



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Vitória Grídvia Bandeira

Ensino de Análise do Comportamento em cursos de graduação em Psicologia no Brasil

DOUTORADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

São Paulo

2023

Vitória Grídvia Bandeira

Ensino de Análise do Comportamento em cursos de graduação em Psicologia no Brasil

DOUTORADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob orientação da Profa. Dra. Fani Eta Korn Malerbi.

São Paulo

2023

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – Brasil (CAPES) – 88887.369811/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – Brasil (CAPES) – 88887.369811/2019-00.

Agradecimentos

A Deus, suporte e força em toda a caminhada.

À minha mãe, Cleiane. Obrigada pela dedicação, apoio, acolhimento e incentivo ao longo da vida, o que também foi ponte para mais essa conquista, e por estar sempre na torcida pela realização dos meus sonhos.

Ao meu irmão, Vandrê. Obrigada por ser presente, mesmo com a distância, pela disponibilidade em ajudar com essa tese e pelo companheirismo e parceria ao longo da vida.

Aos meus familiares, que, de diferentes maneiras, compartilharam esse percurso comigo e torceram muito por essa conquista.

À minha orientadora. Profa. Fani, que boa experiência ter sido sua orientanda. Agradeço a sua paciência, a sua atenção, a sua disponibilidade em me ouvir de uma forma acolhedora e as suas correções tão cuidadosas e tão rápidas.

Aos membros da banca de qualificação. Prof. Sérgio, foi uma honra ouvir seus apontamentos e suas importantes sugestões sobre o meu texto. Prof. Gabriel, obrigada pela disponibilidade desde o nosso primeiro contato e por ter contribuído tanto na qualificação. Profa. Nilza, obrigada pelas suas contribuições na banca, pelas ótimas aulas e pela disponibilidade em ouvir sobre as etapas desse trabalho, até mesmo nos corredores do PEXP. Marcos, que bom contar com você desde o mestrado e agora ouvir suas contribuições como membro da banca. Obrigada pelas conversas produtivas sobre essa tese, pela parceria em produções científicas e pela disponibilidade em ajudar.

A todos os professores do PEXP, com quem aprendi tanto sobre Análise do Comportamento e sobre ser pesquisadora e docente, e por quem fui tão bem acolhida. Em especial, agradeço a profa. Paula também pelo incentivo para que eu fizesse o doutorado.

A todos os colegas do PEXP, pelas discussões produtivas em sala de aula e pelos momentos de partilha dos desafios de se fazer uma pós-graduação.

Aos professores da UFC, responsáveis pelo meu primeiro contato e interesse pela AC.

A todos que foram meus alunos e foram motivação extra para eu fazer um doutorado e para a escolha do tema dessa tese.

Rodolfo, obrigada por não só celebrar comigo cada pequeno avanço nesse percurso do doutorado, mas por se fazer presente e ajudar em cada um deles. Como é maravilhoso ser sua amiga! Obrigada por ser presença constante e por tantos anos de convivência, parceria e bons momentos vividos.

Dani, obrigada pela amizade e pelos tantos momentos divertidos compartilhados que trouxeram leveza para esse percurso.

Tereza, obrigada pela torcida e pela disponibilidade em ajudar com esse trabalho e por ser essa amiga tão alegre e divertida.

A todos os amigos de Fortaleza, com quem os reencontros são tão divertidos e tão especiais que tornam pequeno o fato de eu ter mudado de cidade.

A todos os coordenadores de curso que foram tão receptivos e enviaram os contatos dos professores e tornaram possível localizar os participantes da pesquisa. Agradeço também a todos que ajudaram a compartilhar o questionário. Em especial, agradeço também a todos os professores que se dispuseram tão gentilmente a contribuir com esta tese respondendo ao questionário eletrônico, seja no piloto ou no questionário oficial.

É sempre arriscado deixar pessoas de fora, então agradeço a todos que torceram por essa conquista e que, em algum momento, estiveram disponíveis para ouvir sobre esse trabalho ou sobre os desafios da pós-graduação ou que, compartilhando bons momentos, também tornaram essa jornada melhor.

À CAPES, pelo incentivo financeiro, e à PUC, pelo prazo concedido, que tornaram viável a realização do doutorado e a finalização da tese.

Resumo

Esta tese é composta por três estudos que focaram o ensino de Análise do Comportamento (AC) no Brasil. O estudo 1, publicado na RBTCC, teve como objetivo analisar trabalhos que mapearam incompreensões sobre a AC reproduzidas em diferentes meios de divulgação e as estratégias adotadas para superá-las. O estudo 2 consistiu em uma revisão da literatura nacional sobre os procedimentos empregados para o ensino de AC, a análise da formação ofertada, além de relatos de experiências de professores e monitores de disciplinas de AC a respeito do ensino. O estudo 3 teve como objetivo produzir dados empíricos sobre o ensino de AC na graduação em Psicologia no Brasil a partir das respostas de professores de disciplinas de AC a um questionário eletrônico que contemplava, entre outras coisas, a formação acadêmica do docente, os procedimentos empregados para o ensino e as características institucionais. Em conjunto, os dados dos três estudos apontaram dificuldades para o ensino de AC como a persistência de incompreensões sobre a área, contingências institucionais, limitada abrangência do conteúdo ofertado nas disciplinas e pouca utilização de procedimentos comportamentais para o ensino. Sugere-se maior divulgação das estratégias de ensino que têm produzido bons resultados e desenvolvimento de mais estudos que avaliem o emprego dos princípios comportamentais no ensino, respeitando as características institucionais.

Palavras-chave: Análise do Comportamento. Ensino. Graduação.

Abstract

This thesis is composed of three studies that focused on the teaching of Behavior Analysis (BA) in Brazil. Study 1, published in RBTCC, aimed to analyze works that mapped misunderstandings about BA reproduced in different media and strategies used to overcome them. Study 2 consists of a review of the national literature on the procedures used to teach BA, an analysis of the training offered, and the reports about the experiences of teachers and monitors of BA about teaching. Study 3 aimed to produce empirical data on the teaching of BA in Psychology undergraduate courses in Brazil based on the responses of teachers of BA to an electronic questionnaire that included, among other things, the academic training of the teacher, the procedures used for teaching and institutional characteristics. Taken together, the data from the three studies highlighted difficulties in teaching BA such as the persistence of misunderstandings about the area, institutional contingencies, limited coverage of the content offered in academic disciplines and little use of behavioral procedures for teaching. Greater dissemination of teaching strategies that produce good results is suggested as well as the development of more studies that evaluate the use of behavioral principles in teaching, respecting institutional characteristics.

Key words: Behavior Analysis; Teaching; Undergraduate.

Sumário

Apresentação	09
Estudo 1 - Estratégias para identificar e para superar incompreensões sobre a Análise do Comportamento: uma revisão de literatura	11
Estudo 2 - Ensino de Análise do Comportamento na graduação em Psicologia no Brasil: uma revisão de literatura	12
Método	18
Resultados/Discussão	21
Considerações Finais	44
Estudo 3 - Ensino de Análise do Comportamento em cursos de graduação em Psicologia no Brasil: um estudo baseado no relato de professores	46
Método	55
Resultados	57
Discussão	76
Considerações Finais	81
Conclusão	83
Referências	85
Anexo A - Estudo 1 (Bandeira & Malerbi, 2023)	93
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94
Apêndice B - Questionário para professores	97

Apresentação

Nessa tese, buscou-se mapear o ensino de Análise do Comportamento (AC) no Brasil. A apresentação do trabalho foi organizada em formato de artigos, um dos quais já foi publicado na Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC). Serão apresentados o link para o estudo publicado (Anexo 1) e os outros dois estudos que foram elaborados para compor a tese de doutorado.

São divulgadas e reproduzidas incompreensões sobre a proposta skinneriana, entretanto, é importante avaliar como isso ocorre, quais os erros mais comuns e o que tem sido feito, entre profissionais da área, para superar tais limitações. Para professores que lecionam disciplinas de AC, esses dados poderiam ajudar a planejar a prática de modo a buscar estratégias para contornar essas dificuldades. Nesse contexto, foi elaborado o primeiro artigo da tese, publicado na RBTCC, que é uma revisão de estudos que mapearam e analisaram incompreensões sobre AC divulgadas em diferentes veículos e quais estratégias têm sido adotadas para superá-las.

A divulgação de afirmações equivocadas sobre AC é apenas um desafio que um docente da área enfrenta para o planejamento de ensino. Cabe uma investigação sobre outras dificuldades que compõem a experiência de ensinar Análise do Comportamento, além do mapeamento de procedimentos empregados por professores que produzem resultados de sucesso e que poderiam funcionar como modelo para essa prática. Assim, optou-se por buscar na literatura o que já tinha sido produzido sobre a experiência de docência em disciplinas de AC, o que fundamentou a construção do segundo estudo da tese. O estudo 2 é uma revisão da literatura nacional que teve como objetivo mapear procedimentos empregados para ensinar AC e os resultados obtidos; relatos de experiência de professores e monitores; além de metodologias empregadas para analisar a formação ofertada.

Também buscou-se investigar a experiência de professores lecionando disciplinas de Análise do Comportamento por meio de dados empíricos. A coleta de dados foi realizada empregando-se um questionário eletrônico dirigido a professores de disciplinas de AC em cursos de graduação em

Psicologia no Brasil de modo a caracterizar como tem sido o ensino de AC no país e identificar diferenças na formação ofertada entre instituições.

Espera-se que os três artigos, em conjunto, contribuam para fomentar a discussão sobre como tem sido o ensino de AC no Brasil, com a indicação de dificuldades que precisam ser contornadas e caminhos para atenuá-las.

Estudo 1 - Estratégias para identificar e para superar incompreensões sobre a Análise do Comportamento: uma revisão de literatura (vide Anexo A)

Referência do estudo: Bandeira, V. G. & Malerbi, F. E. K. (2023). Estratégias para identificar e para superar incompreensões sobre a Análise do Comportamento: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 25, 1-20. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v25i1.1673>

Estudo 2 – Ensino de Análise do Comportamento na graduação em Psicologia no Brasil: uma revisão de literatura

A formação nos cursos de graduação em Psicologia no Brasil é generalista, isto é, são apresentadas diversas abordagens teóricas e campos de atuação profissional (Brasil, 2011). As diferentes perspectivas são baseadas em diferentes visões de homem e de mundo, as quais diferem em termos de pressupostos e de aspectos metodológicos. O aluno, assim como o profissional de Psicologia, costuma se alinhar com uma perspectiva teórica específica (Azoubel, 2017).

Os cursos de graduação de Psicologia incluem, entre outras, disciplinas de Análise do Comportamento (AC) - ciência baseada nos pressupostos filosóficos do Behaviorismo Radical (BR) - cujo objeto de estudo é o comportamento, entendido como a interação entre as respostas de um organismo e os eventos ambientais (Skinner, 1974/2006). Deve-se ressaltar que a proposta skinneriana difere de outras abordagens tradicionalmente ensinadas nos cursos de graduação em Psicologia, especialmente em relação ao objeto de estudo e ao modelo de causalidade (Sério, 2005; Skinner, 1974/2006).

Alguns autores têm constatado dificuldades para ensinar AC em diferentes cursos de graduação de Psicologia do Brasil. Weber (2002), revendo algumas pesquisas que abordaram o tema, descreveu que há rejeição a essa abordagem e preconceito em relação aos princípios comportamentais, aos procedimentos que derivam desses princípios. Segundo essa autora, alguns aspectos contribuem para a rejeição à proposta behaviorista: a concepção monista da AC, que se opõe às concepções mentalistas predominantemente presentes na nossa cultura; a forma distorcida como os conceitos comportamentais são frequentemente apresentados por profissionais de outras áreas; a forma equivocada como a AC é divulgada em textos da mídia e em livros didáticos; e os aspectos epistemológicos que aparecem nas proposições do BR, que rompem com a ideia de um homem livre e dono de si. Outro aspecto apontado por Weber (2002) é a linguagem técnica utilizada por essa ciência que também pode contribuir para a

incompreensão da Análise do Comportamento. A esse respeito, o estudo realizado por Critchfield et al. (2017) mostrou que alguns termos empregados por analistas do comportamento são considerados desagradáveis pelo público leigo, o que pode dificultar a aceitação da proposta analítico-comportamental e prejudicar a divulgação dessa ciência.

Avaliando os cursos de graduação em Psicologia no Brasil, Todorov e Hanna (2010) sugeriram um impacto negativo na aceitação da proposta analítico-comportamental quando poucas disciplinas de AC são ofertadas, geralmente oferecidas nos primeiros semestres, e quando se restringem ao ensino de conceitos básicos.

Outro aspecto importante, que parece estar presente em cursos brasileiros de graduação em Psicologia, pode ser uma aceitação indiscutível de uma teoria com conseqüente rejeição radical, e *a priori*, às demais, o que configuraria um dogmatismo teórico. Um exemplo disso poderia ser a predileção por um autor e conseqüente antagonismo extremo aos demais (Azoubel, 2017).

Com o objetivo de investigar empiricamente uma possível predileção por um autor, Otta et al. (1983) dividiram 205 estudantes, de diferentes cursos de Psicologia em São Paulo, em três grupos, os quais eram instruídos a avaliar um trecho de Freud, porém havia diferença quanto à informação sobre a autoria do texto. Para um dos grupos, informava-se a autoria verídica (Freud), para outro dizia-se que o texto havia sido escrito por Skinner e o terceiro grupo não era informado a respeito da autoria. Os dados mostraram que a avaliação que os alunos faziam do texto foi influenciada pela informação sobre a autoria. O nome de Freud contribuiu para uma avaliação mais favorável, enquanto o de Skinner foi associado a uma avaliação menos favorável. Em apenas uma faculdade, onde havia predominância de alunos do primeiro ano do curso, as autoras não identificaram diferenças na avaliação do texto associadas à informação da autoria.

Com base na hipótese de que há percepções diferentes no início e no final do curso, Simões et al. (2001) compararam o julgamento realizado por 471 estudantes do curso de Psicologia de um texto de autoria de Marilena Chauí, apresentado com sendo de Skinner, Freud ou sem autoria. Cada grupo

era composto por alunos do primeiro e do último ano do curso. Os resultados mostraram que, para os estudantes do primeiro ano, a informação sobre a autoria do texto não influenciou a avaliação dos alunos, diferentemente do que foi observado entre os estudantes do quinto ano, os quais apresentaram uma avaliação mais favorável do texto quando se informava que o autor era Freud, o que levou os autores a concluir que houve modificação da percepção dos estudantes durante o curso sobre os diferentes teóricos. Os autores consideraram a possibilidade de a formação priorizar a autoria e não o conteúdo do texto, o que poderia prejudicar o julgamento de autores e/ou de teorias.

Outros autores, também preocupados com a existência de preconceitos em relação à proposta skinneriana, salientaram o fato de que, por algum contexto institucional, em muitos cursos as disciplinas de AC são ministradas por professores sem formação apropriada na área, o que pode contribuir para a disseminação equivocada dos conceitos (Medeiros et al., 1999; Todorov & Hanna, 2010; Weber, 2002).

Imprecisões acerca dos conceitos da AC foram identificados entre alunos e professores. No estudo de DeBell e Harless (1992), os participantes foram divididos em cinco grupos: 1) estudantes com pouco ou nenhum conhecimento de Psicologia; 2) estudantes universitários avançados (tendo cursado duas ou mais disciplinas de Psicologia); 3) estudantes iniciantes na pós-graduação em Psicologia; 4) estudantes avançados na pós-graduação (cursaram duas ou mais disciplinas de teoria da aprendizagem e/ou personalidade); e 5) docentes do departamento de Psicologia. Foi aplicado um questionário contendo 14 itens, sendo sete relacionados a mitos sobre Skinner e os outros sete relacionados a ideias gerais de Skinner não relacionadas a mitos. Foram considerados mitos algumas incompreensões comumente divulgadas sobre BR e Skinner (e.g. desprezo da influência da fisiologia e da genética sobre o comportamento; impossibilidade de o comportamento ser condicionado; desprezo da singularidade do indivíduo; uso de controle aversivo para controlar o comportamento; impossibilidade metodológica de contemplar eventos privados na análise; aplicação dos princípios comportamentais apenas para o comportamento de animais não humanos). Os participantes deveriam

classificar como verdadeiras ou falsas algumas afirmações sobre AC, Behaviorismo e/ou Skinner. Os resultados mostraram que os participantes do grupo 1 erraram o maior número de itens, indicando que a ausência de conhecimento em Psicologia está associada também à falta de entendimento das propostas de Skinner. Os demais grupos, com algum nível de educação em Psicologia, apresentaram alguns erros, principalmente em relação aos mitos. O estudo também mostrou que pessoas com diferentes níveis de educação em Psicologia apresentaram incompreensões a respeito da proposta skinneriana. Destaca-se o resultado de que alunos universitários avançados erraram mais itens, especificamente sobre mitos, do que todos os outros grupos, inclusive o grupo de alunos com pouco ou nenhum contato com Psicologia, o que poderia indicar que as informações que adquiriram no curso podem ter contribuído para a formação/manutenção de considerações imprecisas sobre a área.

Também com o objetivo de avaliar as imprecisões acerca dos conceitos da AC, Lamal (1995) recrutou estudantes de uma disciplina de introdução à Modificação do Comportamento e solicitou que eles respondessem a um questionário com afirmações sobre Skinner e AC que deveriam ser avaliadas como verdadeiras ou falsas (adaptado do estudo de DeBell & Harless, 1992) no início e no final do curso. Os resultados mostraram que os alunos apresentaram incompreensões em relação à AC antes e depois de cursarem a disciplina de introdução à Modificação do Comportamento, ou seja, a maioria das incompreensões foi resistente à mudança após o curso de Análise do Comportamento. Assim como no estudo de DeBell e Harless (1992), os principais erros relacionam-se com a ideia errada de que Skinner acreditava que qualquer comportamento pode ser condicionado, além de uma falsa concepção de que Skinner teria negado qualquer papel da genética no comportamento.

Abordando alunos de vários cursos, Arntzen et al. (2010) aplicaram um questionário com questões de V (verdadeiro) ou F (falso) a respeito de AC em 306 participantes assim divididos: 1) estudantes de bioengenharia; 2) estudantes cursando disciplina de introdução à Psicologia; 3) alunos de graduação que participavam de um programa de educação social; 4) professores de enfermagem e 5) estudantes de mestrado em AC. Os resultados mostraram que participantes de todos os grupos

apresentaram erros sobre AC, ocorrendo a maior frequência de erros nos grupos de estudantes de bioengenharia e estudantes no início do curso de Psicologia.

Focando professores responsáveis por aulas de AC, Santos (2002) buscou identificar as concepções apresentadas por eles acerca do Behaviorismo Radical, uma vez que são responsáveis por ensinar essa ciência para seus alunos. Participaram do estudo 56 professores de cursos de graduação em Psicologia que ministravam aulas de AC, dos quais 55 eram formados em Psicologia e um em Pedagogia. A maioria dos participantes era formada em instituições localizadas no sudeste do país. A maior formação desses profissionais era, na maioria, doutorado completo. Do total de participantes, 19 se dedicavam exclusivamente à docência. Foi utilizado um questionário que continha uma parte que contemplava informações sobre a formação dos participantes e sua prática profissional e uma segunda parte onde eram apresentadas 30 afirmações sobre o Behaviorismo Radical, que os participantes deveriam indicar se eram verdadeiras ou falsas, além de um trecho escrito por Skinner sobre o qual os participantes deveriam responder algumas perguntas. Quanto aos autores utilizados para elaboração de aulas, a maioria dos participantes indicou Skinner, seguido de Sidman, Catania, Baum, entre outros. Também foram investigadas as concepções dos participantes a respeito do Behaviorismo Radical. Verificou-se que todos os participantes concordavam que os behavioristas radicais incluem os eventos privados como objeto de estudo. Sobre a determinação do comportamento, quase 40% dos participantes indicaram que qualquer comportamento pode ser modelado, enquanto quase 20% acreditam que, para behavioristas radicais, não há influência de fatores genéticos no comportamento. Considerando uma possível visão mecanicista, 14,3% dos participantes indicaram que o comportamento pode ser estudado pelo paradigma S-R. Sobre a discussão de coerção, destaca-se que 7,1% dos participantes indicaram que a punição é mais efetiva que o reforçamento positivo e 1,8% alegaram que a AC defende o uso da punição como prática de controle. A maior homogeneidade e concordância dos participantes ocorreram em relação à aplicabilidade e à eficácia da AC. Esses dados obtidos por Santos (2002) permitem

identificar uma importante variável que influencia o ensino de AC que são incompreensões acerca dos fundamentos do BR e da AC entre professores responsáveis por ensinar os conceitos dessa área.

Ainda sobre os docentes de AC, o estudo de Azoubel e Gianfaldoni (2014) constatou que esses professores também podem ter dificuldade em programar o ensino utilizando os princípios comportamentais. Esses autores entrevistaram cinco analistas do comportamento com experiência no campo da educação e identificaram as possíveis variáveis que dificultam a utilização de procedimentos comportamentais de ensino por eles. Obtiveram dados que apontam que não é por desconhecimento, ignorância ou não entendimento das proposições da área que os procedimentos comportamentais não têm sido empregados. Identificaram como barreiras para o emprego dos procedimentos comportamentais no campo da educação: o aumento na carga de trabalho; maior custo de resposta; a diferença de tempo necessária para que o aluno avance em seu próprio ritmo com o tempo oferecido pela instituição de ensino; a dificuldade de avaliar repertórios de entrada dos alunos; o custo de implementação dos procedimentos que ainda não são valorizados no âmbito acadêmico; a burocracia da universidade; a resistência institucional em fazer mudanças nos currículos e o aumento da demanda para os alunos. O consenso em relação à eficácia dos procedimentos e/ou adaptação dos mesmos não tem sido o bastante para manter o seu emprego, isto é, as características dos procedimentos e das contingências institucionais têm dificultado a implementação de práticas derivadas da Análise do Comportamento para o ensino. Considerando que os participantes do estudo pesquisavam sobre educação, caberia também uma avaliação do emprego de tecnologias comportamentais em sala de aula por professores que lecionam disciplinas de Análise do Comportamento e que não necessariamente estudam sobre educação.

Em resumo, vários trabalhos têm apontado dificuldades no ensino de AC em cursos de graduação que variam desde o pequeno número de disciplinas no curso; a divulgação de incompreensões sobre a área; os professores responsáveis por disciplinas de AC sem formação aprofundada na área que reproduzem incompreensões; a dificuldade de implementação de princípios

comportamentais para o ensino. Considerando essas variáveis, o objetivo do presente estudo foi, por meio de uma revisão da literatura brasileira, analisar os procedimentos utilizados para o ensino de AC e seus resultados; descrever relatos de experiências de professores e monitores no ensino de AC e identificar procedimentos metodológicos usados para analisar a formação em Análise do Comportamento.

Método

Fontes de Dados

Para encontrar estudos nacionais que apresentassem procedimentos e/ou sugestões para o ensino de AC na graduação foram consultados periódicos específicos da área: Revista Brasileira de Análise do Comportamento (REBAC), Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC) e Revista Perspectivas em Análise do Comportamento (Perspectivas).

Também foram utilizadas como fonte de dados as plataformas de busca Pepsic e Lilacs com o objetivo de encontrar estudos nacionais publicados em periódicos, incluindo aqueles não específicos de AC.

De modo a recuperar estudos analítico-comportamentais que tivessem sido produzidos no Brasil sobre o tema, porém não publicados em periódicos, também foram consultadas as coleções Sobre Comportamento e Cognição (SCC) e Comportamento em Foco (CF), sendo esta última continuação da primeira.

Procedimento de Busca

A seguinte operação booleana foi utilizada para a busca nas bases: (ensino OR formação OR graduação) *AND* (“análise do comportamento” OR behaviorismo) A busca foi realizada no campo “busca avançada” das bases Lilacs e Pepsic. Foi utilizado o filtro “palavras” na base Lilacs e o filtro “todos os índices” na base Pepsic.

Para a busca nas coleções SCC e CF, foram consultados os títulos das publicações de cada volume das coleções e foram selecionados estudos cujos títulos contivessem as palavras: “ensino”, “formação” e/ou “graduação”.

Nos periódicos específicos de AC, foi utilizada a expressão: “ensino OR formação OR graduação” no campo de busca avançada da RBTCC, REBAC e Perspectivas.

As buscas foram realizadas em setembro de 2023 e retornaram 21 estudos na base Lilacs e 12 resultados na base Pepsic. Nas coleções SCC e CF foram encontrados 25 estudos. Na RBTCC, foram encontrados na busca 103 resultados, na REBAC foram encontrados 84 resultados e na Perspectivas 64 resultados foram encontrados.

Foram excluídos os estudos duplicados. Em seguida, foi realizado o primeiro filtro por meio da leitura do título e do resumo. Em caso de dúvida a partir dessa leitura preliminar, o estudo era selecionado para posterior leitura na íntegra.

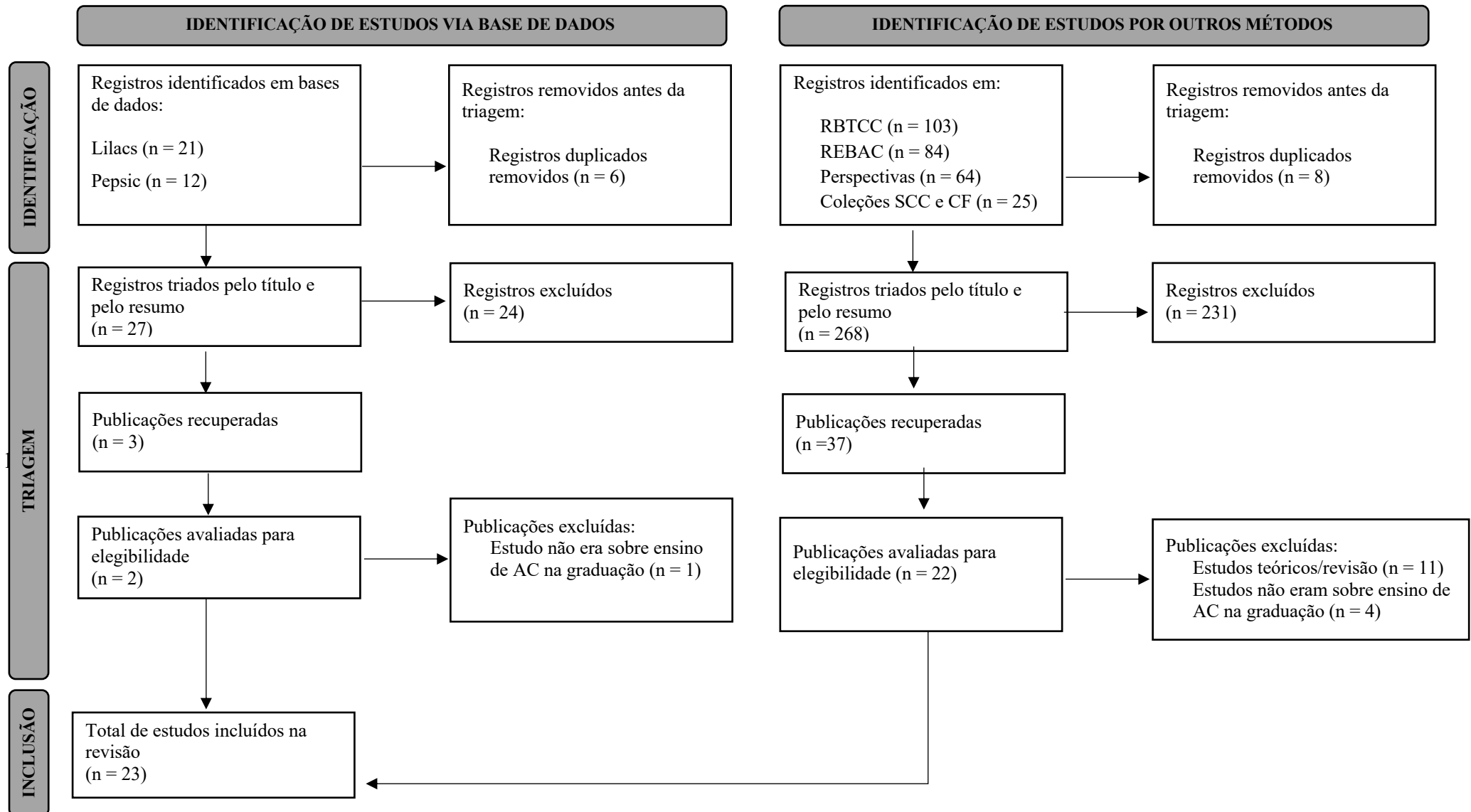
CrITÉRIOS de Elegibilidade

Foram selecionados para análise estudos que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: 1) pesquisas ou relatos de experiências sobre o ensino de AC; 2) estudos que tiveram o objetivo de analisar a formação ofertada em AC em cursos de graduação em Psicologia.

Foram excluídos estudos que eram: 1) teses e dissertações; 2) biografias, resumos de livros, editoriais, obituários, erratas; 3) revisões de literatura; 4) estudos teóricos sem relatos de experiência de emprego de procedimentos para o ensino; 5) estudos que descreveram o ensino de conceitos e/ou procedimentos comportamentais que não fossem dirigidos a alunos de graduação; 6) estudos que apresentaram o uso de procedimentos comportamentais, porém não dirigidos para o ensino de AC na graduação. O Fluxograma de seleção dos estudos é apresentado na Figura 1.

Figura 1

Fluxograma da Seleção dos Estudos



Variáveis de Análise

Após a seleção dos estudos para análise, foram extraídas informações dos estudos e dispostas em uma planilha de dados. Os estudos selecionados foram classificados em três categorias: 1) pesquisas sobre o ensino de AC; 2) relatos de experiências sobre o emprego de procedimentos e/ou sugestões para o ensino de AC; 3) estudos com o objetivo de avaliar a formação em AC na graduação. Para cada categoria, foram estabelecidas diferentes variáveis de análise para recuperação de informações nos estudos.

Categoria 1 – Pesquisas sobre o ensino de Análise do Comportamento: 1) dados básicos do estudo (ano; autores; periódico/coleção); 2) disciplina(s) ministrada(s); 3) participantes/grupos; 4) instituição; 5) material utilizado para o ensino; 6) procedimentos empregados; 7) medidas de avaliação; 8) resultados obtidos; 9) limites e sugestões apontados pelos autores.

Categoria 2 - Relatos de experiências sobre o ensino de Análise do Comportamento: 1) dados básicos do estudo 2) disciplina(s) ministrada(s); 3) relatos (docentes/monitores); 4) estratégias/procedimentos empregados; 5) resultados (quando apresentados); 6) dificuldades e sugestões apontadas pelos autores.

Categoria 3 - Estudos que avaliaram a formação em Análise do Comportamento na graduação: 1) dados básicos dos estudos; 2) curso analisado; 3) procedimentos para coleta de dados; 4) instrumento/material analisado; 5) variáveis analisadas; 6) resultados; 7) limites e sugestões apontados pelos autores.

Resultados e Discussão

Foram selecionados para análise 23 estudos publicados entre 1999 e 2022 (sinalizados com um asterisco na lista de Referências). Desses estudos, 10 (43%) estão disponíveis na coleção SCC e outros

dois estudos estão disponíveis na coleção CF. Onze estudos (47,8%) foram publicados em periódicos científicos: sete na RBTCC, um na Perspectivas, um na REBAC e outro no periódico Estudos de Psicologia (Campinas).

Em relação ao ano de publicação dos estudos selecionados, é importante destacar o período em que foram publicados aqueles que estão disponíveis na coleção SCC (43%). Esse período variou entre 1999 e 2007. Há, portanto, um importante espaço temporal entre a publicação desses estudos e o momento atual, o que pode influenciar no debate apresentado nesses trabalhos. Entretanto, optou-se por incluir os estudos disponíveis nessa coleção, uma vez que, ainda que não estejam em periódicos científicos, concentram importantes discussões sobre AC.

Pode-se inferir que um professor de AC, que busque encontrar na literatura nacional estratégias adotadas por outros professores, priorize o que está publicado em periódicos científicos da área. Vale destacar que apenas 11 estudos (47,8%) selecionados estavam publicados em periódicos científicos. É importante, entretanto, considerar as limitações do procedimento de busca realizado e dos critérios de inclusão e exclusão definidos, de modo que, em novos estudos, poderiam ser utilizadas outras palavras de busca e/ou novas bases de dados, com o objetivo de tentar alcançar mais estudos. Uma vez que esta pesquisa se limitou a recuperar estudos disponíveis na literatura nacional, caberia ainda que novas revisões abarcassem também o que tem sido produzido sobre ensino de AC fora do Brasil.

Categoria 1 - Pesquisas sobre o ensino de Análise do Comportamento

Na categoria 1, foram incluídos cinco estudos que avaliaram procedimentos para o ensino de Análise do Comportamento e descreveram os resultados obtidos (Cunha et al., 2012; Freitas et al., 2021; Freitas et al., 2022; Mendes et al., 2021; Vieira-Santos, 2022). Na Tabela 1, são apresentadas as características desses estudos.

É possível observar, na Tabela 1, que os dados obtidos pelos cinco estudos analisados apontam que os procedimentos empregados foram considerados efetivos para o ensino de AC. Os participantes dos estudos eram alunos do curso de graduação em Psicologia que cursavam disciplinas que abordavam o ensino de conceitos básicos em três estudos (Cunha et al., 2012; Mendes et al., 2021; Vieira-Santos, 2022) e nos outros dois estudos disciplinas de AC voltadas para educação (Freitas et al., 2021) e para organizações (Freitas et al., 2022).

Foram descritos três relatos no estudo de Freitas et al. (2022). Nessa revisão, foi considerado para análise apenas o relato do planejamento de ensino de uma disciplina de AC e organizações, visto que um se tratava do planejamento de ensino para disciplinas da graduação de outros cursos que não a Psicologia e o outro relato já havia sido descrito em detalhes por outro estudo analisado nessa revisão (Freitas et al., 2021).

Tabela 1*Estudos que Avaliaram Procedimentos para o Ensino de Análise do Comportamento*

ESTUDO	PARTICIPANTES	ENSINO	MEDIDAS DE AVALIAÇÃO	RESULTADOS	DIFICULDADES E SUGESTÕES
Cunha et al. (2012)	<p>20 estudantes do curso de Psicologia que cursavam disciplina de Psicologia Geral e Experimental I</p> <p>Foram formados dois grupos de 10 estudantes: Grupo A (Experimental) e Grupo B (Controle)</p>	<p>Fase 1: Exposição dos conceitos pelo professor seguido do ensino no software com questões de múltipla escolha em três categorias: definição, identificação de exemplo e exemplificação. Havia fornecimento de feedback e liberação de ponto contingente ao acerto da questão</p> <p>Fase 2: Ocorria dez dias após o término da Fase 1. Os participantes de ambos os grupos recebiam um questionário com 30 questões (medida pós experimental)</p>	<p>1) Acerto de questões relatado pelo software;</p> <p>2) Questionário de múltipla escolha</p>	<p>1) Os participantes do grupo A tiveram um rendimento 10,8% acima do que os participantes do grupo B, com uma diferença maior na Fase 2;</p> <p>2) O desempenho do grupo A foi superior e essa diferença foi maior nas categorias identificação de exemplo e exemplificação;</p> <p>3) Os exemplos em sala de aula evocaram um maior número de respostas em ambas as fases;</p> <p>4) Na fase 2, o software passou a controlar mais as respostas dos participantes.</p>	<p>Dificuldades: 1) A Fase 2 foi realizada no final do semestre, de modo que os participantes tinham pouco tempo disponível para realizar tarefas e acúmulo de conteúdos; 2) Compatibilizar o tempo do experimentador com a pouca disponibilidade dos participantes; 3) Inexistência de reforçador arbitrário para a participação; 4) Duração do procedimento em cada fase (40 minutos por participante).</p> <p>Sugestões: 1) As atividades propostas podem ser usadas para complementar a formação do aluno e para superar barreiras como pouco tempo disponível para o contato com o conteúdo e pouca disponibilidade de atenção individual por parte do professor.</p>

Mendes et al. (2021)

Alunos cursando a disciplina Behaviorismo I (ensino de princípios básicos da AC - não incluiu o laboratório)

1) Aula inicial: **a)** Apresentação e discussão do programa da disciplina e normas de funcionamento; **b)** Aplicação de pré-teste (46 questões objetivas - a maioria de V ou F. **2) Encontros:** **a)** Professora e monitores permaneciam em sala para tirar dúvidas ou realizar tarefas avaliativas. Não havia aulas expositivas; **b)** Era considerada a duração semestral dos cursos imposta pela universidade. O aluno tinha, em média, o prazo limite de 3 aulas para concluir cada passo da disciplina que foi dividida em 12 passos teóricos. O avanço nos passos dependia da velocidade de cada estudante; **c)** O aluno precisava ser aprovado em cada passo para avançar. Cada passo continha uma lista de "objetivos de aprendizagem"; **d)** Eram feitas três ou quatro avaliações para cada um dos passos. Caso o aluno não atingisse o critério (100% de acertos) e precisasse refazer, uma nova avaliação era feita **e)** A correção quase sempre era feita na presença do aluno, com feedback imediato, ou entregue no máximo na semana seguinte; **f)** Havia uma planilha em que o aluno visualizava seu progresso na disciplina. **3) Final da disciplina:** pós- teste: comparar os resultados com o pré-teste e avaliar a efetividade do procedimento de ensino.

Desempenho dos alunos e comparação pré e pós teste feito no início e no final da disciplina

1) Do total de alunos das duas turmas (em média 16 em cada uma), 31 alcançaram desempenho satisfatório em todas as unidades (aprovados com conceito excelente). Apenas 1 recebeu o conceito regular.

2) A maioria dos alunos de ambas as turmas desempenhou na faixa do acaso (acerto entre 14 e 22 questões de 26 questões), com apenas três pessoas apresentando desempenho significativamente acima do acaso

3) Todos os alunos tiveram um percentual maior de acertos no pós-teste no final da disciplina, mesmo que três pessoas ainda tenham apresentado desempenho relativamente baixo e uma tenha desempenhado no nível do acaso

4) É possível que tenha havido cumprimento integral do programa sem o devido aproveitamento

5) Todos precisaram repetir em algum momento atividades avaliativas, porém alguns precisavam fazer apenas uma vez enquanto outros realizavam até quatro repetições

Dificuldades: **1)** Infraestrutura, carga de trabalho "invisível" e limitações de tempo; **2)** formulação de uma medida confiável para pré e pós-teste; **3)** conciliar o ritmo do aluno com a rigidez do cronograma da universidade; **4)** alunos relataram que a disciplina é produtiva, mas exaustiva; **5)** estipular o número de passos sem negligenciar requisitos básicos para avançar para a disciplina seguinte; **6)** elaborar estratégias para ensinar conceitos e simultaneamente abordar temas que interessem aos alunos.

Sugestões: **1)** Manter coerência entre avaliação final e atividades avaliativas; **2)** diversificar os tipos de respostas nas avaliações dos passos; **3)** registrar também os dados sobre busca espontânea por diálogo com a equipe docente, solicitação de material complementar; **4)** Refinar a formulação dos comportamentos-objetivo de cada passo

Freitas et al. (2021)

Alunos da disciplina de AC aplicada à educação

Disciplina obrigatória do 4o ano da graduação em Psicologia de uma universidade pública brasileira

1) Planejamento da disciplina: identificação de descrição dos comportamentos-objetivo e intermediários

2) Planejar estratégias e procedimentos de ensino para realizar a disciplina em contexto remoto - alunos respondiam inicialmente a um formulário sobre dificuldades e particularidades que estavam vivenciando nesse contexto

3) Definição de atividades da disciplina e quais comportamentos deveriam ser atingidos em cada atividade - a disciplina teve uma parte teórica com ensino de princípios seguida de um conteúdo dirigido à prática do analista do comportamento e à aplicação dos conceitos

4) Atividades: Parte 1 da disciplina: leitura dos textos, videoaulas, roteiro do texto e verificação de leitura, reunião em grupos. Parte 2: palestras/*lives* com profissionais da educação e trabalho prático final.

Nas atividades os alunos também eram solicitados a identificar o uso dos princípios comportamentais na disciplina

1. Avaliação formal do desempenho dos alunos (nota nos trabalhos semanais, reuniões e trabalho final, questionários):

2. Identificação dos princípios da AC na disciplina

3. Feedback dos alunos sobre a disciplina e professoras

1) Avaliação formal do desempenho dos alunos (nota nos trabalhos semanais, reuniões e trabalho final, questionários): A média final obtida pelos alunos foi de 9,14 e a média no trabalho final foi 9,2. Não houve reprovação por falta ou notas. 2) Identificação dos princípios da AC na disciplina: Mais de 90% dos alunos relataram que foram empregados os seguintes princípios: **a)** aluno ativo na aprendizagem; **b)** diversas avaliações no curso; **c)** unidades avançadas englobando o que foi ensinado em unidades anteriores. O princípio que a maior parte dos alunos (65%) considerou que não foi empregado: requisito de perfeição em cada etapa para prosseguir (as professoras optaram por não empregar devido a questões de tempo ou de sobrecarga dos alunos, mesmo assim a principal sugestão dos alunos era menos atividades no futuro).

3) Feedback dos alunos sobre a disciplina e professoras: menor pontuação foi para exercícios assíncronos e textos estudados (8,6). Maior média foi para videoaulas e conteúdos abordados na disciplina (9,2). Sugestões dos alunos: Manter trabalho final, palestras com profissionais e exercícios assíncronos e modificar quantidade de atividades e tempo para execução. Princípio comportamental considerado pelos alunos mais importante para o aprendizado: feedback imediato; ritmo individualizado, aluno ativo na aprendizagem

Dificuldades: interação menos pessoal com alguns alunos (alunos com câmera e áudio desligados)

Nota do aluno não é a melhor medida de comportamento

Sugestões: planejar ensino com estratégias para incentivar e aumentar a proximidade entre professor e aluno

O uso da tecnologia foi um ponto positivo, pois permitiu feedback imediato, e pode ser um bom recurso para ser usado.

Freitas et al. (2022)

72 alunos do quarto ano da graduação em Psicologia de uma Universidade estadual do sul do país

Tema da disciplina: AC em organizações

1) Caracterização da situação-problema e proposição dos comportamentos-objetivo (identificar dificuldades das intervenções no contexto organizacional); **2)** Planejamento das condições de ensino (atividades síncronas e assíncronas; breves encontros para esclarecimento de dúvidas; videoaulas curtas, leitura e sínteses de textos ou estudos dirigidos com feedbacks individuais, estudos de caso, materiais de apoio); **3)** Aplicação do programa de ensino (15 semanas de aula - videoaulas foram gravadas pelas estagiárias e os docentes ficavam responsáveis pelos feedbacks, supervisão e correção do trabalho final); **4)** Avaliação do programa de ensino.

1) Feedback semanais informativos para todas as atividades desenvolvidas com possibilidade de refazer as atividades;

2) Trabalho final da disciplina: realização de um diagnóstico organizacional de uma empresa fictícia, o que permitira avaliar se os estudantes haviam desenvolvido os comportamentos-objetivo especificados no programa de ensino

Foram desenvolvidos comportamentos-objetivo relevantes: elaborar perguntas sobre variáveis relevantes para análise da organização; coletar dados e caracterizar as variáveis relevantes; propor intervenções com base na análise realizada

1) Ensinar a partir da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) requer dos docentes e alunos comportamentos diferentes daqueles do ensino mais tradicional (com postura mais passiva dos estudantes);

2) Geralmente há falta de preparo didático e de entendimento acerca dos processos de ensinar e aprender;

3) Formação continuada dos professores para aperfeiçoamento desse repertório;

4) Investimento na formação ofertada na pós-graduação que formará futuros docentes do ensino superior;

5) Há professores analistas do comportamento que conhecem, mas não necessariamente adotam os princípios comportamentais para o ensino.

Vieira-Santos (2022)

82 alunos matriculados na disciplina de Análise Experimental do Comportamento no 3º semestre de uma IES particular no interior do estado de SP

Atividade Prática: aplicação dos procedimentos de modelagem com animal de estimação (em grupos de 2 a 4 pessoas)

Planejamento da atividade: definir o animal, a resposta a ser ensinada, local onde seria realizada a atividade, a consequência e os comportamentos intermediários que seriam reforçados no procedimento de modelagem

Execução da atividade: nível operante, teste de reforçadores e modelagem

Construção do relatório

Junto com o relatório escrito sobre a atividade, foram entregues os vídeos com as gravações das fases do experimento

Ao final da disciplina, os alunos foram convidados a responder a um questionário anônimo para avaliar a percepção dos mesmos sobre a atividade prática proposta (16 questões fechadas e duas abertas)

Análise dos relatórios e análise dos dados obtidos por meio do questionário eletrônico

Relatórios: **a)** 17 dos grupos (85%) fizeram a atividade com um cachorro; **b)** comportamentos mais ensinados: dar a pata e sentar; **c)** 80% dos grupos conseguiram e instalar uma nova resposta com a modelagem. Questionários: **a)** Apenas 47 dos 82 alunos matriculados responderam ao questionário; **b)** 95,7% indicaram que o comportamento foi instalado com sucesso ao final da atividade; **c)** 100% dos alunos que fizeram a modelagem concordaram que a atividade contribuiu para uma melhor compreensão dos conceitos; **d)** 91,5% julgaram que as orientações foram claras, 100% concordaram que receberam suporte necessário da professora, 85,1% gostaram de fazer a atividade e 93,6% ficaram satisfeitos com os resultados obtidos; **e)** O maior nível de discordância ocorreu em relação à percepção do quanto a atividade permitiu aprender sobre o que consiste a manipulação de variáveis em um experimento e o relatório de pesquisa; **e)** Pontos positivos destacados pelos alunos: melhor compreensão e oportunidade de colocar em prática os conceitos; fixar o conteúdo; relacionar teoria e prática; demonstração da eficácia da AEC, utilizar o próprio animal **f)** Pontos negativos destacados pelos alunos: nem todos tinham animal de estimação), dificuldade em realizar atividade em grupo. Diante desses resultados, a atividade proposta foi considerada uma alternativa viável e eficiente para o ensino de conceitos.

Dificuldades: **1)** Familiaridade com animal e realização da atividade em ambiente doméstico podem oferecer menor nível de rigor experimental; **2)** Erros na aplicação do procedimento; **3)** Dificuldade em aprender os conceitos para posteriormente aplicar; **4)** Alguns alunos tiveram dificuldade de compreender em que consiste um relatório científico.

Sugestões: Novos estudos poderiam: **1)** corroborar a efetividade e adequação da atividade proposta e analisar com maior profundidade os vídeos produzidos pelos alunos e/ou o relatório para identificar outros tipos de evidências de efetividade da atividade.

Diferentes procedimentos foram empregados nos cinco estudos analisados. No estudo de Cunha et al. (2012), era inicialmente feita uma exposição dos conceitos pelo docente seguida da apresentação de tarefas executadas por meio de um software que englobava questões de definição, identificação de exemplo e exemplificação, com fornecimento de feedback e liberação de ponto contingente ao acerto.

Os procedimentos adotados nos estudos de Freitas et al. (2021) e Freitas et al. (2022) tinham algumas semelhanças, sendo o primeiro aplicado em uma disciplina de AC e educação e o segundo em uma disciplina de AC em organizações e ambas tendo ocorrido remotamente no período da pandemia. O planejamento de ensino, em ambos os estudos, iniciou-se com a identificação e a descrição do comportamentos-objetivo e a definição das atividades que seriam realizadas. No estudo de Freitas et al. (2021), os alunos responderam também a um questionário em que podiam relatar possíveis dificuldades vivenciadas nesse período que poderiam ter impactado o ensino. Em ambos os estudos, foram realizadas atividades de leitura de textos, videoaulas e reuniões para esclarecer dúvidas.

No estudo de Freitas et al. (2021), também foram realizadas palestras/*lives* com profissionais da educação e realizado um trabalho prático final. Os alunos eram solicitados a identificar os princípios comportamentais adotados na disciplina. Já no estudo de Freitas et al. (2022), foram realizados estudos dirigidos com feedbacks individuais e estudos de caso. Os docentes forneciam feedbacks do desempenho dos alunos e supervisionavam e corrigiam o trabalho final. As autoras destacaram que todas as atividades empregadas poderiam ser uma alternativa que facilitaria que o professor disponibilizasse mais atenção ao aluno (Freitas et al., 2022).

No estudo de Santos (2022), o procedimento empregado mostrou-se uma alternativa para o ensino de conceitos básicos sem a utilização do laboratório operante. Foram planejadas atividades com animais à escolha dos alunos (e.g. animais de estimação). Inicialmente era definida a resposta que seria modelada, o local da atividade e as consequências programadas, seguida da execução da atividade em nível operante e modelagem, além da construção de um relatório final.

Mendes et al. (2021) descreveram o ensino de conceitos básicos de Análise do Comportamento utilizando procedimentos comportamentais. Para o planejamento da disciplina, foram seguidos os seguintes passos: na aula inicial, era apresentado e discutido o programa da disciplina e as normas de funcionamento, seguido da aplicação de um pré-teste. Nos demais encontros, professora e monitores estavam disponíveis em sala para esclarecer dúvidas ou aplicar tarefas avaliativas, porém não havia aulas no formato tradicional expositivo. Foi seguido o calendário acadêmico imposto pela universidade de duração semestral e o avanço nos 12 passos teóricos dependia do ritmo do aluno. Cada passo contava com uma lista de objetivos de aprendizagem e o aluno só avançava caso cumprisse o critério de 100% de acertos. A avaliação era feita na frente do aluno que recebia feedback imediato e o avanço do aluno ficava visível em uma planilha. Ao final da disciplina, era feito um pós-teste para comparar com os resultados do pré-teste e avaliar a efetividade da programação de ensino realizada.

Observa-se nos cinco estudos dessa categoria que foi efetivo o emprego de princípios comportamentais para o planejamento de ensino como, por exemplo, feedback e reforçamento imediato, programação de ensino a partir da definição de objetivos de ensino, aulas como veículo de motivação e não mera transmissão de conteúdo, ritmo individualizado, postura ativa do aluno. No estudo de Freitas et al (2022), solicitava-se que os alunos identificassem quais princípios comportamentais tinham sido utilizados no planejamento da disciplina, o que os alunos conseguiram fazer e ainda julgaram a aplicação desses procedimentos relevante para a aprendizagem deles (Freitas et al., 2022).

Os dados apresentados nos estudos aqui revistos podem servir como modelo e podem continuar sendo aprimorados na atuação de outros professores da área preocupados com a efetividade do ensino e com a utilização de princípios comportamentais e ainda podem servir como base para que mais estudos sejam desenvolvidos utilizando os procedimentos comportamentais para o ensino adaptados aos prazos e às condições institucionais.

Categoria 2 - Relatos de experiências sobre o ensino de Análise de Comportamento

Na categoria 2, foram incluídos 13 estudos que apresentaram relatos de experiências de professores e de monitores com o ensino de AC na graduação (Freitas et al., 2022; Frutuoso, 2002; Gongora, 1999; Gotti et al., 2018; Haydu, 1999; Matos & Vivan, 2018; Medeiros et al., 1999; Mendes et al., 2021; Moreira, 2004; Moreira, 2022; Penteado & Bueno, 2004; Starling, 2006; Silvaes, 1999; Tomanari, 2000; Ulian, 2022). Nessa categoria, foram incluídos estudos que relataram experiências e resultados além de estudos em que professores apresentaram sugestões a partir da sua experiência com o ensino, ainda que não tenham apresentado dados sobre os resultados do emprego das estratégias mencionadas.

Entre os estudos selecionados nessa categoria, diferentes tópicos foram abordados. Quatro estudos discutiram aspectos da supervisão e do ensino de habilidades para a prática clínica (Gongora, 1999; Penteado & Bueno, 2004; Silvaes, 1999; Ulian, 2022). Três estudos relataram experiências e sugestões para o ensino de conceitos básicos e para o uso do laboratório didático operante (Frutuoso, 2002; Haydu, 1999; Tomanari, 2000). Dois estudos apresentaram relatos de experiência de monitores de disciplinas de AC na graduação (Gotti et al., 2018; Matos & Vivan, 2018). Dois estudos relataram experiências com o uso de procedimentos comportamentais para o ensino (Moreira, 2004, 2022). Dois estudos apresentaram uma discussão sobre a formação em Análise do Comportamento (Medeiros et al., 1999; Starling, 2006). A seguir, serão apresentadas, a partir desses tópicos, as discussões levantadas pelos autores nos estudos analisados.

Supervisão e ensino de habilidades para a prática clínica

Nos estudos que abordaram aspectos da supervisão e do ensino de habilidades para a prática clínica (Gongora, 1999; Penteado & Bueno, 2004; Silvaes, 1999; Ulian, 2022), diferentes estratégias

consideradas importantes foram apontadas: instruções e feedbacks de modo a garantir que o comportamento do aluno fique sob o controle de variáveis importantes na relação terapêutica com o cliente (Silvares, 1999); uso de manuais, situações de entrevista simuladas e naturais, feedbacks imediatos (Gongora, 1999); programa de ensino incluindo revisão de princípios básicos e análise funcional, treino em entrevista e atendimento com supervisão e leituras de acordo com os casos atendidos (Ulian, 2022). Também foram apontadas variáveis importantes para uma boa condução desse processo de supervisão: experiência clínica do supervisor; supervisão como ambiente não aversivo; desenvolvimento do repertório do aluno de descrição e de registro de sessão; planejamento de acordo com repertório de entrada dos alunos e identificação de respostas de fuga/esquiva dos alunos (Penteado & Bueno, 2004); habilidades sociais do estagiário, conhecimento teórico e domínio em técnicas de observação e registro de comportamento (Ulian, 2022);

Entre os desafios do processo de supervisão, foi apontado o fato de que os alunos não aceitavam bem que os atendimentos fossem gravados para que fossem oferecidos posteriormente feedbacks (Silvares, 1999); possibilidade de haver, entre supervisores, pouco espaço para discutir a orientação dos alunos (Silvares, 1999); dificuldade em se obter um relato preciso da sessão pelo estagiário (Penteado & Bueno, 2004); o comportamento do estagiário pode ficar sob o controle das regras fornecidas pela supervisora e menos sob o controle das contingências naturais da sessão; a presença da supervisora em sessão pode inibir o aluno; pode haver pouco tempo de supervisão para fornecer feedback adequado para cada aluno (Ulian, 2022).

Discutindo a experiência como professora de uma disciplina introdutória de psicologia clínica com enfoque em AC, Gongora (1999) sugeriu que os cursos deveriam ter mais disciplinas práticas que permitissem o ensino de habilidades profissionais básicas antes mesmo da experiência dos alunos em estágio obrigatório. Outra interessante sugestão foi apresentada por Ulian (2022) destacando a possibilidade de que as sessões de supervisões sejam gravadas para que o supervisor possa ter clareza sobre suas expressões faciais, posturas e tom de voz ao dar feedback aos seus estagiários, o que afetaria

diretamente o nível de aversividade da supervisão. Essa sugestão enfatiza o papel do planejamento do ensino, que perpassa a prática de docentes da área, alertando que deve ser respeitada uma característica básica das contribuições comportamentais para a educação que é a não utilização de controle aversivo, o que pode vir a acontecer, ainda que não seja de forma planejada, e merece ser alvo de atenção.

Ensino de conceitos básicos e utilização do laboratório operante

Três estudos analisados apresentaram relatos de experiências e/ou sugestões para o ensino de conceitos básicos e sobre o uso do laboratório didático operante (Frutuoso, 2002; Haydu, 1999; Tomanari, 2000). Haydu (1999) apresentou um relato de experiência de ensino de conceitos básicos de AC realizada em uma universidade pública do sul do país. Nas aulas práticas iniciais, eram realizados exercícios de laboratório com base em manuais, o que englobava treino ao bebedouro, modelagem da resposta de pressão à barra, extinção e esquemas de reforçamento. Já nas atividades práticas realizadas no 2º semestre, alguns alunos planejavam projetos de pesquisa junto com os professores, podendo ser com animais não humanos ou seres humanos. Isso permitia que os alunos aprendessem a formular um problema de pesquisa e a descrever passos para respondê-lo. Os alunos também tinham oportunidade de posteriormente apresentar os resultados encontrados em eventos científicos.

Também destacando a importância de que os alunos tenham condições para verificar a aplicação dos conceitos, Tomanari (2000), com base em sua experiência, fez algumas sugestões para o ensino utilizando o laboratório didático: englobar teoria, pesquisa e prática; usar também exemplos de comportamentos tipicamente humanos; estabelecer entre os alunos práticas de investigação que contemplem: a) colocação do problema de pesquisa, b) descrição da metodologia, o que inclui discutir sobre variáveis e delineamento experimental, c) coleta e análise de dados, d) apresentação e discussão dos resultados, comparando com outros procedimentos e e) elaboração de relatório científico.

Para o ensino de conceitos básicos de AC, Frutuoso (2002) apresentou algumas sugestões com base em sua experiência: usar a própria teoria na sala de aula para planejar como ensinar e quais conteúdos ensinar; utilizar exemplos próximos da realidade do aluno, além de reportagens, enredos de filmes, simulações experimentais; planejar contingências para ensinar novos comportamentos e não apenas selecionar alunos que já possuem o repertório; criar e testar hipóteses e conduzir manipulações tendo como referência a aprendizagem do aluno; iniciar com leituras não científicas e gradualmente passar para leituras específicas de periódicos e capítulos de livros, garantindo que tenham sido estabelecidas condições preliminares para a compreensão do aluno. A autora também apontou uma dificuldade importante quando disciplinas de AC são ministradas por professores que desconhecem ou apresentam concepções distorcidas sobre a área, o que favorece a manutenção de estereótipos e preconceitos com a área.

A experiência de monitoria em disciplinas de Análise do Comportamento

Dois estudos selecionados apresentaram relatos de experiência de monitores de disciplinas de AC na graduação (Gotti et al., 2018; Matos & Vivan, 2018). Na opinião dos autores, a atuação conjunta entre professor e monitor facilita o processo de ensino-aprendizagem, permite reduzir obstáculos do ensino, buscando promover atendimentos individualizados aos alunos. Os benefícios para os alunos são potencializados pelo contato com o aluno monitor que já vivenciou dificuldades parecidas e que agora disponibiliza tempo para ajudar outros alunos.

Para os monitores, essa experiência permite que eles se aproximem da prática docente, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de docência e um possível investimento futuro na carreira acadêmica e execução de um cargo de professor (Gotti et al., 2018; Matos, & Vivan, 2018). Dessa forma, destaca-se que a monitoria repercute, portanto, na formação de futuros docentes da área, contribuindo para que as práticas de ensino efetivas sejam modeladas desde muito cedo.

As atividades desenvolvidas pelos monitores das disciplinas de AC descritas nos estudos selecionados envolveram acompanhamento das aulas em laboratório e dos experimentos, auxílio aos alunos em dúvidas teóricas, ajuda na elaboração dos relatórios desde aspectos gráficos, tabelas, referências, orientações individualizadas, correções semanais dos relatórios. Os alunos que tiveram o auxílio de monitores relataram benefícios no acesso rápido a alguém disponível para sanar dúvidas e orientar na condução das atividades (Matos & Vivan, 2018).

Segundo os dados desses estudos, a prática da monitoria produz benefícios importantes para os alunos, para os monitores e para os professores, mostrando-se um recurso importante para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Outros estudos poderiam continuar investigando como tem sido a percepção de alunos e professores acerca da monitoria de modo a verificar se algumas dificuldades relatadas pelos professores em estudos analisados nessa revisão poderiam ser atenuadas com a atividade conjunta entre professor e monitor e quais comportamentos relacionados à docência têm sido desenvolvidos na prática dos monitores.

Uso de procedimentos comportamentais para o ensino

Em dois estudos selecionados para análise (Moreira, 2004, 2022), foram relatadas experiências sobre o uso de procedimentos comportamentais para o ensino. Moreira (2004) chamou atenção para o fato que as disciplinas de AEC, por discutirem processos de aprendizagem, deveriam produzir condições de excelência de ensino e produzir altos índices de aprendizagem dos alunos, porém geralmente os professores da área, mesmo conhecendo os processos básicos, falham em utilizá-los no planejamento de ensino. Segundo esse autor, nas aulas predominam contingências de punição e de reforçamento negativo em detrimento de contingências de reforçamento positivo (Moreira, 2004). O autor destacou o custo de resposta necessário para a construção de um curso com base nessa metodologia, entretanto, defendeu que a utilização do Sistema Personalizado de Ensino (PSI) e de

outras metodologias de ensino embasadas nos conceitos da Análise Experimental do Comportamento poderiam facilitar o estabelecimento de contingências mais efetivas para o ensino. Esses apontamentos são produtos de considerações realizadas pelo autor que não foram amparadas em dados de pesquisa.

Mais recentemente, o mesmo autor (Moreira, 2022) apresentou um relato de experiência ensinando conceitos básicos com a aplicação do PSI, que tem como base o respeito ao ritmo próprio do aprendiz, o domínio sequencial de conteúdo, as aulas e palestras como veículo de motivação, a ênfase na palavra escrita e a participação de um tutor para disponibilizar feedback imediato. O autor apontou, com base em sua experiência, que a aprendizagem e a retenção com o PSI foram consideradas mais eficazes que com aulas tradicionais. Como dificuldades para essa aplicação, o autor apontou as horas de trabalho adicionais para a preparação do material instrucional/didático das disciplinas; o número elevado de avaliações que os alunos teriam caso precisassem refazer; as necessidades de ajustes administrativos, incluindo o fato de o calendário acadêmico não permitir que o aluno avance no seu próprio ritmo, de modo que alguns alunos precisam ultrapassar o semestre letivo para concluir a disciplina.

O destaque sobre o alto custo de resposta para o professor no planejamento da disciplina respeitando às proposições analítico-comportamentais para um ensino efetivo tem aparecido em alguns estudos (Azoubel & Gianfaldoni, 2014; Mendes et al., 2021; Moreira, 2004; Moreira, 2022). Portanto, discutir essa variável é importante para o planejamento de ensino. Não basta conhecer a teoria e os princípios comportamentais para a educação. Deve haver também garantia de condições institucionais que favoreçam a implementação desses procedimentos, o que implica também no rompimento com as visões tradicionais de ensino.

Formação em Análise do Comportamento

Dois estudos analisados apresentaram uma discussão sobre a formação em AC (Medeiros et al., 1999; Starling, 2006). No estudo de Medeiros et al. (1999), são descritas considerações sobre o ensino de AC decorrentes de uma discussão realizada no Primeiro Encontro de Professores de Análise Experimental do Comportamento (AEC), realizado na Fundação de Ensino Superior de São João Dei Rey, em 1992. Com base nisso, foram elencadas algumas dificuldades para o ensino discutidas nesse Encontro (Medeiros et al., 1999).

Um problema apontado foi a dificuldade na generalização dos princípios básicos ensinados com comportamentos de animais não-humanos para o comportamento humano e a sugestão dada foi que os professores de AC adotem textos que já utilizem exemplos do comportamento humano. Outros problemas apontados no estudo de Medeiros et al. (1999): impacto negativo da apresentação imprecisa dos conceitos da AC em disciplinas básicas (em que são apresentadas diferentes abordagens teóricas) ministradas por profissionais de outras áreas; ausência de uma sequência de disciplinas de AC gradualmente mais complexas; pouca atualização e renovação do material didático; distanciamento entre as aulas e os projetos de pesquisas que poderiam ser executados também em laboratório; limitada discussão de possibilidades de integração com outras áreas de conhecimento de modo a oferecer caminhos para investigações mais avançadas (Medeiros et al., 1999).

Embora não sejam recentes, valeria investigar se considerações apontadas no estudo de Medeiros et al. (1999) ainda continuam interferindo no ensino de AC. Além disso, o estudo desses autores também pode oferecer um modelo para a realização de um encontro de professores da área que permita que ocorram grupos de discussão que venham a debater caminhos efetivos para o ensino e mapear dificuldades que precisam ser superadas. O investimento nesses espaços de troca de experiências poderia ter um impacto positivo para o ensino de AC.

No estudo de Starling (2006), é apresentada uma lista elaborada pelo autor, com base em sua experiência docente, com 163 desempenhos importantes para uma analista do comportamento distribuídos em 12 áreas de competências. Esses desempenhos foram descritos em forma de objetivos

de ensino, de modo que são apresentadas as condições antecedentes apropriadas e a emissão do desempenho esperado do aluno. Essa sistematização poderia guiar o planejamento do que ensinar em disciplinas de AC e posteriormente orientar como ensinar. O autor apresenta ainda repertórios de entrada e saída esperados para as disciplinas, que também fica disponível para que o aluno visualize precisamente seu repertório e acompanhe as mudanças. O autor também sugere que alunos que apresentam dificuldades sejam encaminhados à monitoria simultaneamente com o curso, para sanar possíveis deficiências nesse repertório inicial (Starling, 2006).

Em um contexto de encontro de professores para discutir o ensino também caberia esforços para atualizar e/ou expandir essa lista de modo a definir o que deve ser ensinado para uma analista do comportamento em formação. Essa sistematização também seria importante para avaliar quão abrangente e suficiente tem sido a formação ofertada em diferentes cursos espalhados pelo país.

Categoria 3 - Estudos que avaliaram a formação em Análise do Comportamento na graduação

Na categoria 3, foram incluídos cinco estudos cujos objetivos eram avaliar a formação em AC ofertada na graduação (Capelari et al., 2005; Fonseca et al., 2006; Hamasaki et al., 2007; Straehl et al., 2022; Strapasson & de Luca, 2021). Na Tabela 2, são apresentadas as características desses estudos.

Tabela 2

Características dos Estudos que Empregaram Procedimentos para Analisar a Formação

ESTUDO	PARTICIPANTES	COLETA DE DADOS	ANÁLISE	RESULTADOS
		Levantamento via site do CRP/SP junto às instituições da Grande São Paulo	<p>Análise do programa da disciplina:</p> <p>a) Tópicos contemplados na disciplina;</p> <p>b) Estratégias para o ensino;</p> <p>c) Momento do curso em que a disciplina é ministrada</p>	<p>a) Tópicos contemplados na disciplina: Questões filosóficas e conceituais do BR; comportamento respondente e operante; esquemas de reforçamento; controle aversivo; controle de estímulos; comportamento verbal e privacidade; b) Estratégias para o ensino: roteiros de estudo; discussão de textos; verificações de leitura; seminários; experimentos; projetos; relatórios. O programa e as estratégias para ensino não diferem significativamente entre as instituições; c) Momento do curso em que a disciplina é ministrada: 33 instituições concentram a disciplina nos semestres iniciais (entre o 1o e o 4o semestre) e as demais distribuem a disciplina ao longo dos últimos semestres.</p>
Capelari et al. (2005)	Não se aplica	Caracterização das disciplinas de AC em duas IES particulares da Grande São Paulo com base na experiência das autoras como professoras das instituições	<p>a) Momento em que as disciplinas abordam temas estritamente de AC;</p> <p>b) Variáveis que influenciam a aprendizagem de AC</p> <p>c) Temas ministrados</p> <p>d) Laboratório didático</p> <p>e) Metodologia de ensino</p> <p>f) Avaliação</p> <p>g) Bibliografia</p>	<p>a) Na UMESP, as disciplinas de AC são oferecidas entre o 3° e o 6° semestres. Os alunos podem fazer supervisão, mas não podem escolher a abordagem. Na UNIA, as disciplinas de AC são oferecidas entre o 4° e o 7° semestres. Os alunos podem escolher supervisão com base em sua média de desempenho; b) variáveis que influenciam a aprendizagem: informações prévias coletadas com colegas; informações de outras disciplinas; didática em sala de aula; textos utilizados; c) temas: questões filosóficas, conceituais e metodológicas; diferentes behaviorismos; tipos de comportamentos; seleção pelas consequências; diferença entre contingência e contiguidade; tipos de consequência; controle aversivo; comportamento verbal e governado por regras; mundo privado; terapia comportamental, Análise Aplicada do Comportamento; d) Em ambas, são realizadas atividades de laboratório com animais e experimentos com humanos; e) metodologia: e) aulas expositivas/guiadas; discussões em grupo com roteiros prévios; atividades práticas no laboratório com turmas divididas; f) avaliação: provas individuais (exigência institucional de no mínimo duas notas individuais), trabalhos em grupo, trabalhos individuais e relatórios; g) referências: Baum, Catania, SCC, Matos e Tomanari e Sidman</p>

Fonseca et al. (2006)	142 alunos de graduação em Psicologia de duas instituições diferentes	Aplicação coletiva de questionário em sala de aula realizada pela professora	a) Formação dos alunos em AC b) Compreensão dos conceitos da AC no início e no final da disciplina	a) Concepções errôneas sobre BR e AC: há confusão entre o BR e o Behaviorismo Metodológico; b) em uma instituição, houve maior confusão entre alunos que estão em disciplinas finais do curso do que iniciais; c) quando questionados se já haviam ouvido comentários sobre a AC, houve um equilíbrio nas respostas; d) em média 30% dos participantes de cada instituição acreditam que o BR ignora consciência, sentimentos, estados mentais. <u>Sugestões:</u> 1) Analisar criticamente os textos selecionados; 2) preparar e avaliar aulas ministradas; 3) avaliar continuamente as estratégias de ensino empregadas; 4) propor aos alunos discussões baseadas em situações cotidianas
Hamasaki et al. (2007)	272 estudantes de Psicologia (82 alunos no início e 190 no final do curso) de 3 IES da Grande São Paulo	Aplicação coletiva de questionário em sala de aula realizada pela professora	Formação e conhecimento dos alunos em AC	1) Entre os alunos, permanece a confusão entre behaviorismo radical e metodológico; 2) para a maioria dos alunos, de todas as instituições, era falsa a afirmação de que a AC investiga sentimentos, pensamentos e sonhos; 3) há contradição entre as respostas dos alunos (provavelmente os alunos assumem cada assunto de forma independente); 4) há confusão na concepção dos alunos quanto à proposta behaviorista radical <u>Sugestões:</u> a) Seleção criteriosa dos textos que enfraqueçam a concepção dualista; b) revisão da metodologia de ensino; c) contemplar o estudo do comportamento verbal em cursos de graduação; d) discussão entre os profissionais da área em relação ao ensino de disciplinas de AC, especialmente sobre: análise do material selecionado, preparo e análise das aulas, avaliação contínua das estratégias de ensino utilizadas; propostas de intervenção em situações cotidianas a partir dos princípios da AC; e) para uma próxima pesquisa, sugere-se incluir alunos de IES de outras regiões, além de IES públicas.

Straehl et al. (2021)	40 Professores de ensino superior, sendo 35 de IES públicas e 5 de IES privadas	<p>1) Levantamento de cursos de graduação pelo sistema do e-MEC e identificação de IES públicas com curso de Psicologia;</p> <p>2) Verificação se a IES contava com disciplina prática de AEC;</p> <p>3) Contato com coordenação do curso para obter mais informações sobre a existência da disciplina e contato do professor responsável;</p> <p>3) Contato com professor e amostragem em bola de neve</p> <p>4) Entrevista online ou presencial com o professor e análise de materiais extras fornecidos pelos participantes e/ou retirados das páginas virtuais da IES</p>	<p>1) Uso de animais não humanos e disciplina prática de AEC;</p> <p>2) Visão sobre o laboratório de AEC;</p> <p>3) Conhecimento sobre a legislação de proteção aos animais no ensino (a Lei 11.794/2008);</p> <p>4) Recursos pedagógicos utilizados por eles nas atividades práticas</p>	<p>1) Participaram docentes de todas as regiões do país, sendo a maioria de IES do Sudeste. Todos possuíam pelo menos mestrado, sendo que 85% possuíam doutorado ou pós-doutorado. A maioria das atividades eram práticas com animais não-humanos. 13 professores usavam animais não humanos nas atividades práticas (12 usavam ratos). Dez docentes faziam atividades com softwares (Sniffy);</p> <p>2) 25% dos participantes informaram realizar práticas com humanos: três usavam atividades de comportamento verbal adaptadas de Matos e Tomanari, outros três faziam projetos de pesquisa e dois aplicavam experimentos de discriminação condicional e equivalência de estímulos</p> <p>3) Seis participantes tiveram suas atividades pedagógicas classificadas como "sem práticas". As principais razões apontadas pelos professores para extinção do laboratório foram mudança curricular, redução de custos e infraestrutura.</p> <p>4) Sobre a legislação, 13 dos 40 professores relataram que não conheciam.</p>	<p>Alguns relataram argumentos para a descontinuidade do laboratório como dificuldades financeiras e operacionais em manter um laboratório e questões éticas. Já os que defenderam a permanência, destacaram a garantia única das práticas para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes relacionadas à observação, sistematização e interpretação de dados coletados diretamente por eles. São feitas diferentes atividades e não há uma prática substitua consensual entre os docentes. Há falta de padronização das atividades práticas com seres humanos.</p>
Strapasson & de Luca (2021)	82 professores de IES brasileiras (foram consideradas apenas as respostas de 61 docentes)	<p>1) Convites enviados aos e-mails das coordenações de cursos registrados no MEC</p> <p>2) Convites eletrônicos enviados para responder ao questionário eletrônico</p> <p>3) Indicação de outros contatos pelos respondentes do questionário</p>	<p>Questionário eletrônico contemplava: atividades didáticas, perfil dos professores, conhecimento sobre métodos alternativos, preferência em relação à participação de animais ou métodos alternativos, vantagens e desvantagens de métodos alternativos, literatura utilizada, características e objetivos das práticas</p>	<p>1) 57,4% dos participantes utilizaram atividades didáticas com animais em disciplinas de AEC, sendo que 31,1% utilizam apenas animais e 26,2% usam animais e métodos alternativos; 2) 42,6 % dos professores utilizam apenas métodos alternativos; 3) 4,9% dos participantes não se considerava analista do comportamento; 4) A maioria dos participantes conhece métodos alternativos, sendo o mais conhecido o uso de software; 5) A maioria dos participantes prefere utilizar animais nas atividades didáticas; 6) Vantagem de métodos alternativos mais citada: menor custo financeiro dos softwares e a desvantagem mais citada: artificialidade das práticas alternativas; 7) Referência mais indicada: Moreira e Medeiros (2019); 8) Entre os professores que utilizam animais, a maior parte utiliza ratos; 9) Descrições de objetivos das práticas que não enfatizam comportamentos que deveriam ser aprendidos.</p>	

Uma sequência de estudos foi desenvolvida pelo mesmo grupo de pesquisadoras: Capelari et al. (2005), Fonseca et al. (2006) e Hamasaki et al. (2007). O estudo de Capelari et al. (2005) foi dividido em duas partes. A primeira foi um levantamento no site do CRP/SP das IES da Grande São Paulo em que foram obtidos o programa de disciplinas de AC de 54 instituições e foram analisadas características das disciplinas. Em um segundo momento, as autoras analisaram a formação a partir da experiência como professoras em disciplinas de AC em duas IES particulares da Grande São Paulo. Vale destacar que a análise realizada por Capelari et al. (2005) contempla um recorte do ensino de AC ofertado em instituições da Grande São Paulo. Além disso, essa análise foi realizada há quase vinte anos. Não é possível, portanto, assumir que esses resultados são representativos do ensino oferecido em diferentes regiões do país e não necessariamente ainda contemplam a formação ofertada atualmente, o que indica a necessidade de que mais estudos sejam elaborados com o objetivo de mapear a formação em AC ofertada em cursos de graduação no Brasil.

Outro aspecto abordado foi o conhecimento sobre Skinner e o BR entre alunos de instituições particulares de São Paulo. Nos estudos de Fonseca et al. (2006) e Hamasaki et al. (2007), foram empregados questionários com questões abertas e fechadas que indicaram presença de erros e incompreensões sobre a área. Esse cenário de incompreensão entre alunos já foi apontado por estudos anteriores (Arntzen et al., 2010; DeBell & Harless, 1992; Lamal, 1995; Weber, 20002) e foi identificado inclusive entre professores que lecionam disciplinas de AC (Santos, 2002).

Nessa revisão, foram encontrados apenas dois estudos com objetivo de avaliar o conhecimento de alunos sobre AC. Considerando esse cenário de incompreensão da proposta skinneriana, seria importante que outros estudos se dedicassem a identificar quais os principais erros sobre a AC são reproduzidos por alunos de Psicologia e quais as principais dificuldades enfrentadas por eles para aprender os conceitos da área, o que poderia dar pistas para professores do que deveria ser considerado para um planejamento de ensino mais efetivo, visando cobrir deficiências nesse repertório dos alunos e minimizar manutenção de erros e incompreensões.

Além de conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos e os erros e incompreensões mais comuns, é importante considerar também aspectos que podem influenciar a formação, em especial, a experiência dos professores que ministram disciplinas e as características da instituição em que o aluno se forma. Assim, outros estudos também poderiam se dedicar a analisar como tem sido a formação ofertada em cursos de Psicologia, considerando esses aspectos da formação dos professores e das características institucionais.

No estudo de Straehl et al. (2021), foi discutida a opinião de professores acerca da utilização do laboratório didático para o ensino de AC, mapeando se houve mudanças depois da legislação de proteção aos animais no ensino (Lei 11.794/2008). De uma forma geral, os autores encontraram argumentos a favor e contra a continuidade do laboratório didático. Dificuldades financeiras e operacionais além de questões éticas foram apontadas como argumentos contra. Entretanto, há professores que defendem que as práticas em laboratório são únicas para o desenvolvimento de comportamentos importantes para a formação do aluno, especialmente em relação à observação, sistematização e interpretação de dados. Os autores encontraram que diferentes atividades têm sido empregadas como práticas alternativas ao laboratório (Straehl et al., 2021).

Esses dados indicam que ainda é necessário haver mais discussão entre professores da área sobre estratégias para o ensino, havendo ou não a presença de laboratório operante nas instituições em que lecionam. Embora sejam questões que perpassam a prática de qualquer professor de AC, parece não ter havido um espaço para troca de experiências, de modo que cada professor tem lidado com essas questões de forma isolada, mas poderia se beneficiar com contextos que ampliem esse debate e a divulgação do que tem sido feito e produzido bons resultados e das estratégias adotadas que não funcionaram.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo descrever a experiência de ensino de AC a partir de estudos publicados em periódicos e coleções brasileiras, apresentando procedimentos empregados e relatos de experiência de ensino e metodologia para investigar a formação ofertada. A presente revisão se limitou a verificar o que tem sido produzido na literatura nacional sobre AC. Novos estudos poderiam contemplar a literatura estrangeira de modo a descrever e/ou comparar as estratégias utilizadas para ensinar AC em contexto nacional e estrangeiro.

Quase metade dos estudos analisados nessa revisão foi publicada entre 1999 e 2007, portanto, não são estudos recentes. Considerando que há vários professores lecionando AC, que não necessariamente publicam materiais sobre o tema, novos estudos poderiam propor alternativas, além da literatura, para investigar como tem sido o ensino de AC no Brasil, priorizando acessar diretamente professores da área.

Identificou-se nessa revisão estudos que empregaram procedimentos comportamentais para o planejamento de disciplinas de AC. A disponibilidade e a divulgação desses materiais são importantes, visto que professores da área podem ter acesso, nesse caso por meio da literatura, a modelos de estratégias adotadas por professores utilizando como base nas contribuições da AC para a educação, que podem ser testadas e aprimoradas.

Dois estudos encontrados por essa revisão mapearam a opinião de professores sobre a utilização do laboratório didático operante e identificaram diferentes atividades alternativas ao laboratório que têm sido empregadas pelos docentes. Esse relato de estratégias adotadas para o ensino e a avaliação dos seus resultados permite que outros professores ampliem o leque de alternativas para planejar o ensino em suas próprias disciplinas.

Outra possibilidade para troca de experiências sobre o ensino é investir em encontros de professores de AC que permitam que sejam discutidos os procedimentos empregados, as dificuldades

enfrentadas e as possibilidades de atuação com base nos resultados obtidos. A divulgação por meio de publicações também é importante.

Cabe considerar também limitações e dificuldades que acompanham a utilização de princípios comportamentais para o ensino, de modo que alguns ajustes são necessários, especialmente no que diz respeito a parceria entre docente e instituição que possa oferecer condições flexíveis que permitam a instalação e a manutenção da prática de professores de AC em adotar a tecnologia comportamental para o ensino.

Também foram selecionados nessa revisão estudos que avaliaram o conhecimento de alunos sobre BR, Skinner e AC e identificaram um cenário de incompreensão sobre a área, que já é conhecido por analistas do comportamento. Porém, estudos desse tipo têm como benefício mapear os erros mais comuns entre alunos, o que permite que o ensino seja planejado de modo a evitar que alunos saiam de uma disciplina de AC reproduzindo essas ideias equivocadas.

Ainda sobre a formação, identificou-se ainda um estudo cujo objetivo foi descrever características das disciplinas ofertadas em instituições particulares de São Paulo, o que permite avaliar variáveis que influenciam diretamente o ensino ofertado. Novos estudos poderiam usar outras estratégias que permitissem acessar diretamente professores de AC na graduação e mapear variáveis importantes como características das disciplinas ofertadas, aspectos institucionais e experiência dos professores etc. no ensino de AC no Brasil.

Estudo 3 – Ensino de Análise do Comportamento em cursos de graduação em Psicologia no Brasil: um estudo baseado no relato de professores

Discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem estão presentes desde as primeiras proposições de Skinner. Em sua obra *Tecnologia do Ensino*, Skinner (1968/1975) definiu ensino como o arranjo de contingências de reforçamento que garantem o processo de aprendizagem. Na perspectiva analítico-comportamental, ensino engloba as ações do professor que devem promover a aprendizagem do aluno. Portanto, não é possível falar de ensino de forma isolada, visto que o critério que determina se houve ensino é a aprendizagem do aluno (Kubo & Botomé, 2001; Moroz & Luna, 2013).

Segundo Skinner (1968/1975), entre as variáveis responsáveis por um ensino ineficiente estariam: a elaboração de objetivos comportamentais mal definidos, a ênfase na transmissão de conteúdos, a escassez de reforçamento positivo e/ou emprego de reforçamento atrasado, a utilização de controle aversivo e a falta de planejamento para a modelagem de comportamentos complexos.

Com base em princípios derivados da AC, é importante que os professores programem condições para que ocorra a aprendizagem dos alunos. Tal programação começa pela formulação de objetivos de ensino claros, isto é, os professores devem descrever quais comportamentos são esperados que os alunos apresentem ao final do processo de ensino e em quais circunstâncias, o que precisa ser feito com base em uma análise do que é relevante socialmente. A especificação de quais mudanças necessitam ser planejadas no programa de ensino deve basear-se em uma avaliação prévia do repertório individual de cada aluno. Cabe aos professores ainda decompor os objetivos de ensino em unidades que se complexificam gradualmente e planejar condições para que cada passo seja atingido; programar reforçamento positivo contingente à apresentação dos comportamentos-alvo; respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno; criar condições para que os alunos participem ativamente do seu processo de aprendizagem; determinar o conteúdo, a sequência e o tempo necessário para o ensino; escolher e utilizar procedimentos que assegurem a aprendizagem; avaliar continuamente tanto o desempenho dos

alunos quanto o programa de ensino e fazer ajustes quando necessário (Kienen et al., 2021; Moroz & Luna, 2013; Skinner, 1968/1975).

Com base em uma perspectiva analítico-comportamental, Henklain et al. (2018) descreveram critérios que deveriam nortear o repertório de um professor universitário: 1) o comportamento do professor deve ficar sob o controle da aprendizagem do aluno, 2) deve haver variabilidade no comportamento docente para lidar com possíveis variáveis ambientais (e.g. motivação da turma, características dos alunos) sem comprometer a aprendizagem, 3) o professor deve considerar o que é reforçador para o estudante e para a sociedade e 4) o ambiente educacional não deve se tornar aversivo.

Considerando as proposições analítico-comportamentais para a educação, seria esperado que o ensino de AC, quando ministrado por profissionais da área, deveria ser efetivo, a julgar essa disponibilidade de uma base teórica para dar subsídios para um ensino de qualidade. Entretanto, tem sido apontado na literatura dificuldades para esse ensino: pouca utilização de princípios comportamentais; dificuldades na relação entre docente e instituição; reprodução de incompreensões sobre a área, inclusive entre docentes de AC; pequeno número de disciplinas de AC nos cursos de graduação em Psicologia; professores não pertencentes à AC ministrando as aulas de AC (Bandeira & Malerbi, 2023; Medeiros et al., 1999; Santos, 2002; Todorov & Hanna, 2010; Weber, 2002).

Outro fator importante para um ensino de qualidade, apontado por Skinner (1968/1975), é a formação dos professores, visto que nem sempre essa formação oferece oportunidade para aprendizagem de tecnologias de ensino eficientes pelos docentes. Alguns estudos (Azoubel & Gianfaldoni, 2014; Moreira, 2004) têm apontado que há uma subutilização dos procedimentos comportamentais para o ensino por analistas do comportamento. Quando falamos de docentes que têm conhecimento da proposta analítico-comportamental para a educação, não se pode dizer que o desconhecimento, a ignorância ou o não entendimento das proposições da área explicariam o motivo pelo qual os procedimentos comportamentais não têm sido empregados (Azoubel & Gianfaldoni, 2014). Outros fatores como carga de trabalho, características institucionais, custos e avaliações

negativas dos alunos têm sido apontados como variáveis que dificultam o emprego dos procedimentos comportamentais para o ensino (Azoubel & Gianfaldoni, 2014; Moreira, 2004).

Ainda considerando uma formação apropriada dos docentes como critério importante para que ocorra um ensino eficaz, é relevante que sejam investigadas as condições nas quais o professor é ensinado a desempenhar a sua função docente. Geralmente essa formação ocorre em cursos de pós-graduação (PPG) *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Os PPGs têm como objetivos principais preparar o aluno para atuar como cientista, capaz de produzir conhecimento científico e de torná-lo acessível, e como professor em cursos de nível superior (Botomé & Kubo, 2002; de Luca et al., 2021, de Luca et al., 2022; Henklain et al., 2018; Guazi, 2022; Sahão et al., 2022).

Nos PPGs brasileiros, tem sido enfatizada a produção científica e a exigência da dissertação ou da tese. A formação docente fica restrita, muitas vezes, ao estágio docência, o qual é regulamentado pela CAPES como obrigatório apenas para bolsistas. Essa ênfase em desenvolvimento de pesquisas e publicações científicas deixa em segundo plano atividades que tenham como principal objetivo capacitar alunos que posteriormente venham a atuar como docentes no ensino superior. Vale considerar que apenas aprender sobre um assunto não é suficiente para saber ensiná-lo bem. Alguns autores apontam que também tem sido deficiente em PPGs a análise do papel da formação ofertada em nível superior, o conhecimento sobre o que compõe um projeto pedagógico de um curso de graduação ou de aspectos que permeiam a atividade docente como planejar, executar e avaliar aulas e a aprendizagem dos alunos (de Luca et al., 2021; de Luca et al., 2022; Guazi, 2022; Gusso et al., 2020; Sahão et al., 2022).

Professores responsáveis por disciplinas de AC na graduação em Psicologia no Brasil geralmente obtêm sua formação em PPGs, mas não necessariamente em programas específicos de AC (Todorov & Hanna, 2010). Mesmo considerando a formação em PPGs especificamente de AC, é possível inferir que diferenças entre eles, em relação ao corpo docente, disciplinas ofertadas e

referências bibliográficas utilizadas, refletirão provavelmente em diferenças no planejamento de ensino quando esses profissionais passarem a exercer a atividade de docência em cursos de graduação.

Com o objetivo de avaliar a formação ofertada em cursos de pós-graduação, Guazi (2022) entrevistou 10 doutorandos de PPGs brasileiros considerados excelentes pela CAPES (Nota 6 ou 7). Os entrevistados relataram que foram expostos a contingências que exigiam a prática docente ou a prática científica, ainda que estas não tenham sido ensinadas diretamente. Embora o trabalho tenha sido realizado com alunos e egressos de programas considerados excelentes, os dados indicaram que a formação docente ofertada foi falha e deficiente. Segundo essa autora, exige-se dos alunos prioritariamente produção científica e fica em segundo plano uma formação que ensine como ensinar efetivamente, o que seria importante para formar futuros docentes.

Outros estudos se dedicaram a analisar a formação ofertada em cursos de pós-graduação em AC (de Luca et al., 2021; de Luca et al., 2022). Considerando que o estágio docência tem como objetivo preparar o aluno de pós-graduação para atuar como docente, de Luca et al. (2021) avaliaram como se dava a aprendizagem ofertada pelo estágio docência em cursos de mestrado e doutorado em AC. Participaram do estudo 78 egressos de cursos de mestrado e doutorado em AC ou de programas com linha de pesquisa na área de 11 instituições brasileiras, dos quais 38 eram mestres, 18 doutores e 22 mestres cursando doutorado. Nesse estudo, foi analisada uma parte das respostas obtidas por meio de um questionário enviado online aos participantes que coletava dados sobre a experiência de atuação docente e as atividades relacionadas ao estágio docência como o número e as características das disciplinas em que ocorreu o estágio docência, as atividades realizadas no estágio e a presença ou a ausência de orientação do professor e de feedback. Os dados obtidos indicaram que a maior parte dos respondentes cursou disciplinas relativas à docência obrigatórias ou optativas durante o mestrado. Apenas 17% dos mestres, 18% dos doutores e 12% dos doutorandos relataram que cursaram disciplinas optativas durante o mestrado. As porcentagens de respondentes que fizeram o estágio docência durante o mestrado foram de 78,8% e no doutorado 58,3%. Em relação às atividades didáticas durante o estágio

docência, embora os discentes tenham relatado ter tido a oportunidade de participar da preparação de material didático e do planejamento de aulas, essas atividades nem sempre eram realizadas com orientação e feedback do docente responsável pela disciplina. Os participantes declararam que participavam principalmente da correção de atividades e acompanhavam o professor em sala de aula. As atividades de planejamento da disciplina e elaboração de avaliações ocorreram com menor frequência do que a correção de atividades, sendo a elaboração de avaliação a atividade que ocorreu com menor orientação. A orientação dos alunos pelos estagiários de docência ocorria dentro e fora de sala de aula, entretanto, nem sempre essas atividades eram supervisionadas, o que poderia aumentar probabilidade de que os estagiários apresentassem os comportamentos relacionados à docência esperados no contexto de ensino (de Luca et al., 2021).

Um dado interessante analisado por de Luca et al. (2021) foi o fato de que os entrevistados doutorandos e doutores relataram ter aprendido menos comportamentos relativos à docência do que os alunos de mestrado. Vale destacar também que nem todos os alunos fizeram o estágio docência, uma vez que é obrigatório apenas para alunos bolsistas. Esses autores concluíram que, embora os PPGs tenham procurado desenvolver comportamentos relativos à docência em seus alunos, ainda cabe aperfeiçoamento em relação às atividades de estágio docência, sobre as quais verificou-se que havia pouca orientação e feedback aos alunos, o que tem forte impacto no desempenho dos alunos, e futuros docentes, visto que é uma condição fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Analisando uma parte das respostas ao mesmo questionário eletrônico empregado no trabalho realizado por de Luca et al. (2021), um segundo estudo (de Luca et al., 2022) teve o objetivo de avaliar a aprendizagem de egressos de PPGs em AC de comportamentos referentes à docência em nível superior. No questionário, os participantes deveriam avaliar, por meio de uma escala Likert de 5 pontos (nada, pouco, regular, muito, totalmente), a aprendizagem de classes de respostas relacionadas à docência e indicar em que contextos as aprenderam (e.g. disciplinas de mestrado, estágios de docência no mestrado, disciplinas do doutorado ou outros). Sobre a aprendizagem de comportamentos

relacionados à docência, os participantes mestres apresentaram maior frequência de respostas de “muito” e “totalmente”, enquanto os doutores e doutorandos assinalaram mais frequentemente “nada”, “pouco” e “regular”. Os egressos relataram que aprenderam mais comportamentos referentes à docência quando cursaram disciplinas do mestrado do que no estágio docência. Já doutorandos e doutores relataram ter aprendido menos comportamentos relacionados à docência do que mestres. Os autores discutiram que os PPGs em AC devem ser aprimorados, especialmente os de doutorado, de modo a garantir para os seus alunos a aprendizagem dos comportamentos referentes à docência em nível superior (de Luca et al. 2022).

As análises realizadas por de Luca et al. (2021), de Luca et al. (2022) e Guazi (2022) indicam deficiências nos PPGs, especialmente no que diz respeito à formação docente, o que pode ter um impacto também na formação ofertada em cursos de graduação em Psicologia por professores egressos de PPGs. Assim, uma análise da formação oferecida nos cursos de graduação também se faz relevante.

Análise de Cursos de Graduação em Psicologia no Brasil

A formação ofertada em cursos de graduação em Psicologia no Brasil tem sido objeto de estudo em algumas pesquisas. Alguns desses estudos avaliaram o curso de Psicologia e/ou especificaram como se dava o ensino de várias áreas, tais como Avaliação Psicológica, Terapia Cognitivo-Comportamental, Psicologia Organizacional e do Trabalho e Psicologia da Saúde, analisando variáveis como os temas ministrados, o número de horas e de disciplinas por semestre, o enfoque teórico das disciplinas e os objetivos propostos (Burgardt & Aguiar, 2020; Calais & Pacheco, 2001; Finelli et al., 2015; Neufeld et al., 2010; Noronha, 2006; Noronha et al., 2013).

Entretanto, poucos estudos tiveram como objeto de estudo a formação em AC oferecida nos cursos de graduação em Psicologia no Brasil. Fonseca et al. (2006) procuraram identificar as disciplinas de AC ofertadas em instituições de São Paulo, porém as autoras não descreveram quais instituições

foram avaliadas. As autoras analisaram o momento do curso em que as disciplinas eram ofertadas, como se dava o desenvolvimento da disciplina, a divisão entre a parte prática e teórica, os objetivos, o número de professores que ministravam as disciplinas de AC, os conceitos abordados, as estratégias e os recursos utilizados nas aulas. Os dados revelaram que as disciplinas de AC eram obrigatórias nos cursos investigados e recebiam diferentes nomes como Psicologia Experimental, Análise Experimental do Comportamento (AEC) e Análise Aplicada do Comportamento. Geralmente, as disciplinas eram ofertadas no segundo, no terceiro e no quarto semestre do currículo, abrangendo uma parte prática (geralmente desenvolvida em laboratório didático com humanos e animais não humanos) e uma parte teórica envolvendo questões conceituais e filosóficas do Behaviorismo Radical (BR), além dos princípios comportamentais. As autoras verificaram que na parte teórica era abordada inicialmente a introdução aos princípios básicos da AC seguida pela aplicação desses princípios para o entendimento de comportamentos complexos. Geralmente, as partes teórica e prática eram ministradas por professores diferentes. Como estratégias de ensino, as autoras identificaram o emprego de roteiros de estudo, verificação de leitura, discussão de textos, exercícios em sala, elaboração de relatório, entre outros.

No estudo de Freitas et al. (2017) também foi analisado o ensino de AC na graduação em Psicologia tendo como foco o uso do laboratório como recurso didático para o ensino. Os autores elaboraram um questionário que deveria ser respondido virtualmente. O instrumento contava com 23 questões (sendo 22 obrigatórias - de múltipla escolha - e uma discursiva opcional) que abordavam cargo do respondente; estado e nome da instituição que representava; estrutura física, tempo de existência e equipamentos utilizados; características do currículo (número de disciplinas ofertadas, cargas horárias e periodização); formação do corpo docente responsável pelas disciplinas e referências bibliográficas. Os dados mostraram que a distribuição de diferentes IES alcançadas no estudo foi semelhante à distribuição de cursos de Psicologia em diferentes regiões do país, o que foi considerado pelos autores como resultados representativos do panorama nacional da formação em Psicologia.

Quanto aos 160 participantes, 45,6% deles eram professores de AEC. Os autores verificaram que a maioria dos cursos investigados (cerca de 80%) contava com pelo menos um laboratório real ou virtual. Em uma boa parte dos cursos (40,63%), predominantemente na região Nordeste, não havia disponibilidade de laboratório real. Em mais da metade dos cursos analisados, os professores responsáveis pelas disciplinas de AC possuíam mestrado e a maioria tinha formação em AC e Psicologia Experimental. Entretanto, havia também professores com formação em Terapia Cognitivo-Comportamental, Psicologia Clínica, Avaliação Psicológica ou formados em outras áreas como Educação e Filosofia, o que provavelmente influencia o ensino ofertado por estes em disciplinas de AC na graduação em Psicologia.

Outro estudo que teve como foco o laboratório didático foi o de Straehl (2019) que buscou investigar o efeito da legislação de proteção aos animais sobre o ensino de AC e elencar as estratégias utilizadas por professores nas disciplinas de AEC em instituições de ensino nacionais. Foram realizadas entrevistas com 40 docentes de disciplinas práticas de AC em instituições públicas ou privadas em 32 universidades diferentes. Com os dados obtidos, o autor fez uma análise quantitativa das Instituições de Ensino Superior (IES) categorizadas quanto à sua natureza (particular ou pública), quanto à região do país em que se encontravam e às atividades práticas utilizadas. Também foi realizada uma análise qualitativa dos aspectos relacionados ao conhecimento do participante sobre a legislação de proteção aos animais no ensino, às experiências relativas ao uso de animais em disciplinas práticas de AEC e à percepção do professor sobre a função do laboratório de AEC e sobre a relevância deste para o ensino de Psicologia. Os dados indicaram algumas estratégias didáticas utilizadas em diferentes IES em disciplinas práticas de AC e a mais utilizada foi a prática com animais não-humanos em laboratórios didáticos (32%). Os participantes informaram que também utilizavam atividades práticas com humanos (25%) e outros empregavam softwares (25%). Destaca-se também que 15% da amostra indicou que não era oferecida nenhuma atividade prática na IES. A utilização de software conjugado com animais não-humanos foi indicada por 3% da amostra.

Reformulando alguns aspectos da pesquisa de Straehl (2019), Strapasson e de Luca (2021) tiveram como objetivo avaliar a percepção dos professores a respeito das práticas de ensino em laboratórios didáticos de AC utilizando animais não humanos. As principais diferenças do estudo desses autores em relação ao estudo de Straehl (2019) foram: a utilização de um questionário online de modo a viabilizar uma amostra maior (foram consideradas as respostas de 61 professores) e um acréscimo de informações nos questionários referentes à formação prévia dos professores, preferências em relação ao uso de animais, objetivos de ensino e vantagens e desvantagens dos métodos alternativos ao uso de animais. Os autores verificaram que a maioria dos participantes (57,4%) relatou a utilização de atividades práticas com animais não humanos com base em manuais. A utilização exclusiva de métodos alternativos ao laboratório (e.g. softwares, atividades com humanos etc.) foi relatada por 42,6% da amostra. Dos participantes da pesquisa, 67,2% indicaram preferir a utilização de animais em atividades de laboratório por razões didáticas. Em relação à literatura utilizada nas disciplinas, 90% dos professores participantes relataram utilizar o livro de Moreira e Medeiros (2019). Também foram frequentemente indicados pelos professores as obras de Matos e Tomanari (2002) e de Gomide e Weber (2014) com 44% e 30%, respectivamente. Entre os 32 professores que responderam à pergunta sobre os objetivos das práticas no laboratório, metade respondeu sem apontar qual comportamento do aluno que deveria ser desenvolvido com a atividade e que contribuiria para o desempenho do futuro profissional, o que indica haver pouca clareza dos objetivos das práticas em laboratório entre professores da área.

Em resumo, poucos estudos se dedicaram a analisar especificamente o ensino de AC na graduação no Brasil. No estudo de Fonseca et al. (2006), foram analisados apenas dados provenientes de instituições em São Paulo, não permitindo identificar semelhanças e diferenças entre o ensino oferecido em diferentes regiões do país.

Os estudos de Freitas et al. (2017), Straehl (2019) e Strapasson e de Luca (2021) apresentaram dados de diferentes IES do país, entretanto, tiveram como foco as vantagens e as desvantagens da

utilização de laboratórios didáticos com animais não humanos e/ou recursos alternativos. Esses estudos deixaram de contemplar outras variáveis que podem favorecer ou dificultar o ensino de AC, incluindo aquele ofertado em outras disciplinas.

Embora Freitas et al. (2017) tenham apresentado dados de instituições de diferentes regiões do país, grande parte dos participantes foi contatada por meio de uma associação de analistas do comportamento, o que pode ter gerado um viés no procedimento de amostragem, conforme apontado pelos autores. É importante que sejam adotadas estratégias de divulgação do convite para participação da pesquisa de modo a contemplar cursos em que as disciplinas de AC são ministradas também por professores de outras áreas, o que permitiria uma discussão sobre a diferença no planejamento de ensino por profissionais que não são da área.

Considerando essas questões, o presente estudo teve como objetivo mapear, por meio de um questionário eletrônico, como tem sido a formação em AC ofertada em cursos de graduação em Psicologia do Brasil, de modo a identificar variáveis consideradas relevantes para um planejamento de ensino eficaz, analisar o emprego de procedimentos comportamentais para o ensino e verificar semelhanças e diferenças no ensino ofertado em diferentes regiões do país.

Método

Participantes

Para a seleção dos participantes, foi consultado o sistema do e-MEC, que permite acessar uma lista com todos os cursos de graduação em Psicologia do Brasil. Foram acessados os sites das instituições listadas e identificados os contatos disponíveis dos coordenadores de cursos de Psicologia. Com base nessa lista de contatos, foram enviados e-mails para os coordenadores com informações explicando o objetivo da pesquisa e solicitando os contatos de professores que lecionavam disciplinas de AC. A partir das respostas dos coordenadores, foi criada uma lista de professores de disciplinas de AC. Em seguida, foram enviados e-mails aos docentes com o convite para participar da pesquisa e com

o link do questionário eletrônico. Para cada respondente do questionário, também foi solicitada a indicação de contatos de outros professores que poderiam participar da pesquisa.

Além disso, o convite para participação na pesquisa também foi divulgado entre os contatos da pesquisadora, os quais também divulgaram esse convite entre seus contatos caracterizando um procedimento de “bola de neve”.

Finalmente a amostra foi composta por 128 professores que lecionam disciplinas de AC em cursos de graduação em Psicologia de todas as regiões do Brasil. Todos os participantes declararam ter lido e concordado com os termos apresentados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice A). O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CAAE: 70221423.3.0000.5482).

Instrumento

Foi elaborado um questionário eletrônico, que apresentava na primeira página o TCLE para que o participante declarasse a concordância em participar da pesquisa. Nas demais páginas, foram disponibilizadas as perguntas e as alternativas de respostas. O instrumento contou com 35 questões que contemplaram: 1) identificação do participante; 2) formação acadêmica 3) ensino de Análise do Comportamento; 4) laboratório didático e 5) características institucionais. Para cada questão, os participantes eram instruídos a assinalar uma ou mais entre múltiplas alternativas ou a formular respostas discursivas (Apêndice B).

Procedimento

Inicialmente, foi realizado um piloto com quatro professores para verificar a adequação do roteiro de perguntas elaborado, o que permitiu que fossem consideradas algumas sugestões apresentadas pelos respondentes e que fossem realizados ajustes necessários.

Após essa fase, foi realizada a divulgação da pesquisa para possíveis participantes por diferentes meios descritos na seção Participantes. Em seguida, foi enviado por e-mail aos docentes um link do questionário eletrônico disponibilizado na plataforma *Google Forms*.

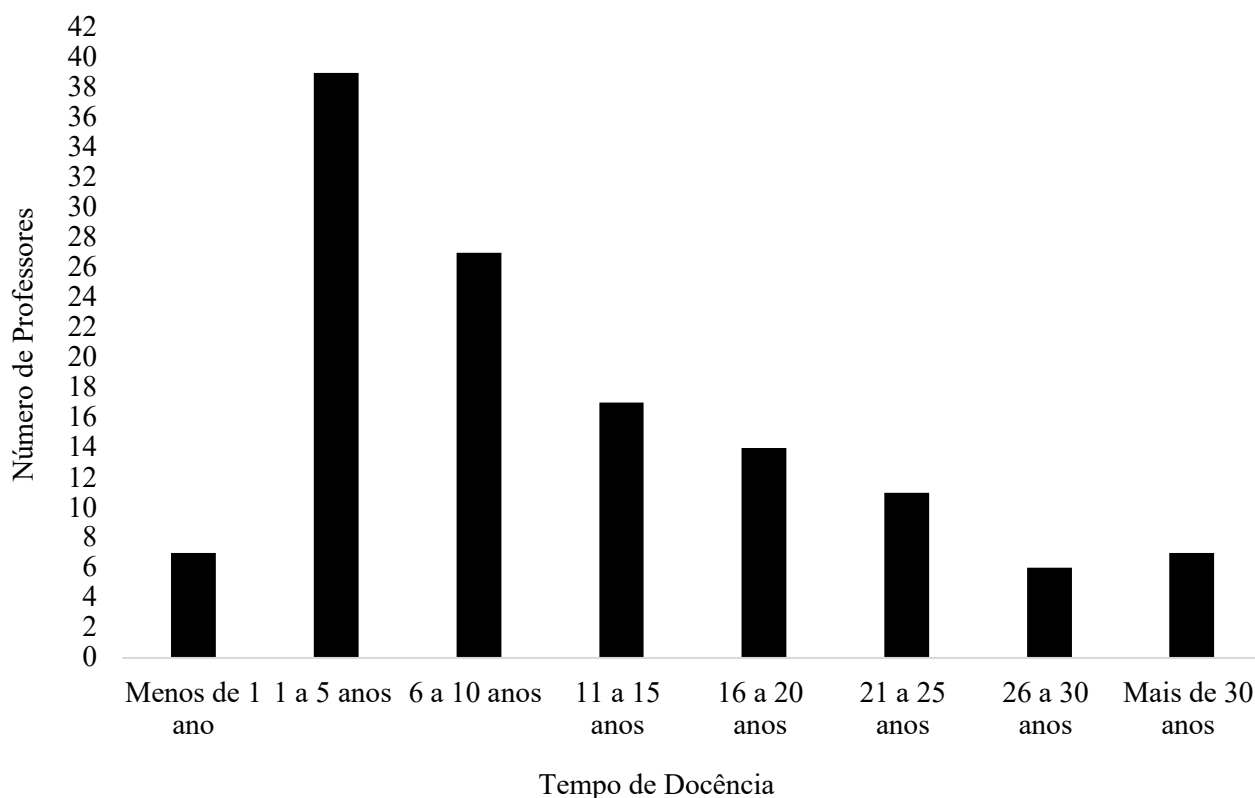
Resultados

A idade dos 128 participantes variou entre 24 anos e 75 anos com média de 40,17 (DP = 10,12). A maioria dos respondentes (n=85 66,41%) tinha entre 30 e 49 anos de idade.

A Figura 2 mostra a distribuição dos participantes pelo tempo em que exercem a atividade docente. É possível observar que 30,5% dos docentes que participaram da pesquisa tinham pouco tempo de docência (entre 1 e 5 anos).

Figura 2

Tempo de Docência dos Participantes da Pesquisa



Localização e natureza das IES

Na Tabela 3, são apresentadas as regiões das IES em que os participantes da pesquisa lecionavam e a sua natureza (pública ou particular). É importante destacar que diferentes professores poderiam lecionar na mesma IES. A presente pesquisa não contou com nenhum docente lecionando disciplinas de AC em IES localizadas nos estados do Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Piauí e Roraima.

Tabela 3*Distribuição das IES em que os Docentes Lecionam por Localização e por Natureza*

Estados	Região	IES na capital		IES no interior		Total por Estado
		Pública	Particular	Pública	Particular	
Acre	Norte	0	0	0	0	0
Amapá	Norte	0	0	0	0	0
Amazonas	Norte	0	0	0	0	0
Pará	Norte	2	3	1	0	6
Rondônia	Norte	1	0	0	0	1
Roraima	Norte	0	0	0	0	0
Tocantins	Norte	0	1	0	0	1
Alagoas	Nordeste	0	0	0	0	0
Bahia	Nordeste	0	2	3	1	6
Ceará	Nordeste	2	3	0	3	8
Maranhão	Nordeste	1	1	0	0	2
Paraíba	Nordeste	0	0	0	1	1
Pernambuco	Nordeste	0	0	2	0	2
Piauí	Nordeste	0	0	0	0	0
Rio Grande do Norte	Nordeste	1	0	0	0	1
Sergipe	Nordeste	0	0	1	0	1
Distrito Federal	Centro-Oeste	2	2	0	0	4
Goiás	Centro-Oeste	0	2	0	2	4
Mato Grosso	Centro-Oeste	1	0	0	1	2
Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	2	1	2	0	5
Espírito Santo	Sudeste	2	0	0	2	4
Minas Gerais	Sudeste	3	4	1	9	17
Rio de Janeiro	Sudeste	1	0	1	2	4
São Paulo	Sudeste	0	19	5	12	36
Paraná	Sul	0	2	5	12	19
Santa Catarina	Sul	0	1	0	1	2
Rio Grande do Sul	Sul	0	0	0	2	2

Como mostra a Tabela 3, o maior número de respostas foi de professores que lecionavam na região Sudeste (n= 61 47,7%); seguida por professores do Sul (n=23 18,0%); do Nordeste (n=21 16,4%); do Centro-Oeste (n=15 11,7%) e apenas oito professores (6,2%) lecionavam na região Norte.

Quanto aos estados, 36 docentes (28,1%) lecionavam em disciplinas de IES do estado de São Paulo, seguido de professores de IES do Paraná (n=19 14,8%) e de Minas Gerais (n=17 13,3%).

Já na Tabela 4, é possível observar o número de IES alcançadas por região do país. Quando professores lecionavam em uma mesma IES, porém em cidades diferentes, foram contabilizadas duas instituições. Três professores da região Sudeste não indicaram em qual IES lecionavam e, portanto, essas não foram contabilizadas. Os 128 docentes lecionavam em 101 IES diferentes.

Tabela 4

Número de Professores e de IES Alcançados no Estudo por Região

Região	Frequência de professores (%)	Frequência de IES (%)
Norte	8 (6,2%)	7 (6,9%)
Nordeste	21 (16,4%)	20 (19,8%)
Centro-Oeste	15 (11,7%)	14 (13,9%)
Sudeste	61 (47,7%)	41 (40,6%)
Sul	23 (18,0%)	19 (18,8%)
TOTAL	128 docentes	101 IES

Observa-se, na Tabela 4, que o número de docentes nem sempre coincide com o número de IES, visto que houve situações em que mais de um professor de uma mesma IES respondeu ao questionário ou ainda casos em que o mesmo professor lecionava em duas IES diferentes. Pode-se observar que na região Sudeste se encontrava a maioria das IES alcançadas. Também foi nessa região que ocorreu o maior número de casos em que mais de um professor de uma mesma IES respondeu ao questionário.

As situações nas quais um professor indicava que lecionava em mais de uma IES ou o fato de ter ocorrido várias respostas diferentes relativas à mesma IES impediram que se chegasse a algumas conclusões como o estabelecimento do número de disciplinas obrigatórias de AC em cada curso e número de professores de AC em cada instituição. Embora não se tenha o dado preciso, as respostas

dos professores de todas as regiões sobre o número de disciplinas de AC no curso variaram entre uma ou cinco ou mais, indicando uma variabilidade importante entre as IES, não sendo possível estabelecer a diferença entre as regiões.

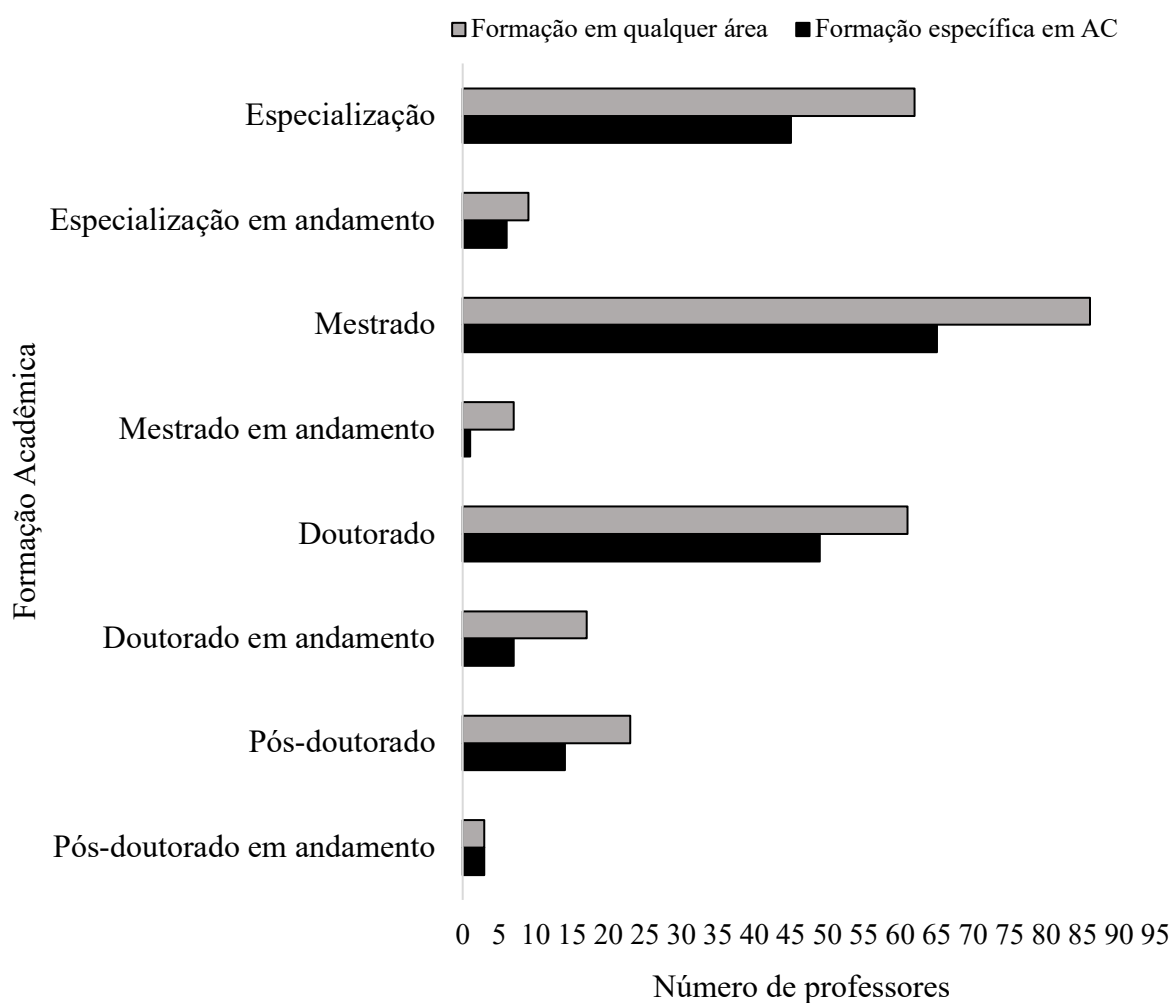
Contrato de Trabalho

Foram coletadas informações sobre o contrato de trabalho dos professores. As respostas dos professores foram categorizadas como: a) pagamento pelo número de horas de aula ministradas ou b) pagamento que engloba além da sala de aula, o tempo de preparação e/ou outras atividades docentes (e.g. horas de pesquisa, de atendimento do aluno, de atividades administrativas etc.). Em uma resposta, não foi possível classificar o contrato de trabalho. As respostas de docentes servidores públicos foram consideradas como pertencentes à categoria b. A maioria dos participantes (n=73 57%) relatou receber por outras atividades além do tempo em sala de aula.

Formação Acadêmica dos Participantes

A maioria dos participantes da pesquisa (n=126 98,4%) indicou ser formado em Psicologia. Entre esses, três mencionaram ter uma segunda graduação nas áreas de Administração, Enfermagem e Pedagogia. Outros dois professores relataram que eram formados em Computação ou Ciências Biológicas.

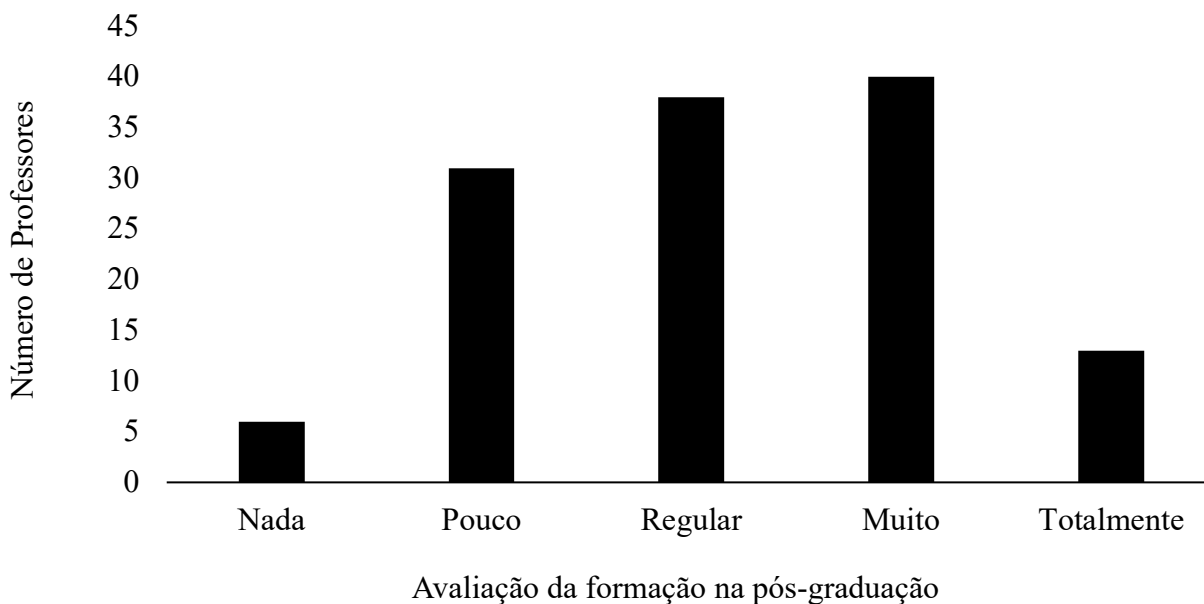
Buscou-se identificar também qual era a formação acadêmica em pós-graduação dos professores e se os participantes tinham formação específica em AC. Todos os professores relataram que tinham feito algum curso de pós-graduação, como mostra a Figura 3. Apenas 25 professores (19,5%) indicaram que não tinham formação específica em AC na pós-graduação.

Figura 3*Formação Acadêmica e Formação Específica em AC dos Docentes***Pós-graduação e formação docente**

Os participantes também avaliaram o quanto a formação ofertada na pós-graduação contribuiu para que aprendessem a ser docentes. Na Figura 4, é apresentada essa avaliação dos professores (n=128).

Figura 4

Avaliação dos Participantes Sobre o Quanto a Pós-Graduação Ensinou a Atividade Docente



Embora o maior número de respostas dos professores tenha sido na classificação “muito”, é importante destacar o elevado número de respostas também nas categorias “regular” e “pouco”. Chama atenção o fato de seis professores terem apontado que a formação da pós-graduação não contribuiu em nada para a aprendizagem da atividade docente.

Contextos em que aprenderam a atividade docente

Na avaliação do contexto que efetivamente ensinou a ser docente, mais de uma alternativa poderia ser assinalada. A maioria dos participantes (n=120 93,7%) indicou a própria prática docente. Uma grande parte de professores (n=92 71,9%) apontou que aprendeu a ser professor assistindo aulas de outros professores. A prática da monitoria foi indicada por apenas 56 professores (43,7%), o curso de graduação e o estágio-docência foram apontados por 50 professores cada (39,1%). As disciplinas da pós-graduação foram apontadas por 46 participantes (35,9%). Além dessas alternativas sugeridas

no questionário, outras respostas apareceram a essa questão: palestras e cursos ministrados pelo participante (n=4 3,1%); participação em grupos de estudo e discussão (n=2 1,6%); licenciatura na graduação (n=2 1,6%); participação em eventos científicos (n=2 1,6%); pesquisa realizada pelo professor sobre princípios comportamentais para o ensino (n=1 0,8%); aprendizagem com os pares (n=1 0,8%); prática profissional fora do ambiente acadêmico (n=1 0,8%).

Produção Científica e participação em atividades que ajudam na prática docente

Buscou-se investigar também a produção científica dos docentes nos últimos três anos. Vale considerar que o mesmo professor poderia mencionar participação em mais de uma atividade, de modo que foram contabilizadas 270 respostas, o que significa que a soma das porcentagens dos professores ultrapassa 100%. Em ordem decrescente, os professores indicaram: cursos e palestras ministrados (n=94 docentes 73,4%); artigos em periódicos científicos publicados (n=80 62,5%); capítulos de livros publicados (n=64 50,0%). Além dessas atividades sugeridas como alternativas no questionário, outras produções foram apontadas pelos professores: publicações/resumos em eventos e blog científicos (n=6 4,7%); livros publicados (n=5 3,9%); textos em periódico da instituição (n=1 0,8%); elaboração da dissertação de mestrado (n=1 0,8%); projeto de iniciação científica (n=1 0,8%) e elaboração de guias, manuais e jogos educativos (n=1 0,8%). Uma minoria (n=17 13,3%) apontou que não teve produção científica nos últimos três anos.

Também foi questionada a participação atual dos professores em atividades que eles consideravam que ajudavam na prática docente. O mesmo professor poderia indicar participação em mais de uma atividade, de modo que foram contabilizadas 346 respostas, o que significa que a soma das porcentagens dos professores ultrapassa 100%. Foi contabilizada a participação nas seguintes atividades: cursos e palestras (n=99 77,3%); eventos científicos da área (n=91 71,1%); grupos de pesquisa (n=73 57,0%) e grupos de estudos (n=65 50,8%). Seis professores (4,7%) mencionaram que não estavam participando dessas atividades e um professor indicou que não considerava que essas

atividades ajudassem em sua prática docente. Além das atividades já sugeridas como alternativas no questionário, outras respostas foram indicadas pelos docentes: atividades do mestrado ou doutorado (n=3 professores 2,3%); prática clínica e supervisão (n=3 2,3%); cursos e vídeos (n=2 1,6%); leitura de artigos e livros (n=1 0,8%); ministrar aulas na pós-graduação (n=1 0,8%); atividades de extensão (n=1 0,8%) e atuação como parecerista de periódicos da área (n=1 0,8%).

Disciplinas Ministradas

Quando questionados sobre quantas disciplinas de AC lecionavam, 44 professores (34,4%) indicaram que lecionavam duas disciplinas; 43 professores (33,6%) apenas uma disciplina; 24 docentes (18,7%) três disciplinas e 17 (13,3%) quatro ou mais disciplinas.

Também foram mapeados os tópicos abordados nas disciplinas ministradas pelos docentes. Vale considerar que uma mesma disciplina poderia abordar mais de um tema. Os tópicos indicados em ordem decrescente de frequência dos professores foram: conceitos básicos da AC (n=119 professores 93,0%); aplicação dos conceitos da AC em diferentes situações (n=107 83,6%); pressupostos filosóficos da AC (n=93 72,7%); atuação profissional do analista do comportamento em supervisão de estágio (n=84 65,6%). Além dessas opções sugeridas no questionário, três professores (2,3%) indicaram que discutem em suas disciplinas tópicos avançados da AC.

Também foi investigado quem são os responsáveis por selecionar as referências que são utilizadas nas disciplinas. A maior parte dos participantes da pesquisa (n=77 professores 60,2%) indicou que escolhe as referências utilizadas. Trinta professores (23,4%) apontaram que as referências são decididas pela equipe de docentes. Doze professores (9,4%) relataram que não escolhem as referências, visto que já recebem o plano de ensino pronto. Outros sete professores (5,5%) indicaram que recebem o plano de ensino pronto também, porém podem fazer algumas alterações. Dois professores (1,6%) indicaram que escolhem as referências, porém um escolhe apenas em disciplinas eletivas e o outro escolhe tendo que seguir algumas regras institucionais.

Sobre os critérios utilizados pelos docentes ou pela equipe de professores para selecionar as referências que são utilizadas nas disciplinas, o mesmo professor poderia adotar mais de um critério. Os critérios apontados foram: textos didáticos de fácil compreensão (108 professores); textos com descrições precisas e completas dos conceitos (89 professores); textos do Skinner (69 professores); textos recentes da área (55 professores); materiais elaborados por professores da disciplina ou da instituição (11 professores). Além dos critérios previamente indicados no questionário, outros foram apontados pelos participantes: textos de autores e periódicos bem-conceituados (3 professores); textos em português (2 professores); textos clássicos (2 professores); textos sobre a temática da disciplina (2 professores); textos com aplicações práticas (1 professor) e um professor indicou não saber apontar quais critérios são usados por quem seleciona as referências.

Abrangência do Conteúdo

Os professores que participaram da pesquisa também avaliaram o quanto consideravam suficientes os conteúdos abordados em todas as disciplinas de AC ofertadas na IES que lecionavam para a formação de uma analista do comportamento. A maior frequência de respostas sobre a avaliação do conteúdo abordado foi “regular” (n=51 39,8%) ou “pouco” (n=49 38,3%) suficiente para a formação de um analista do comportamento. Apenas 19 professores (14,8%) indicaram que consideravam muito suficiente, enquanto cinco professores (4%) julgaram insuficiente. A minoria dos participantes (n=4 3,1%) indicou que julgava totalmente suficiente os conteúdos abordados nas disciplinas de AC ofertadas na IES que lecionavam para a formação de uma analista do comportamento.

Dos quatro professores que avaliaram como totalmente suficiente os conteúdos abordados nas disciplinas de AC ofertadas na IES para a formação de uma analista do comportamento, vale destacar características do curso. Dois desses professores lecionam em uma mesma IES pública localizada na região Sul; um professor leciona em duas IES particulares diferentes no Sudeste; e o outro professor leciona em outra IES particular na região Sudeste. Os dois professores que lecionam na mesma IES

pública apontaram que há cinco ou mais disciplinas de AC no curso e há cinco ou mais professores de AC.

Referências das disciplinas

Na Tabela 5, é apresentada, em ordem decrescente, uma lista com as referências citadas por pelo menos dois professores para ensinar os pressupostos filosóficos e/ou os conceitos básicos da AC. Uma vez que nem sempre os professores indicaram a edição da obra, as referências foram contabilizadas sem considerar diferenças entre edições. Foram desconsideradas as respostas dos professores que indicaram o nome do autor sem que fosse possível identificar de qual obra se tratava.

Tabela 5*Principais Materiais Didáticos Utilizados como Referências em Disciplinas de AC*

Referência	Pressupostos Filosóficos	Conceitos Básicos	TOTAL
Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2019). <i>Princípios básicos de análise do comportamento</i> . São Paulo: Grupo A.	9	93	102
Skinner, B. F. (2003). <i>Ciência e comportamento humano</i> . São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).	29	34	63
Baum, W. M. (1999). <i>Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução</i> . Porto Alegre: Artmed.	44	13	57
Skinner, B. F. (2006). <i>Sobre o behaviorismo</i> (M. P. Villalobos Trad.). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974.)	44	-	44
Catania, A C. (1999). <i>Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição</i> . Porto Alegre: Artmed.	3	35	38
Hübner, M.M.C., & Moreira, M.B. (2012). <i>Temas clássicos da psicologia sob a ótica da Análise do Comportamento</i> . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.	16	9	25
Sidman, M. (2009). <i>Coerção e suas implicações</i> . São Paulo: Editora Livro Pleno. (Trabalho original publicado em 1989.)	4	10	14
Sério, T. M. A. P.; Andery, M. A. P. A.; Gioia, P. S. & Micheletto, N. (Orgs.). (2015). <i>Controle de estímulos e comportamento operante: uma (nova) introdução</i> . São Paulo: EDUC.	1	8	9
Carvalho Neto, M. B. (2002). Análise do Comportamento: Behaviorismo Radical, Análise Experimental do Comportamento e Análise Aplicada do Comportamento. <i>Interação em Psicologia</i> , 6(1), p. 13-18.	7	-	7
Martin, G. & Pear, J. (2009). <i>Modificação do Comportamento – O que é e como fazer</i> (N. C. Aguirre). São Paulo: Roca. (Trabalho original publicado em 1941).	-	7	7
Andery, M. A. P. A.; Sério, T. M. & Micheletto, N. (Orgs.). (2007). <i>Comportamento e Causalidade</i> . São Paulo: PEXP.	1	5	6
Chiesa, M. (2006). <i>Behaviorismo Radical: A filosofia e a ciência</i> . Brasília: Cealeiro.	5	1	6
Miltenberger, R. G. (2018). <i>Modificação do comportamento: teoria e prática</i> . Cengage: São Paulo.	-	6	6

Skinner, B. F. (2007). Seleção pelas consequências. <i>Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva</i> , 9(1), 129-137.	5	1	6
Carrara, K. (2005). <i>Behaviorismo radical: crítica e metacrítica</i> . São Paulo: Ed. Unesp.	5	-	5
Borges, N. B.; Cassas, F. A. et al. (Orgs.). (2012). <i>Clínica analítico-comportamental: Aspectos teóricos e práticos</i> . Porto Alegre: Artmed.	1	4	5
Holland, J. G. & Skinner, B. F. (2014) <i>A Análise do Comportamento</i> . São Paulo, EPU. (Trabalho original publicado em 1961)	-	5	5
Skinner, B. F. (1991). <i>Questões recentes na análise comportamental</i> . Campinas, SP: Papyrus.	4	1	5
Matos, M. A. & Tomanari, G. Y. (2002). <i>A Análise do Comportamento no laboratório didático</i> . São Paulo: Manole.	-	4	4
Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2008). <i>Behavior analysis and learning</i> . 4a Ed. New Jersey: Psychology Press.	1	3	4
Skinner, B.F. (1978). <i>O comportamento verbal</i> . São Paulo, SP: Cultrix. (Obra originalmente publicada em 1957)	3	1	4
Watson, J. B. (2008). Clássico traduzido: a psicologia como o behaviorista a vê. <i>Temas em Psicologia</i> , 16(2), 289-301	3	1	4
Galvão, O.F., & Barros, R.S. (2001). <i>Curso de Introdução à Análise Experimental do Comportamento</i> . Editora: CopyMarket.com	-	3	3
Millenson, J. R. (1976). <i>Princípios de Análise do Comportamento</i> . Brasília: Coordenada Ed. de Brasília.	0	3	3
Soares, P. G., de Almeida, J.H., Cançado, C. R. X. (2016). <i>Experimentos Clássicos em Análise do Comportamento</i> , Vol. 1. Brasília: Instituto Walden4. (Também mencionado o volume 2)	-	3	3
Tourinho, E. Z. & Luna, S. V. (Orgs.) (2011). <i>Análise do Comportamento: Investigações históricas, conceituais e aplicadas</i> . São Paulo: Roca.	1	2	3
Tourinho, E. Z. (2009). <i>Subjetividade e relações comportamentais</i> . São Paulo: Paradigma Núcleo de Análise do Comportamento.	3	-	3
Abreu, C. N. & e Guilhardi, H. J. (Orgs.). (2004). <i>Terapia Comportamental e cognitivo-comportamental: Práticas Clínicas</i> . São Paulo: Roca.	-	2	2
Alloway, T.; Wilson, G.; Graham, J. (2017). <i>Sniffy: o rato virtual</i> . Versão Pro 3.0. São Paulo: Thomson Learning.	-	2	2
Matos, M. A. (2001). <i>Behaviorismo Metodológico e suas relações com o mentalismo e o Behaviorismo Radical</i> . In.: Rangé, B. (Org.). <i>Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: pesquisa prática, aplicações e problemas</i> . Campinas: Livro Pleno.	2	-	2
Matos, M.A. (1999). Controle de estímulo condicional, formação de classes conceituais e cognição. <i>Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva</i> , 1, 158-178.	-	2	2

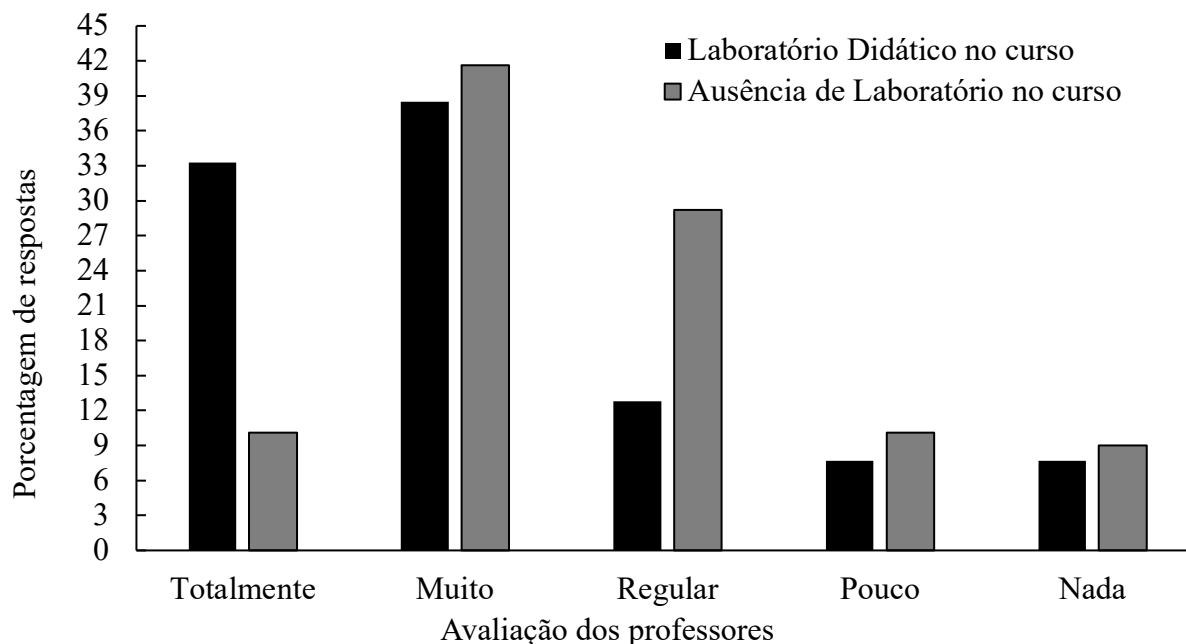
Na Tabela 5, é possível observar que, para o ensino de conceitos básicos, o livro mais indicado pelos professores como material didático da disciplina foi o “Princípios Básicos de Análise do Comportamento” de M. B. Moreira e C. A. Medeiros. Já para o ensino dos pressupostos filosóficos da AC, os livros mais mencionados pelos docentes foram igualmente indicados: “Sobre o Behaviorismo” de B. F. Skinner e “Compreender o Behaviorismo” de W. Baum.

Laboratório Didático para o ensino de AC na graduação

Apenas 39 participantes do presente estudo (30,5%) apontaram a disponibilidade de laboratório didático para o ensino de AC na graduação na IES em que trabalhavam. Na Figura 5, é apresentada a distribuição de todos os participantes do presente estudo proporcionalmente entre os que lecionavam em IES em que havia disponibilidade de laboratório didático (coluna preta) ou não (coluna cinza) sobre o quanto consideravam essencial o uso do laboratório didático para o ensino de AC na graduação.

Figura 5

Porcentagem de Respostas dos Professores na Avaliação do Quanto o Laboratório é Essencial para o Ensino de AC na Graduação



É possível observar, na Figura 5, que a maior porcentagem de respostas dos professores, tanto os que lecionavam em IES em que havia ou não disponibilidade de laboratório didático, sobre a avaliação do emprego do laboratório didático foi “muito essencial”. Entretanto, pode-se destacar que, considerando o critério totalmente essencial, por exemplo, a avaliação variou em função da disponibilidade ou não do laboratório.

Entre os professores que lecionavam disciplinas em IES sem disponibilidade de laboratório (n=89), foram mapeadas quais eram as atividades utilizadas como alternativas e verificado o quanto os docentes avaliaram suficientes esses recursos para o ensino de AC sem o laboratório didático. Mais de uma atividade poderia ser indicada pelo mesmo professor. Oito deles (9%) indicaram que não eram realizadas atividades práticas e dois (2,2%) relataram não saber indicar as atividades, pois não eram professores dessa disciplina específica. Os demais apontaram algumas atividades que utilizavam,

podendo o mesmo professor indicar mais de uma. As atividades indicadas pelos docentes foram a utilização de: softwares e experimentos computadorizados (50 professores); simulações experimentais/experimentos com participantes humanos (45 professores); vídeos (29 professores); atividades com animais de estimação dos alunos (8 professores).

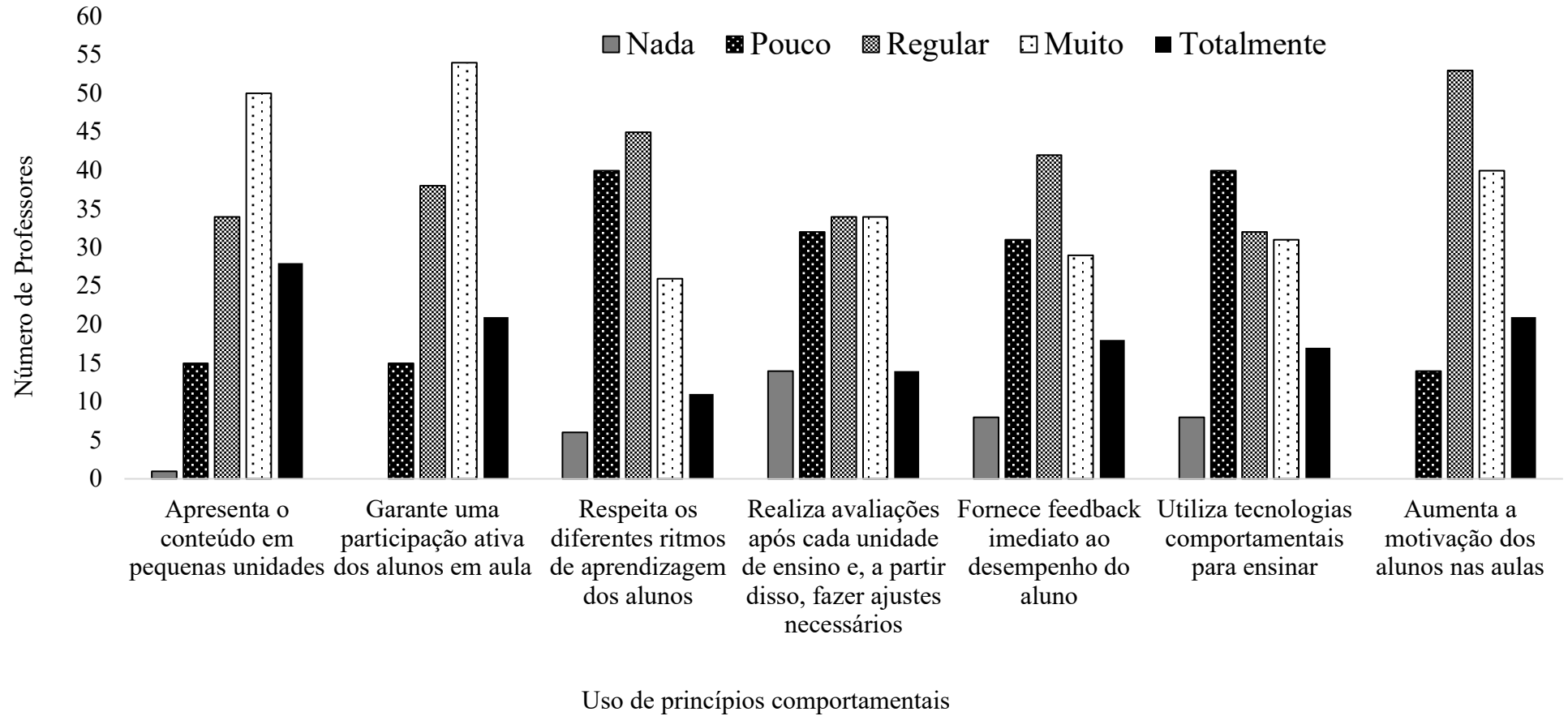
Com o objetivo de verificar se as alternativas ao laboratório didático empregadas pelos docentes eram consideradas efetivas pelos participantes, foi solicitado que os professores que lecionavam disciplinas em IES sem disponibilidade de laboratório (n=89) avaliassem o quanto consideravam suficientes os resultados obtidos utilizando os recursos alternativos mencionados para o ensino de AC. A maioria deles (n=40) avaliou os resultados obtidos como regulares; seguido por muito suficientes (n=21); pouco suficientes (n=19); nada suficientes (n=6) e apenas três professores consideraram as atividades práticas alternativas como totalmente suficientes.

Uso de princípios comportamentais para o ensino por docentes da área

Foi verificado junto aos participantes da pesquisa se era realizada uma avaliação do repertório de entrada dos alunos no início das disciplinas. Apenas 39 professores (30,4%) apontaram que realizam avaliação do repertório de entrada. Dois professores (1,6%) mencionaram que fazem essa avaliação apenas em algumas disciplinas (e.g. eletivas, estágio). Os demais (n=87 68,0%) indicaram que não realizavam essa avaliação. Também foram elencados no questionário sete comportamentos do professor relacionados à utilização de princípios comportamentais na sua atividade docente e solicitou-se que os participantes avaliassem o quanto eles têm conseguido empregar essas estratégias: 1) apresentar o conteúdo em pequenas unidades; 2) garantir uma participação ativa dos alunos; 3) respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; 4) realizar avaliações após cada unidade de ensino e, a partir disso, fazer ajustes necessários; 5) fornecer feedback imediato ao desempenho do aluno; 6) utilizar tecnologias comportamentais para ensinar e 7) aumentar a motivação dos alunos nas aulas. As respostas dos participantes podem ser analisadas na Figura 6.

Figura 6

Avaliação dos Professores sobre a Utilização de Princípios Comportamentais para o Ensino



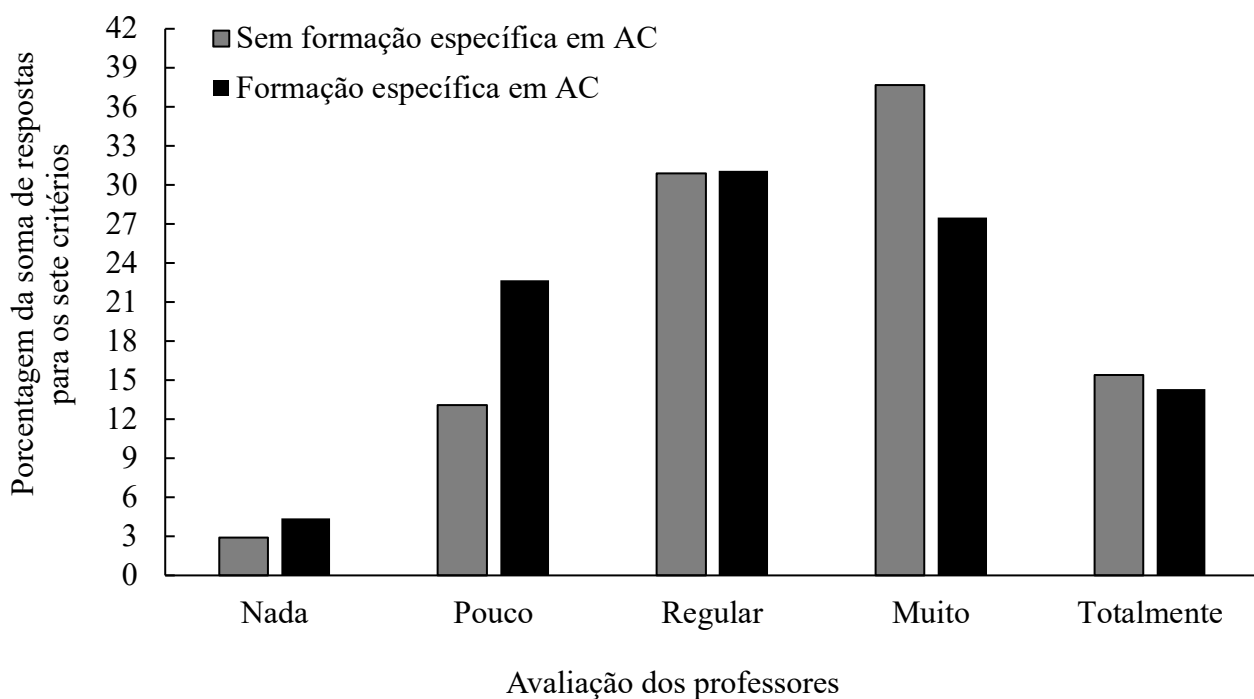
Na Figura 6, é possível observar que o maior número de respostas “nada” foi para o critério de “realizar avaliações após cada unidade de ensino e, a partir disso, fazer ajustes necessários” (14 professores 10,9%). Respostas com a classificação “muito” foram as mais indicadas para os critérios “garantir uma participação ativa dos alunos em aula” e “apresentar o conteúdo em pequenas unidades”. O critério em que se teve o maior número de respostas “totalmente” (28 professores 21,9%) foi “apresentar o conteúdo em pequenas unidades”.

Considerando a soma das respostas para todos os critérios, a maior parte das respostas dos participantes sobre a utilização dos princípios comportamentais foi “regular” (31%), seguida da resposta “muito” (29,5%); “pouco” (20,9%); “totalmente” (14,5%) e “nada” (4,1%).

Analisou-se também se havia diferença no emprego dessas estratégias por professores com (n=103) e sem (n=25) formação na pós-graduação específica em AC, como pode ser visto na Figura 7.

Figura 7

Porcentagem da Avaliação dos Professores Quanto à Utilização de Sete Princípios Comportamentais Realizada por Professores (n=103) com ou sem (n=25) Formação Específica de AC.



É possível observar na Figura 7, considerando a avaliação dos professores que indicaram utilizar “muito” os princípios comportamentais e a avaliação sobre usar “pouco” os princípios comportamentais, que os participantes com formação na pós-graduação não específica em AC relataram que têm utilizado mais os princípios comportamentais do que os participantes que tinham formação específica em AC.

Para discutir o ensino de AC, em especial o uso de procedimentos comportamentais por docentes analistas do comportamento, é preciso considerar também as contingências nas quais esses comportamentos deveriam ocorrer. Foi investigado entre os professores participantes as dificuldades que enfrentam para o ensino de AC e possíveis características institucionais que podem influenciar a atividade docente. Nessas duas questões, o mesmo professor poderia responder indicando mais de uma alternativa.

As respostas dos docentes sobre as dificuldades para o ensino de AC foram: preconceitos em relação à AC (75 professores); poucas disciplinas ofertadas no curso (75 professores); linguagem técnica da AC (62 professores); dificuldade de implementar os procedimentos comportamentais para o ensino (56 professores); repertório de entrada dos alunos (55 professores); ausência de laboratório didático com animais não-humanos (45 professores); burocracias institucionais (42 professores); baixa motivação dos alunos (41 professores); erros sobre a AC apresentados em materiais didáticos (38 professores); dificuldade em selecionar material didático de fácil compreensão para os alunos (27 professores); tamanho da turma (cinco professores); falta de interesse e incompreensões sobre a AC pela instituição, alunos ou professores de outras áreas (quatro professores); sobrecarga de trabalho (quatro professores); pequena carga horária das disciplinas (dois professores); pouca interação entre os docentes (um professor).

Também foi levantado entre os professores se havia características institucionais que os docentes avaliavam que dificultavam o ensino de AC. Dois professores indicaram que não identificavam nenhum aspecto institucional que dificultasse o ensino. Sobre as alternativas já sugeridas

no questionário, os professores indicaram: impossibilidade de respeitar o ritmo individual dos alunos em função dos prazos estabelecidos pela instituição (81 participantes); grande número de alunos por turma (81 participantes); pequeno número de disciplinas de AC no curso (74 participantes); alta demanda de trabalho na instituição (64 participantes); horas não remuneradas dedicadas para a preparação de aula e correção de atividades (50 participantes); poucos professores de AC no curso (47 participantes); pouca disponibilidade de recursos tecnológicos na instituição (35 respostas); entrada de alunos ao longo do semestre (34 participantes); pouca autonomia do professor para tomar decisões importantes sobre a disciplina (14 participantes); alta rotatividade entre professores ao longo do semestre (7 participantes). Além disso, outras características das IES, além das oferecidas no questionário como alternativas, foram apontadas pelos participantes: dificuldade de conseguir monitores/pouca disponibilidade de bolsa (3 participantes); pouco interesse da instituição pela AC e/ou aceitação da implementação de princípios comportamentais (2 participantes); proibição do uso do laboratório didático ou pouca disponibilidade de recursos para manutenção de laboratório (2 participantes); ensino tradicional (1 resposta); relação entre coordenação e alunos (1 resposta).

Discussão

O presente estudo teve como objetivo mapear como tem sido o ensino de AC em cursos de Psicologia do Brasil empregando um questionário eletrônico para coletar dados sobre a experiência de docentes ministrando disciplinas de AC. Estudos cujos dados são produtos de relatos verbais têm algumas limitações, visto que não está sendo observado e medido o que está acontecendo em sala de aula e sim um correlato do fenômeno (Luna, 2011). Em função disso, foi garantida aos participantes a preservação do anonimato para aumentar a probabilidade de que os dados relatados refletissem o mais próximo possível o que realmente ocorria em sala de aula.

Foram empregadas algumas estratégias para localizar os professores que ministravam disciplinas de AC, o que envolveu, na maior parte, depender da resposta dos coordenadores de curso

enviando os contatos dos professores e, posteriormente, da disponibilidade dos docentes para responder ao questionário. Alguns estados do país não foram contemplados e, em um caso, todos os professores de IES públicas da mesma região que responderam ao questionário trabalhavam na mesma instituição. Foram coletadas informações sobre o número de disciplinas obrigatórias de AC e o número de professores de AC no curso, porém considerando casos em que docentes lecionavam em mais de uma IES e casos de respostas diferentes a essas perguntas de professores de uma mesma IES, não foi possível analisar precisamente esse dado a partir das informações obtidas no questionário. Sugere-se que novos estudos, que também tenham o objetivo de fazer uma análise do número de disciplinas de AC ofertadas em cursos de graduação, utilizem também a análise da matriz curricular e dos planos de ensino.

Identificou-se que a maioria dos docentes relatou ter autonomia para selecionar o material didático das disciplinas que leciona e que os principais critérios para a escolha têm sido textos didáticos de fácil compreensão, textos com descrições precisas e completas dos conceitos, além de textos do Skinner. Embora apenas dois professores usaram o espaço “outros” nas respostas do questionário para indicar como critério textos em português, foi possível observar, na lista de referências mais citadas pelos professores, que tem sido priorizada a utilização de textos disponíveis em nosso idioma. Para o ensino dos conceitos básicos da área, o livro de Moreira e Medeiros (2019) é o que teve maior frequência de relatos entre os participantes, dado que se aproxima do que foi encontrado por Strapasson e de Luca (2021) que encontraram que essa referência é utilizada por cerca de 90% dos professores em disciplinas de AEC. Para o ensino dos pressupostos filosóficos, os livros de Baum (1999) e de Skinner (1974/2006) foram os mais indicados pelos participantes. O livro mais citado de Skinner foi “Sobre o Behaviorismo” (Skinner, 1974/2006), o qual foi considerado por alguns autores (DeBell & Harless, 1992) como desafiante e complexo para pessoas com pouco conhecimento da área. Mesmo sendo assim considerado por alguns, chama atenção positivamente a indicação na graduação de materiais didáticos como textos clássicos ou a fonte original (e.g. textos do Skinner).

A maioria dos participantes relatou não contar com um laboratório didático na IES que leciona. Os dados do presente estudo mostraram avaliações diferentes em relação a quanto o laboratório é totalmente essencial para o ensino, em função da disponibilidade ou não de laboratório. Geralmente os professores que disseram contar com o laboratório avaliaram mais positivamente o emprego deste recurso, enquanto aqueles que disseram não contar o avaliaram como menos essencial para a aprendizagem dos alunos. Esse último grupo, em sua maioria, avaliou os resultados obtidos com as atividades alternativas ao laboratório como regularmente suficientes para o ensino de AC. Assim como apontado por Strapasson e de Luca (2021), há divergência na opinião dos professores sobre o quanto é essencial a utilização do laboratório didático para o ensino de AC. Diferentes atividades alternativas ao laboratório têm sido adotadas pelos docentes, tal como apontado por Straehl (2019). Novos estudos poderiam comparar a efetividade dessas atividades alternativas que têm sido utilizadas pelos professores, o que poderia oferecer caminhos para outros docentes para o planejamento de ensino.

Todos os participantes da presente pesquisa declaram ter formação em pós-graduação, a maioria com formação específica em AC. Embora uma formação em pós-graduação específica em AC não seja critério indispensável para ser um bom professor de disciplinas da área, identificou-se no relato dos participantes que a maioria dos professores tem formação na área em que lecionam. Estudos anteriores (Medeiros et al., 1999; Santos, 2002; Todorov & Hanna, 2010) indicaram um desafio para o ensino de AC quando as disciplinas são ministradas por professores de outras áreas ou que reproduzem incompreensões. O fato de ter sido observado nessa pesquisa que as disciplinas têm sido conduzidas por professores que têm conhecimento sobre a área que lecionam pode ser um bom indício para uma possível diminuição da reprodução de erros sobre a área (Bandeira & Malerbi, 2023). Também a maior parte dos participantes declara ter produção científica (e.g. artigos, capítulos de livros etc.) e indicaram que têm participado de atividades que consideram que contribuem para a prática docente (e.g. cursos e palestras, eventos científicos da área).

Quanto à avaliação que os docentes que participaram da presente pesquisa fizeram sobre o quanto aprenderam a exercer a atividade docente na pós-graduação, a maior parte dos professores indicou que aprendeu muito. Entretanto, muitos professores, proporcionalmente, também apresentaram avaliações menos favoráveis sobre o aprendizado da atividade docente em cursos de pós-graduação. Além disso, o estágio docência e as disciplinas da pós-graduação não foram apontados pela maioria dos participantes como contextos em que aprenderam a ser professores, o que se aproxima do que já foi apontado por outros estudos (de Luca et al., 2021; de Luca et al., 2022; Guazi, 2022) que nos PPGs, incluindo aqueles específicos de AC ou aqueles com as maiores notas na avaliação da CAPES, há uma falha institucional em ofertar condições para o ensino-aprendizagem relacionado à atividade docente em suas disciplinas e no estágio docência.

Quanto ao emprego dos princípios comportamentais para a programação do ensino, os dados do presente estudo indicaram uma diferença quando foram comparadas as respostas dos professores com e sem formação específica em AC na pós-graduação. Curiosamente, os professores sem uma formação em pós-graduação específica em AC relataram que utilizam mais os princípios comportamentais no ensino do que os que têm formação específica na área. Entretanto, deve-se considerar que esse dado se baseia no relato dos professores e, como discutido anteriormente, pode não representar acuradamente o que ocorre em sala de aula. Deve-se considerar também que a formação ofertada em cursos de PPGs, incluindo aqueles de AC, não necessariamente contempla os fundamentos da AC para educação ou obrigatoriamente contribui para o aprendizado de classes de respostas relacionadas à docência (de Luca et al., 2021; de Luca et al., 2022; Guazi, 2022).

Alguns critérios importantes para o planejamento de ensino com base em princípios comportamentais tiveram sua utilização pouco indicada pelos professores que responderam ao questionário da presente pesquisa. A maioria dos participantes relatou não realizar avaliação do repertório de entrada dos alunos, o que já foi apontado como difícil de ser realizado (Azoubel & Gianfaldoni, 2014), mas que permitiria especificar quais comportamentos devem ser ensinados

(Kienen et al., 2021). Sobre os princípios comportamentais, a maioria dos participantes classificou como “regular” a utilização deles para o ensino. O critério “realizar avaliações após cada unidade de ensino e, a partir disso, fazer ajustes necessários” foi o que teve o maior número de respostas “nada” sobre sua utilização entre os participantes da pesquisa.

Assim como já apontado em estudos anteriores (Azoubel & Gianfaldoni, 2014; Moreira, 2004), o conhecimento dos procedimentos comportamentais, ou uma vasta formação específica na área, não é suficiente para manter o emprego de princípios comportamentais pelos professores. Mas, assim como apontado por esses estudos, podemos identificar contingências que influenciam essa pouca utilização, o que também foi relatado pelos participantes da presente pesquisa. Algumas das principais dificuldades mencionadas pelos professores para o ensino de AC foram: preconceitos em relação à AC; poucas disciplinas ofertadas no curso, linguagem técnica da AC, dificuldade de implementar os procedimentos comportamentais para o ensino e repertório de entrada dos alunos. Sobre as características institucionais que os participantes consideraram que dificultam o ensino, foram mencionados: a impossibilidade de respeitar o ritmo individual dos alunos em função dos prazos estabelecidos pela instituição, o grande número de alunos por turma, o pequeno número de disciplinas de Análise do Comportamento no curso e a alta demanda de trabalho na instituição. Observa-se, portanto, que há um contexto que confirma que não basta saber os princípios comportamentais para planejar o ensino, mas é necessário também ter condições apropriadas para colocá-los em prática, o que ressalta a importância da parceria entre docentes e instituição para produzir mudanças no ensino.

A maioria dos participantes considerou que o conteúdo que tem sido abordado em todas as disciplinas de AC nas IES em que lecionam não é suficiente para formar adequadamente um analista do comportamento, tal fato, somado ao número reduzido de disciplinas de AC, que foi geralmente indicado pelos participantes, exige maiores esforços para melhorar a formação que tem sido ofertada, contemplando também os aspectos institucionais.

Considerações Finais

A partir das respostas dos professores sobre a formação em AC ofertada em cursos de graduação em Psicologia no Brasil, foram identificadas algumas características que podem influenciar positivamente o ensino de AC, como a autonomia para escolher as referências; uma formação majoritariamente específica em AC entre os docentes que lecionam as disciplinas da área; o investimento em produção científica e em outras atividades que ajudam a prática docente.

Entretanto, observou-se também algumas características que podem dificultar o ensino: ausência de uma avaliação das melhores atividades que poderiam funcionar como alternativas ao laboratório didático; pouca utilização dos princípios comportamentais para o ensino; insuficiência do conteúdo contemplado em cursos de graduação para formar um analista do comportamento; contingências institucionais como tamanho da turma, prazos pouco flexíveis para a implementação de procedimentos comportamentais.

Muitas dessas dificuldades já haviam sido apontadas por estudos anteriores, porém permanecem influenciando a prática de docentes que ministram disciplinas de AC. O mapeamento dessas variáveis é importante e pode ser o guia para o desenvolvimento de mais estudos que ofereçam alternativas viáveis às condições de trabalho dos professores para a implementação de princípios comportamentais já amplamente conhecidos entre analistas do comportamento e comprovadamente efetivos para melhorar a qualidade do ensino.

Novos estudos poderiam também complementar e/ou adicionar informações sobre o ensino de AC retiradas dos planos de ensino e da matriz curricular das diferentes IES. Também poderiam ser contemplados em novas pesquisas outros aspectos não abordados diretamente nesse estudo e indicados pelos participantes como variáveis que têm influenciado a prática docente: o engajamento dos alunos; a avaliação do conhecimento dos discentes; a relação entre professor, equipe e coordenação; a disponibilidade de monitores para as disciplinas; a relação entre ensino ofertado na graduação e a

presença de pós-graduação na mesma IES; e a formação ofertada em cursos de pós-graduação, especialmente os de AC.

Conclusão

Esta tese teve como objetivo mapear variáveis relacionadas ao ensino de Análise do Comportamento. No estudo 1, publicado na RBTCC, foi realizada uma revisão de literatura que buscou identificar as incompreensões que são reproduzidas sobre a área e como isso tem sido analisado na literatura. Identificou-se estudos que analisaram a presença de erros e imprecisões sobre a área divulgados tanto na mídia popular como em materiais didáticos. Sugeriu-se uma análise complementar que tivesse como objetivo investigar se isso tem afetado o ensino, isto é, se considerações imprecisas sobre a área e/ou utilização de materiais didáticos contendo erros estão presentes na formação de psicólogos.

Buscando verificar a experiência no ensino de AC, no estudo 2, foi realizada uma revisão de estudos nacionais que descreveram procedimentos e resultados obtidos; relatos de experiência de professores e monitores de AC e procedimentos que têm sido empregados para analisar a formação ofertada nos cursos de graduação em Psicologia. Analisou-se alguns estudos que buscaram avaliar o conhecimento dos alunos sobre a AC, além de trabalhos que analisaram a formação ofertada por meio de questionários, entrevistas ou pela experiência docente. Foram identificadas algumas pesquisas que avaliaram o emprego de princípios comportamentais para o ensino em disciplinas de AC. Tais estudos indicaram resultados de sucesso, mas também apontaram algumas dificuldades relacionadas às condições institucionais que dificultavam o uso dos procedimentos comportamentais.

No estudo 3, procurou-se investigar a experiência de docentes no ensino de AC no Brasil. Foi possível identificar algumas variáveis que influenciam positivamente o ensino de AC, como a autonomia para selecionar material didático, a formação dos docentes que incluía, para a maioria dos participantes, cursos de pós-graduação em AC e investimento em produção científica e em outras atividades acadêmicas importantes. Entretanto, conforme relato dos docentes, encontrou-se divergências em relação às vantagens da utilização do laboratório didático e falta de avaliação das

atividades alternativas; dificuldades para implementação de procedimentos comportamentais para o ensino, além da manutenção de incompreensões sobre a área.

É importante que sejam desenvolvidos mais estudos que busquem manipular as variáveis que influenciam o ensino aqui indicadas de modo a contornar as dificuldades e/ou que analisem o emprego de princípios comportamentais adaptados a contingências institucionais que determinam prazos que nem sempre são flexíveis e que ainda refletem a manutenção de características de um sistema de ensino tradicional.

Referências

- Arntzen, E., Lokke, J., Lokke, G., & Eilertsen, D. E. (2010). On misconceptions about behavior Analysis among university students and teachers. *The Psychological Record*, 60(2), 325-336. <https://doi.org/10.1007/BF03395710>
- Azoubel, M. S. (2017). Considerações sobre dogmatismo teórico no Behaviorismo Radical. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 13(2), 19-27. <https://doi.org/10.18542/rebac.v13i2.5902>
- Azoubel, M. S & Abbud, G. M. (2017). (Im)Posturas Jornalísticas: Incompreensões da Revista Veja sobre B. F. Skinner. *Temas em Psicologia*, 25(1), 181-192. <https://doi.org/10.9788/TP2017.1-12>
- Azoubel, M. S. & Gianfaldoni, M. H. T. (2014). Utilização de procedimentos de ensino-aprendizagem: relatos de analistas do comportamento. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 5(1), 78-92. <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v5i2.133>
- Azoubel, M. S. & Saconatto, A. T. (2020). Concepções sobre o Behaviorismo Radical nas publicações da Folha de S. Paulo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003189472>
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Artmed.
- Bandeira, V. G. & Malerbi, F. E. K. (2023). Estratégias para identificar e para superar incompreensões sobre a Análise do Comportamento: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 25, 1-20. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v25i1.1673>
- Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de Pós-Graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1), 81-110. <https://doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196>

- Brasil. Resolução CNE/CES 5/2011- *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia*. MEC: Brasília - DF, 2011.
- Burgardt, B. F., & Aguiar, G. A. (2020). Formação Discente e Psicologia da Saúde: Análise Curricular de Cursos de Graduação. *Revista Psicologia & Saberes*, 9(15), 115–124.
- Calais, S. L., & Pacheco, E. M. C. (2001). Formação de psicólogos: análise curricular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 11-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100002>
- * Capelari, A.; Fonseca, C. M. & Hamasaki, E. I. M. (2005). O ensino da Análise Experimental e Análise Funcional na graduação: variáveis independentes. Em H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 15, pp. 76-82). ESETEec.
- Critchfield, T. S., Doepke, K. J., Epting, L. K., Becirevic, A., Reed, D. D., Fienup, D. M., ... & Ecott, C. L. (2017). Normative emotional responses to behavior analysis jargon or how not to use words to win friends and influence people. *Behavior Analysis in Practice*, 10(2), 97-106. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0161-9>
- * Cunha, A. M. S. M.; Cunha, L. S.; Borloti, E. & Haydu, V. B. (2012). Arranjando contingências de reforço para o intraverbal no ensino programado da Análise do Comportamento: um estudo a partir do software Belief 3.0. Em C. V. B. B. Pessoa; C. E. Costa & M. F. Benvenuti (Orgs). *Comportamento em Foco* (Vol 1, pp. 143 - 156). ABPMC.
- DeBell, C. S. & Harless, D. K. (1992). B. F. Skinner: myth and misperception. *Teaching of Psychology*, 19(2), 68-73. https://doi.org/10.1207/s15328023top1902_1
- de Luca, G. G., Storrer, G., Souza, I. P. A., Reis, B., Parapinski, R. T. (2021). Condições de aprendizagem em estágios de docência de programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu de Análise do Comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1635>

- de Luca, G. G., Souza, I. P. A., Storrer, G., Pereira, B. H. S. & Klein, D. T. (2022). Comportamentos referentes à docência de ensino superior desenvolvidos por estudantes de programas brasileiros de Pós-graduação Stricto Sensu de Análise do Comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 24, 1-23. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1667>
- Finelli, L. A. C. F., Freitas, S. R., & Cavalcanti, R. L. (2015). Docência em avaliação psicológica: a formação no Brasil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 29-34. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.567>
- * Fonseca, C. M.; Hamasaki, E. I. M. & Capelari, A. (2006). Investigação da formação de alunos de cursos de Psicologia em Análise do Comportamento. Em H. J. Guilhardi & N. C. de Aguirre (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 17, pp. 99-106). ESETEec.
- Freitas, L. A. B., Matheus, N. M. & Shiga, A. C. (2017). Um levantamento sobre as condições para o ensino de Análise Experimental do Comportamento na graduação em Psicologia. *Educere et Educare*, 12(25). <https://doi.org/10.17648/educare.v12i25.16325>
- * Freitas, M. C.; Kienen, N. & Carmo, J. S. (2022). Ensino de Análise do Comportamento no Ensino Superior: contribuições da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). Em L. F. Kirchner & A. R. Fonseca Júnior. *Comportamento em Foco* (Vol. 14, pp. 73-86). ABPMC.
- * Freitas, M. C., Sahão, F. T., & Fieldkircher, F. P. (2021). O uso da Análise do Comportamento no planejamento e aplicação de uma disciplina de Análise do Comportamento. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 23(1), 1–23. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1637>
- * Frutuoso, J. T. (2002). O ensino da Análise do Comportamento: da prática à teoria. Em H. J. Guilhardi; M. B. B. P. Madi; P. P. Queiroz & M. C. Scoz. (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 10, pp. 138 – 143). ESETEec.

- Gioia, P. S. (2001). *A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da PUC/SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16344>
- Gomide, P. I. C., & Weber, L. N. D. (2014). *Análise experimental do Comportamento: Manual de laboratório* (6th ed.). Editora UFPR.
- * Gongora, M. A. (1999). Aprendendo entrevista clínica inicial: contribuições para a formação do terapeuta. Em R. A. Banaco (Org). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 1, pp. 516-524). Arbytes Editora.
- * Gotti, E. S.; Oliveira, E. A.; Guimarães Neto, D. A.; Cunha, C. D. S. & Formaji, L. C. (2018). Relato de experiência de monitoria de Análise Experimental do Comportamento: protocolo alternativo de aulas práticas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 9(2), 224-233. <https://doi.org/10.18761/PAC.2018.n2.07>
- Guazi, T. S. (2022). *O rei está nu: Formação científico-docente em programas de Pós-Graduação de excelência*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235487>
- Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., de Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O. & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, 1-27. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- * Hamasaki, E. I. M.; Capelari, A. & Fonseca, C. M. (2007). Investigação da formação, em análise do comportamento, de alunos de cursos de psicologia de instituições particulares. Em R. R. Starling (Org). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 19, pp. 290 - 296). ESETEec.
- * Haydu, V. (1999). Uma proposta de ensino de análise experimental do comportamento. Em R. R. Kerbauy & R. C. Wielenska (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 4, pp. 235-239). Arbytes Editora.

- Henklain, M. H. O., Carmo, J. S., Haydu, V. B. (2018). Contribuições analítico-comportamentais para descrever o repertório de professores universitários eficazes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(2), 197-207.
- Holland, J. G. & Skinner, B. F. (2014) *A Análise do Comportamento*. EPU. (Trabalho original publicado em 1961)
- Kienen, N.; Panosso, M. G.; Nery, A. G. S.; Waku, I.; Carmo, J. S. (2021). Contextualização sobre a Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC): Uma experiência brasileira. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento, 12*(2), 360-390.
- Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia, 5*, 133-171. <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Lamal, P. A. (1995). College students' misconceptions about behavior analysis. *Teaching of Psychology, 22*, 177-179. https://doi.org/10.1207/s15328023top2203_3
- Luna, S. V. (2011). *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. Educ.
- Matos, M. A. A., & Tomanari, G. Y. (2002). *A Análise do Comportamento no laboratório didático* (1st ed.). Manole.
- * Matos, C. M. V. & Vivan, A. M. G. (2018). Relato de experiência de monitoria em uma disciplina de Análise Experimental do Comportamento. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 9*(1), 80-89. <https://doi.org/10.18761/PAC.2017.003>
- * Medeiros, J. G., Machado, L. M. C. M., Croszewicz, L. & Acost, M. B. P. (1999). A contribuição da Análise Experimental do Comportamento para a formação profissional em psicologia ensino do behaviorismo. *Revista Estudos de Psicologia, 16*(1), 5-12. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X1999000100001>
- * Mendes, R.; Brino, A. L. F.; Goulart, P. R. K. & Calcagno, S. (2021). O Sistema Personalizado de Ensino adaptado ao ensino de Análise do Comportamento em uma universidade pública:

Histórico, potencialidades e dificuldades. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 23, p. 1-24. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1658>

* Moreira, M. B. (2004). “Em casa de ferreiro, espeto de pau”: o ensino de Análise Experimental do Comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(1), 73-80. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v6i1.67>

* Moreira, M. B. (2022). Quarenta anos depois: o Sistema Personalizado de Ensino de volta a Brasília. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 18(1), p. 57-62. <https://doi.org/10.18542/rebac.v18i1.12696>

Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2019). *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. ArtMed.

Moroz, M. & Luna, S. V. (2013). Professor – o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. *Psicologia da Educação*, 36, 115-121.

Noronha, A. P. P. (2006). Formação em Avaliação Psicológica: uma análise das disciplinas. *Interação em Psicologia*, 10(2), 245-252. <https://doi.org/10.5380/psi.v10i2.7681>

Noronha, A. P. P., Castro, N. R., Ottati, F., Barros, M. V. C., & Santana, P. R. (2013). Conteúdos e metodologias de ensino de avaliação psicológica: Um estudo com professores. *Revista Paidéia*, 23(54), 129-139. <https://doi.org/10.1590/1982-43272354201315>

Neufeld, C. B., Xavier, G. S., & Stockmann, J. D. (2010). Ensino de terapia cognitivo-comportamental em cursos de graduação em psicologia: um levantamento nos estados do Paraná e de São Paulo. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 6(1), 42-61.

Otta, E., Leme, M. A. V. S., Lima, M. P. P. & Sampaio, S. M. R. (1983). Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas de estudantes de psicologia como determinantes não-intencionais de desempenho. *Psicologia*, 9(2), 27-42.

* Penteado, L. C. P. & Bueno, G. M. (2004). Desafios no ensino da análise do comportamento. Em M. Z. S. Brandão; F. C. S. Conte; F. S. Brandão; Y. K. Ingberman; V. L. M. Silva & S. M. Oliani (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 14, pp. 314 – 321). ESETEec.

- Sahão F. T., Gonçalves, V. M., Panosso, M. G. & Kienen, N. (2022). Contribuições da Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos para capacitar futuros docentes de ensino superior a programar ensino. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 24, 1-28. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1648>
- Santos, M. T. N. (2002). *As concepções sobre o behaviorismo por professores que divulgam a abordagem*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC/SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16678>
- Sério, T. M. A. P. (2005). O behaviorismo radical e a psicologia como ciência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(2), 247-261. doi: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i2.554>
- * Silveiras, E. F. M. (1999). Dificuldades, na graduação e pós-graduação, com a prática clínica comportamental. Em R. A. Banaco (Org). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 1, pp. 516-524). Arbytes Editora.
- Simões, E. A. Q. A, Ramos, C., Cunha, D. W., Megale, F. C. S., Abutara, K. S., Silva, L. G. G. & Drosdek, S. (2001). A influência do nome de autores (Freud ou Skinner) sobre o julgamento de um texto em estudantes de primeiro e último ano de Psicologia. *Psikhe*, 6(1), 42-50.
- Skinner, B. F. (1975). *Tecnologia do Ensino*. (R. Azzi. Trad). EDUSP. (Trabalho original publicado em 1968).
- Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo* (M. P. Villalobos Trad.). Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974.)
- * Starling, R. R. (2006). Lista de desempenhos: um possível primeiro passo para uma sistematização do ensino da Análise do Comportamento na graduação. Em H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre. *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 18, pp. 382 – 400). ESETEec.
- Straehl, H. G. (2019). *As modificações das práticas pedagógicas em Psicologia utilizando animais não-humanos no laboratório didático e os impactos no ensino da Análise do Comportamento*.

[Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/31662>

- * Straehl, H.; Huziwara, E., & Oliveira, T. P. (2022). Do laboratório com animais não humanos para onde? Análise retrospectiva das práticas pedagógicas em AEC. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1649>
- * Strapasson, B. A. & de Luca, G. G. (2021). Avaliação de professores sobre a participação de animais em atividades didáticas de Análise Experimental do Comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1664>
- Todorov, J. C. & Hanna, E. S. (2010). Análise do comportamento no Brasil. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26, 143-153. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500013>
- * Tomanari, G. Y. (2000). Maximizando o uso do laboratório didático de psicologia no ensino de conceitos e práticas. Em R. R. Kerbauy (Org). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 5, pp. 79-83). SET.
- * Ulian, A. L. A. de O. (2002). Reflexões sobre uma experiência relativa à formação de dois terapeutas comportamentais. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 4(2), 91–104. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v4i2.109>
- * Vieira-Santos, J. (2022). Análise Experimental do Comportamento: Proposição de uma metodologia alternativa de ensino. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1665>
- Weber, L. N. D. (2002). Conceitos e pré-conceitos sobre o behaviorismo. *Psicologia Argumento*, 20(31).

Anexo A – Estudo 1 (Bandeira & Malerbi, 2023)

Referência do estudo: Bandeira, V. G. & Malerbi, F. E. K. (2023). Estratégias para identificar e para superar incompreensões sobre a Análise do Comportamento: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 25, 1-20. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v25i1.1673>

Estratégias para identificar e para superar incompreensões sobre a Análise do Comportamento: uma revisão de literatura

Strategies to Identify and Overcome Misunderstandings about Behavior Analysis: A Literature Review
Estratégias para identificar y superar malentendidos sobre el análisis de la conducta: una revisión de la literatura

Vitória Grídiva Bandeira, Fani Eta Korn Malerbi

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Histórico do Artigo

Recebido: 14/10/2021.
1ª Decisão: 05/01/2022.
Aprovado: 06/03/2022.

DOI

10.31505/rbtcc.v25i1.1673

Correspondência

Vitória Grídiva Bandeira
vitoriagb_@hotmail.com

Laboratório de Psicologia Experimental, PUC-SP, Rua Bartira, 387, Perdizes, São Paulo, SP, 05009-000

Editor Responsável

Fabio Baia

Como citar este documento

Bandeira, V. G., & Malerbi, F. E. K. (2023). Estratégias para identificar e para superar incompreensões sobre a Análise do Comportamento: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 25, 1–20. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v25i1.1673>

Resumo

Trata-se de uma revisão de estudos a respeito das incompreensões da Análise do Comportamento e das estratégias adotadas para superá-las. Foram selecionados 15 estudos a partir das bases PsycInfo, PubMed e BVS, das coleções Sobre Comportamento e Cognição e Comportamento em Foco e adicionados dois estudos. Os estudos analisados mostraram a existência de conceitos imprecisos em materiais didáticos para formar psicólogos e pedagogos e na mídia popular nacional, o que impõe limites na divulgação da Análise do Comportamento. Foram também encontrados estudos que ensinaram de forma bem-sucedida os conceitos da Análise do Comportamento para pessoas de outras áreas que podem se beneficiar da tecnologia comportamental em sua prática profissional. Discute-se a necessidade de uma maior publicização de estratégias que têm se mostrado adequadas para uma compreensão apropriada dos pressupostos, princípios e conceitos da Análise do Comportamento.

Palavras-chave: Análise do Comportamento; Ensino da Análise do Comportamento; Preconceitos. Incompreensões.

Abstract

This is a review of studies about the misunderstandings of Behavior Analysis and the strategies adopted to overcome them. Fifteen studies were selected from the PsycInfo, PubMed and BVS databases, from the collections Sobre Comportamento e Cognição and Comportamento em Foco, and two studies were added. The analyzed studies showed the existence of imprecise concepts in teaching materials to train psychologists and pedagogues and in the national popular media, which put on limits on dissemination of Behavior Analysis. Studies were also found that successfully taught the concepts of Behavior Analysis to professionals in areas who can benefit from behavioral technology in their practice. The need for greater publicity of strategies that have been shown to be adequate for a proper understanding of the assumptions, principles and concepts of Behavior Analysis is discussed.

Key words: Behavior Analysis; Teaching Behavior Analysis; Prejudices; Misunderstandings.

Resumen

Esta es una revisión de estudios sobre los malentendidos del Análisis de la Conducta y las estrategias adoptadas para superarlos. Se seleccionaron quince estudios de las bases de datos PsycInfo, PubMed y BVS, de las colecciones Sobre Comportamento e Cognição y Comportamento em Foco, y se agregaron dos estudios. Los estudios analizados mostraron la existencia de conceptos imprecisos en los materiales didáticos para la formación de psicólogos y pedagogos y en los medios populares nacionales, lo que muestra límites en la difusión del Análisis de la Conducta. También se encontraron estudios que enseñaron con éxito los conceptos de Análisis de Comportamiento a personas de otras áreas que pueden beneficiarse de la tecnología conductual en su práctica profesional. Se discute la necesidad de una mayor publicidad de las estrategias que se han mostrado adecuadas para una correcta comprensión de los supuestos, principios y conceptos del Análisis de la Conducta.

Palabras clave: Análisis de la conducta; Enseñanza del análisis de la conducta; Prejuicios; Malentendidos

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Olá! Convidamos você a participar como voluntário(a) de um estudo intitulado “Caracterização do ensino de Análise do Comportamento em cursos de graduação em Psicologia no Brasil”, que tem como objetivo analisar a formação em Análise do Comportamento ofertada na graduação em Psicologia no Brasil. O estudo é conduzido por Vitória Bandeira com orientação da profa. Dra. Fani Malerbi.

A sua declaração de concordância em participar da pesquisa será realizada pelo aceite do item desse formulário que indica que sua anuência em participar. Caso você concorde em participar, a sua participação acontecerá respondendo a esse questionário eletrônico que conta com questões sobre: dados de identificação, formação acadêmica, ensino de Análise do Comportamento e características institucionais. O tempo médio de participação é de 20 minutos. Sua participação não é obrigatória. Você não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa.

Ainda que conste o termo “pergunta obrigatória” no formulário, você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa. Você também poderá parar de responder ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo para você.

Os riscos com essa pesquisa são considerados mínimos (ex: desconforto pelo tempo gasto com a participação, cansaço, estresse, constrangimento com alguma pergunta ou receio da divulgação das informações). Para minimizar esses riscos, o questionário foi elaborado com questões, em sua maioria, de múltipla escolha para reduzir o tempo gasto pelos participantes. Além disso, todos os dados obtidos com essa pesquisa são confidenciais de modo a garantir o sigilo da sua participação e das informações fornecidas. As pesquisadoras poderão fornecer esclarecimentos antes, durante ou após a sua participação.

Caso você sinta algum desconforto mencionado acima ao preencher o questionário, ou nos dias seguintes, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável que estará disponível para uma conversa de acolhimento e para avaliar e realizar possíveis encaminhamentos para um serviço de saúde.

A sua participação traz grandes benefícios, pois a partir das informações coletadas será possível ampliar a discussão sobre o ensino de Análise do Comportamento. Essas informações também permitirão que sejam elaborados materiais que divulguem estratégias eficientes para o ensino e sugestões para superar as dificuldades indicadas pelos professores no questionário, o que poderá trazer benefícios, inclusive, para a sua prática docente.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados obtidos com a sua participação para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua identidade será preservada por meio da não-identificação do seu nome. Cada indivíduo será identificado apenas por um número em posterior publicação.

É importante que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico. Caso tenha qualquer dúvida sobre o projeto e sobre a sua participação, aqui estão os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da PUC/SP. Contato da pesquisadora responsável: Vitória Bandeira, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da PUC-SP; endereço institucional: Rua Bartira, 387, São Paulo, SP, CEP: 05009-000.

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP caracteriza-se por ser órgão multidisciplinar, independente no exercício das suas funções e investido de múnus público, com finalidade de salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos de pesquisa, bem como de contribuir para uma contínua preocupação e evolução dos padrões éticos na pesquisa.

A Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre está localizada no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo -

SP - CEP: 05015-001 Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br. Horário de atendimento do CEP ao Público: Das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª feira e das 15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira.

Apêndice B - Questionário para professores

Identificação do participante

Idade: _____

Nome da instituição em que você leciona disciplinas de Análise do Comportamento na graduação em Psicologia? _____

Em que estado fica a instituição em que você leciona? _____

Em que cidade fica a instituição em que você leciona? _____

Sobre a instituição em que você leciona:

- Pública
- Particular

Contrato de Trabalho:

- Ganho pelo número de horas-aulas ministradas
- Ganho pelo número de horas-aulas e pelo tempo de preparação
- Outros _____

Há quanto tempo você exerce a docência?

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

Assinale uma ou mais das alternativas que correspondem à sua produção científica nos últimos três anos.

- Não tive produção científica nesse período

- Artigo(s) publicado(s) em periódicos científicos
- Capítulo(s) de livro publicado(s)
- Palestra(s) e curso(s) ministrados
- Outro _____

Formação Acadêmica

Qual sua formação na graduação?

- Psicologia
- Outro _____

Há quanto tempo você terminou a graduação?

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

Assinale todas as alternativas que correspondem à sua formação acadêmica.

- Cursei apenas a graduação
- Especialização
- Especialização em andamento
- Mestrado
- Mestrado em andamento
- Doutorado
- Doutorado em andamento
- Pós-Doutorado
- Pós-Doutorado em andamento

Assinale as atividades que você tem participado atualmente e que você considera que ajudam na sua prática docente.

- Participação em eventos científicos da área
- Participação em grupo de estudos
- Participação em grupos de pesquisa
- Participação em palestras e cursos
- Não estou participando dessas atividades atualmente
- Outro _____

Assinale todas as alternativas que correspondem à sua formação específica em Análise do Comportamento?

- Não tenho formação específica em Análise do Comportamento
- Especialização
- Especialização em andamento
- Mestrado
- Mestrado em andamento
- Doutorado
- Doutorado em andamento
- Pós-Doutorado
- Pós-Doutorado em andamento

Classifique o quanto você considera que a pós-graduação o(a) ensinou a ser docente?

- Não fiz pós-graduação
- Nada
- Pouco
- Regular
- Muito
- Totalmente

Indique um ou mais contextos em que você considera que efetivamente aprendeu a ser professor.

- Graduação
- Disciplinas da pós-graduação
- Estágio-docência
- Monitoria
- Assistindo aula de outros professores

- Com a própria prática docente
- Outro _____

Ensino de Análise do Comportamento

Na instituição em que você leciona, quantas disciplinas obrigatórias de Análise do Comportamento são ofertadas durante todo o curso de Psicologia?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais
- Não sei responder

Na instituição em que você leciona, há quantos professores de disciplinas de Análise do Comportamento?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais
- Não sei responder

Quantas disciplinas de Análise do Comportamento na graduação você leciona?

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

**Quais tópicos são abordados nas disciplinas de Análise do Comportamento que você leciona?
Assinale uma ou mais alternativas.**

- Conceitos básicos da Análise do Comportamento
- Pressupostos filosóficos da Análise do Comportamento
- Aplicação dos conceitos da Análise do Comportamento em diferentes situações

- Supervisão em estágio para atuação profissional
- Outro _____

Caso a disciplina que você leciona contemple os pressupostos filosóficos da Análise do Comportamento, quais são as principais referências utilizadas (nome da obra e do autor) por você ou pela equipe? _____

Caso a disciplina que você leciona contemple os conceitos básicos da Análise do Comportamento, quais são as principais referências (nome da obra e do autor) utilizadas por você ou pela equipe?

Como são selecionadas as referências utilizadas nas aulas?

- Eu escolho as referências que utilizo.
- Não escolho as referências. Recebo o plano de ensino pronto.
- As referências são decididas pela equipe de professores.
- Apenas em disciplinas eletivas, escolho as referências que utilizo.
- Outro _____

Considerando todas as disciplinas de Análise do Comportamento que são ofertadas na instituição em que você leciona, o quanto você considera que os conteúdos abordados sejam suficientes para a formação de um analista do comportamento?

- Nada
- Pouco
- Regular
- Muito
- Totalmente

Há alguma avaliação do repertório de entrada dos alunos no início da(s) sua(s) disciplina(s)?

- Não
- Sim
- Outro _____

Assinale o quanto você considera que tem sido possível realizar em suas aulas:

	Nada	Pouco	Regular	Muito	Totalmente
Apresentar o conteúdo em pequenas unidades					
Garantir uma participação ativa dos alunos em aula					
Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos					
Realizar avaliações após cada unidade de ensino e, a partir disso, fazer ajustes necessários					
Fornecer feedback imediato ao desempenho do aluno					
Utilizar tecnologias comportamentais para ensinar					
Aumentar a motivação dos alunos nas aulas					

Quais são as principais dificuldades que você encontra para o ensino de Análise do Comportamento (AC) na graduação?

- Preconceitos em relação à Análise do Comportamento
- Erros sobre a AC apresentados em livros
- Poucas disciplinas ofertadas no curso
- Linguagem técnica da Análise do Comportamento
- Dificuldade na seleção de material didático de fácil compreensão pelos alunos
- Dificuldade para implementar os procedimentos comportamentais para o ensino
- Ausência de laboratório didático com animais não-humanos
- Burocracias institucionais
- Baixa motivação dos alunos
- Repertório de entrada dos alunos
- Outro _____

Laboratório Didático

O quanto você considera essencial o laboratório didático com animais não-humanos para o ensino de Análise do Comportamento na graduação em Psicologia?

- Nada
- Pouco
- Regular
- Muito
- Totalmente

Há laboratório com animais não-humanos para o ensino de Análise do Comportamento na graduação na instituição em que você leciona?

- Sim
- Não

Você considera suficientes os resultados obtidos utilizando o laboratório didático para o ensino de Análise do Comportamento? (Em caso de resposta afirmativa na questão anterior)

- Nada
- Pouco
- Regular

- Muito
- Totalmente

Caso não haja laboratório com animais não-humanos na instituição em que você leciona, como são realizadas as atividades práticas?

- Não são realizadas atividades práticas
- Softwares
- Simulações experimentais/experimentos com participantes humanos
- Vídeos
- Outro _____

Você considera suficientes os resultados obtidos com o ensino utilizando os recursos alternativos citados na questão anterior?

- Nada
- Pouco
- Regular
- Muito
- Totalmente

Características da Instituição

Há algum aspecto institucional que você considera que dificulta/pode dificultar o ensino de Análise do Comportamento?

- Impossibilidade de respeitar o ritmo individual dos alunos em função dos prazos estabelecidos pela instituição
- Alta demanda de trabalho na instituição
- Grande número de alunos por turma
- Horas não remuneradas dedicadas para a preparação de aula e correção de atividades
- Pequeno número de disciplinas de Análise do Comportamento no curso
- Poucos professores de Análise do Comportamento no curso
- Pouca autonomia do professor para tomar decisões importantes sobre a disciplina
- Entrada de alunos ao longo do semestre
- Alta rotatividade entre professores ao longo do semestre
- Pouca disponibilidade de recursos tecnológicos na instituição
- Outro _____

Há algum aspecto positivo que você considera que influencia a sua atividade docente e não foi contemplado nesse questionário?

() Não

() Outro _____

Há algum aspecto negativo que você considera que influencia a sua atividade docente e não foi contemplado nesse questionário?

() Não

() Outro _____

Agradecemos muito a sua participação! Se possível, indique o e-mail de outros professores de disciplinas de AC na graduação, de qualquer região do país, que poderiam também responder a esse questionário.
