RBTCC Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva
e-ISSN: 1982-3541

2021, v. 23, pp. 1–23, e211635
Seção Especial História e Ensino da Análise do Comportamento

Condições de aprendizagem em estágios de docência de programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu de Análise do Comportamento

Learning conditions in Teaching Internships in Stricto Sensu Graduate Brazilian Programs of Behavior Analysis

Condiciones de aprendizaje en pasantías docentes en los programas de posgrado brasileño de análisis de conducta Stricto Sensu

Gabriel Gomes de Luca, Giovanna Storrer, Izabele Pereira Andrade de Souza, Bianca dos Reis, Renata Teixeira Parapinski

Universidade Federal do Paraná.

Histórico do Artigo

Recebido: 13/08/2021.
1ª Decisão: 16/12/2021.
Aprovado: 21/01/2022.

DOI

10.31505/rbtcc.v23i1.1665

Correspondência

Gabriel Gomes de Luca
gabrieldeluca.ufpr@gmail.com

Departamento de Psicologia, UFPR. Praça Santos Andrade, 50, Sala 108, 1º Andar, Ala Direita, Campus Santos Andrade, Curitiba, PR
80020-300

Editor Responsável

Pedro Felipe dos Reis Soares

Como citar este documento

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 de Pós-graduação Stricto Sensu de Análise do Comportamento no Brasil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *23*, 1–23. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1665

ABPMC ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO

OPEN ACCESS 2021 © ABPMC. É permitido compartilhar e adaptar. Deve dar o crédito apropriado, não pode usar para fins comerciais.

Resumo

O estágio de docência objetiva capacitar o pós-graduando à atuação docente. O objetivo deste estudo foi avaliar as condições de aprendizagens de analistas do comportamento promovidas pelo estágio de docência de programas de mestrado e doutorado no Brasil. Foi aplicado um questionário com 78 alunos e egressos de programas de mestrado e doutorado com enfoque em Análise do Comportamento de 11 instituições. Foi identificado que os alunos possuem oportunidades para realizar atividades referentes à docência, porém com baixa frequência de orientação e de feedback do orientador. Das atividades desenvolvidas no estágio, as realizadas com menor frequência foram planejamento de disciplina e elaboração de avaliação. Por outro lado, correção de trabalhos foi realizado com maior frequência. Considerando as condições para aprendizagem de repertório de docência, é possível concluir que o estágio de docência tem constituído uma oportunidade insuficiente para aprimorar o repertório de docência em pós-graduandos de Análise do Comportamento.

Palavras-chave: estágio de docência; formação docente; ensino de análise do comportamento.

Abstract

The teaching internship aims to enable the graduate student to act as a teacher. The aim of this study was to evaluate the learning conditions of behavior analysts promoted by the teaching internship of master's and doctoral programs in Brazil. A questionnaire was applied to 78 students and graduates of master's and doctoral programs with a focus on Behavior Analysis at 11 institutions. It was identified that students have opportunities to carry out activities related to teaching, but with a low frequency of guidance and feedback from the advisor. Of the activities carried out in the internship, those performed less frequently were discipline planning and assessment preparation. On the other hand, correction of works was performed more frequently. Given the conditions for learning the teaching repertoire, it is possible to conclude that the teaching internship has been an insufficient opportunity to improve their teaching repertoire in Behavior Analysis graduate students.

Key words: teaching internship; teacher training; teaching behavior analysis.

Resumen

La pasantía docente tiene como objetivo capacitar al estudiante de posgrado para actuar como docente. El objetivo de este estudio fue evaluar las condiciones de aprendizaje de los analistas de conducta promovidos por la pasantía docente de los programas de maestría y doctorado en Brasil. Se aplicó un cuestionario a 78 estudiantes y egresados de programas de maestría y doctorado con enfoque en Análisis de Conducta en 11 instituciones. Se identificó que los estudiantes tienen oportunidades para realizar actividades relacionadas con la docencia, pero con una baja frecuencia de orientación y retroalimentación del asesor. Las actividades que se realizaron con menor frecuencia fueron la planificación disciplinaria y la preparación evaluativa. La corrección de obras se realizó con mayor frecuencia. Dadas las condiciones para el aprendizaje del repertorio docente, la pasantía docente ha sido una oportunidad insuficiente para mejorar su repertorio docente en estudiantes de posgrado en Análisis de Conducta.

Palabras clave: pasantía docente; formación de profesores; enseñanza de análisis de la conducta.

Condições de aprendizagem em estágios de docência de programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu de Análise do Comportamento

Gabriel Gomes de Luca, Giovanna Storrer, Izabele Pereira Andrade de Souza, Bianca dos Reis, Renata Teixeira Parapinski

Universidade Federal do Paraná

O estágio de docência objetiva capacitar o pós-graduando à atuação docente. O objetivo deste estudo foi avaliar as condições de aprendizagens de analistas do comportamento promovidas pelo estágio de docência de programas de mestrado e doutorado no Brasil. Foi aplicado um questionário com 78 alunos e egressos de programas de mestrado e doutorado com enfoque em Análise do Comportamento de 11 instituições. Foi identificado que os alunos possuem oportunidades para realizar atividades referentes à docência, porém com baixa frequência de orientação e de *feedback* do orientador. Das atividades desenvolvidas no estágio, as realizadas com menor frequência foram planejamento de disciplina e elaboração de avaliação. Por outro lado, correção de trabalhos foi realizado com maior frequência. Considerando as condições para aprendizagem de repertório de docência, é possível concluir que o estágio de docência tem constituído uma oportunidade insuficiente para aprimorar o repertório de docência em pós-graduandos de Análise do Comportamento.

Palavras-chave: estágio de docência; formação docente; ensino de análise do comportamento.

O estágio de docência é uma das ações para que Programas de Pós-graduação (PPGs) *stricto sensu* (mestrado e doutorado) cumpram uma de suas funções sociais: capacitar os pós-graduandos para a docência (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010). Alguns dos benefícios esperados do estágio de docência para os graduandos e para o estagiário docente envolvem o estabelecimento de vínculo entre estagiário docente e graduandos e capacitação à docência (Lemos, 2019; Ribeiro & Zanchet, 2015). Apesar de a Análise do Comportamento (AC) produzir conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem, ainda pouco se produz sobre a formação docente de analistas do comportamento no Brasil (Henklain et al., 2018; Rodrigues & Moroz, 2008). A partir disso, é possível questionar se os PPGs estão preparando com qualidade analistas do comportamento para atuarem como docentes de cursos de graduação, de forma que eles produzam aprendizagens de nível superior em seus alunos (Botomé & Kubo, 2002). Nesse sentido, caracterizar as condições de aprendizagens sobre a docência de analistas do comportamento promovidas pelos programas de mestrado e doutorado, como o estágio de docência, parece relevante científica e socialmente. Afinal, possibilita avaliar se as condições de ensino para formação docente por esse tipo de estágio estão sendo efetivas e cumprindo com o objetivo da pós-graduação stricto sensu, que consiste em capacitar indivíduos para produzir conhecimento científico e filosófico[1] e formar docentes de nível superior (Botomé & Kubo, 2002).

1 A produção de conhecimento a partir de outros processos básicos de conhecer (conhecimento artístico, senso comum e religioso) não é objetivo da universidade, mas sim de outras instâncias sociais (de Luca, et al., 2013). A universidade, por exemplo, não tem como uma de suas principais funções produzir conhecimento artístico, sendo esta uma responsabilidade dos artistas, museus etc. Mas, a universidade, por sua vez, estuda e resguarda o conhecimento artístico produzido.

A capacitação para docência como um dos objetivos de Programas de mestrado e doutorado

O papel precípuo das universidades é produzir conhecimento científico e filosófico a respeito de fenômenos de múltiplas áreas do conhecimento e campos de atuação profissional e torná-lo acessível à sociedade (Botomé, 1996a; Botomé & Kubo, 2002; de Luca, et al., 2013). Uma das possibilidades para tornar o conhecimento acessível ocorre por meio do ensino de graduação, processo em que os estudantes (e, portanto, futuros profissionais) são capacitados a lidar com diferentes problemas da sociedade, de modo a produzir benefícios à população (de Luca, et al., 2013). Em geral, esses objetivos são concretizados de forma variada por três instâncias-fim[2] que constituem a universidade: os departamentos acadêmicos, os cursos de graduação e os PPGs, esses últimos constituídos por programas *stricto sensu* (mestrado acadêmico e profissional e doutorado) e *lato sensu* (Cursos de especialização, Cursos de Aperfeiçoamento, Formação etc.; Botomé & Kubo, 2002; de Luca, et al., 2013).

Os departamentos acadêmicos são as instâncias da universidade cujo objetivo é produzir e tornar acessível o conhecimento a respeito do fenômeno que define e delimita o departamento (ainda que, equivocadamente, eles sejam entendidos apenas como instâncias administrativas ou burocráticas – de Luca, et al., 2013. Um departamento acadêmico é definido por uma área do conhecimento (conceito relacionado à produção e sistematização de conhecimento sobre um tipo de fenômeno - Botomé & Kubo, 2002) e, em geral, constituído por núcleos de estudo e pesquisa, que investigam parcelas do fenômeno que o define (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, S.d). O objetivo de cursos de graduação é capacitar as pessoas a transformar conhecimento científico a respeito do tipo de fenômeno que delimita o curso em condutas profissionais, como caracterizar necessidades sociais, planejar atuações profissionais, e intervir sobre as necessidades sociais, de modo a minimizar os problemas sociais e promover condições de vida mais adequadas para a população e sociedade (Botomé, 1996b; Rodrigues & Janke, 2014). Nesse sentido, os cursos de graduação não devem apenas transmitir conhecimento a seus alunos, mas sim capacitá-los a caracterizar a realidade e a transformá-la em direções mais significativas à luz do conhecimento existente.

Os cursos de graduação são orientados pelo conceito de campo de atuação profissional, que é relacionado às necessidades sociais relativas a um tipo de fenômeno e às possibilidades de atuação profissional sobre elas (Rebelatto & Botomé, 2021). O campo de atuação profissional é um conceito mais amplo e abrangente que o mercado de trabalho, este último

2 As instâncias-fim consistem nas instâncias organizacionais que mais diretamente produzem os objetivos da organização, por meio dos indivíduos que a acompanham (de Luca, et al., 2013). As instâncias-meio, por sua vez, criam condições para que as instâncias-fim desenvolvam os seus trabalhos e produzam os resultados organizacionais. No caso da universidade, as bibliotecas e pró-reitorias são exemplos de instâncias-meio.

definido pelas demandas da sociedade e pelas ofertas de emprego oferecidas. Portanto, não cabe a um curso de graduação formar seus estudantes (e futuros profissionais) para atuar simplesmente no mercado de trabalho, mas sim para o campo de atuação, capacitando os estudantes a "enxergar" possibilidades de atuação profissional para além das demandas já conhecidas e para realizar atuações para além das técnicas já consagradas (Botomé & Kubo, 2002; Rebalatto & Botomé, 2021).

A pós-graduação *stricto sensu* possui o objetivo de capacitar pessoas para produção de conhecimento científico e filosófico e para o exercício da docência de nível superior (Botomé & Kubo, 2002). Levando em consideração seu objetivo, os PPGs *stricto sensu* devem criar condições para promover aprendizagens que se direcionem à sua função. Essas aprendizagens envolvem mais do que saber falar sobre o conhecimento filosófico e científico produzido pela área do conhecimento. Nesse sentido, os PPGs devem formar novos cientistas e professores de nível superior, que promovem aprendizagens de nível superior em alunos da graduação, a fim de promover à sociedade a produção de conhecimento, tecnologia e aprendizagem condizente com as exigências da própria produção de conhecimento e desenvolvimento da Ciência (Botomé & Kubo, 2002; Rebelatto & Botomé, 2021).

Uma aprendizagem de nível superior consiste em transformar o conhecimento científico em condutas profissionais que transformem a realidade social. Dessa forma, desenvolver aprendizagem de nível superior envolve capacitar os futuros profissionais a caracterizar a realidade social e desenvolver comportamentos que promovam a sua transformação, com base nas necessidades sociais caracterizadas (Gusso, et al., 2020; Rebelatto & Botomé, 2021). Portanto, a mera transposição de conhecimentos produzidos pela área de conhecimento não garante a aprendizagem de condutas profissionais (Botomé & Kubo, 2002). Tal concepção se aproxima das críticas desenvolvidas por Freire (1979) acerca da educação bancária: modo de ensino em que o professor "deposita" seu conhecimento em um aluno que pouco sabe sobre o conteúdo. Esse formato de ensino promove poucas transformações sociais, uma vez que a ênfase está no conteúdo e não na realidade social ou repertório dos alunos a ser desenvolvido. Dessa forma, não é o que é dito aos estudantes que transforma a sociedade, mas aquilo que é desenvolvido no repertório dos indivíduos por meio do ensino (Postman & Weingartner, 1974). Sendo assim, para que a pós-graduação *stricto sensu* cumpra sua função, precisam ser planejadas condições para que os estudantes de mestrado e doutorado desenvolvam repertórios relativos à atuação docente, ou seja, sejam capacitados a ensinar e a produzir conhecimento científico e filosófico. O exercício da docência envolve comportamentos complexos, e apenas a reprodução de condutas de outros professores e a aprendizagem no cotidiano de sala de aula podem não ser suficientes para o desenvolvimento de tais comportamentos (Moroz & Luna, 2013).

Ter clareza sobre o objetivo da universidade torna-se relevante para que as condições sejam manejadas em direção à sua função (de Luca, et al., 2013).

Mas, na formação de mestres ou doutores há, equivocadamente, a concepção de que para se desenvolver na carreira universitária a ênfase da formação *stricto sensu* deve estar fundamentalmente no desenvolvimento de repertório científico, com vistas à produção de conhecimento (Soares & Cunha, 2010). Tal característica contribui para o desenvolvimento de pesquisas, porém para que o pós-graduando produza aprendizagens de nível superior, é necessário capacitação para o exercício da docência. No Brasil, a formação para a docência tem tido pouca ênfase, especialmente devido a ausência de amparo de leis que incentivem a formação docente na pós-graduação. Em um estudo realizado por Cantano et al. (2021) por meio de questionário e entrevista, docentes que atuam no ensino superior relataram não ter tido contato com a realidade docente ao longo da pós-graduação. Além disso, um dos entrevistados relatou que o estagiário docente, uma das possibilidades de atuação do pós-graduando *stricto sensu* com objetivo de capacitar à docência, assemelha-se a um monitor e não a um professor em formação. Nesse sentido, é valorizado que um professor saiba sobre o conhecimento que leciona, mas é dada pouca ênfase sobre a sua atuação ou formação docente (Cunha, 2004). Dentre os equívocos em relação à formação do professor, encontra-se a "crença" de que tais comportamentos podem ser aprendidos de forma "espontânea", com base na experiência de vida de cada docente ou de que quem "domina" certos conhecimentos também é capaz de ensiná-los (Cunha, 2004; Rodrigues & Moroz, 2008). Porém, apresentar o comportamento no contexto de atuação profissional e desenvolver tal comportamento em aprendizes são dois comportamentos distintos, e que, portanto, envolvem processos de ensino e aprendizagem diferentes. Dessa forma, um profissional que apresenta o comportamento em seu contexto de atuação não necessariamente estará apto, caso atue como professor, a planejar condições de ensino e promover aprendizagens eficazes em seus alunos.

É possível problematizar o quanto a titulação para a docência, desenvolvida por meio de mestrado e doutorado, garante de fato uma formação à atuação docente, ou seja, atinge os objetivos de um programa de pós-graduação tendo em vista que, em geral, os programas não desenvolvem suficientemente comportamentos relativos à capacitação para o ensino (Arroio, et al., 2006). Como uma tentativa de promover condições para capacitação à docência os PPGs compõem em sua grade curricular disciplinas relacionadas à docência (Alves, et al., 2019), e em 2002 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) regulamentou a obrigatoriedade do estágio de docência, mas tal obrigatoriedade é requerida apenas para bolsistas de mestrado e doutorado (CAPES, 2002).

Condições para formação docente de nível superior no Brasil

O estágio de docência constitui um contexto favorável para desenvolvimento dos comportamentos relacionados à formação docente. Sua execução envolve a participação do estudante em atividades de ensino, sendo supervisionadas por um professor orientador, com objetivo de

capacitar os acadêmicos para a docência e aumentar o grau de qualidade do ensino superior (CAPES, 2010). Dessa forma, o estágio de docência cria condições para apresentação de comportamentos, tanto dos professores orientadores como dos alunos, com base em princípios significativos para o desenvolvimento de aprendizagens que capacitem para a docência no nível superior. Além disso, a orientação do aluno e apresentação de *feedback* do orientador são essenciais para direcionamento da atuação do aluno e futuro professor, de modo a possibilitar condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem de comportamentos relativos à docência (Gusso, 2013).

A função do estágio de docência consiste na capacitação para o exercício da docência (CAPES, 2010), o que exige que o pós-graduando desenvolva comportamentos com alto grau de clareza acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Dentre as etapas do processo de ensino, destacam-se: caracterização de necessidades de ensino (os comportamentos-objetivo de ensino precisam ser avaliados com base no repertório do aluno e necessidades sociais da área de atuação profissional, de modo a resolver ou minimizar os problemas de determinada população), planejamento e aplicação das condições de ensino, avaliação dessas condições e ajustes das condições de ensino, com base na avaliação do desenvolvimento do repertório do no aprendiz (Botomé, 1980; Botomé & Kubo, 2001; Kienen, et al., 2021). Além disso, o processo de ensino envolve aspectos como o relacionamento interpessoal entre professor e aluno, uma vez que a aprendizagem envolve elementos afetivos, tornando importante o vínculo entre professor e alunos e comportamentos pró-sociais, como manejo da "motivação" do aluno para aprender e resolução de conflitos (Biglan, 2015; Gil, 2012; Masetto, 2010; Zanotto & Alves, 2017). O estágio de docência pode, portanto, contribuir para que o estagiário desenvolva comportamentos para a docência, tendo em vista que estará exposto a um ambiente "natural" em que ocorrem situações típicas entre alunos e professor as quais precisa manejar. Ao professor orientador, cabe a criação de condições para que o estagiário docente consiga tomar decisões referentes ao ensino e apresente comportamentos relacionados a ele. Para que essas condições sejam concretizadas, é importante que o orientador acompanhe o processo de desenvolvimento do aluno estagiário, direcionando-o à uma prática autônoma, e apresentando *feedbacks* para desenvolvimento do repertório. Sem orientação contínua, a atuação docente no estágio pode produzir pouca contribuição para o desenvolvimento do repertório do pós-graduando, visto que consequenciar o comportamento do estagiário docente contribui para que ele avalie sua prática tendo maior clareza do que necessita ser refinado em seu repertório, em cada etapa do processo de ensino.

Apesar da criação de políticas públicas que regulamentem a atuação docente de nível superior, as diretrizes sobre o estágio de docência ainda são pouco claras (Bolda & Biavatti, 2016). Em um estudo de levantamento documental realizado por Bolda e Biavatti (2016), foram coletadas informações referentes à formação docente em documentos oficiais de órgãos

públicos (MEC-CAPES) e sites de 16 PPGs *stricto sensu* brasileiros do Sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Foram analisadas condições estruturais de 53 programas de mestrado e 21 de doutorado, cujo foco fora capacitar os alunos à docência, e, segundo os resultados encontrados, 30% dos PPGs brasileiros *stricto sensu* não têm formação específica para docência (disciplinas optativas e/ou obrigatórias, estágios, grupos ou linhas de pesquisa). Conforme o mesmo estudo, a prática do estágio de docência consta apenas em 41% dos programas de mestrado e 53% de doutorado. Dentre estes, cerca de 75% dos programas não possuíam uma documentação regulamentadora para o estágio, sugerindo a necessidade de políticas que o orientem (Bolda & Biavatti, 2016). Tais condições, portanto, constituem contextos pouco favoráveis para a promoção de uma aprendizagem eficaz para a docência.

Caracterizar as aprendizagens de estagiários docentes possibilita avaliar as condições de ensino às quais o pós-graduando foi exposto, criando condições para seu aprimoramento. Lemos (2019) descreveu as aprendizagens de um estagiário docente de uma disciplina de Biblioteconomia em um estudo cujo objetivo foi a avaliação do estagiário a respeito da própria aprendizagem. Para isso foi utilizado um questionário, respondido pelos discentes os quais tiveram aulas ministradas pelo estagiário, e observações diretas da atuação em sala de aula. Dentre as aprendizagens desenvolvidas, foram citadas habilidades de planejamento, condução de aula, manejo de turma e habilidades sociais. Ribeiro e Zanchet (2015), por sua vez, identificaram a percepção de professores universitários egressos do PPG em Epidemiologia sobre o estágio de docência. Foi identificado que os egressos do programa vivenciaram situações de orientação escassa no estágio de docência, baixo grau de autonomia para conduzir aulas e orientação com ênfase em pesquisa, o que demonstra pouca atenção à formação docente de tais alunos (Ribeiro & Zanchet, 2015), contribuindo para a noção examinada por Cunha (2004) de que ensinar pode ser caracterizado como um “dom”, ou seja, como se fosse constituído de habilidades inatas que prescindisse de ensino formal. Considerando tais divergências sobre as condições de ensino para a docência, é possível identificar que, apesar das discordâncias em relação aos resultados do processo de capacitação para docência desenvolvido por PPGs, não se anula a relevância da execução do estágio de docência, dadas as possíveis aprendizagens a serem promovidas. Na Psicologia, especificamente entre analistas do comportamento, ainda pouco se produz sobre a formação docente (Rodrigues & Moroz, 2008). Em um estudo realizado por Rodrigues e Moroz (2008) por meio da análise de trabalhos produzidos pelos programas de mestrado e doutorado em Educação e Psicologia, cerca de 3% dos resumos de estudos publicados pelos programas correspondiam a produções sob a perspectiva da abordagem analítico-comportamental e destes, 17% estavam relacionados à formação de professores. A formação de professores de nível superior foi abordada em apenas um estudo, evidenciando pouco enfoque na produção científica a respeito da formação docente. Ainda que a AC produza

conhecimento sobre o comportamento humano possibilitando seu controle e previsão, o que torna possível sua aplicação para o contexto educacional (Skinner, 1972), há pouca clareza sobre a utilização dessa produção na formação dos pós-graduandos. Portanto, caracterizar a aprendizagem de alunos de pós-graduação de Psicologia, mais especificamente analistas do comportamento, promovida por meio do estágio de docência, como fazem Lemos (2019) e Ribeiro e Zanchet (2015), contribui para fomentar debates sobre métodos de ensino também na área de Psicologia. Além disso, avaliar os resultados produzidos pelo estágio favorece que condições de ensino possam ser aprimoradas de modo a favorecer a apresentação de comportamentos relativos à docência, uma classe de comportamento que parece pouco valorizada no contexto da pós-graduação, ainda que muito relevante.

Em síntese, a função dos PPGs é capacitar indivíduos a produzirem conhecimento e desenvolver comportamentos relativos à docência de nível superior (Botomé & Kubo, 2002), no entanto, existe uma valorização da capacitação para pesquisa em detrimento da capacitação para o ensino (Cunha, 2004). Uma possibilidade do ensino de comportamentos relevantes à atuação docente se dá por meio do estágio de docência (Brasil, 1999). A capacitação de docentes para o ensino de Análise do Comportamento aumenta a probabilidade de que futuros psicólogos, alunos destes docentes, reduzam ou minimizem problemas sociais por meio da intervenção e produção de conhecimento em Análise do Comportamento. Ainda que tenham se passado 20 anos da criação de políticas públicas há poucas evidências sobre os efeitos que o estágio de docência tem proporcionado para a aprendizagem dos estagiários (e.g., Ribeiro & Zanchet, 2015). Para tanto, o objetivo deste estudo foi avaliar as condições de aprendizagens de analistas do comportamento promovidas pelo estágio de docência de programas de mestrado e doutorado no Brasil.

Método

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CAAE: 00910918.7.0000.0102). Os participantes que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participantes

Setenta e oito alunos e egressos de programas de mestrado e doutorado, com enfoque em AC, de 11 instituições de ensino brasileiras aceitaram participar do estudo. Desses, 38 eram mestres, 22 eram mestres e estavam cursando doutorado e 18 eram doutores. Os egressos convidados estavam formados há no máximo cinco anos. Tal critério de seleção foi aplicado para avaliar se as condições para ensino de formação docente estão sendo efetivas atualmente nos PPGs. Inicialmente, para identificação dos PPGs e envio dos convites aos pós-graduandos, foram feitas consultas ao sítio

eletrônico da CAPES e da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC). Foram incluídos PPGs cujos nomes continham as expressões: Behaviorismo, Análise do Comportamento, Análise Aplicada do Comportamento, Análise Experimental do Comportamento, Terapia Comportamental ou suas derivações. Assim, foram selecionados ao todo 12 PPGs de universidades brasileiras. A partir disso, foi realizada a contagem do número de egressos dos PPGs identificados, por meio da quantidade de teses e dissertações disponibilizadas pelos programas.

Para PPGs que não separavam as teses e dissertações de AC de outras áreas foi utilizado como critério a apresentação de conceitos de AC no título, palavras-chave ou resumo da tese ou dissertação. Alguns egressos também foram identificados pela área do professor orientador de suas teses ou dissertações. Assim, de 2015 a 2019, foram identificados 597 mestres e 164 doutores em PPGs de AC e a taxa de retorno de resposta de mestres e doutores desta pesquisa correspondeu a 10,55% e 10,98%, respectivamente. De acordo com Smith (1997) as pesquisas por e-mail em geral recebem o retorno de 8% a 13% de respostas.

Instrumento de coleta de dados

Para caracterizar as condições de aprendizagens de alunos e egressos de programas de mestrado e doutorado com enfoque em AC, foi utilizado um questionário online, formulado por meio da plataforma *Google Forms*. Esse formulário foi constituído por 121 perguntas, relacionadas a 1) Dados de identificação do participante (idade, gênero, título, ano de defesa de dissertação ou tese, instituição, linha de pesquisa e instituição em que realizou outras formações; 2) Experiência de atuação docente (período de atuação docente, disciplinas lecionadas e curso em que lecionou, modalidade de ensino: *stricto sensu* ou *lato sensu*); 3) Atividades relacionadas ao estágio de docência ao longo da pós-graduação (disciplinas para formação docente, natureza das disciplinas: obrigatória, optativas ou ambas, quantidade de estágios realizados, atividades desenvolvidas, recebimento de orientação do professor-orientador ao longo das disciplinas cursadas, presença ou ausência de *feedback*); 4) Comportamentos aprendidos ao longo da pós-graduação relativos à Programação de Ensino (caracterizar necessidades sociais, propor objetivos de ensino, caracterizar repertório inicial do aluno, planejar contingências de ensino, avaliar o desempenho dos alunos, avaliar e aperfeiçoar seu programa de ensino); 5) Comportamentos Pró-Sociais de interação professor e aluno (manejar a motivação dos alunos, lidar com conflitos entre os alunos, lidar com conflitos entre professor e seus alunos, lidar com problemas de assiduidade e pontualidade dos alunos); 6) Autoavaliação sobre aprendizagens relacionadas à atuação docente (demandas vivenciadas ao longo da atuação docente e avaliação sobre a capacitação para lidar com essas demandas). A duração para preenchimento do formulário foi de 50 minutos, na média. Para

este estudo, foram utilizados os dados produzidos por 35 perguntas, relativas aos três primeiros conjuntos de perguntas.

Procedimento

Foram selecionadas 11 instituições de ensino, contendo programas de mestrado e doutorado, para participação na pesquisa com base no critério de conter no nome do PPG, em alguma área de concentração do PPG e/ou linha de pesquisa, expressões que remetessem à AC (e.g., Análise do Comportamento, Análise Aplicada do Comportamento, Comportamental). Em seguida, foi realizado um convite enviado aos coordenadores dos PPGs por meio de mensagem eletrônica, contendo a solicitação para que a mensagem fosse encaminhada aos egressos. Além do acesso via coordenadores, os sítios eletrônicos desses PPGs também foram consultados. Neles, foram identificados os nomes dos egressos e foi enviada mensagem eletrônica para os egressos cujos e-mails foram encontrados na Internet. Na mensagem, foi disponibilizado o *link* para acesso ao questionário, contendo também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para manifestação de concordância dos participantes.

Análise de dados

Para análise de dados dos questionários preenchidos foi utilizada estatística descritiva, como cálculo de porcentagem e categorização das respostas.

Resultados

Responderam ao questionário 78 pós-graduandos (38 mestres, 18 doutorandos e 22 doutores), destes 51 se identificaram como gênero feminino, 27 como gênero masculino. A média de idade foi de 31,4 anos. 20 mestres (52,63%), 15 doutorandos (83,33%) e 13 doutores (59,09%) relataram atuar ou ter atuado como docentes. Nesta seção são apresentados os dados referentes à quantidade de disciplinas relativas à docência (excluindo-se o estágio de docência)[3], à quantidade de estágios de docência e às atividades desenvolvidas durante o estágio de docência por pós-graduandos de mestrado e doutorado.

Na Tabela 1 estão apresentados os dados referentes à quantidade de discentes que realizaram disciplinas relativas à docência durante a pós-graduação. A Tabela 1 é constituída por sete colunas, fazendo referência aos dados a respeito da natureza das disciplinas cursadas (número total de discentes que realizaram as disciplinas; porcentagem de discentes que realizaram as disciplinas em relação ao número total; porcentagem de discentes que realizaram apenas disciplinas obrigatórias; porcentagem de

3 Em alguns PPGs, além do estágio de docência existem disciplinas que promovem aprendizagens referentes à atuação docente (ex. Docência em Psicologia, Programação de Ensino etc.)

discentes que realizaram tanto disciplinas obrigatórias quanto optativas e porcentagem de discentes que realizaram apenas disciplinas optativas, respectivamente). Por exemplo, durante o mestrado, dos mestres que responderam ao questionário, 29 relataram cursar disciplinas relativas à docência, o que corresponde a 76,3% dos respondentes. Desses mesmos participantes, 52% cursaram apenas disciplinas obrigatórias, 31% disciplinas tanto obrigatórias quanto optativas e 17% optativas.

Tabela 1.
Quantidade de discentes que realizaram disciplinas relativas à docência

Período	Discentes	N total	% Total de disciplinas	% de obrigatórias	% de optativas e obrigatórias	% de optativas
Durante o Mestrado	Mestres	29	76,3%	52%	31%	17%
	Doutorandos	17	77,2%	35%	53%	12%
	Doutores	11	61,1%	64%	18%	18%
Durante o Doutorado	Doutorandos	10	50%	80%	20%	0%
	Doutores	3	25%	100%	0%	0%

Na Tabela 2 estão apresentados os dados referentes à quantidade de discentes que realizaram estágio de docência durante a pós-graduação. A Tabela 2 é constituída por sete colunas, fazendo referência a quantidade de discentes que realizaram estágio de docência e a quantidade de estágios realizados. Por exemplo, durante o doutorado, 12 doutorandos realizaram o estágio de docência, o que corresponde a um total de 66,6%. Do total, 50% dos doutorandos realizaram apenas um estágio, 50% realizaram dois estágios e 0% três ou quatro estágios.

Tabela 2.
Quantidade de discentes que realizaram estágio de docência.

Período	Discentes	N total	% Total de discentes que realizaram estágio de docência	% de discentes que realizaram um estágio	% de discentes que realizaram dois estágios	% de discentes que realizaram três estágios	% de discentes que realizaram quatro estágios
Durante o Mestrado	Mestres	30	78,9%	60%	27%	10%	3%
	Doutorandos	20	90,9%	50%	15%	30%	5%
	Doutores	12	66,6%	58%	33%	8%	0%
Durante o Doutorado	Doutorandos	12	66,6%	50%	50%	0%	0%
	Doutores	9	50%	78%	11%	0%	11%

Nas Figuras 1, 2 e 3 são apresentadas a porcentagem de orientações recebidas, atividades realizadas e *feedbacks* recebidos de orientadores de mestres, doutorandos e doutores durante o mestrado e doutorado para atividades relativas ao planejamento de aula, desenvolvimento de atividades

em sala de aula e orientação dos alunos dentro e fora de sala de aula, respectivamente durante o estágio de docência. Na Figura 1, são mostrados os dados relativos aos comportamentos apresentados pelo pós-graduando previamente à execução da aula: planejar uma disciplina "inteira", planejar uma ou mais aulas e preparar material didático.

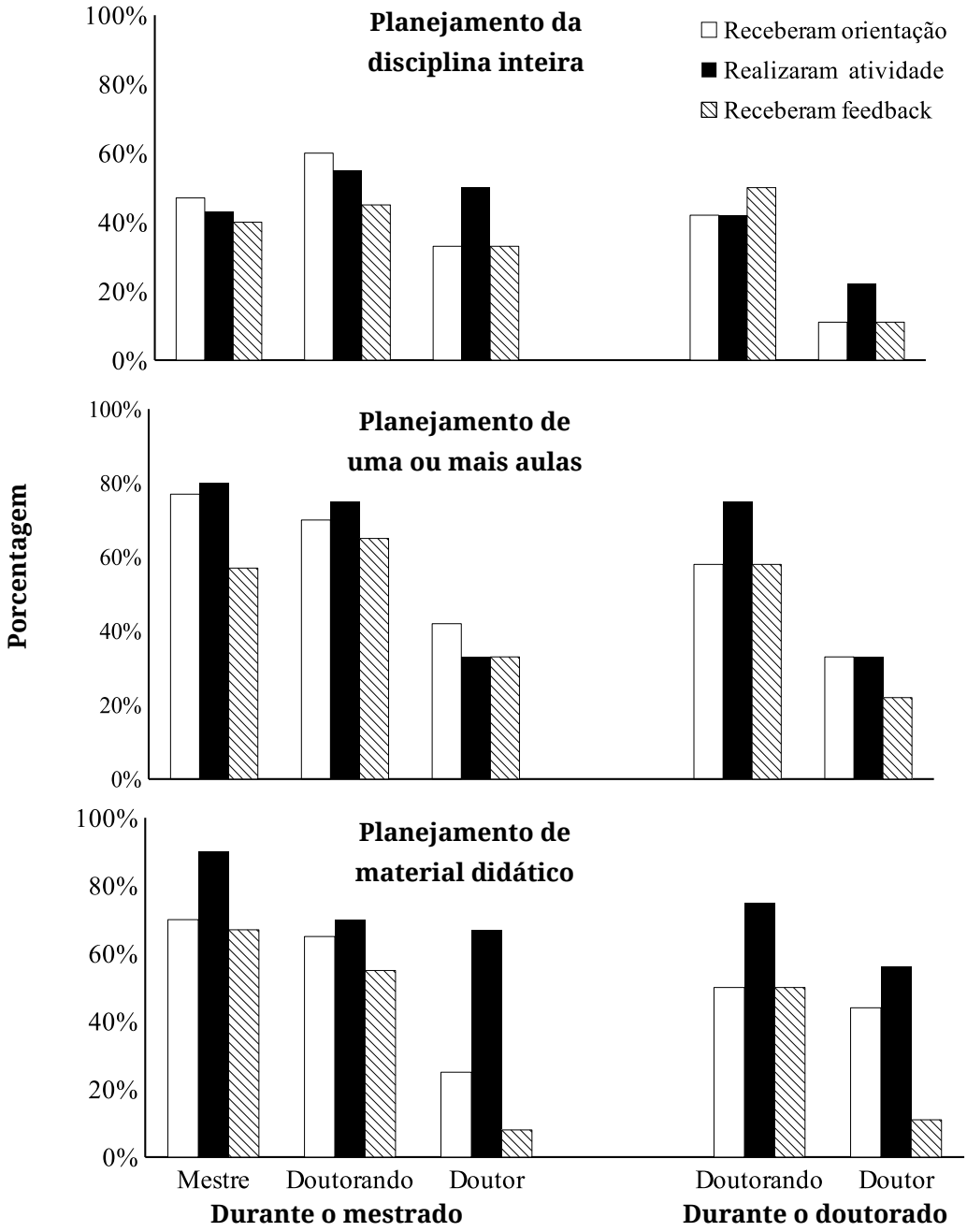


Figura 1. Porcentagem de orientação recebida, atividade realizada e *feedback* de orientadores durante o mestrado e doutorado para atividades relativas ao planejamento de aula.

Em relação aos comportamentos referentes a planejamento da disciplina inteira pode-se observar conforme Figura 1 que os alunos tiveram oportunidade para realização de atividades, como preparação de material didático e planejamento de uma ou mais aulas, mas relataram menor ocorrência de orientação e *feedback* (e.g., em relação aos doutores durante o

estágio de docência no mestrado, 67% realizaram a preparação de material didático e 8% receberam *feedback* do orientador. Além disso, apenas cerca de 25% dos doutores receberam orientação para a atividade).

Na Figura 2, são representados os dados relativos aos comportamentos apresentados durante uma aula, como acompanhamento do professor orientador em sala de aula, elaboração de avaliação, correção de trabalhos e avaliação e apresentação de aulas. Na figura estão apresentadas as porcentagens de orientação recebida, atividade realizada e *feedback* de orientadores durante o mestrado e doutorado para o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

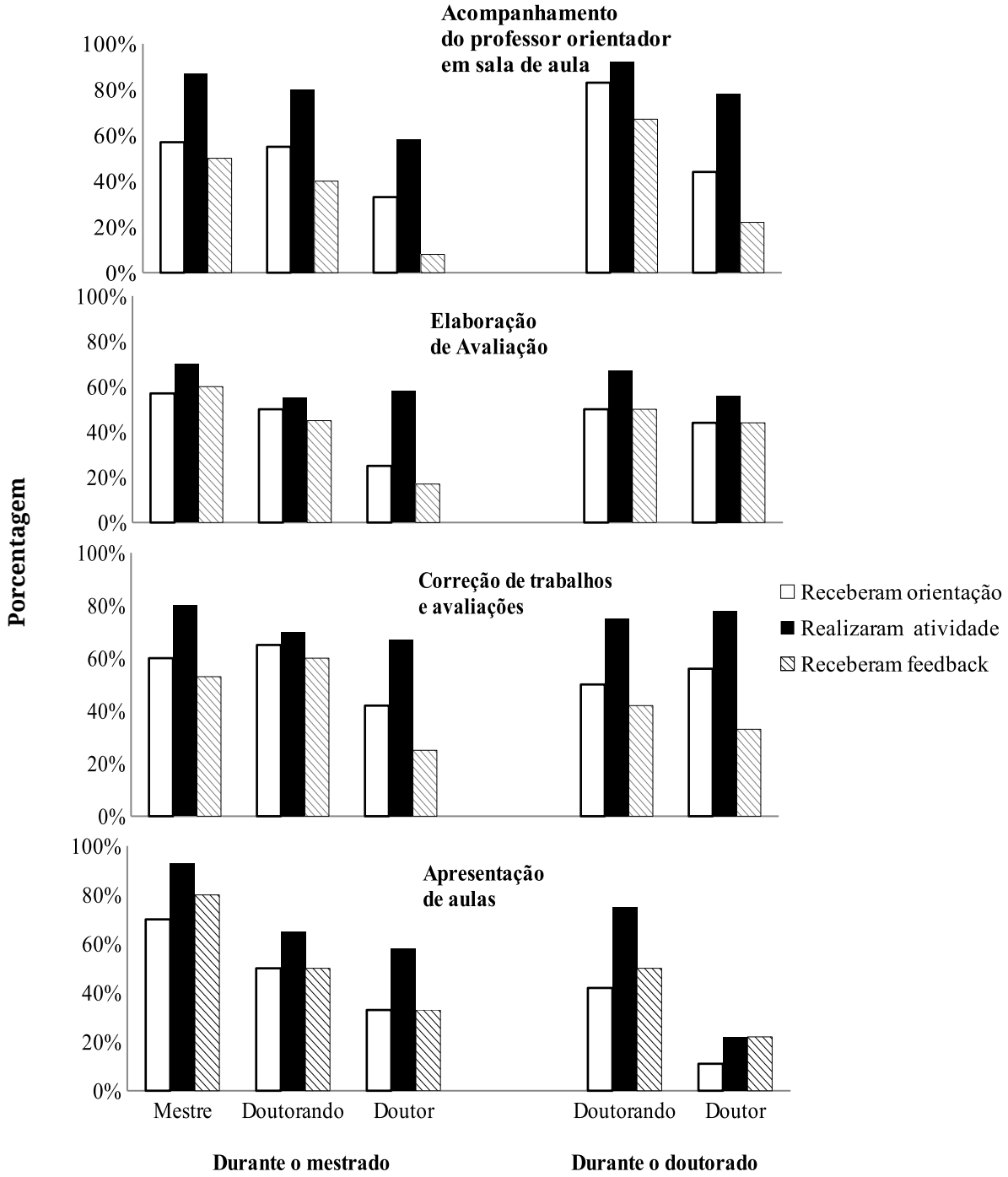


Figura 2. Porcentagem de orientação recebida, atividade realizada e *feedback* de orientadores durante o mestrado e doutorado para o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Conforme apresentado na Figura 2, as atividades com maior participação declaradas pelos pós-graduandos foram correção de trabalhos e avaliações e acompanhamento do professor em sala de aula (e.g., durante o doutorado 92% dos doutorandos e 78% dos doutores acompanharam os professores em sala de aula, e nas correções de trabalho, 80% dos mestres, 70% dos doutorandos e 67% dos doutores durante o mestrado corrigiram trabalhos). A atividade realizada com menor orientação foi elaboração de avaliação (e.g., 25% dos doutores relataram que durante o mestrado receberam orientação para elaborar avaliação, 58% elaboraram avaliação e 17% receberam *feedback*)

Na Figura 3 constam os comportamentos apresentados pelos pós-graduandos referente a orientação de alunos dentro e fora de sala de aula. Na figura estão apresentadas as porcentagens de orientação recebida, da atividade realizada e *feedback* de orientadores durante o mestrado e doutorado relativas à orientação de alunos.

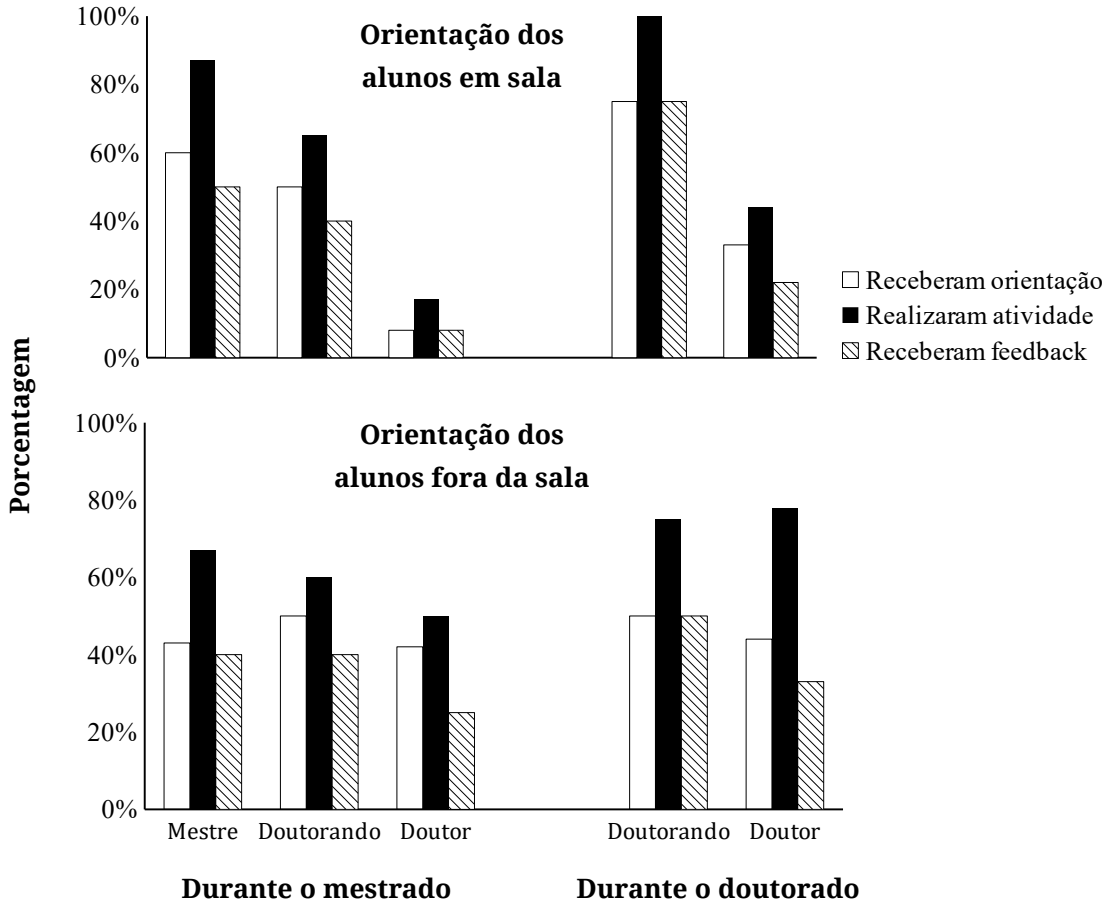


Figura 3. Porcentagem de orientação recebida, atividade realizada e *feedback* de orientadores durante o mestrado e doutorado relativas à orientação de alunos.

Com relação à orientação de alunos em sala de aula durante o mestrado e doutorado, os pós-graduandos relataram realizar atividades de orientação de alunos em sala de aula e fora de sala de aula (e.g., 87% dos mestres durante o mestrado orientaram alunos em sala de aula e 65%

dos doutorandos, durante o mestrado, realizaram orientação). As taxas de ocorrência de *feedback* e orientação relatadas pelos pós-graduandos, no entanto, foram menores comparadas às de realização da atividade (e.g., 60% dos mestres receberam orientação e 50% receberam *feedback*. Dos doutorandos, 50% receberam orientação e 40% *feedback*).

Discussão

O objetivo deste estudo consistiu em caracterizar as condições de aprendizagens de analistas do comportamento promovidas pelo estágio de docência de programas de mestrado e doutorado no Brasil. Para tanto foi aplicado um questionário online com 121 perguntas para egressos e alunos de pós-graduação *stricto sensu* relacionadas à AC. A caracterização dos contextos e atividades de ensino nos quais os pós-graduandos participaram ao longo de sua formação de mestrado e doutorado viabiliza demonstrar que esses alunos possuem oportunidades de realizar atividades relacionadas à atuação docente no estágio de docência. Mas, apesar da relevância, condições para planejamento ou aperfeiçoamento de comportamentos relativos à docência são manejadas com baixa frequência, o que possivelmente impacta no grau de desenvolvimento de comportamentos relativos à atuação docente e, consequentemente, no grau de qualificação para atuação docente.

Ao longo do mestrado, 17% dos mestres, 35% dos doutorandos e 64% dos doutores relataram cursar disciplinas relacionadas à docência apenas obrigatórias (Tabela 1). Das disciplinas optativas relacionadas à docência, ou seja, disponibilizadas pelos programas sem natureza obrigatória, 17% dos mestres, 12% dos doutorandos e 18% dos doutores cursaram apenas tais disciplinas (Tabela 1). Como essas disciplinas não são obrigatórias é provável que outros pós-graduandos, dos mesmos programas, optem por não as cursarem, o que implica na possibilidade de, caso os alunos não sejam expostos a outras condições que os capacitem à docência ao longo da pós-graduação, não ter seu repertório desenvolvido. Em um levantamento de disciplinas relacionadas à docência em 11 PPGs brasileiros que continham o programa ou linha em AC, foi identificado que cinco programas possuem apenas disciplinas obrigatórias, três apenas optativas e três programas com disciplinas obrigatórias podendo cursar optativas (de Luca, et al., submetido). Dessa forma, algumas instituições parecem não garantir condições que aumentem a probabilidade de os alunos participarem de disciplinas referentes à docência, visto que a maior proporção dos dados indica que as disciplinas optativas foram realizadas em menor frequência que as disciplinas obrigatórias (média de 15,6% durante o mestrado e 0% durante o doutorado, DP = 2,62 e 0, respectivamente). As disciplinas de docência no contexto da pós-graduação tem como objetivo capacitar os alunos a desenvolverem repertórios relativos à atuação docente de acordo com seus contextos político-pedagógicos (Alves, et al., 2019). Mas, uma vez que alguns PPGs oferecem as disciplinas de docência apenas em caráter

optativo e que o estágio de docência é obrigatório apenas para bolsistas, é provável que os alunos que não as cursem não se insiram em outro contexto para desenvolver repertórios relativos à docência, o que indica que a formação oferecida aos pós-graduandos em alguns PPGs possivelmente não cumpre todos os seus objetivos previstos, em especial aqueles que se referem à formação para docência.

Em relação às atividades realizadas durante o estágio de docência, os pós-graduandos ao longo do doutorado (doutores e doutorandos) relataram apresentar menor frequência de realização das atividades relacionadas à docência, quando comparado ao mestrado: 72% dos discentes realizaram essas atividades durante o mestrado e 48% no doutorado (Figuras 1, 2 e 3). A média da porcentagem de discentes que realizaram o estágio de docência durante o mestrado foi de 78,8% e no doutorado 58,3% (Tabela 2). Uma das hipóteses para a diminuição da porcentagem de realização dessas atividades ao longo do doutorado é a possibilidade de equivalência das aulas ministradas fora do contexto de pós-graduação (83,33% dos doutorandos e 59,09% dos doutores relataram ter atuado ou atuar como docentes). Apesar disso, a atuação docente exige constante aprimoramento, por ser constituída de comportamentos complexos. Nesse sentido, os PPGs podem contribuir para a promoção de uma formação continuada utilizando as estratégias de discussões constantes sobre a função e atuação docente em seminários, laboratórios e em contexto de sala de aula (Bastos, 2007). Outras possibilidades envolvem supervisões coletivas sobre a atuação, sob mediação de um professor de ensino superior com mais experiência. Por sua vez, os doutorandos, sob orientação dos professores orientadores podem também contribuir para a formação docente dos mestrandos. Possibilitar aos pós-graduandos oportunidades para aperfeiçoar os repertórios necessários para a atuação docente, ainda que já tenham experiência nesse contexto, contribui para que o grau de qualidade do ensino superior seja aumentado (CAPES, 2010), uma vez que o professor orientador poderá indicar necessidades de aperfeiçoamento que nem sempre podem ser percebidas pelos pós-graduandos. Nesse sentido, a constante produção de conhecimento científico sobre processos de ensino e aprendizagem, bem como a constante avaliação das condições para que as aprendizagens de ensino superior se desenvolvam tornam-se essenciais para esse aperfeiçoamento do pós-graduando por meio do professor orientador.

Planejamento de disciplina e elaboração de avaliação foram atividades com menor frequência em comparação com a realização da atividade de correção de trabalho (média de 49% durante o mestrado e 32% no doutorado para planejamento de disciplina; e 71% no mestrado e 61% no doutorado para elaborar avaliação; Figuras 1 e 2). No entanto, planejar disciplinas e elaborar avaliações são comportamentos relevantes a serem desenvolvidos. Planejar uma disciplina envolve propor objetivos de ensino, duração da disciplina, conteúdo básico programático, procedimentos de ensino e instrumentos para avaliação com base nos objetivos propostos (Botomé, 1980; Cortegoso & Coser, 2011; Gil, 2020; Kienen, et al., 2021).

Nesse sentido, o planejamento de ensino é a base do trabalho do professor e é necessário que o pós-graduando desenvolva repertório que o capacite a desempenhar tal atividade. Em um estágio de docência, a disciplina em que o aluno se insere possivelmente não será ministrada pelo professor pela primeira vez. Então, de fato, não cabe ao aluno planejá-la por inteiro. Por conta disso, para dar conta das aprendizagens relativas ao planejamento da disciplina, outras condições devem ser criadas, como o professor examinar com o aluno o planejamento da disciplina (objetivos, estrutura geral da disciplina, atividades propostas, etc.), de forma que o aluno fique sob controle dos aspectos relevantes dessa atuação docente quando for realizá-la.

Ao longo do estágio de docência, os pós-graduandos realizam as atividades referentes aos comportamentos exigidos ao longo da atuação docente, mas recebem quantidades insuficientes de orientações e *feedbacks* para cada atividade. Na atividade de "orientar alunos em sala", por exemplo, 60% dos mestres, 50% dos doutorandos e 8% dos doutores receberam orientação para a atividade ao longo do mestrado (Figura 3). Já no doutorado, 55% dos doutorandos e 33% dos doutores receberam orientação para essa atividade. Programar ensino, levando em consideração as orientações dadas pelo professor orientador ao aluno, diminuem a probabilidade de exposição do pós-graduando a um contexto em que as consequências selecionam seus comportamentos por meio de tentativa e erro. Quando o professor realiza orientações, explicitando critérios e variáveis aos quais o pós-graduando precisa ficar sob controle, é aumentada a probabilidade de que o pós-graduando apresente a conduta esperada no contexto de ensino. Além disso, aumenta-se a probabilidade de que os comportamentos apresentados pelo pós-graduando beneficiem os estudantes de graduação que são expostos às condições de ensino do estágio de docência (Gusso, 2013; Hattie, 2017; Skinner, 1953/2003).

Em relação ao *feedback*, na atividade de realização de aulas e correção de trabalhos e avaliações, foi observado uma redução de relatos sobre a ocorrência de *feedbacks* (média de 54% durante o mestrado e 36% durante o doutorado para realização de aulas; 46% durante o mestrado e 37% durante o doutorado para correção de trabalhos; Figura 2). Ainda que seja relevante criar condições para que os pós-graduandos apresentem os comportamentos relativos à docência, ao não receberem *feedbacks* dos orientadores acerca de sua atuação, os pós-graduandos podem não ter clareza do que pode ser aperfeiçoado em seu repertório. A consequenciação das respostas do aprendiz é um relevante princípio consolidado pelos estudos da Análise Experimental do Comportamento (Gusso, 2013; Matos, 2001; Skinner, 1953/2003). Nessa perspectiva, cada desempenho do indivíduo deve ter uma consequência que corresponda aos critérios de: 1) imediatismo ao desempenho; 2) caráter gratificante ou pelo menos que reduza aversividade; e 3) informativo. Essas consequências tendem a fortalecer ou enfraquecer as relações entre as respostas do organismo

e o seu ambiente, sendo essenciais para a aprendizagem de um comportamento (Botomé & Rizzon, 1997; Cortegoso & Coser, 2011; Gusso, 2013).

Os professores orientadores, ao atribuírem uma nota ao desempenho dos pós-graduandos, podem entender tal feito como uma forma de *feedback*. Contudo, essa costuma ser apenas uma medida genérica do desempenho que foi apresentado pelo aluno e pode pouco contribuir para que o aluno (futuro professor) fique sob controle de quais variáveis de seu desempenho precisa desenvolver. Sendo assim, realizar a avaliação da aprendizagem do aluno clarifica e auxilia que no próprio contexto de ensino seu repertório seja aprimorado. Isso envolve que o professor orientador de estágio tenha clareza do que precisa ser aprendido, crie condições para que o aluno aprenda e apresente informações sobre o repertório do aluno, sendo corretivas ou confirmativas a cada aprendizagem (Botomé & Rizzon, 1997). Gusso (2013) avaliou a eficiência de um procedimento de apresentação de consequências informativas semanais no desempenho de 66 alunos de nível superior. Os resultados referentes ao aumento de frequência de comportamentos dos alunos demonstraram eficiência do procedimento, de modo que as consequências informativas, apesar de não isoladas de outras condutas do professor em contexto de sala de aula, contribuíram para promoção de desempenho dos alunos. Nesse sentido, a insuficiência de *feedbacks* em atividades realizadas pelos pós-graduandos impacta diretamente no desempenho dos alunos, sendo uma condição necessária para promoção de aprendizagem.

A avaliação do desempenho do aluno faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, deve ser contínua durante uma disciplina. Por meio das avaliações é possível fornecer *feedback* acerca do repertório dos alunos e assim criar condições para que identifiquem o que ainda é necessário desenvolver para que alcancem o objetivo de ensino (Gil, 2020). A avaliação, mais do que atribuir uma nota ao aluno, ou seja, mais do que a medida de desempenho, deve ter função de clarificar variáveis a serem aprimoradas ao longo do processo de ensino, modificadas ao longo e após o processo de ensino pelo professor. Uma vez que a avaliação do desempenho do aluno é comumente confundida com medidas de desempenho no contexto de ensino (Botomé & Rizzon, 1997; Gusso, 2013), é relevante que o aluno por meio do estágio de docência seja capacitado a caracterizar o processo de avaliação e criar estratégias para que estas ocorram em sala de aula. A função da avaliação, como fornecimento de informações relevantes sobre o processo de ensino, se distanciando da visão tradicional de ensino, na qual o aluno era o único responsável pelo seu desempenho, é um repertório importante a ser desenvolvido. Nesse sentido, o estágio de docência propicia oportunidades para esses debates da função do professor, o que parece ser pouco enfatizado já que só pouco mais da metade dos pós-graduandos realizaram essa atividade (Figura 2).

Para que a universidade atinja o seu objetivo, é necessário que os PPGs *stricto sensu* cumpram a função de capacitar os pós-graduandos ao exercício da docência e produção de conhecimento (Botomé & Kubo, 2002), de

modo que consigam, quando atuarem como professores de nível superior, promover aprendizagens de nível superior nos graduandos. Uma vez que nem todos os PPGs *stricto sensu* de AC possuem disciplinas obrigatórias referentes à docência (de Luca, et al., submetido), criando condições para que uma proporção dos pós-graduandos não as cursem, bem como a insuficiência de orientação e *feedback* das atividades realizadas ao longo do estágio de docência (Figuras 1, 2 e 3), pode-se questionar o quanto estão sendo criadas condições para desenvolvimento de repertório que capacite os pós-graduandos à docência. Nesse sentido, alguns PPGs parecem cumprir de modo insuficiente os objetivos dos programas de mestrado e doutorado de forma a promover mudanças na prática do docente, o que resulta em dificuldades de aprendizagens. Essa característica diminui a probabilidade de os alunos transformarem a sociedade com base nas aprendizagens de ensino superior, desenvolvidas por meio da mediação do pós-graduando capacitado, que atua como professor.

Ressalta-se que as disciplinas referentes ao estágio de docência ofertadas pelos PPGs correspondem a uma das condições que contribuem para aprendizagens de comportamentos de docência em pós-graduandos. Dessa forma, outras condições de ensino podem ser utilizadas para desenvolvimento desses comportamentos. O formato das atividades estruturadas ou nome das disciplinas (e.g., Estágio de Docência, Docência em Psicologia etc.) para desenvolver comportamentos referentes à atuação docente é variável, uma vez que o essencial é a função das atividades programadas em relação aos objetivos a serem alcançados (Botomé, 1985). A capacitação para a docência de nível superior deve ser realizada prioritariamente em programas de *stricto sensu* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, art. 66) e os PPGs possuem autonomia para criar condições para atingir tal objetivo. No entanto, parecem não haver condições suficientes para desenvolvimento do repertório de docência nos PPGs de AC. Assim, a autonomia dos PPGs em criar condições não deve ser uma justificativa que embase a falta de condições necessárias para aprendizagens referentes à docência nos pós-graduandos. Sendo assim, estudos que caracterizem os comportamentos que constituem a atuação docente e a constante avaliação das condições ofertadas pelas disciplinas que buscam capacitar pós-graduandos à atuação docente são relevantes, levando em consideração a função dos PPGs e sua relação com a capacitação de alunos para produção de conhecimento científico e filosófico e à docência (Botomé & Kubo, 2002).

Conclusões

Com base na caracterização das atividades experienciadas pelos pós-graduandos, referentes ao estágio de docência cursado ao longo dos programas de mestrado e doutorado, conclui-se que os PPGs oferecem oportunidades para o desenvolvimento da atuação docente, mas a sua realização, em alguns programas, não parece garantir a eficiência da prática em contexto de ensino. Orientação para realização das atividades e

feedbacks orientando a prática do pós-graduando são condições necessárias para que os comportamentos referentes à docência sejam apresentados com maior eficiência. É relevante, portanto, que o professor orientador e que o pós-graduando tenham clareza dos objetivos da pós-graduação *stricto sensu* e dos comportamentos pré-requisito para uma atuação docente que promova aprendizagens de nível superior em alunos da graduação. Dessa forma, a formação continuada e a produção de conhecimento científico sobre processos de ensinar e aprender, avaliação constante das condições promovidas pelos PPGs e avaliação do desempenho dos egressos são alternativas que aumentam a probabilidade de práticas baseadas nas necessidades dos alunos e do campo de atuação, além de promover maior criticidade à atuação no contexto de ensino.

Referências

Alves, L. R., Giacomini, M. A., Teixeira, V. M., Henriques, S. H., & Chaves, L. D. C. (2019). Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. *Escola Anna Nery*, *23*(3),1-7. https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366

Arroio, A., Rodrigues Filho, U.P., & da Silva, A. B. F. (2006). A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior. *Química Nova*, *6*(29), 1387-1392. https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000600040

Bastos, C. C. B. C. (2007). Docência, Pós-graduação e a Melhoria do Ensino na Universidade: Uma relação necessária. *Educare*, *2*(4), 103-112. http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1658/1345

Biglan, A. (2015). *The Nurture Effect: How the science of human behavior can improve our lives and our world*. Oakland: New Harbinger Publications.

Bolda, B. S., & Biavatti, V. T. (2016). Formação docente nos cursos de pós-graduação e as políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de *Ensino Superior*, *2*(2), 38-49. https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n2p38-49

Botomé, S. P., & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, *30*(1), 7-34.

Botomé, S. P. (1996a). *Pesquisa alienada e ensino alienante: O equívoco da extensão universitária*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCar; Caxias do Sul, RS: EDUCS.

Botomé, S. P. (1996b). Serviço à população ou submissão ao poder: o exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, *1*(2), 173- 201. https://obmbrasil.files.wordpress.com/2013/12/botome-servico-a-populacao.pdf

Botomé, S. P. (S. D.). *Avaliação da aprendizagem como condição de ensino*. (Texto não publicado)

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 (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394*

Cantano, M. M. R., Scorzoni, M. F. M., Generoso, J. B., & Rivas, N. P. P. (2021). A formação do professor para a educação superior: dilemas e possibilidades entre o ensino e a pesquisa. *Brazilian Journal of Development*, *7*(6), 54858-54877. https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/30767

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2008). *História e Missão*. http://www.capes.gov.br/historia-e-missao

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2010). *Portaria nº 76, 14 de abril de 2010*. Regulamento do Programa de Demanda Social DS. CAPES, seção 1. http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741#anchor

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2002). *Portaria n.º 052, de 26 de setembro de 2002* (Dispõe sobre a aprovação do regulamento para o Programa de Demanda Social). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislação/PortariaCAPES_052_2002

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2010). *Portaria nº 76, 14 de abril de 2010*. Regulamento do Programa de Demanda SocialDS. CAPES, seção 1. http://www.sr2.uerj.br/sr2/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (S.d). *O que é um grupo de pesquisa? Como saber se as atividades desenvolvidas por um conjunto de pesquisadores constituem um grupo de pesquisa?* Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil Lattes. http://encurtador.com.br/wOPR6

Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: material instrutivo*. São Carlos (SP): EDUFSCar.

Cunha, M. I. (2004). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, *27* (3), 525-536. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397

de Luca, G. G., Botomé, S. S., & Botomé, S. P. (2013). Comportamento constituinte do objetivo da universidade: Formulações de objetivos de uma instituição de ensino superior em depoimentos de chefes de departamento e coordenadores de cursos de graduação. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, *21*(4), 459-480. http://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/43610

de Luca, G. G., Range, B. I. Z., Lins, B. R., Storrer, G., & De Souza, I. P. A. (submetido). *Formação de professores de Análise do Comportamento: Um exame a partir de objetivos de programas de pós-graduação*.

Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (Kátia de Mello e Silva Trad.). São Paulo: Cortez & Moraes.

Gil, A. C. (2012). *Didática no Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2020). *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.

Gusso, H. L. (2013). *Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

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. G. (2020). Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, *41*, 1-27. https://doi.org/10.1590/es.238957

Hattie, J. (2017). *Aprendizagem Visível para Professores: Como Maximizar o Impacto da Aprendizagem*. Editora Penso: Porto Alegre.

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. https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p197

Kubo, O. M., & Botomé S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, *5,* 133-171. http://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321

Kienen, N., Panosso, M. G., Nery, A. G. S., Waku, I., & dos Santos Carmo, J. (2021). Contextualização sobre a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC): Uma experiência brasileira. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, *12*(1), 82-102, https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/761/365

Lemos, A. B. (2019). Estágio docente no ensino superior: relato de experiência no curso de Biblioteconomia da UFMG. *Revista Docência do Ensino Superior*, *9*, 1-18. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.12203

Lorenzo, F. M., Kawasaki, N. H., & Kubo, O. M. (2010). Programa para ensino de comportamentos de autocuidados, cognitivos e sociais para jovem com necessidades especiais. *Extensio, 7*(10), 9–28. doi: https://doi.org/10.5007/1807-0221.2010v7n10p9

Masetto, M. T. (2010). *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp.

Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E. M. L. S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 141–165). São Paulo: Cortez Editora.

Moroz, M., & Luna, S. V. (2013). Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/ comportamental. *Psicologia da Educação*, (36), 115-121. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011&lng=pt&tlng=pt

Postman, N., & Weingartner, C. (1974). *Contestação: nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Expressão e Cultura.

Rebelatto, J. R., & Botomé, S. P. (2021). *Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma atuação preventiva e para a formação profissional* (3ª Ed.). São Paulo: Manole.

Ribeiro, D. (1975). *A universidade necessária* (2ª Ed.). Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro.

Ribeiro, G. M., & Zanchet, B. M. B. A. (2015). Estágio de Docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. *Currículo sem Fronteiras, 15*(2), 508-526. https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ribeiro-zanchet.pdf

Rodrigues, M. E., & Moroz, M. (2008). Formação de professores e Análise do Comportamento – a produção da pós-graduação nas áreas de Psicologia e Educação. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, *16*(3), 347-378. http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18119/17240

Rodrigues, M. E., & Janke, J. C. (2014). O papel do professor na prosposta da Análise do Comportamento. *Revista Faz Ciência*, *16*(23), 143-159. https://doi.org/10.48075/rfc.v16i23.10917

Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino* (Rodolpho Azzi Trad.). São Paulo: Herder.

Smith, C. B. (1997). Casting the Net: Surveying an Internet Population. *Journal of Computer Mediated Communication*, *3*(1), 1-16. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00064.x

Soares, S. R., & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA. https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf

Zannoto, L., & Alves, F. D. (2017). Início da docência no ensino superior: um estudo em um curso de educação física. *Revista Docência no Ensino Superior*, *7*(2), 63-67. https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2299/1