



Acta Comportamental: Revista Latina
de Análisis de Comportamiento

ISSN: 0188-8145

eribes@uv.mx

Universidad Veracruzana
México

Bordignon Luiz, Fernanda; Botomé, Sílvia Paulo

Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do
Comportamento

Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, vol. 25, núm. 3,
2017, pp. 329-346

Universidad Veracruzana
Veracruz, México

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274552568003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento¹

*(Evaluation of History teaching objectives based
on the contributions of Behavior Analysis)*

Fernanda Bordignon Luiz* & Sílvia Paulo Botomé**

*Universidade Positivo

**Universidade Federal de Santa Catarina
(Brasil)

RESUMO

As contribuições da Análise do Comportamento para a educação vêm sendo desenvolvidas sobretudo desde a década de 1960 com o que é atualmente conhecido como “programação de contingências para o desenvolvimento de comportamentos”. Uma de suas etapas consiste na proposição de comportamentos-objetivo. Foi objetivo avaliar objetivos de ensino de História apresentados em dois documentos publicados pelo Ministério da Educação, a partir de um procedimento constituído de três etapas gerais: 1) Registro das “habilidades e competências” apresentadas nesses documentos; 2) Fragmentação em unidades de “objetivos” e 3) Avaliação de cada unidade de “objetivo” quanto as características do sujeito, verbo e complemento e quanto à estrutura do trecho. Nas formulações apresentadas na Fonte 1 foram identificadas seis características gerais inadequadas para constituir formulações de comportamentos-objetivo (três relacionadas ao verbo e três relacionadas ao complemento) na Fonte 2 foram identificadas seis características inadequadas de verbo e seis de complemento. Ainda que tais documentos já apresentem um avanço em relação a concepção de que o objetivo do ensino de História é o desenvolvimento de comportamentos significativos, as formulações de objetivos não são suficientemente claras para indicar o tipo de relação que o aluno precisa ser capaz de fazer após o ensino.

Palavras-chave: Programação de condições para desenvolvimento de comportamentos; Programação de ensino; Comportamentos-objetivo; Objetivos de ensino; Ensino de História.

1) Este artigo é derivado de parte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação do segundo autor, intitulada “Classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais”, defendida em agosto de 2013 no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, com financiamento da CAPES. Os autores agradecem a Gabriel Gomes de Luca pelas sugestões e revisão do artigo. Endereço do autor responsável: Fernanda Bordignon Luiz, Centro de Psicologia – Rua Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, 5300 - Cidade Industrial, Curitiba - PR, 81280-330. E-mail: febluiz@gmail.com

ABSTRACT

The contributions of Behavior Analysis to education have been developed mostly since the 1960s, with what is now known as “programming of contingencies for the development of behaviors”. One of its stages consists of the proposition of teaching objectives or, more precisely, “object-behaviors”. Such behaviors are what the students will need to develop in order to deal with the situations that compose their daily or professional lives. Regarding the teaching of History, there seems to be a general agreement among educators and historians who produce knowledge on such teaching, that repeating or memorizing historical information is not the objective of this “subject”. Nevertheless, it still seems that it is not sufficiently clear what are the classes of behaviors to be developed through the teaching of History. Evaluate the teaching objectives proposed in official documents, based on the contributions of Behavior Analysis, is a starting point to improve such teaching and was aim of this study. For this purpose, two documents published by the Ministry of Education were considered. 10 “skills and competencies” presented in the National Curriculum Parameters for High School (Source 1) and 55 “skills to work with History” presented in the Curriculum Guidelines for High School (History) (Source 2) were evaluated. This evaluation was carried out of a procedure consisting of three general steps: 1) Registry of “skills and competencies” presented in those documents; 2) Fragmentation into “objective” units when presented more than one verb or complement and 3) evaluation of each “objective” unit regarding the characteristics of the subject, verb and complement and regarding the structure of the section. In the formulations shown in Source 1, six characteristics were identified as inadequate to constitute object-behavior formulations (three related to the verb and three related to the complements of the formulations), being that six out of the 10 formulations have inaccurate verbs. In the formulations registered in the Source 2, six characteristics were identified as inadequate regarding the verb, being that 44 are constituted by inaccurate verbs. As to the characteristics of the complements, in Source 2, 22 objectives are presented with more than one complement, 16 are made up of phrases that emphasize information to be reproduced or “adopted” by the learners and three formulations that, in its complement, have a quality to be attributed to the process or historical fact. This characteristic is a problem since it is the student who should be able to characterize the historical processes, and not repeat a feature already presented by the teacher. Though such documents already show an improvement over the idea that the objective of History teaching is the development of significant behaviors, the behavior formulations are not sufficiently clear to indicate the type of relations that the students must be able to present in their everyday context. The evaluation of the formulation of these “teaching objectives” still allows increased visibility of the characteristics to be improved in these formulations, enabling increase of clarity about the behaviors to be developed by the students in the teaching of History.

Keywords: Programming of conditions to development of behaviors; Programmed learning; Object-behaviors; Teaching objectives; History teaching.

Educadores e historiadores em geral tem proposto que o papel ou responsabilidade social do ensino de História não é reproduzir conhecimento ou simplesmente “repetir” ou “decorar” acontecimentos de diferentes períodos (Barca, 2006; Cainelli, 2006; Fonseca, 1993; Lee, 2011; Rüsen, 2001). De maneira mais ampla do que isso, diversos autores examinaram o papel da educação. Desde o final da década de 1960, por exemplo, Postman e Weingartner (1969) destacam que a educação é uma forma de aperfeiçoar o ambiente no qual as pessoas vivem. Botomé (1985a)

complementa essa ideia ao afirmar que a educação tem o papel de capacitar as pessoas a viverem melhor, a produzir benefícios sociais e atuar de modo a atender as próprias necessidades e as da sociedade. Freire (1996) afirma que a educação é uma forma de intervir no mundo, em oposição à ideia de que educar é apenas transmissão de conteúdo ou conhecimento (“depositar conteúdos no recipiente designado como aluno”). Analistas do comportamento entendem o papel do educador como aquele que programa contingências para desenvolvimento de comportamentos significativos em diferentes âmbitos (Botomé 1981; Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1972). Essa mesma avaliação também parece poder ser realizada em relação ao ensino de disciplinas formais como História. Nesse sentido, avaliar a pertinência de objetivos de ensino a partir da contribuição da Análise do Comportamento constitui uma base para proposição de classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem em diferentes contextos, incluindo o Ensino de História.

No Brasil, o ensino de História tem sido objeto de estudo de profissionais da Educação e da própria área da História, sobretudo a partir da década de 1980. Mais recentemente, Evangelista e Triches (2006) realizaram uma sistematização das informações sobre núcleos e laboratórios que estudam ensino de História e registraram, em 2004, 109 grupos de pesquisa a respeito desse tipo de trabalho. Diversos estudos caracterizam o objetivo do ensino de História em diferentes contextos históricos, uma vez que o papel do ensino de História costuma ser reformulado a partir, por exemplo, da política que estiver em vigor no país (Fonseca, 2011; Schmidt & Cainelli, 2009). Outros autores, como Prats (2006) e Lee (2011), examinam quais os principais objetivos do ensino de História na contemporaneidade. Ainda que haja grande quantidade de pesquisadores desenvolvendo estudos a respeito do ensino de História, principalmente discutindo que tal ensino não deve se restringir a “reprodução de informações”, parece ainda pouco clara a caracterização das classes de comportamentos relevantes a serem desenvolvidas por meio do ensino dessa “disciplina”.

Existem diversas formulações de objetivos de ensino de História que já representam um avanço em relação à concepção “conteudista” de ensino. Prats (2006), por exemplo, propõe quatro principais objetivos do ensino de História: (1) “compreender os fatos ocorridos no passado e saber situá-los em seu contexto”, (2) “compreender que na análise do passado há muitos pontos de vista diferentes”, (3) “compreender que há formas muito diferentes de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado” e (4) “transmitir de forma organizada o que se estudou ou se obteve sobre o passado”. Lee (2011) destaca que a História possibilita ao aluno compreender porque as pessoas atuaram no passado de determinada maneira e o que pensavam sobre aquilo que faziam. Para a Análise do Comportamento, esses objetivos são um ponto de partida importante para caracterizar o que uma pessoa precisa ser capaz de fazer, mas ainda são pouco claros, ou muito vagos e genéricos, para indicar quais classes de comportamentos precisam ser aprendidas em contexto de ensino e apresentadas no contexto de vida social e profissional das pessoas como uma característica do trabalho fundamentado em fatos históricos.

O processo de ensinar é caracterizado como “arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem” (Skinner, 1972, p. 62). Tal arranjo é realizado por alguém no papel de professor e, com base nisso, ensinar pode ser entendido como o processo em que o comportamento de alguém (no papel de aluno) é modificado a partir das contingências, condições ou circunstâncias manejadas por outra pessoa (Kubo & Botomé, 2001). Decorre dessa concepção que ensinar não é apenas “transmitir informações”, mas desenvolver comportamentos que capacitem o aprendiz a lidar com aspectos do seu contexto cotidiano ou profissional (Botomé, 1981; Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001; Nale, 1998). Comportamento, na Análise do Comportamento, é definido como a interação entre aquilo que um organismo faz, o meio em que o faz e o que é produzido por esse

fazer (Botomé, 2001, 2013; Catania, 1999; Skinner, 2003). No contexto de ensino, portanto, ser professor envolve manejar contingências para desenvolver comportamentos significativos de seus alunos (Skinner, 1972), processo que envolve caracterizar o repertório inicial desses aprendizes e a clareza das classes de comportamentos a serem desenvolvidas como parte de tal capacitação.

As contribuições da Análise do Comportamento relacionada aos processos de ensinar e de aprender são concretizadas no que ficou conhecido, particularmente no Brasil, como “Programação de ensino”. Ela é a designação de uma tecnologia derivada desse tipo de conhecimento desenvolvida principalmente e inicialmente na década de 1960 por Carolina Bori (ver Nale, 1998). O desenvolvimento dessa tecnologia viabilizou o que hoje é conhecido como “programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos” (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Uma etapa importante de tal processo consiste na caracterização dos comportamentos que devem ser desenvolvidos nos e pelos alunos, que são apresentados em planos de curso ou de ensino, no caso de disciplinas formais. Assim, os objetivos de ensino na Análise do Comportamento são denominados “comportamentos-objetivo”², como uma maneira de enfatizar a sua principal característica: ser constituído por interações entre a atividade de alguém, aspectos de seu contexto e aspectos decorrentes de sua atividade no ambiente físico ou social, sendo classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes, além de serem caracterizados como interações significativas no contexto cotidiano no aluno. A pergunta: “que tipo de comportamentos o conhecimento histórico possibilita que uma pessoa apresente?” é um orientador importante para definir comportamentos-objetivo a serem desenvolvidos por meio do ensino dessa disciplina.

Diversas pesquisas avaliaram formulações de objetivos de ensino propostos por professores ou apresentados em documentos (em geral, em planos de curso ou de ensino) com a função de avaliar se tais formulações descrevem com clareza classes de comportamentos. Em relação à formação profissional do psicólogo, por exemplo, D’agostini (2005) avaliou objetivos formulados por professores de disciplinas de um curso de graduação em Psicologia e não identificou, nos objetivos propostos, comportamentos a serem apresentados pelo psicólogo em suas intervenções profissionais. Tosi (2010) avaliou 241 objetivos de ensino apresentados em 28 planos de ensino de disciplinas de cursos de graduação relacionadas à saúde e ao trabalho e concluiu que a maioria dos objetivos não explicita o que o futuro psicólogo precisa ser capacitado a fazer ao intervir profissionalmente sobre esses processos. Diante das contribuições desses autores, parece possível afirmar que há pouca clareza por parte de professores de Psicologia acerca do que constitui um objetivo de ensino e seu papel como etapa importante da programação de contingências para o desenvolvimento de comportamentos significativos para compor uma formação profissional e social.

Além de trabalhos que caracterizaram objetivos de ensino já formulados (D’agostini, 2005; Franken, 2009; Tosi, 2010), outros estudos caracterizaram processos comportamentais envolvi-

2) A expressão “comportamentos-objetivo” é utilizada para ressaltar a diferença entre simplesmente dar forma “comportamental” a qualquer expressão com o acréscimo de um verbo a um complemento caracterizando-a como um “objetivo-comportamental”. No caso da expressão comportamentos-objetivo, há uma inversão em que o que precede é a descoberta de comportamentos relevantes a serem ensinados e, por essa relevância eles podem ser “eleitos” como “objetivos” de um programa de aprendizagem ou de ensino e, então, receberem a qualificação “objetivo”. A identificação (descoberta) de comportamentos de valor não é um procedimento de apenas dar forma a expressões verbais, mas a de eleger comportamentos de valor para a vida do aprendiz – principalmente como cidadão ou profissional – como objetivos de qualquer programa de aprendizagem a ser desenvolvido por ele.

dos em disciplinas como Matemática (Carmo & Prado, 2004a, 2004b) e Português, mais especificamente em relação a leitura e escrita (Marinotti, 2004; de Souza, de Rose, Hanna, Calcagno & Galvão, 2004). Sob o ponto de vista da Análise do Comportamento, não foram encontrados estudos que caracterizassem os processos comportamentais envolvidos no ensino de História e tampouco que avaliassem as formulações de objetivos de ensino propostas em planos de ensino ou outros documentos referentes a essa área do conhecimento, que fossem (ou que deveriam ser) o ponto de partida para a programação de contingências para desenvolvimento de comportamentos.

Alto grau de clareza dos comportamentos-objetivo como parte de uma programação de contingências para desenvolver comportamentos não é importante apenas para o professor ter visibilidade daquilo que o aluno precisa ser capaz de fazer após formado. É também importante, uma vez que aumenta o engajamento dos aprendizes nas atividades de ensino (Sossai, 1977, citado por Dalis, 1970). Além disso, é facilitado o processo de avaliar o repertório comportamental dos aprendizes pela comparação entre os comportamentos-objetivo do programa de contingências e os comportamentos que os aprendizes já são capazes de apresentar (Botomé, 1997) e é facilitado, também, o processo de avaliação de desempenho dos aprendizes (Nale, 1998). Disso decorre a necessidade serem formulados com alto grau de clareza pelo menos os “nomes” (as designações) dos comportamentos-objetivo a serem desenvolvidos nos e pelos aprendizes.

Em relação ao ensino formal de História, cabe ao professor definir quais comportamentos devem ser desenvolvidos em cada ano escolar, com base em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Ainda que seja indicado, nesses documentos, que ao Ensino Médio não cabe o processo de “acumular” conhecimento, o que é considerado objetivo da formação do aluno é a “aquisição” de conhecimentos básicos, o que parece contraditório, mesmo que outros comportamentos mais amplos sejam indicados no documento. Nesse sentido, a contribuição da Análise do Comportamento relacionada às características de comportamentos-objetivo de ensino podem contribuir para que seja superada a proposta conteudista de ensino. Portanto, avaliar as formulações de objetivos de ensino propostas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais a partir da contribuição da Análise do Comportamento para a educação parece ser uma maneira de desenvolver o que já é conhecido para aprimorar o ensino de História, além de explicitar um exemplo de avaliação de objetivos de ensino com base em critérios considerados por analistas do comportamento na proposição de comportamentos-objetivo.

MÉTODO

Fontes de informação

- (1) BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília, 2000. Parte 4 - Ciências Humanas e suas Tecnologias. História. - PCNEM
- (2) BRASIL. Ministério da Educação. (2006) Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria da Educação Básica, Volume 3 - Ciências Humanas e suas Tecnologias. História.

Critério de seleção das fontes de informação

Os documentos foram selecionados como fonte de informação por terem como objetivo orientar o ensino das diferentes disciplinas oferecidas no Ensino Médio brasileiro, incluindo História. A parte do documento selecionada é a que apresenta “habilidades e competências”³ de História, que se referem ao que deve ser objetivo de ensino dessa disciplina.

Procedimento. Para a avaliação da formulação dos objetivos de História foi desenvolvido um procedimento baseado em De Luca (2008) constituído pelas seguintes etapas:

Etapa 1. Foram selecionados e registradas as “competências e habilidades” de História (conforme é designado nos documentos originais aquilo que o aluno precisa aprender) a serem desenvolvidas em alunos do Ensino Médio, apresentados nos documentos utilizados como fontes de informação.

Etapa 2. Cada “competência ou habilidade” foi fragmentada em unidades de “objetivos” quando apresentavam mais de um verbo e/ou complemento, uma vez cada verbo e complemento possivelmente indicará um tipo de interação a ser estabelecida com o meio (um comportamento-objetivo). Por exemplo, a formulação “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa”, no qual são apresentados três verbos e um complemento, foi dividida em três “unidades de objetivos”: (I) criticar fontes documentais de natureza diversa, (II) analisar fontes documentais de natureza diversa e (III) interpretar fontes documentais de natureza diversa. Nessa etapa, verbos substantivados (p.e.: “interpretação”) ou no gerúndio (p.e.: “interpretando”) foram transformados em verbos no infinitivo (p.e.: “interpretar”) em uma nova unidade de objetivo de ensino. Quando a “competência ou habilidade” apresentava apenas um verbo e complemento foi considerada “unidade de objetivo” e foi realizada a próxima etapa.

Etapa 3. Cada unidade de objetivo de ensino foi avaliada quanto a dois critérios:

- (a) avaliação do sujeito, verbo e complemento - A primeira avaliação realizada consistiu na identificação da “pessoa” a que o verbo de cada unidade de objetivo fazia referência. Quando o verbo fazia referência a algum comportamento a ser apresentado pelo aluno ou a algum papel que o aluno deve exercer fora do contexto escolar (e.g., o cidadão), o verbo foi considerado “adequado”. Quando o verbo fazia referência a algum comportamento a ser apresentado por alguma pessoa que não o aluno (e.g., o professor), o verbo foi considerado “inadequado”. Posteriormente, foi realizada avaliação de cada unidade de objetivo de ensino. Os verbos e complementos foram classificados a partir de critérios baseados nos utilizados por Botomé (1985b), Franken, (2009) e Tosi (2010), sendo que na ocorrência de uma categoria “inadequada” a unidade de objetivo de ensino foi avaliada como “inadequado”.
 - Verbos ou complementos metafóricos - Considerados inadequados pois possibilitam diversas interpretações acerca de seu significado. No objetivo de ensino “incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos” não é claro o que o aluno deve fazer em relação aos direitos (e.g., decorar, repetir, ter clareza?) já que os significados de “incorporar”, como dar corpo a., não são compatíveis com o complemento “direitos sociais e humanos”.

3) A expressão “competências e habilidades” é utilizada nas fontes de informação para fazer referência aquilo que precisa ser aprendido pelo aluno de História do Ensino Médio ou, mais especificamente, “objetivos de ensino”.

- Verbos que fazem referência à atividade de ensino - Considerados inadequados uma vez que em um comportamento-objetivo deve ser enfatizado o que se pretende como consequência de tal atividade e não a atividade em si. Exemplo: “Exercitar o conhecimento autônomo e crítico” é uma atividade-meio para aprender a produzir ou desenvolver conhecimento e para criticar o que encontra de forma a esclarecer aspectos do que acontece e não é óbvio ou comum.
 - Verbos ou complementos pouco precisos – Considerados inadequados por não apresentarem claramente o tipo de interação que o aprendiz precisa desenvolver como produto do ensino. Exemplo: “Compreender a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região”. O que é exatamente o que alguém aprende a fazer para declarar que “tal pessoa compreende”? Bastaria declarar que é importante?
 - Verbos que enfatizam atividades do organismo (respostas) – Considerados inadequados por não fazerem referência a interação entre aquilo que alguém faz e o que é produzido
 - Verbos na forma de negação – Considerados inadequados por não expressar o que o aluno deve ser capaz de fazer como produto do ensino. Exemplo: “Evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes”. Não parece exequível ou suficiente ensinar a não fazer sem ensinar o que deveria acontecer ou ser feito.
 - Verbos e complementos que caracterizem o comportamento-objetivo a ser apresentado – Considerados adequados por enfatizarem o tipo de interação a ser apresentada pelo aluno fora do âmbito de ensino. Exemplo: “Interpretar fontes documentais de natureza diversa”.
- (b) avaliação quanto à estrutura do trecho - a estrutura dos trechos foi avaliada considerando que aquilo que o aprendiz precisa aprender são comportamentos-objetivo que produzam resultados significativos para quem os apresenta e para outras pessoas fora do âmbito de ensino (que sejam significativos em sua vida social). Por conta disso, trechos que viabilizam repetição ou “adoção” de conceitos foram avaliados como inapropriados para constituir comportamentos-objetivo. Exemplo: “Entender que os processos sociais resultam de tomadas de posição diante de variadas possibilidades de encaminhamento”.

RESULTADOS

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) (Fonte 1) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (História) (Fonte 2) são apresentadas, respectivamente, 10 e 55 “habilidades e competências”. Nas Tabelas 1 e 2 constam as sínteses das características consideradas inadequadas referentes ao verbo e ao complemento dos objetivos de ensino apresentados nas Fonte 1 e Fonte 2, respectivamente e exemplos de objetivos de ensino que apresentam pelo menos cada uma das características indicadas, denominados por “competências e habilidades” nessas fontes de informação. Nas formulações apresentadas na Fonte 1 foram identificadas seis características inadequadas (três relacionadas ao verbo e três relacionadas ao complemento), sendo que seis dentre as 10 formulações apresentam verbos pouco precisos, uma apresenta verbo metafórico e uma apresenta mais de um verbo.

Tabela 1. *Síntese das características “inadequadas” identificadas nas formulações de objetivos de ensino apresentados na Fonte 1*

<i>Categorias</i>	<i>Características inadequadas</i>	<i>Quantidade de objetivos de ensino</i>	<i>Exemplos de objetivos de ensino com cada característica apresentados na Fonte 1</i>
Características do verbo	Mais de um verbo	1	Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa
	Verbo pouco preciso	6	Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.
	Verbo metafórico	1	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
Características do complemento	Mais de um complemento	6	Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
	Apresentação de verbo no gerúndio no complemento	3	Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
	Apresentação de verbo substantivado no complemento	2	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Conforme a Tabela 2 estão apresentadas seis características inadequadas de verbos, em relação aos objetivos de ensino apresentados na Fonte 2. Quatro formulações apresentam mais de um verbo, 44 são constituídas por verbos pouco precisos e quatro apresentam verbos que enfatizam atividades de ensino. Em relação às características do complemento, na Fonte 2 são apresentadas 22 formulações de objetivos com mais de um complemento, 16 são constituídas pela frase “como” ou “que” após o verbo, que enfatiza repetição ou “adoção” de informações e três formulações apresentam em seu complemento uma qualidade a ser atribuída a algum processo ou fato histórico.

Tabela 2. *Síntese das características “inadequadas” identificadas nas expressões de objetivos de ensino apresentados na Fonte 2*

<i>Categorias</i>	<i>Características inadequadas</i>	<i>Quantidade de objetivos de ensino</i>	<i>Exemplos de objetivos de ensino com cada característica apresentados na Fonte 2</i>
Características do verbo	Mais de um verbo	4	Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.
	Verbo pouco preciso	44	Auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade.
	Com ênfase em atividade de ensino	4	Exercitar o conhecimento autônomo e crítico.
	Metafórico	3	Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos.
	Com ênfase em atividades (respostas)	2	Buscar os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas.
	Verbo na negação (não atuação)	1	Evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes.
Características do complemento	Mais de um complemento	22	Identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais.
	Verbo (...) “como” ou “que” (repetir ou “adotar”)	16	Compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza (documentos, fontes)
	Apresentação de verbo substantivado no complemento	2	Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
	Apresentação de verbo no gerúndio no complemento	1	Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
	Complemento que apresenta “qualidade” ao fenômeno	3	Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.

Nas Tabelas 3 e 4 são apresentados os tipos de verbos identificados em cada critério de avaliação de verbos apresentados e a quantidade de vezes que cada verbo foi utilizado nas formulações de objetivos de ensino apresentadas na Fonte 1 e Fonte 2, respectivamente. Na Fonte 1, 11 verbos diferentes foram utilizados nas 10 formulações de objetivos de ensino, dos quais cinco verbos foram categorizados como “pouco preciso”, dois como “metafórico” e quatro foram avaliados como adequados para constituir comportamentos-objetivo. Na Fonte 2, 34 verbos diferentes foram utilizados 60 vezes nas 55 formulações de objetivos de ensino, sendo 21 classificados como “pouco preciso” para constituir objetivos de ensino. Dentre as 55 formulações de objetivos apresentadas na Fonte 2, dez utilizaram o verbo “perceber” e sete o verbo “compreender”.

Tabela 3. Tipos de verbos identificados em cada critério de avaliação de verbos apresentados nas formulações de objetivos de ensino a serem desenvolvidas em História apresentados na Fonte 1

<i>Crítérios de avaliação</i>	<i>Verbos identificados</i>	<i>Quantidade de formulações nas quais os verbos são apresentados</i>
Pouco preciso	Situar	2
	Atuar	1
	Criticar	1
	Estabelecer	1
	Relativizar	1
Metafórico	Construir	1
	Posicionar-se	1
Adequado	Analisar	1
	Comparar	1
	Interpretar	1
	Produzir	1
Total		12

Tabela 4. *Tipos de verbos identificados em cada critério de avaliação de verbos apresentados nas formulações de objetivos de ensino apresentados na Fonte 2*

<i>Critério de avaliação</i>	<i>Verbos identificados</i>	<i>Quantidade de formulações nas quais os verbos são apresentados</i>
<i>Pouco preciso</i>	Perceber	10
	Compreender	7
	Reconhecer	5
	Ter (consciência)	3
	Entender	2
	Criticar	2
	Aprimorar	1
	Atuar	1
	Auxiliar	1
	Captar	1
	Considerar	1
	Estabelecer	1
	Estar (atento)	1
	Indignarse	1
	Organizar	1
	Problematizar	1
	Respeitar	1
	Situar	1
	Sentirse	1
	Valorizar	1
	Zelar	1
<i>Metafórico</i>	Construir	1
	Incorporar	1
	Posicionarse	1
Ênfase em atividades (respostas)	Aceitar	1
	Buscar	1
“Não comportamento” ou “não atuação”	Evitar	1
<i>Ênfase em atividade de ensino</i>	Exercitar/exercitarse	2
	Praticar	2
<i>Adequado</i>	Identificar	2
	Analisar	1
	Comparar	1
	Interpretar	1
	Produzir	1
Total	34	60

DISCUSSÃO

As “competências” e “habilidades” apresentadas em documentos como os PCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio consistem em um avanço importante em relação aos comportamentos a serem desenvolvidos em diferentes disciplinas. Tal “avanço” pode ser assim considerado uma vez que as “competências” e “habilidades” propostas para o ensino de História, nesses documentos, são formuladas de maneira a aumentar a clareza do professor acerca do que é importante como produto desse ensino em seus alunos, enfatizando que esses não são “conteúdos”, mas maneiras específicas de intervir em aspectos do meio que até devem ser coerentes com o melhor conhecimento (“conteúdos”?) existente. No entanto, em tais documentos, essas formulações foram denominadas “competências” e “habilidades”. Esses dois termos não são definidos nos documentos e, em literatura, são considerados polissêmicos (Santos et al, 2009). Além disso, as formulações que constituem esses documentos, de acordo com os dados apresentados nas Tabelas 1 a 4, possuem características que dificultam a clareza acerca dos comportamentos a serem apresentados pelos alunos. “Competências” e “habilidades” são qualificações de graus de perfeição ou qualidade de comportamentos e indicar um adjetivo no lugar daquilo que ele qualifica é uma distorção que prejudica a clareza e, no caso, prejudica a percepção de graus progressivos de perfeição ou qualidade que um comportamento pode apresentar quando está sendo aprendido (Botomé, 1981; Kubo & Botomé, 2001;).

Outra característica a ser considerada ao elaborar um objetivo de ensino é a clareza e precisão acerca daquilo que é proposto. Isso é relevante para evitar a possibilidade de várias interpretações e confundir ou esconder aquilo que é importante como objetivo de ensino e aumentar a probabilidade de que, após o ensino, seja verificado o quanto o aprendiz é capaz de apresentá-lo ou não (Botomé, 1981, 1985b; Franken, 2009; Tosi, 2009). Um dos aspectos que torna um objetivo de ensino pouco claro é a apresentação de mais de um verbo ou complemento em sua formulação. Entretanto, dentre as 10 formulações de objetivos de ensino apresentados nos PCNEM de História, um é constituído por mais de um verbo e em seis são apresentados mais de um complemento, conforme mostrado na Tabela 1. Em relação às 55 formulações de objetivos de ensino de História apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em quatro constam mais de um verbo e 22 são constituídas por mais de um complemento, conforme Tabela 2. Isso sugere que as formulações apresentadas nesses documentos são pouco claras para indicar aquilo que precisa ser desenvolvido pelo aluno por meio do ensino de História.

A proposição de mais de um verbo em um mesmo objetivo de ensino é um dificultador para caracterizar a relação entre aquilo que alguém faz, o meio em que o faz e o que é produzido a partir desse fazer, por pelo menos duas razões. Uma delas é porque nem sempre o que é complemento de um verbo pode ser complemento de outro verbo, como ocorre na formulação “perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes” (“habilidade” apresentada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - BRASIL, 2006, p.83). Nessa formulação, o verbo “respeitar” tem como complemento apenas uma parte da sentença (diferenças éticas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes), uma vez que o complemento “como manifestações culturais por vezes conflitantes” faz referência apenas ao verbo “perceber”. Outra razão é que a apresentação de dois verbos em um mesmo objetivo dificulta ao programador de ensino identificar e sequenciar os comportamentos-objetivo (particularmente os intermediários) a serem desenvolvidos pelos alunos. A proposição de um comportamento-objetivo, tal como o exemplificado, envolvendo pelo menos dois processos

distintos, dificulta ao professor ou programador de ensino elaborar atividades de aprendizagem como meio para ensinar tais processos comportamentais.

A característica de verbo mais identificada nas fontes de informação é a categoria “verbo pouco preciso”: seis verbos, identificados na Fonte 1 (Tabela 1) e 44 formulações (dentre 55) de objetivos na Fonte 2 (Tabela 2). Essas últimas formulações são constituídas por 21 verbos diferentes avaliados com tal característica (ver Tabela 3). O verbo mais apresentado nessa fonte é “perceber”. O que o professor observa para identificar se o aluno percebeu a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos? Se o aluno afirma que as relações de poder entre os sujeitos históricos são complexas, é possível dizer que o aluno “percebeu” tal característica nessas relações? E se o aluno afirma que as relações sociais são resultado de várias culturas, isso significa que tal aluno “percebeu” isso ou como isso acontece? Ou é possível que ele esteja apenas reproduzindo (verbalmente) uma informação apresentada pelo professor? Outra decorrência de verbos pouco precisos é a dificuldade de definir ou identificar variáveis envolvidas no comportamento ao qual tal verbo faz referência. Por conta desses aspectos, as “habilidades” e “competências” de História apresentadas nos PCNEM e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio parecem inadequadas para constituir formulações de comportamentos-objetivo.

Uma vez que a formulação de um objetivo de ensino precisa indicar claramente o tipo de relação que o aprendiz deve estabelecer com o meio, verbos metafóricos são considerados inadequados para constituírem comportamentos-objetivo. Na formulação “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”, por exemplo, apresentada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.84), não é claro a que resposta “posicionar-se” se refere. Pode ser “opinar”, “falar a respeito”, “argumentar” etc. Outra característica a ser evitada em formulações de comportamentos-objetivo se refere a verbos que enfatizem atividades de ensino ou de aprendizagem. Entretanto, essa característica está presente em algumas das “habilidades” apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino de História. Em quatro formulações extraídas dessa fonte foram utilizados verbos dessa categoria, conforme apresentado na Tabela 4. No exemplo “exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2006, p. 81) a ênfase é no processo de “exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos”, mas provavelmente aquilo que o aluno precisará fazer quando formado é “produzir conhecimento histórico por meio de procedimentos metodológicos específicos” e não apenas exercitar essa produção (que incluiria realizar tal tarefa com diferentes e progressivos graus de perfeição, incluindo os graus “com competência” e “com habilidade”). Sendo assim, formulações dessa natureza sugerem maior ênfase nas atividades de ensino ou de aprendizagem do que nos comportamentos-objetivo a serem desenvolvidos.

Formulações de objetivos de ensino constituídas por verbos que enfatizem “atividades” ou “respostas” são um problema uma vez que o aprendiz pode não ficar sob controle das características do ambiente ou do que precisa ser produzido por meio daquilo que faz (Botomé, 1985b; Franken, 2009; Tosi, 2010). Nesse sentido, os verbos “buscar” e “aceitar”, apresentados na Fonte 2 (conforme Tabela 4) podem ser considerados inadequados para constituírem comportamentos-objetivo. Por exemplo, uma pessoa que “busca os sentidos das ações humanas que parecem disformes e desconectadas” (BRASIL, 2006, p.81) pode não ser capaz de identificar esses sentidos.

Os complementos apresentados em formulações de objetivos de ensino precisam ter alto grau de clareza para viabilizar seu ensino e consequente aprendizagem. Complementos (aos verbos) que contenham verbos no gerúndio ou substantivados tornam o objetivo de ensino complexo por incluir, com esse procedimento, mais de um processo comportamental em uma mesma formulação. Nos PCNEM, conforme consta na Tabela 1, duas formulações de objetivos de ensino

apresentam verbos substantivados nos respectivos complementos aos verbos e três tem verbos no gerúndio também em seus respectivos complementos. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, duas formulações são constituídas por verbos substantivados e uma apresenta verbo no gerúndio em seu complemento (Tabela 2). Um exemplo desse tipo de formulação é “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (BRASIL, 2000, p. 28). Nessa “habilidade”, não é claro se é o aluno quem deve interpretar as relações entre fatos presentes e o passado ou se ele deve “posicionar-se” diante de fatos presentes a partir de interpretações elaboradas por outras pessoas.

Outra característica do complemento apresentada em formulações de objetivos de ensino é a atribuição de uma qualidade ao processo histórico na própria formulação. A formulação, “compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas” (BRASIL, 2006, p.82), por exemplo, indica que o aluno precisa ser capaz de concluir que o trabalho é primordial, ainda que outras qualidades do “trabalho” pudessem ser caracterizadas, limitando a caracterização feita pelo aluno. A identificação de qualidade atribuída aos fenômenos em proposições de objetivos de ensino foi discutida por Resende (2008), ao identificar o que estagiários de licenciatura explicitavam em relação ao que deveria ser aprendido pelos seus alunos. Em um dos exames realizados foi feito em relação ao objetivo “analisar a falta de políticas públicas de urbanização para São Paulo e a formação de favelas, cortiços e os redutos da exclusão social”. Segundo o autor, tal proposição possibilita inferir que o estagiário tem como objetivo que os alunos concluem que São Paulo sempre foi uma cidade excludente. Independente da veracidade do pressuposto apresentado nos objetivos de ensino, Resende (2008) examina que eles são constituídos de uma narrativa pronta, sem a participação dos alunos, e por isso tem como característica a ênfase na transmissão de uma “visão” dos fatos históricos, dentre outras possíveis. Assim como no estudo de Resende (2008), nas Orientações Curriculares para o Ensino de História também são apresentadas formulações com tais características, conforme Tabela 2, o que torna o objetivo de ensino proposto ainda orientado pela concepção de transmissão de informações.

Outro aspecto que constitui alguns dos objetivos de ensino apresentados nas Orientações Curriculares para o Ensino de História que enfatizam “a transmissão de conteúdo” (com sua respectiva adoção, repetição ou adesão) é a estrutura “verbo (...) de que (...)” ou “verbo (...) como (...)”, que constituem 16 das 55 habilidades para o trabalho com a História, conforme Tabela 2. Tal estrutura consiste em um “item de conteúdo” ou uma informação completa adicionando um verbo que em geral não caracteriza um comportamento importante a ser apresentado no ambiente cotidiano ou profissional do aprendiz. Por exemplo, no objetivo “compreender os conceitos como expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas” (BRASIL, 2006, p.80), além de o verbo “compreender” ser um verbo pouco preciso para indicar a relação a ser estabelecida, caso o aluno afirme que “os conceitos são expectativas analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas”, seria possível dizer que o aluno poderia lidar com tais conceitos para indagar as fontes e as realidades históricas? Do modo como está proposto, é possível que o comportamento de repetir ou adotar tal estrutura (verbo e item de conteúdo) como correta seja considerado como aprendizagem, sem que o aluno seja capaz de utilizar os conceitos para interpretar fontes e realidades históricas.

Apesar de as expressões que constituem as “habilidades e competências” carecerem da clareza necessária para referir-se aos comportamentos a serem desenvolvidas pelos alunos, alguns verbos foram considerados adequados, assim como o fato de essas “competências e habilidades” (conforme denominação utilizada nos documentos utilizados) fazerem referência ao comportamento do aprendiz e não ao professor, por exemplo, uma vez que objetivo de ensino faz referência

àquilo que uma pessoa precisa estar capacitada a realizar fora do âmbito de ensino (Botomé, 1981; Kubo & Botomé, 2001). Os verbos “identificar”, “analisar”, “comparar”, “interpretar” e “produzir” foram considerados adequados para constituir formulações de comportamentos-objetivo, conforme Tabela 4, uma vez que são claros e podem fazer referência a interação do aprendiz com o meio. No entanto, o verbo é apenas parte da formulação de um comportamento-objetivo e precisa ser acompanhado de um complemento que explicita com o que o aprendiz lida e o que precisa ser produzido a partir de suas ações (Botomé, 1981).

Existem algumas implicações didáticas relacionadas à avaliação das formulações de objetivos de ensino apresentadas nos PCNEM e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ainda que tais formulações tenham sido construídas de modo a orientar professores e profissionais da educação e são consideradas um instrumento de apoio a esses profissionais (BRASIL, 2000, 2006), elas parecem não cumprir a função de serem efetivos orientadores, uma vez que apresentam diversas características que inviabilizam sua clareza (conforme os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2). Isso provavelmente dificulta a implementação de um ensino orientado para o desenvolvimento dessas “competências e habilidades”, diminuindo a probabilidade de que elas adquiram alguma função útil para os professores de História orientarem seus trabalhos, e – possivelmente – dificultando que tais professores ministrem aulas constituídas por outras concepções que não apenas a reprodução de informações e suas variações (repetição, adesão, adoção...).

A avaliação de formulações de objetivos de ensino apresentadas em planos de ensino ou diretrizes curriculares é uma etapa importante relacionada à “caracterização do que ensinar”, que é a primeira decisão a ser tomada por alguém no papel de professor (Kubo & Botomé, 2001). A partir de tal avaliação, formulações de comportamentos-objetivo mais apropriadas podem ser elaboradas de modo a aumentar a probabilidade de professores criarem condições de aprendizagem ou ensino voltadas para o desenvolvimento de comportamentos significativos, coerentes com o que é proposto como papel da educação por Freire (1996), Postman e Weingartner (1969) e Botomé (1985a), por exemplo. Estudos como os de Tosi (2010) e Franken (2009) são exemplos de trabalhos que avaliaram e propuseram novas formulações de comportamentos-objetivo do ensino de Psicologia a partir de formulações apresentadas em documentos. Uma contribuição para o ensino de História, que possa orientar a elaboração de novas formulações está relacionada com o desenvolvimento do que ficou designado por “consciência histórica” (Rüsen, 2001), ainda que os comportamentos que possam constituir tal fenômeno ainda precisem ser melhor explicitados.

A contribuição da Análise do Comportamento para o ensino de História pode ser um importante orientador para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dessa “disciplina”. Essa proposta se aproxima do que vem sendo desenvolvido por historiadores (Barca, 2006; Cainelli, 2006; Fonseca, 1993; Lee, 2011; Prats, 2006; Rüsen, 2001;), que contribuem para que tal ensino (e consequente aprendizagem) capacite as pessoas a lidarem melhor com os fatos sociais e com conhecimento histórico que pode auxiliar a avaliá-los. Isso significa, por exemplo, caracterizar fatos ocorridos em outros períodos (Prats, 2006) e identificar porque as pessoas agiam de determinadas maneiras no passado (Lee, 2011) e o que, potencialmente, pode ocorrer de maneira semelhante no presente. O conceito de comportamento-objetivo é um importante orientador tanto para a avaliação de formulações de objetivo de ensino como para a proposição de formulações mais coerentes com o que é esperado que as pessoas façam com o conhecimento (seja de qualquer área) ou a partir dele.

REFERÊNCIAS

- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar*, número especial, 93- 12.
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: A contribuição da Análise Experimental do Comportamento* (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo (SP).
- Botomé, S. P. (1985a). Educação, conhecimento, comportamento humano e necessidades sociais. Universidade Federal de São Carlos. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1985b). O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In S. P. Botomé (Org.), *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional* (pp. 102–122). Não publicado.
- Botomé, S. P. (1997). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Não publicado.
- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. In H. P. M. Feltes, & U. Ziles (Orgs.), *Filosofia: Diálogo de horizontes* (pp. 685-708). Porto Alegre: EDIPUCRS; Caxias do Sul: EDUCS.
- Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 9, 56-80. doi: 10.18542
- BRASIL. Ministério da Educação. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília. Parte 4 - Ciências Humanas e suas Tecnologias. História.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2006) *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Secretaria da Educação Básica, Volume 3 - Ciências humanas e suas tecnologias. História.
- Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*, número especial, 57-72.
- Carmo, J. C., & Prado, P. S. T. (2004a). Análise do Comportamento e Psicologia da Educação Matemática: Algumas aproximações. In M. M. C. Hübner, & M. Marinotti (ORGs.), *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* (pp. 115-136). Santo André: ESETec.
- Carmo, J. C., & Prado, P. S. T. (2004b). Fundamentos do comportamento matemático: A importância dos pré-requisitos. In M. M. C. Hübner, & M. Marinotti (ORGs.), *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* (pp. 137-157). Santo André: ESETec.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* Porto Alegre: Artes Médicas.
- D’Agostini, C. L. A. F. (2005). *Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.
- De Luca, G. G. (2008). *Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC).
- de Souza, D. G., de Rose, J. C., Hanna, E. S., Calcagno, S., & Galvão, O. F. (2004). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. In M. M. C. Hübner, & M. Marinotti (ORGs.), *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* (pp. 177-203). Santo André: ESETec.

- Evangelista, O., & Triches, J. (2006). Ensino de História, didática da História, educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar*, número volume especial, 33-55.
- Fonseca, S. G. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.
- Fonseca, T. N. L. (2011). *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Franken, J. V. (2009). *Avaliação da formação especificado psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de disciplinas relacionadas ao seu campo de atuação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC).
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, 21(4), 481-494.
- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-170.
- Lee, P. (2011). Por que aprender história? *Educar*, 42, 19-42.
- Marinotti, M. (2004). Processos comportamentais envolvidos na aprendizagem de leitura e escrita. In M. M. C. Hübner, & M. Marinotti (ORGs.), *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* (pp. 205-223). Santo André: ESETec.
- Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. In E. M. L. S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 141-165). São Paulo: Cortez Editora.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275-301. doi: 0.1590/S0103-65641998000100058
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Contestação: Nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: Princípios básicos. *Educar*, número especial, 191-218.
- Resende, M. J. (2008) A manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos em História da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo (SP). Não publicado.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? – A Theoretical approach to empirical evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks. University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Santos, G. C. V., Kienen, N., Vicieli, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das Diretrizes Curriculares. *Interação em Psicologia*, 13(1), 131-145.
- Schimidt, M. A., & Cainelli, M. (2009). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sossai, J. A. (1977). Objetivos operacionais e eficiência da aprendizagem. *Revista de Saúde Pública*, 11(2), 157-169. doi: 10.1590/S0034-89101977000200001.

- Tosi, P. S. C. (2010). *Comportamentos profissionais do psicólogo para caracterizar necessidades de intervenção sobre as relações entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que trabalha* (Tese de doutorado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

Received: December 05, 2016

Accepted: April 07, 2017