

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

NATÁLIA PASCON COGNETTI

Análise do Comportamento e Educação: um estudo das dissertações de mestrado em
Psicologia do Estado do Paraná no período de 2008 a 2013

Maringá
2015

NATÁLIA PASCON COGNETTI

Análise do Comportamento e Educação: um estudo das dissertações de mestrado em
Psicologia do Estado do Paraná no período de 2008 a 2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Linha de pesquisa: Processos Educativos e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Júlia Lemes

Maringá
2015

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

C679a Cognetti, Natália Pascon.
Análise do comportamento e educação: um estudo das dissertações de mestrado em Psicologia do Estado do Paraná no período de 2008 a 2013 / Natália Pascon Cognetti. -- Maringá, 2015.
104 f. : il., tab.

Orientador: Profa. Dra. Maria Júlia Lemes.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Análise do Comportamento. 2. Educação - Behaviorismo Radical. 3. Ensino - Aprendizagem - Behaviorismo Radical. I. Lemes, Maria Júlia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.150.1943

NATÁLIA PASCON COGNETTI

Análise do Comportamento e Educação: um estudo das dissertações de mestrado em
Psicologia do Estado do Paraná no período de 2008 a 2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Julia Lemes (Presidente)
PPI/Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Vânia Lúcia Pestana Sant'Ana
DPI/Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Aprovada em: 18 de Dezembro de 2015.

Local da defesa: Bloco 10 – Sala 10, Campus da UEM.

Aos meus pais, Jorge Luiz e Adra.

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), deparei-me com muitos desafios. Entre estes, a distância de 575 km entre a minha cidade, Jaborandi (SP), e Maringá (PR); as viagens semanais para a realização das disciplinas obrigatórias e as inúmeras trocas de ônibus neste caminho; o meu emprego as quartas, quintas, sextas e sábados em uma Instituição de Ensino Superior de Bebedouro (SP), além das minhas próprias cobranças por qualidade e a insegurança quanto a vencer esta etapa. Pois bem, o “grande dia” chegou.

Hoje, posso afirmar que ele não seria possível sem o auxílio, companheirismo, paciência, dedicação e ensinamento de diversas pessoas que estiveram ao meu lado. A todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste sonho, minha eterna gratidão. Como forma de expressar meu amor e minha admiração, seguem alguns agradecimentos especiais.

Muito obrigada:

-Ao meu pai **Jorge Luiz**, pela incansável dedicação e incentivo com os meus sonhos. Agradeço as idas e vindas a Maringá, as esperas pacientes ao meu lado na estrada pela chegada do ônibus, aos lanches que me levou de madrugada na rodoviária, a firmeza e até aspereza das conversas que não me deixaram desistir; por ser tão louco quanto eu ao sonhar. Obrigada por me ensinar ética e caráter. Palavras são insuficientes para expressar o meu amor e minha eterna admiração;

-À minha mãe **Adra**, pela forma natural com que se esquece dela para se lembrar de mim! Obrigada pelos sucos matinais, pelas refeições especiais, por dizer milhares de vezes o quanto nos ama por meio da roupa lavada, do quarto organizado, da oração diária! Como é que pode alguém dar tanto amor, sem pedir reciprocidade, não sei! Peço a Deus que faça a mesma mágica e eternize sua felicidade!

-Ao meu irmão **Júnior**, meus **tios** e **tias**, por serem meu suporte e espelho dos sentimentos mais belos que conheço: amor, amizade, respeito, preocupação e carinho;

-Ao meu namorado, e melhor amigo, **José Aurelio**, companheiro de todas as situações, obrigada pelo ouvido paciente, por ser meu motorista particular e, mais ainda, por me dar amor em momentos bons e ruins. Agradeço ainda a sua família, que sempre me recebeu com carinho e ternura, sendo para mim uma referência de lar no estado do PR;

-Às amigas **Juliana** e **Carolina**, por me emprestarem sua cama, banheiro, atenção e amizade nestas idas e vindas a Maringá;

-À coordenadora de Psicologia do Centro Universitário UNIFAFIBE, **Profa. Dra. Valéria Aparecida Chechia** pela confiança e incentivo em meu trabalho. Graças à oportunidade disponibilizada, pude descobrir a área acadêmica;

-À minha orientadora, **Profa. Dra. Maria Júlia Lemes**, pela paciência com a minha ansiedade e angústias, por ser calma e me orientar com carinho e empatia, além de tantos ensinamentos ofertados neste caminho. Muito obrigada!

Agradeço ainda às professoras **Dra. Vânia Lúcia Pestana Sant'Ana** e **Dra. Ana Lúcia Cortegoso**, pelas infindáveis contribuições ao aprimoramento e enriquecimento teórico deste trabalho, durante a banca de qualificação. Reitero os agradecimentos à Profa. Dra. Vânia Lúcia e agradeço à **Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia**, por aceitarem o convite para a banca de defesa.

Agradeço a toda a equipe do Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, especialmente aos professores da linha de pesquisa em Processos Educativos e Práticas Sociais. Obrigada à **Profa. Dra. Sônia Mari Shima Barroco**, por dividir seus conhecimentos e enriquecer nossas publicações; à **Profa. Dra. Maria Lucia Boarini**, pela maestria com que conduziu suas aulas e pela paixão por análise histórica que me despertou. Muito obrigada à **Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci**, atual coordenadora deste Programa de Pós-Graduação e à **Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo**, coordenadora adjunta, pela dedicação e preocupação com a qualidade do mestrado.

Obrigada à colega de orientação, **Débora**, pelas risadas, companheirismo e por deixar estes dois anos mais leves e felizes.

Por fim, mas, não menos importante, agradeço a **Deus** pelas bênçãos diárias, proteção e amor incondicional. Obrigada pelo milagre da vida!

“Os maiores problemas enfrentados hoje pelo mundo só poderão ser resolvidos se melhorarmos nossa compreensão do comportamento humano.”

Skinner (2006a). *Sobre o Behaviorismo*, p. 11.

Cognetti, N. P. C. (2015). *Análise do Comportamento e Educação: um estudo das dissertações de mestrado em Psicologia do Estado do Paraná no período de 2008 a 2013*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 104p.

RESUMO

A Análise do Comportamento é definida como um sistema psicológico que se embasa na filosofia do Behaviorismo Radical, sistematizada por B. F. Skinner. Esta filosofia compreende todo comportamento a partir da relação com as consequências que produz no ambiente; tais consequências passam a atuar como principais agentes de mudança na probabilidade de ocorrência futura do mesmo comportamento que as produziu. O comportamento controlado por suas consequências foi denominado por Skinner como Comportamento Operante. A partir da possibilidade de relação entre os princípios da Análise do Comportamento e o campo Educacional, objetivou-se pesquisar as produções realizadas nos programas de Mestrado e Doutorado em Psicologia no Estado do Paraná, que apresentassem como referencial teórico a Análise do Comportamento e sua relação com a Educação. Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram divididos em 8 etapas: etapa 1: revisão bibliográfica sobre as definições do Behaviorismo Radical e os princípios básicos da Análise do Comportamento possíveis de serem aplicados à Educação. Etapa 2: seleção das palavras-chave definidas a partir dos estudos na área da Análise do Comportamento e Educação. Etapa 3: localização das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertassem programas de Mestrado e Doutorado em Psicologia no Estado do Paraná (PR). Etapa 4: localização e análise das linhas de pesquisas dos programas que apresentassem a área de Análise do Comportamento e relação entre Psicologia e Processos Educativos ou Educação. Etapa 5: seleção de todos os trabalhos dos programas de pós-graduação *strictu sensu* encontrados em Psicologia no Estado do Paraná, considerando-se para início do período de análise, o ano de implantação do programa mais recente (2008) até a última avaliação realizada pela Capes (2013). Etapa 6: seleção dos títulos dos trabalhos que contemplassem duas ou mais palavras-chave eleitas. Etapa 7: leitura das palavras-chave de cada trabalho para a triagem dos resumos. Etapa 8: leitura dos resumos que contemplassem, a partir das seleções realizadas, a aplicação de princípios da Análise do Comportamento à Educação; análise dos objetivos, métodos e princípios da área aplicados à Educação. A avaliação dos dados evidenciou que, de 195 dissertações observadas no período, apenas 16 apresentam relação entre Análise do Comportamento e Educação. O reduzido número de trabalhos relacionados a díade Análise do Comportamento e Educação colabora para o desconhecimento das contribuições dos pressupostos da abordagem. Observou-se que a preponderância dos objetivos nos estudos está em abarcar todos os elementos envolvidos no processo educativo: família, professor e aluno. Ainda que em um aspecto menor, existe também a temática sobre o desenvolvimento e aprimoramento do ensino de leitura e escrita. Torna-se clara a preocupação com os benefícios da Psicologia voltada ao campo educacional e, neste caso, as contribuições da Análise do Comportamento para a área. Sobre os princípios da abordagem utilizados, estão conceitos como capacitação, treino e/ou formação de Habilidades Sociais Educativas e Equivalência de Estímulos. Ainda que os estudos realizados por Skinner não tivessem como objetivo principal de análise o campo educacional, defende-se que as contribuições advindas de suas pesquisas podem colaborar para maior êxito na relação ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Análise do Comportamento. Educação. Behaviorismo Radical. Ensino-Aprendizagem.

Cognetti, N. P. C. (2015). *Behavior Analysis and Education: a study of all mastership dissertation in the field of Psychology from Paraná State in the period of 2008 to 2013*. Mastership Dissertation, Maringá State University, Maringá, PR, 104p.

ABSTRACT

The Behavior Analysis can be defined as a Psychological system with basement in the philosophy of the Radical Behaviorism, shown by B. F. Skinner. This philosophy understands all behavior related to the consequences produced in the environment, such consequences acts as the main change agents in the probability of future occurrence of the same Behavior that already has produced them. The behavior controlled by its own consequences was named by Skinner as Operating Behavior. Starting from the possibility of relationship between the principles of the Behavior Analysis and the education field, the aim to research the productions performed in master's and doctoral programs in Psychology in the Paraná State, that presented as theoretical the Behavior Analysis and its relationship to Education. The methodological proceedings used in the search were divided in 8 phases: phase 1: bibliographical review about the Radical Behaviorism definitions and the basic principles of the Behavior Analysis possibles of being applied in the field of Education. Phase 2: selection of keywords defined considering the studies in the Behavior Analysis and Education. Phase 3: location of the higher education institutions that might offer doctoral and master in Psychology in Parana State (PR). Phase 4: location and analyze the search lines of the programas that showed the Behavior Analysis area and relation between Psychology and Educative process or Education. Phase 5: selection of all works in the *strictu sensu* postgraduate area found in Psychology in Parana State, considering as the beginning period to be analysed, the year of the the program implantation of the most recente program (2008) till the last evaluation by Capes (2013). Phase 6: selection of the titles of the works with two, or more elected keywords. Phase 7: reading of the keywords of each work to select the abstracts. Phase 8: reading of the abstracts that contemplated, after selected, the use and principles of the Behavior Analysis in the Education. The evaluation of the aims, methods and the area principles applied to Education. The data evaluation showed from 195 dissertations analysed in the period, only 16 showed relation between Behavior Analysis and Education. The reduced number of works related to the dyad Behavior Analysis and Education reveals the unknowing of the helpings of their pressupposition approach. It was observed that the preponderancy of the aims in the studies is in embrace all the elements linked to the Educative process: family, teacher and student. Still in one minor aspect, there is also a theme about the development and improvement the teaching of reading and writing. It becomes clear concern about the benefits of the Psychology directed to the Education field and so the real contribution of the Behavior Analysis to the area. About the boarding principles, we have the concepts such as capacity building, training and / or training Social Skills Education and Stimulus Equivalence. Although the studies by Skinner didn't have as main aim the analysis of the Educational field, is argued that the contributions from their research can contribute greater success in the relation between teaching-learning.

Keywords: Behavior Analysis. Education. Radical Behaviorism. Teaching-Learning.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Identificação das linhas que atenderam aos requisitos propostos na pesquisa..	55
TABELA 2 – Número total de produções por instituição de ensino	55
TABELA 3 – Total de títulos triados por instituição de ensino	57
TABELA 4 – Total de dissertações triadas a partir das palavras-chave de cada resumo, por instituição de ensino	59
TABELA 5 – Etapas de seleção e total de dissertações que apontam relação entre Análise do Comportamento e Educação por instituição de ensino.....	61
TABELA 6 – Total de produções selecionadas para análise das palavras-chave Instituição (U1).....	79
TABELA 7 – Total de produções selecionadas para análise das palavras-chave Instituição (U2).....	87
TABELA 8 – Total de produções selecionadas para análise das palavras-chave Instituição (F1)	94
TABELA 9 – Títulos selecionados a partir da análise das palavras-chave Instituição (U1)...	97
TABELA 10 – Títulos selecionados a partir da análise das palavras-chave Instituição (U2) .	97
TABELA 11 – Títulos selecionados a partir da análise das palavras-chave Instituição (F1)	100
TABELA 12 – Total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição (U1)..	101
TABELA 13 – Total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição (U2)..	102
TABELA 14 – Total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição (F1) ..	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise do Comportamento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
F	Universidade Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PR	Paraná
SR	Estímulo-Resposta
U	Universidades Estaduais
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O BEHAVIORISMO RADICAL E OS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	17
1.1 Do Behaviorismo Clássico ao Behaviorismo Radical: breve histórico	17
1.2 Princípios básicos da Análise do Comportamento	24
1.3 Críticas aos princípios da Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical	30
2. OS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA EDUCAÇÃO	33
2.1 Os desafios do cenário educacional e a psicologia: considerações gerais	33
2.2 Educação à Luz da Análise do Comportamento	37
2.3 Aplicando os princípios da Análise do Comportamento a Educação	40
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 Procedimentos adotados para a coleta de dados	53
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	57
4.1 Resultados e análises dos trabalhos	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICES	
A - Total de produções selecionadas para análise das palavras-chave por instituição.....	79
B - Títulos selecionados a partir das palavras-chave.....	97
C - Total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição	101

INTRODUÇÃO

A Educação, com seus desafios e embates, mantém-se como tema central nas discussões contemporâneas. Estudos, pesquisas e projetos são elaborados constantemente visando atender as necessidades observadas na área, entre estas, encontra-se o número elevado de alunos inseridos nas redes públicas e estaduais de ensino, nas quais são constantemente questionados pela sociedade, o atendimento e qualidade. De acordo com os dados preliminares do Censo Escolar 2015, liberados pelo Ministério da Educação (MEC), 37.826.565 estão matriculados na Educação Básica nas redes públicas e municipais de ensino no Brasil¹.

Ainda que a análise dos dados, se comparada a análise de períodos anteriores no país, apresente maior inserção de crianças e jovens nas redes de educação, o exame do cenário educacional solicita precaução e avaliação contínua. Relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)² mostram que, mesmo com o aumento das matrículas, muitos jovens que deveriam cursar o Ensino Médio, por exemplo, encontram-se no Ensino Fundamental.

Além do exposto acima, outras situações contribuem para que medidas que promovam melhoras ao cenário tornem-se incipientes. Queixas sobre estresse e adoecimento físico e mental são observadas na fala de professores e gestores da educação. Indisciplina, necessidades especiais, ausência da família e maior capacitação estão entre algumas das causas que dificultam a atuação dos profissionais da área. Do outro lado desta relação, está o aluno que muitas vezes, por não perceber sentido naquilo que aprende, se aliena e distancia dos processos ensino-aprendizagem. Como, então, *motivar* (destaque nosso) este aluno? Como utilizar metodologias que facilitem a aprendizagem de diferentes perfis em salas com número de alunos excedente ao ideal? De que modo capacitar profissionais da educação para promover um ensino de qualidade? O que é educação?

A partir das dificuldades observadas no cenário educacional, do desejo por respostas as questões pontuadas, bem como o grande interesse por propostas que possam contribuir para o acesso e menor evasão de alunos na educação, o presente trabalho foi desenvolvido. Este foi realizado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa Processos Educativos e Práticas Sociais, sob a área de concentração Sujeito e Historicidade.

¹ Dados consultados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

² Dados consultados no Portal UNICEF.

Como ótica para apreciação das situações discutidas, selecionamos neste estudo a abordagem teórica Análise do Comportamento (AC). Esta é definida como um sistema psicológico que se embasa na filosofia do Behaviorismo Radical sistematizada por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990); possui como principal objeto de investigação o comportamento humano (Tourinho, 2003). Os conceitos sistematizados pela área podem ser aplicados a diferentes contextos de atuação, entre eles, a Educação.

Sobre as pesquisas neste referencial de análise, Andery (2010) em seu trabalho *Os Métodos de Pesquisa em Análise do Comportamento* ressalta que estas são, frequentemente, classificadas com base na origem dos dados coletados. Além do rigor dos processos científicos, essas pesquisas também devem responder ao seu “problema” por meio da análise sistemática de dados, coletados de acordo com procedimentos claramente estabelecidos. Essa classificação é muitas vezes confundida com a pesquisa básica experimental, em que a coleta dos dados envolve procedimentos comportamentais *in loco*. A autora, então, propõe como forma de distinguir tais métodos a expressão *pesquisa de base empírica – observacional* (destaque nosso), a qual contraporias pesquisas que possuem base documental (Andery, 2010).

É importante ressaltar que os trabalhos em Análise do Comportamento não se restringem apenas ao método experimental, ainda que este apresente relevância quando analisado o desenvolvimento do Behaviorismo Radical. As pesquisas, bibliográfica e documental, por exemplo, têm sido utilizadas com frequência na área. Como aponta Andery (2010), Skinner desenvolveu seus trabalhos por meio de diversas metodologias, entre elas, as pesquisas com abordagem reflexiva ou conceitual.

Tendo em vista nossa pesquisa, investigação dos trabalhos produzidos pelos programas de Mestrado e Doutorado em Psicologia, no Estado do Paraná, consideramos relevante a exposição dos benefícios e limitações do método utilizado na coleta de dados. Para a Análise do Comportamento, a pesquisa com base bibliográfica e documental possibilita a análise de dados frutos do comportamento verbal acumulado de uma determinada comunidade científica (Andery, 2010). A partir das perspectivas de análise desta ciência, o comportamento verbal deve ser compreendido como aquele que opera, especialmente, no ambiente social do indivíduo. Ainda, produz consequências que podem aumentar ou diminuir a frequência do comportamento emitido, além de modificar o comportamento de outras pessoas, neste caso, os ouvintes. Para tanto, o indivíduo que apresenta o comportamento, assim como seu ouvinte, precisam fazer parte de uma comunidade que tenha repertório verbal semelhante (Skinner, 2003, 2006a).

Neste ponto, Bock, Furtado e Teixeira (2002) discutem a proximidade entre pesquisador e objeto de estudo na ciência psicológica, ao abordarem a relação entre o pesquisador em Psicologia – o homem – e seu objeto de estudo (de forma geral, também o homem) e as diversas *lentes* (destaque nosso) utilizadas em sua compreensão. Para os autores, os pesquisadores da área ainda precisam definir meios que evitem que suas concepções de homem influenciem os dados a serem investigados.

Entre as implicações ao processo de revisão / pesquisa bibliográfica, a partir dos pressupostos acima, está, portanto, a de que o comportamento verbal também é objeto de estudo da ciência do comportamento humano, expondo a dificuldade, já pautada, quanto à proximidade entre pesquisador e objeto na ciência psicológica. Em pesquisas documentais e reflexivas, e, mesmo em pesquisas de base empírica que envolvam questionários e entrevistas, trabalha-se com relato de fenômenos, ou seja, comportamentos a serem explicados a partir da interpretação realizada pelo pesquisador. Para Andery (2010), ao reconhecer tais implicações e as analisa-las metodologicamente, a pesquisa não será invalidada. No caso das pesquisas bibliográficas, a distinção que deve ser feita, refere-se à análise, portanto, do comportamento verbal do cientista emitido com base em coleta e análise sistemática de dados, daquele apresentado independentemente de procedimentos ordenados de pesquisa.

Godoy (1995) classifica a análise bibliográfica entre as possibilidades de abordagens nas pesquisas qualitativas. Para o autor, esta análise engloba a avaliação, ou reavaliação de trabalhos com vistas a uma nova, ou complementar, interpretação. Dentre seus benefícios, está a possibilidade de estudar trabalhos de autores aos quais não temos acesso, seja pela distância física ou temporal.

A partir de tais discussões, refletimos sobre a possibilidade de não interferência da concepção do pesquisador na análise dos dados. Ora, se a concepção que guia este trabalho é a da Análise do Comportamento, considera-se relevante que esta oriente a interpretação sobre os dados, visto que entre os objetivos do trabalho também se encontra o de avaliar como está sendo realizada e analisada a relação dos princípios da área à Educação. Portanto, concorda-se que a revisão bibliográfica possibilita uma interpretação complementar dos dados, a partir dos pressupostos teóricos do pesquisador.

A fim de compreender como os princípios e conceitos da Análise do Comportamento podem se relacionar a Educação, realizamos, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre o Behaviorismo Radical e os princípios da abordagem (Capítulo 1). Neste capítulo, apresentamos um breve histórico sobre o desenvolvimento e embates da corrente behaviorista,

os princípios básicos da Análise do Comportamento, além das principais críticas à abordagem e a filosofia behaviorista radical.

No capítulo 2 está a discussão teórica sobre os princípios da Análise do Comportamento na educação. Este subdivide em três tópicos: considerações gerais sobre os desafios do cenário educacional e a Psicologia; a Educação à luz da Análise do Comportamento e a aplicação dos princípios da área ao cenário educacional.

Depois de finalizada a fundamentação teórica, demos início as discussões metodológicas da presente pesquisa. Portanto, no Capítulo 3, apresentamos os procedimentos adotados para realização do trabalho. Cabe ressaltar que, para exame sobre como a Análise do Comportamento e a Educação têm sido relacionadas, foi realizado um estudo das dissertações de mestrado em Psicologia do Estado do Paraná no período de 2008 a 2013.

No Capítulo 4 sistematizamos os resultados observados por meio da pesquisa, e apresentamos a análise dos trabalhos selecionados. Para esta análise, foram retomadas questões teóricas e apresentação de pesquisas realizadas na área. A apresentação dos resultados, conceitos e temas da Análise do Comportamento relacionados à Educação nas dissertações, podem ser observadas no capítulo.

Ao final desta dissertação podem ser consultadas as considerações finais e sugestões para realização de futuras pesquisas na área. O trabalho ainda conta com 3 apêndices, a fim de que o leitor possa acompanhar o material consultado e a seleção deste por meio dos procedimentos adotados na pesquisa. O Apêndice A refere-se ao total de produções selecionadas para análise das palavras-chave das instituições, denominadas para identificação no trabalho de, U1, U2 e F1. No Apêndice B estão os títulos selecionados a partir das palavras-chave e no Apêndice C, o total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição.

1. O BEHAVIORISMO RADICAL E OS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Skinner em sua obra *Ciência e Comportamento Humano* (2003) abordou aspectos importantes ao analisar o comportamento a partir dos métodos e conhecimentos produzidos pela ciência. Com base em uma produção de conhecimentos sujeita ao rigor dos procedimentos científicos, a Análise do Comportamento, definida como um sistema psicológico que se embasa na filosofia do Behaviorismo Radical sistematizada por Skinner (Tourinho, 2003) tornou-se uma ciência que apresenta como principal objeto de investigação o comportamento humano. Os conceitos sistematizados pela área, como o comportamento operante, contingências de reforço e o modelo de causalidade de seleção pelas consequências, podem ser aplicados a diferentes contextos de atuação, entre estes, a Educação.

O Behaviorismo Radical, portanto, refere-se a filosofia que fundamenta a ciência Análise do Comportamento, seja esta experimental, conceitual e/ou aplicada, o que resulta em pesquisas, discussões sobre os princípios, métodos de investigação e possíveis implicações éticas (Carrara & Strapasson, 2014).

A partir da importância da compreensão dos pressupostos da Análise do Comportamento para a presente dissertação, objetivamos neste capítulo discutir o desenvolvimento histórico do behaviorismo e os princípios básicos da Análise do Comportamento.

1.1 Do Behaviorismo Clássico ao Behaviorismo Radical: breve histórico

Como outras ciências, os conhecimentos desenvolvidos pela Psicologia se originaram a partir da filosofia. No século XIX as influências filosóficas puderam ser observadas por meio do método utilizado por muitos psicólogos, conhecido como introspeção. Algumas correntes discordavam de tal método, como a Psicologia Objetiva e a Psicologia Comparativa. Entre os precursores da Psicologia Objetiva está F.C. Donders (1818-1889), psicólogo holandês que por meio do estudo da forma de resolução de problemas utilizada pela astronomia, contribuiu para a possibilidade de usar, na Psicologia, métodos objetivos empregados por outras ciências. A utilização de tais métodos contribuiria para que a Psicologia se tornasse uma verdadeira ciência. Gustav Fechner (1801- 1887) buscou avaliar os processos mentais por meio de métodos objetivos de investigação. I. P. Pavlov (1849-1936)

realizou experimentos para avaliar os reflexos³, importante para o movimento que seria conhecido como behaviorismo (Baum, 2006).

Com relação à Psicologia Comparativa, discussões se originaram a partir da Teoria da Evolução por Seleção Natural (1859) proposta por C. R. Darwin (1809-1882). Por meio de modificações das espécies já existentes, novas poderiam surgir; tal ideia contribuiu para que comparações entre espécies fossem realizadas, assim como suposições sobre a origem dos traços mentais. Ao final do século XIX, os psicólogos comparativos iniciaram seus experimentos com animais, de forma ordenada e controlada em laboratórios. George Romanes (1848-1894) deu ênfase ao que seria denominado por alguns como *antropomorfismo* (destaque nosso), ao concluir que os estudos sobre a consciência humana deveriam “servir de base a nossas conjecturas sobre uma eventual tênue consciência que ocorra, digamos, em formigas” (Baum, 2006, p.22). Todavia, para alguns estudiosos a inferência sobre a existência de consciência em animais era igual ou mais infundada que a introspecção como método investigativo; entre as críticas estavam as realizadas por J. B. Watson (1879-1958), fundador da corrente filosófica conhecida como Behaviorismo (Baum, 2006).

Schultz e Schultz (2002) argumentam que ao lançar as bases do comportamentalismo, Watson buscava a construção de uma ciência objetiva do comportamento. Para tanto, sistematizou importantes ideias propostas pela Psicologia Animal, o objetivismo e mecanicismo. Entre os pesquisadores da Psicologia Animal, está E. L. Thorndike (1874-1949), psicólogo americano responsável por estudar a aprendizagem a partir de uma teoria objetiva e mecanicista. Por meio da exclusão de elementos compreendidos como mentalistas e o estudo apenas do comportamento observável, Thorndike desenvolveu uma abordagem experimental para a aprendizagem conhecida como *Conexionismo* (destaque nosso). Esta compreendia a aprendizagem como conexões entre situações e respostas, relação também proposta por Watson por meio do paradigma S-R (estímulo-resposta).

A influência do Funcionalismo sobre as ideias propostas pelo Behaviorismo também pode ser observada. Ao condenar a introspecção como método investigativo, Watson reforça as críticas já apresentadas por outros funcionalistas que elucidavam a objetividade como método de avaliação. Ainda que com objetivos distantes dos pressupostos de Watson, muitos funcionalistas se revelavam a favor do estudo do comportamento em detrimento a experiência consciente (Schultz & Schultz, 2002).

³ A primeira teoria sobre reflexos propõe que um estímulo – qualquer evento ambiental capaz de estimular órgãos sensoriais – resulta em uma resposta (Baum, 2006).

Skinner (2006a) apresenta Watson como “o primeiro behaviorista explícito” (p.8) que no ano de 1913 publicou o artigo intitulado *Psychology as the Behaviorist Views It* (A Psicologia tal como a vê um Behaviorista), conhecido como o manifesto da corrente. A partir de ideias propostas pela Psicologia Objetiva (Baum, 2006), Watson criticava a introspecção e a analogia (realizada entre homem e animal pela Psicologia Comparativa para observação de traços mentais) como métodos científicos. A nova ciência do comportamento focaria apenas no comportamento que pudesse ser diretamente observado. Seu intento não era propor uma nova ciência psicológica, mas, tornar o estudo do comportamento o novo objetivo da Psicologia (Skinner, 2006a). Para Watson, compreender a consciência como objeto de estudo da Psicologia era responsável pela escolha de métodos investigativos não confiáveis, dificultando a transformação de ideias - antes apenas no campo filosófico - em ciência (Baum, 2006).

Watson tem sido denominado como o principal representante do behaviorismo inicial. Para Skinner (2006a), o precursor da corrente explorou elementos importantes ao estudo do comportamento, como os reflexos e reflexos condicionados⁴; afirmava ser todo comportamento fruto da relação Estímulo-Resposta, representado pelo paradigma S-R. Em seus experimentos utilizou animais e ideias da anatomia e fisiologia.

O próprio Watson fez importantes observações acerca do comportamento instintivo e foi, na verdade, um dos primeiros etologistas no sentido moderno;... Sua nova ciência nascera, por assim dizer, prematuramente. Dispunha-se de muitos poucos fatos relativos ao comportamento – particularmente o comportamento humano. A escassez de fatos é sempre um problema para uma ciência nova, mas para o programa agressivo de Watson, num campo tão vasto quanto o do comportamento humano, era particularmente prejudicial... não é de surpreender que muitas de suas declarações pareçam simplificadas e ingênuas (Skinner, 2006a, p. 9).

O caminho utilizado por Watson em seus experimentos pode ser comparado ao utilizado por Pavlov,

⁴ Pavlov utilizou o termo Reflexo Condiciona para identificar o processo de aprendizagem. Após uma série de pareamentos, um estímulo que antes era neutro pode induzir uma ação, aumentando-se a probabilidade de frequência desta na presença do estímulo (Baum, 2006).

Eles foram também forçados a fazer interpretações apressadas do comportamento complexo; Watson afirmando que o pensamento era apenas uma fala subvocal e Pavlov, que a linguagem não passava de “um segundo sistema de sinais”. Nada, ou quase nada, tinha Watson a dizer a respeito das intenções, propósitos ou criatividade. Ele acentuava a promessa tecnológica de uma ciência do comportamento, mas seus exemplos não eram incompatíveis com um controle manipulador (Skinner, 2006a, p. 10).

A classificação do Behaviorismo fundado por Watson tem levado pesquisadores a estudarem suas bases filosóficas e apontarem diferentes justificativas para a avaliação deste como clássico ou metodológico. A definição mais frequente na história do Behaviorismo para Watson é a de Clássico (Strapasson, 2012). Todavia, especialmente ao analisar a literatura brasileira, Watson tem sido apresentado como precursor do Behaviorismo Metodológico. Para Strapasson (2012), avaliar as ideias de Watson relacionadas ao Behaviorismo Metodológico implica afirmar que o psicólogo aceitaria a existência da consciência, uma vez que a denominação está relacionada à teorias que concordam com a existência da experiência consciente, mas apenas a investigação do que é diretamente observado pode originar conhecimentos válidos cientificamente para a Psicologia. A leitura do manifesto watsoniano permite observar, como pondera Strapasson, o cuidado de Watson ao descrever o que realmente seria uma ciência do comportamento, negando quaisquer termos mentalistas que pudessem conduzir a afirmação da consciência.

Gomide e Weber (2001) classificam o behaviorismo em três tipos: Behaviorismo Metafísico⁵ ou Clássico, Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Analítico, Radical ou Linguístico. Watson é apontado como principal fundador do Behaviorismo Clássico; defensor do estudo do comportamento observável como único caminho de se produzir conhecimentos cientificamente válidos; nega a existência dos traços mentais. Como behavioristas metodológicos estão os estudiosos E. G. Boring, S. S. Stevens e K. Spence, devido a preocupação com os métodos de estudo e a possibilidade de avaliar apenas os comportamentos manifestos. A existência dos traços mentais é considerada, mas excluída das análises realizadas visto a impossibilidade do método de estudo contemplá-la. Também são

⁵ Por não possuir dados científicos que embasassem a não existência da experiência consciente e do pensamento, compreendido por Watson como fala subvocal, o Behaviorismo Clássico também é apontado em literaturas como Metafísico (Gomide & Weber, 2001).

classificados como metodológicos os terapeutas que se concentraram exclusivamente nas técnicas comportamentais, como A. Bandura e A. Ellis.

Skinner (2006a) apresenta as mesmas considerações a respeito do Behaviorismo Metodológico. Defende que este contribuiu para avanços nos estudos dos antecedentes genéticos e ambientais, mas excluiu as emoções e ideias de seus estudos em laboratórios, visto a não concordância sobre suas validades científicas entre os pesquisadores. Ainda que excluíssem problemas mentalistas de suas análises, muitos behavioristas admitiam a existência dos fatos mentais.

Como principal representante do Behaviorismo Radical está Skinner. Sua proposta diferencia-se das outras correntes behavioristas ao preocupar-se com a revisão e conceitos utilizados na Psicologia e por restaurar a introspecção e o autoconhecimento como métodos importantes para auxiliar o indivíduo a analisar seus comportamentos privados (Gomide & Weber, 2001).

As diferenças entre o behaviorismo watsoniano⁶, o Behaviorismo Metodológico e o Behaviorismo Radical precisam ser esclarecidas ao avaliar as contribuições de Skinner à ciência do comportamento. Ainda hoje, muitas das críticas direcionadas ao Behaviorismo Radical são realizadas com base nas ideias contidas no behaviorismo watsoniano.

O behaviorismo de Skinner ganha o qualificador radical que completa sua denominação por razões diferentes daquelas que o aplicaram ao behaviorismo de Watson. Não poderia ser de forma diferente, afinal, embora a passagem do behaviorismo de Watson ao de Skinner tenha gradativamente se constituído a partir do doutoramento deste em 1931 e seu embrião se tornasse público já em 1938 (*The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*), a consolidação da expressão “Behaviorismo Radical” apenas se deu oficialmente em 1945 (Carrara & Strapasson, 2014, p.108).

O Behaviorismo Radical – como ficaram conhecidas as ideias alvitadas por Skinner – não desconsidera a existência de comportamentos não observáveis pelos métodos apresentados por Watson e pelo Behaviorismo Metodológico, como os sentimentos e sensações. No entanto, diferencia-se das correntes mentalistas ao esclarecer que as emoções

⁶ A partir das discussões apontadas por Strapasson (2012) e Gomide e Weber (2001), o presente trabalho classifica a perspectiva watsoniana como Behaviorismo Clássico, mas considera importante a compreensão das discordâncias sobre esta classificação presentes na literatura da área.

não devem ser a explicação do comportamento humano, uma vez que são também comportamentos e devem ter investigadas suas próprias explicações. Skinner diferencia os eventos públicos e privados, estando os últimos relacionados aos comportamentos observáveis apenas por quem se comporta e possíveis de serem estudados pela Psicologia, ainda que não observados diretamente (Moreira & Medeiros, 2007).

Assim, o Behaviorismo Radical reflete a natureza das emoções utilizando da introspecção como forma de questionamento acerca do que realmente é possível observar sobre nossos comportamentos privados (Skinner, 2006a).

Para o Behaviorismo Metodológico e para outras visões da psicologia, os eventos inobserváveis publicamente são considerados de natureza diferente dos eventos publicamente observáveis. Sendo assim, conferiam o caráter de físico aos eventos externos (o comportamento publicamente observável) e de metafísico aos eventos internos (lembranças, medos, pensamentos, sonhos, imaginações, fantasias, etc.). Dessa forma era mantida a dicotomia mente e corpo – não-físico e físico – uma reedição da concepção dualista cartesiana. Skinner rompe **radicalmente** com o dualismo, adotando o monismo para a psicologia (Moreira & Medeiros, 2007, p. 218, [destaque dos autores]).

Skinner compreende todo comportamento a partir da relação com as consequências que produz no ambiente, de tal forma que estas consequências passam a atuar como principais agentes de mudanças na probabilidade de ocorrência futura do mesmo comportamento que as produziu. O comportamento controlado por suas consequências foi denominado por Skinner como Comportamento Operante, representado pelo paradigma S (estímulo discriminativo) – R (resposta operante) – C (consequência) (Skinner, 2003).

Assim como a análise dos pressupostos teóricos sobre a ciência do comportamento realizada pelos primeiros behavioristas torna-se importante para a compreensão, e mesmo diferenciação, das premissas do Behaviorismo Radical, a própria análise da obra inicial de Skinner e os trabalhos posteriores que apresentam as principais características do seu pensamento é relevante ao estudar suas bases filosóficas. Mesmo os pensamentos que, aparentemente, mantem-se inalterados em sua obra, como o estabelecimento do seu objeto de estudo (o comportamento), a proposta de previsão e controle, juntamente a investigação do comportamento a partir de uma análise científica, podem adquirir significados diversos em seus trabalhos (Micheletto, 1994).

Ao apontar a importância de compreender o momento e a quais autores o pensamento de Skinner se relaciona para evitar análises incorretas e mesmo preconceituosas, Micheletto (1994) ilustra:

Se, por exemplo, tomássemos como característica de seu pensamento simplesmente a ênfase no dado empírico, esta característica várias vezes foi razão de aproximação de Skinner de uma visão empirista; já a suposição do determinismo levou alguns a vinculá-lo ao mecanicismo... Mas estas são características bastante gerais e podem ser encontradas em propostas metodológicas muito diferentes (p.43).

O Behaviorismo Radical ou Contemporâneo tem suas raízes no pragmatismo⁷, em oposição à visão dualista de sujeito proposta pelo realismo. Diferentemente do Behaviorismo Metodológico que se concentrava nos métodos de investigação, o Behaviorismo Radical concentrou sua análise nos conceitos e termos (Baum, 2006). A investigação do comportamento constitui-se em tarefa difícil, não por ser inacessível sua avaliação, mas por tratar-se de um processo complexo que: 1) devido a sua familiaridade, uma vez que sempre se está presente diante de um organismo que se comporta, pode conduzir a conclusões precipitadas; 2) por ser um processo, não pode ser imobilizado para avaliação, exigindo demasiada formação e atenção do analista (Skinner, 2003).

O comportamentalismo radical amplia a visão do comportamento como objeto de estudo, considerando a complexidade de toda ação humana: “os eventos privados, a moral, o pensamento, a consciência, a alienação e a própria ciência” (Banaco, 2001, p.16). A distinção entre o que pode ser diretamente observado e o que é observado por meio do relato verbal daquele que se comporta – os eventos privados –, não apresenta grande importância ao behaviorista radical. Ambos, eventos públicos e privados possuem as mesmas propriedades e são, portanto, eventos naturais atribuídos a organismos vivos (Baum, 2006).

Para Skinner, os eventos privados são naturais e, sob todos os aspectos, semelhantes a eventos públicos. Mesmo que os pensamentos sejam eventos naturais e que se considere que algumas vezes afetam o comportamento, ainda assim eles nunca causam o comportamento no sentido de originá-lo (Baum, 2006, p. 63).

⁷ Desenvolvido por filósofos norte-americanos entre o final do século XIX e início do século XX. Compreende a noção de que “a força da investigação científica reside não tanto na descoberta da verdade sobre a maneira como o universo objetivo funciona, mas no que ela nos permite fazer” (Baum, 2006, p.36).

De forma geral, é possível afirmar que, distante da postura mentalista, a concepção de comportamento proposta por Skinner diferencia-se do modelo de causalidade mecânica entre estímulo-resposta apresentado por Pavlov, assim como rejeita a explicação do comportamento por meio dos eventos privados. Com estas afirmativas, localizamos a seguir os princípios que embasam a abordagem Análise do Comportamento e que referendam as discussões realizadas sobre o Behaviorismo Radical, até então, neste estudo.

1.2 Princípios básicos da Análise do Comportamento

A questão sobre a forma como os indivíduos se comportam e a consequenciação desses comportamentos, constituem-se no foco de investigação dos behavioristas. A partir da compreensão do comportamento proposta por Skinner (2003), a relação causa e efeito foi substituída pela relação funcional; nesta, a análise das variáveis independentes e dependentes se tornaram importantes para a compreensão do comportamento. Em um caminho oposto ao mentalismo que buscava as explicações dentro do organismo que se comporta, a Análise do Comportamento busca a explicação na análise das variáveis e história ambiental do sujeito.

As variáveis externas, das quais o comportamento é função, dão margem ao que pode ser chamado de análise casual ou funcional. Tentamos prever e controlar o comportamento de um organismo individual. Essa é a nossa “variável dependente” – o feito para o qual procuramos a causa. Nossas “variáveis independentes” – as causas do comportamento – são as condições externas das quais o comportamento é função (Skinner, 2003, p. 38).

Ainda que variável dependente e variável independente sejam denominações utilizadas com frequência na Análise Experimental do Comportamento⁸, a compreensão destas torna-se importante ao analisar a funcionalidade entre comportamento e ambiente. A análise das relações funcionais entre organismo (comportamento) e ambiente auxiliará na compreensão das consequências que selecionaram determinado comportamento.

A análise do desenvolvimento da obra de Skinner permite observar a forte influência das ciências biológicas em sua concepção de comportamento. Ao distinguir os reflexos

⁸ Área destinada ao estudo do organismo e seu ambiente, por meio da manipulação de contingências que permitam a observação controlada do experimentador.

condicionados dos reflexos operantes, a noção de determinação ambiental e causalidade do comportamento são apresentadas como resultado da relação entre filogenia, ontogenia e evolução cultural (Micheletto, 1994; Sampaio, 2005). A filogenia refere-se a história evolutiva do sujeito e, neste ponto, deve-se refletir sobre um conjunto de eventos relacionados a esta história e não apenas a um evento particular, como aborda Baum (2006). As influências filogenéticas, por meio de seleção natural, fornecem padrões de comportamentos que colaboram à sobrevivência e reprodução da espécie; estão relacionadas a preparação fisiológica do homem para determinados tipos de condicionamento operante⁹, o que resulta na facilidade em aprender algumas habilidades.

A ontogenia está relacionada a história de reforçamento e punição (condicionamento) do sujeito. “O princípio básico da filogênese é que, dentre uma população de indivíduos que varia em genótipo, os tipos que têm maior sucesso tendem a se tornar mais frequentes ... Um princípio análogo é válido para a ontogênese por meio de reforço e punição ... a *lei do efeito*” (Baum, 2006, p.82, [destaque do autor]). Desta forma, os comportamentos terão suas frequências aumentadas a depender de suas consequências.

Sobre filogênese e *ontogênese*, Baum (2006) esclarece:

No processo de evolução por seleção natural, a história é a filogênese, mudança gradual de traços de base genética. Na modelagem de comportamento, a história é a mudança gradual do comportamento de um indivíduo devida à sua interação com as relações de reforço e punição em seu ambiente. Sua história pessoal de reforço e punição inclui todas as vezes em que seu comportamento produziu comida, dinheiro, aprovação, dor, ou desaprovação – todas essas consequências que modelaram seu comportamento, transformando-o no que é hoje. Ela é parte da ontogênese do seu comportamento (p.86).

Como terceiro nível de seleção comportamental está a cultura. Skinner (2003) abordou a seleção de comportamentos por meio do seu papel na sobrevivência e evolução cultural. As práticas que contribuem para o fortalecimento da cultura possuem *valor de*

⁹ Baum (2006) discute sobre alguns reforçadores e punidores condicionais serem adquiridos mais facilmente que outros, além de alguns punidores e reforçadores incondicionais também necessitarem de experiência para serem adquiridos. Como exemplo da primeira situação, cita o doce como um forte reforçador por estar relacionado a história de nutrição dos nossos ancestrais por meio de frutas maduras, o que teria preparado o organismo para desenvolver o gosto por este tipo de alimento. Em relação aos punidores e reforçadores incondicionais e sua relação com a experiência, aborda nossa história de aprovação social relacionada a “sensibilidade a “dicas” incondicionais como o sorriso e a carranca quanto a capacidade de aprender quaisquer “dicas” condicionais com especial facilidade” (p.80).

sobrevivência positivo (Melo & Rose, 2012, [destaque dos autores]). Estas colaboram, portanto, para que práticas culturais, no sentido de resolução de problemas da própria sociedade, se tornem mais efetivas. Entretanto, Melo e Rose (2012) afirmam que a consequência de sobrevivência da cultura não exerce papel reforçador para o comportamento operante, o que permite afirmar que “trabalhamos em prol da cultura não porque sua sobrevivência nos é reforçadora, mas porque outras consequências mais imediatas nos levam a fazer isso” (s.p).

Os três níveis de seleção pelas consequências colaboram para a compreensão de que, para os behavioristas radicais, a seleção de um comportamento se dá de maneira similar à evolução natural das espécies. Ao propor, dentre outros fatores, as mudanças no desenvolvimento do pescoço das girafas, Darwin introduziu o conceito de seleção natural. Como princípio básico da filogênese, a seleção natural demonstrou a importância que a relação organismo-ambiente possui para a evolução; o fato das girafas se alimentarem em um ambiente com vegetação mais alta colaborou para que estes organismos sobrevivessem e deixassem mais descendentes (Baum, 2006).

Assim como a seleção natural colabora para a manutenção de espécies que possuam genótipos mais eficientes, no sentido de sobrevivência, que outras, as consequências de um comportamento podem aumentar a frequência daquele que as produziu em situação semelhante ou colaborar para a extinção dele. O modelo de seleção por consequências define o ambientalismo de Skinner e o distancia dos modelos de análise mecanicistas presente entre os behavioristas clássicos e metodológicos (Andery, 1993).

(...) é através deste modelo que se esclarece a aparente finalidade das mudanças comportamentais; é através dele que se esclarece que o ambiente opera como um selecionador e não como um indicador da direção a ser seguida por uma espécie, um indivíduo, ou uma cultura (Andery, 1993, p. 183).

Estamos em constante relação com o ambiente que nos cerca e muitas das consequências das ações podem ser reforçadoras. Por meio do condicionamento operante, o ambiente modelará a forma como nos comportaremos (Skinner, 2003). Para a compreensão do modelo de seleção por consequências, além da seleção natural, faz-se importante a análise de outros elementos relacionados ao comportamento humano: o condicionamento operante, contingências de reforçamento e, como aponta Zanotto (2000), a evolução da cultura.

A palavra condicionamento nos remete, muitas vezes, à natureza eliciada do comportamento respondente. A paridade entre o condicionamento operante e o condicionamento respondente estudado por Pavlov¹⁰ está na observação, em ambos, da história passada do sujeito e da natureza condicional das respostas comportamentais. O condicionamento respondente é resultado da combinação entre dois estímulos, já o condicionamento operante resultado da relação entre um estímulo e um comportamento. Ainda que o termo condicionamento esteja quase sempre qualificado pelos adjetivos pavloviano (respondente) ou operante, alguns autores consideram adequado utilizar os termos *fortalecimento* ou *aprendizagem* (destaque nosso) para se referirem às mudanças operantes no comportamento (Millenson, 1975; Baum, 2006).

Quando as consequências de um comportamento agem sobre o organismo, alteram a probabilidade de este comportamento ocorrer novamente. O comportamento pode ser fortalecido por suas próprias consequências, aumentando a probabilidade de sua ocorrência. Neste caso, tais consequências podem ser definidas como reforços, pois fortalecem o comportamento que as produziu. Já quando o comportamento é suprimido por suas consequências, estas podem ser identificadas como eventos punidores. As modificações no comportamento em decorrência da relação com suas consequências são situações de aprendizagem operante (Baum, 2006; Skinner, 2003, 2006a).

No comportamento operante, as contingências de reforçamento referem-se a dependência entre os eventos que produzem uma resposta. Diante desse aspecto, Souza (2000, 2001) ressalta a diferença entre contingências e contiguidade¹¹, exigindo do analista atenção na compreensão de causalidade entre os eventos ambientais ou comportamentais e ambientais imposta pelas contingências.

No comportamento operante, portanto, um reforço é contingente a uma resposta, e pode ter suas consequências classificadas como positivas, quando uma ação torna provável a recompensa reforçadora (trabalhar para se obter alimento, por exemplo), ou negativas, quando a ação diminui um evento punidor (escovar os dentes para evitar a cárie). Deve-se compreender o reforçamento em relação às circunstâncias que o produziu, uma vez que um acontecimento poderá ser reforçador em uma situação, mas não em outras (Skinner, 2006a; Souza, 1995; Baum, 2006). A identificação do nível de privação ou estimulação da

¹⁰ O condicionamento de Pavlov está ligado ao termo Reflexo Condicional que refere a forma simples de aprendizagem por meio do pareamento entre um estímulo (por exemplo: som ou uma luz) e uma resposta (dar comida a um cachorro). Após várias repetições, o comportamento do cachorro irá ser alterado na presença do estímulo (Baum, 2006).

¹¹ Utilizado para definir a proximidade temporal ou espacial dos eventos, independentemente da relação de causa entre estes (Souza, 2000).

consequência *reforçadora* (destaque nosso) poderá auxiliar na precisão do “quanto reforçador será determinado acontecimento e qual a probabilidade de uma pessoa empenhar-se em comportamento pertinente” (Skinner, 2006a, p.46).

Um acontecimento não é reforçador *porque* reduza uma necessidade. O alimento é reforçador mesmo quando não sacia e a privação pode ser modificada de maneiras que não são reforçadoras. A relação entre um estado de privação e a força do comportamento apropriado deve-se provavelmente ao valor de sobrevivência. Se comportamento que leve à ingestão de comida fosse forte em todos os momentos, a pessoa seria levada a ingerir comida em excesso e a usar suas energias de forma ineficiente (Skinner, 2006a, p. 46).

Sobre a aprendizagem operante, Skinner esclarece que,

(...) as consequências que afeiçoam e mantêm o comportamento chamado operante não estão presentes no ambiente em que uma resposta ocorre; elas se tornaram parte da história do organismo. O ambiente atual pode afetar a probabilidade de uma resposta,... mas não é a única coisa que o faz. Alterar uma probabilidade não é suscitar uma resposta, como num reflexo (2006a, p. 48).

A ocorrência futura de um comportamento altera-se na medida em que as contingências se modificam. Um indivíduo pode apresentar-se confiante e interessado quando determinado comportamento é sempre reforçado; em muitas situações confunde-se o comportamento resultante da história de reforçamento com sentimentos e emoções e não com as contingências responsáveis por ele. Os diferentes esquemas de reforçamento¹², independentemente de suas complexidades, podem modificar ou manter padrões diferentes de comportamento (Skinner, 2006a; Souza, 1995).

A partir de variações na história comportamental do indivíduo, o condicionamento operante irá atuar selecionando comportamentos mais adequados aos diferentes ambientes, contribuindo para a elaboração e manutenção de um repertório comportamental do sujeito. O

¹² Entre os diferentes esquemas de reforçamento estão o reforçamento contínuo das respostas emitidas pelo organismo, os esquemas de intervalo e razão fixos em que o reforçamento é programado de acordo com contingências temporais e de desempenho (neste esquema o organismo, após uma série de condicionamentos, consegue identificar o tempo de espera e a quantidade de respostas a serem emitidas para que o reforço seja apresentado), e os esquemas de intervalo e razão variáveis, onde a liberação do reforço está relacionada a períodos e número de respostas variavelmente programados (Costa, Luzia & Sant’Anna, 2004).

modelo de seleção por consequências fará com que ao longo da história de vida do sujeito, respostas reforçadas tornem-se mais prováveis que respostas punidas ou não reforçadas. Desta forma, o comportamento emitido em tais contextos é modelado e reelaborado de acordo com as contingências (Zanotto, 2000; Baum, 2006).

Entre as categorias do comportamento operante está o verbal, essencial para o acesso da comunidade e para o estudo do analista do comportamento dos eventos privados ou comportamentos encobertos, como o sentir, pensar, etc. Hübner (2001a) destaca o comportamento verbal como “estabelecido e mantido por reforçamento mediado por outra pessoa” (p.130). Ou seja, é necessário que o ouvinte reaja ao comportamento verbal do falante. A partir da interação entre falante e ouvinte, novos comportamentos poderão ser adquiridos e práticas culturais serem selecionadas, uma vez que as interações sociais permitirão que a cultura – entendida como um arranjo de contingências de reforçamento mantidas pelo grupo – possa ser reformulada por meio de regras ou leis e transmitida a população futura. Para tanto, o comportamento verbal torna-se primordial, visto que as práticas culturais serão consequenciadas apenas se os ouvintes estiverem treinados na mesma comunidade verbal (Zanotto, 2000; Skinner, 2006a).

Para Baum (2006) o comportamento verbal depende do reforçamento social. O reforçamento intermitente de um determinado comportamento verbal já adquirido, poderá ser suficiente para que este se mantenha e que o indivíduo consiga discriminar as situações em que ele deverá ser emitido. Sua manutenção exige menos reforçamento que sua aprendizagem. “O reforço dos primeiros atos verbais de uma criança são pródigos e frequentes (...). Como muitos outros comportamentos operantes, o comportamento verbal é modelado ao longo do tempo por aproximações sucessivas” (p. 140).

Skinner (2006a) diferencia comportamento verbal de linguagem ao atribuir a esta o “caráter de coisa, algo que a pessoa adquire e possui” (p.79). A maneira mais produtiva de identificar os diferentes instrumentos utilizados para expressar pensamentos, sentimentos, dentre outras necessidades, é o comportamento verbal. O modo como o indivíduo irá se expressar está diretamente relacionado a comunidade verbal na qual se desenvolveu e as práticas culturais desta. Neste ponto, Skinner destaca como aspectos importantes para uma cultura, práticas que permitam a comunidade solucionar seus problemas, considerando neste processo os comportamentos que promovam bem-estar ao indivíduo.

A sociedade só será “curada” se puder ser modificada de forma tal que uma pessoa seja generosa e coerentemente reforçada e por isso “se realize”, adquirindo e

exibindo o comportamento mais bem sucedido que ela seja capaz. Melhores meios de ensino (...) permitirão o uso eficaz da dotação genética humana. Melhores condições de incentivo (...) significam produção maior e melhor e condições de trabalho mais agradáveis (Skinner, 2006a, p. 175, [destaques do autor]).

A concepção de comportamento humano proposta por Skinner contribuiu para a identificação de variáveis e avaliação de comportamentos negligenciados pelos primeiros comportamentalistas. O homem passa a ser compreendido a partir da sua história de vida e das contingências ambientais as quais foi exposto. “O homem é uma pessoa que age sobre o mundo, podendo modifica-lo, e o mundo age sobre o homem, podendo modifica-lo” (Gomide & Weber, 2001, p. 143).

Pontuamos como necessário, neste momento, apontar as críticas a que os estudos de Skinner e, portanto, de outros teóricos da Análise do Comportamento, foram sujeitos, lembrando que se tratou de uma reviravolta nas ideias antes postuladas acerca da Psicologia.

1.3 Críticas aos princípios da Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical

Diferentes pesquisadores apresentam críticas ao Behaviorismo Radical ante a aplicação de seus conceitos à formação humana (Mead, 1945; Chomsky, 1959). Passos (2003) ao abordar a crítica realizada por Chomsky (1959) acerca do comportamento verbal discutido por Skinner, afirma que,

(...) muitos rejeitam *Verbal Behavior* sem o terem sequer lido, baseados apenas na leitura do texto de Chomsky. Este tipo de rejeição não está embasada em critérios adequados *ao trabalho científico*, que requerem o conhecimento daquilo que se rejeita e a justificação explícita das razões pelas quais se rejeita (p. 209).

Compreende-se que as críticas são direcionadas, muitas vezes, à utilização do método de investigação experimental em pesquisas da área, reforçando-se o caráter “mecanicista” da teoria (Tourinho, 2003, [destaque nosso]). Os diferentes campos de aplicação do Behaviorismo Radical, como a análise do comportamento aplicada, acabam sendo associados à análise experimental e distanciados – incorretamente – da possibilidade dos pesquisadores da área estudarem questões como subjetividade ou emoções, já que todo

objeto de estudo de suas pesquisas necessitaria ser isolado para investigação experimental (Tourinho, 2003).

Gomide e Weber (2001) associam estas avaliações à incompreensão e ausência de conhecimento de muitos teóricos sobre Skinner. “Seus críticos raramente leram com profundidade seus livros e não podem, portanto, conhecer suas ideias” (p.137). Skinner é avaliado por meio dos mesmos pressupostos teóricos elencados na relação estímulo-resposta proposta por Watson, não sendo considerados os diferentes embates teóricos entre os behaviorismos, nem mesmo o próprio desenvolvimento na obra de Skinner, já apontado neste trabalho por meio das análises de Micheletto (1994).

Na obra *Sobre o Behaviorismo*, Skinner (2006a) apresenta algumas das críticas relacionadas a ciência do comportamento: “O Behaviorismo ignora a consciência, os sentimentos e os estados mentais; não considera as intenções e propósitos; desumaniza o homem; é redutor e destrói o homem enquanto homem” (p. 7-8).

Ainda que algumas oposições ao Behaviorismo Radical sejam colocadas a partir da análise correta de suas ideias, as avaliações errôneas são inúmeras (Baum, 2006), impossibilitando que neste estudo sejam todas contempladas. Portanto, elencamos as que claramente apresentam um equivocado entendimento entre os estudos de behavioristas anteriores e o Behaviorismo Radical. O desconhecimento das análises faz com que os pressupostos sobre os comportamentos privados, a importância do autoconhecimento para o sujeito autogovernar e controlar seu comportamento, sejam desconsiderados. “Quando as críticas vêm da incompreensão ou da ignorância acerca das ideias de um pensador, é difícil saber o que está realmente sendo criticado” (Gomide & Weber, 2001, p.137).

A existência de termos mentalistas, comumente presentes nas falas cotidianas, fortalecem as correntes que defendem a existência dos fatos mentais. As críticas ao behaviorismo, de forma geral, também se relacionam a esta questão. “Como filosofia de uma ciência do comportamento, o behaviorismo exige, provavelmente, a mais dramática mudança jamais proposta em nossa forma de pensar acerca do homem. Trata-se literalmente de virar do avesso a explicação do comportamento” (Skinner, 2006a, p.210).

Skinner (2003, 2006a) escreveu sobre o pensamento, as emoções, dentre outras questões apontadas pelos críticos como ausentes em suas análises. A diferença, todavia, entre o autor e as correntes mentalistas é a de que as emoções, para Skinner, não devem ser consideradas como causas internas para comportamentos, mas como disposições para comportar-se, sem que esta disposição implique na causalidade para agir desta ou daquela maneira; a probabilidade irá depender de seu repertório comportamental. Neste sentido,

(...) é possível classificar alguns conceitos do Behaviorismo Radical como disposicionais; um exemplo é o conceito de repertório comportamental. O repertório comportamental de uma pessoa não é causa do seu comportamento, não é um estado fisiológico ou psíquico e, tampouco, deve ser entendido como um "depósito" de comportamentos; trata-se apenas de uma disposição para comportar-se de modo diferenciado em determinadas situações (Lopes & Abib, 2003, p.90, [destaque do autor]).

Por meio das sistematizações realizadas por Skinner ao propor uma nova versão para a ciência do comportamento, buscamos apresentar neste capítulo um breve histórico sobre o desenvolvimento do behaviorismo, os princípios básicos postulados por Skinner, assim como as avaliações errôneas sobre sua obra. A exposição de algumas críticas realizadas a obra de Skinner não objetivou apresentá-lo como premissa única e irrevogável; tais discussões buscaram alçar reflexões sobre as oposições aos conhecimentos do Behaviorismo Radical e o que é apresentado nas obras de Skinner.

A despeito das críticas apontadas, Skinner desenvolveu conceitos e análises essencialmente importantes aos diversos contextos de atuação do psicólogo, entre os quais a Educação. Ainda que os estudos realizados por Skinner não tivessem como objetivo principal de análise o campo educacional, Zanotto (2000) defende que as contribuições advindas de suas pesquisas podem colaborar, com relevância, para maior sucesso na relação ensino-aprendizagem. O foco desse estudo está na busca das produções relativas ao contexto escolar, sobre o que passamos a discorrer articulando as temáticas – Análise do Comportamento e Educação – no capítulo que segue.

2. OS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, objetivamos apresentar um breve panorama sobre os problemas educacionais observados na contemporaneidade, a fim de, a seguir, discorrermos sobre a relação entre alguns princípios da Análise do Comportamento e a Educação, apresentados no tópico 1.2, do Capítulo 1.

2.1 Os desafios do cenário educacional e a psicologia: considerações gerais

Localizamos, inicialmente, o documento maior em termos de direcionamento da Educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN¹³, nº 9.394/96, que estabelece em seu Artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (lei n. 9.394, 1996, p.1). Entre as finalidades da educação contempladas no Título II da presente Lei, estão: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p.1).

Tal preparação deverá contemplar, em seu ensino, princípios como a igualdade no acesso e permanência na escola; liberdade no processo de aprendizagem e ensino; diversidade nas concepções e metodologias pedagógicas; valorização dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem e, neste ponto, do profissional da educação; qualidade; reconhecimento das experiências que transcendam o espaço escolar e, de igual importância, um ensino que relacione a formação escolar às práticas sociais e ao trabalho (lei n. 9.394, 1996).

A análise dos princípios citados articulada ao cenário educacional atual leva a indagação sobre sua viabilização. O que se observa na contemporaneidade, de fato, é a ausência de práticas, estrutura e demais possibilidades que atendam todas as demandas acerca das diretrizes e bases da educação nacional propostas pela lei. Diante de um cenário em constante transformação, influenciado pelas necessidades sociais e, especialmente, mercadológicas, a educação busca formas de atender aos âmbitos aos quais se vincula, “o mundo do trabalho e a prática social” (lei n. 9.394, 1996, p.1), contemplando a pluralidade observada em sua concepção por meio da LDBEN.

¹³ Para a utilização da LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram consultadas as reformulações da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013.

Witter (1980) discutiu o interesse pelo cenário educacional observado nas diferentes áreas como Política, Filosofia, Sociologia e também a Psicologia. Das discussões realizadas entre a Psicologia e Educação, surgiu o que seria conhecida, em seu início, por Psicologia Educacional. Para a autora, a área poderia contribuir com as análises acerca do trabalho educacional não apenas de psicólogos escolares, mas também de outros elementos envolvidos no processo, como orientadores educacionais, assistentes sociais, professores, etc. O que observamos hoje é que mesmo uma ciência voltada ao estudo das relações humanas, ainda possui como constante a preocupação com os desafios impostos pela atual conjuntura da educação, dentre os quais está o distanciamento progressivo das atuais práticas com os objetivos apresentados pela LDBEN.

Para refletirmos sobre alguns dos desafios encontrados na educação, é importante ressaltar que como fenômeno cultural é possível estudá-la em todos os povos e épocas registradas pela história. Já intervenções sistemáticas, dirigidas e mantidas por autoridades responsáveis pelo cenário têm origem relativamente moderna. Embora a origem da educação pública possa ser analisada junto ao surgimento da Reforma Religiosa, movimento que culminou, no século XVI, na quebra do monopólio exercido pela igreja católica e o advento de outras religiões denominadas protestantes, torna-se possível hoje identificar traços excludentes, herdados de uma educação voltada ao ensino de classes superiores e pertencentes a paradigmas conceituais de sistemas de crenças.

Conquanto a educação pública possa ser avaliada desde meados do século XVI, podemos dizer que apenas com a Revolução Francesa é iniciada a educação nacional, aprimorada e com o objetivo de estender-se a todos os cidadãos. Por meio da defesa da liberdade, igualdade e fraternidade, populares tomaram um dos principais símbolos, em 1789, do regime totalitário francês. O Iluminismo, pensamento que exerceu grande influência sob a revolução, compreendia o homem como um sujeito provido de igualdade e liberdade, desta forma, o estado não deveria continuar sob o domínio e absolutismo da monarquia. Tais ideais resultaram em influências nos direitos humanos, entre estes, a educação.

Desde então, estudos têm sido realizados a fim de possibilitar mudanças significativas para os problemas educacionais. Acrescemos aí que, muitas destas mudanças, são adiadas pela educação encontrar-se aquém das preferências de uma sociedade capitalista, que preza pelo aligeiramento de uma formação que atenda as necessidades do mercado e que, muitas vezes, torna-se mais atrativa se alienada às condições impostas pela mercantilização da mão de obra.

A análise do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁴, Lei nº 8.069 de 1990, esclarece os direitos à educação, cultura, esporte e lazer. É possível observar, em seu Artigo 53, a necessidade de atenção a qualidade e igualdade de direitos ao processo educacional.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (p.1).

Em contramão a estes direitos, observamos salas de aulas cheias, ausência de educadores em número suficiente para prover atenção às condições específicas de aprendizagem, sistemas de avaliação impostos, distanciamento entre conteúdo programático e preparação social do sujeito, além de condições que lhe possibilitem a avaliação consciente¹⁵ dos seus direitos e deveres como cidadão.

Ao analisar os dados estatísticos, deparamo-nos com índices alarmantes de analfabetismo. No ano de 2011, o número de pessoas acima dos dez anos de idade analfabetas foi de 7,9. Ainda que as estatísticas demonstrem queda no número de pessoas não alfabetizadas, a análise por regiões demonstra que no Nordeste, em cada 100 brasileiros, aproximadamente 15 ainda não foram alfabetizados. Na região Sudeste, este número cai para 4,4 habitantes (IBGE¹⁶, 1992-2011). A pergunta que colocamos a partir dos resultados apresentados é a de que igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas buscamos?

Garcia (1995) apresenta em seu livro *Inovação Educacional no Brasil* preocupação com a abrangência e qualidade do ensino público. Como questão central está a necessidade de projetos e ações que possibilitem a inovação e reconstrução de práticas arcaicas e distantes do âmbito social ao qual a educação se propõe. Uma vez que as dificuldades do cenário educacional estão relacionadas, em sua maioria, ao próprio processo educativo, busca-se atuar

¹⁴ ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente: lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

¹⁵ Terminologia utilizada no sentido de discriminação de variáveis envolvidas no processo pelo sujeito.

¹⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

com inovação frente à concepção humanista moderna, em que para inovar altera-se métodos tradicionais.

Entre as concepções tradicionais de ensino, está a avaliação pontual acerca das dificuldades de aprendizagem como intrínsecas ao aluno. O fracasso escolar é tratado como inerente às condições biológicas, sociais e econômicas daqueles *que não aprendem* (destaque nosso). A visão do fracasso como consequência das dificuldades de aprendizagem ou ausência de conhecimentos e competências naturaliza o processo, e revela algumas arbitrariedades, como o nível de excelência do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm (Perrenoud, 2000). Muitas vezes a definição de excelência e, portanto, a facilidade de aprendizagem, está relacionada a critérios adotados para aprovação ou reprovação escolares e, se avaliadas pontualmente, tornam-se contrárias a uma visão holística dos processos ensino-aprendizagem.

Ao discutir as compreensões e visões pontuais na relação ensino-aprendizagem, Guzzo (1987) vai ao encontro da autora Witter (1980) ao demonstrar a importância do Psicólogo Escolar na resolução de muitos problemas observados na educação, todavia, afirma que, neste ambiente, o profissional deve ter objetivos mais amplos do que apenas remediar dificuldades individuais. Ao reduzir seu trabalho ao atendimento do *aluno problema* (destaque nosso), o psicólogo escolar alimenta um modelo de educação arcaico que é, em si mesmo, o agente de muitos dos problemas encontrados nas escolas.

Sobre o compromisso dos psicólogos escolares, Martinez (2009) discute:

Em relação à forma em que tenho formulado o que considero ser o compromisso essencial dos psicólogos com a educação brasileira, parece-me importante esclarecer dois aspectos: por uma parte a ênfase nos psicólogos mais do que na Psicologia e por outra os diferentes níveis nos quais os psicólogos podem contribuir à melhoria da qualidade da educação brasileira (p. 169).

Para a autora, ainda que os psicólogos escolares e educacionais possam hoje se inserir em diferentes contextos de atuação, entre estes, penitenciárias, comunidades, abrigos, etc., é seu compromisso com o contexto educativo que possibilitará mudanças na educação brasileira, uma vez que são nestes espaços que os problemas educacionais são gerados e vivenciados. Nesse sentido, defende a participação ativa no Conselho Federal e Conselhos Regionais da classe, na formulação de Políticas Públicas voltadas ao cenário, além da atuação

nos espaços educativos como “expressões do compromisso com as mudanças almeçadas” (Martinez, 2009, p. 170).

(...) o que desejo enfatizar quando defendo o compromisso dos psicólogos com as mudanças que a educação brasileira demanda como sendo seu compromisso essencial é sua participação consciente, ativa e compromissada na promoção e efetivação de transformações nos lugares onde exerce sua ação científica profissional e no marco de abrangência desta (Martinez, 2009, p. 169).

Discutir os desafios que perpassam o campo educacional torna-se essencial àqueles que pesquisam práticas que possam solucionar e amenizar alguns conflitos que impossibilitam à educação garantir condições que propiciem a aprendizagem, por meio de um ambiente escolar favorável. Se aplicadas corretamente, as práticas desenvolvidas pela Psicologia da Educação poderão ser benéficas para a área e, desta forma, para o ensino. Portanto, a Psicologia Escolar e Educacional deve ter seus esforços alinhados as questões éticas, sociais e técnicas da atividade (Coll, Palacios & Marchesi, 1996).

Com esta visão geral, passamos a discutir aspectos da Educação na perspectiva da Análise do Comportamento, referencial que dá suporte a este estudo.

2.2 Educação à Luz da Análise do Comportamento

Pereira, Marinotti e Luna (2004) referem-se a crise educacional, sobretudo a vivenciada no ensino básico e fundamental, como tema amplamente discutido. Esclarecem que debater educação implica considerar, de um lado, as relações estabelecidas entre “professor-aluno” e “aluno-aluno” (p.11) na sala de aula e, do outro, a situação político-econômica que influencia a formulação de políticas públicas para o cenário. A respeito dos objetivos da educação,

(...) é necessário assumir que a educação tem como finalidade a aprendizagem do indivíduo que, neste sistema, denominamos aluno. Deste ponto de vista, todas as atividades planejadas para o desenvolvimento da educação deveriam ser encaradas como atividades-meio para a finalidade básica que é a aprendizagem do aluno (Pereira et al., 2004, p. 12).

Ao avaliar e estudar as possibilidades de inovação nos métodos e meios de educação utilizados, uma figura recorrente surge como instrumento para tais mudanças: o professor. Desde o surgimento da educação, observamos o papel deste profissional como transmissor dos conhecimentos propostos a cada situação. Como exemplo, estão as escolas de Sócrates, Platão e Aristóteles, nos primórdios da cultura Grega, em que conhecimentos sobre elementos fundamentais à natureza humana eram transmitidos. Com o desenvolvimento da Educação Moderna, a postura e papel do professor assumiram novas responsabilidades e significados. Mais que um instrumento transmissor, o professor tornou-se mediador e facilitador das relações no âmbito educacional.

Ao refletir sobre os desafios enfrentados pela educação, observamos as dificuldades do professor diante da aprendizagem do aluno em sala de aula, o distanciamento na relação família e escola. A dificuldade para a aprendizagem do aluno está mais relacionada, pela comunidade, a fatores como a “desintegração” da família, do que a práticas adequadas de ensino (Pereira et al., 2004, p. 14), além da desmotivação dos alunos na relação ensino-aprendizagem. Como sugestão para tais problemas, tem-se inicialmente a conscientização da sociedade e elementos pertencentes ao cenário educacional. É a respeito deste processo que Skinner (2003) tece uma de suas críticas quanto a influência de concepções mentalistas de aprendizagem no campo educacional.

Trata-se de um campo no qual a meta parece obviamente ser uma questão de mudar mentalidades, atitudes, sentimentos, motivos, etc., e a ordem estabelecida é por isso particularmente resistente a mudanças. Contudo, o objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá comportamento que lhe será útil, mais tarde, em outras contingências (Skinner, 2003, p. 158).

A tendência a se atribuir as dificuldades do aluno durante a aprendizagem a fatores que independam da atuação do professor ou da instituição escolar, como a própria condição do sujeito ou seu histórico familiar, implica na ausência de reflexões acerca de uma reformulação do ensino que considere as práticas pedagógicas e a diversidade de perfis contemplada em sala de aula. Desta forma, acaba por desconsiderar o ritmo individual de aprendizagem, impossibilitando que as dificuldades de cada aluno sejam consideradas e os comportamentos que obtenham consequências importantes à aprendizagem, devidamente reforçados. O currículo tem suas diretrizes elaboradas a partir de um conjunto padrão de

características baseadas nas camadas médias, inflexibilizando alternativas que contemplem as diferenças (Pereira et al., 2004; Skinner, 2003, 2006).

Entre os possíveis fatores que contribuem para a compreensão do fracasso escolar relacionado a fatores extrínsecos a escola e intrínsecos aos alunos, estão alguns controladores do comportamento dos professores¹⁷, como as “instâncias superiores”, “outros professores”, “plano de aula”, “participação dos pais na escola” e “crenças sobre as famílias dos alunos” (Pereira et al., 2004, p.17-19). Abordaremos agora os dois últimos fatores elencados, dado o distanciamento entre família e escola apresentar-se como um dos desafios ao cenário educacional.

A maior ou menor frequência na participação dos pais na escola está, muitas vezes, relacionada ao aspecto público ou privado da educação. Skinner (2003) afirma que uma agência educacional, quando explícita, requer um tratamento especial.

A educação é uma profissão, com membros que nela se empenham primariamente por causa do reforço econômico... O tutor particular continua a educação familiar, e a família paga pelos seus serviços pela mesma razão que educa as crianças diretamente. A escola particular é um esforço colaborador deste tipo (p. 439).

Neste aspecto, os professores que atuam em instituições particulares de ensino acabam ficando sob o controle da família e, desta forma, sobre a avaliação de seus comportamentos pelos pais, uma vez que estes se mostram mais exigentes quanto à satisfação de suas expectativas por parte da escola. Já em instituições públicas em que a participação dos pais é menos frequente ou a escola se mostra menos receptiva a esta interferência, o controle do comportamento dos professores sob esta ótica, é menor (Pereira et al., 2004).

As crenças a respeito da família do aluno constituem-se em regras que participarão das contingências de reforçamento que irão modelar, e aumentar, a frequência dos comportamentos. Desta forma, a relação do professor com a família será influenciada por sua crença a respeito desta. Se a crença sobre os aspectos econômicos, cultural e social desta família for negativa, a probabilidade de que a relação entre professor-família ou escola-família seja estabelecida por meio de desrespeito e descaso por parte de professor e escola, será maior (Pereira et al., 2004). Nesta concepção, é possível relacionar a visão dos professores a respeito da capacidade do aluno e a responsabilidade sobre seu desempenho em

¹⁷ Os controladores poderão ser lidos no capítulo *O Comportamento do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento* (Pereira et al., 2004), p. 16-22. Vide referências bibliográficas.

sala de aula como crença relacionada e, muitas vezes, mantida a partir da visão estabelecida sobre a família.

Diversos autores (Skinner, 2003, 2006a, 2006b; Zanotto, 2000; Pereira et al., 2004; Teixeira, 2004; Rose, 2004; entre outros) têm recomendado as contribuições da Análise do Comportamento na resolução de alguns desafios da Educação, abordados neste tópico. A respeito do planejamento inicial para a resolução de problemas com os quais os professores se confrontam, por exemplo, Zanotto (2000) afirma que o planejamento deverá relacionar-se a três passos importantes: a clara explicação do que se deseja ensinar, o conhecimento sobre as características e ritmo de aprendizagem, ainda que parcial, daquele que será ensinado, além da compreensão de aspectos ambientais que poderão contribuir ou tolher o ensino. Esta e outras possíveis contribuições do referencial teórico da Análise do Comportamento serão abordadas no tópico que segue.

2.3 Aplicando os princípios da Análise do Comportamento a Educação

Em *Questões recentes na Análise Comportamental*, Skinner (2006b), compreende a história da educação ligada a uma sequência de adaptações a um sistema estabelecido. A fim de aclarar esta concepção, cita o trecho sobre o tema escrito por ele em 1986, num artigo intitulado *Programmed Instruction Revisited* (Revisão sobre um Programa de Instrução). Neste, retoma a ideia de educação realizada por um tutor particular, mas, ao contrário do abordado em *Ciência e Comportamento Humano* (Skinner, 2003), ao relacionar a tutoria particular e as instituições de ensino privadas, faz analogia a escola pública.

Para Skinner (2006b), a rede pública de ensino foi criada para que um tutor particular pudesse atuar profissionalmente com mais de um aluno ao mesmo tempo. Diante do constante aumento no número de alunos em uma mesma sala de aula, os estudantes passaram a receber menos atenção individual, terem suas falas avaliadas e, sequencialmente, serem instruídos sobre o que fazer. Nessa lógica, quanto maior o número de alunos inseridos na mesma classe, proporcionalmente maior será o desafio do professor.

Retomando às funções educacionais, têm-se como necessárias escolas que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de uma gama de habilidades necessárias ao processo de aprendizagem (Skinner, 2006b). Com o desenvolvimento da linguagem e, com o auxílio do alfabeto, o sujeito pôde se apropriar do que já fora aprendido por outras pessoas. Com o desenvolvimento do comportamento verbal, ultrapassamos a condição de

aprendizagem por meio das contingências de reforçamento para a aprendizagem a partir das descrições das contingências. Acerca desta aprendizagem, Skinner (2006b) exemplifica:

Ocasionalmente uma porta pode ser aberta simplesmente empurrando-a para o lado. Talvez tenhamos descoberto isso empurrando-a quando ela não abria de outras formas. (...) Então, ao vermos uma amiga empurrando e puxando a porta, dizemos a ela: “Empurre-a para o lado”. Ao atuar dessa maneira nós especificamos uma ação e explicitamos uma consequência reforçadora. Ou então, dizemos: “A porta abre quando você a empurra para o lado”, e estaremos descrevendo as contingências de modo mais completo. (...) Nosso conhecimento será o que Bertrand Russell chamou de conhecimento por compreensão, mas o de nossa amiga é apenas “conhecimento por descrição”. Assim, porém, quando ela empurra a porta para o lado e consegue abri-la, seu conhecimento muda de um tipo para o outro. Como diria um analista do comportamento, seu comportamento primeiro era governado pela regra e depois tornou-se modelado pela contingência (p. 120, [destaques do autor]).

Observamos processo similar na educação. A aprendizagem inicia-se por meio do conhecimento por descrição. Caso o conhecimento aprendido por descrição apresente-se vantajoso, os alunos irão adquirir o conhecimento por compreensão ao terem as consequências de seus comportamentos, reforçadas. É possível observar maior efetividade nos conhecimentos que são produtos de contingências imediatas de reforçamento, ou seja, aquele denominado *por compreensão* (destaque nosso). O comportamento que é modelado por regras, neste caso, o conhecimento por descrição, necessitará de um maior tempo para ser modelado pelas contingências. E neste ponto encontra-se uma implicação, “o problema que afeta as aulas práticas de sala de aula é que os estudantes raramente fazem coisas que são imediatas ou visivelmente reforçadas” (Skinner, 2006b, p. 125).

Sobre o problema enfrentado pela educação ao se deparar com uma grande quantidade de alunos inseridos numa mesma sala, Pereira et al. (2004) acrescentam a sujeição destes aos mesmos procedimentos e práticas pedagógicas de ensino. Nessas condições, as diferenças entre os ritmos e formas de aprendizagem serão mantidas. Como alternativa para diminuir as desigualdades diante destas condições, está a compreensão de, ao menos, o ritmo com que alguns grupos, nesta sala de aula aprendem. Com a informação sobre o perfil do ensinado, ou grupos de ensinados (já discutida por Zanotto, 2000, ao propor os três passos importantes para a resolução de problemas na educação), o professor poderá planejar

atividades que correspondam ao conteúdo já apreendido pelo aluno e ao seu ritmo de desenvolvimento.

Antes de adentrarmos a discussão sobre alguns princípios que podem contribuir para um planejamento do ensino que considere as problemáticas altercadas, é necessária a reflexão sobre a importância das mudanças comportamentais que se deseja obter pelo ensino. Zanotto (2000) afirma que discutir sobre arranjos de contingências é também assegurar a intencionalidade do ensino.

Embora inadequado em uma análise comportamental, o termo “intencional” (tão frequentemente usado em algumas abordagens educacionais), aqui, significa que quem ensina o faz para que alguém aprenda alguma coisa de modo eficiente. Ou, como diria um analista comportamental, quem ensina deve ficar sob controle do que quer ensinar, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis na situação de ensino (Zanotto, 2000, p. 42).

É possível observar a importância dos três aspectos necessários ao planejamento, já abordados em nosso trabalho por meio das análises colocadas por Zanotto. Tão importante quanto a compreensão sobre o ritmo de progresso do aluno¹⁸, também o é, a noção sobre o que se deseja ensinar e sobre as condições que possam aprimorar o ensino que se pretende. O professor exerce papel importante nesse planejamento. Cabe a ele formular os objetivos e apresentar as condições que possibilitem ao estudante se comportar em harmonia ao que é proposto, produzindo consequências que contribuirão para a manutenção do comportamento emitido (Zanotto, 2000).

Decidir o que fazer em sala de aula, escolher material adequado, propor atividades pertinentes, acompanhar e orientar o trabalho dos alunos e avalia-los são tarefas que o professor realiza mais fácil e adequadamente quando tem claro o que quer ensinar (Zanotto, 2000, p. 64).

As contribuições da perspectiva analítica comportamental acerca de ações que possibilitem maior sucesso no ensino, não relacionam o insucesso da educação apenas às

¹⁸ Zanotto (2000) refere-se a este conhecimento, a partir da análise comportamental, como “a identificação de comportamentos já disponíveis nos repertórios dos alunos e que podem servir de ponto de partida para o ensino de novos comportamentos” (p. 68).

problemáticas associadas ao professor. Como discutimos no início deste capítulo, os problemas educacionais relacionam-se a todos os elementos ativos desse processo, além de interesses e aspectos socioeconômicos. Contudo, as possibilidades de mudanças no comportamento dos professores contribuem para mudanças significativas que permitirão, em curto prazo, a aprendizagem do aluno.

Manter os alunos em atividades, rearranjar consequências reforçadoras positivas para os comportamentos emitidos, evitar a utilização da punição e consequências aversivas, além de priorizar consequências naturais a consequências artificiais para os comportamentos emitidos no processo de ensino-aprendizagem (destaque nosso) são algumas das contribuições da Análise do Comportamento sistematizadas por Zanotto (2000) e Pereira et al. (2004).

Para que seja possível rearranjar contingências reforçadoras no processo de aprendizagem é preciso que o aluno se comporte. Mais que mantê-lo ocupado, a realização de atividades constantes objetiva avaliar seu desempenho (e, neste ponto, o produto de seu comportamento – o aprendido) e replanejar condições ao ensino quando necessárias. Além de avaliar o produto do comportamento do aluno, mantê-lo em atividade permite observar a sequência de comportamentos de aprendizagem, reforçando-se aproximações ao desempenho adequado, e identificando o ritmo e forma dele. Essa compreensão singular sobre o desenvolvimento do aluno, ou grupos de alunos, permite aumentar gradativamente a complexidade de atividades propostas (Zanotto, 2000; Pereira et al., 2004).

Skinner (2003) também aborda o papel da punição¹⁹ no controle educacional. Se antes relacionada a punição física (por exemplo, a palmatória), hoje observamos com as mudanças e concepções da educação, que esta punição deu lugar a outras consequências aversivas no cenário educacional, todavia, com efeitos tão sérios para a educação quanto as utilizadas antigamente. A retirada da aprovação pela substituição por críticas constantes, relações menos afetuosas e o intenso sistema de avaliação por meio de notas, são formas de controle aversivo que visam eliminar a ocorrência futura do comportamento punido, mas, acabam por resultar em consequências contrárias às objetivadas por aqueles que as utilizam. O emprego de consequências aversivas contribui para que o insucesso na aprendizagem seja atribuído mais as características intrínsecas do aluno (já comentadas neste trabalho), do que as

¹⁹ Punição é apresentada por Skinner (2006a) como o rearranjo de contingências que visam a remoção de um comportamento, e deve ser diferenciada de reforçamento negativo ao passo que este objetiva gerar comportamento.

condições que possibilitaram este insucesso, as quais se relaciona o comportamento do professor.

Muitos educadores ainda mantêm a essência autoritária e coercitiva herdada pelos métodos tradicionais de ensino. Esta relação verticalizada entre professor-aluno, impossibilita que a figura desse profissional assuma as competências de mediação e comunicação, necessárias. A utilização do controle aversivo seja na relação entre professor-aluno ou nas demais práticas sociais, tem gerado como subproduto comportamentos de fuga e esquiva (Zanotto, 2000). Quando um comportamento é punido, “vários estímulos gerados pelo comportamento ou pela ocasião são condicionados no padrão de resposta e o comportamento punido é então deslocado por comportamento incompatível, condicionado como fuga ou evitação” (Skinner, 2006a, p. 56).

Geralmente, o sujeito que tem seu comportamento punido tende a substituí-lo por comportamentos semelhantes, uma vez que as contingências aversivas não especificam o comportamento que é esperado do aluno. Ou então, busca evitar a punição por meio da ausência de respostas, ou seja, de comportamentos. Se o objetivo do indivíduo é agir no sentido de evitar outras punições, compreendemos que estes comportamentos não estão relacionados a modificação de seus sentimentos, mas, a função das contingências punitivas as quais foi exposto.

É na busca de evitar tais situações que o indivíduo passa a se comportar por meio de fuga ou esquiva. Para a Análise do Comportamento, estas respostas são subprodutos do controle aversivo e descrevem contingências de reforçamento negativo. No comportamento de fuga, a resposta fortalecida é aquela que eliminará o estímulo aversivo, quando presente. Já na esquiva, a resposta será aquela que evitará o estímulo aversivo.

Como exemplos de fuga e esquiva no ambiente escolar, Zanotto (2000) cita:

(...) chegar atrasado, cabular aulas ou simplesmente abandonar a escola são forma explícitas de fuga/esquiva; de modo mais sutil, mesmo estando presente na sala de aula, o aluno pode fugir/esquivar-se do controle aversivo ali instalado e o faz ficando desatento, não respondendo quando perguntado, não participando das atividades ou “colando” nas provas. Mantido constantemente sob tais circunstâncias, pode tornar-se apático, acomodando-se a situação sem reagir ou reclamar. Desistir definitivamente da escola é o elo final dessa cadeia de fugas (p. 49, [destaque da autora]).

Outra consequência do controle aversivo é a apresentação de comportamentos identificados como *contracontrole* (destaque nosso). Se os indivíduos estão impossibilitados de fugirem ou se esquivarem, aprenderão outros comportamentos que possibilitem acabar ou minimizar as aversividades produzidas pela punição; entre estes, está o comportamento de controlar quem os controla. Como exemplo de *contracontrole* no âmbito da educação, têm-se os ataques verbais e, em algumas situações, o ataque físico ao professor e demais elementos pertencentes ao cenário educacional. Esta postura é denominada por Skinner (2006a) de anti-intelectualismo.

O rearranjo de contingências que permitam ao professor reforçar comportamentos habilidosos para a aprendizagem já foi apresentada como condição importante para o ensino. Todavia, neste processo devemos priorizar as consequências naturais para o aprender. Além de positivas ou negativas, as consequências podem ser naturais ou arbitrárias/artificiais. As consequências naturais são inerentes ao comportamento, já as consequências arbitrárias estão relacionadas a recursos intermediários que possibilitam o reforçamento do comportamento desejado, como exemplo, a utilização de premiações, medalhas e notas ao comportamento de estudar.

Pereira et al. (2004) afirmam que os comportamentos deveriam ser mantidos por consequências naturais sempre que possível.

(...) o aprendiz só poderá desfrutar do benefício propiciado por alguma atividade após ter adquirido certo domínio da mesma. Por esta razão, muitas vezes é necessário que se lance mão de consequências artificiais, que devem funcionar como recursos intermediários, até que a proficiência adquirida pelo aprendiz lhe possibilite usufruir o benefício próprio à atividade, quando, então, se passa a falar de uma atividade intrinsecamente motivadora (p. 29).

Ainda sobre a grande quantidade de alunos inseridos numa mesma sala de aula, enfatizamos que o comportamento do professor poderá ficar mais sob o controle do comportamento indisciplinar de alguns alunos. Nesta situação, muitos alunos que apresentam bons resultados não têm seus comportamentos consequenciados pela atenção do professor, importante reforçador no contexto. Ao não conseguir obtê-la mesmo apresentando bons resultados, o aluno tenderá a também apresentar comportamentos indisciplinados que resultarão na atenção do professor, mesmo que sob a forma de reprovação ou repreensão.

Para Skinner (2003, 2006a) um programa de ensino deve considerar a tríplice contingência, o antecedente ambiental, o comportamento esperado, e a condição ambiental consequente. Teixeira (2004) exemplifica esta tríplice contingência por meio da situação-estímulo, o desempenho do aluno e o reforço para este. A instrução programada consiste, desta forma, no conjunto de contingências de reforçamento planejado para o ensino. A autora apresenta os condicionantes da proposta de ensino programado, elencados por Skinner na obra *The technology of teaching* (Tecnologia de ensino), em 1968. Entre esses está a aplicação dos princípios do condicionamento operante à educação; a explicação de cada passo do programa antes que o aluno prossiga nas etapas; a exposição do aluno a conteúdos para os quais esteja preparado; a relação de ensino semelhante à experiência tutorial, tendo, portanto, cada aluno sua programação individual; a consideração de diferenças na programação do ensino, possibilitando a alunos com aprendizagem mais rápida prosseguirem no processo, da mesma forma que alunos com ritmos diferentes teriam sua compreensão de complexidade respeitada. E, ainda, a transformação do papel docente, de mero canal de transmissão da informação, para parte relevante na construção do repertório comportamental dos alunos²⁰.

Skinner (2006b) discorre sobre a relevância das máquinas de ensino na educação, que, dentre outras características, possibilita o reforçamento pela consequenciação imediata do comportamento. Para o teórico,

O computador é a máquina de ensino ideal. No entanto, tende-se ainda a utilizá-la como um substituto das aulas e como artifício para ensinar classes numerosas, tal como um professor o faria. Seu real valor reside em outro aspecto. Ele pode trazer a “vida real” para a sala de aula, pelo menos de uma maneira esquemática (...) os computadores podem ensinar melhor se conduzirem o estudante através de programas instrucionais cuidadosamente preparados (p. 129, [destaque do autor]).

No capítulo *Desenvolvimento de hábitos de estudo* (Pergher, Colombini, Chamati, Figueiredo & Camargo, 2012), é também observada a aplicação da tríplice contingência na avaliação do comportamento de estudar. Para os autores, o estudo envolve classes de comportamentos como: organização de material, responder a exercícios e lições, leitura e escrita, etc. Portanto, apresentar bons hábitos de estudo está relacionado ao desenvolvimento

²⁰ A sistematização dos condicionantes postulados por Skinner ao propor o ensino programado poderão ser consultados na íntegra por meio da obra de A. M. S. Teixeira, presente no livro *Análise do Comportamento para a Educação – contribuições recentes* (Hübner, & Marinotti, 2004).

de comportamentos geralmente denominados de “estudar” (p.277, [destaque dos autores]), e também adequados às regras e características impostas pela instituição de ensino na qual tais comportamentos são avaliados. Exceto as limitações orgânicas para os processos de ensino-aprendizagem, muitas crianças apresentam dificuldades na formação, realização e manutenção de hábitos de estudos, muitas vezes por terem outras atividades mais reforçadoras que estes comportamentos.

Para analisar esta situação, discutimos a avaliação das condições antecedentes (carência na utilização e identificação de estímulos que pertençam ao ambiente de estudo, como a iluminação, a concorrência de estímulos, organização de materiais, etc.), as respostas de estudar (como ocorre a modelação das respostas que possam favorecer os hábitos de estudo?) e as condições consequentes (quais consequências têm sido apresentadas aos alunos diante dos hábitos de estudo? Ou, ainda, tem sido trabalhado com reforçamento positivo ou controle aversivo?).

Pergher et al. (2012) relatam o atendimento realizado com um adolescente de 14 anos, com queixa familiar de poucos hábitos de estudos. Ao discutirem as possibilidades de intervenção, apresentam ações que envolvem família, adolescente e escola, revelando-se mais uma vez a importância já assinalada acerca da participação efetiva de todos os elementos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Inclui-se nas atividades que visam desenvolver bons comportamentos de estudar, o pareamento com atividades de lazer, a modelagem (por meio de reforçamento diferencial de comportamentos que se aproximem aos comportamentos esperados) e também o fornecimento de modelo e instrução para a criança.

Outra contribuição advinda, neste caso, da Análise Experimental do Comportamento para a Educação, é o conceito de Equivalência de Estímulos, o qual tem sido aplicado em pesquisas por meio da utilização do ensino programado em computadores. Dentre as populações que têm se beneficiado da aplicação da equivalência aos métodos pedagógicos, estão as que se encontram em processo de inclusão escolar, como por exemplo, as pessoas com autismo.

A equivalência de estímulos possibilita o responder a um conjunto de relações arbitrárias entre estímulos, que não foram diretamente ensinadas. Ao demonstrar a aprendizagem de duas ou mais relações com um estímulo em comum e a emergência de relações que não foram diretamente treinadas, o estudo nesta área passou a receber atenção (Sidman, 1971). A formação de classes de estímulos equivalentes deve apresentar as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade. As relações condicionais entre os estímulos podem ser estabelecidas por meio do procedimento de escolha de acordo com o

modelo (*Matching to Sample*), em que um estímulo-modelo (condicional) é relacionado a um estímulo de comparação (discriminativo), dadas outras opções (Sidman & Tailby, 1982; Haydu, 2003; Ribeiro & Haydu, 2009).

Como exemplo do processo de equivalência, Hübner (2001b) cita que, se diante da palavra impressa em letra maiúscula BALA, a criança escolher dentre outras, sem que haja reforçamento e treino para tal, também a palavra impressa em letra maiúscula BALA, poderá ser demonstrada a propriedade de reflexividade, que para análise do comportamento é compreendida como o “pareamento de identidade” (p. 376). Para que seja demonstrada a propriedade de simetria a criança deverá, inicialmente, escolher a palavra BALA, diante do desenho de uma bala, dentre outros estímulos. Se, da mesma forma, ela escolher o desenho de uma bala diante da palavra BALA, ela terá demonstrada a capacidade de alternar os estímulos modelo e de escolha, depois de adquirida a simetria entre estes.

Para confirmar a propriedade de transitividade, é necessária a inclusão de um terceiro estímulo. Neste caso, Hübner (2001b) apresenta como exemplo as relações: “‘Se A, então B’ e ‘se B, então C’, logo, ‘se A, então C’” (p. 376), em que a última apresenta a propriedade de transitividade.

Ao ter aprendido a parear, por exemplo, o desenho de bala (A) com a palavra impressa, em maiúscula (B), e a parear essa palavra (B), com a palavra “bala”, em minúscula impressa (C), a transitividade será demonstrada se o sujeito parear o desenho de bala (B) com a palavra em minúscula, impressa (C), sem que tenha sido reforçado em tal pareamento (Hübner, 2001b, p. 376).

A equivalência de estímulos ocorre também em ambiente natural, no entanto, possibilita a aprendizagem com poucas experiências, devido à emergência de relações que não foram diretamente aprendidas. As pesquisas nesta área colaboram para avaliação de metodologias diferenciadas nos processos ensino-aprendizagem, observando a investigação da aprendizagem, por exemplo, de leitura, escrita e matemática, e, também, o desenvolvimento de metodologias de ensino dessas habilidades.

Mencionadas neste capítulo, as habilidades e/ou hábitos que possibilitam ao aluno sucesso no ensino e em sua aprendizagem, são identificadas pela comunidade como habilidades educativas ou, habilidades sociais educativas. As habilidades sociais envolvem

categorias, como: comunicação, civilidade, assertividade, empatia, habilidades para o trabalho e expressão de sentimentos positivos²¹ (Del Prette & Del Prette, 2001).

Observamos a discussão sobre Habilidades Sociais e Análise do Comportamento nos trabalhos de Bolsoni-Silva e Carrara (2010), Del Prette e Del Prette (2010). Os autores citam a relevância de se compreender os comportamentos que compõem as habilidades sociais, assim como a relação entre esta classe de comportamentos e alguns princípios para análise que podem ser utilizados da abordagem em questão.

Ao entender habilidades sociais como uma classe de comportamentos relacionados que podem colaborar para as interações sociais (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010) e, desta forma, sujeita aos mesmos princípios de análise da tríplice contingência, compreendemos ser importante o entendimento sobre os benefícios do seu treinamento para a educação. Segundo Del Prette e Del Prette (2010),

As relações entre análise do comportamento e habilidades sociais configuram uma interface histórica de produção e aplicação de conhecimento sobre o comportamento social. Entendendo-se que um não pode ser reduzido ao outro, tem-se, de um lado, a análise do comportamento como uma abordagem filosófica, científica e aplicada, que extrapola o domínio dos comportamentos sociais e, de outro, o campo teórico-prático das habilidades sociais, focado nos comportamentos sociais e constituído por diferentes abordagens teóricas, além das formulações operantes (p. 105).

Os conhecimentos produzidos por ambas as áreas podem ser aplicados a muitos contextos de atuação, como a Educação. Sua formação está, portanto, relacionada também ao processo de seleção pelas consequências do comportamento e aprendizagem por meio de modelos e instruções, e neste ponto, tem-se a importância de condições que possam favorecer o estabelecimento de habilidades sociais educativas. “A seleção ontogenética de habilidades sociais pode ocorrer tanto por meio das contingências naturais do ambiente em que o indivíduo está inserido como por meio de contingências estruturadas em programas educacionais ou terapêuticos” (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 109).

Murta (2005) classifica as intervenções em habilidades sociais em três tipos, primárias, secundárias e terciárias, a partir dos seus objetivos e população atendida. Interessam, em nosso estudo, os trabalhos na intervenção primária que podem ser realizados

²¹ A definição das categorias das habilidades sociais pode ser consultada no trabalho de Del Prette e Del Prette (2001).

com crianças na educação infantil e familiares, adolescentes e professores, e mesmo estudantes universitários. A autora explica que,

Intervenções em prevenção primária são dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco, mas ainda não acometidos por problemas interpessoais e visam ao incremento de suas habilidades sociais, como um fator de proteção, de modo a minimizar a chance de ocorrência de problemas interpessoais futuros para estas pessoas e para os que fazem parte de sua rede social mais próxima (p. 283).

Em *Um Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas*, Del Prette e Del Prette (2008) refletem sobre comportamentos habilidosos para professores e alunos. Ao discutirem as questões envolvidas em seu desenvolvimento, observam:

(...) é importante ressaltar que não basta a atribuição social do papel de educador e a emissão de determinados comportamentos, ainda que alguns possam ter maior probabilidade de serem efetivos: a ação educativa implica em avaliação e monitoramento dos efeitos desses comportamentos sobre o educando. Por exemplo, para caracterizar uma ação, uma instrução como educativa, é necessário verificar se o educando aprendeu (p. 520).

Outro campo que tem sido foco de estudos na Análise do Comportamento e Educação refere-se a Orientação Profissional (ou vocacional, termo mais amplamente divulgado no senso comum). Moura (2004), em sua obra *Orientação Profissional Sob o Enfoque da Análise do Comportamento*²², define que o termo “vocação” (destaque da autora) pode ter contribuído para que analistas do comportamento se afastassem das atividades neste campo, no entanto, os estudos e contribuições da Análise do Comportamento aplicada têm demonstrado que a abordagem pode oferecer uma intervenção contextualista e diretiva, possibilitando ao sujeito aprender comportamentos relevantes para a resolução do problema relativo a escolha profissional. Para os behavioristas radicais, vocação é determinada a partir da combinação da história genética, familiar e cultural.

A autora aborda a importância dos fatores pessoais e profissionais na escolha, a relação entre as características e profissões, além do autoconhecimento, temáticas estas muitas

²² Moura (2004) propõe a realização de um Programa em Orientação Profissional com base nas contribuições da Análise do Comportamento. As sessões e atividades propostas podem ser consultadas em sua obra.

vezes excludentes das possibilidades de orientação por meio do behaviorismo, se analisadas incorretamente as contribuições desta filosofia (Moura, 2004).

Este e demais elementos propostos no trabalho, estão elencados em alguns dos princípios da Análise do Comportamento mais aplicados e debatidos por estudiosos de Skinner (vide referencial bibliográfico deste trabalho). O objetivo desta explanação não foi o de tornar a abordagem teórica em questão a única a trazer contribuições e avanços ao sistema educacional. Todavia, diante de um cenário em que muitos dos pressupostos postulados por Skinner ainda são mal compreendidos, consideramos importante abordá-los, uma vez que se utilizados corretamente poderão colaborar para o desenvolvimento educacional. Skinner (2006b) discute sobre a função da educação ainda não ser clara, o que implica na elaboração de hipóteses sobre o futuro desta, ponderado o contexto de desenvolvimento destas na obra.

A previsão que o autor realiza, em 1989²³, é a de que os alunos buscariam os espaços escolares, não pelo controle aversivo, mas, pela atração que sentiriam por estes. A escola se tornaria fonte de reforçadores, o que diminuiria, ou evitaria a busca por outras fontes, como sexo, violência ou drogas. Durante a aprendizagem, os estudantes teriam liberdade para pesquisarem assuntos que considerassem interessantes e reforçadores. Os professores, além do maior tempo para conversarem e estabelecerem uma relação efetiva com os alunos, iriam atuar como “conselheiros” (p. 130). Auxiliariam os estudantes na busca por seus interesses, tornando-se partes de um sistema bem-sucedido no objetivo da aprendizagem. Além da satisfação em ensinar, os professores seriam bem remunerados pela profissão exercida.

Skinner (2006b) finaliza,

Estou apresentando um sonho utópico, um *Walden Two* educacional? Em certo sentido, sim. Mas as utopias podem tornar-se reais. ... Comece por isso e todo o resto virá naturalmente, como a noite segue o dia. Nós sabemos como construir escolas melhores. O que é necessário é convencer os que hoje são responsáveis por nossas escolas de que a estrutura das escolas atuais torna o bom ensino quase que impossível. ... A longo prazo, melhores escolas economizarão bilhões de dólares e farão com que o futuro do mundo seja mais brilhante (p. 131).

A atenção às possibilidades propostas por Skinner faz-se necessária frente as dificuldades observadas na educação, especialmente no ensino público, no Brasil. Ao analisar

²³Data da publicação da edição em inglês da obra *Questões Recentes na Análise do Comportamental*.

os incentivos atribuídos à educação, observamos pouca estimulação tanto para o desenvolvimento da estrutura educacional quanto para a preparação dos profissionais da área. Analisadas as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, sejam técnicas ou comportamentais, bem como as possibilidades teóricas e práticas do referencial analítico comportamental na interface com a educação, passamos a descrever o procedimento metodológico adotado neste estudo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo do nosso trabalho é investigar o que tem sido produzido nas dissertações e teses dos Programas de Mestrado e Doutorado em Psicologia no Estado do Paraná (PR), que envolvam a díade Análise do Comportamento e Educação, a fim de possibilitar reflexões sobre a produção de conhecimentos acerca desta relação. Por meio do questionamento *se as pós-graduações em Psicologia no Paraná têm produzido dissertações e teses que contemplem o referencial teórico da Análise do Comportamento na Educação?* (destaque nosso), alguns procedimentos foram delimitados.

É importante enfatizar que para a elaboração da pesquisa foi realizada leitura do estudo de Maria Ester Rodrigues (2005), sobre as contribuições do Behaviorismo Radical na formação de professores, observadas nas dissertações e teses produzidas no período de 1970 a 2002 (discutiremos alguns dos resultados analisados no trabalho no Capítulo 4 desta dissertação).

3.1 Procedimentos adotados para a coleta de dados

Dividimos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa em oito etapas. Na Etapa 1 foi realizada revisão bibliográfica sobre as definições do Behaviorismo Radical e os princípios básicos da Análise do Comportamento possíveis de serem relacionados à Educação. Entre estes princípios, consideramos na pesquisa o comportamento operante, contingências de reforçamento, comportamento verbal, controle aversivo, agência de controle, equivalência de estímulos e habilidades sociais. Para a síntese de tais conceitos, foram consultadas, especialmente, as obras de Zanotto (2000), Hübner e Marinotti (2004), Pereira, Marinotti e Luna (2004).

Na Etapa 2 realizamos a seleção das palavras-chave definidas a partir dos estudos na área da Análise do Comportamento e Educação. As palavras-chave utilizadas na coleta de dados referiam-se a princípios e nomenclaturas comumente utilizadas na Análise do Comportamento e palavras e conceitos utilizados no cenário educacional. Com relação a Análise do Comportamento, foram selecionadas as palavras-chave: Análise do Comportamento; Behaviorismo; Comportamento; Agência de Controle; Habilidades Sociais; Habilidades Sociais Educativas; Contingências de Reforçamento (e derivações como: reforçamento; reforço); Controle Aversivo; Comportamento Operante; Comportamento

Verbal; Equivalência de Estímulos (e derivações, como: relações equivalentes, classes equivalentes, equivalência); Programa.

No âmbito da educação, selecionamos as palavras-chave: educação; escolar (e as derivações escolaridade, escolarização e escola); professor; docente; aluno; discente; treinamento; capacitação; aprendizagem; processos e práticas educacionais ou educativas; jogos educativos; leitura e escrita; tarefa; conhecimento; ensino; Inclusão (e a derivação inclusiva) e Orientação Profissional. As palavras-chave foram consideradas na seleção das produções apenas se apresentadas juntamente a uma ou mais palavras referentes a abordagem Análise do Comportamento e as palavras remetentes à área da Educação.

Na Etapa 3, localizamos as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertassem programas de Mestrado e Doutorado em Psicologia no estado do Paraná, por meio do portal online da Capes²⁴ (acesso a tabela atualizada no ano de 2013). Para a avaliação dos programas, optamos considerar todas as instituições no Estado do Paraná, fossem elas públicas ou privadas, que apresentassem programas de Mestrado e/ou Doutorado em Psicologia, além do conceito 3 na avaliação dos programas realizada pela Capes, ponderando-se para tanto, o último triênio de avaliação destes (2011 a 2013). Todavia, a pesquisa demonstrou que do total de 4 instituições que ofereciam pós-graduação no Estado, nenhuma ofertava programas de Doutorado em Psicologia e, depois de analisadas as linhas de pesquisas que apresentavam os programas voltados à abordagem Análise do Comportamento ou a relação entre Psicologia e Educação, 3 das 4 instituições apresentaram os requisitos observados na pesquisa e tiveram, desta forma, suas produções de mestrado selecionadas para análise.

Na Etapa 4, prosseguimos com a localização das linhas de pesquisas dos programas que apresentassem a área de Análise do Comportamento ou a relação entre Psicologia e Processos Educativos. Das 3 instituições, 2 são universidades estaduais, identificadas neste trabalho como U1 e U2, e uma federal, identificada como F1. Estas apresentaram em seus programas linhas de pesquisas relacionadas à Análise do Comportamento ou a Psicologia e Educação.

²⁴ Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior fundada pelo Ministério da Educação (MEC) para auxílio nas ações: “avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (<http://www.periodicos.capes.gov.br>).

A seguir, está a Tabela 1²⁵ com a identificação das linhas que atenderam aos requisitos propostos na pesquisa:

Tabela 1: Identificação das linhas que atenderam aos requisitos propostos na pesquisa.

INSTITUIÇÃO	LINHAS DE PESQUISAS
U1	Processos Educativos e Práticas Sociais.
U2	Análise do Comportamento: Metodologia e tecnologia de intervenção em diferentes contextos.
F1	Linha 1: Behaviorismo; Linha 2: Práticas Educativas e Produção de Subjetividade.

Fonte: dados analisados a partir dos materiais disponíveis no portal das instituições da pesquisa.

Na Etapa 5, selecionamos todos os trabalhos dos programas de pós-graduação *strictu sensu* encontrados em Psicologia no Estado do Paraná, considerando-se para início do período de análise o ano de implantação do programa mais recente (2008) até a última avaliação realizada pela Capes em 2013. Apenas a instituição F1 disponibilizou em seu portal as produções a partir de cada linha de pesquisa; as demais, por não identificarem as produções relacionadas às linhas, tiveram todos os títulos dos trabalhos selecionados, delimitado o período de análise, 2008 a 2013 (ver Apêndice A).

Abaixo, segue a Tabela 2 com o número total de produções de cada instituição, independentemente da abordagem teórica utilizada. Observamos que os períodos de análise para a seleção dos títulos estão relacionados a atualização das produções disponibilizadas no portal de cada instituição:

Tabela 2: Número total de produções por instituição de ensino.

INSTITUIÇÃO	PERÍODO DE ANÁLISE	TOTAL DE PRODUÇÕES
U1	2008-2013	94
U2	2008-2013	78
F1	2009-2012	23

Fonte: dados analisados a partir dos materiais disponíveis no portal das instituições da pesquisa.

Na Etapa 6, selecionamos os trabalhos que contemplassem duas ou mais palavras-chave eleitas nesta pesquisa já em seus títulos (as palavras-chave estão apresentadas na Etapa 2 dos procedimentos adotados para a coleta de dados) (ver Apêndice B). É importante

²⁵ As Tabelas 1 e 2 tiveram seus dados atualizados no dia 3 de julho, de 2015.

ênfatizar que os estudos que apresentaram em seus títulos outros referenciais de análise foram excluídos da triagem por palavras-chave. Após, prosseguimos com as Etapas 7 (ver Apêndice C) e 8.

Na Etapa 7, realizamos a leitura das palavras-chave de cada resumo dos trabalhos com os títulos selecionados, para mais uma triagem. Depois de selecionados, realizamos na Etapa 8 a leitura dos resumos que contemplassem, a partir das seleções realizadas, a relação entre os princípios da Análise do Comportamento e a Educação, para categorização dos objetivos, métodos e princípios. Os resultados encontrados e as análises seguem no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Analisamos a partir dos dados coletados, os resultados acerca das produções em Análise do Comportamento e Educação, encontrados nos programas de Mestrado, no Estado do Paraná.

Para tanto, apresentamos os dados em três tabelas: na Tabela 3 estão os dados referentes ao número de títulos triados por instituição. Na Tabela 4, o total de dissertações selecionadas a partir da análise das palavras-chave dos resumos, por instituição. A Tabela 5 foi elaborada, portanto, com o número final das dissertações analisadas (por meio da leitura integral dos resumos selecionados) que apontam relações entre Análise do Comportamento e Educação.

Foram ainda elaboradas três categorias de análise: objetivos da pesquisa, métodos utilizados para coleta de dados (divididos em nosso trabalho em pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas/documental), e princípios da Análise do Comportamento relacionados à Educação. Os dados referentes às categorias metodologia e princípios utilizados estão apresentados por meio de gráficos (respectivamente, Figura 1 e Figura 2).

Apresentamos juntamente às análises, algumas discussões teóricas sobre os resultados encontrados e a relação com outras pesquisas já realizadas em Análise do Comportamento e Educação. Ainda que em nosso trabalho objetivássemos avaliar o conhecimento produzido de forma sistematizada nas dissertações em Psicologia, Análise do Comportamento e Educação, as discussões teóricas permitem refletir sobre, além dos benefícios da abordagem, os possíveis desafios e dificuldades enfrentadas em sua aplicação prática.

4.1 Resultados e análises dos trabalhos

A Tabela 3 foi elaborada com base no número total de títulos triados por meio das palavras-chave elencadas para avaliação das dissertações. Observamos os resultados:

Tabela 3: Total de títulos triados por instituição de ensino.

INSTITUIÇÃO	TOTAL DE TÍTULOS
U1	6
U2	21
F1	3

Fonte: dados analisados a partir dos materiais disponíveis no portal das instituições da pesquisa.

Ao avaliar a tabela, analisamos que a IES U2 é, em comparação as outras, a que mais apresenta, inicialmente nos títulos das dissertações, palavras-chave que se relacionam as áreas Análise do Comportamento e Educação (26,9%). As instituições U1 e F1 apresentam respectivamente, percentuais de 6,4% e 13%. Diante dos dados, fazemos menção novamente às linhas de pesquisas observadas em cada instituição. A U2 é, dentre as instituições avaliadas, a única que apresenta linha de pesquisa relacionada diretamente a abordagem Análise do Comportamento e sua relação com diferentes contextos de atuação, dentre os quais, a Educação²⁶; tais dados justificam, a princípio, o maior número de produções selecionadas nesta fase. O total de trabalhos eleitos nas demais instituições demonstra a produção da abordagem na área da Educação pelas pesquisas realizadas no período de análise.

Na Tabela 4, apresentamos o total de dissertações triadas a partir da análise das palavras-chave dos resumos de cada trabalho selecionado na etapa anterior. Além do número total, está a frequência das palavras-chave mais observadas, por instituição de ensino.

²⁶ Linha de Pesquisa: Análise do Comportamento: metodologia, tecnologia e intervenção em diferentes contextos.

Tabela 4: Total de dissertações triadas a partir das palavras-chave de cada resumo, por instituição de ensino.

INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	PALAVRAS-CHAVE E FREQUÊNCIA
U1	1	Análise do Comportamento: 1 Inclusão: 1 Ensino: 1
U2	18	Agência de Controle: 1 Análise do Comportamento: 8 Aprendizagem: 1 Capacitação: 5 Controle aversivo: 1 Docente: 1 Educação: 2 Jogos Educativos: 2 Ensino e Leitura: 2 Ensino: 1 Equivalência de Estímulos: 5 Escolar: 1 Habilidades Sociais Educativas: 4 Inclusão: 1 Leitura e Escrita: 2 Professores: 3 Programa: 2 Reforço: 1 Tarefa: 1
F1	2	Educação: 1 Ensino: 1 Escolar: 2 Leitura e Escrita: 1 Professores: 1

Fonte: dados analisados a partir dos materiais disponíveis no portal das instituições da pesquisa.

A análise dos dados da instituição U2 demonstra maior número de dissertações triadas. Do total de 30 títulos selecionados no início da coleta, 70% (21 dissertações) apresentaram as palavras-chave elencadas nesta pesquisa em seus resumos. A instituição U1 apresentou percentual de 16,6% (1 dissertação); a instituição U2 apresentou 85,7% (18 dissertação), a IES F1, 66,6% (2 dissertações).

Por meio da Tabela 4, observamos que as dissertações da instituição F1 apresentam palavras-chave relacionadas apenas ao campo da Educação. Ainda que não tenham sido observadas palavras relacionadas à abordagem Análise do Comportamento, os estudos foram selecionados para leitura dos resumos uma vez que não destacaram em suas palavras-chave a(s) abordagem(s) teórica(s) utilizada(s) na análise.

Durante a seleção das dissertações, observou-se um número elevado de trabalhos da instituição U1 construídos com base no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Tais dados concordam com os resultados da pesquisa realizada por Firbida (2012). A pesquisa teve como objetivo avaliar a formação do psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola. Ao observar as referências bibliográficas utilizadas nas ementas das instituições de ensino superior do Estado, a autora identificou um menor número de instituições que utilizam a Análise do Comportamento como referencial. Ainda que a pesquisa não tenha tido como aporte teórico a Análise do Comportamento, tais dados ressaltam o menor número de bibliografias referentes à abordagem na formação de profissionais no Estado, distanciando-os da possibilidade de conhecimento acerca das contribuições da AC para a educação. A autora esclarece que:

Portanto, diante da infinidade de teorias,... ganham espaço aquelas que têm uma visão mais crítica de sociedade, de educação, de Psicologia, que surgiram diante da necessidade de superar uma prática biologizante, orgânica e, por isso, rotulatória do educando e que, segundo expusemos na Terceira Seção, estão atreladas à Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani e à Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski. Esta mais propagada no Brasil no final da década de 1980 (2012, p. 173).

Observamos que as abordagens utilizadas estão mais relacionadas aos aportes da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A possibilidade de atrelar a Análise do Comportamento a uma visão crítica da sociedade é distanciada ao ser relacionada pela comunidade educacional, a uma abordagem biologizante do educando.

A análise da Tabela 4 também aponta a maior frequência, nos trabalhos da instituição U2, da quádrupla Análise do Comportamento (8), Equivalência de Estímulos (5), Capacitação (5) e Habilidades Sociais Educativas (4). A partir da análise do emprego das palavras-chave e diante da necessidade para inclusão escolar observada no cenário educativo atual (discussão elencada no capítulo 2 da presente dissertação), sugerimos a relação entre esta demanda e estudos pautados em diferentes técnicas que possibilitam auxílio nos processos ensino-aprendizagem, dentre estas, o treino de habilidades sociais educativas e a formação de classes de estímulos equivalentes.

Ao estudarmos a história de desenvolvimento da Análise do Comportamento aplicada, observamos íntima relação entre esta e a deficiência intelectual. Neste sentido, há muitas produções na área que podem contribuir para a inclusão e desenvolvimento de

tecnologias a serviço do ensino de leitura e escrita. Como exemplo, tem-se software Mestre@, recurso elaborado por Goyos e Almeida (1994), a partir da relação entre princípios básicos da Análise do Comportamento e Informática, para o ensino de habilidades acadêmicas iniciais. O software pode ser utilizado por profissionais da educação e pais de pré-escolares (Goyos, 2004).

Depois de analisadas as palavras-chave de cada resumo e selecionadas as dissertações que apresentaram os requisitos apresentados (presença de duas ou mais palavras-chave eleitas nesta pesquisa), seguimos com a leitura integral dos resumos. Na Tabela 5 apresentamos o número final de dissertações que claramente apontam relações entre Análise do Comportamento e Educação. Mantivemos o total de dissertações selecionadas em outras etapas para que o leitor possa comparar o resultado final com as etapas anteriores do trabalho.

Tabela 5: Etapas de seleção e total de dissertações que apontam relação entre Análise do Comportamento e Educação por instituição de ensino.

INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	TÍTULOS SELECIONADOS POR PALAVRAS-CHAVE	RESUMOS SELECIONADOS POR PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO FINAL
U1	94	6	1	1
U2	78	21	18	15
F1	23	3	2	0

Fonte: dados analisados a partir dos materiais disponíveis no portal das instituições da pesquisa.

Quando avaliado o resultado final das dissertações que apresentam relações entre Análise do Comportamento e Educação com o número total de produções, a partir do período delimitado para análise, observamos que prevalece a instituição U2 com maior percentual, 19,23%. A leitura dos resumos permitiu identificar que a instituição U1 possui percentual de 1%, e a F1 não apresentou trabalhos dentro do aporte teórico de análise. Em comparação a instituição U2, a análise dos dados revela a menor produção de trabalhos que relacione Análise do Comportamento e Educação nas demais instituições.

Consideramos importante para esta reflexão, às discussões teóricas acerca dos distanciamentos do Behaviorismo Clássico de Watson ao Behaviorismo Radical, de Skinner. Skinner (2006a) apresentou entre as críticas realizadas ao Behaviorismo ou a ciência do comportamento, a simplificação do ser-humano como uma máquina explicada pela relação estímulo-resposta, além da desconsideração da filosofia behaviorista quanto aos propósitos e intenções. Tais críticas estão ligadas, para o autor, a uma incompreensão dos princípios da

área que pode ser explicada ao analisar os seus primórdios. Neste ponto, voltamos a algumas exposições realizadas por Watson que, ao desconsiderarem qualquer existência de comportamentos não observáveis diretamente pelos métodos científicos, concluía-os como inexistentes. Para o próprio Skinner, “fazia-se mister um suporte de fatos maior do que aquele que Watson foi capaz de encontrar e, por isso, não é de surpreender que muitas de suas declarações pareçam simplificadas e ingênuas” (2006a, p. 9).

Como ressaltado nos capítulos iniciais deste trabalho, para Micheletto (1994) muitas críticas relacionadas ao behaviorismo derivam de propostas bastante iniciais da obra de Skinner, sendo importante aos seus seguidores e críticos compreenderem as transformações da abordagem, assim como o fazemos em outras áreas de análise. Algumas aproximações do Behaviorismo Radical, se tomadas como características gerais podem vinculá-lo a visões criticadas, como a empirista e mecanicista. Presentes em outras obras, o empirismo, determinismo e positivismo não devem ser caracterizados de forma geral ao se analisar o behaviorismo, pois contribuem para uma análise incorreta das bases do pensamento behaviorista radical.

Outros dados analisados a partir da leitura dos resumos foram os objetivos, metodologias e princípios da Análise do Comportamento utilizados nos trabalhos selecionados.

-quanto aos objetivos das dissertações:

Os objetivos estão apresentados em forma de texto, contempladas as grandes áreas observadas. Entre estes, estão dissertações com vistas à:

- I. Avaliação, desenvolvimento de novas técnicas e metodologias para a inclusão / acessibilidade educacional;
- II. Treino para formação e desenvolvimento de habilidades sociais educativas em familiares, professores e crianças com deficiências intelectuais e/ou físicas;
- III. Avaliação dos posicionamentos skinerianos sobre controle aversivo e agências de controle;
- IV. Investigações sobre os benefícios da equivalência de estímulos e jogos educativos no ensino de leitura e escrita;
- V. Análise de relatos verbais de professores e alunos em processo de inclusão e,
- VI. Avaliação e desenvolvimento de softwares para capacitação de professores e pais.

Observamos que a preponderância dos objetivos nos estudos está em abarcar todos os elementos envolvidos no processo educativo: família, professor e aluno. Ainda que em um

aspecto menor, existe também a temática sobre o desenvolvimento e/ou aprimoramento do ensino de leitura e escrita. Torna-se clara a preocupação com os benefícios da Psicologia voltada a questões educacionais e, neste caso, as contribuições da Análise do Comportamento para a área. Entre o público-participante dos estudos, estão familiares (pais), professores, alunos, crianças/adolescentes com deficiências intelectuais e/ou físicas, escolares com câncer, instituições de ensino, dentre outros. Novamente ressaltamos a importância da participação da família nos processos de ensino e aprendizagem e como as pesquisas têm atentado para a avaliação de métodos que possam tornar esta participação efetiva no desenvolvimento escolar.

-quanto ao método de coleta de dados das dissertações:

Para análise do método foi realizada a divisão dos estudos em pesquisas com sujeitos experimentais (pesquisas de campo) e pesquisas bibliográficas ou documentais. Para apresentação dos dados, os resultados das instituições U1 e U2 foram avaliados em conjunto, sem que estejam apontados na Figura 1 os resultados por instituição de ensino.

Apresentamos, portanto, as metodologias utilizadas nas dissertações analisadas, categorizadas em Pesquisas de Campo ou Pesquisas Bibliográficas / Documentais. Avaliemos os dados:

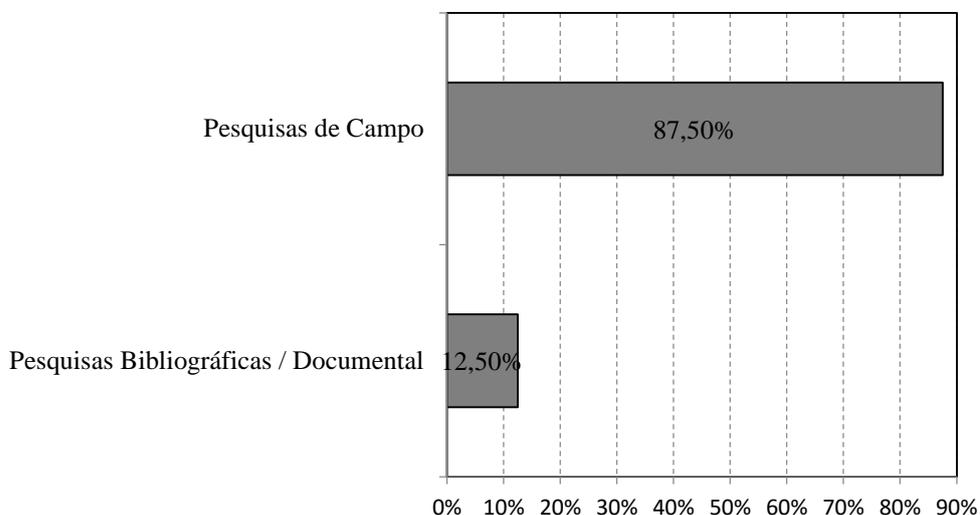


Figura 1: Metodologias utilizadas no desenvolvimento das dissertações analisadas nas instituições U1 e U2. Fonte: dados analisados a partir dos materiais disponíveis no portal das instituições da pesquisa.

Das 16 dissertações analisadas, 15 da instituição U2 e 1 da instituição U1, 2 apresentaram como método para desenvolvimento a pesquisa teórico-documental, 1 da instituição U1 e 1 da IES U2. Observamos em seus objetivos a avaliação e desenvolvimento de novas técnicas e metodologias para a inclusão / acessibilidade educacional (instituição U1) e a avaliação sobre os benefícios da equivalência de estímulos e jogos educativos no ensino de leitura e escrita (instituição U2).

A análise dos resultados demonstra predomínio de estudos com metodologias voltadas à pesquisa básica aplicada (incluída nesta pesquisa na categoria pesquisas de campo). A leitura dos resumos referenda esta análise, permitindo concluir que há o objetivo de aplicação dos conceitos da área em demandas da prática educacional, a fim de validar novas metodologias, técnicas e outras fontes que possam contribuir no auxílio aos desafios enfrentados no cenário. Andery (2010) dialoga sobre os métodos de pesquisa em Análise do Comportamento. Como já discutido, as pesquisas na área podem ser classificadas como pesquisa básica, aplicada ou conceitual, histórica e/ou reflexiva.

-quanto aos princípios da Análise do Comportamento presentes nas dissertações:

Em função de que o maior número de trabalhos realizados refere às contribuições da capacitação, treino e/ou formação de Habilidades Sociais Educativas e Equivalência de Estímulos, a categoria princípios foi dividida entre estes dois conhecimentos e o campo “Outros conhecimentos”. Esta última categoria engloba os demais princípios observados: comportamento governado por regras, controle aversivo, agência de controle, planejamento cultural, capacitação de professores, DRA – reforço diferencial de comportamentos alternativos e tríplice contingência.

A seguir, disponibilizamos na Figura 2 os princípios da Análise do Comportamento estudados nas dissertações. A categoria princípios teve seus dados avaliados em conjunto, estando os resultados da instituição U1 e U2, discriminados na análise.

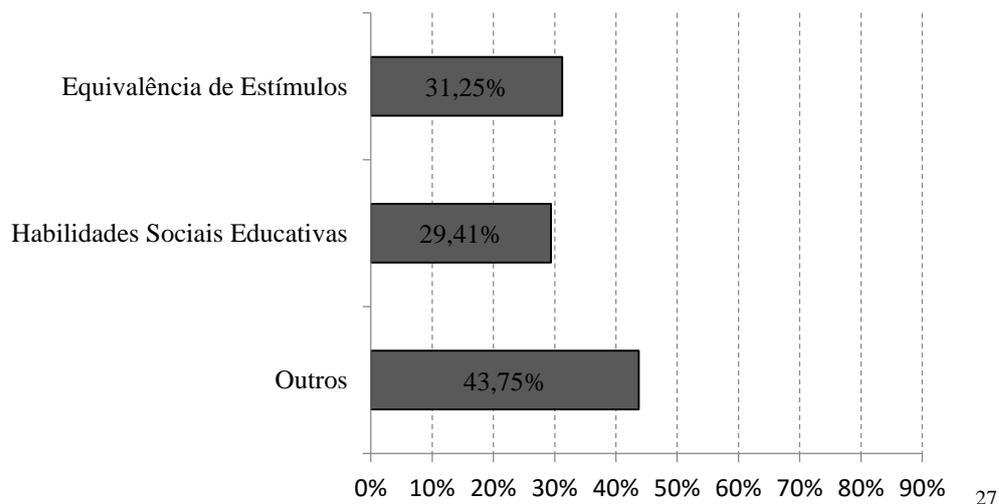


Figura 2: Princípios da Análise do Comportamento aplicados à Educação nas dissertações analisadas.

²⁷ Outros: Princípios utilizados - comportamento governado por regras, controle aversivo, agência de controle, planejamento cultural, capacitação de professores, DRA (reforço diferencial de comportamentos alternativos), tríplice contingência.

Fonte: dados analisados a partir dos materiais disponíveis no portal das instituições da pesquisa.

Observamos na Figura 2 maior quantidade de dissertações relacionadas ao conceito Equivalência de Estímulos. Foi observada a aplicação deste conceito por meio de jogos educativos para o ensino de leitura e escrita. As dissertações também contemplam o desenvolvimento de habilidades sociais educativas com professores, familiares e alunos por meio de programas de capacitação que consideram conteúdos das habilidades sociais e da análise do comportamento. Outros princípios como planejamento cultural, comportamento governado por regras e reforçamento diferencial de comportamentos alternativos estão presentes nas dissertações em Análise do Comportamento e Educação. A dissertação da instituição U1 apresentou a aplicação de princípios básicos da Análise do Comportamento, como comportamento operante, voltados à análise da acessibilidade educacional em IES do Paraná. Já na instituição U2, há dominância de princípios como Equivalência de Estímulos e Habilidades Sociais Educativas.

A avaliação dos anexos das dissertações selecionadas a partir da leitura dos resumos permitiu observar que 8 dos 16 estudos analisados referem a sugestões para programas e capacitações na formação de habilidades sociais educativas em professores e familiares, modelos para formação de classes equivalentes no ensino de leitura e escrita, além de jogos para o ensino de habilidades monetárias com escolares.

As dissertações analisadas, em sua maioria, estão relacionados a educação básica. Ainda que o desenvolvimento de habilidades sociais educativas seja vantajoso ao professor, independentemente da série/ano de atuação, não foram observados programas que contemplem demandas e necessidades observadas em escolares do ensino superior, estando as propostas voltadas a pré-escolares, educação infantil, educação especial e fundamental. Das dissertações, apenas uma temática (instituição U1) esteve voltada a análise de condições de acessibilidade para ensino-aprendizagem em nível superior e trata-se de um estudo teórico-documental, da instituição U1.

Tais dados vão ao encontro dos resultados observados na pesquisa de Rodrigues (2005). Nesta, o principal objetivo foi a avaliação do que tem sido produzido nas pós-graduações em Mestrado e Doutorado *Strictu Sensu* no Brasil, no período de 1970 a 2002, acerca da aplicação dos conceitos da Análise do Comportamento à formação de professores. Nos resultados do estudo, a autora ressalta o pequeno número de trabalhos encontrados e observa os estudos voltados as séries iniciais do ensino infantil e fundamental, além da educação especial.

Para esclarecer a análise do ensino dos princípios de Análise do Comportamento, Rodrigues (2005) sugere como pontos merecedores de atenção no desenvolvimento de demais pesquisas, o ensino de concepções de conhecimento, ensino-aprendizagem, além de questões conceituais e filosóficas da abordagem. Também é dado foco à necessidade de atenção às discussões entre AC e tecnicismo pela comunidade acadêmica, visando aclarar as possibilidades que contrapõem tal relação, assim como reflexões sobre as práticas da Análise do Comportamento e Educação que possam colaborar para superação de muitos equívocos acerca da área (como a visão tecnicista). Além disso, atenuar a rejeição com a qual a abordagem é recebida, segundo a autora, pela comunidade educacional.

Compreendendo o comportamento humano a partir da sua relação com as consequências produzidas no ambiente, esse trabalho adota a perspectiva de que o fazer científico também está suscetível às mesmas condições de análise, ou seja, as consequências advindas desta atividade passarão a atuar como principal agente de mudança na ocorrência futura do comportamento de pesquisar. Assim, se esclarecidos os conceitos e desenvolvimento filosófico do behaviorismo, os resultados poderão ser interpretados com base em análises corretas e significativas do pensamento de Skinner, contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e, portanto, atingindo uma entre as diversas expectativas da nossa pesquisa. A realização de estudos experimentais e/ou aplicados, sem partir de uma contextualização conceitual, pode dificultar que os princípios da abordagem tenham seu desenvolvimento e real conceituação justaposta, sendo entendidos muitas vezes como conhecimentos prontos e não frutos de um pensamento crítico e avaliado a partir das características do ambiente de sua elaboração.

Esperamos que os dados apresentados possibilitem o contato com produções em Análise do Comportamento e Educação para a avaliação do que e como têm sido relacionados os princípios da abordagem à educação por meio de pesquisas em pós-graduação, neste caso, no Estado do Paraná, além de disponibilizar a outros pesquisadores e estudiosos um material sistematizado que permita que sejam identificados possíveis princípios que careçam de pesquisas e publicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o percurso realizado neste estudo, pode nos levar a discussões de cunho quantitativo e qualitativo, de forma articulada. Neste sentido, constatamos que os dados quantitativos revelam a incidência de pesquisas na interface da Análise do Comportamento e Educação, todavia, a quantidade observada é reveladora da escassez na utilização das contribuições deste referencial teórico à Educação, nas produções científicas dos mestrados em Psicologia, do Estado do Paraná.

Tal resultado nos remete aos mitos apresentados por Skinner no livro *Sobre o Behaviorismo* (2006a), acerca dos equívocos que levam a não utilização deste referencial em diversos contextos. Entre os equívocos, é relevante pontuar:

O Behaviorismo ignora a consciência, os sentimentos e os estados mentais; (...) Apresenta o comportamento simplesmente como um conjunto de respostas a estímulos, descrevendo a pessoa como um autômato, um robô, um fantoche ou uma máquina; (...) Não tenta explicar os processos cognitivos; (...) É necessariamente superficial e não consegue lidar com as profundezas da mente ou da personalidade; (...) Desumaniza o homem; é redutor e destrói o homem enquanto homem (Skinner, 2006a, p. 7-8).

Diante de tais críticas, Skinner discorre sobre a incompreensão da sociedade quanto ao significado e realizações científicas. Reforça a necessidade de estudar o Behaviorismo Radical a partir das mudanças teóricas e históricas do movimento, distanciando-o, portanto, de concepções iniciais da corrente behaviorista, sistematizada por Watson.

Mais de sessenta anos se passaram desde que Watson publicou seu manifesto e muita coisa ocorreu neste período. A análise científica do comportamento tem feito progressos dramáticos, e as deficiências da apresentação de Watson são agora, creio eu, principalmente de interesse histórico. Contudo, a crítica não mudou muito. Todas as incompreensões apontadas acima são encontráveis em publicações correntes, escritas por filósofos, teólogos, cientistas sociais, historiadores, homens e mulheres de letras, psicólogos e muitos outros. As extravagâncias da história anterior do movimento dificilmente bastarão para explicar tais incompreensões (Skinner, 2006a, p. 10).

O afastamento dos princípios e conceitos da Análise do Comportamento aos seus reais objetivos e significados está muitas vezes relacionado a ausência do ensino teórico da abordagem na formação em Psicologia. O trabalho realizado por Firbida (2012) apontou que das 16 Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, apenas 1 apresenta nas ementas das disciplinas relacionadas a Psicologia Escolar, a bibliografia de Skinner. Nestas, foram sugeridas como leitura as obras *O Mito da Liberdade* (1986) e *Tecnologia do Ensino* (1968). Tais dados tornam-se relevantes diante da carência, no Estado do Paraná, de pesquisas na direção do referencial em foco.

Em presença destas discussões, observamos a relevância na realização de pesquisas sobre a avaliação de ementas e bibliografias de disciplinas com ênfase em Educação na formação superior em Psicologia. Tais pesquisas possibilitam a avaliação se as formações estão direcionando a atuação profissional, por meio de disciplinas e estágios, para aportes específicos ou se estas se encontram descentralizadas, de forma que o discente tenha a oportunidade de conhecer as diversas concepções sobre os processos ensino-aprendizagem, existentes na ciência psicológica.

Rodrigues e Moroz (2008) em seu trabalho *Formação de Professores e Análise do Comportamento – a produção da pós-graduação nas áreas de Psicologia e Educação* discutem o ensino do Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento em livros didáticos, direcionados a formação de profissionais para a educação, no Brasil. Por meio da avaliação realizada por Gioia (2001), os autores observaram que o ensino da filosofia behaviorista radical e da AC, continua vinculado a compreensão apenas de fatores inatos na determinação do comportamento, relação resposta-reforço, controle de estímulos, dentre outros.

As descrições são concebidas por Rodrigues e Moroz como inequívocas.

Os resultados encontrados mostram inadequações quanto aos conceitos básicos da abordagem, como o entendimento do conceito de comportamento operante; o *controle de estímulos*, quando mencionado, raramente foi relacionado a processos cognitivos; não houve preocupação com a *função mantenedora do reforço* para o comportamento aprendido, sendo também encontrada imprecisão na *descrição de reforçadores*, ou então apresentavam texto incompleto (por exemplo, *reforçamento extrínseco e intrínseco* foi pouco mencionado, bem como a gradativa passagem de um para o outro) ou desprovido de sentido para o contexto educacional (Rodrigues & Moroz, 2008, p. 349 [destaque dos autores]).

Ainda que Skinner não tenha escrito propostas diretamente para a educação, considera-se que suas obras oferecem importantes conceitos que, se analisados e aplicados corretamente ao cenário educacional, poderão contribuir para maior sucesso na relação ensino-aprendizagem. Entre as informações díspares sobre a filosofia do Behaviorismo Radical está a de que “Só se interessa pelos princípios gerais e por isso negligencia a unicidade do individual” (Skinner, 2006a, p. 8).

Em contrapartida, a leitura da revisão dos princípios e características da Análise do Comportamento, relacionados à Educação, apresentados por Zanotto (2000), revela que ao aplicar os conhecimentos da Análise do Comportamento no ensino, é necessário o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada indivíduo para que as consequências reforçadoras do comportamento possam ser frequentes, contíguas e claras àqueles que se comportam. A autora apresenta a denominação “princípio do ritmo individual” (p.36), como a utilizada por Skinner ao abordar a importância de compreender o ritmo de aprendizagem do aluno, para que possíveis condições reforçadoras à aprendizagem possam ocorrer. O estudo desta, e de outras contribuições de Skinner, permite a compreensão e atenção deste a unicidade do indivíduo.

Quanto à temática da Análise do Comportamento e Educação debatida nos estudos analisados nesta pesquisa, observamos um maior número de dissertações que relacionaram às contribuições da capacitação, treino e/ou formação de Habilidades Sociais Educativas e Equivalência de Estímulos, além de demais princípios como comportamento governado por regras, controle aversivo, agência de controle, planejamento cultural, capacitação de professores, DRA – reforço diferencial de comportamentos alternativos e tríplice contingência, a questões do cenário educacional.

Mesmo que conceitos básicos mantenham-se como foco de atenção nos trabalhos analisados, consideramos como relevantes as discussões observadas acerca de métodos e princípios que possam auxiliar a aprendizagem, ainda que teórica, de profissionais da área da educação que objetivem atuar no desenvolvimento, manutenção ou alteração de comportamentos que favoreçam o ensino.

Como apresentado nos resultados da pesquisa, a avaliação dos anexos dos trabalhos revelou que 8 estudos analisados referem a sugestões para programas e capacitações que promovam a formação de habilidades sociais educativas em professores e familiares, modelos para formação de classes equivalentes no ensino de leitura e escrita e, ainda, jogos para o ensino de habilidades com escolares.

Tais programas, se divulgados, podem colaborar para uma visão, da sociedade científica e social, menos experimental e mais aplicada da filosofia behaviorista e da Análise

do Comportamento. Isto poderá colaborar para que compreensões sobre a impossibilidade de reprodução dos estudos desenvolvidos pela área na vida diária possam ser revogadas.

Diante do pequeno número de publicações em Análise do Comportamento e Educação observados no período selecionado para estudo (2008-2013), ressaltamos a necessidade de que profissionais behavioristas (sejam estes pesquisadores, professores, psicólogos, etc.) orientem, produzam e divulguem seus trabalhos, além de zelarem pela propagação da área. Tão importante quanto à divulgação das pesquisas na área é a forma como os conceitos e princípios da filosofia behaviorista e, assim, da Análise do Comportamento são apresentados.

Consideramos que o conhecimento teórico da filosofia behaviorista radical e dos conceitos básicos da Análise do Comportamento é importante, no entanto, é necessário que sejam realizadas nas academias, espaço propício, produções científicas em que métodos e técnicas para aplicação sejam divulgados a fim de que os profissionais possam transformar o conteúdo teórico em práticas efetivas de ensino, corroborando, portanto, as considerações da pesquisa de Rodrigues e Moroz (2008).

(...) privilegiar apenas o ensino de fundamentos filosóficos e conceitos básicos não parece ser eficiente, pois não garante, necessariamente, que o professor realize sua transformação em ações efetivas de ensino. Assim, diversos aspectos precisam ser contemplados. E, de fato, tanto os trabalhos analisados, como a literatura, apontam que aspectos filosóficos, princípios e conceitos básicos e o preparo em pesquisa devem fazer parte da formação do analista do comportamento, tanto quanto o próprio ensinar (Rodrigues & Moroz, 2008, p. 372).

Ainda que, de forma indireta, o trabalho possibilitou reflexões sobre a utilização correta da Análise do Comportamento, ou seja, fundamentada em seus postulados científicos. Assim como exposto, os trabalhos que não atenderam aos requisitos pré-estabelecidos tiveram apenas seus títulos apresentados ao final do trabalho, e não analisados quanto aos referenciais que apresentaram, justamente por não dominarmos teoricamente outros possíveis referenciais, evitando-se assim a postura crítica infundada sobre aplicação de uma determinada abordagem.

Por fim, esperamos que, o método de pesquisa eleito para a realização deste trabalho, permita o contato com diferentes pesquisas e possíveis aportes teóricos, utilizados nas produções em mestrados, nas áreas citadas. Ainda que as dissertações que não apresentaram as características selecionadas para avaliação não tenham sido analisadas nesta pesquisa –

quanto aos seus objetivos, método e resultados apresentados –, a seleção de todos os títulos para apresentação (ver apêndices finais), configura-se numa possibilidade de auxiliar pesquisadores a desenvolverem estudos com objetivos e metodologia semelhantes, possibilitando a identificação de outros aportes teóricos utilizados nas produções.

Entendemos que, cada estudo, tem como proposta o levantamento de reflexões que levem a outras produções. Neste sentido, reiteramos que o trabalho trata-se de um recorte no que diz respeito à análise de produções que apresentem possíveis relações entre Análise do Comportamento e Educação, desta forma, não reflete a realidade de um país, mas, de produções específicas dos programas de Pós-graduação (neste caso, mestrados) em Psicologia, do Estado do Paraná.

Durante o desenvolvimento da presente dissertação, constatamos que não tem sido, necessariamente, uma prática dos Programas de Mestrado analisados a alimentação dos sites que tornem públicas as produções. Tal questão trata-se de uma variável que não está sob o controle dos pesquisadores, porém, foram exauridos os esforços para que esta não interferisse na análise posta. Dito isto, compreendemos o mérito desta pesquisa, pois que, a partir da contribuição oferecida enquanto produção científica, poderá beneficiar outros estudos na reflexão sobre a mesma temática em outros estados e programas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association [APA]. *Apa Style* (6ª ed.). Washington, DC: APA. Recuperado em 25 de agosto, 2015, de <http://www.apastyle.org/>.
- Andery, M. A. P. A. (1993). O modelo de seleção por consequências e a subjetividade. In R. A. Banaco (Org.). (2001). *Sobre o Comportamento e Cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. (pp. 182-190). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Andery, M. A. P. A. (2010). Métodos de Pesquisa em Análise do Comportamento. *Psicologia USP*, 21(2), 313-342.
- Banaco, R. A. (Org.). (2001). *Sobre o Comportamento e Cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: ESETec Editores Associados.
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o Behaviorismo. Comportamento, cultura e evolução* (2ª ed.). (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari, & E. Z. Tourinho, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2005).
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2002). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia* (13ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330-350. Recuperado em 7 de julho, 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682010000200007&script=sci_arttext.
- Carrara, K., & Strapasson, B. A. (2014). Em que sentido(s) é radical o Behaviorismo Radical? *Acta Comportamentalia*, 22(1), 101-115.
- Chomsky, N. (1959). *Verbal Behavior by B. F. Skinner. Language*, 35(1), 26-58.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Orgs.). (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação* (Vol. 2). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, C. E., Luzia, J. C., & Sant'Anna, H. H. N. (Orgs.). (2004). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (Vol. 2). Santo André: ESETec.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115. Recuperado em 7 de julho, 2015, de http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/12/TREINAM-HABLDD-SOCIAIS-104-115_RP_2010_01_02.pdf.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. Recuperado em 7 de julho, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>.
- Firbida, F. B. G. A. (2012). *Formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.
- Garcia, W. E. (1995). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. (3a ed.). São Paulo: Editora Autores Associados.
- Gioia, P. S. (2001). *A abordagem Behaviorista Radical transmitida pelo livro de Psicologia direcionado a formação de professores*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado em 20 de novembro, 2015, de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5991.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (2), 20-29.
- Goyos, A. C. N. (2004). Um recurso derivado da interface da Análise Comportamental com a Informática para aplicações educacionais. In: Hübner, M. M. C., & Marinotti, M. (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores associados.
- Gomide, P. I. C., & Weber, L. N. D. (2001). *Análise experimental do comportamento: manual de laboratório* (6a ed.). Curitiba: Editora UFPR.
- Guzzo, R. S. L. (1987). Quem é o psicólogo escolar? Sua atuação prática. *Anais da XVII Reunião Anual de Psicologia da SPRP* (pp. 186-190). Ribeirão Preto, SP.

- Haydu, V. B. (2003). O que é equivalência de estímulos? In: Costa, C. E., Luzia, J. C., & Sant'Anna, H. H. N. (Orgs.). *Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição* (pp. 55-64). Santo André. Recuperado em 27 de junho, 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020
- Hübner, M. M. C. (2001a). O que é comportamento verbal? In M. M. C. Hübner (Org.), *Sobre o Comportamento e Cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista* (pp. 130-131). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Hübner, M. M. C. (2001b) O paradigma de equivalência de estímulos e suas implicações para a compreensão e emergência de repertórios complexos. In M. M. C. Hübner (Org.), *Sobre o Comportamento e Cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista* (pp. 374-379). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Hübner, M. M. C., & Marinotti, M. (Orgs.), (2004). *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores associados
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (s.d.). Séries Históricas e Estatísticas. *Pesquisa nacional por amostras de domicílios 1992-2011*. Recuperado em 28 de junho, 2015, de <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (s.d.). Educação Básica. *Resultados Preliminares do Censo Escolar 2015*. Recuperado em 20 de novembro, 2015, de <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>.
- Ribeiro, M. J. L., & Haydu, V. B. (2009). Dificuldades de Leitura: capacitação de professores para a utilização de uma metodologia de ensino informatizada. In Souza, S. R., & Haydu, V. B. (Orgs.), *Psicologia comportamental aplicada: avaliação e intervenção nas áreas de esporte, clínica, saúde e educação* (pp. 113-135). Londrina: EDUEL.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.
- Lopes, C. E., & Abib, J. A. D. (2003). O Behaviorismo Radical como filosofia da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 85-94. Recuperado em 22 de fevereiro, 2015, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100009>.

- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177. Recuperado em 28 de junho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a20.pdf>.
- Mead, M. (1945). *Adolescência y cultura en Samoa* (E. D. Yoffe, Trad.). Editorial Abril. Buenos Aires.
- Melo, C. M., & Rose, J. C. C. (2102). Sobrevivência das culturas em Skinner: um diálogo com o materialismo cultural de Harris. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 119-128. Recuperado em 10 de maio, 2015 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000100015>.
- Micheletto, N. (1994). Bases Filosóficas do Behaviorismo Radical. In R. A. Banaco (Org.). (2001). *Sobre o Comportamento e Cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista* (pp. 42-55). Santo André: ESETEC Editores Associados.
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios da Análise do Comportamento*. (A. A. Souza & D. Rezende, Trad.). Brasília: Coordenada.
- Moreira, M. B., & Medeiros C. A. (2007). *Princípios básicos da Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Moura, C. B. (2004). *Orientação Profissional sob o enfoque da Análise do Comportamento*. Campinas: Editora Alínea.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações em Habilidades Sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), pp. 283-291. Recuperado em 7 de julho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27480.pdf>.
- Passos, M. L. R. F. (2003). A análise funcional do comportamento verbal em Verbal Behavior (1957) de B. F. Skinner. *Revista Brasileira de teoria Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 195-213. Recuperado em 10 de maio, 2015 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452003000200009.
- Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação – contribuições recentes* (pp. 11-32). Santo André: ESETEC Editores Associados.

- Pergher, N. K., Colombini, F., Chamati, A. B., Figueiredo, S., & Camargo, M. I. (2012). Desenvolvimento de hábitos de estudo. In N. B. Borges, & F. A. Cassas (Orgs.), *Clínica analítico-comportamental – aspectos teóricos e práticos* (pp. 277-286) São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Rodrigues, M. E. (2005). *A contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores – uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- 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 Comportamental*, 16(3), 347-378. Recuperado em 20 de novembro, 2015, de <http://www.journals.unam.mx/index.php/acom/article/viewFile/18119/17240>.
- Rose, J. C. (2004). Além da resposta correta: controle de estímulo e o raciocínio do aluno. In M.M. C. Hübner, & M. & Marinotti, M. (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação – contribuições recentes* (pp. 103-113). Santo André: ESEtec Editores Associados.
- Sampaio, A. A. S. (2005). Skinner: sobre ciência e comportamento humano. *Psicologia: ciência e profissão*, 25(3), 370-383. Recuperado em 10 de maio, 2015, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932005000300004>.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *História da Psicologia Moderna* (16a ed.). (A. U. Sobral, & M. S. Gonçalves, Trad.). São Paulo: Cultrix.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*.
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalence. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13).
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (11a ed.). (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (2006a). *Sobre o Behaviorismo* (10a ed.). (M. P. Villalobos). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).

- Skinner, B. F.. (2006b). *Questões recentes na Análise Comportamental* (6ª ed.). (A. L. Neri). Campinas: Papyrus Editora. (Trabalho original publicado em 1989).
- Sabadini A. A. Z. P., Sampaio, M. I. C., & Nascimento, M. M. (s.d.). Citações no Texto e Notas de Rodapé: uma Adaptação do Estilo de Normalizar de Acordo com as Normas da American Psychological Association (APA). São Paulo: Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP.
- Sabadini A. A. Z. P., Sampaio, M. I. C., & Nascimento, M. M. (s.d.). Normalização de Referências: uma Adaptação do Estilo de Normalizar de Acordo com as Normas da American Psychological Association (APA). São Paulo: Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP.
- Souza, D. G. (2000). O conceito de contingência: um enfoque histórico. *Temas em Psicologia da SBP*, 8(2), 125-136.
- Souza, D. G. A evolução do conceito de contingências. In R. A. Banaco (Org.). (2001). *Sobre o Comportamento e Cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. (pp. 90-104). Santo André: ESETEC Editores Associados.
- Strapasson, B. A. (2012). A caracterização de John B. Watson como behaviorista metodológico na literatura brasileira: possíveis fontes de controle. *Estudos de Psicologia*, 17(1), 83-90. Recuperado em 21 de janeiro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n1/10.pdf>.
- Teixeira, A. M. S. (2004). Ensino Individualizado: educação efetiva para todos. In M. M. C. Hübner, & M. Marinotti (Orgs.). *Análise do Comportamento para a Educação – contribuições recentes* (pp. 65-101). Santo André: ESETEC Editores Associados.
- Tourinho, E. Z. (2003). A Produção de Conhecimento em Psicologia: a análise do comportamento. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(2), 30-41.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF]. (s.d.). *Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância 2015*. Recuperado em 20 de novembro, 2015, de <http://www.unicef.org.br/>.
- Witter, G. P. (1980). Psicologia Educacional: base e origem da Psicologia do Ensino. In W. M. A. Penteado (Org.), *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros.

Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC.

APÊNDICE A - Total de produções selecionadas para análise das palavras-chave por instituição

Tabela 6: Total de produções selecionadas para análise das palavras-chaves instituição (U1).

ANO	TÍTULO
2013	VYGOTSKI, MACHADO DE ASSIS E A PSICOLOGIA DA ARTE: DO OBJETO, DO MÉTODO E DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM
	A. N. LEONTIEV E NATUREZA SOCIAL DO PSIQUISMO: DAS LACUNAS NO TEXTO À TOTALIDADE NA HISTÓRIA
	CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DESCORTINANDO A VIOLÊNCIA NAS RUAS
	JAPONESES EMIGRANTES: ESTRANHOS EM BUSCA DE UMA TRADUÇÃO
	TRAUMA, LITERATURA DE TESTEMUNHO E SUICÍDIO: TRADUÇÕES POSSÍVEIS
	O CUIDADO À PESSOA COM TRANSTORNO MENTAL NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA: A VIVÊNCIA DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE
	SEQUESTRO DE MENINAS E SÍNDROME DE ESTOCOLMO: CATIVEIRO, TRAUMA E TRADUÇÃO
	O CARÁTER FÁLICO DA PERVERSÃO SEGUNDO FREUD ESTUDO DE SENTIMENTO DE CULPA NA TEORIA FREUDIANA
	HUMANIZAÇÃO NA SAÚDE: COMPREENSÃO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE TRABALHADORES DA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA
	A CONSTRUÇÃO AMOROSA AO LONGO DOS TEMPOS: SOBRE OS CAMINHOS DA TERNURA E DA SEXUALIDADE

	O HISTÓRICO “DESTINO” DA LOUCURA CRIMINOSA
	A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: EM DEFESA DE UM PAPEL PROPOSITIVO DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
	PRECONCEITO E TRAUMA NO PROCESSO MIGRATÓRIO DEKASSEGUI
	A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A ATIVIDADE PRINCIPAL EM QUESTÃO
	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DA ARTE: EM DEFESA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
	DE PROMETEU A PANDORA: UM PERCURSO PARA PENSAR A MUDANÇA CATASTRÓFICA NO PSIQUISMO
	A MEMÓRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES: ARTICULAÇÕES ENTRE SIGMUND FREUD E ERIC KANDEL
	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
2012	A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ESTADO DO PARANÁ PARA ATUAR NA ESCOLA
	A MEDICALIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E DA APRENDIZAGEM: UMA PRÁTICA SOCIAL DE CONTROLE
	CORPO E REPRESENTAÇÃO NOS PRIMÓRDIOS DA METAPSICOLOGIA FREUDIANA (1888-1896)
	ESTUDO DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO DO TRABALHO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
	A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO

	ESPECIAL SOB O IMPACTO DA DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
	MELANCOLIA E TEORIA DA SEDUÇÃO GENERALIZADA: ENTRE LIGAÇÃO E DES-LIGAÇÃO
	O AMOR ENTRE O ENIGMA E A TRADUÇÃO: UM ESTUDO DA OBRA DE CARSON MCULLERS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SEDUÇÃO GENERALIZADA
	A SEXUALIDADE INCONSCIENTE E AS MANIFESTAÇÕES PSICOSSOMÁTICAS: DE FREUD À TEORIA DA SEDUÇÃO GENERALIZADA, UM PERCURSO TEÓRICO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SEDUÇÃO GENERALIZADA
	A NOÇÃO DE CURA EM BION: DO DESVELAMENTO DO INCONSCIENTE À EXPANSÃO MENTAL
	A SOCIEDADE CÍNICA CONTEMPORÂNEA E SUAS INJUNÇÕES NA SUBJETIVIDADE
	O MITO DAS AMAZONAS: UMA DISCUSSÃO PSICANALÍTICA SOBRE A FEMINILIDADE
	O USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS: HISTÓRIA, APRENDIZAGEM E AUTOGOVERNO
	PRECARIIDADE NA DOCÊNCIA SUPERIOR DE PSICOLOGIA EM CURSOS DE BACHARELADO: O CASO DO CONCEITO DO SUPER-EU NO ENSINO DA TEORIA PSICANALÍTICA
	O ENTORPECIMENTO DO EU NA CONTEMPORANEIDADE SOB AS INJUNÇÕES DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL
	COMUNIDADES TERAPÊUTICAS: “NOVAS” PERSPECTIVAS E PROPOSTAS HIGIENISTAS
	ASSISTÊNCIA À SAÚDE MENTAL NA ATENÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE 1: UM “TERRENO” A CULTIVAR
	O TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO E

	<p>HIPERATIVIDADE (TDAH) NA CONCEPÇÃO DE PSICÓLOGOS QUE ATUAM NA CLÍNICA E NA ESCOLA</p> <p>A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO</p> <p>CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE PREVISTAS PARA O ACADÊMICO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ</p> <p>O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO EM ADOLESCENTES COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO</p> <p>O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS: CONTEÚDO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO</p>
2011	<p>TRABALHO, ATIVIDADE DOCENTE E PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</p> <p>DEFECTOLOGIA SOVIÉTICA E A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</p> <p>NATUREZA, TRABALHO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: OS PESCADORES PROFISSIONAIS DE PORTO RICO (ESTADO DO PARANÁ, BRASIL) ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS</p> <p>A IDENTIFICAÇÃO COMO EFEITO DO PROCESSO TRADUTIVO DA SEDUÇÃO ORIGINÁRIA</p> <p>A BIOLOGIZAÇÃO DAS EMOÇÕES E A MEDICALIZAÇÃO DA VIDA – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA SOCIEDADE</p>

	CONTEMPORÂNEA
	O HOSPITAL PSIQUIÁTRICO E O “VOLTAR PARA CASA”: INTERSTÍCIOS DESTE CAMINHO
	O CORPO EM-CENA: A SOCIEDADE ADMINISTRADA E O TRAUMA NAS <i>BODY MODIFICATIONS</i>
	UM ESTUDO PSICANALÍTICO DA SEPARAÇÃO CONJUGAL: AS MENSAGENS ENIGMÁTICAS DE PAIS SEPARADOS DIRIGIDAS AOS SEUS FILHOS
	A IMAGEM DA MULHER TRABALHADORA RETRATADA PELA ARTE E O MODELO DE TRABALHO FEMININO APREGOADO PELO MOVIMENTO DE HIGIENE MENTAL
	O ENTRELACAMENTO DO PSÍQUICO COM O CORPORAL EM FREUD: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O ESTATUTO DO CAMPO DA PSICANÁLISE
	O NARCISISMO CONTEMPORÂNEO: DA BARBÁRIE SOCIAL À TIRANIA ÍNTIMA
	O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA CULTURAL NA COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
	A CONSTITUIÇÃO DO PRINCÍPIO DO PRAZER NA OBRA DE FREUD (1895-1911)
	A ATIVIDADE PRINCIPAL E A VELHICE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
	A NARRATIVA DE CRIMES CRUEIS: UM ESTUDO PSICANALÍTICO
	TRAUMA: EXCESSO, SEDUÇÃO E FANTASIA NA OBRA DE SIGMUND FREUD
	PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES:

	<p>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ATORES DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS – SGD</p> <p>O ALCOOLISMO E O ALCOOLISTA NO CAPITALISMO: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA DEFESA DA HISTORICIDADE PARA O ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA</p> <p>PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM SEVERO COMPROMETIMENTO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA HUMANIZAÇÃO</p> <p>A INTERNAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI COMO “ÚNICA ALTERNATIVA”: REEDIÇÃO DO IDEÁRIO HIGIENISTA</p>
<p>2010</p>	<p>QUEIXA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTELECTUALIDADES INVISÍVEIS</p> <p>CRIME E CASTIGO: VICISSITUDES DO FRACASSO DA FUNÇÃO PATERNA NA NEUROSE OBSESSIVA</p> <p>O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NA COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA DESATENÇÃO E DOS COMPORTAMENTOS HIPERATIVOS</p> <p>A HUMANIZAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</p> <p>O CAPSAD NA PERSPECTIVA DOS USUÁRIOS INFÂNCIA E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA DE TRABALHO DE UM CAPSI</p> <p>EMERGÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DO IDEAL DO EU EM FREUD</p> <p>UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA VIVÊNCIA RELIGIOSA DO NUMINOSO</p> <p>A CONSTITUIÇÃO DO EU NA CULTURA DO SIMULACRO DE SIMULAÇÃO</p>

	A CONSTRUÇÃO/DESCONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE A CAMINHO DE UMA IDENTIDADE SINGULAR
	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO
	CONSCIÊNCIA E IDENTIDADE: UMA ATUAÇÃO COM BASE NA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA JUNTO A UM GRUPO DE TERCEIRA IDADE
	TEORIA DE L.S. VIGOTSKI E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL AOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: DA IDENTIFICAÇÃO DA CONDUTA DESVIANTE Á FORMAÇÃO DO HOMEM CULTURAL
	A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL: COMPREENDENDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
	A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
	AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AOS PSICÓLOGOS QUE TRABALHAM JUNTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL VOLTADAS ÀS CRIANÇAS ENTRE ZERO E SEIS ANOS
2009	(RE)FAZENDO A VIDA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENVELHECIMENTO ENTRE OS IDOSOS DE UMA POPULAÇÃO RIBEIRINHA
	ADOLESCÊNCIA: COMPREENSÃO HISTÓRICA A PARTIR DA ESCOLA DE VIGOTSKI

	DESEMPARO E SUBJETIVIDADE: A FIGURA DO PAI NA CONTEMPORANEIDADE
	CONHECIMENTO E IDENTIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA
	A COMPULSÃO À REPETIÇÃO E O SENTIMENTO DE CULPA
	NEUROSE OBSESSIVA SOB A ÓTICA DE MELANIE KLEIN
	A PESSOA CO DEFICIÊNCIA MENTAL E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
	A RECUSA DA REALIDADE NA CONCEPÇÃO FREUDIANA SOBRE AS PERVERSÕES
	A SEDUÇÃO DIVINA NO NEOPENTECOSTALISMO: UM ESTUDO PSICANALÍTICO
	A CRIANÇA E O INFANTIL NA CLÍNICA PSICANALÍTICA ATUAL
	QUEIXAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
	A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
	A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA POTENCIALIDADE HUMANA: CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA SUPERDOTAÇÃO
	A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE EU NA OBRA DE FREUD (1895-1923)
	OBSESSÃO E FEMINILIDADE EM FREUD: CONTRIBUIÇÃO À DISCUSSÃO ATUAL SOBRE O CRESCIMENTO DE MANIFESTAÇÕES OBSESSIVAS EM MULHERES
2008	SOB OS AUSPÍCIOS DA PROTEÇÃO: MONCORVO FILHO E A HIGEINIZAÇÃO DA INFÂNCIA

SAÚDE DA FAMÍLIA: (DES) ENCONTROS HISTÓRICOS DA
FAMÍLIA BRASILEIRA COM A HIGIENE MENTAL (1920-1940)

Nota: Tabela atualizada na data 03/07/2015

Tabela 7: Total de produções selecionadas para análise das palavras-chaves instituição (U2).

ANO	TÍTULO
2013	TREINO DE HABILIDADES PARENTAIS – ESTUDOS DE CASO COM FAMÍLIAS EM DESCUMPRIMENTO DE CONDICIONALIDADES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA
	PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES PARA A REINSERÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM CÂNCER
	EXPRESSÃO FACIAL DE ANSIEDADE – ANÁLISE DO CONSENSO NO JULGAMENTO DE OBSERVADORES
	CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR INFANTIL
	O RECONHECIMENTO DE EXPRESSÕES FACIAIS E ANSIEDADE-TRAÇO
	INTERAÇÃO COMPORTAMENTO E AMBIENTE – ANÁLISE DO COMPORTAMENTO, NEUROCIÊNCIA E EPIGENÉTICA
	COMPORTAMENTOS AUTOLESIVOS DA PELE E SEUS ANEXOS – DEFINIÇÃO, AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL E INTERVENÇÃO
	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ADESÃO A TRATAMENTOS DE SAÚDE – ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA REALIZADA NO BRASIL
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E PSIQUIATRIA – ALGUMAS REFLEXÃO SOBRE O TRANSTORNO BIPOLAR	
OS EFEITOS DO USO DE UM JOGO DE TABULEIRO SOBRE O COMPORTAMENTO ALIMENTAR	

	CAPACITAÇÃO COMPORTAMENTAL INFORMATIZADA PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS – INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR
	INCLUSÃO DE CONTEÚDO DO RELATO VERBAL DE PROFESSORES ÀS PRÁTICAS CULTURAIS
	APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SUAS CAPACITAÇÕES INFORMATIZADAS PARA PAIS DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO
	AS ESTRATÉGIAS PSICOTERÁPICAS NOS ESTUDOS DE EXPOSIÇÃO À REALIDADE VIRTUAL – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
	EFEITO DE REGRAS INACURADAS E MONITORAMENTO SOBRE DESEMPENHOS EM PROGRAMAS DE REFORÇOS
	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E ESPORTE – CAPACITAÇÃO COMPORTAMENTAL COM O USO DE FEEDBACK
	AUTO-LIMPEZA COMO UMA MEDIDA DE ANSIEDADE RESISTENTE AO FENÔMENO DA TOLERÂNCIA DE PRIMERIA PASSAGEM AO LABARINTO EM CRUZ ELEVADO
	O USO DE UM JOGO DE TABULEIRO EDUCATIVO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA A DEFICIENTES INTELECTUAIS
	MEDO E FOBIA DE DIRIGIR – IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA TERAPIA DE EXPOSIÇÃO POR REALIDADE VIRTUAL
	O EFEITO DO USO DE UM TABULEIRO SOBRE O ENSINO DE SEIS JOGADAS ENSAIADAS A ATLETAS MIRIRNS DE FUTSAL
	DIMDIM NEGOCIANDO & BRINCANDO NO ENSINO DE HABILIDADES MONETÁRIAS A PRÉ-ESCOLARES
	VALIDAÇÃO DE FRASES QUE DESCREVEM CENÁRIOS EMOCIONAIS – UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS

	BRASILEIROS
	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS PARA MÃES SOCIAIS
	REVISÃO E ANÁLISE DE ESTUDOS E PROTOCOLOS DE INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL PARA TRANSTORNO DE ANSIEDADE
	PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO COMPORTAMENTAL PARA MÃES DE CRIANÇAS
	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA INFORMATIZADO DE CAPACITAÇÃO PARA MÃES DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
	ANÁLISE DO PERFIL DO ADOLESCENTE EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE INTERVENÇÃO DO PARANÁ
2012	O EFEITO DE DIFERENTES INSTRUÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO EM DRL E A SENSIBILIDADE COMPORTAMENTAL
	CURSO TEMPORAL E DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DA AUTOLIMPEZA DE RATOS EM RESPOSTA A DIFERENTES ESTRESSORES AMBIENTAIS
	ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE VARIAÇÃO E SELEÇÃO NO MODELO DE SELEÇÃO PELAS CONSEQUÊNCIAS À LUZ DO DARWINISMO
	DIFERENTES DISTRIBUIÇÕES DE INTERVALOS E TAXAS DE REFORÇO SOBRE A DIFERENCIAÇÃO DA TAXA DE RESPOSTA EM UM MÚLTIPLO VI-VI E A RESISTÊNCIA À EXTINÇÃO
	TRANSTORNO BIPOLAR INFANTIL E/OU ADOLESCENTE – REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS EMPÍRICOS DE INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS
	PROTOCOLO DE TREINAMENTO A VOLUNTÁRIOS DE UMA

	INSTITUIÇÃO QUE ATENDE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM CÂNCER E SEUS FAMILIARES
	TRANSTORNO BIPOLAR – ADESÃO AO TRATAMENTO E PSICOEDUCAÇÃO
	IDENTIFICAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DO MERCADO DE TRABALHO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE NO NORDESTE DO PARANÁ E PROPOSTA DE FORMAÇÃO LATO SENSU
	EFEITO DE UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO DE PAIS SOBRE OS COMENTÁRIOS FEITOS POR ELES EM COMPETIÇÕES
	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ESCOLARES EM UM JOGO EDUCATIVO DE HABILIDADES MONETÁRIAS
	ADESÃO AO TRATAMENTO DO DIABETES DO TIPO 1 – REVISÃO DE LITERATURA
	POSICIONAMENTOS SKINERIANOS QUANTO AO USO DO CONTROLE AVERSIVO PELAS AGÊNCIAS DE CONTROLE
	EFEITOS DA HISTÓRIA DE AQUISIÇÃO DO COMPORTAMENTO SOBRE O DESEMPENHO DE HUMANOS EM UM PROGRAMA MÚLTIPLO FR-DRL E SOBRE A RESISTÊNCIA À EXTINÇÃO
2011	O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA E O CONTROLE POR UNIDADES MENORES QUE A PALAVRA POR MEIO DE UM JOGO DE TABULEIROS APLICADO POR MÃES
	DISTINÇÃO DE PAPEIS EXERCIDOS PELA VISÃO E PELO TATO NA VAREMÃO AOS BRAÇOS ABERTOS DO LABIRINTO EM CRUZ ELEVADO
	PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PAIS E COMPORTAMENTOS VOLTADOS PARA TAREFAS
	OBEDIÊNCIA DE CRIANÇAS COM DERMATITE ATÓPICA ÀS

	INSTRUÇÕES DO CUIDADO PARA REALIZAR TRATAMENTO MÉDICO
	EFEITOS DA EXTENSÃO DA HISTÓRIA COMPORTAMENTAL EM UM PROGRAMA DE FR SOBRE O DESEMPENHO EM UM PROGRAMA DE FI-CUSTO COM HUMANOS
	EFEITO DO NÚMERO DE MEMBROS DAS CLASSES NA FORMAÇÃO, MANUTENÇÃO E REEMERGÊNCIA DE RELAÇÕES DE EQUIVALÊNCIA
	DESCRIÇÃO E COMPARAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DA CLIENTELA PSICOLÓGICA E PSIQUIATRICA INFANTO-JUVENIL
	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE FUMAR CIGARROS PREVALÊNCIA E ANÁLISE DO TABAGISMO EM ADOLESCENTES
	ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO DE DESOBEDIÊNCIA AO TRATAMENTO MÉDICO DE CRIANÇAS COM DERMATITE ATÓPICA
	AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS COM DOENÇAS CRÔNICAS DE PELE A PARTIR DE RELATOS DE SUAS MÃES
	TREINO DE MÃES EM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS – EFEITOS NO COMPORTAMENTO DE AJUDA DAS MÃES E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
	CONSTRUÇÃO DE UM VÍDEO INFORMATIVO SOBRE TRANSPLANTE RENAL
	EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL COM CRIANÇAS DURANTE INJEÇÃO INTRAMUSCULAR PARA QUIMIOTERAPIA
	INVESTIGAÇÃO SOBRE A QUALIDADE DE SONO NO PÓS-TRATAMENTO DE MULHERES EM ESTÁGIO I OU II DE
2010	

	CANCÊR DE MAMA
	ANÁLISE DE EFEITOS INDESEJÁVEIS DO REFORÇO POSITIVO
	ANÁLISE DA CAPACITAÇÃO DE UM TREINADOR PARA O ENSINO DE HABILIDADES EM BASQUETE COM CADEIRAS DE RODAS
	FORMAÇÃO, REORGANIZAÇÃO E RESSURGÊNCIA DE CLASSES DE EQUIVALÊNCIAS – EFEITOS DE HISTÓRIAS EXPERIMENTAIS DE REFORÇO DOS COMPORTAMENTOS DE VARIAR E REPETIR
	ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO DE DESOBEDEIÊNCIA DE CRIANÇAS COM DERMATITE ATÓPICA – INTERAÇÃO ENTRE O GRAU DE DIFICULDADE DA TAREFA E ATENÇÃO DOS PAIS
	COMPORTAMENTO DE RATOS MACHOS E FÊMEAS SUBMETIDOS A SESSÕES DE NADO FORÇADO CRÔNICO E A UM POSTERIOR TESTE NO LABIRINTO EM CRUZ ELEVADO
	DUAS DEFINIÇÕES COMPORTAMENTAIS DE PUNIÇÃO: HISTÓRIA, CONCEITOS E IMPLICAÇÕES
2009	ENSINO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS A PROFESSORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS: VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL
	A HISTÓRIA DE AQUISIÇÃO DO RESPONDER EM UM PROGRAMA MÚLTIPLO FR-DRL: OS EFEITOS SOBRE A DIFERENCIAÇÃO E A ESTABILIDADE DAS TAXAS DE RESPOSTAS
	O EFEITO DA CONSEQUÊNCIA PROGRAMADA SOBRE A ESTABILIDADE DA TAXA DE RESPOSTAS EM FI
	PESQUISAS EMPÍRICAS COM HUMANOS SOBRE RELAÇÕES DE EQUIVALÊNCIA: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES

	DEFENDIDAS NO BRASIL ENTRE 1998 E 2007
	PROCEDIMENTOS AVERSIVOS: DIVERGÊNCIAS ENTRE AS RECOMENDAÇÕES DE SKINNER E DE SIDMAN E DE PSICOTERAPEUTAS INFANTIS
	REORGANIZAÇÃO DE CLASSES EQUIVALENTES: ANÁLISE DO EFEITO DO NÚMERO DE ESTÍMULOS DE COMPARAÇÃO E DO NÚMERO DE RELAÇÕES REVERTIDAS
	VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
	ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE INTERAÇÕES SOCIAIS DE PACIENTES AMBULATORIAIS COM PSORÍASE
	ANÁLISE DA INTERAÇÃO ENTRE A MÃE E CRIANÇA DURANTE O ATENDIMENTO ODONTOLÓGICO
	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE TREINADORES PARA UTILIZAÇÃO DE ESTABELECIMENTO DE METAS NO ESPORTE
	AVALIAÇÃO DO EFEITO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL SOBRE O COMPORTAMENTO DE FUMAR CIGARROS
	AVALIAÇÃO DO EFEITO DE VARIAÇÃO DOS ESTÍMULOS E GENERALIZAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS
	CONTROLE DE ESTÍMULOS E HISTÓRIA COMPORTAMENTAL EM HUMANOS
	DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE PARA AVALIAÇÃO DO TRANSTORNO DISMÓRFICO CORPORAL SOB ENFOQUE ANALÍTICO COMPORTAMENTAL
	ENSINO DE LEITURA VIA EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS – JOGOS DE MESA COMO RECURSOS DE AVALIAÇÃO
	ESTUDO DE UM PROGRAMA DE ATIVIDADES QUE
2008	

	FAVORECEM A AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTO MORAL EM PRÉ-ADOLESCENTES
	QUALIDADE DO ATENDIMENTO DE RECEPCIONISTAS EM UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE – ESTUDO EXPLORATÓRIO

Nota: Tabela atualizada na data 03/07/2015

Tabela 8: Total de produções selecionadas para análise das palavras-chaves instituição (F1).

ANO	TÍTULO
2012	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E EVOLUÇÃO CULTURAL: RELAÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS CONCEITUAIS DE B. F. SKINNER E S. S. GLENN
	O INGRESSO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ANÁLISE DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR UM GRUPO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
	A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS SISTEMAS DE ENSINO DOM BOSCO, OBJETIVO E POSITIVO
	APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E PROJETO DE VIDA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROGRAMA ADOLESCENTE APRENDIZ
	O ENUNCIADO DAS (IN)COMPETÊNCIAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL E A PRODUÇÃO SUBJETIVA DO TRABALHADOR
	A EDUCAÇÃO DO CORPO EM ENUNCIÇÃO NAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA: DISCURSOS DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
2011	FILOSOFIA SEM ESPELHOS, ÉTICA SEM PRINCÍPIOS: UM DIÁLOGO ENTRE RICHARD RORTY E O BEHAVIORISMO

	RADICAL
	CONTRIBUIÇÃO PARA UMA ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA CLÍNICA DA ATIVIDADE DE YVES CLOT
	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR
	OS IMPASSES DA SEXUALIDADE FEMININA NA OBRA DE FREUD
	SOFRIMENTO PELO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE DE A. N. LEONTIEV PARA O CAMPO SAÚDE DO TRABALHADOR.
	TRABALHO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
	“EU SONHO EM SER UMA PESSOA DIGNA”: UMA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE PROJETO DE VIDA DE JOVENS INSERIDOS NUMA INSTITUIÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
	AUTORIA E POLÍTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO À/DA PSICOLOGIA ESCOLAR
	CONSIDERAÇÕES ANALÍTICO-COMPORTAMENTAIS SOBRE DEMOCRACIA: ASPECTOS CONCEITUAIS, METODOLÓGICOS E ÉTICOS
2010	AQUÉM DOS IDEAIS DA EDUCAÇÃO OU DAS (IM)POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO PSICANALISTA EM ATENDIMENTO INDIVIDUAL NA ESCOLA
	PSICANÁLISE E DIREITOS HUMANOS: A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE, O ESTATUTO DO ÓDIO E O SUJEITO LGBT’S

	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFANTIS NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA E NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL
	PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: O MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE
	IMPLICAÇÕES DO AFASTAMENTO DO TRABALHO POR ADOECIMENTO NA SUBJETIVIDADE DO AUXILIAR DE ENFERMAGEM
2009	CENÁRIOS INSTÁVEIS, CARREIRAS ESTÁVEIS: ATRAVESSAMENTO DOS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS NOS SENTIDOS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS GRADUADOS COMO SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS
	MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA FORMAÇÃO EM PSICANÁLISE: UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL DE DISCURSO
	A DIMENSÃO FORMATIVA DA ARTE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA-SI: A CATARSE COMO CATEGORIA PSICOLÓGICA MEDIADORA SEGUNDO VIGOTSKI E LUKÁCS

Nota: Tabela atualizada na data 03/07/2015

APÊNDICE B – Títulos selecionados a partir das palavras-chave

Tabela 9: Títulos selecionados a partir da análise das palavras-chave instituição (U1).

ANO	TÍTULO
2013	A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A ATIVIDADE PRINCIPAL EM QUESTÃO
2012	A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O IMPACTO DA DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
	CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE PREVISTAS PARA O ACADÊMICO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ
	O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO EM ADOLESCENTES COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
2010	QUEIXA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTELECTUALIDADES INVISÍVEIS

Tabela 10: Títulos selecionados a partir da análise das palavras-chave instituição (U2).

ANO	TÍTULO
2013	PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES PARA A REINSERÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM CÂNCER
	CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR INFANTIL
	CAPACITAÇÃO COMPORTAMENTAL INFORMATIZADA PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS – INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

	INCLUSÃO DE CONTEÚDO DO RELATO VERBAL DE PROFESSORES ÀS PRÁTICAS CULTURAIS
	APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SUAS CAPACITAÇÕES INFORMATIZADAS PARA PAIS DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO
	O USO DE UM JOGO DE TABULEIRO EDUCATIVO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA A DEFICIENTES INTELECTUAIS
	DIMDIM NEGOCIANDO & BRINCANDO NO ENSINO DE HABILIDADES MONETÁRIAS A PRÉ-ESCOLARES
2012	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS PARA MÃES SOCIAIS
	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA INFORMATIZADO DE CAPACITAÇÃO PARA MÃES DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ESCOLARES EM UM JOGO EDUCATIVO DE HABILIDADES MONETÁRIAS
2011	POSICIONAMENTOS SKINERIANOS QUANTO AO USO DO CONTROLE AVERSIVO PELAS AGÊNCIAS DE CONTROLE
	O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA E O CONTROLE POR UNIDADES MENORES QUE A PALAVRA POR MEIO DE UM JOGO DE TABULEIROS APLICADO POR MÃES
	PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PAIS E COMPORTAMENTOS VOLTADOS PARA TAREFAS
2010	TREINO DE MÃES EM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS – EFEITOS NO COMPORTAMENTO DE

	AJUDA DAS MÃES E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
	ANÁLISE DA CAPACITAÇÃO DE UM TREINADOR PARA O ENSINO DE HABILIDADES EM BASQUETE COM CADEIRAS DE RODAS
	FORMAÇÃO, REORGANIZAÇÃO E RESSURGÊNCIA DE CLASSES DE EQUIVALÊNCIAS – EFEITOS DE HISTÓRIAS EXPERIMENTAIS DE REFORÇO DOS COMPORTAMENTOS DE VARIAR E REPETIR
2009	ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO DE DESOBEDIÊNCIA DE CRIANÇAS COM DERMATITE ATÓPICA – INTERAÇÃO ENTRE O GRAU DE DIFICULDADE DA TAREFA E ATENÇÃO DOS PAIS
	ENSINO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS A PROFESSORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS: VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL
	VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
2008	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE TREINADORES PARA UTILIZAÇÃO DE ESTABELECIMENTO DE METAS NO ESPORTE
	ENSINO DE LEITURA VIA EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS – JOGOS DE MESA COMO RECURSOS DE AVALIAÇÃO

Tabela 11: Títulos selecionados a partir da análise das palavras-chave instituição (F1).

ANO	TÍTULO
2012	A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS SISTEMAS DE ENSINO DOM BOSCO, OBJETIVO E POSITIVO
2011	AUTORIA E POLÍTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO À/DA PSICOLOGIA ESCOLAR
	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR

APÊNDICE C - Total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição

Tabela 12: Total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição (U1)

ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	SELEÇÃO
2013	A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A ATIVIDADE PRINCIPAL EM QUESTÃO	Psicologia Histórico-Cultural; Educação Infantil; Ensino Fundamental; brincadeira; atividade de estudo.	-
2012	A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PICÓLOGO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O IMPACTO DA DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	Conhecimento; Deficiência Intelectual; Formação e Atuação do Psicólogo; Educação Especial; Psicologia Histórico-Cultural.	-
	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	Professor-psicopedagogo; Psicopedagogia; Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-Cultural	-
	CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE PREVISTAS PARA O ACADÊMICO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ	Ensino Superior; Acessibilidade; Inclusão; Análise do Comportamento.	SELECIONADO
	O SENTIDO PESSOAL DA ESCOLA E O SOFRIMENTO EM ADOLESCENTES COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	Psicologia Histórico-Cultural; Adolescência; Sentido Pessoal da escola; Sofrimento.	-
2010	QUEIXA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTELECTUALIDADES INVISÍVEIS	Queixa Escolar; Deficiência Intelectual; Dificuldades de Aprendizagem; Psicologia Histórico-Cultural; Educação Especial.	-

Tabela 13: Total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição (U2).

ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	SELEÇÃO
2013	PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES PARA A REINSERÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM CÂNCER	Programa de orientação; Câncer e Análise do Comportamento; Comportamento governado por regras.	SELECIONADO
	CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR INFANTIL	Capacitação de professores; Análise do Comportamento; Professores; Prevenção a Violência.	SELECIONADO
	CAPACITAÇÃO COMPORTAMENTAL INFORMATIZADA PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS – INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	Análise do Comportamento; DRA; Capacitação docente; Ensino Superior; Software.	SELECIONADO
	INCLUSÃO DE CONTEÚDO DO RELATO VERBAL DE PROFESSORES ÀS PRÁTICAS CULTURAIS	Educação Inclusiva; Formação de Professores; Planejamento Cultural; Análise do Comportamento.	SELECIONADO
	APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SUAS CAPACITAÇÕES INFORMATIZADAS PARA PAIS DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	Análise do Comportamento; Capacitação de pais; Problemas de Comportamento; Software; Reforço Diferencial de comportamentos alternativo.	SELECIONADO
	O USO DE UM JOGO DE TABULEIRO EDUCATIVO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA A DEFICIENTES INTELECTUAIS	Equivalência de Estímulos; Jogos Educativos; Leitura e Escrita; Aprendizagem; Deficiência	SELECIONADO

		Intelectual.	
	DIMDIM NEGOCIANDO & BRINCANDO NO ENSINO DE HABILIDADES MONETÁRIAS A PRÉ-ESCOLARES	Equivalência de Estímulos; Jogos Educativos; Manejo de dinheiro; Habilidades Matemáticas.	SELECIONADO
2012	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS PARA MÃES SOCIAIS	Crianças abrigadas; Práticas educativas parentais; Casa-lar; Mães sociais; Interação pais e filhos.	-
	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA INFORMATIZADO DE CAPACITAÇÃO PARA MÃES DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	Treinamento de pais; Programa informatizado; DRA; Problemas de comportamento; Análise do Comportamento.	SELECIONADO
	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ESCOLARES EM UM JOGO EDUCATIVO DE HABILIDADES MONETÁRIAS	Habilidades monetárias; Jogo educativo; Equivalência de Estímulos; Discriminação Condicional; Educação.	SELECIONADO
2011	POSICIONAMENTOS SKINERIANOS QUANTO AO USO DO CONTROLE AVERSIVO PELAS AGÊNCIAS DE CONTROLE	B. F. Skinner; Controle Aversivo; Agências de Controle; Cultura.	SELECIONADO
	O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA E O CONTROLE POR UNIDADES MENORES QUE A PALAVRA POR MEIO DE UM JOGO DE TABULEIROS APLICADO POR MÃES	Leitura recombinaiva; Leitura e Escrita; CRMTS; Jogos; Pais; Equivalência de Estímulos.	SELECIONADO
	PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PAIS E COMPORTAMENTOS	Habilidades Sociais Educativas; Crianças; TDAH; Tarefa escolar;	SELECIONADO

	VOLTADOS PARA TAREFAS	<i>Ontask</i> Behavior.	
2010	TREINO DE MÃES EM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS – EFEITOS NO COMPORTAMENTO DE AJUDA DAS MÃES E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Mães; Crianças; Deficiência visual; Habilidades Sociais Educativas; Atividades da vida diária.	SELECIONADO
	ANÁLISE DA CAPACITAÇÃO DE UM TREINADOR PARA O ENSINO DE HABILIDADES EM BASQUETE COM CADEIRAS DE RODAS	Capacitação de Treinadores; Jogada ensaiada; Basquete em cadeira de rodas; Análise do Comportamento	SELECIONADO
	FORMAÇÃO, REORGANIZAÇÃO E RESSURGÊNCIA DE CLASSES DE EQUIVALÊNCIAS – EFEITOS DE HISTÓRIAS EXPERIMENTAIS DE REFORÇO DOS COMPORTAMENTOS DE VARIAR E REPETIR	Formação; Reorganização e ressurgências de classes de estímulos equivalentes; História experimental; Repetição; Punição.	-
2009	ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO DE DESOBEDIÊNCIA DE CRIANÇAS COM DERMATITE ATÓPICA – INTERAÇÃO ENTRE O GRAU DE DIFICULDADE DA TAREFA E ATENÇÃO DOS PAIS	Dermatite atópica; Desobediência; Análise Funcional; Variáveis Antecedentes; Avaliação Comportamental.	-
	ENSINO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS A PROFESSORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS: VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL	Validade Social; Habilidades Sociais Educativas; Professores; Deficiência Visual.	SELECIONADO
	VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	Validação Social; Habilidades Sociais Educativas; Deficiência Visual.	SELECIONADO

2008	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE TREINADORES PARA UTILIZAÇÃO DE ESTABELECIMENTO DE METAS NO ESPORTE	Estabelecimento de Metas; Capacitação de Treinadores; Análise do Comportamento.	SELECIONADO
	ENSINO DE LEITURA VIA EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS – JOGOS DE MESA COMO RECURSOS DE AVALIAÇÃO	Equivalência de Estímulos; Jogos Educativos; Ensino de Leitura	SELECIONADO

Tabela 14: Total de trabalhos triados a partir das palavras-chave por instituição (F1).

ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	SELEÇÃO
2012	A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NO ENSINO PRIVADO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS SISTEMAS DE ENSINO DOM BOSCO, OBJETIVO E POSITIVO	Pós-modernidade; Educação; Conhecimento; Ensino Privado; Sistemas de Ensino.	SELECIONADO
2011	AUTORIA E POLÍTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO À/DA PSICOLOGIA ESCOLAR	Psicologia Escolar; Formação de Professores; Leitura e Escrita; Alfabetização; Autoria; Discurso.	SELECIONADO
	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFPR	Educação Escolar; Universitários Indígenas; Subjetivação; Ações afirmativas.	-