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

ABPMC Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental

Ensino de terapia analítico-comportamental: uma revisão sistemática da literatura

Teaching of behavioral-analytic therapy: a systematic review of the literature

Enseñanza de terapia analítico-comportamental: una revisión sistemática de la literatura

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi avaliar a correspondência entre características do ensino de Terapia Analítico-Comportamental e o conhecimento em Análise do Comportamento (AC) relativo aos processos de ensinar e aprender. Foi realizada revisão sistemática de literatura, sendo selecionados estudos nas bases SciELO e PePSIC, nas coleções *Sobre Comportamento e Cognição* e *Comportamento em Foco* e nos principais periódicos de Análise do Comportamento em que brasileiros publicam. Para recuperação dos estudos, foram utilizados descritores como "ensino" e "aprendizagem" em combinação com "terapia analítico-comportamental" e "terapeuta analítico-comportamental". Foram analisados 36 estudos, nos quais foram examinadas informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem que, no geral, apresentam generalidade, imprecisão e pouca clareza, correspondendo pouco com conhecimentos analítico-comportamentais referentes aos processos de ensino-aprendizagem. Apesar disso, estudos recentes apresentam informações mais claras, indicando possível tendência dos pesquisadores em se basear cada vez mais nos conhecimentos de AC ao ensinar terapeutas analítico-comportamentais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, Terapia Analítico-Comportamental, Análise do Comportamento, formação de terapeutas analítico-comportamentais.

ABSTRACT: The objective of this study was to evaluate the correspondence between characteristics of the teaching of Behavioral-Analytic Therapy and the knowledge of Behavior Analysis about teaching-learning processes. A systematic literature review was performed. The studies were selected on Scielo and PePSIC databases, on *Sobre Comportamento e Cognição* and *Comportamento em Foco* collections and in the main journals of Behavior Analysis in which Brazilians publish. The recovery of the studies was made using descriptors like "teaching" and "learning" in combination with "an-

Autores

Bruna dos Santos Rodrigues[1]

Gabriel Gomes De Luca[2*]

[1, 2] UFPR

Correspondente

* gabrieldeluca.ufpr@gmail.com

Prédio Histórico da UFPR, Praça Santos Andrade, 50 - sala 108. Centro, Curitiba - PR, 80020-300.

Dados do Artigo

DOI: 10.31505/rbtcc.v21i3.1342

Recebido: 13 de Agosto de 2019
Revisado: 23 de Outubro de 2019
Aprovado: 28 de Outubro de 2019

Como citar este documento

Rodrigues, B., & De Luca, G. (2019). Ensino de Terapia Analítico-Comportamental: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Advance online publication. doi: https://10.31505/rbtcc.v21i3.1342

CC BY NC OPEN ACCESS

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

alytic-behavioral therapy" and "analytic-behavioral therapist". 36 studies were identified and analyzed, in which information about teaching-learning processes, in general, presents a high level of generality, imprecision and little clarity, presenting little correspondence with analytic-behavioral knowledge regarding the teaching-learning processes. Nevertheless, recent studies present clearer information, indicating a possible tendency for researchers increasingly the base of their work on behavior analytic knowledge when teaching analytic-behavioral therapists.
Keywords*:* teaching-learning, Behavioral-Analytic Therapy, Behavior Analysis, formation of behavioral-analytic therapists.

RESUMEN: El objetivo fue evaluar la correspondencia entre rasgos de la enseñanza de la Terapia Analítico-Comportamental y el conocimiento en Análisis de la Conducta respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se realizó una revisión sistemática de literatura, seleccionándose estudios en las bases de datos SciELO y PePSIC, en las colecciones *Sobre Comportamento e Cognição* y *Comportamento em Foco* y en los principales periódicos de AC en que los brasileños publican. Para la recuperación de los estudios, se utilizaron términos como "enseñanza" y "aprendizaje" en combinación con "terapia analítico-conductual" y "terapeuta analítico-conductual". Se identificaron 36 estudios, en los cuales se examinaron informaciones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que, en general, presentan generalidad y poca claridad. Sin embargo, estudios recientes presentan informaciones más precisas y claras, indicando una posible tendencia de los investigadores a basarse cada vez más en los conocimientos de AC al enseñar terapeutas analítico-conductuales.
Palabras-clave*:* enseñanza-aprendizaje, Terapia Analítico-Comportamental, Análisis de la Conducta, formación de terapeutas analítico-comportamentales.

Como é transformado um aprendiz em um terapeuta analítico-comportamental? A maneira usual de ensino consiste na "transmissão de conteúdo". Existe, entretanto, evidências de que ensinar o aprendiz a "reproduzir" informações não implica em ele se comportar de acordo com elas (Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1972). Na Análise do Comportamento, já foram e estão sendo produzidos conhecimentos que implicam em outra maneira de ensinar, direcionada para o desenvolvimento de comportamentos pelo aprendiz, para além do "reproduzir informações". Nessa perspectiva, ensinar envolve etapas como propor comportamentos-objetivo geral e intermediários a serem ensinados e avaliar aprendizagem, com base em uma concepção de que só há ensino quando o aprendiz passa a apresentar um novo comportamento (Botomé, 1981; Kubo & Botomé, 2001). Será que essa maneira alternativa, denominada Programação de Ensino ou, mais recentemente, Programação de Contingências para Desenvolver Comportamentos (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013), está sendo utilizada para ensinar Terapia analítico-comportamental? Quanto? Considerando essas questões, parece relevante, científica e socialmente, avaliar as características do ensino de Terapia Analítico-Comportamental na literatura e sua correspondência com o conhecimento em Análise do Comportamento a respeito do processo de ensinar e aprender.

Os Processos de Ensinar e Aprender Conforme a Análise do Comportamento

Estudos da Análise do Comportamento produziram importantes contribuições para o

conceito de ensino-aprendizagem (e.g.: Botomé, 1981; Kubo & Botomé, 2001). De acordo com esses estudos, "ensino-aprendizagem" é um processo melhor referenciado pelos verbos "ensinar" e "aprender", uma vez que assim é enfatizada a interação de sujeitos como centrais no processo: os aprendizes e alguém no papel de professor. Nessa interação, o ensinar é o comportamento apresentado por alguém no papel de professor, cujo resultado consiste na modificação do comportamento de alguém no papel de aprendiz (Kubo & Botomé, 2001). O aprender é o processo comportamental constituído pela mudança do comportamento do aprendiz, enquanto o ensinar é o comportamento do professor, que produz tal mudança. Assim, só é possível dizer que o professor ensina se houver aprendizagem por parte do aluno e, portanto, ensinar é mais do que ter a intenção de ensinar ou apresentar ações que não produzem, efetivamente, aprendizagens (Ferreira, 2003; Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1972). Existem, entretanto, diferentes maneiras de ensinar, como o ensino "tradicional" e a Programação de Contingências para Desenvolver Comportamentos (Kienen, Kubo & Botomé, 2013; Nale, 1998). O ensino tradicional é caracterizado pela "transmissão de conteúdo", de modo que o objetivo é que o aluno aprenda a reproduzir informações apresentadas pelo professor. A proposição de "conteúdos" como objetivos de ensino tem sido evidenciada em pesquisas recentes, que revelaram que parte dos objetivos propostos por professores são itens de conteúdos (e.g. Luiz & Botomé, 2017).

Nessa perspectiva, o ponto de partida para planejar o ensino são as informações existentes, as quais orientam a decisão de o que será ensinado e os procedimentos que serão utilizados para tal. Após realizados os procedimentos, o aluno é considerado "formado". O conhecimento produzido em Análise do Comportamento possibilitou o desenvolvimento de diferentes perspectivas para o ensino, tais como o Método Keller (Keller, 1999) ou o interteaching (Saville, Lambert, & Robertson, 2011). Em outra perspectiva, na Programação de Contingências para Desenvolver Comportamentos (PCDC), que consiste em um avanço do Método Keller, o objetivo do ensino é que o aprendiz desenvolva comportamentos de interesse para transformar a realidade em algum sentido planejado (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Para tanto, é central o papel do professor, que tem a responsabilidade de planejar as condições que possibilitam a aprendizagem (Carvalho, Silva, Kienen, & Melo, 2014; Kienen, Kubo & Botomé, 2013; Kubo & Botomé, 2001; Nale, 1998). Esse tipo de programação de ensino pode ser organizado em 10 etapas. A primeira é 1) a caracterização da realidade com a qual o aprendiz deverá lidar após formado, 2) identificação da realidade que se deseja produzir como resultado das ações do aprendiz formado e 3) identificação dos comportamentos-objetivo, entendidos como os comportamentos que o aprendiz precisará apresentar para transformar a realidade no sentido almejado (Kubo & Botomé, 2001). Após realizadas essas etapas, é papel do professor 4) identificar o que o aprendiz deverá aprender para desenvolver o comportamento-objetivo (ou seja, os comportamentos-objetivo intermediários), 5) identificar os recursos e repertórios já existentes, 6) definir a sequência de comportamentos a serem ensinados, 7) identificar recursos, instrumentos, ambientes e procedimentos necessários para, só então, 8) realizar o ensino. Diferente do ensino tradicional, na PCDC, o aprendiz não é considerado formado após a realização dos procedimentos de ensino planejados, mas são 9) avaliados os comportamentos desenvolvidos em cada aprendiz, a fim de 10) identificar os resultados do processo de ensino. Assim, informações, que na proposta tradicional de ensino eram o ponto de partida, na PCDC é apenas mais um recurso utilizado para desenvolver comportamentos, isto é, ensinar (Kie-

nen, Kubo, & Botomé, 2013; Cortegoso & Coser, 2011; Kubo & Botomé, 2001).

Ensino de Terapia Analítico-Comportamental

A expressão "Terapia Comportamental" é utilizada para fazer referência a diversas práticas terapêuticas (Moskorz, Kubo, De Luca, & Botomé, 2012). Particularmente no Brasil, a Terapia Comportamental foi desenvolvida desde seu início, no final da década de 1960, por meio da adesão aos princípios de aprendizagem skinnerianos e da utilização de técnicas do paradigma respondente (Leonardi, 2015; Rafihi-Ferreira, dos Santos, Carvalho, & Soares, 2016). Nos Estados Unidos da América, por sua vez, apesar da Terapia Comportamental ter começado a ser desenvolvida antes, ela passou por uma "revolução cognitiva" em 1960, quando terapeutas desenvolveram a Terapia Cognitiva e se distanciaram dos pressupostos analítico-comportamentais. Assim, foi apenas entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990 que a clínica analítico-comportamental voltou a ser desenvolvida de maneira expressiva, constituída por diferentes modelos terapêuticos baseados, em algum grau, na Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical (Leonardi, 2015; Rafihi-Ferreira, dos Santos, Carvalho, & Soares, 2016). Essas modalidades terapêuticas são conhecidas como de terceira "onda" da Terapia Comportamental. Entre elas, estão: a Terapia Comportamental Dialética (Linehan, 1993), Psicoterapia Analítico-Funcional (Kohlenberg & Tsai, 1991), Terapia Comportamental Integrativa de Casais (Jacobson & Christensen, 2002), e Terapia de Aceitação e Compromisso (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999), dentre outras (Lucena-Santos, Pinto-Gouveia, & Oliveira, 2015).

Essa diversidade na história da Terapia Comportamental resultou também em uma diversidade no que hoje é entendido por "Terapia Analítico-Comportamental" no Brasil. Há autores que defendem o uso da expressão para fazer referência a um modelo terapêutico típico do Brasil, caracterizado pelo uso da análise funcional do comportamento como instrumento de avaliação e intervenção terapêutica (Leonardi, 2015). Apesar disso, outros terapeutas passaram a incluir em suas práticas estratégias terapêuticas de modelos de terapia de terceira "onda". Isso tem sido possível devido às modalidades terapêuticas que tradicionalmente são referenciadas como de terceira "onda" serem caracterizadas pelo retorno aos pressupostos da Análise do Comportamento e do Behaviorismo Radical (Leonardi, 2015; Rafihi-Ferreira, dos Santos, Carvalho, & Soares, 2016). Nesse sentido, a expressão "Terapia Analítico-Comportamental" é utilizada neste trabalho para fazer referência a terapias baseadas na Análise do Comportamento e Behaviorismo Radical, incluindo terapias de terceira "onda".

O ensino de Terapia Analítico-Comportamental pode ocorrer de diversas formas, como treinamentos teóricos (participação de aulas expositivas, leitura de textos), *workshops* e supervisão clínica. A supervisão clínica é considerada um dos momentos mais importantes da capacitação do terapeuta em formação (Beckert, 2002), sendo papel do supervisor propiciar mudanças de comportamento do terapeuta-aprendiz em relação ao cliente (Silveira et al., 2009; Starling, 2002). Para tanto, a maneira mais comum é a orientação verbal do supervisor em relação ao relato do aluno acerca de seu atendimento, o que pode ser problemático considerando que "relatar sobre a intervenção" e "intervir" são comportamentos diferentes (Bitondi, Ribeiro, & Sétem, 2012). Outra variável que complexifica a supervisão clínica é que o relato do aprendiz pode estar sob controle de duas contingências diferentes: a da sessão realizada, o que possibilitaria melhor análise e supervisão do caso, ou da própria supervisão (Beckert, 2002).

A participação em aulas expositivas e leitura de textos é também parte da formação do terapeuta analítico-comportamental na graduação, que possibilita o aprendiz a ter mais conhecimento sobre como intervir. O conhecimento advindo de aulas expositivas e leituras, no entanto, é constituído por informações, as quais são recursos, mas não necessariamente capacitam o aprendiz a apresentar os comportamentos-objetivo (Kubo & Botomé, 2001). Um meio de capacitação que envolve prática é o workshop, sendo ele composto por treinamento teórico e exercícios práticos, com objetivo de desenvolver comportamentos no terapeuta que o tornem apto a intervir (Fonseca, 2016).

Mas será que esses processos de ensino-aprendizagem estão baseados no conhecimento de Análise do Comportamento a respeito dos processos de ensinar e aprender e na Programação de Contingências para Desenvolver Comportamentos? Considerando a lacuna existente em literatura a respeito de possíveis respostas a essa pergunta e o conhecimento produzido por analistas do comportamento a respeito de etapas e fundamentos básicos para desenvolver comportamentos, o objetivo deste trabalho foi avaliar as características do ensino de Terapia analítico-comportamental de acordo com a literatura e sua correspondência com o conhecimento em Análise do Comportamento a respeito do processo de ensinar e aprender.

Método

Os estudos analisados foram identificados nas bases de dados SciELO e PePSIC, por serem as principais bases de Psicologia no Brasil. Foi realizada, também, via online, um exame e seleção de artigos em todos os volumes das principais revistas em que a comunidade brasileira de analistas do comportamento publica (Strapasson, Zuge, & Cruz, 2017). São elas: Acta Comportamentalia, Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, Perspectivas em Análise do Comportamento e Revista Brasileira de Análise do Comportamento. Além disso, foram identificados estudos em todos os volumes das coleções Sobre Comportamento e Cognição e Comportamento em Foco, por estas serem fontes de informações de Análise do Comportamento no Brasil que não estão indexadas nas bases de dados pesquisadas.

Foram incluídos artigos relacionados ao ensino de Terapia Analítico-Comportamental, sendo esta entendida aqui como terapias fundamentadas em algum grau na Análise do Comportamento e no Behaviorismo Radical (Leonardi, 2015; Morskorz, Kubo, De Luca, & Botomé, 2012). As terapias costumeiramente designadas como de "terceira onda" – como FAP, ACT e DBT – também foram consideradas terapias analítico-comportamentais.

Nos indexadores de periódicos, a busca foi realizada por meio das seguintes palavras-chave relativas ao ensino: (ensino OR ensinar OR aprendizagem OR aprender OR formação OR formar OR habilidade OR habilitar OR competência OR aptidão OR capacitação OR capacitar OR comportamento-objetivo OR objetivo de ensino OR objetivo comportamental OR atividade OR fazer OR prática OR função OR avaliação OR contingência OR transmissão de conhecimento OR saber OR estudo OR instrução OR treino OR supervisão OR modelagem OR modelação OR instrução OR instrutor OR professor OR docente OR avaliação OR desenvolver profissional OR desenvolvimento profissional OR desempenho OR capacidade OR treino OR educação profissional) em conjunto (AND) com palavras-chave relativas à terapia analítico-comportamental: (terapia comportamental OR terapia analítico comportamental OR psicoterapia analítica funcional OR FAP OR psicólogo clínico OR psicoterapeuta comportamental OR psicoterapia comportamental OR prática clínica OR intervenção psicológica OR intervenção clínica OR atuação clínica). A busca foi realizada por meio de leitura do títu-

lo dos estudos, sendo selecionados aqueles que pareciam fazer referência ao ensino de Terapia analítico-comportamental. Quando o título do estudo não era claro o suficiente para ser incluído ou excluído, o resumo (ou parte do estudo, quando não tinha resumo) foi lido até que fosse possível classificá-lo.

A identificação dos artigos nos periódicos e bases de dados foi realizada entre os dias 30 de maio a 9 de junho de 2018, tendo sido selecionados artigos em português de qualquer data até o dia da recuperação dos estudos. Foram selecionados artigos em português devido ao objetivo de avaliar o ensino de Terapia analítico-comportamental especificamente no Brasil, sendo a maior parte da produção publicada em periódicos nacionais (Rafihi-Ferreira, dos Santos, Carvalho, & Soares, 2016).

O critério de inclusão foi o estudo fazer referência a qualquer variável do processo de ensino (Kubo & Botomé, 2001) de Terapia Analítico-Comportamental. As variáveis observadas foram: 1. Situações que o aprendiz deverá lidar após ensino; 2. Resultados esperados das ações do aprendiz após ensino; 3. O que o aprendiz deverá estar apto a fazer para lidar com situações e o que deverá estar apto a produzir após o ensino (comportamento-objetivo); 4. O que o aprendiz precisará aprender (comportamentos intermediários); 5. Recursos e repertórios que já existem; 6. Sequências e partes em que é apropriado dividir e organizar o conjunto de comportamentos (mapeamento do ensino); 7. Planejamento do ensino (recursos, instrumentos, ambientes e procedimentos de ensino necessários); 8. Realização do ensino; 9. Avaliação de ensino; 10. Resultados do ensino.

No processo de seleção dos estudos, os critérios de exclusão foram: (a) artigos relativos a modalidades terapêuticas não fundamentadas no Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento, (b) artigos de Psicologia Clínica em geral, não fundamentada na Análise do Comportamento; (c) estudos sobre formação do psicólogo em áreas que não a clínica; (d) estudos relativos ao ensino do profissional acompanhante terapêutico, mesmo que fundamentado na Análise do Comportamental, (e) estudos sobre efeitos da Terapia Comportamental com determinados tipos de populações e (f) estudos sobre ensino de behaviorismo ou Análise do Comportamento.

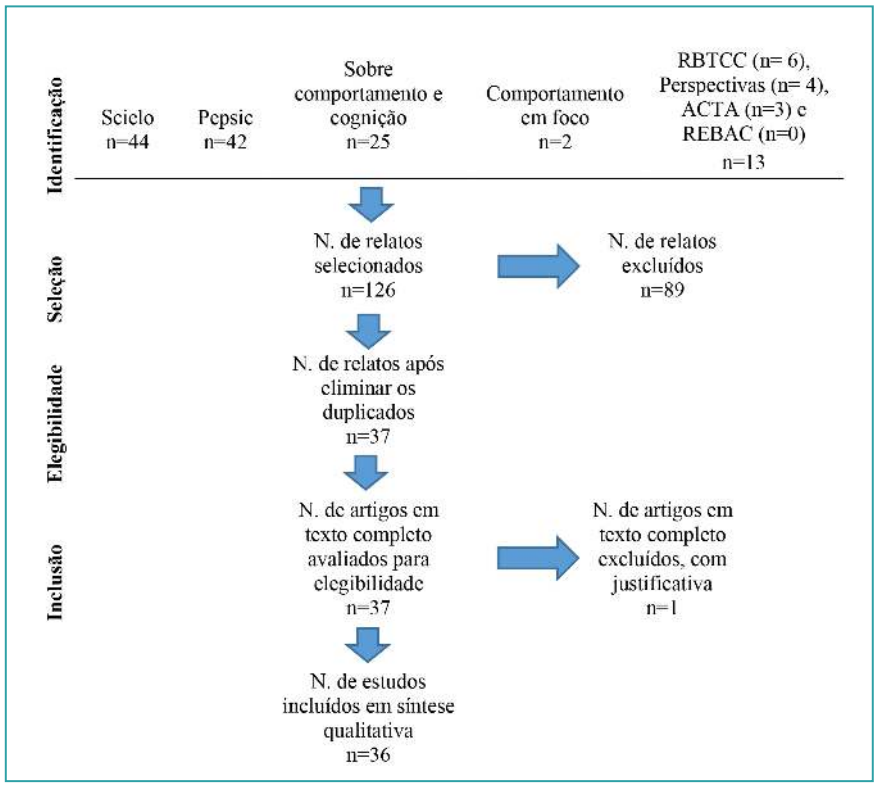

Figura 1. Fluxo da informação com as diferentes fases da revisão sistemática realizada. Adaptado de "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement", de Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group, 2009, *PLoS Med, 6*(7), p. 3.

A identificação e seleção dos artigos foi registrada em um fluxograma adaptado do modelo da plataforma PRISMA. Nesse fluxograma, apresentado na Figura 1, está registrada a

quantidade de artigos que apresentam os descritores citados em qualquer parte deles. Depois, foi avaliado o resumo de cada artigo a fim de verificar se ele fazia referência ao ensino de Terapia Analítico-Comportamental, sendo excluídos os que não continham tal tipo de informação e também os duplicados. Um estudo foi eliminado posteriormente, durante a coleta de dados, por que apesar de o título dele ser referente a habilidades terapêuticas, o conteúdo dele não era relacionado ao ensino de Terapia analítico-comportamental.

Análise de Dados

Os estudos selecionados foram listados em ordem crescente com base no ano de publicação, sendo que no caso de ocorrência de mais de um estudo publicado no mesmo ano, a ordenação foi por ordem alfabética. A partir dessa lista foi atribuído um número de 1 a 36 em ordem crescente, para cada um dos estudos. A referência deles pode ser encontrada em conjunto com a lista de referências deste artigo (representados com um asterisco no começo da referência).

Após esta etapa, foi realizada a leitura integral dos estudos selecionados e a identificação, neles, de informações sobre possíveis variáveis que fazem referência ao processo de ensino-aprendizagem de Terapia Analítico-Comportamental. Essas informações foram registradas em um protocolo em que na coluna vertical, à esquerda, era registrada a referência de cada um dos estudos observados e na coluna horizontal, na parte de cima do protocolo, constavam as 10 variáveis observadas. Por exemplo, a partir da sentença "Em relação à cliente, observou-se o aumento de CRB2s e O2s, ao longo das sessões, indicando melhora", da seção de "Resultados e Discussão" do estudo de Lepienski e Silveira (2017, p. 352), foram selecionadas informações relativas à variável "Resultados esperados das ações do aprendiz": "aumento de CRB2s" e "aumento de O2s"[1].

As informações foram examinadas com base em critérios específicos de cada uma das etapas básicas de um processo de ensinar e aprender. Por exemplo, as informações relativas aos *Resultados do ensino*, foram examinadas em relação ao tipo de sujeito a que se referiam (cliente, terapeuta, outros), grau de clareza do resultado (se específico, se genérico etc.) e contexto em que o resultado foi observado (em contexto de ensino, em contexto terapêutico etc.). Para descrição de resultados e discussão, os estudos foram divididos em dois grupos: (a) Relato de experiência: estudos que consistem em relatos de experiência de ensino e aprendizagem de comportamentos constituintes da atuação de um terapeuta analítico-comportamental. Foram incluídos neste grupo relatos de experiência como supervisor, de ensino em disciplinas de graduação e de realização de pesquisas com objetivo de ensino de comportamento relevante para o terapeuta analítico-comportamental. E o segundo grupo, (b) Ensaios conceituais: estudos constituídos fundamentalmente por informações relacionadas a variáveis relativas ao ensino e aprendizagem de comportamentos constituintes da atuação de um terapeuta analítico-comportamental, sem explicitar relação com experiência de ensino. No primeiro grupo de estudos, puderam ser identificadas informações referentes a qualquer uma das 10 variáveis, enquanto no segundo podem ter sido identificadas informações referentes às variáveis de um a seis. Isso porque as demais variáveis (7 a 10) envolvem a realização do ensino.

1 CRB2 e O2 são referentes à apresentação de "comportamentos-progresso" do cliente em sessão e na vida cotidiana, respectivamente (Tsai, Kohlenberg, Kanter, Kohlenberg, Follette, & Callaghan, 2011).

Resultados e Discussão

Ocorrência dos Estudos ao Longo dos Anos e Vínculo Institucional dos Autores

Foram analisados 36 estudos. Desses, 22 são relatos de experiências de ensino e 14 são ensaios conceituais. Na Figura 2 é apresentada a ocorrência acumulada de estudos selecionados durante o período de 1997 a julho de 2018. A produção de estudos a respeito do ensino de Terapia Analítico-Comportamental é pequena, porém relativamente constante desde 1997. Os anos que apresentaram maior quantidade de produção foram 2003 e 2004, nos quais muitos estudos foram publicados na Coleção Sobre Comportamento e Cognição. Ainda que isso possa sugerir que as publicações dos volumes dessa coleção consistiram em um estímulo para a produção dos estudos sobre o fenômeno ora investigado, parece não ter havido nessa época uma política editorial relacionada a isso, sugerindo que o aumento da produção nesses anos não foi determinado por políticas editoriais específicas para esse fim.

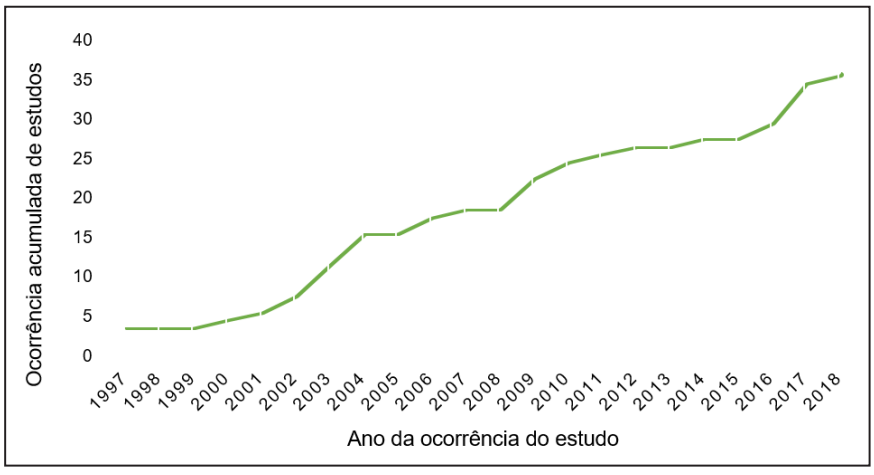

Figura 2. Ocorrência acumulada de estudos no decorrer dos anos.

Os nove estudos mais recentes (Almeida, Runnacles, & Silveira, 2016; Barbosa, Dutra, & Ferreira, 2017; Bolsoni-Silva, & Matsunaka, 2017; Chagas, & Bessa, 2017; Lepienski & Silveira, 2017; Mayer, Nascimento, Sartor, Sabbag, Barbosa, Brandengurg, et al. 2014; Nobile, Garcia, & Silva, 2017; Rafihi-Ferreira, Santos, Carvalho, & Soares, 2016; Tozze & Bolsoni-Silva, 2018), publicados nos últimos cinco anos, são de pesquisadores de diversas localidades do Brasil (e.g, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual Paulista, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Londrina, FACEL e Clínica Particular).

Desses estudos mais recentes, quatro foram construídos por autores de diferentes lugares e instituições de ensino (Barbosa, Dutra, & Ferreira, 2017; Mayer, Nascimento, Sartor, Sabbag, Barbosa, Brandengurg, et al. 2014; Nobile, Garcia, & Silva, 2017), indicando integração de pesquisadores de diferentes lugares para realização de pesquisas relacionadas ao ensino de Terapia Analítico-Comportamental. Os outros cinco são de autores vinculados a uma mesma instituição: Unesp (3), Universidade Federal de São João del-Rei (1) e UFPR (1). Além disso, desses estudos mais recentes, a Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) são as instituições vinculadas à maior ocorrência de publicações, sendo a Unesp com três publicações e as outras duas com duas ocorrências cada. Esse dado indica que não há concentração de estudos em uma região ou instituição de ensino superior específicos, mas há pesquisadores de diferentes regiões interessados em aspectos do ensino da Terapia Analítico-Comportamental.

Variáveis Relativas ao Processo de Ensino-Aprendizagem

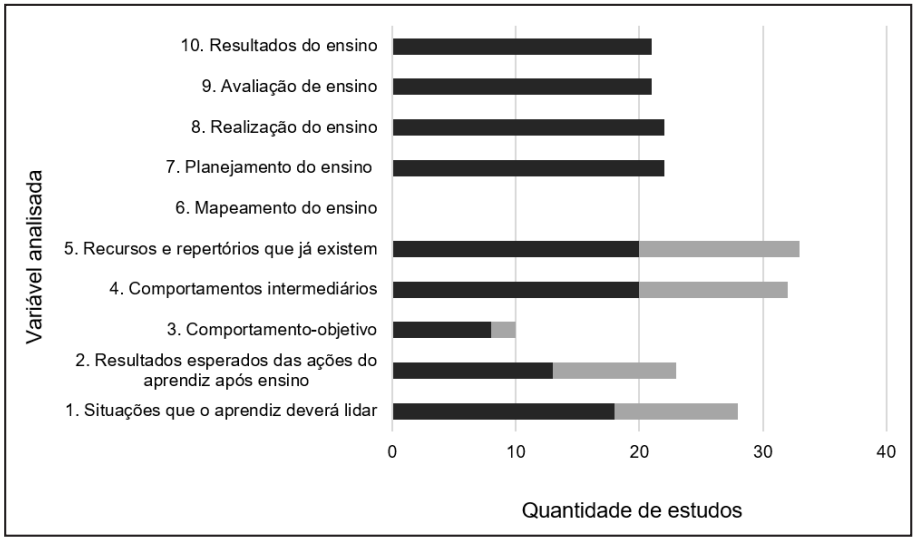

Figura 3. Quantidade de estudos por variável analisada. A parte da barra em cor mais clara representa a quantidade de ensaios conceituais em que a variável foi identificada, enquanto a cor mais escura é referente a esta identificação nos estudos de relato de experiência de ensino.

Na Figura 3 é apresentada a quantidade de estudos com contribuições referentes às variáveis examinadas. Conforme essa figura, "recursos e repertórios que já existem" foi a variável identificada na maior quantidade de artigos (33), seguida de "comportamentos intermediários" (32). As variáveis menos identificadas foram "comportamento-objetivo" (10) e "mapeamento de ensino", em relação a qual não foi identificada informação. As informações coletadas em relação à variável "recursos e repertórios que já existem" foram especificamente sobre os "recursos", que em sua maior parte, eram referentes à supervisão como principal atividade de ensino, demonstrando maior ênfase dos analistas do comportamento em identificar e caracterizar atividade de ensino, uma vez que há maior referência a informações sobre como ensinar que sobre o que ensinar. Apesar disso, a grande quantidade de ocorrência de informações relacionadas aos "comportamentos intermediários" indica uma coerência com os pressupostos de Análise do Comportamento a respeito da importância da identificação e caracterização dos comportamentos a serem ensinados, para além do ensino apenas de informações.

Essa coerência, porém, não é corroborada pela baixa ocorrência de identificação de "comportamentos-objetivo" (10) e pela ausência de identificação de informações sobre "mapeamento do ensino", indicando não ter sido explicitado como esse ensino foi organizado, em termos de abrangência e ordenação dos comportamentos a serem ensinados, nem nos 22 relatos de realização de ensino. Caso essa ausência de informações sobre a relação de abrangência e dependência entre os comportamentos-objetivo constitua não apenas a falta da descrição desse aspecto, mas a desconsideração dele no ensino, isso sugere certa incoerência com o princípio dos "pequenos passos", que propõe maior efetividade do ensino quando os comportamentos mais simples são desenvolvidos anteriormente aos mais complexos (Cortegoso & Coser, 2011; De Luca, 2013; Kubo & Botomé, 2001; Matos, 2001). Com a concretização desse princípio em processos de ensinar e aprender, a proposição das contingências de ensino tende a ser mais precisa e tende a ser diminuída a probabilidade de erro por parte do aprendiz, aumentando o engajamento dele no processo de aprendizagem (Matos, 2001).

As "situações com as quais o aprendiz irá lidar após formado" identificadas na literatura consultada são diversas e genéricas. Em nove dos 27 estudos, essa variável foi identificada apenas por meio das expressões "queixa", "dificuldades", "sofrimento do cliente e/ou clientes específicos". Do restante, dois fazem refe-

rência a "dificuldades da criança", no caso de terapia infantil, e dois são referentes a dificuldades com as quais o terapeuta irá lidar, como dificuldades pessoais e sentimentos aversivos gerados pelo cliente. Nos outros estudos, as informações são diferentes em cada um, sendo algumas: dificuldade em relacionamento interpessoal, dificuldades com habilidades sociais, Transtorno Borderline etc. Em apenas três estudos essa variável é apresentada de forma mais específica. Um exemplo é um estudo onde são citadas as situações: cliente com contradições em seu comportamento, problemas do cliente e das condições a eles relacionadas, condições aversivas produzidas pelo cliente, aspectos da vida do cliente, diversidade de repertórios comportamentais entre diferentes, respostas agressivas do cliente, resistência do cliente em mudar um padrão rígido de comportamento de fuga e esquiva, cliente tentar estabelecer relação de amizade com terapeuta etc. (Barbosa, Dutra, & Ferreira, 2017). Esses dados indicam que, com poucas exceções, constam na literatura informações referentes às "situações com as quais o aprendiz irá lidar", mas de maneira pouco clara. A falta de clareza sobre esses aspectos, que devem adquirir em contexto terapêutico a função de classes de estímulos antecedentes a controlar o comportamento do terapeuta, pode dificultar a elaboração de contingências em contexto de ensino para que o terapeuta-aprendiz passe a ficar sob controle dessas variáveis. Além disso, pode implicar em pouca clareza do terapeuta em relação a quando apresentar um comportamento específico e dificuldade ou falta de clareza por parte dos professores na proposição dos resultados a serem alcançados após realização do ensino, já que a identificação das "situações com as quais o aprendiz irá lidar" é condição para essa proposição (Cortegoso & Coser, 2011; Kubo & Botomé, 2001). Esse processo tem efeito em todas as outras etapas relativas à construção de um programa de ensino, pois é a partir da caracterização dos resultados esperados, por exemplo, que é possível propor comportamentos-objetivo que, se apresentados, podem produzi-los. Em adição, como ensinar o aprendiz a caracterizar a realidade com a qual ele irá lidar, um comportamento relevante para a efetividade da intervenção, sem informações referentes a essa realidade? (Carvalho, Silva, Kienen, & Mello, 2014; Cortegoso & Coser, 2011; Kubo & Botomé, 2001; Botomé, 1981).

Em complemento, há pouca ênfase em relação aos "resultados esperados das ações do aprendiz após ensino", já que foram identificadas informações referentes a essa variável em 23 dos 36 estudos analisados, sendo apenas 13 referente aos estudos em que houve realização de ensino. Do total de estudos em que foi identificada essa variável, 10 foram por meio de alguma das seguintes expressões genéricas: "mudança", "melhora", "bem-estar do cliente" ou "sucesso na terapia". Em outros estudos foi identificada, como resultado esperado das ações do aprendiz após o ensino, "cliente identificar contingências das quais seu comportamento é função", o que parece constituir importante resultado a ser alcançado na terapia, mas insuficiente por não necessariamente propiciar mudança terapêutica. Apenas em dois estudos é acrescida a informação que o cliente precisa aprender a "manipular as variáveis que controlam seu comportamento" (Bitondi, Ribeiro, & Sétem, 2012; Mayer, Nascimento, Sartor, Sabbag, Barbosa, Brandengurg, et al., 2014), o que parece consistir um resultado mais significativo do que apenas a identificação dessas variáveis e, portanto, um resultado mais promissor para o cliente. Outras informações identificadas mais específicas são: cliente desenvolver "comportamentos de intimidade" (Almeida, Runnacles, & Silveira, 2016) e "aumento de CRB2s e O2s" (Lepienski & Silveira, 2017). Em geral, portanto, a literatura acerca do ensino de Terapia Analítico-Comportamental apresenta pouca clareza em relação aos re-

sultados esperados das ações do aprendiz após ensino, sendo insuficiente para caracterizar esses resultados e orientar a atuação profissional. Essas informações não correspondem com os conhecimentos analítico-comportamentais a respeito dos processos de ensinar e aprender e suscita questões a serem investigadas em pesquisas futuras, como: sob controle de quais resultados o terapeuta orienta sua própria atuação profissional? Como avaliar se a terapia foi efetiva? Quais resultados tornam a terapia efetiva? Os terapeutas estão sendo capacitados para avaliarem os resultados de seus atendimentos?

Como já citado, informações sobre "comportamentos-objetivo" foram identificadas em 10 estudos, enquanto "comportamentos-intermediários", em 32. As informações referentes a essas variáveis foram as relacionadas a classes de comportamentos, ações e itens listados nos estudos como referentes aos comportamentos a serem ensinados aos aprendizes de terapeuta analítico-comportamental. Essas informações, portanto, não são necessariamente classes de comportamentos, em termos analítico-comportamentais. Algumas informações, por exemplo, são referentes a itens ou temas relevantes sobre o comportamento do terapeuta, como contato visual (Ulian, 2002; Ireno, & Meyer, 2009), postura e apoio (Ireno, & Meyer, 2009) e a comunicação e enfrentamento (Bolsoni-Silva, & Matsunaka, 2017). Outras informações, identificadas na maioria dos estudos, fazem referência a alguma ação ou atividade a ser realizada pelo terapeuta, como "terapeuta concorda" (Moreira, 2003), "terapeuta reprova ou discorda de ações do cliente" (Zamignani, Meyer, 2011; Chagas, & Bessa, 2017), "dar instrução" (Mayer, Nascimento, Sartor, Sabbag, Barbosa, Brandengurg, et al. 2014), "lidar com diferenças" (Barbosa, Dutra, & Ferreira, 2017), "elogiar" (Tozze & Bolsoni-Silva, 2018) etc. Esses dados indicam haver correspondência entre o conhecimento em Análise do Comportamento sobre o objetivo de um processo de ensino (os comportamentos a serem desenvolvidos nos e pelos aprendizes) e o que consta na literatura consultada a respeito dessa variável. Foram raras, por exemplo, indicações de objetivos de ensino que se referiam a informações. Essa correspondência, entretanto, pode ser aprimorada, dado que grande parte das informações referentes a aspectos do comportamento restringem-se à ação a ser apresentada pelo aprendiz, não explicitando, na maioria das vezes, as situações nas quais o aprendiz deve apresentar essa ação e quais as prováveis consequências dela (Botomé, 2001, 2013), além de alguns objetivos de ensino serem descritos de forma vaga ou ambígua.

Foram identificadas informações, nos estudos analisados, em relação a aspectos dos comportamentos a serem apresentados pelo terapeuta no contexto do "aqui e agora" da sessão e também de comportamentos a serem desenvolvidos como pré-requisitos. Destes, o principal aspecto identificado é referente ao aprendiz buscar desenvolver seu autoconhecimento (e.g. Berri & Wruck, 2010; Wielenska, 2009, 2010). Prevendo e controlando seu próprio comportamento, o que envolve autoconhecimento e – obviamente – autocontrole, maior a probabilidade de o terapeuta-aprendiz identificar as variáveis controladoras da relação terapêutica e do comportamento do cliente, o que aumenta a possibilidade de "sucesso" na terapia. Disso decorre a ênfase em alguns estudos sobre a importância de o aprendiz também fazer terapia, uma vez que esta tende a aumentar seu nível de autoconhecimento (e. g., Heller, 2006; Otero, 2004). Outras informações referentes a habilidades pré-requisito a serem desenvolvidas foram: conhecimento teórico (e. g., Almeida, Runnacles, & Silveira, 2016; Ulian, 2002), ampliar as habilidades para lidar com fatores estressores na relação interpessoal com o cliente (e. g., Barbosa, Dutra, & Ferreira, 2017; Moriyama, Escaraboto, Koeke, 2009) e submeter-se a avaliação de outros profissionais a fim de

verificar os processos e resultados da atuação enquanto terapeuta (Ferreira, 2003).

Kienen, Botomé, Kubo, Mattana e Shimbo (2003) propuseram que a atuação profissional de um psicólogo é constituída por seis classes gerais de comportamentos: caracterizar necessidades sociais de intervenção, planejar intervenção, executar intervenção, avaliar intervenção, aperfeiçoar intervenção e comunicar descobertas oriundas de intervenção. Uma avaliação a respeito do quanto há informações referentes a essas classes de comportamento na literatura relacionada ao ensino de Terapia Analítico-Comportamental evidencia que a classe de comportamento "executar intervenção" é a mais embasada na literatura, tanto em termos de quantidade quanto de especificidade de informações. Em relação a "caracterizar necessidades" as informações são mais genéricas e em menor quantidade, sendo principalmente constituídas por expressões como realizar coleta de dados, analisar funcionalmente os comportamentos do cliente, identificar e descrever comportamentos relevantes do cliente (e.g., Berri & Wruck, 2010; Ferreira, 2003; Rafihi-Ferreira, Santos, Carvalho, & Soares, 2016). Esses dados evidenciam que a coleta de dados é referente a um comportamento a ser apresentado pelo terapeuta. Mas, considerando a pouca ênfase na literatura em relação ao que o terapeuta deve fazer para caracterizar o problema do cliente, distinguindo-o da queixa (Moskorz, Kubo, De Luca, & Botomé, 2012), isso sugere maior preocupação dos pesquisadores de ensino de Terapia Analítico-Comportamental a respeito de *como* lidar com as situações do que *com quais* situações lidar. Esse dado não corresponde com os conhecimentos produzidos por analistas do comportamento em relação aos processos de ensinar a aprender que evidenciam a interdependência entre esses dois processos (Cortegoso, & Coser, 2011; Kubo & Botomé, 2001) e sugerem a necessidade de produção de conhecimento a respeito de comportamentos relativos a "caracterizar necessidades terapêuticas".

Com exceção da classe de comportamentos "comunicar descobertas oriundas de intervenção", as outras classes de comportamentos constituintes da atuação profissional foram identificadas, mas por meio de informações genéricas. A respeito das classes planejar, avaliar e aperfeiçoar intervenções, foram identificadas informações, que, porém, são genéricas. Por exemplo, em relação a "elaborar programas", as informações selecionadas foram "planejar" e "escolher técnicas" (Rafihi-Ferreira, dos Santos, Carvalho, & Soares, 2016; Wielenska, 2009); em relação a "avaliar intervenção", foram "observar efeito do seu comportamento sobre o cliente" (e. g., Barbosa, Dutra, & Ferreira, 2017; Silveira & Silvares, 2003; Wielenska, 2010) e a respeito do "aperfeiçoar intervenção", "identificar, descrever e justificar o que o terapeuta faz" e "adequar linguagem" (Berri & Wruck, 2010). Existem, entretanto, outros estudos nos quais são apresentadas informações referentes a classes de comportamentos do terapeuta que não foram analisados neste estudo, uma vez que são dissertações (e.g., Mattana, 2004; Moskorz, 2011; Ulian, 2007) ou artigo publicado em data posterior à recuperação dos estudos (Moraes & De Luca, 2018). A última classe de comportamentos constituinte da classe mais geral "atuação profissional", comunicar descobertas, é concretizada com a própria publicação do estudo e chegou a ser citada como um comportamento a ser desenvolvido pelos terapeutas, especificamente, a partir da construção de relatórios para outros profissionais (Regra, 1997).

Variáveis Específicas Relativas aos Estudos Constituídos por Relatos de Experiências de Ensino

Referente ao planejamento dos ensinos relatados, o procedimento mais usado foi a supervi-

são, enquanto os recursos utilizados foram diversos, como: gravação de sessões de terapia e de supervisão, solicitação ao aprendiz de relatório de atendimentos clínicos, análise do relato do aprendiz, observação ao vivo de atendimentos terapêuticos realizados pelo aprendiz, *role-play*, atendimento dos aprendizes em dupla, *software* e registro cursivo, além da utilização de instrumentos como o IHS, o FIAT-T e a FAPRS[2]. Esses dados indicam a existência de recursos diversos que podem ser usados no ensino de Terapia Analítico-Comportamental.

Nesses estudos, constituídos por relato de experiência de ensino, são citados diferentes tipos de participantes do processo de ensino-aprendizagem (Figura 4). Como em um único estudo pode ter sido citado diferentes tipos de participantes, a soma de ocorrência dos tipos de participantes é maior do que a quantidade total de estudos.

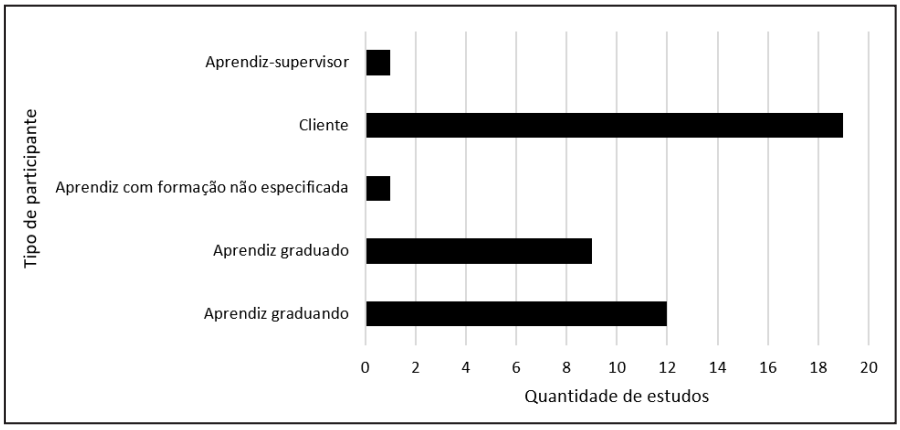

Figura 4. Quantidade de estudos em que são apresentados cada tipo de participante.

De acordo com a Figura 4, os clientes são citados como participantes em 19 dos 22 estudos. Apesar de citados nos estudos, o comportamento dos clientes nem sempre foram observados como variáveis críticas em relação ao processo de ensinar e aprender, mas apenas como contextualização do ensino realizado. Os aprendizes nas experiências de ensino realizadas são, na maioria dos estudos, graduandos. O que pode ser decorrência da própria exigência de supervisão do aprendiz graduando, concretizada pela Lei 4.119 que fundamenta a profissão do psicólogo (Brasil, 1962). Em complemento, nove estudos foram realizados para ensinar aprendizes já formados, o que indica preocupação dos pesquisadores a respeito do ensino de Terapia Analítico-Comportamental na formação continuada dos terapeutas. Porém, ao serem observados os resultados do processo de ensinar e aprender, em 10 estudos foi utilizada observação direta do comportamento dos aprendizes e em 15 estudos foi realizada observação indireta, sendo nove por meio de relato, três por meio de instrumentos e, também três, por meio de relato e instrumento. Isso sugere a necessidade de realização de mais estudos em que os resultados do processo de ensinar e aprender sejam observados por meio de observação direta, aumentando ainda mais a fidedignidade deles (Matos, 2001).

A "avaliação do ensino" foi citada em 21 estudos. Em nove deles, entretanto, esse processo foi feito de maneira geral, apenas por meio de citação ou ilustração de algum procedimento ou recurso de avaliação, como "interpretação dos relatos dos aprendizes" e "identificação do controle de estímulos do comportamento do aprendiz", sugerindo escassez de informações que, se usadas, aumentariam a probabilidade de uma avaliação mais acurada do desenvolvimento de comportamentos constituintes da atuação do terapeuta analítico-comportamental. Foram identificadas informações a respeito do delineamento do estudo apenas

2 Inventário de Habilidades Sociais IHS-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2001); *Functional Idiographic Assessment Template (Callaghan, 2006); Functional Analytical Psychotherapy Rating Scale (Callaghan & Follette, 2008).*

em sete estudos: AB (em dois estudos), linha de base múltipla (em dois estudos), pós teste (em dois estudos), e um com testagem em três momentos do ensino (antes, no meio, e após), o que sugere preocupação de, pelo menos, parte dos pesquisadores com a demonstração fidedigna dos efeitos das contingências de ensino sobre os comportamentos dos aprendizes.

Apesar de os clientes terem sido citados em 19 dos estudos constituídos por relato de experiência, apenas em dois deles foi avaliado o efeito dos comportamentos dos aprendizes sobre os clientes. Esse dado parece pouco coerente com os conhecimentos produzidos por analistas do comportamento a respeito dos processos de ensinar e aprender, uma vez que a função da atuação do terapeuta analítico-comportamental é produzir mudança no comportamento do cliente e a observação dessa variável, ainda que influenciada por dificuldades metodológicas, é aquela que mais consistentemente configuraria a eficácia do ensino de Terapia Analítico-Comportamental. Descobrir se esta mudança está sendo realizada implica na necessidade de avaliação dos efeitos da atuação terapêutica sobre os comportamentos do cliente. Essa característica geral de imprecisão das avaliações nos relatos de experiência implica também em descrições dos resultados do ensino de maneira genérica. Via de regra, as informações são referentes a resultados produzidos acerca do desenvolvimento de comportamentos nos aprendizes, em especial, no contexto de ensino (graduação). Parece haver, entretanto, uma tendência dos pesquisadores a considerarem uma quantidade maior de variáveis no processo de planejamento de ensino e maior clareza em relação aos processos envolvidos nessas variáveis.

Em síntese, o exame da literatura consultada possibilita concluir que há correspondência entre o conhecimento produzido por analistas do comportamento em relação aos processos de ensinar e aprender, em especial a respeito da PCDC, e o ensino de Terapia Analítico-Comportamental. Tal correspondência é, entretanto, relativa ou parcial, ao serem consideradas cada uma das variáveis constituintes de um processo de ensino. Os comportamentos-objetivo intermediários, por exemplo, raramente foram propostos com base em conteúdos, mas nem sempre eram propostos com a clareza exigida pelos próprios analistas do comportamento (Botomé, 2001/2013; Kubo & Botomé, 2001). Além disso, algumas variáveis são citadas, mas descritas de forma por demais genérica, como as situações com as quais o aprendiz (o terapeuta) irá lidar em contexto clínico e os resultados a serem produzidos pelo e no processo terapêutico. Ademais, é possível concluir certas tendências com base no exame da literatura consultada, como a integração de profissionais de diferentes regiões e instituições de ensino na produção de conhecimento a respeito do ensino de Terapia Analítico-Comportamental e, sobretudo, maior especificidade das informações relacionadas a esse ensino e maior quantidade de variáveis citadas nesses estudos, mais recentes. O aumento da relação entre os pressupostos da Análise do Comportamento a respeito dos processos de ensinar e aprender e a formação de terapeutas analítico-comportamentais, a partir da proposição de comportamentos-objetivo (geral e intermediários) a serem desenvolvidos pelos futuros terapeutas, da especificação dos resultados terapêuticos a serem produzidos etc., parece constituir recurso importante para maximizar a capacitação de novos terapeutas analítico-comportamentais, tornando-a cada vez mais coerentes com o próprio conhecimento da Análise do Comportamento.

Referências

Referências precedidas de um asterisco indicam estudos incluídos na revisão da literatura

* Almeida, M. S. D., Runnacles, A. L. S., & Silveira, J. M. D. (2016). Treino de com-

portamentos de intimidade para terapeutas em processo de formação em Psicoterapia Analítica Funcional. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 7*(2), 212-228. https://dx.doi.org/10.18761/pac.2016.020

Álvarez, M. P. (2006). La terapia de conducta de tercera generación. *EduPsykhé, 5*(2), 159-172. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147830

Barbosa, J. I. C., & Borba, A. (2010). O surgimento das terapias cognitivo-comportamentais e suas consequências para o desenvolvimento de uma abordagem clínica analítico-comportamental dos eventos privados. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 12*(1-2), 60-79. Recuperado de www.usp.br/rbtcc/index.php/%20RBTCC/article/download/416/310

* Barbosa, J. I. C., Dutra, D. A. L., & Ferreira, J. B. B. (2017). Habilidades terapêuticas na clínica analítica-comportamental. Em D. L. O. Vilas Boas, F. Cassas, H. L. Gusso, & P. C. M. Mayer (Orgs.) *Comportamento em foco 6* (pp. 47-59). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC.

* Beckert, M. (2002). Relação supervisor-supervisionando e a formação do terapeuta: Contribuições da psicoterapia analítico funcional (FAP). Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 9. Contribuições para a construção da teoria do* comportamento (cap. 24, pp. 245-256). Santo André: Esetec.

* Berri, G. C. & Wruck, D. F. (2010). Características da relação supervisor-supervisionado como contingência para análise da relação psicoterapeuta-cliente de profissionais em formação. Em M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. Cillo, P. B. Faleiros, & P. P. Queiroz (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 27. Análise experimental do comportamento, cultura, questões conceituais e filosóficas* (cap. 3, pp. 44-54). Santo André: ESETec.

* Bitondi, F. R., Ribeiro, A. C., & Sétem, J. (2012). O contexto da supervisão grupal: ambiente para formação de terapeutas e de supervisores. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 14*(1), 31-37. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v14i1.491

* Bolsoni-Silva, A. T., & Matsunaka, M. P. D. S. (2017). O papel da supervisão em terapia comportamental quanto à promoção de habilidades sociais em estagiários de psicologia. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 10*(2), 204-214. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v10n2/06.pdf

Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. In H. P. M. Freitas, & U. Zilles, *Filosofia: Diálogo de horizontes* (pp. 697-708). Caxias do Sul: Educs.

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

Braga, G. L. de B., & Vandenberghe, L. (2006). Abrangência e função da relação terapêutica na terapia comportamental. *Estudos em psicologia, 23*(3), 307-314. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000300010

Brasil. Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, 1962. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 20 dez 2018.

Brown, L. A., Gaudiano, B. A., & Miller,

I. W. (2011). Investigating the similarities and differences between practitioners of second and third-wave cognitive-behavioral therapies. *Behavior Modification, 35*(2), 187-200. https://doi.org/10.1177/0145445510393730

Callaghan, G. M. (2006). The Functional Idiographic Assessment Template (FIAT) System: For use with interpersonally-based interventions including Functional Analytic Psychotherapy (FAP) and FAP-enhanced treatments. *The Behavior Analyst Today, 7*(3), 357-398. http://dx.doi.org/10.1037/h0100160

Callaghan, G. M., & Follette, W. C. (2008). FAPRS manual: Manual for the Functional Analytic Psychotherapy Rating Scale. *The Behavior Analyst Today, 9*(1), 57–97. http://dx.doi.org/10.1037/h0100649

Carvalho, G. S., Silva, S. Z., Kienen, N., & Melo, C. M. (2014). Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 5*(2), 93-105. Recuperado de https://doi.org/10.18761/perspectivas.v5i2.135

* Chagas, D. A. B., & Bessa, F. B. (2017). Efeito do treino com um software sobre o comportamento de identificar comportamentos verbais do psicoterapeuta. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, 25*(4), 477-494. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/62673/55085

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

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dobson, K. S. & Khatri, N. (2000). Cognitive therapy: Looking backward, looking forward. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 907-923. https://doi.org/10.1002/1097-4679(200007)56:7<907::AID-JCLP9>3.0.CO;2-I

* Ferreira, L. H. S. (2003). Supervisão clínica: um enfoque no comportamento do terapeuta. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 11. A história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (cap. 22, pp. 258-271). Santo André: Esetec.

Fonseca, N. M. D. (2016). *Efeitos de* workshop *de psicoterapia analítica funcional sobre habilidades terapêuticas*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

* Gongora, M. A. N. (1997). Aprendendo entrevista inicial: contribuições para a formação do terapeuta. Em R. A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 1. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (cap. 48, pp. 516-524). São Paulo: Arbytes.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy, 35*(4), 639-665. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3

Hayes, S. C., Masuda, A., & De Mey, H. (2003). Acceptance and Commitment Therapy and the third wave of behavior therapy. *Gedragstherapie (Dutch Journal of Behavior Therapy), 2*, 69-96. doi:10.1017/S1352465808004797

Hayes, S. C. & Pistorello, J. (2015). Prefácio - A Terceira Geração da Terapia Cognitiva e Comportamental no Brasil e nos Demais Países de Língua Portuguesa. Em P. Lucena-Santos, J. Pinto-Gouveia, & M. D. S. Oliveira (Orgs.). *Terapias Compor-*

tamentais de Terceira Geração: Guia para profissionais (pp. 21-28). Novo Hamburgo: Editora Sinopsys.

* Heller, D. C. L. (2006). A terapia do terapeuta: considerações a respeito da formação do futuro terapeuta. Em H. J. Guilhardi & N. C. de Aguirre (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 17. Expondo a variabilidade* (cap. 13, pp. 107-109). Santo André: Esetec.

* Ireno, E., & Meyer, S. (2009). Formação de terapeutas analítico analítico-comportamentais: efeitos de um instrumento para avaliação de desempenho. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 11*(2), 305-328. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v11i2.404

Keller, F. (1999). Adeus, mestre! *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* [Reproduzido de Keller, F. (1972). Adeus, Mestre! Ciência e Cultura, 24(3), 207-12], 1(1), 9-21.

* Kerbauy, R. (2001). O repertório do terapeuta sob ótica do supervisor e da prática clínica. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.). (2001). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade* (cap. 46, pp. 443-452). Santo André: Esetec.

Kienen, N., Botomé, S. P., Kubo, O. M., Mattana, P. E., & Shimbo, I. (2003). Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou classes gerais de comportamentos, ou competências para a formação do psicólogo. Em XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Londrina: ABPMC.

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: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, 21*(4), 481-494. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/43611

Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia, 5*(1), 133-171. http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321

Leonardi, J. L. (2015). O lugar da Terapia analítico-comportamental no cenário internacional das terapias comportamentais: um panorama histórico. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 6*(2), 119-131. https://doi.org/10.18761/pac.2015.027

Leonardi, J. L. (2016). *Prática baseada em evidências em psicologia e a eficácia da análise do comportamento clínica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

* Lepienski, A. F., & Martins da Silveira, J. (2017). Relações entre uma supervisão em Psicoterapia Analítica Funcional e as respostas de uma terapeuta e sua cliente em sessão. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, 25*(3), 347-363. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/61631

Lucena-Santos, P., Pinto-Gouveia, J. & Oliveira, M. S., (2015). Primeira, Segunda e Terceira Geração de Terapias Comportamentais. Em P. Lucena-Santos, J. Pinto-Gouveia, & M. D. S. Oliveira (Orgs.). *Terapias Comportamentais de Terceira Geração: Guia para profissionais* (pp. 21-28). Novo Hamburgo: Editora Sinopsys.

* Magalhães, K. A., Luzia, J. C., & Dalmas, J. C. (2004). Análise correlacional entre repertório em habilidades sociais em terapeutas iniciantes e o estabelecimento da relação terapêutica. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre comportamento*

e cognição: Vol. 13. Contingências e metacontingências: Contextos sócioverbais e o comportamento do terapeuta (cap. 39, pp. 391-401) Santo André: Esetec.

* Marinho, M. L., & Silveira, J. M. (2004). Habilidades de Psicoterapeuta comportamental infantil para o desenvolvimento de repertório socialmente hábil em crianças: ensino e pesquisa. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 13. Contingências e metacontingências: Contextos sócioverbais e o comportamento do terapeuta* (cap. 40, pp. 402-410) Santo André: Esetec.

Mattana, P. E. (2004). *Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

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

* Mayer, A. P. F., Nascimento, M. R. D., Sartor, M. S., Sabbag, G. M., Barbosa, R. M. M., Brandengurg, O. J., et al. (2014). Uma proposta de treinamento de habilidades terapêuticas na formação de terapeutas analítico-comportamentais. Em C. Vichi, E. Huziwara, H. Sadi, L. Postalli (Orgs.). *Comportamento em foco 3* (pp. 223-236). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC.

Moraes, P. E. H., & de Luca, G. G. (2018). Classes de comportamentos da atuação analítico-comportamental sobre comportamentos depressivos identificadas em literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 20*(2), 50-72. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i2.1025

* Moreira, S. B. D. S. (2003). Descrição de algumas variáveis em um procedimento de supervisão de terapia analítica do comportamento. *Psicologia Reflexão e Crítica 16*(1), 157-170. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100016

* Moriyama, J. S., Escaraboto, K. M., Koeke, M. U. (2009). Transtorno de Personalidade *Borderline*: Comportamentos sugeridos ao psicoterapeuta num caso clínico. Em R. C. Wielenska (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 24 Desafios Soluções e Questionamentos* (pp. 21-31). Santo André: ESETec.

Moskorz, L. (2011). *Classes de comportamentos profissionais constituintes da classe geral de comportamentos do psicoterapeuta derivadas de um sistema de categorização de comportamentos desse tipo de profissional na interação com cliente.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Moskorz, L., Mitsue Kubo, O., Gomes de Luca, G., & Botomé, S. P. (2012). Um exame dos fundamentos para diferentes denominações das intervenções do analista do comportamento em contexto clínico. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, 20*(3), 343-365. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/35004/31928

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

* Nobile, G., Garcia, V., & Silva, A. (2017). Análise Sequencial dos comportamentos do terapeuta em psicoterapia com universitários com transtorno de ansiedade social. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 8*(1), 16-31. https://doi.org/10.18761/pac.2016.030

* Novaki, C. P. (2003). Terapeutas experientes e iniciantes: o que a literatura aponta sobre

eles? Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 11. A história e o avanços, a seleção por consequências em ação* (cap. 21, pp. 251-257). Santo André: Esetec.

* Novaki, P. C. (2004). Influência da experiência e de modelo na descrição de intervenções terapêuticas. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 13. Contingências e metacontingências: Contextos sócioverbais e o comportamento do terapeuta* (cap. 41, pp. 411-424) Santo André: Esetec.

* Otero, V. R. L. (2004). Ser cliente nos ensina a ser terapeuta? Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 13. Contingências e metacontingências: Contextos sócioverbais e o comportamento do terapeuta* (cap. 44, pp. 441-445) Santo André: Esetec.

* Rafihi-Ferreira, R., dos Santos, D. R., Carvalho, F. A., & Soares, M. R. Z. (2016). Clínica Analítico-Comportamental no Brasil: Histórico, Treinamento e Supervisão. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 7*(2), 183-196. http://dx.doi.org/10.18761/pac.2016.001

* Regra, J. A. G. (1997). Habilidade desenvolvida em alunos de psicologia no atendimento de crianças com problemas de escolaridade e suas famílias. Em M. Delitti (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 2. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (cap. 38, pp. 322-332). São Paulo: Arbytes.

Saville, B. K., Lambert, T., and Robertson, S. (2011). Interteaching: Bringing Behavioral Education into the 21st Century. *Psychological Record*, *61*, 153-166.

* Silvares, E. F. de M. (1997). Dificuldades, na graduação e na pós-graduação, com a prática clínica comportamental. Em R. A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 1. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (cap. 46, pp. 503-509). São Paulo: Arbytes.

* Silveira, J. M., & Silvares, E. F. de M. (2003). Condução de atividades lúdicas no contexto terapêutico: Um programa de treino de terapeutas comportamentais infantis. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 11. A história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (cap. 23, pp. 272-284). Santo André: Esetec.

* Silveira, J., Callaghan, G., Stradioto, A., Maeoka, B., Maurício, M., & Goulin, P. (2009). Efeitos de um treino em Psicoterapia Analítica Funcional sobre a identificação feita pelo terapeuta de comportamentos clinicamente relevantes de seu cliente. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 11*(2), 346-365. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v11i2.409

Skinner, B. F. (1972) *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica Universitária.

* Sousa, A. C. A. D., & Vandenberghe, L. (2007). Possibilidades da FAP como método de supervisão de terapeutas com clientes boderlines. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 9*(1), 1-11. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v9i1.142

Starling, R. R. (2002). Formação de terapeutas analítico-comportamentais: colocando o modelo sob as contingências do modelado. Em A. M. S. Teixeira (Org) Ciência do comportamento: conhecer e avançar (pp.

1-29), 1ª Edição, Santo André, SP: ESETec Editores Associados.

Strapasson, B. A., Zuge, P. R., & da Cruz, R. N. (2017). O isolamento da Análise do Comportamento no Brasil: Uma análise bibliométrica. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 19*(1), 94-114. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i1.954

Tourinho, E. Z. & Cavalcante, S. N. (2001). Por que Terapia analítico-comportamental? *ABPMC Contexto, 23*, 10. Recuperado de http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/146005708026576784c.pdf

* Tozze, F. K., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). A supervisão de estágio e a formação de terapeutas comportamentais. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento, 26*(1), 93-110. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/63599/55758

Tsai, M., Kohlenberg, R. J., Kanter, J. W., Kohlenberg, B., Follette, W. C., & Callaghan, G. M. (2011). *Um guia para a psicoterapia analítica funcional (FAP): consciência, coragem, amor e behaviorismo* (F. Conte, & MZ Brandão). Santo André: ESETEc Editores Associados. (Obra publicada originalmente em 2009).

* Ulian, A. L. A. O. (2002). Reflexões sobre uma experiência relativa à formação de dois terapeutas comportamentais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 4*(2), 91-104. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v4i2.109

Ulian, A. L. A. O. (2007). *Uma sistematização da prática do terapeuta analítico-comportamental: subsídios para a formação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

* Vandenberghe, L. (1997). Uma abordagem contextual da supervisão clínica. Em R. A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 1. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (cap. 47, pp. 510-515). São Paulo: Arbytes.

* Wielenska, R. C. (2000). A investigação de alguns aspectos da relação terapeuta-cliente em sessões de supervisão. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 2*(1), 09-19. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v2i1.286

* Wielenska, R. C. (2006). Registros esparsos de uma supervisora para terapeutas em formação: intervenção sobre fatores de estresse na terapia. Em H. J. Guilhardi, & N. C. de Aguirre (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Vol. 18. Expondo a variabilidade* (cap. 32, pp. 366-370). Santo André: Esetec.

* Wielenska, R. C. (2009). Jovens terapeutas comportamentais de qualquer idade: Estratégias para a ampliação de repertórios insuficientes. Em R. C. Wielenska. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 24 Desafios Soluções e Questionamentos* (pp. 286-296). Santo André: ESETec.

* Wielenska, R. C. (2010). Uma década de transformações na especialização IP-USP e HU-USP: Inserção de FAP e ACT na supervisão e outras estratégias de ensino. Em M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. Cillo, P. B. Faleiros, & P. P. Queiroz (Orgs.). (2010). *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 27. Análise experimental do comportamento, cultura, questões conceituais e filosóficas* (cap. 38, pp. 423-428). Santo André: ESETec.

Zamignani, D. R., Banaco, R. A., Wielenska, R. C. (2007). O mundo como setting clínico do analista do comportamento. Em D. R. Zamignani, R. Kovac, & J. S. Vermes (Orgs.) *A clínica de portas abertas: experiências e fundamentação do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório* (pp. 21-29). Santo André, São Paulo: Paradigma.

* Zamignani, D., & Meyer, S. (2011). Compor-

tamentos verbais do terapeuta no sistema multidimensional para a categorização de comportamentos na interação terapêutica (SiMCCIT). *Perspectivas em Análise do Comportamento, 2*(1), 25-45. https://doi.org/10.18761/perspectivas.v2i1.47