

Contingências sociais que dificultam o engajamento do professor universitário em relações de qualidade com seus alunos

Social contingencies that hinder college teacher's engagement in quality relationships with their students

Contingencias sociales que dificultan la participación de los profesores universitarios en relaciones de calidad con sus alumnos

Joene Vieira-Santos¹, Marcelo Henrique Oliveira Henklain²

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, bolsista CAPES [2] Professor da Universidade Federal de Roraima e doutorando pela Universidade Federal de São Carlos | **Título abreviado:** Contingências que dificultam a relação professor-aluno | **Endereço para correspondência:** Universidade Federal de Roraima, Av. Capitão Ene Garcez, 2413, Bairro Aeroporto, CEP 69310-000, Boa Vista – Roraima | **Email:** marcelo.henklain@ufr.br | DOI: 10.18761/PAC.2016.032

Resumo: O principal papel do professor é promover a aprendizagem dos alunos, tarefa esta bastante desafiadora e que envolve vários fatores, entre eles a relação professor-aluno. A qualidade desta relação tem sido objeto de diversas investigações científicas que demonstram sua relevância para o aprendizado do discente. A pergunta que surge é se as contingências relacionadas ao trabalho do professor favorecem o engajamento deste em relações de qualidade com seus alunos. Neste ensaio buscamos identificar algumas contingências envolvidas no trabalho de professores universitários que parecem dificultar a aquisição e manutenção do comportamento de estabelecer relações de qualidade com os alunos. Nós analisamos contingências relacionadas à administração do tempo, habilidades sociais educativas do docente, postura do aluno diante do professor, conflitos existentes entre professor e alunos, aspectos institucionais existentes no contexto acadêmico, déficit de discriminação do efeito do desempenho docente sobre o comportamento dos alunos e políticas públicas relacionadas à educação no nível superior. Esperamos que a reflexão apresentada auxilie e incentive o processo de estabelecer a qualidade da relação professor-aluno como um valor a ser perseguido por alunos, professores, administradores educacionais e por políticas públicas, contribuindo para o fomento das mudanças necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: análise de contingências sociais, relação professor-aluno, ensino superior

Abstract: Professor's primary role is to promote students learning, a challenging task that involves several factors, including professor and student relationship. The quality of this relationship has been the subject of several scientific studies that demonstrate its relevance to student's learning. The question that arises is whether the contingencies related to professor's work promote their engagement in quality relations with their students. In this essay we sought to identify some contingencies related to professor's work that seems to hinder the acquisition and maintenance of the behavior of establishing quality relations with their students. We analyzed contingencies related to time management, professor's educative social skills, student's attitude towards to their professor, conflicts between professors and students, institutional aspects in academic context, professor's discrimination deficit about the effect that their behavior has upon students' and public policies related to undergrad education. We hope that this essay helps and promotes the process of establishing the quality of professors and students' relationship as a value to be pursued by students, professors, educational administrators and public policies, contributing to foment the necessary changes to a quality education for everyone.

Keywords: social contingencies' analysis; professor-student relationship, undergrad

Resumen: La función principal del profesor es promover el aprendizaje del alumno. Esta tarea es difícil e implica varios factores, entre ellos la relación profesor-alumno. La calidad de esta relación ha sido objeto de estudios científicos que demuestran su importancia para el aprendizaje del estudiante. La pregunta que surge es si las contingencias relacionadas con el labor del profesor favorecen relaciones de calidad con los estudiantes. En este ensayo buscamos identificar algunas contingencias que participan en el trabajo de los profesores que parecen dificultar la adquisición y mantenimiento de la conducta para establecer relaciones de calidad con los estudiantes. Analizamos las contingencias relacionadas con la gestión del tiempo, habilidades sociales educativas, la actitud del estudiante hacia el profesor, los conflictos entre profesor y alumnos, aspectos institucionales del contexto académico, efecto del déficit de discriminación del desempeño docente en el comportamiento del estudiante y políticas públicas de la educación en la universidad. Se espera que la reflexión presentada ayude y favorezca el establecimiento la calidad de la relación profesor-alumno como un valor que debe perseguirse por los estudiantes, profesores, administradores de la educación y las políticas públicas, contribuyendo al desarrollo de los cambios necesarios para una educación de calidad para todos.

Palabras-clave: análisis de las contingencias sociales, relación profesor-alumno, educación superior

Não é incomum ouvir pessoas afirmarem que foram profundamente marcadas pela relação estabelecida com seus professores, os quais as impulsionaram a serem alunos e profissionais melhores. Polick, Cullen e Buskist (2010) estavam interessados nessa questão sobre os efeitos que a relação com um professor pode produzir sobre o comportamento dos alunos em longo prazo e perguntaram a estudantes do terceiro ano do curso de psicologia se eles tiveram um professor, ao longo da graduação, que havia feito, de alguma forma, a diferença na vida deles. Dos 173 participantes, 79% deles disseram que sim. Os autores solicitaram então que eles falassem o que o professor fez para fazer diferença na vida deles. As respostas mais frequentes foram: (1) ter interesse pessoal pelo aluno, ajudando-o a desenvolver compreensões pessoais sobre como o assunto era relevante para sua vida; (2) incentivar o engajamento nas atividades acadêmicas, auxiliando o aluno a desenvolver a confiança de que teria sucesso nas atividades da disciplina e na universidade; (3) demonstrar paixão pelo assunto e preocupação com a aprendizagem do aluno; (4) manifestar disposição em ajudar os alunos, para além das atividades em classe, a compreender o assunto e ter êxito no curso; e (5) inspirar a aprender fora da sala de aula.

Os autores também solicitaram aos alunos que não identificaram um professor impactante ao longo de sua graduação que apontassem as suas razões para este fato. Alguns alunos afirmaram que o tamanho grande das turmas dificultava o estabelecimento de um tipo de relacionamento que permitisse aos professores “fazer a diferença” em suas vidas. Outros mencionaram a clara impressão, que alguns professores passavam, de não se preocupar com seus alunos. Por fim, alguns alunos disseram que não estavam motivados a (e nem desejavam dedicar tempo) para relacionar-se com seus professores de uma maneira que permitisse que eles fizessem a diferença em suas vidas.

A partir das respostas coletadas, Polick et al. (2010) sugerem que ensinar para “fazer a diferença” na vida dos alunos envolve dois fatores principais: a paixão pelo assunto sobre o qual se ensina e o estabelecimento de uma relação com seus alunos que facilite uma transformação pessoal significativa na vida deles. O primeiro fator, a partir do que

propõem os autores, significa mais do que dominar uma determinada área do conhecimento, refere-se a ser capaz de aplicar o conhecimento às situações do cotidiano do aluno, tornando o assunto relevante para o aprendiz, bem como demonstrar entusiasmo em partilhar o assunto com os alunos, o que pode ser observado através de sua expressão facial, inflexão da voz, gestos e postura corporal. O segundo fator requer do professor a apresentação de uma série de comportamentos envolvidos no estabelecimento de uma relação interpessoal, os quais resultem em modificações positivas e significativas na forma como o aluno se relaciona consigo e com o mundo que o cerca, produzindo sentimentos de autoconfiança e ampliando o valor reforçador do aprendizado tanto dentro quanto fora de classe.

No entanto, assim como não é incomum ouvir pessoas afirmarem que foram marcadas de maneira positiva pela relação estabelecida com determinado professor, também não é incomum ouvir alunos se queixando sobre (ou reagindo a) dificuldades no processo de aprendizagem devido à postura coercitiva que o professor assume em sala e/ou na relação com eles (Viecili & Medeiros, 2002). Essa questão sobre a dificuldade de relacionamento parece ser evidenciada, principalmente em três grupos de estudos. Primeiramente, destacam-se os estudos que demonstram que a discrepância entre a percepção que alunos e professores possuem sobre o desempenho docente afeta a relação estabelecida entre eles e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem (Bariani & Pavani, 2008; Carvalho, 1995; Cavaca, Esposti, Santos-Neto, & Gomes, 2010). Carvalho (1995), por exemplo, observou que enquanto os professores universitários diziam que agiam com autoridade em sala, mais de 50% dos alunos afirmaram que eles atuavam com autoritarismo e que isso dificultava a comunicação professor-aluno e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, um professor pode achar que tem um bom diálogo com seus alunos, mas esses podem vê-lo com um professor autoritário e pouco aberto ao diálogo, fazendo com que eles evitem fazer perguntas e/ou aproximar-se do professor, dificultando o processo de aprendizagem. No segundo grupo encontram-se os dados relativos às elevadas e sistemáticas taxas de reprovação em disciplinas de cursos de graduação de diferentes

universidades brasileiras (Rissi & Marcondes, 2013; Garzella, 2013). Reprovações podem ser (embora não necessariamente) um produto de contingências de ensino inadequadas e também de uma relação ruim entre professor e aluno, que pode interferir no engajamento do estudante com a disciplina. E o terceiro grupo refere-se às análises de diversos autores que apontam o uso recorrente de controle aversivo em sala de aula (Skinner, 1968/1972; Sidman, 1989/2009; Carmo, 2010). O uso do controle aversivo, por sua vez, afeta a relação professor-aluno porque é uma prática que tende a promover comportamentos de fuga e esquiva do aluno em relação ao professor, a sua disciplina e a instituição educacional, tais como atraso para as aulas, postura indiferente às explicações, conversas com os colegas ou realização de quaisquer atividades não acadêmicas ao longo da aula.

Por isso, o presente artigo pretende analisar quais contingências sociais estão envolvidas na dificuldade do professor universitário engajar-se em relações interpessoais satisfatórias e significativas com seus alunos. O caminho percorrido para realizar tal análise envolverá: (a) especificar a concepção de ensino-aprendizagem assumida, (b) apresentar alguns fatores que evidenciam a importância da relação professor-aluno, (c) definir o que significa estabelecer uma relação interpessoal de qualidade com os alunos, tendo em vista a concepção de ensino-aprendizagem adotada, e (d) identificar e discutir algumas contingências sociais que podem afetar o comportamento do professor de engajar-se no estabelecimento de tal relação ou de ser bem-sucedido nesse processo.

O processo de ensino-aprendizagem

Para a Análise do Comportamento, o processo de ensino-aprendizagem pode ser entendido como uma relação de interdependência entre o comportamento do professor de ensinar e o aprendizado do aluno, bem como o seu engajamento em comportamentos de estudo. Desse ponto de vista, o aprendizado é determinado, entre outras variáveis, pela ação do docente. De acordo com Kubo e Botomé (2001), ensinar refere-se então àquilo que o profes-

sor faz e que produz como resultado mudanças no comportamento do aluno, permitindo-o solucionar problemas presentes em seu cotidiano que antes do procedimento de ensino não conseguia resolver (ou lidar de modo mais eficaz com a sua realidade do que conseguia antes de ser ensinado). Tais mudanças devem proporcionar melhoras na capacidade do aprendiz de produzir resultados de valor para si e para a sociedade (Cortegoso & Coser, 2013).

Ensinar, portanto, refere-se ao comportamento do professor de facilitar a aprendizagem pelo arranjo de contingências que favoreçam o aprendizado dos alunos (Skinner, 1968/1972). Para isso, o professor precisa conhecer de forma clara (a) quem deve ser ensinado, (b) o que deve ser ensinado, (c) com que finalidade isso deve ser ensinado, (d) quanto deve ser ensinado e (e) como deve ser ensinado (Skinner, 1968/1972; Hübner, 1987; Luna, 2000). No entanto, colocar o professor no papel daquele que ensina, não significa atribuir ao aluno uma condição de passividade. É esperado que o aprendiz se disponha a realizar as atividades propostas pelo professor e que, ao entrar em contato com materiais e procedimentos de ensino, se comporte em relação a eles (Henklain & Carmo, 2013).

Apesar da responsabilidade que o aluno possui no processo de ensino e aprendizagem, é útil que o professor se comporte em função da regra de que o seu papel é persistir no trabalho de arranjar contingências de ensino que favoreçam a aprendizagem de todos. Essas contingências precisam ser aperfeiçoadas continuamente com base em dados sobre a aprendizagem dos alunos (Kubo & Botomé, 2001) e nos efeitos sobre o comportamento dos mesmos em termos de engajamento em relação ao estudo e no estabelecimento do valor reforçador do aprendizado dentro e fora da sala de aula (Aloi, Haydu, & Carmo, 2014).

O processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior também pode ser entendido dessa forma; porém, as mudanças esperadas no comportamento do aluno estão intimamente atreladas ao papel que a universidade desempenha na sociedade. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), a universidade deve proporcionar condições para (a) a produção de conhecimento científico, (b) a formação de profissionais competentes e (c) o desenvolvimento da sociedade. Assim, sendo uma das funções

da universidade a formação de novos profissionais, parece claro que parte das atividades desenvolvidas nesse contexto deva permitir que o profissional em formação desenvolva um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que o permitirão exercer uma dada profissão. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem na universidade, segundo Anastasiou (2012), muito mais do que a mera transmissão de conteúdos, deve proporcionar condições para que determinados comportamentos (com certo grau de qualidade) sejam desenvolvidos, resultando em mudanças no repertório do aprendiz. Por isso, compete especialmente às universidades a função de produzir conhecimento e de auxiliar os futuros profissionais a transformá-lo em práticas que permitam aos alunos lidar melhor com o seu ambiente (Luca, Botomé, & Botomé, 2013).

Entender o processo de ensino-aprendizagem como uma relação de interdependência entre o comportamento de ensinar (do professor) e o comportamento de aprender (do aluno) parece ser compatível com o conceito skinneriano de comportamento social, o qual se refere ao comportamento de duas ou mais pessoas em relação uma a outra ou em conjunto em relação a um ambiente comum (Skinner, 1953/1998). Essa definição permite a interpretação de que a análise comportamental do processo de ensino-aprendizagem é, em última instância, a análise de um tipo de comportamento social. Ou seja, tratar dos processos de ensino e aprendizagem envolve, no limite, tratar de relações entre professores e alunos determinadas por contingências sociais.

Antes de explorar essas contingências, no entanto, parece ser relevante discutir sobre a importância da relação professor-aluno para que se possa compreender o valor dessa relação para a eficácia do trabalho docente, isto é, para o aprendizado dos alunos.

A importância da relação professor-aluno

Identifica-se na literatura vários estudos que buscam investigar a importância que a relação estabelecida entre professor e aluno no Ensino Superior possui para a vida acadêmica do estudante. A seguir serão apresentados estudos que destacam o impac-

to desta relação em diversos aspectos da experiência vivida pelo aluno ao longo do Ensino Superior.

Bardagi e Hutz (2012) observaram que o mau relacionamento do aluno com docentes devido a conflitos, desapontamento com a didática e/ou com o relacionamento distante é um fator importante que contribui para o processo de evasão da universidade. Oliveira, Wiles, Fiorin e Dias (2014) constataram a importância atribuída pelos alunos de os professores atuarem no nível interpessoal, dado que a proximidade afetiva e as conversas sobre assuntos não relacionados ao curso ou à profissão foram correlacionadas à satisfação com a experiência universitária e à adaptação acadêmica. Bariani e Pavani (2008) descobriram que o papel desempenhado pelo professor é um dos fatores que afeta o interesse e a participação dos alunos em sala de aula. Oliveira e Ciampone (2006) perceberam que a relação professor-aluno pode tornar-se um fator não promotor de qualidade de vida dos alunos quando o docente adota atitudes negativas em relação a esses, tais como falta de carinho, intolerância, impaciência e falta de ética.

Cavaca et al. (2010) verificaram que a falta de acessibilidade e de interação pedagógica e social entre professores e alunos, a arrogância e a intimidação por parte de docentes e a falta de compreensão por parte dos alunos são fatores que podem afetar negativamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, notaram que uma relação de qualidade entre professor e aluno – ou seja, baseada no respeito mútuo, no incentivo à comunicação e na ausência de atitudes coercitivas por parte dos docentes – pode contribuir para um maior aproveitamento do aluno e a incorporação de valores essenciais ao exercício profissional ético. Ainda em relação à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, Zani e Nogueira (2006) observaram que os alunos consideram que este processo pode ser satisfatório quando os professores dão atenção, escutam, são honestos e respeitam os discentes. No entanto, os alunos declararam que a aprendizagem pode ser dificultada quando o professor adota atitudes ríspidas e autoritárias.

Esta amostra de estudos sobre a relação professor-aluno no Ensino Superior sugere que a conduta assumida pelo professor em relação a seus alunos é extremamente importante para o processo de for-

mação dos mesmos. Como bem sintetizam Bardagi e Hutz (2012), e em consonância com o que sugere Masetto (2003), os estudos voltados para o papel do docente universitário costumam destacar que, além de características técnicas (tais como domínio do conteúdo, organização, identificação com a matéria e a profissão, didática e planejamento das aulas), são valorizadas pelos alunos as características relativas à dimensão relacional, tais como

[...] conhecimento e interesse pelas características e dificuldades do aluno, empatia, disponibilidade fora da sala de aula, abertura aos questionamentos e dúvidas dos alunos, bom relacionamento interpessoal, capacidade de despertar o interesse dos alunos pela área e carreira, transmissão de valores e experiências (p. 177).

Portanto, a partir do que foi exposto, espera-se que o professor desenvolva a capacidade de relacionar-se de forma efetiva com seus alunos, usando a interação estabelecida entre eles como ferramenta para a mediação entre o aprendiz e sua aprendizagem. Se isto ocorrer de forma satisfatória, o docente poderá de fato auxiliar seu aluno a desenvolver os conhecimentos, habilidades e competências necessários para se tornar um bom profissional.

Estabelecer uma relação interpessoal de qualidade com os alunos, portanto, significa que o professor age com seus alunos de tal forma que se estabeleça entre eles um relacionamento em que todos os envolvidos – professor e alunos – sintam-se respeitados e atinjam os objetivos propostos para essa relação. Esses objetivos, a partir da Análise do Comportamento e no contexto do ensino superior, referem-se ao preparo do aluno para manejar as contingências com as quais se deparará no exercício futuro da profissão (Gusso, 2013). Isso exige que o professor desenvolva, entre outros comportamentos, *habilidades sociais educativas*, definidas por Del Prette e Del Prette (2001/2010b) como aquelas habilidades sociais empregadas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do outro. Vale ressaltar que, para Del Prette e Del Prette (2010a), a presença de um repertório de habilidades sociais elaborado é condição necessária, mas não suficiente para a competência social, pois essa é entendida pelos autores como “atributo avaliativo de um

comportamento ou conjunto de comportamentos bem sucedidos – conforme determinados critérios de funcionalidade - em uma interação social” (p. 106). Nesse sentido, para avaliar a competência social de um indivíduo faz-se necessário verificar se o desempenho apresentado atingiu tanto critérios instrumentais (alcançar objetivos e aprovação social da comunidade verbal) como critérios ético-morais (melhora ou manutenção da qualidade da relação, equilíbrio de reforçadores entre interlocutores e garantia de respeito dos direitos humanos básicos) (Del Prette & Del Prette, 2010a).

Esse impacto sobre o aluno deveria consistir num objetivo a ser atingido e não apenas um produto acidental, afinal, segundo Aloi et al. (2014), as contingências de ensino arranjadas pelo professor devem promover aprendizagem e favorecer que os estudantes continuem apreciando pelo resto de suas vidas aquilo que aprenderam e, principalmente, todo o processo envolvido com o aprender. Um aluno que aprende sob controle aversivo, por exemplo, tenderá a fugir de situações de ensino ou da instituição educacional, o que representa um efeito deletério de um procedimento de ensino.

Contingências sociais que podem afetar o engajamento do professor no estabelecimento de uma relação de qualidade com seus alunos

Para tornar-se professor universitário no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é desejável que o profissional faça um curso de pós-graduação, preferencialmente, *stricto sensu*. O problema nessa formação proposta é que mestrados e doutorados, apesar de mudanças que têm ocorrido, costumam valorizar as competências científicas e a aquisição de conhecimento específico de uma determinada área em detrimento de competências pedagógicas (Oliveira & Silva, 2012). Assim, o professor tende a ser formado como um especialista em determinada área de conhecimento, capacitado a produzir conhecimento novo, mas, muitas vezes, pouco hábil para ensinar (Gusso, 2013) e, por vezes, como uma decorrência da ênfase na pesquisa em detrimento de outros aspectos da vida pessoal e profissional, pouco compe-

tente do ponto de vista das habilidades sociais para interagir com seus alunos (Guazi & Laurenti, 2015).

Além disso, a revolução tecnológica da produção e socialização do conhecimento fez com que o acesso ao conhecimento – antes restrito, quase que exclusivamente, ao âmbito das universidades – passasse a ser disponível a todos. Isso contribuiu para que o papel do professor como mero “transmissor de conhecimento” fosse questionado e novas exigências fossem requeridas do professor universitário (Masetto, 2003). Gradualmente, ao longo dos últimos anos, a literatura tem destacado a importância de o professor desenvolver, além das competências técnico-científicas, a competência pedagógica, assumindo uma postura de orientador/facilitador da aprendizagem do aluno (Masetto, 2003; Ferreira, 2009; Roldão, 2007; Torelló, 2012).

Segundo Masetto (2003), as mudanças que ocorreram no ensino superior durante o século XX – e que contribuíram para o estabelecimento destas novas exigências ao desempenho docente no ensino superior – podem ser sintetizadas em quatro pontos. O primeiro refere-se ao processo de ensino, o qual, de uma preocupação total e essencialmente focada na transmissão de informações e experiências, passou a buscar condições que proporcionassem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, capacitando-os a aprender a aprender, a produzir conhecimento e a tomar iniciativas. O segundo ponto diz respeito ao incentivo à pesquisa, o qual recebeu um incremento, conforme sugere o autor, com o incentivo, a partir de 1968, à criação e desenvolvimento de programas de pós-graduação, contribuindo para o aumento de pesquisas como parte da formação obtida no ensino superior. O terceiro ponto é a parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, o que está relacionado a um entendimento mais amplo do processo de aprendizagem. O aluno passa a ser visto como o centro deste processo e o professor torna-se um facilitador para o desenvolvimento do aluno. Por fim, o quarto ponto relaciona-se ao perfil do professor. Segundo Masetto (2003), os pontos anteriores fizeram com que o perfil do professor sofresse uma modificação substancial, deixando de ser um especialista de uma determinada área para tornar-se um mediador de aprendizagem. O profundo conhecimento em uma determinada

área ainda é um requisito importante para a docência no ensino superior, mas não é mais o único requisito. Ele deve também ser capaz de assumir a função de facilitador – ou, na visão da Análise do Comportamento, arranizador de contingências –, criando condições para que o aluno aprenda e isso envolve o estabelecimento de uma relação de qualidade com seus alunos.

Contudo, segundo Polick et al. (2010), ao longo do curso de graduação, um aluno irá se deparar com no máximo um ou dois professores que farão a diferença na vida dele, ou seja, que ensinam com entusiasmo e que buscam estabelecer um relacionamento com o aluno que possibilite uma transformação significativa em sua vida. Então, uma vez que o estabelecimento de uma relação de qualidade entre professor e aluno parece ser um aspecto importante do processo de ensino-aprendizagem, quais contingências podem estar dificultando – ou mesmo impedindo – que professores universitários estabeleçam relações interpessoais satisfatórias com seus alunos?

Um primeiro conjunto de contingências pode estar relacionado às variáveis que interferem negativamente sobre o comportamento do docente de *administrar o tempo*. Envolver-se com os alunos requer dedicar tempo para estar com eles e, quando for possível e pedagogicamente recomendável, atender suas necessidades e expectativas. Contudo, existe uma série de atividades que reivindicam atenção e dedicação de tempo por parte do professor, a saber: excesso de carga horária em sala de aula com turmas grandes (principalmente em universidades particulares) podendo ou não existir muito conteúdo para ser ministrado e/ou relacionada a atividades de pesquisa (principalmente em universidades públicas), projetos de extensão e gestão acadêmica (por exemplo, comissões da universidade, coordenação de curso, reuniões de colegiado, etc.); exigências relacionadas à publicação; baixa remuneração, levando a busca de outras atividades profissionais que permitam a complementação da renda (por exemplo, mais aulas, consultorias, etc.); compromissos pessoais; ausência de recursos básicos e de pessoal de manutenção ou suporte para a realização, por exemplo, das atividades de gestão, o que obriga o professor, especialmente no caso das universidades públicas, a exercer tare-

fas que não deveriam ser da sua responsabilidade. De acordo com Lima e Lima-Filho (2009), “grande parte do tempo do professor é dedicada a atividades administrativas, o que desgasta e sobrecarrega o professor, além de tomar um tempo em que os professores poderiam se dedicar mais a atividades acadêmicas” (p. 70). Além da obrigação formal de desempenhar certas atividades, o engajamento em algumas delas parece proporcionar acesso a reforçadores mais poderosos e generalizados do que o estabelecimento de relações de qualidade com os discentes. Esse pode ser o caso em relação a atividades que facilitam o acesso a mais recursos financeiros, poder e reconhecimento junto aos demais professores e superiores (Lima & Lima-Filho, 2009). Uma análise complementar é a de que certas exigências presentes no cotidiano do professor, se não forem cumpridas, produzirão resultados mais aversivos do que aqueles que decorrem, no curto prazo, do não estabelecimento de relações de qualidade com os alunos. Assim, é possível supor que professores invistam parte do seu tempo em comportamentos de fuga ou esquiva de punições decorrentes, por exemplo, do não cumprimento de determinada rotina burocrática.

Outro grupo de contingências que podem dificultar a relação professor- aluno diz respeito à *falta de condições para a aquisição de habilidades sociais educativas*. As habilidades sociais são aprendidas ao longo da vida do indivíduo através de instruções, consequências e observação de modelos (Del Prette, Ferreira, Dias, & Del Prette, 2015). Contudo, a existência de déficit de habilidades sociais – quer por aquisição, fluência ou desempenho (Del Prette & Del Prette, 2005/2009) – e de modelos inadequados ou insatisfatórios de professores competentes socialmente são aspectos da história de vida do professor que podem afetar seu desempenho ao relacionar-se com seus alunos. Aliado a isso, problemas prévios relativos ao envolvimento com alunos (ameaças de assédio, dificuldades com o estabelecimento de limites na relação, processos jurídicos, etc.) – quer enfrentados pelo próprio docente, quer relatados como vivenciados por outros professores universitários – podem assumir a função de estímulos pré-aversivos para o comportamento de relacionar-se com os alunos. Finalmente, a pequena disponibilidade de tempo livre comentada anterior-

mente também reduz a probabilidade de que o professor possa se expor a ambientes que favoreçam o desenvolvimento do seu repertório de habilidades sociais (por exemplo, participação em confraternizações na universidade com professores e alunos, participação em conversas sobre amenidades num horário de intervalo, etc.). Assim, a ausência de um repertório elaborado de habilidades sociais educativas para lidar com as demandas vindas da relação com os alunos pode levar a comportamentos de fuga/esquiva diante de situações que requeiram o estabelecimento de uma relação mais próxima e/ou duradoura com os mesmos.

Relacionado a isso, um terceiro conjunto de contingências que podem estar prejudicando a relação professor-aluno refere-se à *postura do aluno diante do professor*. Skinner (1953/1998) propõe que em um comportamento social, o comportamento do interlocutor torna-se ambiente do comportamento do indivíduo e, portanto, pode assumir diversas funções (estímulo discriminativo, reforçador ou punidor, operação estabelecadora, etc.). As habilidades sociais e acadêmicas do aluno, bem como a responsividade do mesmo frente ao desempenho do docente, podem exercer a função de reforçador para o comportamento do professor de relacionar-se com o aluno. Já quando o aluno – devido a uma história prévia de controle aversivo na relação com docentes ou ao seguimento de regras sobre como se relacionar com professores – considera aversivo ou inadequado aproximar-se do professor e se comporta de forma não competente socialmente ou evitando o contato com o docente, o desempenho do discente pode assumir a função de estímulo discriminativo para a disponibilidade de punição caso o professor se aproxime. Assim, o comportamento do discente pode sinalizar ao educador que ele deve evitar relacionar-se com o aluno de forma mais próxima ou duradoura. O aluno pode ainda associar o professor com provas, reprovações, trabalho forçado, aulas expositivas, mais teoria do que prática, etc., e tudo isso diminui a probabilidade de aproximação pelos alunos e aumenta o nível de dificuldade para que o professor estabeleça relacionamento significativo com os mesmos.

Cumprido ressaltar que na formação docente, além de poucas oportunidades para o desenvolvimento de um repertório de habilidades sociais

(conforme abordado anteriormente), existe uma tradição de incentivo ao uso de controle coercitivo em sala de aula (Skinner, 1968/1972). Quando o professor adota esse tipo de controle, ele aumenta a probabilidade de que os alunos apresentem comportamentos de contracontrole (Sidman, 1989/2009), o que costuma ser aversivo para o professor e favorece os seus comportamentos de fuga e esquiva. Aliado a isso, muitos professores universitários tendem a reproduzir modelos pedagógicos que observaram ao longo do período em que foram alunos (Costa, 2007), os quais, muitas vezes, foram coercitivos, perpetuando padrões comportamentais de ensinar que dificultam o processo de aprendizagem de seus alunos.

Além disso, é preciso considerar que a própria presença do aluno, para os professores, pode ser associada a trabalho pendente (por exemplo, provas de alunos por corrigir), reclamações e realização de avaliações injustas sobre professores, conversa (“barulho”) em sala de aula, confronto de opiniões, etc. Isso também dificulta que o professor se aproxime e estabeleça relacionamento com os alunos. Por fim, é válido destacar que existem muitas regras, no sentido de especificações de contingências, informais que descrevem a relação professor-aluno. Uma das regras a que professores costumam ser expostos é a seguinte: “tome cuidado com os alunos porque você sabe como eles são”. Essa regra coloca o aluno como estímulo pré-aversivo diante do qual é preciso adotar comportamentos denominados como precaução, vigilância, etc.

Há ainda um conjunto de contingências que se relacionam a *conflitos existentes entre professor e alunos*. Mais do que simplesmente a postura do aluno, a própria relação entre professor e aluno pode gerar conflitos, principalmente, relacionados a discrepâncias entre a percepção do aluno e a do professor sobre o papel que cada um deles deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem. Na relação professor-aluno, cada membro desse par está numa contingência distinta, mas as duas envolvem trabalho, o qual, pelo volume ou prazo para execução, pode assumir valor aversivo, favorecendo assim comportamentos de fuga/esquiva da sala de aula, da interação (alunos se esquivam ou fogem de professores ou vice-versa) e, especialmente, do trabalho que precisa ser realizado. Quando um aluno

foge do trabalho que lhe compete pode sobrar mais trabalho para o professor (por exemplo, o aluno não faz a prova no dia agendado para a avaliação em sua turma e o professor se vê obrigado a fazer uma nova avaliação para esse aluno que faltou) e vice-versa, acarretando em conflitos entre docentes e discentes. A existência desses conflitos pode funcionar como evento aversivo para o professor, levando-o a evitar ao máximo o contato com os alunos e vice-versa.

Outra fonte de conflitos importante resulta da escassez de tempo do professor e da quantidade (e qualidade) de reforçadores fornecidos pelo professor para um aluno e não para outro. Os alunos observam e avaliam constantemente o comportamento do docente e alguns podem sentir-se preteridos quando avaliam que o professor está dando mais atenção a outro colega, dentro ou fora da sala de aula, do que para eles. É necessário lembrar que nas universidades ou nos centros universitários os professores são disputados como supervisores de estágio, orientadores de TCC's e assim por diante, não sendo incomum que os alunos precisem ser selecionados pelo professor. Isso pode ser prejudicial para a relação professor-aluno, afinal quem não é escolhido é exposto a uma contingência aversiva e tende a se afastar do professor que não o selecionou. Todas essas condições percebidas por alunos como aversivas podem ser amplamente divulgadas para outros discentes do curso (sejam calouros ou veteranos). Isso pode afetar a relação do professor com alunos que nunca estudaram com ele, mas que estão sob controle de regras descritas por terceiros e não das contingências de sala de aula.

Os *aspectos institucionais existentes no contexto acadêmico* são outro grupo de contingências que podem dificultar a relação professor-aluno. Eles envolvem desde a estrutura física e as normas de conduta docente, definidas pelo estabelecimento de ensino, até a concepção de ensino-aprendizagem e a filosofia educacional adotadas pela instituição. Por exemplo, o tamanho das turmas pode influenciar a forma como o professor se comporta em sala e a percepção que os alunos possuem dele. Quanto menores as turmas, mais fácil é conhecer individualmente cada um dos alunos e mais tempo pode ser dedicado a cada um deles, contribuindo para o estabelecimento de um relacionamento de pro-

ximidade entre professor e aluno. Já turmas muito grandes dificultam isso. Do mesmo modo, um espaço inadequado para a sala de aula ou recursos materiais ou tecnológicos insuficientes para o ensino pode constituir outro empecilho nessa relação, favorecendo mais comportamentos de fuga do ambiente educacional e das pessoas envolvidas com ele do que de engajamento ou aproximação.

Outro exemplo representativo dos aspectos institucionais que dificultam a relação professor-aluno é a valorização, no ambiente universitário, do conhecimento técnico em detrimento das competências pedagógicas e relacionais do docente (Oliveira & Silva, 2012). Por exemplo, muitos editais de universidades públicas para disputa por financiamento para ações de extensão privilegiam a produção científica e conferem pouca ênfase ao sucesso do professor em sala de aula. Isso acontece de modo mais evidente na disputa por bolsas para a pesquisa científica. Tal valorização pode aumentar a frequência de comportamentos relativos à aquisição de conhecimento técnico ou específico de uma determinada área e de produção acadêmica, o que leva a diminuição da frequência de comportamentos envolvidos na aquisição de competências pedagógicas e relacionais.

Finalmente, um aspecto que deve ser pensado pelas instituições públicas de ensino superior no Brasil, relacionado à questão já discutida sobre administração do tempo, é a multiplicidade de tarefas complexas atribuídas ao professor e as diferentes competências que elas requerem (competências para ensinar, para produzir conhecimento novo, para transferir conhecimento para a sociedade e para gerir organizações). Competências, aliás, em relação às quais o professor pode não ter sido capacitado. Assim, cumpre questionar: enquanto o professor trabalha para satisfazer os critérios de uma contingência relativa à administração pública, por exemplo, como ele poderá, simultaneamente, estar atento aos seus alunos e atendê-los fora da sala de aula? Ou enquanto atende a demandas institucionais, como poderá dedicar-se ao arranjo de contingências de ensino mais eficazes? Essas são perguntas que precisam ser feitas para que se identifique se as contingências arranjadas pelas universidades públicas operam a favor ou contra as suas prioridades, objetivos e ideais.

Considerar os aspectos institucionais, conforme sugerido neste ensaio, parece ser bastante significativo. Segundo André (2010), o foco sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem não pode levar ao fortalecimento da concepção equivocada divulgada pela mídia de que o professor é o único responsável pelo sucesso ou fracasso da educação. Outros fatores são igualmente importantes e devem ser considerados, tais como a atuação de gestores, a forma de organização do trabalho, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, as políticas educativas, etc. (André, 2010).

Um sexto grupo de contingências que pode dificultar o engajamento do professor em estabelecer relacionamento com os alunos são aquelas relacionadas a um *déficit de discriminação do efeito de seu desempenho sobre o comportamento dos alunos*. A formação focada no desenvolvimento de competências técnico-científicas pode contribuir consideravelmente para a existência desse déficit. Os dados relativos ao interesse e participação em sala de aula, encontrados por Bariani e Pavani (2008), parecem ilustrar o tipo de problemas que tal déficit pode ocasionar. As autoras observaram que enquanto os docentes atribuíam o interesse e participação dos alunos ao próprio comportamento dos discentes, os estudantes afirmavam que o desempenho do professor afetava significativamente o quanto eles participavam e se interessavam pela aula. Aparentemente os professores não demonstraram perceber o seu desempenho como um fator significativo que podia afetar a participação do aluno em classe. Del Prette e Del Prette (2001/2010b) sugerem que a automonitoria é uma habilidade essencial para um desempenho socialmente competente, definindo-a como “uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (p. 62). Quando a pessoa é capaz de controlar a impulsividade, observar o outro, avaliar a situação, seus sentimentos e possíveis efeitos de mudanças em seu comportamento, ela está em melhores condições para modificar sua maneira de agir e, assim, obter um número maior de reforçadores imediatos e/ou em longo prazo.

Déficits de discriminação do efeito de seu desempenho sobre o comportamento dos alunos afetam não apenas a eficácia do professor em sala de aula, como também durante todo o processo de planejamento de uma disciplina, que envolve, minimamente, definir o que os alunos devem aprender e quais serão as condições de ensino mais apropriadas para atingir os objetivos. Professores que não discriminam os efeitos de seus comportamentos sobre os alunos podem ficar sob o controle de regras do tipo “passar muitos textos para os alunos lerem é sinônimo de qualidade no ensino” ou “uma disciplina deve ser difícil para que os alunos se engajem em comportamentos de estudo”. Assim, nesse sexto grupo de contingências encontram-se também as questões relacionadas à dificuldade de uma disciplina e a qualidade do planejamento e implementação de condições de ensino eficazes. Sabe-se que a dificuldade de uma disciplina (ou repetidos fracassos) pode afastar os alunos do professor, de modo que o docente deve estar sensível para o repertório de entrada dos seus alunos, o quanto eles estão aprendendo e quais são os seus objetivos de aprendizagem e se as avaliações estão compatíveis com esses objetivos.

Por fim, mas sem esgotar todas as possibilidades de análise, um último grupo de contingências que pode dificultar que professores universitários estabeleçam relações interpessoais satisfatórias com seus alunos são as *políticas públicas relacionadas à educação no nível superior*. Em relação a essas políticas, Sousa e Magalhães (2011) afirmam que as ações voltadas para formação de professores para o ensino superior parecem ainda estar em um estágio embrionário, pois ainda “omite a necessidade de formação pedagógica do professor universitário” (p. 2).

Sousa e Magalhães (2011) argumentam que, na tentativa de incentivar uma formação pedagógica para o exercício da docência no nível superior, o Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) tem defendido que atividades voltadas para este aspecto da formação ganhem espaço nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Neste sentido, como apontam as autoras, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES; Portaria n. 76/10) instituiu como obrigatório para seus bolsistas o Estágio em Docência nos cursos de pós-graduação, o que “pressupõe

que todos os pós-graduandos tenham interesse em uma formação pedagógica formal” (p. 4). Contudo, como bem colocam as autoras

A superação da cultura de negação da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através do corpo docente atualmente em exercício que as novas gerações de professores são formadas e as políticas educativas elaboradas e concretizadas que as mudanças acontecerão (p. 3).

Apesar dessas iniciativas, o atual modelo de gestão política educacional atrela as medidas de financiamento para educação superior à hiperprodução acadêmica dos professores (Piolli, Silva, & Heloani, 2015). Assim, a quantidade de produção científica passa a ser um indicador bastante relevante da avaliação de desempenho do professor realizada pela instituição na qual atua. Isso parece, novamente, contribuir para a valorização do desenvolvimento das competências técnico-científicas.

É importante destacar que na década de 80, Korn (1987) questionava nos EUA “quem se importa com o ensino?”, discutindo que os gestores universitários, a Associação Psicológica Norte-Americana (APA) e a sociedade não arranjavam contingências para valorizar os professores que se destacavam em sala de aula e nem criavam programas para formar docentes eficazes em ensinar, valorizando apenas os cientistas de maior destaque, ou seja, mesmo em universidades de destaque de países desenvolvidos, valoriza-se mais a função de pesquisador do que a de docente.

O motivo para isso pode estar no fato de que é reforçador para os administradores das instituições de ensino o volume de publicações e notícias em jornais de ampla circulação sobre as inovações científicas produzidas pela universidade que gerencia. Mais importante que isso, talvez, são os financiamentos de pesquisa realizados por empresas privadas para pesquisas que gerem inovação e produção de tecnologias, conforme ocorre, por exemplo, nos EUA. Na realidade, empresários são reforçados por financiar projetos de universidades que encontrem

soluções para os problemas de suas organizações. O reforço nem sempre é o mesmo para o empresário no que diz respeito ao financiamento do ensino porque a escassez de postos de trabalho força os estudantes a competirem entre si e descobrirem formas de alcançar níveis de excelência sem que tenham sido expostos a contingências de ensino eficazes, ou seja, aprendem das formas mais difíceis porque não foram ensinados. Naturalmente que muitos estudantes, conforme Skinner (1968/1972) denunciou, não alcançam o mesmo sucesso e podem não sair das escolas/universidades ou saem com uma formação medíocre. No Brasil, a situação (por enquanto) não é a mesma, mas já se prioriza a publicação de artigos em detrimento do ensino nas universidades públicas (Piolli et al., 2015) e, de fato, as condições para o ensino de nível superior acabam por não ser as mais favoráveis.

Todavia, apesar do ambiente acadêmico ainda valorizar muito mais as competências científicas do professor universitário, Oliveira e Silva (2012) sugerem que se tem observado um despertar gradual para a necessidade de desenvolver outras competências importantes para o exercício de tal função. Essa preocupação é percebida nos estudos sobre formação docente, que buscam identificar conhecimentos que, somados aos conhecimentos da área de formação do bacharel, são requeridos do professor do ensino superior. Tais conhecimentos, na visão destes autores, são: (a) conhecimentos da finalidade social e educativa da instituição em que atua; (b) desempenho competente de habilidades interpessoais; (c) conhecimento pedagógico, envolvendo teorias e práticas que colaborem na atuação docente; e (d) conhecimento do contexto, ou seja, conhecimento sobre os alunos e a comunidade na qual a instituição encontra-se inserida.

Essa preocupação crescente com o desenvolvimento das competências pedagógicas do professor do ensino superior, como sugerem Oliveira e Silva (2012), deve resultar em ações institucionais no intuito de proporcionar condições para que tais competências possam ser adquiridas e aperfeiçoadas. Um exemplo disso são as mudanças políticas institucionais implementadas na Universidade de São Paulo, descritas por Almeida e Pimenta (2014), no intuito de promover, junto aos seus docentes, programas de formação que permitam a aquisição de

competências pedagógicas para o exercício da docência. Esta iniciativa surgiu a partir da necessidade de valorizar a atividade docente, principalmente no âmbito das universidades públicas, nas quais, muitas vezes, o enfoque na pesquisa e na produção científica faz com que o ensino seja visto como uma tarefa que compete e, mesmo, dificulta a vida do docente-pesquisador.

Outro aspecto a ser abordado em termos de política pública diz respeito à valorização dos professores. Existe um processo histórico de perdas de direitos e de condições inadequadas de trabalho que precisa ser debatido e compreendido e uma desvalorização da profissão de professor no Brasil que pode começar a ser modificada, por exemplo, pela criação e diversificação de momentos para celebrar o trabalho do professor e a figura desse profissional sem que isso esteja, necessariamente, atrelado a um resultado específico. Ou seja, precisam existir processos de valorização do professor com vistas à formação de sua autoestima, que envolve reconhecer o professor pela relevância do seu papel social, e de autoconfiança não só no âmbito científico, mas de reconhecimento do professor pelas suas conquistas em sala de aula (Guilhardi, 2002). O Brasil já possui algumas iniciativas nesse sentido (por exemplo, Prêmio Professores do Brasil), mas elas precisam ser mais divulgadas, ampliadas e diversificadas. Esse tipo de ação pode aumentar as chances de que boas práticas de ensino recebam visibilidade e ajudem professores a discriminar como agir em sala de aula, tanto quanto podem aumentar a probabilidade de que professores aumentem o seu engajamento nas atividades de sala de aula e de investimento na formação de relações de qualidade com seus alunos.

Considerações Finais

O principal papel do professor é promover a aprendizagem dos alunos e essa já é uma tarefa bastante desafiadora. Mas não se pode negar que, a depender da relação que ele estabelece com os alunos, os efeitos de sua atividade profissional podem se estender para além do tempo de uma disciplina, chegando a fazer significativa diferença na vida de uma pessoa do ponto de vista das escolhas que ela faz, do mo-

delo ético-profissional que assume, da sua satisfação com a experiência acadêmica, do seu engajamento em comportamentos de estudo, etc. Ao considerar essas questões, este artigo teve por objetivo identificar contingências em vigor no Brasil que dificultam a formação de uma relação interpessoal de qualidade entre professores e alunos de nível superior. A relevância dessa discussão reside na importância dessa relação como variável motivacional para o estudante engajar-se nos estudos, modelo para interações profissionais que o aluno irá estabelecer dentro e fora da universidade, condição reforçadora para a permanência do aluno na universidade e no curso, entre outros aspectos abordados. Contudo, apesar da relevância, foram apresentadas uma série de contingências que limitam ou dificultam a aproximação entre professores e alunos.

Basicamente, as contingências que controlam o comportamento do professor favorecem que ele se engaje em comportamentos de administração e publicação de artigos – caso das universidades públicas – ou comportamentos de preparação de aulas e correção de provas em função do excesso de carga-horária em sala de aula com turmas com muitos alunos. Os estudantes, por sua vez, estão submetidos a condições de elevada competição com seus colegas por postos no mercado de trabalho, um ensino que nem sempre atende às suas necessidades, ausência de planejamento e condições adequadas para a aprendizagem e controle do comportamento de estudo a partir de ameaças de punições (por exemplo, reprovação). Assim os estudantes são reforçados por se esquivarem ou fugirem de seus professores e das salas de aula.

Ao escrever este artigo os autores esperam estabelecer a qualidade da relação professor-aluno como um valor a ser perseguido por alunos, professores, administradores educacionais e por políticas públicas, e, ao mesmo tempo, favorecer a discriminação das contingências que têm dificultado o estabelecimento dessas relações. Espera-se que ensaios ou estudos futuros que aprofundem na análise de contingências específicas descritas neste trabalho possam facilitar a identificação de estratégias para a mudança no intuito de melhorar a relação entre professores e alunos e, assim, contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31.
- Aloi, P. E. P., Haydu, V. B., & Carmo, J. S. (2014). Motivação no ensino e aprendizagem: algumas contribuições da Análise do Comportamento. *Revista CES Psicologia*, 7(2), 138-152.
- Anastasiou, L. G. C. (2012). Ensinar, aprender e processos de ensinagem. Em L. G. C. Anastasiou, & L. P. Alves (Orgs.), *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (10ª. ed., pp. 15-44). Joinville, SC: UNIVILLE.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184.
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(1), 67-75.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Retirado de <https://goo.gl/gV5DSw>
- Carmo, J. S. (2010). Controle aversivo, ensino das matemáticas em sala de aula e programação de contingências reforçadoras no ensino escolar. Em J. S. Carmo, & P. S. T. Prado (Orgs.), *Relações simbólicas e aprendizagem da matemática* (pp. 253-271). Santo André, SP: ESETec.
- Carvalho, M. A. V. (1995). Relação professor-aluno: fatores intervenientes tendo em vista a aprendizagem. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 16(2), 57-65.
- Cavaca, A. G., Esposti, C. D. D., Santos-Neto, E. T., & Gomes, M. J. (2010). A relação professor-aluno no ensino da Odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8(2), 305-318.
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2013). *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFSCar.

- Costa, N. M. S. C. (2007). Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(1), 21-30.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 2005.)
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010a). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010b). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo* (8ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 2001.)
- Del Prette, Z. A. P., Ferreira, B. C., Dias, T. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais ao longo do desenvolvimento: perspectivas de intervenção em saúde mental. Em S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.). *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 318-340). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Ferreira, M. P. M. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50(5), 1-10.
- Garzella, F. A. C. (2013). *A disciplina de cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos* (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 275p. Recuperado de www.biblioteca.digital.unicamp.br
- Guazi, T. S., & Laurenti, C. (2015). Algumas contingências da produção acadêmica universitária: um estudo preliminar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(1), 139-153. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002262013>
- Guilhardi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, & S. A. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano: tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor* (pp. 63-98). Santo André: ESEtec Editores Associados.
- Gusso, H. L. (2013). *Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). Recuperado de <https://goo.gl/AAqvQM>
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723.
- Hübner, M. M. C. (1987). *Analisando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula*. São Paulo: CLR-Balieiros.
- Korn, J. H. (1987). Who cares about good teaching? *Teaching of Psychology*, 14(1), 46-47.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1), 133-171.
- Lima, Maria de Fátima Evangelista Mendonça, & Lima-Filho, Dario de Oliveira. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14(3), 62-82. Recuperado de <https://goo.gl/2kYQQJ>
- Luca, G. G. de, Botomé, S. S., & Botomé, S. P. (2013). Comportamento constituinte do objetivo da universidade: Formulações de objetivos de uma instituição de ensino superior em depoimentos de chefes de departamento e coordenadores de cursos de graduação. *Acta Comportamental*, 21(4), 459-480.
- Luna, S. V. (2000). Contribuições de Skinner para a educação. Em V. M. N. de S. Placco (Org.), *Psicologia & educação: revendo contribuições* (pp. 145-179). São Paulo: Educ.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246.
- Oliveira, R. A., & Ciamponi, M. H. T. (2006). A universidade como espaço promotor de qualidade de vida: vivências e expressões dos alunos de enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 15(2), 254-261.
- Oliveira, V. S., & Silva, R. F. (2012). Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, 28(2), 193-205.

- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Piolli, E., Silva, E. P., & Heloani, J. R. (2015). Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Caderno Cedes*, 35(97), 589-607.
- Polick, A. S., Cullen, K. L., & Buskist, W. (2010). *How Teaching Makes a Difference in Students' Lives*. Recuperado de <https://goo.gl/SivdoU>
- Portaria n. 76 de 14 de abril de 2010. Regulamento do programa de demanda social – DS. Diário Oficial da União, Brasília.
- Rissi, M. C., & Marcondes, M. A. S. (2013). *Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação* (Relatório de pesquisa). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Rodrigues, M. E. (2012). Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido? Em J. S. Carmo e M. J. F. X. Ribeiro (Orgs), *Contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional* (pp. 37-71). Santo André, SP: ESETEC.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Sidman, M. (2009). *Coerção e suas implicações* (R. Azzi, & M. A. Andery, trads.). Campinas: Livro Pleno. (Trabalho original publicado em 1989.)
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, Trad.). São Paulo: EPU. (Trabalho original publicado em 1968.)
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano* (10ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953.)
- Sousa, A. S. Q., & Magalhães, M. R. M. S. (2011). Políticas públicas para o professor universitário: perspectivas e desafios no curso de direito, na região amazônica. Em B. Sander (Org.), *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futuras: programa e trabalhos completos / XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação*. Niterói (RJ): ANPAE; São Paulo (SP): PUCSP/FACED/PPGE. Recuperado de <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm>
- Torelló, O. M. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-USF*, 7(2), 229-238.
- Zani, A. V., & Nogueira, M. S. (2006). Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14(5), 742-748.

Informações do Artigo

Histórico do artigo:

Submetido em: 07/08/2016

Aceito em: 13/09/2017

Editor associado: Saulo Velasco