

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SEUS DESAFIOS: UM CONVITE À REFLEXÃO

Elisandra Cristina Dal Bosco

Maria Ester Rodrigues

Fabiane Fauth

Francielli Pereira Gozzi Freiburger

Kaline Skotki

O presente texto discute a formação de professores universitários e seus desafios, tais como o lócus de desenvolvimento de suas competências e as habilidades necessárias ao seu exercício profissional.

É preciso compreender a Educação como um processo de desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dela que as pessoas se inserem na sociedade, construindo sua história e cultura. Skinner (1974) concebe a Educação como agência responsável pela sobrevivência da cultura. Seu papel é promover a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados e de comportamentos/habilidades como a autonomia e a resolução de problemas, possibilitando a sobrevivência do indivíduo e da sociedade. Desse modo, “[...] a Educação surge e se sustenta, em parte, pelos ganhos que o ato de educar produz tanto para o indivíduo que aprende quanto para o grupo que ensina.” (HENKLAIN, 2017, p. 10), ou seja, em concordância com Skinner, o papel da Educação é desenvolver comportamentos úteis para a sobrevivência do indivíduo e da cultura da qual os aprendizes fazem parte.

Para atingir seus objetivos, é necessário que a Educação promova a aprendizagem, entendida como um processo indissociado do ensino. Para Skinner (1972), ensinar é arranjar contingências de aprendizagem, uma vez que aprender em situação escolar deve ser decorrente do que o professor ensina, de modo sistemático e planejado. Henklain e Carmo (2013), em consonância com Skinner, conceituam ensinar como um conjunto de comportamentos apresentados pelo professor em determinadas situações, cujos efeitos são a aprendizagem do aluno.

Em uma concepção analítico-comportamental, o trabalho do professor assume posição de destaque, pois é esse profissional no contexto educacional, cuja principal função é o ensino, quem está diretamente em contato com os estudantes. Portanto, tem maior impacto na realização da finalidade da Educação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GERAL E DOS UNIVERSITÁRIOS EM PARTICULAR

Ao analisar as obras de Skinner, Zanotto (2000) identificou as contribuições desse teórico do Behaviorismo Radical e da Análise do Comportamento à formação de professores. De acordo com a autora, Skinner propõe que o professor deva ser ensinado a ensinar de forma explícita. Nem todos os professores se tornarão analistas do comportamento, mas a formação de professores deve levar em conta minimamente processos que envolvem o ensino-aprendizado estabelecidos cientificamente por qualquer teoria educacional recente (dos últimos 50 anos). Tal preocupação se justifica pelo constante relato dos professores no que diz respeito à insuficiência do seu preparo para lidar com questões metodológicas e problemas práticos de ensino no seu cotidiano.

Dessa forma, a formação de professores em geral (não só dos universitários) deve contemplar não só o ensino de conhecimentos específicos sobre os quais o docente lecionará, mas também técnicas didático-pedagógicas-metodológicas para que aprenda a arranjar condições de ensino favoráveis à aprendizagem de seus alunos. A proposta de ensino da Análise do Comportamento considera importante o ensino dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, possibilitando a aprendizagem de habilidades ou comportamentos novos, antes não existentes no repertório do indivíduo, originais ou não, bem como a modificação de comportamentos/habilidades já existentes em novas direções, aperfeiçoadas. Para tanto, Zanotto (2000) exemplifica com o ensino de habilidades de estabelecimento de objetivos, que podem ser específicos ao conteúdo de cada disciplina, como podem ser objetivos transversais da educação, como o ensino do autogoverno, identificando-o em três modalidades: autogoverno intelectual, autogoverno da motivação e autogoverno ético.

O autogoverno intelectual está relacionado ao fato de os indivíduos constantemente se depararem com situações problemáticas que devem ser resolvidas, devendo estar preparados para promover alterações em si mesmos ou no ambiente, que propiciem respostas novas, não disponíveis anteriormente, e que possam ser reforçadas pela resolução da situação-problema. Dessa forma, o professor pode ter o objetivo de ensinar autogoverno intelectual ao aluno, ao ensinar “[...] como alterar as condições responsáveis pela emissão de um comportamento requerido” [...] (ZANOTTO, 2000, p. 111). O objetivo de ensinar autogoverno da motivação consiste em ensinar o aluno a construir os próprios reforçadores, desvinculando-se da necessidade de ser reforçado por alguém, como o próprio professor. Ao aprender a construir

seus reforçadores, estará em melhores condições de alterar as condições que responderão pela manutenção do seu comportamento no futuro. O objetivo de ensino do autogoverno ético relaciona-se a ensinar comportamentos adequados social e culturalmente, que devem ser mantidos mesmo na ausência de um agente punidor, ou seja, autorregulados ou autogerenciados.

Zanotto (2000), com o objetivo de expor as ideias de Skinner, destaca que, dentre as competências exigidas de um professor de qualquer nível de ensino, não basta o conhecimento de princípios e conceitos teórico-metodológicos estabelecidos pela teoria, se ainda não souber o que fazer, o como fazer e o porquê fazer em sala de aula. A teoria e seus princípios teórico-metodológicos precisam ser conhecidos, mas deve-se também saber aplicá-los para que se garanta um processo ensino-aprendizado bem sucedido. Para isso, é necessária formação docente, uma vez que a simplicidade dos princípios e da teoria em si, ou da conexão entre teoria e prática docente, é apenas aparente.

Muitos estudos, além do de Zanotto (2000), foram realizados com o objetivo de compilar e apresentar contribuições analítico-comportamentais para a formação de professores em geral, não especificamente os universitários (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; MOROZ; LUNA, 2013; HENKLAIN; CARMO, 2013; RODRIGUES; JANKE, 2012, entre outros). Esses estudos são unânimes em afirmar que, dentre o papel/funções do professor, está o planejamento de contingências de ensino-aprendizagem, envolvendo uma sequência de passos (com subpassos): 1) Conhecer o repertório de entrada do aluno (habilidades pré-existentes); 2) Definir objetivos de ensino em termos comportamentais; 2) Definir conteúdos, materiais e procedimentos de ensino (dentre eles os procedimentos derivados da Análise do Comportamento como as estratégias e tecnologias de ensino dela derivadas); e 3) Avaliação processual e contínua do processo ensino-aprendizagem.

Rodrigues (2012), considerando a perspectiva teórica da Análise do Comportamento, declara que a função do professor consiste em, primeiramente, conhecer o repertório de entrada do aluno, o que ele já sabe (quem ensinar). Para que isso seja possível, o professor deverá ser um bom observador e registrar os comportamentos observados. Após a identificação do repertório inicial do aluno, o professor define os objetivos de ensino a serem alcançados, em consonâncias com as habilidades atuais existentes (o que ensinar) e o currículo da série em que o aluno se encontra. Na sequência, deve especificar o como ensinar (materiais, adaptações, procedimentos incluindo princípios, técnicas, estratégias de manejo e tecnologias de ensino derivadas da Análise do Comportamento). Já a avaliação, ou o quanto ensinar, relaciona-se com os objetivos de ensino e com os critérios de desempenho estabelecidos anteriormente, ocorrendo durante o processo e não apenas

ao final, podendo ser parâmetro para replanejamentos constantes que se fizerem necessários. Ressalta-se que tais funções são complexas, e é necessário/a preparo/formação para a sua execução.

No entanto, no tocante à trajetória profissional dos professores universitários, observa-se que os docentes atuantes no Ensino Superior chegam à docência de maneiras distintas e por diferentes razões, nem sempre com preparo suficiente. Embora muitos desses profissionais conheçam amplamente suas áreas de formação e de atuação para além da sala de aula, podem não compreender claramente seu papel como professores, por não disporem da preparação pedagógica necessária, especialmente os bacharéis (GIL, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Destaca-se que ensinar não consiste apenas em ter domínio sobre os conhecimentos específicos da área de conhecimento ensinada, mas também outras habilidades relativas ao ensino propriamente dito (GIORDANI *et al.*, 2006). Tais afirmações não significam que a totalidade dos docentes do Ensino Superior negligencia a qualidade do ensino, mas que, de modo geral, não tem habilidades de ensino ensinadas direta e especificamente (GIL, 2006).

De acordo com Cunha (2013), o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio é efetuado na formação inicial e na continuada. A formação inicial gera a licença para o exercício da profissão, ou seja, consiste nos cursos de licenciatura oferecidos no Ensino Superior. A formação continuada dos docentes da Educação Básica é aquela que acompanha o profissional no período pós-formação inicial, podendo ter formatos e durações diferenciadas. Já a formação inicial de docentes de nível superior em território nacional é efetuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.º 9.394/1996 - (BRASIL, 1996), em seu artigo 66: “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, art. 66). No caso do professor universitário, porém, não haveria a mesma formação continuada como em outros níveis de ensino.

A formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* prioriza a pesquisa, provavelmente em função da complexidade da tarefa e da importância do aprendizado da produção de conhecimento para a execução da totalidade das funções do professor universitário. Sendo assim, restam as críticas, talvez justificadas e talvez nem tanto, de que não se contempla com o mesmo afinco o conteúdo de disciplinas de caráter didático-pedagógico, o que não garantiria o preparo dos estudantes de mestrado ou de doutorado para a docência universitária.

Para Gil (2006), Neuenfeldt (2006) e Gusso (2013), a preparação para a atuação docente universitária é ofertada em uma ou duas disciplinas de estágio em docência no caso dos alunos bolsistas (minoridade dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) ou, em alguns casos, sob forma de disciplinas genéricas obrigatórias ou eletivas de metodologia do ensino superior, didática do ensino superior e temáticas análogas. A docência orientada nesses estágios dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* torna-se uma opção para a formação dos professores universitários, pois é o momento que possibilita ao aluno o contato com a prática em sala de aula, sendo orientado por um profissional qualificado. Por meio desse acompanhamento, no estágio de docência, o aluno poderia compartilhar suas dúvidas, aprimorar sua didática e desenvolver-se profissionalmente (NEUENFELDT, 2006).

A maioria das universidades privadas e públicas no Brasil não oferece programas de formação continuada, embora ela possa ocorrer envolvendo alguns cursos obrigatórios (exemplo: estágios de docência para discentes bolsistas CAPES) ou eletivos; todavia, isso depende de cada instituição, da disponibilidade de professores e de recursos. Não há uma garantia de que estarão disponíveis e não são um requisito para a atuação. “Portanto, a diversidade na formação e a ausência de uma capacitação específica constituem uma [...] característica do professor universitário.” (HENKLAIN, 2017, p. 20). Também não há garantia de que esses cursos cumpram o objetivo de desenvolver as habilidades-chave para a atuação docente no ensino superior.

Henklain, Carmo e Haydu (2018) investigaram as classes de comportamentos que devem ser desenvolvidas durante a formação de professores de nível superior para que a atuação do docente seja compreendida como eficaz. Os autores mencionam duas classes gerais de um repertório que pode ser definido culturalmente como eficaz para ensinar: (a) capacidade de autogoverno (ético, motivacional e intelectual) do professor e (b) busca pelas melhores práticas de ensino conhecidas. Além dessas classes gerais, os autores apresentam subclasses de comportamento relacionadas à classe geral b (busca pelas melhores práticas de ensino conhecidas), que deveriam ser consideradas na formação docente de nível superior: b.1) relacionada ao gerenciamento de condições de ensino, e b.2) relacionada a comportamentos de relacionar-se profissionalmente. Gerenciar condições de ensino refere-se a ter conhecimento especializado e atualizado sobre o papel de professor, sobre o conteúdo que ensina, sobre ciência e tecnologia do comportamento, para que se possam planejar condições de ensino eficientes. Relacionar-se profissionalmente diz respeito às habilidades sociais

genéricas de interação com os alunos (e demais membros da comunidade educacional), assumindo postura profissional ética e socialmente responsável (HENKLAIN; CARMO; HAYDU, 2018).

É possível afirmar que, guardadas as diferenças entre o papel do professor universitário e o papel do professor em outros níveis de ensino (principalmente em conteúdo ensinado e no exercício de multiplicidade de papéis e funções), existem muitas similaridades entre o papel docente nos mais diferentes níveis de ensino, no que diz respeito à tarefa específica de ensinar. Para o docente universitário, ensinar é apenas uma dentre tantas habilidades a serem desenvolvidas (pesquisa, extensão e administração são exemplos claros), e não consideramos essa multiplicidade de papéis e demandas excessiva ou equivocada, apenas sinalizamos a diferença. São inerentes à função docente nesse nível de ensino. A semelhança na tarefa de ensinar é evidenciada por autores que analisam a formação de professores em geral, mencionando as mesmas características apontadas em trabalhos que se destinam a discutir a formação de professores universitários (ZANOTTO, 2000; CASSETTARI, 2014; HENKLAIN, CARMO, HAYDU, 2018), tais como: gerenciamento de condições de ensino, com conhecimento técnico-científico relativo às suas disciplinas; conhecimento de princípios de comportamento humano e de processos de ensino-aprendizagem relevantes para a condução do planejamento e execução do plano de ensino; capacidade de autogoverno para que possa executar seu trabalho e tomar decisões a partir da análise de elementos presentes no seu cotidiano; habilidade de relacionar-se profissionalmente.

Formar um professor significa possibilitar o domínio do conhecimento científico, isto é, dos saberes relativos às diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, de modo que o professor adquira a competência necessária para ensinar a seus alunos conhecimentos atuais e relevantes que possibilitem uma ação eficaz na realidade. Significa, também, ensinar ao professor os princípios que permitem compreender, de modo rigoroso, o comportamento humano e os processos de ensino e aprendizagem, habilitando-o a planejar, executar e avaliar um plano eficiente de ensino. Significa ensinar ao professor o autogoverno, levando-o a adquirir e manter um repertório diversificado de comportamentos, a superar as condições que o mantêm trabalhando de modo mecânico e estereotipado e a construir autonomia necessária para realizar seu trabalho sem precisar que lhe digam, a cada semana de planejamento, a cada reunião ou a cada novo curso de formação, pelo resto de sua vida, o que deve fazer em sala de aula. Significa, finalmente, ensinar habilidades de relacionar-se profissionalmente com alunos e membros da comunidade educativa (outros professores e funcionários).

AVALIAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO FORMATIVO

Em sua pesquisa teórica sobre avaliação de professores, Cassettari (2014) descreveu o que seria um professor competente, e sua descrição não difere substancialmente do mencionado por Henklain, Carmo e Haydu (2018) em alguns aspectos relacionados ao gerenciamento de condições de ensino, uma vez que também inclui conhecimento de conteúdo, aliado à habilidade de relacionar-se profissionalmente, conforme enfatiza a autora: “[...] o conhecimento da matéria de ensino e das estratégias de instrução, a capacidade de avaliar a aprendizagem dos alunos, a disposição para o trabalho em equipe, entre outros [...]” (CASSETTARI, 2014, p. 175-176).

Cassettari (2014) afirma que a avaliação também pode ser entendida como espaço de formação, ou seja, assim como é importante avaliar o aluno para fornecer *feedbacks* que favoreçam o seu aprendizado, o professor também necessitaria desse retorno sobre sua atuação como forma de melhorar o seu desempenho. Nos casos em que o profissional já atua no Ensino Superior, a avaliação denominada “formativa” seria um dos melhores auxílios possíveis para o professor universitário em seu desenvolvimento e formação continuada.

Na avaliação formativa, compreende-se que os docentes podem aprimorar suas práticas profissionais a partir do *feedback* recebido, o que seria válido não somente para professores iniciantes, que geralmente passam por processos de avaliações de desempenho iniciais, mas também para os mais experientes, independentemente do tempo de experiência (CASSETTARI, 2014). Isso pode ser considerado verdadeiro a depender do modo como o processo avaliativo é conduzido, de quem o conduz e, principalmente, dos objetivos. Henklain (2017) destaca que a avaliação formativa, além de medir o desempenho para auxiliar no desenvolvimento do docente, deve possibilitar que o professor se desenvolva nos aspectos em que demonstrou dificuldades e que possam interferir nos processos de ensino-aprendizagem (HENKLAIN, 2017).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Henklain e Carmo (2013) afirmam que os docentes, em geral, ainda têm dúvidas sobre quais seriam as práticas mais eficientes a serem adotadas. Caso o professor esteja disposto a aprendê-las, as contribuições analítico-comportamentais poderão lhes propiciar “[...] melhores chances de criar condições facilitadoras da aprendizagem de seus alunos”. (HENKLAIN; CARMO, 2013, p. 707). Ressaltamos que as contribuições analítico-comportamentais

não são uma “pedra de toque” ou um receituário a ser seguido; ao contrário, sua simplicidade é aparente, e agir em conformidade com seus princípios pode ser vantajoso em termos de resultados, mas exige conhecimento e trabalho sério.

A importância da Educação e do professor na manutenção das agências educacionais e na sobrevivência da cultura sugere a continuidade da realização de estudos que desvendem as condições em que o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos se torne mais eficaz, divulgando para o maior número de professores o conhecimento já disponível a respeito (ZANOTTO, 2000; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; RODRIGUES; JANKE, 2012; MOROZ; LUNA, 2013). Nessa perspectiva, quanto maior for o número de professores capazes de tornar seu ensino mais eficaz, mais forte será a Educação e, por consequência, a sociedade (MOROZ; LUNA, 2013). O contrário também é verdadeiro, quando a Educação fracassa, a sociedade é colocada em risco e o professor se torna um profissional cada vez mais dispensável. Por isso, a relevância de pesquisas que objetivem formar professores para promover a finalidade da Educação em todos os níveis, a aprendizagem do aluno, incluindo o nível universitário.

Defende-se que a Educação deve ser atendida com primazia pelas políticas públicas, pela sua importância na manutenção na cultura e na solução de problemas sociais diversos, como os relacionados à saúde, à segurança, ao desemprego, à indústria, à agricultura etc. (SKINNER, 1972).

Este trabalho cumpriu o objetivo de apresentar informações, ainda que breves, sobre o lócus de formação dos professores universitários, a partir de vários estudos sobre habilidades, competências e funções do professor em geral e do universitário em particular. Também, frisou-se a importância de que o docente seja ensinado a ensinar, e que não aprenda por conta própria a partir da experiência isolada e “desamparada”, ou apenas por meio de modelos de professores com os quais conviveu ao longo da vida escolar. Não apresentamos um programa de formação de professores propriamente dito, porém, essa apresentação é uma sugestão para estudos futuros, com tópicos isolados ou em conjunto sobre como definir objetivos de ensino, como analisar o repertório de entrada dos alunos, como planejar o ensino definindo a sequência e gradação de conteúdos, como avaliar a eficácia do ensino etc.

Como subsídio para a construção de um programa de formação de professores, seria interessante investigar a experiência de professores bem sucedidos, isto é, os que são eficazes em ensinar os seus alunos e não apenas os que são bem avaliados pelos estudantes. Para considerar que o docente é eficaz, é necessário investigar se houve aprendizagem, uma vez

que ensinar pressupõe que algo deve ser aprendido. Desse modo, estudos posteriores poderiam investigar a ocorrência de aprendizagem (mudanças no comportamento dos alunos em direções previamente estabelecidas) após, por exemplo, a capacitação docente por meio de cursos de formação para professores contendo habilidades especificadas na literatura como importantes de serem apresentadas pelo professor nesse nível de ensino e as que são comuns a todos os demais níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, [1996]. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/LEI-n%C2%B0-9.394-de-20-de-dezembro-de-1996.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

CASSETTARI, N. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eaef/arquivos/1904/1904.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/p.f.e/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIORDANI, E. M.; HOLZSCHUH, A. S.; KROETZ, A. T. K.; HENRIQUES, C. M. H.; KETZER, P. Formação e atuação do professor universitário. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, FACOS-UFSM 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/008e5.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

GUSSO, H. L. **Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HENKLAIN, M. H. O. **Aplicações do Teacher Behavior Checklist à Formação e Avaliação de Professores de Nível Superior**: Contribuições Analítico-Comportamentais e Psicométricas. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. dos S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/16.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S.; HAYDU, V. B. Contribuições analítico-comportamentais para descrever o repertório de professores universitários eficazes. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 197-207, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200008. Acesso em: 21 set. 2019.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. de. Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 36, p. 115-121, jun. 2013. Disponível em: <http://twixar.me/qKM1>. Acesso em: 21 set. 2019.

NEUENFELDT, M. C. Formação de Professores para o Ensino Superior: Reflexões Sobre a Docência Orientada. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – CONFLUÊNCIAS, 2., 2006, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, FACOS-UFSM, 2006.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

RODRIGUES, M. E.; JANKE, J. C. O papel do professor na proposta da Análise do Comportamento. **Faz Ciência**, Francisco Beltrão v. 16, n. 23, p. 143-159, 2012. Disponível em: <http://twixar.me/ZXC1>. Acesso em: 21 set. 2019.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder e Edusp., 1972.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. 2. ed. São Paulo: São Paulo Livraria Editora Ltda., 1974.

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