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

2022, v. 24, pp. 1–23, e221667
Seção Especial História e Ensino da Análise do Comportamento

Comportamentos referentes à docência de ensino superior desenvolvidos por estudantes de Programas brasileiros de Pós-graduação Stricto Sensu de Análise do Comportamento

Behaviors related to higher education teaching developed by students of Stricto Sensu Postgraduate Behavior Analysis Programs on Brazil

Conductas relacionadas con la enseñanza superior desarrolladas por estudiantes de los Programas Brasileños de Postgrado de Análisis de Conducta Stricto Sensu

Gabriel Gomes de Luca, Izabele Pereira Andrade de Souza, Giovanna Storrer, Bruno Henrique dos Santos Pereira, Débora Thais Klein

Universidade Federal do Paraná

Histórico do Artigo

Recebido: 01/10/2021.
1ª Decisão: 23/02/2022.
Aprovado: 22/03/2022.

DOI

10.31505/rbtcc.v24i1.1667

Correspondência

Gabriel Gomes de Luca
gabrieldeluca@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná,
Praça Santos Andrade, 50, Sala 209,
2º Andar, Ala Direita, Campus Santos Andrade, Curitiba/PR,
80020-300

Editor Responsável

Hernando Borges Neves Filho

Como citar este documento

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

ABPMC
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO

OPEN ACCESS

2022 © ABPMC. É permitido compartilhar e adaptar. Deve dar o crédito apropriado, não pode usar para fins comerciais.

Resumo

Os programas de pós-graduação stricto sensu possuem duas funções principais: produzir conhecimento científico e filosófico e formar docentes de nível superior. O objetivo deste estudo foi avaliar o quanto os egressos de Programas de Pós-Graduação em Análise do Comportamento aprenderam as classes de comportamentos referentes à atuação docente de nível superior. Participaram 78 egressos de programas de mestrado e doutorado, de 11 instituições brasileiras, que responderam a um questionário online. Como resultados, os programas de mestrado e doutorado estão desenvolvendo em seus alunos comportamentos relativos à prática docente, porém há possibilidades de aprimoramento, em especial nos programas de doutorado. Os dados também evidenciam que as aprendizagens dessas classes de comportamentos ocorrem mais em disciplinas do que em estágios de docência, além de indicar quais classes de comportamentos são mais relevantes. Sugere-se aos programas criar ou aperfeiçoar condições para que as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante o mestrado possam ser maximizadas no doutorado.

Palavras-chave: formação docente; ensino de análise do comportamento; pós-graduação stricto sensu; aprendizagem de nível superior.

Abstract

Graduate programs have two main functions: producing scientific and philosophical knowledge and training higher-level professors. This study aimed to evaluate how much the graduates of Postgraduate Programs in Behavior Analysis learned the classes of behaviors related to higher-level teaching activities. Participants were 78 graduates of master and doctoral programs from 11 Brazilian institutions, who answered an online questionnaire. It was observed that master and doctoral programs develop behaviors related to teaching practice in their students, but there are possibilities for improvement, especially in doctoral programs. The data also show that the process of learning these classes of behaviors occurs more often in the programs' disciplines than in the teaching internships. Moreover, it indicates which classes of behavior are learned more frequently than others. It is suggested creating or improving conditions in the programs so that the behaviors acquired by students during the master's degree can be maximized in the doctorate.

Key words: teacher training; teaching behavior analysis; graduate programs; academic learning.

Resumen

Los programas de posgrado posen dos funciones principales: producir el conocimiento científico y filosófico y formar profesores de nivel superior. El objetivo de este estudio ha sido evaluar lo cuánto aprendieron los egresados de los Programas de Postgrado en Análisis de Conducta respecto a las clases de conductas vinculadas a las actividades docentes de nivel superior. Han participado 78 egresados de programas de maestría y doctorado, de 11 instituciones brasileñas, que han respondido a un cuestionario digital. Según los resultados, los programas de maestría y doctorado han desarrollado en sus alumnos comportamientos relacionados a la práctica de docencia, sin embargo, hay posibilidades de mejora, especialmente en los programas de doctorado. Los datos igual muestran que los aprendizajes de esas clases de conductas ocurren más en asignaturas de lo que en actividades de aprendiz de docencia, además de indicar cuales clases de conducta son más relevantes. Se sugiere a los programas crear o mejorar las condiciones para que los aprendizajes adquiridos por los alumnos durante la maestría se puedan maximizar en el doctorado.

Palabras clave: formación docente; enseñanza de análisis de conducta; cursos de posgrado stricto sensu; aprendizaje de nivel superior.

Comportamentos referentes à docência de ensino superior desenvolvidos por estudantes de Programas brasileiros de Pós-graduação Stricto Sensu de Análise do Comportamento

Gabriel Gomes de Luca, Izabele Pereira Andrade de Souza,
Giovanna Storrer, Bruno Henrique dos Santos Pereira, Débora Thais Klein

Universidade Federal do Paraná

Os programas de pós-graduação stricto sensu possuem duas funções principais: produzir conhecimento científico e filosófico e formar docentes de nível superior. O objetivo deste estudo foi avaliar o quanto os egressos de Programas de Pós-Graduação em Análise do Comportamento aprenderam as classes de comportamentos referentes à atuação docente de nível superior. Participaram 78 egressos de programas de mestrado e doutorado, de 11 instituições brasileiras, que responderam a um questionário online. Como resultados, os programas de mestrado e doutorado estão desenvolvendo em seus alunos comportamentos relativos à prática docente, porém há possibilidades de aprimoramento, em especial nos programas de doutorado. Os dados também evidenciam que as aprendizagens dessas classes de comportamentos ocorrem mais em disciplinas do que em estágios de docência, além de indicar quais classes de comportamentos são mais relevantes. Sugere-se aos programas criar ou aperfeiçoar condições para que as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante o mestrado possam ser maximizadas no doutorado.

Palavras-chave: formação docente; ensino de análise do comportamento; pós-graduação stricto sensu; aprendizagem de nível superior.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPGs), que envolvem programas de mestrado e de doutorado, têm como objetivo capacitar os alunos a atuarem como cientistas e professores de nível superior (Botomé & Kubo, 2002; Rebelatto & Botomé, 2021). Dessa forma, depois de formado em um PPG o aluno pós-graduado deve ser capaz de produzir conhecimento científico e filosófico e torná-lo acessível à sociedade, sendo o ensino em nível de graduação uma das principais formas de fazê-lo (Botomé & Kubo, 2002; Rebelatto & Botomé, 2021). Ao aprender comportamentos relativos à docência de nível superior, cabe ao professor de nível superior (o egresso de um PPG) desenvolver em seus alunos (de graduação) comportamentos profissionais que os capacitem a atuar na sociedade, de modo a produzir benefícios sociais (Botomé & Kubo, 2002; Rebelatto & Botomé, 2021).

Rodrigues e Moroz (2008) destacam que existem poucas iniciativas em relação à utilização dos conhecimentos produzidos em Análise do Comportamento no ensino de nível superior e na formação continuada. Tal exame instiga o questionamento: como os PPGs em Análise do Comportamento estão preparando seus alunos para atuar como docentes de ensino superior? Mais precisamente, quais classes de comportamentos referentes à docência de ensino superior são desenvolvidas por estudantes de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* de Análise do Comportamento? Caracterizar o repertório comportamental de analistas do comportamento referentes à atuação em docência viabiliza identificar se de fato os PPGs *stricto sensu* dessa subárea do conhecimento estão preparando seus alunos a atuarem como professores de modo a produzirem comportamentos de

nível superior e torná-las acessíveis a sociedade (Botomé & Kubo, 2002). Para tal exame, torna-se fundamental examinar a função dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e os múltiplos comportamentos que constituem a atuação do professor de nível superior.

A função de programas de pós-graduação *stricto sensu* e a docência em ensino de nível superior

Para concretização de seus objetivos e de sua responsabilidade social, a universidade é estruturada em três instâncias básicas: os cursos de graduação, os departamentos acadêmicos e os PPGs *stricto sensu* (Botomé & Kubo, 2002; Rebellato & Botomé, 2021). Os cursos de graduação são a instância que objetiva capacitar pessoas para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais capazes de intervir em problemas sociais. O departamento acadêmico, por sua vez, é constituído por núcleos de estudo e pesquisa cujo objetivo é produzir conhecimento acerca do fenômeno que que define a área do conhecimento e torná-lo acessível à sociedade. Em universidades públicas, em geral os departamentos são também responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, tais como cursos de aperfeiçoamento, especialização, atualização etc., que – genericamente – aprofundam o conhecimento desenvolvido em nível de graduação (Rebelatto & Botomé, 2021). Por fim, os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* – instância de interesse neste estudo - têm como objetivo desenvolver em seus alunos comportamentos referentes à produção de novos conhecimentos e à atuação docente, uma vez que o ensino de graduação é uma das formas mais promissoras de tornar o conhecimento acessível à sociedade (Botomé & Kubo, 2002; Rebellato & Botomé, 2021). Cumprindo com essas duas missões, os PPGs *stricto sensu* podem alcançar seu objetivo final: garantir e atender as necessidades do país quanto ao potencial de produção de conhecimento, de tecnologia e aprendizagem de nível superior e também com o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia em âmbito internacional (Botomé & Kubo, 2002).

Embora os PPGs *stricto sensu* tenham a função de capacitar os alunos a produzir conhecimento e produzir aprendizagens de nível superior (Botomé & Kubo, 2002; Rebelatto & Botomé, 2021), no Brasil, a formação docente na Pós-graduação vem sendo relegada a um papel secundário, em parte pela noção equivocada de que para ser um bom professor é suficiente apenas deter o conhecimento e saber transmiti-lo (Cantano et al., 2021; Gil, 2009; Pryjma & Oliveira, 2016). Segundo o Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dez. 1965, documento de definição e regulamentação da Pós-graduação do Brasil, PPGs *stricto sensu* possuem como características principais a formação acadêmica e de pesquisa. A formação acadêmica desses programas se constitui por disciplinas variadas na área relacionada ao objetivo de pesquisa do aluno e pelo "fazer" pesquisa propriamente dito (Soares & Cunha, 2010). Dessa forma, a partir do Parecer 977/65 evidenciou-se que os PPGs tinham a sua ênfase na pesquisa, não enfatizando a preparação para a docência de seus alunos (Soares & Cunha, 2010).

A pouca atenção quanto à preparação pedagógica de professores de nível superior tem origem na forte influência que a docência universitária recebeu dos constructos da ciência moderna, mais precisamente das chamadas ciências exatas, que considera mais importante o domínio de um conhecimento específico do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores (Cunha, 2004). Desde 1968, Skinner criticava a concepção de que o bom professor é aquele que detém o conhecimento sendo desnecessário qualquer conhecimento especial da pedagogia, salientando que os professores precisam de auxílio para a sua atuação profissional e esse auxílio pode ser oferecido por meio de uma análise científica do comportamento (Skinner, 1968). Não obstante, docentes de nível superior não costumam receber formação específica ou a atenção devida quanto ao processo de ensinar (Bolda & Biavatti, 2016; Cantano et al., 2021; Guazi, 2022; Pryjma & Oliveira, 2016). O início da trajetória do professor de nível superior tende a, por conta disso, ser precário e depende em grande parte de sua própria experiência quando atua com docência ou tem como base modelos de mestres que o professor teve ao longo de sua formação (Isaia & Bolzan, 2011; Pereira & Anjos, 2014; Pryjma & Oliveira, 2016; Skinner, 1968). Esses fatos, aliados a uma visão mais crítica do ensino e o *feedback* dos alunos de graduação sobre as capacidades didáticas de seus professores, contribui para que recentemente se dê maior importância à formação docente nos PPGs, levando em conta o problema do magistério de nível superior e objetivando a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno à escola e à sociedade (Gil, 2009).

Os egressos de PPGs *stricto sensu* devem ser capazes de desenvolver comportamentos de nível superior em alunos de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, os programas de mestrado e doutorado devem desenvolver em seus alunos o repertório necessário à prática docente. A principal função do professor é ensinar e criar condições que facilitem e garantam a aprendizagem do aluno (Henklain & Carmo, 2013; Kubo & Botomé, 2001; Gusso et al., 2020). Os comportamentos de nível superior a serem desenvolvidos em um curso de graduação – cuja aprendizagem decorre das condições de ensino dispostas pelos professores universitários – envolvem capacitá-los a transformar o conhecimento científico em comportamentos profissionais e pessoais que viabilizem intervenção em problemas e necessidades sociais (Botomé & Kubo, 2002; Gusso et al., 2020). Importante destacar que um profissional de nível superior não deve ser capacitado a atuar meramente no mercado de trabalho (conceito que faz referência às demandas da sociedade e às ofertas de emprego oferecidas), mas em um campo de atuação profissional (conceito mais abrangente e que, portanto, envolve o conceito de mercado de trabalho) que faz referência a necessidades sociais (muitas delas, desconhecidas e que necessitam ser caracterizadas) e pelas possibilidades de atuação profissionais sobre elas, em diferentes âmbitos de atuação profissional e com base no conhecimento de diferentes áreas. (Botomé & Kubo, 2002; Gusso et al. 2020; Rebelatto &

Botomé, 2021). Esse entendimento requer do professor universitário um complexo repertório comportamental, cujos resultados envolvem capacitar comportamentos profissionais aos aprendizes que viabilizam a eles planejar, executar e avaliar intervenções profissionais sobre necessidades sociais com qualidade e eficácia, a partir do conhecimento e tecnologia disponíveis (Gusso et. al., 2020).

Atuação de professores de nível superior: uma atuação constituída por múltiplas classes de comportamentos

O professor deve ser capaz de realizar mudanças no repertório comportamental dos alunos, por meio das condições de ensino por ele arranjadas. Essa concepção supera a noção de que ensinar consiste meramente na transmissão de conteúdos ou conhecimentos (Gatti, 2009; Pereira & Anjos, 2014). Tal concepção é contundentemente criticada por Freire (1979), que a nomeia de "educação bancária", e por Gil (2009), que destaca que, nesse modelo tradicional de ensino, o aluno acaba se tornando agente passivo e submisso à autoridade do professor, que "deposita" o seu conhecimento no aluno. Nesse sentido, um processo de ensino e aprendizagem – em especial o de nível superior - envolve não somente a apresentação e o exame crítico do conhecimento, mas o desenvolvimento de comportamentos profissionais (Gusso et. al., 2020; Rebelatto & Botomé, 2021). Essa concepção modifica, inclusive, o entendimento do que é ensinar e aprender, sendo ensinar os comportamentos do professor que produzem (ou desenvolvem) comportamentos relevantes nos alunos (Kubo & Botomé, 2001). Algumas das classes de comportamentos a serem apresentados por um professor, ao arranjar condições de ensino, são sistematizadas pela Programação de Ensino ou, conforme denominação mais recente, pela Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), uma tecnologia de ensino derivada dos princípios da Análise Experimental do Comportamento (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013; Kienen et al., 2021).

Essa tecnologia do ensino é útil para ser aplicada em qualquer contexto em que seja necessário ensinar novos comportamentos a aprendizes, isso porque, ao arranjar as contingências nas quais esse indivíduo está inserido, é aumentada a probabilidade de que ele esteja apto a apresentar os comportamentos a serem desenvolvidos ao fim do processo de ensino (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Para tanto, o professor é o responsável por formular os objetivos de ensino e as condições para que as aprendizagens sejam desenvolvidas. Para consolidação do processo de ensino-aprendizagem, a atuação do professor é constituída por múltiplas classes de comportamentos, dentre elas: Caracterizar situações-problema com as quais os alunos irão lidar em contexto profissional; Propor comportamentos-objetivo; Propor comportamentos-objetivo intermediários para os alunos; Caracterizar o repertório inicial dos alunos; Planejar contingências de ensino; Avaliar o desempenho dos alunos; Avaliar e aperfeiçoar o programa de ensino (Cortegoso & Coser, 2011; Kienen, Kubo, & Botomé, 2013; Kienen et al., 2021; Kubo & Botomé, 2001).

A primeira decisão envolvida quando se pretende ensinar algo, é saber com clareza os comportamentos-objetivo que serão desenvolvidos e que viabilizarão realizar intervenções em uma situação problema (Nale, 1998; Kienen, Kubo, & Botomé, 2013; Kubo & Botomé, 2001). Caracterizar situações-problema envolve descrever uma situação de vida do aprendiz, ou necessidade de aprendizagem que precisa ser resolvida ou atenuada por meio do ensino de novos comportamentos (Cortegoso & Coser, 2011; Kubo & Botomé, 2001). A partir disso, cabe ao professor propor os comportamentos que deverão ser desenvolvidos pelos aprendizes a partir das condições dispostas pelo professor. Esses comportamentos recebem nomes distintos, tais como "objetivos de aprendizagem", "objetivos de ensino", a depender da área do conhecimento ou do autor que a utiliza (Gusso et al., 2020). Neste estudo, será utilizado o termo "comportamento-objetivo", uma vez que é o termo mais preciso para se referir a tal fenômeno: um comportamento (portanto, uma interação entre o fazer da pessoa e os aspectos antecedentes e subsequentes - Botomé, 2013) que pela sua relevância social é elencado como o objetivo, a ser desenvolvido em contexto de ensino e a ser apresentado pelo sujeito em seu contexto cotidiano ou profissional (Carvalho, Silva, Kienen, & Melo, 2014; Gusso et al., 2020; Kienen et al., 2021; Luiz & Botomé, 2017; Nale, 1998).

A partir da formulação do comportamento-objetivo geral, é possível propor os comportamentos-objetivo intermediários, que são os comportamentos menos complexos e que constituem o comportamento-objetivo geral, cuja aprendizagem é fundamental para que o comportamento mais geral venha a ser desenvolvido. (Botomé, 1997; De Luca; 2013; Kienen, 2008; Viecili, 2008). Tal procedimento viabiliza ao professor criar condições mais eficientes de ensino, ensinando os comportamentos de forma gradual com base em seu grau de complexidade, seguindo uma sequência lógica de ensino de modo que os alunos aprendam primeiro os comportamentos mais simples e, posteriormente, os mais complexos (Botomé, 1996; De Luca, 2013).

Ao iniciar o planejamento das condições de ensino, cabe ao professor caracterizar o repertório inicial de seus alunos, identificando suas facilidades e dificuldades quanto aos comportamentos que foram elencados como comportamentos-objetivo, bem como a sua história de aprendizagens (Henklain & Carmo, 2013; Kubo & Botomé, 2001). A partir do repertório inicial dos alunos, da caracterização da situação-problema e da proposição do comportamento-objetivo, o professor planeja as contingências de ensino (Cortegoso & Coser, 2011). Como são situações artificiais, no ambiente de ensino, as condições precisam ser planejadas. É preciso, portanto, criar uma condição facilitadora para que o aprendiz possa apresentar uma resposta (uma ação), e planejar uma consequência, que será o efeito da ação do aprendiz (Botomé, 1981; Matos, 2001). Os procedimentos de ensino e os processos de aprendizagem devem ser objeto de avaliação e aperfeiçoamento constantes (Kubo & Botomé, 2001). A classe de comportamentos "avaliar desempenho dos alunos" possibilita aumento da clareza do quanto

os alunos estão aprendendo os comportamentos-objetivo em função das condições de ensino dispostas pelo professor. Apresentar consequências imediatas para o desempenho do aprendiz é uma condição efetiva de indicador de desempenho e constitui-se como uma variável facilitadora do processo de ensino (Matos, 2001). Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz, o programa de ensino carece, portanto, de avaliação frequente. A partir dos dados da avaliação do programa, o professor tem condições de propor melhorias e aperfeiçoar o programa de ensino, realizando as modificações necessárias, de modo a maximizar as aprendizagens.

O professor deve ser capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de eles transformarem conhecimento científico em comportamentos profissionais que viabilizem intervenção em problemas e necessidades sociais (Botomé & Kubo, 2002; Rebelatto & Botomé, 2021). Para que o professor seja capaz de formular os comportamentos-objetivo e planejar as condições de ensino que viabilizem aprendizagens, sua formação envolve o aprendizado de múltiplas classes de comportamentos, que constituem e são estudadas pela PCDC. Com base na função dos PPGs de capacitar seus alunos para a prática docente, o objetivo deste estudo foi responder ao seguinte problema de pesquisa: quais classes de comportamentos referentes à docência de ensino superior são desenvolvidas por estudantes de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* de Análise do Comportamento? A partir dos dados coletados, foi realizado um exame acerca das características da formação para docência de nível superior e de possíveis ações em relação a essa formação no âmbito dos PPGs.

Método

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CAAE: 00910918.7.0000.0102).

Participantes

Os participantes da pesquisa foram 78 egressos ou alunos de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Análise do Comportamento no Brasil. Compreende-se nessas categorias egressos ou alunos de 11 programas de mestrado ou doutorado em Análise do Comportamento ou com linha de pesquisa na área. Dos participantes da pesquisa 38 eram mestres, 22 estavam cursando o doutorado e 18 eram doutores. De acordo com o levantamento de De Luca, Storrer, Souza, Reis, e Parapinski (2022), essa amostra corresponde a 10,55% dos mestres e 10,98% dos doutores egressos de PPGs em Análise do Comportamento entre os anos de 2015 à 2019.

Os critérios de seleção dos participantes eram egressos que haviam finalizado a Pós-Graduação em um período de até cinco anos ou alunos que estavam cursando o doutorado, a fim de que fosse caracterizada a realidade atual de formação dos alunos de programas ou linhas de Análise do Comportamento no Brasil. Foram selecionados os egressos que se

disponibilizaram como voluntários para responder a pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Instrumento

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário online, por meio da plataforma Google Forms. O instrumento é constituído por 121 perguntas, com objetivo de caracterizar as aprendizagens de egressos e alunos de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Análise do Comportamento. No formulário havia perguntas sobre: características dos participantes, o estágio de docência ou atividades de prática docente no decorrer da Pós-Graduação, aprendizagem de comportamentos docentes "pró sociais" e sobre comportamentos relativos à programação de ensino que foram aprendidos pelos alunos no decorrer da Pós-Graduação. Para este estudo, os dados examinados fazem referência a 14 perguntas, relacionadas ao último item indicado: classes de comportamentos relacionados à programação de ensino. As perguntas relacionavam-se às classes de comportamentos: A) caracterizar situações problema com as quais os alunos irão lidar em contextos profissionais, B) propor comportamentos-objetivo, C) propor comportamentos-objetivo intermediários, D) caracterizar o repertório inicial dos alunos, E) planejar contingências de ensino, F) avaliar o desempenho dos alunos, G) avaliar e aperfeiçoar seu programa de ensino. Para cada uma dessas classes de comportamentos, foram feitas duas perguntas, relacionadas ao contexto em que os egressos aprenderam os comportamentos e o quão bem aprenderam. Por exemplo, para a classe de comportamento "caracterizar situações-problema com as quais os alunos irão lidar em contextos profissionais", foram feitas as perguntas: 1) Avalie de 1 a 5 (sendo 1 = nada, 2 = pouco, 3 = regular, 4 = muito, 5 = totalmente) quão bem você aprendeu a caracterizar situações-problema com as quais os alunos irão lidar em contextos profissionais; 2) Em quais contextos você aprendeu a caracterizar situações-problema com as quais os alunos irão lidar em contextos profissionais? Perguntas com formatos semelhantes foram realizadas para as demais classes de comportamentos investigadas.

Procedimento de coleta e análise de dados

Para a coleta de dados foi realizada previamente uma pesquisa em todos os Programas de Pós-Graduação das Universidades brasileiras, a fim de caracterizar os Programas de Mestrado e Doutorado ou linhas de pesquisa com ênfase em Análise do Comportamento. Foram identificados 11 programas ou linhas de pesquisa, para os quais foram enviados e-mails aos coordenadores com a divulgação da pesquisa e a solicitação de envio aos alunos e egressos. Também foram enviados e-mails para os alunos ou egressos cujos endereços eletrônicos foram encontrados na internet, através da caracterização dos programas ou linhas de pesquisa. Nos e-mails enviados havia informações acerca da pesquisa, o link de acesso ao questionário e o TCLE. Em relação às perguntas cujos dados estão examinados neste estudo, os participantes declaravam quão bem aprenderam os comportamentos a

partir de uma escala likert, selecionando uma categoria dentre as seguintes: nada, pouco, regular, muito ou totalmente. E declararam os contextos de aprendizagens dos comportamentos, podendo selecionar um ou mais contexto de aprendizagem, dentre os seguintes: estágio de docência no mestrado, disciplina no mestrado, estágio de docência do doutorado, disciplina no doutorado, outros (especificar). Para a análise de dados as informações obtidas por meio do questionário foram categorizadas e representadas a partir de estatística descritiva, por meio de percentagem.

Resultados

Na Figura 1 são apresentadas as informações acerca do quão bem os egressos (mestres, doutorandos ou doutores) avaliam que aprenderam os comportamentos profissionais referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Os comportamentos avaliados na figura são: A) caracterizar situações-problema que irão lidar no contexto profissional; B) propor comportamento-objetivo; C) propor comportamentos-objetivo intermediários para os alunos e D) caracterizar o repertório inicial dos alunos. As categorias possíveis de respostas são: nunca, pouco, regular, muito e totalmente.

Na Figura 1, com relação à classe de comportamentos A) “caracterizar situações-problema com as quais os alunos irão lidar no contexto profissional”, as ocorrências de respostas dos mestres com maior incidência é “muito'”, com 46% das respostas. As demais categorias são: 5% pouco, 21% regular, e 28% totalmente. A categoria de respostas dos doutorandos com maior incidência é “regular”, com 36% das respostas. Os valores das outras categorias são: 18% nada, 9% pouco, 18% muito e 9% totalmente. Entre os doutores a categoria de maior incidência é “regular” (40%). As respostas das demais categorias (pouco, muito e totalmente) é de 20%.

Ainda conforme a Figura 1, os mestres declararam que aprenderam “muito” ou “totalmente” (ambas, 38%) a classe de comportamentos B) “propor comportamento-objetivo”. As demais categorias são: 6% pouco e 17% regular. A categoria “nada” tem maior incidência de respostas entre os doutorandos (41% das ocorrências) e doutores (57% de ocorrências). Os valores das demais categorias dos doutorandos são: pouco, regular e muito (12% cada uma) e totalmente (24%). Entre os doutores, as demais categorias são: pouco, regular e totalmente (todas com 14%).

Na Figura 1, a maior incidência de relato dos mestres a respeito do quão bem aprenderam a classe de comportamentos C) “propor comportamentos-objetivo intermediários” é a categoria “muito” (45%). Os valores das demais categorias são: 6% pouco, 17% regular e 32% totalmente. Entre os doutorandos (41%) e doutores (67%) a categoria “nada” tem maior incidência de respostas. Os valores das demais categorias dos doutorandos são: 6% pouco, 18% regular, 24% muito e 12% totalmente. Entre os doutores as demais categorias são: pouco e regular (ambas, 17%).

Ainda na Figura 1, a categoria “totalmente” (47%) é aquela citada com maior incidência a respeito do quão bem aprenderam a classe de

comportamentos D) “caracterizar o repertório inicial dos alunos”. As demais categorias são: 6% pouco, 12% regular e 35% muito. A categoria “nada” teve maior incidência de resposta entre os doutorandos (25% das ocorrências) e doutores (50% de ocorrências). As demais categorias de respostas dos doutorandos são: 13% pouco, 19% regular, 13% muito e 31% totalmente. No caso dos doutores, as demais categorias são: 13% pouco, 25% regular e 13% totalmente.

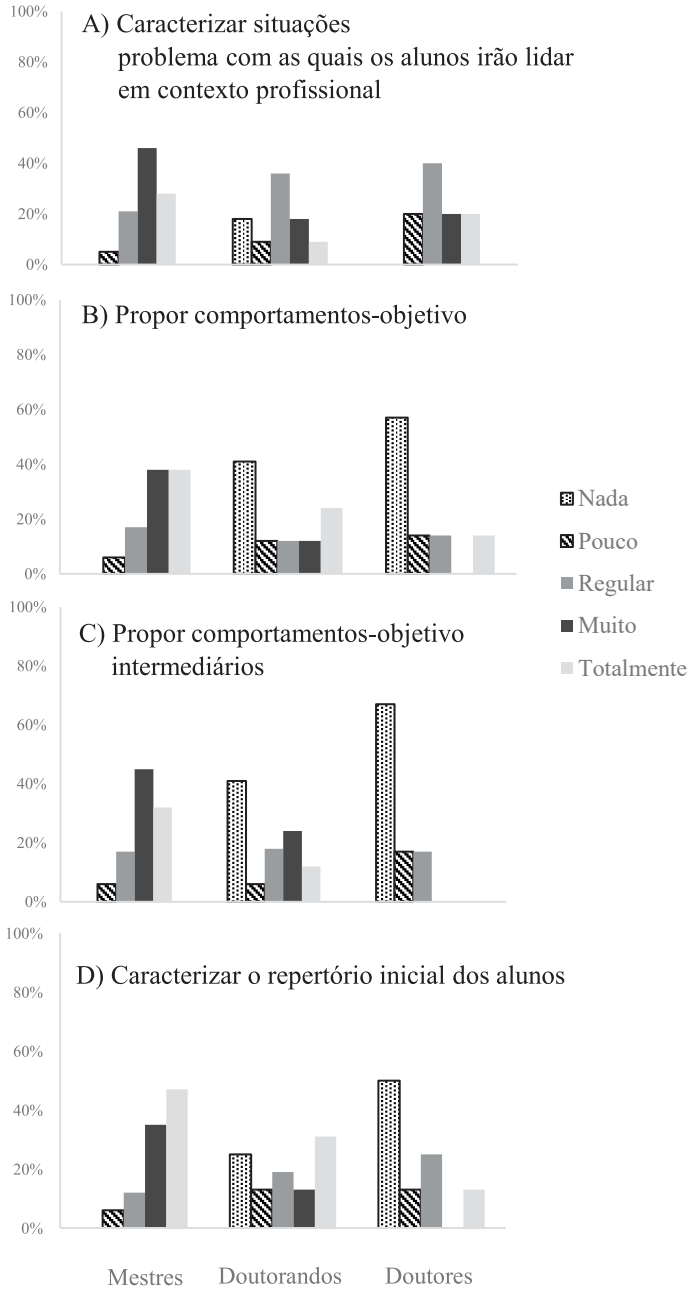

Figura 1. Percentagem da avaliação de egressos de programas de Pós-Graduação acerca da qualidade com que aprenderam os comportamentos profissionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: A) Caracterizar situações-problemas com as quais os alunos irão lidar em contexto profissional; B) Propor comportamentos-objetivo; C) Propor comportamentos-objetivo intermediários; D) Caracterizar o repertório inicial dos alunos.

Na Figura 2 são apresentadas as informações acerca do quão bem os egressos (mestres, doutorandos ou doutores) avaliam que aprenderam as classes de comportamentos profissionais referentes às seguintes classes de comportamentos: E) planejar contingências de ensino; F) avaliar o desempenho dos alunos e avaliar e G) aperfeiçoar seu programa de ensino. As categorias possíveis de respostas são: nunca, pouco, regular, muito e totalmente. Na Figura 2, relacionado à classe de comportamentos E) “Planejar contingências de ensino”, as ocorrências de respostas dos mestres com maior incidência é a categoria "totalmente", com 40% das respostas. As demais categorias são apresentadas com os seguintes valores: 4% pouco, 17% regular e 38% muito. A categoria de respostas dos doutorandos com maior incidência é “nada” (31%). Os valores das demais categorias são: 6% pouco, 19% regular, 25% muito, e 19% totalmente. Entre os doutores as categorias de maior incidência são “nada” e “muito” (ambas, 33%). As demais categorias são: 22% pouco e 11% regular.

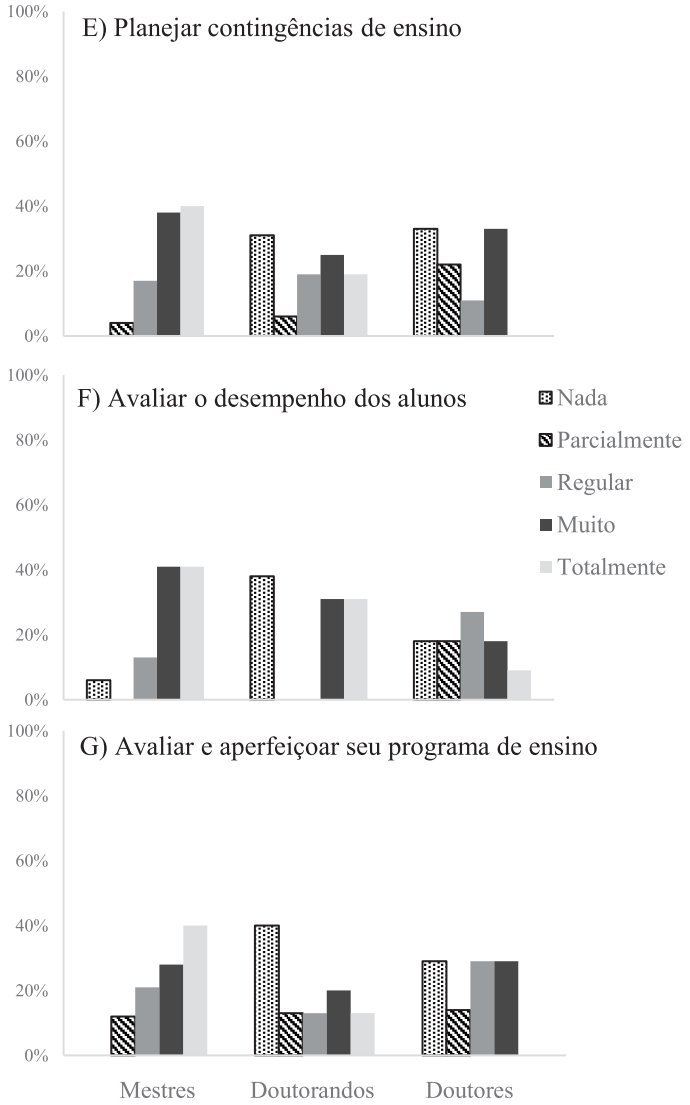

Figura 2. Percentagem da avaliação de egressos de programas de Pós-Graduação acerca da qualidade com que aprenderam os comportamentos profissionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: E) Planejar contingências de ensino; F) Avaliar o desempenho dos alunos; G) Avaliar e aperfeiçoar seu programa de ensino.

Com relação ao quão bem os egressos aprenderam a classe de comportamentos F) “Avaliar o desempenho dos alunos”, na Figura 2, as ocorrências de respostas declaradas pelos mestres com maior incidência são “muito” e “totalmente (ambas, 41%). As demais categorias são: 6% nada e 13% regular. Entre os doutorandos, a maior incidência de respostas ocorre na categoria “nada” (38%). As demais categorias são: muito e totalmente (ambas, 31%). No caso dos doutores, a categoria “regular” (27%) tem a maior incidência de respostas, as categorias “nada”, “pouco” e “muito” são citadas por 18% deles, e a categoria “totalmente”, por 9%.

Referente à classe de comportamentos G) “Avaliar e aperfeiçoar seu programa de ensino”, na Figura 2, as ocorrências de respostas dos mestres com maior incidência são as categorias “muito” e “totalmente”, ambas com 41%. As demais categorias são: 6% nada e 13% regular. A categoria “nada” teve maior incidência na resposta dos doutorandos, com 38 % das ocorrências. As categorias “muito” e “totalmente", tiveram 31% das ocorrências em cada uma. Em relação aos doutores, a categoria “regular” teve maior incidência, com 27% das ocorrências. Os valores das demais categorias foram: nada, pouco e muito, com 18% das ocorrências em cada categoria e 9% totalmente.

Na Figura 3 são apresentadas as informações acerca do contexto em que mestres, doutorandos, e doutores avaliam que aprenderam as classes de comportamentos profissionais referentes à capacitação para docência. As classes de comportamentos avaliados na Figura 3 são: A) caracterizar situações-problema que irão lidar no contexto profissional; B) propor comportamento-objetivo; C) propor comportamentos-objetivo intermediários para os alunos e D) caracterizar o repertório inicial dos alunos. As categorias possíveis de respostas para os mestres foram: estágios de docência do mestrado, disciplinas do mestrado e outros. As categorias possíveis de respostas para os doutorandos e doutores foram: estágios de docência do mestrado, disciplinas do mestrado, estágios de docência do doutorado, disciplinas do doutorado e “outros”. Os participantes tinham a opção de assinalar mais de uma resposta.

Na Figura 3, em relação à classe de comportamentos A) “caracterizar situações-problema que irão lidar no contexto profissional”, 78% dos mestres responderam que aprenderam nas disciplinas de mestrado e 57% nos estágios de docência do mestrado. Dentre os doutorandos os contextos de aprendizado mais citados foram “estágio de docência do mestrado” e “disciplinas do mestrado”, ambas com 91%. Os demais contextos foram citados com as seguintes ocorrências: 55%, estágios de docência de doutorado; 36%, disciplinas de doutorado; 9% outros contextos. Dentre os doutores, os contextos de aprendizado mais citados foram “disciplinas do mestrado” (80%) e “disciplinas do doutorado” (60%). As demais ocorrências são nas categorias: estágios de docência do mestrado, estágios de docência do doutorado e outros contextos (20% em cada).

Com relação à classe de comportamentos B) “propor comportamentos--objetivo”, na Figura 3, 65% dos mestres citaram maior aprendizado nas

disciplinas do mestrado e 61% nos estágios de docência do mestrado. Entre os doutorandos a maior incidência de ocorrências deu-se nas categorias "disciplinas do mestrado" com 76% e "estágios de docência do mestrado" com 65%. Os outros contextos de respostas foram: 35% estágios de docência do doutorado, 24% disciplinas do doutorado e 12% outros contextos. Os contextos "estágios de docência do mestrado" e "disciplinas do mestrado" são citados por 57% dos doutores; outros contextos, por 14% deles.

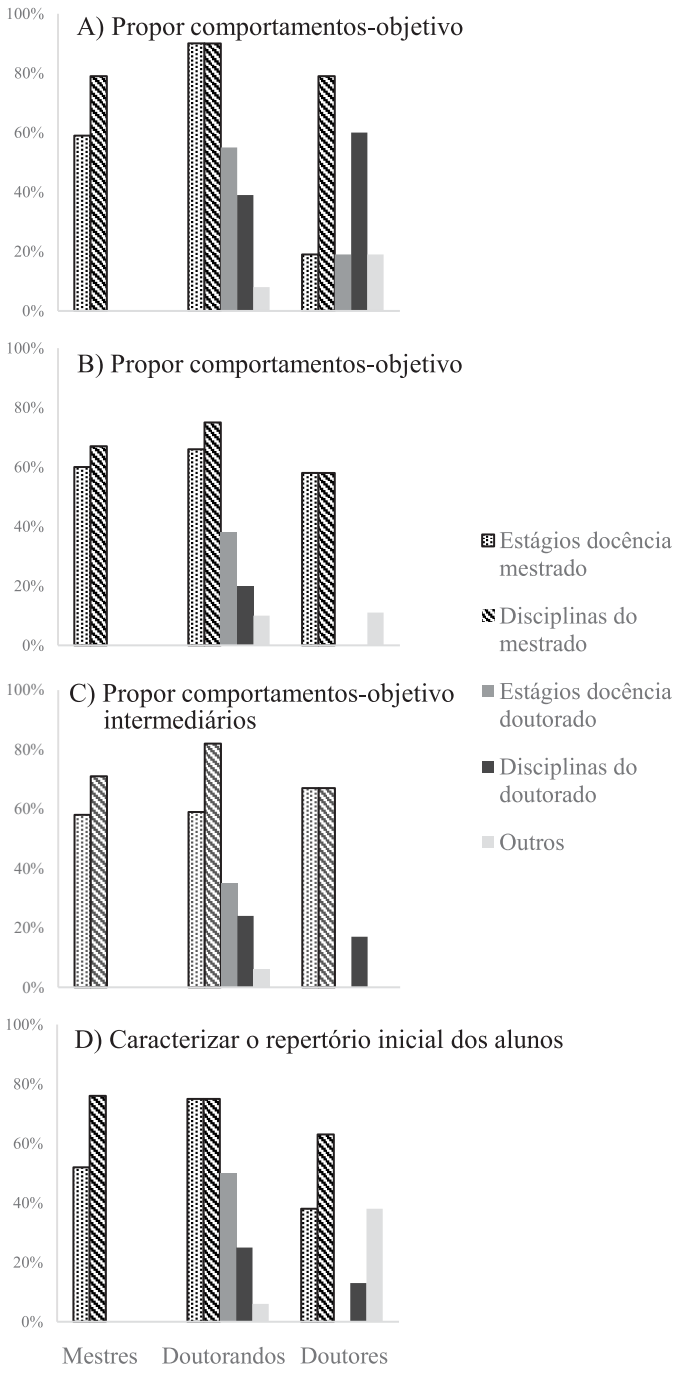

Figura 3. Percentagem do contexto em que os egressos de programas de Pós-Graduação aprenderam os comportamentos profissionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: A) Caracterizar situações-problemas com as quais os alunos irão lidar em contexto profissional; B) Propor comportamentos-objetivo; C) Propor comportamentos-objetivo intermediários; D) Caracterizar o repertório inicial dos alunos.

Na Figura 3, em relação à classe de comportamentos C) “propor comportamentos-objetivo intermediários”, 71% dos mestres responderam que aprenderam nas disciplinas de mestrado e 58% nos estágios de docência do mestrado. Dentre os doutorandos, o contexto de aprendizagem mais citado é “disciplinas do mestrado”, com 82%, seguido de estágios de docência do mestrado (59%), estágios de docência do doutorado (35%), disciplinas do doutorado (24%) e outros contextos (6%). Com relação aos doutores, a maior incidência de ocorrências deu-se nas categorias “estágios de docência do mestrado” e “disciplinas do mestrado”, ambas com 67%. Já a categoria de menor incidência foi “disciplinas do doutorado” com 17%.

Em relação à classe de comportamentos D) “caracterizar o repertório inicial dos alunos”, na Figura 3, 76% dos mestres responderam que aprenderam nas disciplinas do mestrado e 52% nos estágios de docência do mestrado. Dentre os doutorandos os contextos de maior aprendizagem citados são “estágios de docência do mestrado” e “disciplinas do mestrado”, ambas com 75%. Os demais contextos são: 50% “estágios de docência do doutorado”, 25% “disciplinas do doutorado” e 6% “outros”. Entre os doutores, os contextos de maior aprendizagem citados são: disciplinas de mestrado (63%). Os valores de ocorrência das demais categorias são: “estágios de docência do mestrado” (38%), “outros” contextos (38%). O contexto menos citado é “disciplinas do doutorado” (13%).

Na Figura 4 são apresentados os contextos em que os participantes declararam aprender as classes de comportamentos profissionais referentes aos comportamentos: E) planejar contingências de ensino; F) avaliar o desempenho dos alunos e avaliar e G) aperfeiçoar seu programa de ensino. As categorias possíveis de respostas para os mestres foram: estágios de docência do mestrado, disciplinas do mestrado e outros. As categorias possíveis de respostas para os doutorandos e doutores foram: estágios de docência do mestrado, disciplinas do mestrado, estágios de docência do doutorado, disciplinas do doutorado e “outros”. Os participantes tinham a opção de assinalar mais de uma categoria de resposta.

Na Figura 4, os contextos de aprendizagem mais citados entre os mestres acerca da classe de comportamentos E) “Planejar contingências de ensino” foram: 70% disciplinas de mestrado e 63% estágios de docência mestrado. Entre os doutorandos, os contextos mais citados são “estágio de docência do mestrado” (75%) e nas “disciplinas do mestrado” (81%). Os valores de ocorrência das demais categorias são: 38% estágios de docência de doutorado, 19% disciplinas de doutorado e 6% outros contextos. Em relação aos doutores, as categorias com maior incidência de ocorrências são "estágios de docência do mestrado” (67%) e “disciplinas mestrado” (56%). As demais ocorrências nas categorias: estágios de docência do doutorado e disciplinas do doutorado, ambas com 22% e outros contextos com 11% de ocorrência.

Com relação à classe de comportamentos F) “Avaliar o desempenho dos alunos”, na Figura 4, dentre os mestrandos, os contextos de aprendizagem mais citados são: 70% estágios de docência do mestrado e 67% disciplinas

do mestrado. Entre os doutorandos, os contextos mais citados são “estágio de docência do mestrado” e “disciplinas do mestrado” (ambas com 75%). Os demais valores são: 50% estágio de docência do doutorado, 31% disciplinas doutorado e 13% outros contextos. Em relação aos doutores, o contexto mais citado é “disciplinas do mestrado” (55%). As demais categorias são: 45% estágios de docência doutorado, 36% estágios de docência mestrado, 18% disciplinas do doutorado e 18% outros contextos.

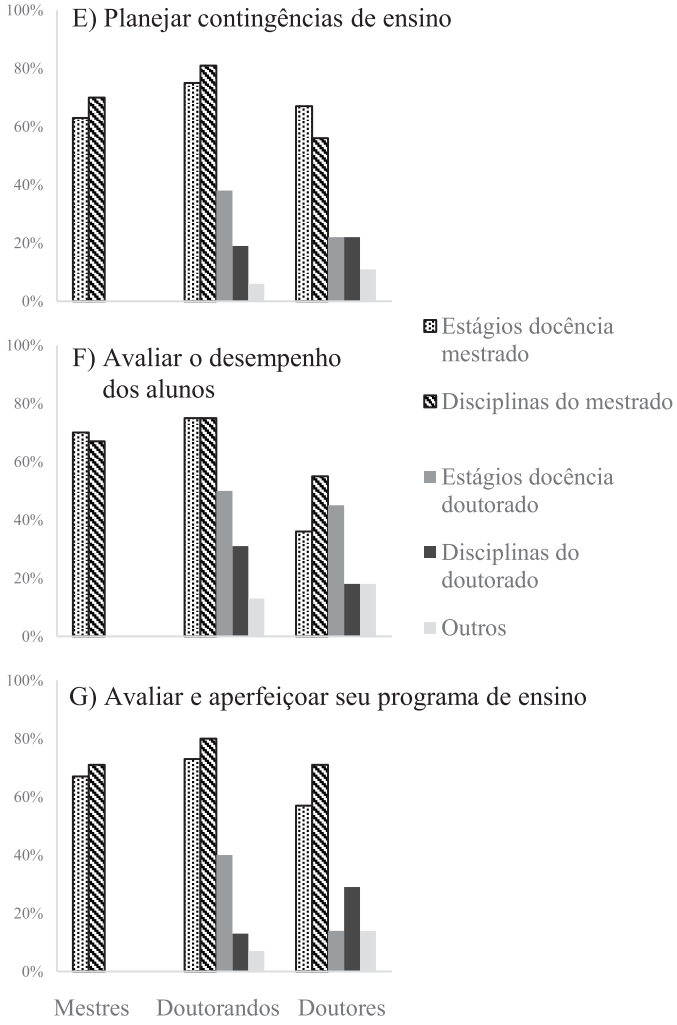

Figura 4. Percentagem do contexto em que os egressos de programas de Pós-Graduação aprenderam os comportamentos profissionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: E) Planejar contingências de ensino; F) Avaliar o desempenho dos alunos; G) Avaliar e aperfeiçoar seu programa de ensino.

Na Figura 4, referente à classe de comportamentos G) “Avaliar e aperfeiçoar seu programa de ensino”, as ocorrências de respostas dos mestres foram: 71% disciplinas de mestrado e 67% estágios de docência no mestrado. Entre os doutorandos a maior incidência de ocorrências ocorreu nas categorias “disciplinas do mestrado” (80% das ocorrências) e “estágio de docência do mestrado” (73% das ocorrências). Os valores de ocorrência das demais categorias foram: 40% estágios de docência do doutorado, 13% disciplinas do doutorado e 7% outros contextos. Em relação aos doutores, a categoria com maior incidência de respostas foi “disciplinas de mestrado”,

com 71%. As demais categorias foram: 57% estágios de docência do mestrado, 14% estágios de docência do doutorado, 29% disciplinas do doutorado e 14% outros contextos.

Discussão

O objetivo deste estudo foi caracterizar as classes de comportamentos desenvolvidas por estudantes de PPGs *stricto sensu* de Análise do Comportamento no Brasil referentes à docência de nível superior. A partir do relato dos 78 mestres, doutorandos ou doutores de PPGs *stricto sensu* em AC, é possível identificar o quão bem esses alunos estão sendo preparados para atuar com docência e se os programas de mestrado e doutorado estão cumprindo com a sua função referente a formação de novos professores de ensino superior (Botomé & Kubo, 2002; Guazi, 2022). Os dados evidenciam que, de forma geral, a partir do relato dos participantes, os programas de mestrado tem cumprido seu papel quanto à formação docente, uma vez que a maior incidência de respostas que os participantes mestres relataram foi "muito" e "totalmente", referente ao quão bem aprenderam as classes de comportamentos relacionados à docência de nível superior. Por sua vez, os dados evidenciam que algumas classes de comportamentos são desenvolvidas de forma insuficiente, em especial no doutorado. Apesar da importância em formar professores capazes de programar condições de ensino, os dados também evidenciam que os alunos aprendem mais classes de comportamentos referentes à docência de ensino superior no mestrado por meio das disciplinas do programa e menos em estágios de docência, e pouco dessas aprendizagens são aprofundadas nas disciplinas ou estágios do programa de doutorado.

A partir dos dados das Figuras 1 e 2 é possível avaliar que os mestres aprendem com maior sofisticação as classes de comportamentos relacionados à docência que os doutorandos e doutores, pelo menos segundo o relato desses sujeitos. Nos gráficos apresentados acerca do quão bem os egressos aprenderam as classes de comportamentos no decorrer da pós-graduação, a maior incidência de respostas dos mestres são as categorias "totalmente" e "muito". No caso dos doutorandos e doutores, as categorias de respostas com maior incidência são "nada", "pouco" e "regular". A função dos programas de mestrado e doutorado é a formação de cientistas e professores de nível superior e, portanto, o doutorado deve representar maior complexidade em relação ao mestrado, de aperfeiçoamento das classes de comportamentos já aprendidas (Rebelatto & Botomé, 2021). Considerando a função de aperfeiçoar as classes de comportamentos aprendidas no mestrado, é possível avaliar a partir dos dados, que os programas de doutorado estão cumprindo de forma insuficiente sua função social no que se refere à formação para docência, visto que os doutorandos e doutores relatam ter aprendido menos que os mestres as classes de comportamentos relativas a essa modalidade de formação.

Por sua vez, os dados das Figuras 1 e 2 revelam que os mestres, em sua maioria, aprenderam suficientemente as classes de comportamentos relacionados à docência de ensino superior, em especial "Caracterizar o repertório inicial dos alunos", "Avaliar o desempenho dos alunos" e "Avaliar e aperfeiçoar seu programa de ensino" (totalizando 82% na soma do grau de aprendizagem dos três comportamentos como "muito" ou "totalmente"). Ao caracterizarem o repertório inicial de seus os alunos, é provável que os mestres em Análise do Comportamento sejam capazes de realizar tal avaliação ao iniciarem uma disciplina, de modo a identificar o que é necessário para iniciar o programa e verificar se seus alunos apresentam os repertórios necessários (requisitos) para serem submetidos a ele (Cortegoso & Coser, 2011). Essas duas funções viabilizam ao professor tomar as melhores decisões no momento de elaborar o programa de ensino acerca das etapas e classes de comportamentos precisam ou não ser ensinadas e decidir de que ponto partir, ou mais precisamente, decidir a partir do resultado da avaliação do repertório de entrada dos alunos, qual nível de complexidade de comportamentos precisa ser ensinado (Cortegoso & Coser, 2011).

Outra etapa importante acerca do processo de programar ensino de nível superior é avaliar o desempenho dos alunos. Os dados da Figura 1 e 2 revelam que o aprendizado desse comportamento ocorre mais no mestrado, quando comparado ao doutorado. Entre os doutores, a maioria informa que aprendeu a classe de comportamentos de forma insuficiente. Tal avaliação também possibilita identificar a eficiência ou eficácia do programa de ensino e oferece condições para que o professor possa aprimorar o programa (De Luca, 2013; Matos, 2001). Quando o aluno apresenta dificuldades no aprendizado, lentidão ao aprender ou julga penoso aprender um novo comportamento, é responsabilidade do professor reavaliar o seu planejamento de ensino, revendo os recursos, disposições e indisposições dos alunos, suas dificuldades e potencialidades para aprimorar as etapas de seu programa de ensino (Matos, 2001). A aprendizagem dessa classe de comportamento é importante, pois sem isso, é comum que professores reconheçam – equivocadamente - que a qualidade de suas aulas é determinada puramente pelo "perfil" dos estudantes, e não pelas características das ações pedagógicas realizadas no contexto de ensino (Pryjma & Oliveira, 2016).

A partir do relato dos pós-graduandos a respeito do quão bem aprenderam classes de comportamentos relacionados à docência de ensino superior, a classe de comportamento com menor grau de aprendizagem foi "propor comportamentos-objetivo intermediários" (41% deles respondeu que aprendeu "nada" - Figuras 1 e 2), talvez por esses comportamentos já terem sido propostos pelos professores nas disciplinas que os pós-graduandos se inserem ao cursar o "estágio de docência" (De Luca et al., 2022). Os comportamentos-objetivo intermediários constituem o comportamento-objetivo geral e necessitam ser aprendidos, dos mais simples até os mais complexos, para que o comportamento-objetivo geral também o seja (Botomé, 1997; Cortegoso & Coser, 2011; Kienen et al., 2021). Uma possível

implicação dos docentes que não apresentam a classe de comportamentos de "propor comportamentos-objetivo intermediários" ou que a apresentam de forma pouco promissora é não conseguir criar as condições de ensino suficientes para que os alunos possam aprender os comportamentos mais complexos ou tentar ensinar comportamentos por demais complexos aos seus alunos, o que em geral inviabiliza o ensino deles.

Um dado que chama a atenção acerca do quão bem os doutores declaram aprender comportamentos relativos à prática docente, é que em nenhuma das classes de comportamentos avaliadas, a ocorrência de respostas da categoria "totalmente" ultrapassa a categoria "nada" (Figura 1 e 2), sugerindo aprendizagem insuficiente dessas classes de comportamentos. A classe de comportamentos "propor comportamento-objetivo intermediário", por exemplo, teve o maior índice de ocorrência na categoria "nada" (67%). A classe de comportamentos "caracterizar o repertório inicial dos alunos" teve 50% de ocorrências da categoria "nada", sendo que foi uma das classes de comportamentos aprendidas com maior grau de sofisticação entre os mestres e doutorandos. Uma hipótese para o baixo grau de aprendizagem dos egressos de programas de doutorado é o aproveitamento/equivalência de disciplinas que fizeram durante o mestrado, no doutorado. Ao não cursarem disciplinas relativas à prática docente no doutorado, esse nível acaba por não se configurar como uma instância para aprofundamento e aperfeiçoamento das classes de comportamentos constituintes da prática docente de nível superior, o que constitui justamente o objetivo dos programas de doutorado (Botomé & Kubo, 2002; Rebelatto & Botomé, 2021).

A falta de aprofundamento ou aprimoramento de comportamentos relativos à prática docente no âmbito dos programas de doutorado gera, possivelmente, uma cadeia de implicações. Henklain e Carmo (2013) e Kubo e Botomé (2001) afirmam que a aprendizagem se refere ao que acontece com o aluno em decorrência do que o professor faz ao ensinar. Dessa forma, o docente que aprendeu uma classe de comportamentos relacionada à docência de ensino superior de forma parcial, muito provavelmente terá dificuldades em planejar as melhores condições de ensino para os seus alunos. Os alunos, por sua vez, irão adquirir novos conhecimentos de forma parcial, equivocada ou insuficiente, e são esses mesmos alunos que após formados irão realizar intervenções em problemas reais (talvez, por conta disso, de forma pouco precisa ou insuficiente). É possível também que os profissionais não aprendam comportamentos necessários para resolver uma situação-problema "real", por não aprenderem a discriminar de forma adequada ou completa os aspectos dessa situação-problema. Por conseguinte, as classes de respostas desse aluno podem variar desde sua repetição a múltiplas possibilidades de variação nas características dessas classes de respostas. As consequências de agir dessa forma do aluno podem não só deixar a situação-problema sem solução como piorar o problema (Kubo & Botomé, 2001).

Quanto ao contexto de aprendizado (Figura 3 e 4), os mestres, doutorandos e doutores relatam que aprenderam as classes de comportamentos

relacionados à docência de ensino superior de forma mais eficaz em disciplinas de mestrado do que nos estágios de docência. Uma hipótese que possivelmente explica esses dados é sugerida na pesquisa de De Luca et al. (2022) que teve como objetivo avaliar as condições de aprendizagens em estágios de docência de PPG *stricto sensu* de Análise do Comportamento. Nessa pesquisa, foi identificado que há quantidade insuficiente de orientações e de *feedbacks* que os alunos recebem acerca de sua atuação durante o estágio de docência, o que acaba comprometendo a aprendizagem deles em relação à atuação docente. Nesse mesmo sentido, Bolda e Biavatti (2016) destacam em sua pesquisa sobre formação docente em programas de pós-graduação e políticas públicas no Brasil, que 30% dos mestrados e doutorados avaliados na pesquisa não possuem formação voltada para docência, uma vez que não incluem disciplinas optativas ou obrigatórias, estágios, grupos ou linhas de pesquisa.

Os dados de Bolda e Biavatti (2016) também indicam que nos programas de mestrado avaliados por essas autoras, 75% dos estágios desses programas não possuem nenhum modelo, protocolo ou documento que os padronize ou critérios para indicação do professor orientador. Isso sugere que uma das possibilidades para os PPGs fomentarem a formação para a docência de seus alunos consiste em planejar de forma efetiva a formação a ser garantida em estágios de docência. Entretanto, algumas condições se tornam necessárias para que o estágio de docência cumpra sua função, que consiste justamente no desenvolvimento de comportamentos referentes à docência. A indicação e exame de literatura referente à prática docente como subsídio à atuação no estágio de docência, a realização de orientações por parte dos professores orientadores, a apresentação de *feedbacks* ao desempenho dos alunos por esses mesmos professores são algumas condições possíveis para que o estágio de docência consista em uma prática que efetivamente promova comportamentos referentes à docência de nível superior.

A partir dos dados referentes aos PPGs de Análise do Comportamento é possível estabelecer uma relação com os dados apresentados na literatura acerca da formação docente de nível superior. Em sua tese de doutorado, Guazi (2022) realizou uma pesquisa com doutorandos de diferentes áreas do conhecimento e identificou a formação docente como insuficiente e deficitária nos PPGs, sendo esta, uma formação relegada a segundo plano em comparação à formação para produção de conhecimento. Um dos fatores para a insuficiência da formação docente é a ausência de diretrizes, orientações e políticas que orientem de forma clara e objetiva esse tipo de formação nos PPGs de universidades brasileiras (Bolda & Biavatti, 2016) e mesmo de pesquisas que investiguem essa formação.

A função dos PPGs *stricto sensu* é capacitar os alunos de mestrado e doutorado ao exercício da docência e produção de conhecimento, e quando estes alunos atuarem como docentes de nível superior, eles sejam capazes de promover comportamentos de nível superior em alunos de graduação (Botomé & Kubo, 2002). Mesmo que de acordo com a Lei 9394/96

em seu artigo 66 referente às Diretrizes e Bases da Educação afirma que a preparação para o exercício de docência em nível superior seja feita prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado, a preparação e atenção quanto à formação pedagógica nesses programas é insuficiente ou inexistente (Cunha, 2004; Gil, 2008; Guazi, 2022; Mantovani & Canan, 2015; Masetto & Gaeta, 2015). Nesse sentido, o início da trajetória do professor costuma ser precária, exercendo sua atuação com base na própria experiência em sala de aula ou repetindo modelos de professores que outrora teve contato quando era aluno (Cantano et al., 2021; Isaia & Bolzan, 2011; Pereira & Anjos, 2014; Skinner, 1968; Pryjma & Oliveira, 2016).

Os dados da presente pesquisa evidenciam, portanto, uma formação docente nos mestrados e doutorados em Análise do Comportamento que pode ser aprimorada, principalmente nesse último nível de ensino. Comparando os dados da literatura acerca da formação docente de nível superior de outras áreas do conhecimento com os dados desta pesquisa, é possível concluir que nos PPGs *stricto sensu* em Análise do Comportamento há um investimento nessa modalidade de formação, principalmente no mestrado, porém ainda não suficiente para garantir a aprendizagem de todas as classes de comportamentos, sugerindo necessidade de aperfeiçoamentos.

Considerações finais

A partir da caracterização das classes de comportamentos relativas à docência de nível superior, adquirida por meio do relato de mestres, doutorandos e doutores de PPGs *stricto sensu* em AC, é possível verificar que esses programas estão desenvolvendo em seus alunos comportamentos relativos à docência de nível superior, mesmo que ainda necessite de aprimoramento. Os PPGs carecem de criar condições para que as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante o mestrado possam ser aperfeiçoadas no doutorado. Os contextos em que esses comportamentos estão sendo desenvolvidos também podem ser avaliados e refinados, visto que, conforme o relato dos pós-graduandos, os estágios de docência não estão sendo suficientes para desenvolver as classes de comportamentos relacionadas à docência de nível superior.

Uma possibilidade de aprimoramento é rever como os programas de doutorado podem preparar melhor seus alunos para atuar com docência de nível superior. Outra possibilidade envolve espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente (Pryjma & Oliveira, 2016) e oportunidades de formação continuada, para que as classes de comportamentos relativas à docência de ensino superior sejam aprimoradas ao longo da carreira do professor, uma vez que os programas de mestrado e doutorado não suprem todas as necessidades quanto à formação de docentes de nível superior. Cursos de atualização relativos à formação docente ofertados por PPGs, seminários a respeito da atuação docente que congreguem os egressos dos PPGs que já atuem como professores de nível superior são possibilidades para formação continuada de professores de nível superior que constituem

possibilidades para aperfeiçoamento da formação docente, e que possivelmente complementariam a formação recebida pelos pós-graduandos nos programas de mestrado e doutorado.

Vale destacar que os dados da presente pesquisa são constituídos pelo autorrelato de mestres, doutorandos e doutores dos PPGs *stricto sensu* em AC no Brasil, relatos que podem sofrer influências de variáveis sociais. Nesse sentido, pesquisas a serem realizadas por observação direta, observação de documentos (planos de ensino, por exemplo) ou com relatos de supervisores e coordenadores constituem possibilidades para aumentar a fidedignidade dos dados produzidos pela presente pesquisa. Ainda assim, os dados obtidos pela pesquisa fornecem uma dimensão do panorama geral do quão bem estão sendo preparados os professores de nível superior, criando condições para avaliação das condições dispostas por Programas de Pós-graduação para a formação de professores de nível superior e sugerindo possibilidades de aperfeiçoamento dessas condições.

Referências

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. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.

Botomé, S. P. (1996). 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. (1997). *Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino* (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

Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, *9*(1), 19–46. https://doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2130

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*.

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://doi.org/10.34117/bjdv7n6-065

Carvalho, G. S., Silva, S. Z., Kienen, N., & Melo, C. M. (2014). Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, *5*(1), 93–105. https://revistaperspectivas.emnuvens.com.br/perspectivas/article/view/135/121

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

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

De Luca, G. G., Storrer, G., & De Souza, I. P. A., Reis, B., & Parapinski, R. T., (2022). 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. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral "avaliar a confiabilidade de informações"* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

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

Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). P*rofessores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

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

O rei está nu: formação científico-docente em programas de pós-graduação de excelência (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru. 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. G. (2020). Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, *41*, 1–27. https://doi.org/10.1590/es.238957

Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, *43*(149), 704–723. https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016

Isaia, S. M. A., Maciel, A. M. R. & Bolzan, D. P. V. (2011). Pedagogia Universitária: Desafio da entrada na carreira docente. *Educação*, *36*(3), 425–440. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313007

Kienen, N., Panosso, M. G., Nery, A. G. S., Waku, I., & Carmo, J. S. (2021). Contextualização sobre a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC): Uma experiência Brasileira. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, *12*(1), 82–102. https://doi.org/doi.org/10.18761

Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, *21*(4), 481–494. https://www.redalyc.org/pdf/2745/274528983006.pdf

Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de compor* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

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

Luiz, F. B., & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia*, *25*(3), 329–346. https://www.redalyc.org/journal/2745/274552568003/html/

Mantovani, I. C. A., & Canan, S. R. (2015). *Educação e pedagogia universitária: até que ponto formamos docentes para o ensino superior?* Curitiba: CRV.

Masetto, M. T., & Gaeta, C. (2015). Os desafios para a formação de professores do ensino superior. *Revista Triângulo*, *8*(2), 4–13. https://doi.org/10.18554/rt.v8i2.1550

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.

Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, *9*(1), 275–301. https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000100058

Pereira, L. R.; Anjos, D. D. dos. (2014). *O professor do ensino superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. Seminário Internacional de Educação Superior*. São Paulo: Uniso. https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf

Pryjma, M. F., & Oliveira, O. S. (2016). O Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior: Reflexões sobre a Aprendizagem para a Docência. *Educação & Sociedade*, *37*(136), 841–857. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151055

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.

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*, *16*(3), 347–378. http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18119/17240

Skinner, B. F. (1975) Tecnologia do Ensino. São Paulo: E. P. U. – Editora Pedagógica e Universitária.

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

Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia e da formação desse profissional* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.