

boletim paradigma



Diretrizes para uma prática analítico-comportamental culturalmente responsiva

Adoção, processos de narrativa e desenvolvimento do self

Adoção tardia, relação fraternal e habilidades sociais na Terapia Analítico-Comportamental Infantil

Do acesso à aprendizagem: o papel do planejamento individualizado na inclusão escolar

Transformando a educação em tecnologia com compromisso social: uma resenha

Diretrizes institucionais sobre o uso de Inteligência Artificial Generativa no Instituto Par

Serviço-escola do Instituto Par

Você nunca me convidaria para um chá

O Caso da Validade Social

A Acreditação como forma de pertencimento à comunidade de analistas do comportamento: um diálogo com Roberto Banaco

Memória do II EBACO

curso totalmente presencial

MESTRADO PROFISSIONAL EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

Mestrado *Stricto Sensu*
recomendado pela Capes

coordenação

Prof. Dr. Saulo M. Velasco (coordenador)

Prof. Dr. Fernando A. Cassas (Vice coordenador)

O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto-sensu* implementada pela CAPES, órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* no âmbito nacional, para atender à crescente necessidade de integração da vanguarda tecnológica e de inovação científica ao mercado de trabalho brasileiro. Para tanto, a CAPES credencia instituições de pesquisa e de ensino superior para formar mestres que possam ajudar o país a se integrar à realidade tecnológica de nossa época e que se disponham a cooperar no desenvolvimento de inovações que transformem a atuação profissional no Brasil em uma atividade de ponta, fato que já ocorre em diversas áreas do conhecimento.

duração

4 semestres

início

fevereiro de 2027

aulas

segundas-feiras, das 19h às 22h e
terças-feiras, das 17h às 22h

Observação:

Outubro de 2026: abertura do processo seletivo para a turma de 2027 do programa de mestrado profissional em análise do comportamento aplicada



instituto par
ciências do comportamento

CRP 06/5164-J

inscrições e informações

Tel: 11 3672 2200

email: mestrado@institutopar.org

instagram: @institutopar

facebook: <https://www.facebook.com/institutoparorg>

Quem somos

O Instituto Par é uma organização sem fins lucrativos que promove a pesquisa, o ensino e a formação de alta qualidade no âmbito das Ciências do Comportamento e o desenvolvimento de tecnologias comportamentais que possam ser aplicadas a diversas demandas sociais. Voltado à Análise do Comportamento, desde 2005, atua na busca de soluções para problemas relacionados ao comportamento humano por meio de estudos, do desenvolvimento de tecnologias e suas aplicações em variados contextos.

A instituição nasceu como Núcleo Paradigma, e, ao longo de sua construção e jornada, tornou-se Associação Paradigma, e, finalmente, Instituto Par – Ciências e Tecnologia do Comportamento. Esses nomes constituem nossa trajetória e continuam a compor nossa história, presentes em serviços, publicações e, em parte, no novo nome, uma vez que Paradigma se tornou Par.

Os profissionais do Instituto Par são autores de inúmeras publicações destinadas à formação, pesquisa e prática em Análise do Comportamento, com alto impacto e influência sobre a produção da área. Como instituto de pesquisa e ensino, atuamos tanto na formação e atualização da prática de profissionais das áreas de saúde, educação, desenvolvimento pessoal e profissional e em organizações quanto na produção de conhecimento e tecnologia nas ciências do comportamento.

Diretoria

Roberta Kovac
Cassia Leal da Hora
Marina Dantas Pedro
Daniele de Lima Kramm
Cláudia Neves Coimbra
Saulo Velasco
Henrique Valle Belo Riveiro Angelo

boletim paradigma

Uma publicação do Instituto Par Ciências
do Comportamento

São Paulo, vol. 21, setembro de 2026.

Coordenação Editorial

Joana Singer Vermes

Vice-coordenação Editorial

Roberta Kovac

Revisão

Valéria Ignácio

Comissão Editorial

Alexandre Dittrich
Dermot Barnes-Holmes
Joana Singer Vermes
Maria Amalia Andery
Roberta Kovac
Roberto Alves Banaco

Projeto Gráfico e Diagramação

Silvia Amstalden



Instituto Par Ciências do Comportamento

Rua Bartira, 1294. Perdizes, São Paulo-SP

CEP: 05009-000 | TEL: 55 11 3672 2200

www.institutopar.org

contato@institutopar.org

Setembro 2026

Edição eletrônica

ISSN 2176-3445

Sumário

Editorial 7

Da teoria à prática 10

Diretrizes para uma prática analítico-comportamental culturalmente responsiva: uma síntese de passos para tomada de decisão

Gustavo Soares dos Santos, Patrícia Aparecida Silva de Santana, Thuanny Sousa dos Santos, Ariane Lira da Trindade, Rafaela Vargas Iori Souza e Silva, Glauce Carolina Vieira Santos

Análise do comportamento aplicada à clínica 19

Adoção, processos de narrativa e desenvolvimento do self: contribuição da literatura infantil e do álbum de vida na autobiografia do adotivo

Ana Flávia de Carvalho Lima Teixeira, Gabriela Eustáquio de Oliveira

Análise do comportamento aplicada à clínica 24

Adoção tardia, relação fraternal e habilidades sociais na Terapia Analítico-Comportamental Infantil

Laís Arend Nunes, Anna Beatriz M. Queiroz

Análise do comportamento aplicada à educação 28

Do acesso à aprendizagem: o papel do planejamento individualizado na inclusão escolar

Daniela Andrade Cordeiro, Tuane de Oliveira Lima

Na estante 32

Transformando a educação em tecnologia com compromisso social: uma resenha sobre *Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos em Múltiplos Contextos*

Roberto Alves Banaco

Novos paradigmas 38

Elaboração das diretrizes institucionais sobre o uso de Inteligência Artificial Generativa no Instituto Par

Natália de Mesquita Matheus

Clínica e comunidade 45

Serviço-escola do Instituto Par: formação especializada, compromisso social e ampliação de acesso à comunidade

Rodolfo Ribeiro Dib, Adriana Suzart Ungaretti Rossi, Marília Barban

Com a palavra 52

Você nunca me convidaria para um chá

Thaiz Nepomuceno

Teoria e prática 57

Aplicando Análise do Comportamento: o Caso da Validade Social

Thiago W. Calegari, Candido V. B. B. Pessoa, Diego Zilio Alves

Entre pares 63

A Acreditação como forma de pertencimento à comunidade de analistas do comportamento: um diálogo com Roberto Banaco

Carmen Silvia Motta Bandini, Cláudia Kami Bastos Oshiro, Felipe Magalhães Lemos, Luc Marcel Adhemar Vandenberghe, Joana Singer Vermes, Daniela Mendonça Ribeiro, Eliana Isabel de Moraes Hamasaki, Paulo Augusto Costa Chereguini

Entre parênteses 67

Memória do II Encontro Brasileiro de Análise do Comportamento nas Organizações

Candido V B B Pessoa (Instituto Par), Felipe L. Dias (Néos Desenvolvimento)

especialização em **CLÍNICA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL** presencial

coordenação

CASSIA THOMAZ (CRP 06/54721)

ANA CARMEN OLIVEIRA (CRP 06/72530)

Este curso oferece a oportunidade de discutir a prática clínica a partir da filosofia behaviorista radical da ciência da Análise do Comportamento. A estrutura curricular é cuidadosamente planejada e executada por um corpo docente de altíssimo nível, com formação de excelência.

público-alvo

Psicólogos e psiquiatras interessados em aprofundar seus conhecimentos na Análise do Comportamento aplicada à prática clínica.

duração

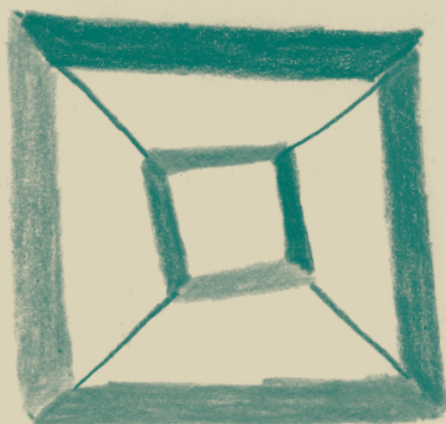
1 ano e meio (três semestres)

Inscrições
abertas para a

43ª
turma

início

Fevereiro de 2027



dias e horários

Aulas teóricas

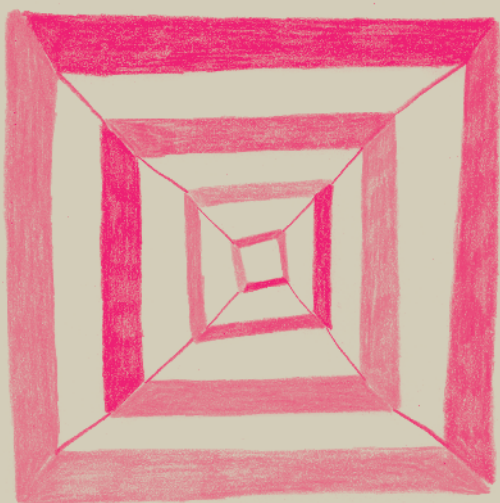
Quinzenalmente às sextas-feiras, das 19h às 21h e sábados das 8h30 às 18h30.

Supervisão de estágio

Quinzenalmente às quintas-feiras, das 19h às 22h ou sextas das 15h às 18h.

informações

www.institutopar.org



A realização do curso está sujeita ao número mínimo de inscrições.



instituto par

ciências do comportamento institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Editorial

Queridas e queridos pares,

Mais um ano, mais um Boletim. Quem acompanha essa publicação há tantos anos sabe que esse material representa a vitalidade da nossa comunidade, comprometida com pesquisa, conhecimento e divulgação científica

Este número traz uma pergunta que, de formas diferentes, percorre cada texto reunido aqui: a quem serve o nosso trabalho? Ela aparece na terapia, quando nos perguntamos se os objetivos que traçamos fazem sentido para a vida do nosso cliente; na escola, quando o currículo padrão encontra uma criança que aprende de outro jeito; na pesquisa, quando os dados mostram mudança comportamental, mas ninguém ao redor do participante percebe diferença alguma, e aparece quando alguém se sente representado de forma inédita em sua vida.

Para tecer essa colcha de textos que revelam a responsabilidade social como fio condutor, Gustavo Santos e seus colegas abrem este volume se debruçando sobre práticas que propõem diretrizes concretas para que a intervenção analítico-comportamental responda à diversidade sociocultural das pessoas atendidas. Esse texto é um ótimo trampolim para dois artigos

que passam pelo tema “adoção”: Ana Flávia Teixeira e Gabriela Oliveira exploram com sensibilidade o papel da linguagem e da narrativa na construção identitária de crianças adotadas, enquanto Laís Nunes e Anna Beatriz Queiroz trazem uma leitura sobre como o brincar e a relação fraterna podem ser, juntos, ricos instrumentos de transformação para crianças em processo de adoção tardia.

Este boletim traz Daniela Cordeiro e Tuane Lima em um belo artigo sobre inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado. As autoras mostram como garantir acesso à escola sem garantir condições reais de aprendizagem não é inclusão e de que forma a Análise do Comportamento pode contribuir para essa integração.

A pergunta sobre a quem servimos também aparece elegantemente no texto de Thiago Calegari, Candido Pessoa e Diego Zilio sobre validade social. Na mesma toada, o tema “responsabilidade social” está na conversa que a Comissão de Acreditação da ABPMC teve com Roberto Banaco sobre as origens e o significado da Acreditação. Mais do que um processo documental, a conversa com Roberto lembra

que pertencer a uma comunidade científica implica sustentar critérios, acolher novas gerações e preservar uma tradição que foi construída por muitas mãos ao longo de décadas.

Duas contribuições neste volume olham para dentro do próprio Instituto Par: Rodolfo Dib, Adriana Rossi e Marília Barban descrevem nosso serviço-escola com uma precisão que vai além do relato institucional — é um texto que torna visível o quanto as decisões sobre quem atendemos, como cobramos e a quem priorizamos são, em si, posições éticas. E Natália Matheus relata o processo participativo pelo qual construímos nossas Diretrizes para o uso de Inteligência Artificial Generativa — um percurso que diz muito sobre como queremos tomar decisões: coletivamente, com cuidado e transparência.

Na tradicional seção “Na Estante”, fomos presenteados por Roberto Banaco, com a resenha do livro *Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) em Múltiplos Contextos*, organizado por Nádia Kienen e colaboradores, lançado este ano pela nossa editora. Em seu texto, Roberto lembra que o papel de quem ensina vai muito além da transmissão de conteúdo: é organizar condições para que pessoas se tornem mais capazes de resolver problemas reais.

E, então, chegamos a Thaiz Nepomuceno, que escreve na seção “Com a palavra”. Diagnosticada com TEA aos 37 anos, Thaiz escreve como quem finalmente pode falar por si mesma — com todas as suas digressões, seus chás de erva-cidreira e seus pensamentos caindo pelo caminho. Seu texto é engraçado, honesto e tocante.

Esperamos que este volume traga muito conhecimento e diversão para vocês!

Com carinho,

Joana Singer

formação em

TERAPIA DE ACEITAÇÃO E COMPROMISSO

Online síncrono*

coordenação

WILLIAM F. PEREZ (CRP 06/111627)

ROBERTA KOVAC (CRP 06/52287-7)

O objetivo do curso é introduzir o modelo da ACT e os componentes da Teoria das Molduras Relacionais - RFT, buscando o entendimento dos fenômenos comportamentais abordados e o funcionamento e manejo da prática da terapia. O curso congrega teoria, pesquisa e prática (treino extensivo de habilidades terapêuticas e supervisão de casos).

início

Fevereiro de 2026

público-alvo

**psicólogos, psiquiatras e
estudantes destas áreas**

dias e horários

Encontros ao vivo com os professores às segundas-feiras, das 20h30 às 22h.

A aula gravada referente ao tema do encontro com os professores será disponibilizada com pelo menos uma semana de antecedência.

carga horária

103 horas (33h de teoria, 48h de Treino de Habilidades e Discussão de casos clínicos)

*** O curso será transmitido ao vivo + aulas gravadas.**

A realização do curso está sujeita ao número mínimo de inscrições.



instituto par

ciências do comportamento

institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Da teoria à prática

Diretrizes para uma prática analítico-comportamental culturalmente responsiva: uma síntese de passos para tomada de decisão

Gustavo Soares dos Santos, Patrícia Aparecida Silva de Santana, Thuanny Sousa dos Santos, Ariane Lira da Trindade, Rafaela Vargas Iori Souza e Silva, Glauce Carolina Vieira Santos

O papel de variáveis culturais no processo de seleção e manutenção de comportamentos é inerente ao modelo seletcionista proposto por Skinner (1981). Ainda assim, diversas críticas foram e continuam sendo dirigidas à prestação de serviços em alguns contextos como, por exemplo, em intervenções analítico-comportamentais voltadas para transtornos do neurodesenvolvimento (Baiden et al., 2024). Nesse cenário, conceitos formulados posteriormente, tais como validade social, humildade, responsividade, competência cultural e atendimento com compaixão, têm sido destacados e fortalecidos como bases fundamentais para uma atuação profissional socialmente significativa, ainda que tais preocupações já estivessem presentes no Behaviorismo Radical proposto por Skinner.

De acordo com Wolf (1978), a validade social envolve a avaliação da relevância dos objetivos da intervenção, da aceitabilidade dos procedimentos utilizados e da importância dos resultados obtidos para o indivíduo e sua família. Allen et al. (2024) destacam estratégias para intervenções mais sensíveis às particularidades do cliente, com foco em delimitar diferenças

comportamentais legítimas, evitar a patologização e priorizar objetivos funcionalmente relevantes. Além disso, enfatizam consentimento contínuo, participação ativa do cliente e família e priorização de comportamentos adaptativos (em vez de padrões considerados normativos), favorecendo intervenções centradas e orientadas à qualidade de vida. Essas características contribuem para o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas, colaborativas e sensíveis às necessidades da população atendida, em consonância com os conceitos de competência, responsividade e humildade cultural.

Competência cultural é definida como o conjunto de conhecimentos e habilidades que fundamentam a atuação profissional frente à diversidade (Beaulieu & Jimenez-Gomez, 2022; Gatzunis et al., 2022). Uma prática culturalmente competente é caracterizada pela tríade (1) consciência de viés, (2) conhecimento cultural e (3) habilidades clínicas. Isso implica em buscar informações culturais relevantes, identificar eventual “ignorância culposa” (Arango & Lustig, 2023; Peels, 2023) e se responsabilizar eticamente na ausência desses comportamentos. O profissional precisa ser capaz de utilizar

estratégias eficientes de observação das principais características socioeconômicas e culturais do cliente. Ao mesmo tempo, precisa ser capaz de utilizar procedimentos de auto-observação sobre eventuais comportamentos potencialmente enviesados pelas suas próprias características socioeconômicas e culturais e que podem impactar negativamente sua atuação.

Sob essa perspectiva, a responsividade cultural é compreendida como a orientação das práticas pelas variáveis socioculturais relevantes no contexto (Miller et al., 2019; Beaulieu & Jimenez-Gomez, 2022). Características, experiências e perspectivas culturais passam a orientar a seleção de objetivos e estratégias (Fong et al., 2016; Miller et al., 2019). Essa diretriz busca reduzir práticas terapêuticas verticalizadas, favorecendo modelos colabora-

A compaixão pode ser compreendida como classes de comportamento que funcionam como uma 'bússola' para a tomada de decisão clínica em situações de incerteza.

tivos com participação ativa da família e dos demais envolvidos na definição das metas de intervenção. Exemplos de comportamentos culturalmente responsivos podem ser analisar a identidade cultural dos envolvidos, adaptar a comunicação clínica e a incorporar preferências e expectativas do cliente/famíliares ao planejamento terapêutico (Beaulieu & Jimenez-Gomez, 2022; Fong et al., 2016). Esses repertórios favorecem a construção compartilhada de intervenções mais contextualizadas e socialmente relevantes (Wright, 2019).

A construção de práticas culturalmente responsivas também envolve repertórios associados à humildade cultural (Tervalon & Murray-García, 1998), definida pelo compromisso contínuo com autorreflexão e autocrítica diante das relações de poder presentes na prática

profissional. Essa postura implica reconhecer que o repertório técnico não elimina respostas rigidamente controladas pela posição de 'especialista', especialmente em situações que envolvem diferenças culturais, valores familiares e tomada de decisão clínica. Podem ser considerados exemplos de humildade cultural comportamentos como expressar vulnerabilidade, revisar hipóteses clínicas a partir de *feedbacks* familiares, admitir falhas terapêuticas e criar espaço para que o próprio cliente nomeie aspectos de sua identidade e experiência cultural (Wright, 2019; West et al., 2024).

A literatura recente também tem proposto a compaixão como uma dimensão ética relevante para a condução de intervenções analítico-comportamentais. Penney et al. (2023) a definem como disposição para agir de forma

empática, visando reduzir sofrimento e melhorar qualidade de vida. A compaixão pode ser compreendida como classes de compor-

tamento que funcionam como uma "bússola" para a tomada de decisão clínica em situações de incerteza, favorecendo maior coerência entre objetivos terapêuticos e necessidades do cliente (Rohrer et al., 2021). Práticas compassivas incluem comportamentos como validar a experiência do cliente e da família, escutar ativamente, adaptar a comunicação clínica e flexibilizar estratégias terapêuticas diante das demandas apresentadas no contexto de intervenção (Penney et al., 2023). A colaboração direta com a família e a consideração de sua rotina, valores e prioridades também ampliam a probabilidade de definição de objetivos socialmente relevantes e contextualizados às demandas apresentadas (Barrera-Lansford et al., 2026). Além das interações diretas com clientes e familiares, a prática compassiva também en-

volve monitoramento contínuo dos efeitos da própria intervenção sobre o bem-estar do indivíduo atendido, favorecendo ajustes clínicos diante de sinais de sofrimento, evasão ou desconforto relacionados ao processo terapêutico (Rohrer & Weiss, 2023).

Considerados em conjunto, os conceitos de competência cultural, responsividade, humildade cultural e compaixão apontam para repertórios profissionais mais colaborativos e sensíveis às variáveis socioculturais, cuja operacionalização integrada ainda permanece dispersa na literatura. O presente trabalho teve como objetivo sintetizar diretrizes para a tomada de decisão voltadas a uma prática profissional socialmente válida e culturalmente responsiva.

Processo de construção das diretrizes e dos formatos de apresentação

As diretrizes foram desenvolvidas na disciplina de Dimensão Cultural da especialização em ABA ao TEA do Instituto Par. Sete dimensões foram destacadas: (1) autoadvocacia, (2) *self* e identidade neurodivergente, (3) anticapacitismo, (4) sexualidade, (5) vida adulta, (6) trabalho e (7) papel da família. O objetivo principal foi descrever classes de comportamentos relativos a cada uma dessas dimensões em três situações da prática profissional: avaliação inicial, planejamento e acompanhamento da intervenção. Foram feitas perguntas que buscaram favorecer a auto-observação e a análise contextual pelo profissional, potencializando a identificação de variáveis culturais relevantes para tomada de decisão clínica (Arango & Lustig, 2023; West et al., 2024) e análise de situações hipotéticas para antecipar dilemas

éticos e culturais (Alasmari, 2022). Ao final do processo, os passos foram organizados em formato unificado a partir de um documento estruturado pela instituição e com apoio de componentes do procedimento de interpretação conceitual de texto (PICT – para mais detalhes: Laurentini & Lopes, 2016).

Descrição das diretrizes nucleares e formatos gráficos de apresentação

A partir da sistematização e síntese dos diferentes passos de tomada de decisão elaborados pelos autores, foram identificados os principais aspectos comuns relacionados às diferentes dimensões culturais e etapas do processo interventivo, apresentados na Tabela 1.

Como exemplo da relação entre diretriz e operacionalização, a diretriz “mapear topografias de agência e contingências de reforço/punição”, derivada do agrupamento das classes de comportamento relacionadas à autoadvocacia na avaliação inicial, pode ser operacionalizada por perguntas como “o cliente está tendo oportunidades reais de escolha?” ou “estou identifican-

As diretrizes não prescrevem ações específicas, mas orientam classes de comportamento profissionais compatíveis com práticas culturalmente responsivas.

do respostas de recusa e preferência ao longo das interações?”.

As Figuras 1 a 3 ilustram diferentes formatos de apresentação das diretrizes, incluindo matriz de intervenção, perguntas de automonitoramento e interface digital de apoio para decisão nas diferentes etapas de intervenção. Os arquivos na íntegra dos três formatos podem ser acessados pelo link: [diretrizes_tomada_decisao](#).

Tabela 1 – Diretrizes para uma intervenção analítico-comportamental culturalmente responsiva

Dimensões	Etapas da Intervenção		
	Avaliação Inicial	Planejamento	Acompanhamento
Autoadvocacia	Mapear topografias de agência e contingências de reforço/punição	Programar ensino de escolha, recusa e participação decisória	Monitorar emissão independente e consequências sociais da agência
Self e Identidade	Identificar autodescrições e contingências de validação/supressão identitária	Selecionar objetivos de autoconhecimento e excluir supressão de características	Avaliar autenticidade, bem-estar e ajustar contingências supressoras
Anticapacitismo	Identificar barreiras sociais, histórico de exclusão e linguagem capacitista	Programar adaptações funcionais e excluir objetivos normativos	Monitorar autocrítica profissional e priorizar indicadores de qualidade de vida
Sexualidade	Avaliar repertórios de proteção, lacunas de risco e discriminações de segurança	Estruturar ensino de consentimento, privacidade e autocuidado corporal	Verificar generalização de proteção e identificar novas vulnerabilidades
Vida Adulta	Mapear autonomia atual, expectativas de futuro e determinantes contextuais	Definir metas de transição, independência funcional e inserção comunitária	Avaliar protagonismo decisório e generalização de habilidades executivas
Trabalho	Identificar interesses vocacionais, pré-requisitos comportamentais e barreiras de acesso	Programar repertórios técnicos, socioemocionais e criar contextos de experimentação	Monitorar independência técnica e generalização para ambientes laborais reais
Papel da Família	Avaliar valores, recursos, dinâmicas de interação e barreiras ao engajamento familiar	Dimensionar metas à capacidade familiar e adaptar linguagem técnica	Analisar adesão funcionalmente e ofertar suporte emocional aos cuidadores

Nota. Cada célula representa uma diretriz nuclear sintetizada a partir do agrupamento convergente de múltiplas unidades de análise. As diretrizes não prescrevem ações específicas, mas orientam classes de comportamento profissionais compatíveis com práticas culturalmente responsivas.

Diretrizes para acompanhar prática profissional de acordo com aspectos culturais relevantes

AUTOADVOCACIA

 Avaliação inicial	A pessoa consegue comunicar suas necessidades e desejos de forma adequada ao contexto?	De que forma a pessoa demonstra autonomia e expressa seus limites?	A pessoa tem clareza sobre seus direitos e necessidades?	Quais práticas da família favorecem ou dificultam que a pessoa expresse seus direitos e escolhas?
 Planejamento da intervenção	Como posso considerar critérios de autoadvocacia e neurodiversidade ao planejar a intervenção?	Minha condução está alinhada a critérios éticos e científicos?	Existem estratégias de ensino voltadas para pedir ajuda, dizer "não", escolher, discordar e justificar suas escolhas?	A pessoa participa, direta ou indiretamente, das decisões sobre seus objetivos terapêuticos?
 Acompanhamento da intervenção	Durante as sessões e no ambiente natural, a pessoa tem oportunidades reais de escolher, recusar e expressar suas preferências?	Estou monitorando se a comunicação expressiva aumentou, diminuiu ou estagnou ao longo do tempo?	Quando não há avanço eu investigo o contexto cultural/ambiental antes de alterar o objetivo?	Os registros mostram evolução na iniciativa e protagonismo?

Alunas: Ariane Lira e Patricia Santana

Figura 1. Formato de apresentação por matriz de intervenção

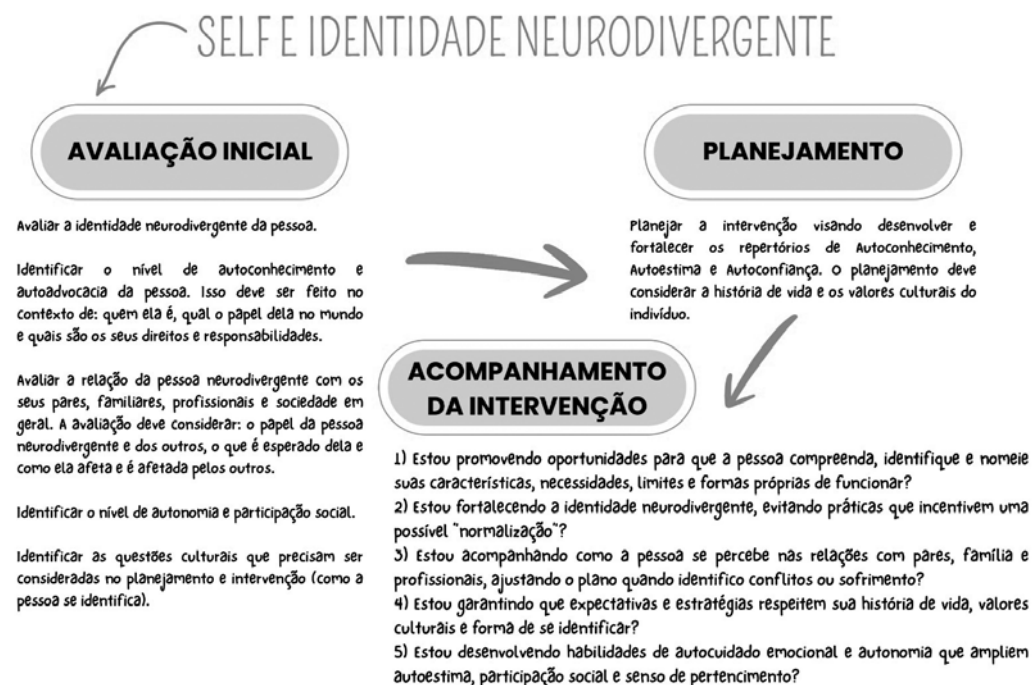


Figura 2. Formato de apresentação baseado em perguntas de automonitoramento



Figura 3. Formato interface digital de suporte para decisão

Potenciais implicações sobre a atuação clínica e efeitos na saúde mental do analista do comportamento

A organização de diretrizes nucleares e sua apresentação em diferentes formatos de suporte para decisão podem produzir implicações em dois planos: sobre a qualidade da intervenção oferecida ao cliente e sobre o repertório do próprio terapeuta comportamental que a conduz.

No que diz respeito ao cliente, as diretrizes organizam o raciocínio clínico em torno de dois eixos interdependentes: a ampliação da participação ativa do cliente na intervenção e a proteção de sua identidade e integridade ao longo desse processo. Esses eixos envolvem, respectivamente, o fortalecimento da autonomia e participação do cliente, bem como a proteção de identidade, integridade e autonomia frente a contingências punitivas ou normativas (Allen et al., 2024; Baiden et al., 2025; Gatzunis et al., 2023; Mathur & Tarbox, 2024; Rohrer et

al., 2021; West et al., 2024). Esses dois eixos são mediados pelo papel da família: a análise das dinâmicas familiares, dos valores culturais e das contingências de apoio constitui tanto uma condição para a viabilidade das intervenções quanto um fator que pode ampliar ou restringir seus efeitos sobre o cliente (Baiden et al., 2025; Rohrer et al., 2021), evidenciando que práticas culturalmente responsivas exigem uma reorganização sistemática do raciocínio clínico em direção à validade social (West et al., 2024).

Para além de seus efeitos sobre clientes e famílias, a organização dessas diretrizes pode ampliar a discriminação de variáveis contextuais pelo analista do comportamento, tornando o raciocínio clínico mais consistente e sustentando decisões éticas com mais segurança ao longo da intervenção (Wright, 2019; Jimenez-Gomez & Beaulieu, 2022). Ao organizar em parâmetros concretos processos relacionados à autorreflexão e responsividade cultural, as dire-

trizes podem auxiliar o profissional a discriminar quando suas decisões estão sendo guiadas por automatizações da prática ou esquivas de situações interpessoalmente difíceis, favorecendo maior alinhamento entre valores clínicos e comportamento profissional (Beaulieu & Jimenez-Gomez, 2022; West et al., 2024).

A literatura também sugere que um maior alinhamento entre valores pessoais e prática profissional pode estar associado a maior satisfação no trabalho e qualidade de vida ocupacional (West et al., 2024), o que inclui contextos de elevada demanda ética como o da prática culturalmente responsiva (Whitehead et al., 2015). Nesse contexto, a avaliação de validade social representa uma ferramenta particularmente relevante, ao possibilitar que objetivos, procedimentos e resultados da intervenção sejam continuamente avaliados a partir do *feedback* de clientes e familiares (Wolf, 1978; Huntington et al., 2023).

Ainda que a relação entre responsividade cultural e saúde mental do analista do comportamento demande investigação empírica mais direta, as diretrizes discutidas neste estudo podem ser compreendidas como recursos de organização contextual da prática clínica. Ao tornar mais explícitos critérios relacionados à humildade cultural, compaixão e responsividade, essas diretrizes podem oferecer apoio ao julgamento clínico e maior segurança na condução de demandas institucionais, familiares e socioculturais frequentemente presentes na prática profissional contemporânea (West et al., 2024; Whitehead et al., 2015).

Limitações e considerações sobre a síntese e os formatos gráficos de apresentação das diretrizes

Embora a sistematização de diretrizes culturalmente responsivas possa auxiliar na organização do raciocínio clínico e na discriminação de variáveis contextuais relevantes, as contingências culturais envolvidas na prática do analista do comportamento não podem ser reduzidas a fluxogramas ou matrizes. Assim, as diretrizes apresentadas devem ser compreendidas como recursos de apoio para tomada de decisão não e substituem a análise funcional e o julgamento clínico

Além disso, as implicações aqui discutidas derivam predominantemente de integração conceitual da literatura e da síntese dos modelos elaborados no contexto da disciplina, não tendo sido avaliadas empiricamente quanto a seus efeitos sobre tomada de decisão clínica,

As diretrizes apresentadas devem ser compreendidas como recursos de apoio para a tomada de decisão, e não substituem a análise funcional e o julgamento clínico.

validade social, fidelidade de implementação ou saúde mental do analista do comportamento. Os modelos foram produzidos em um único contexto de formação, o que limita a diversidade de perspectivas e a generalização para outros cenários. Nesse sentido, parece relevante que futuras pesquisas investiguem empiricamente os efeitos dessas ferramentas em contextos clínicos aplicados, considerando as especificidades socioculturais e institucionais da realidade brasileira, incluindo seus impactos sobre processos de tomada de decisão, validade social e bem-estar ocupacional do analista do comportamento. ■

Referências

A lista detalhada de referências pode ser consultada em bit.ly/referencias_diretrizes

Arango, A., & Lustig, N. (2023). Ignorance and cultural diversity: The ethical obligations of the behavior analyst. *Behavior Analysis in Practice*, 16(1), 23–39. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00701-z>

Barrera-Lansford, A., O'Reilly, M., & DeMayo, M. (2026). Exploring the effects of soft skill training among ABA practitioners: A systematic review. *Behavior Analysis in Practice*. Publicação on-line antecipada. <https://doi.org/10.1007/s40617-026-01162-4>

Beaulieu, L., & Jimenez-Gomez, C. (2022). Cultural responsiveness in applied behavior analysis: Self-assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(2), 337–356. <https://doi.org/10.1002/jaba.907>

West, D. M., Assemi, K., Ragulan, S., & Houmanfar, R. A. (2024). Compassionate care, cultural humility, and psychological flexibility: Examining the potential for consilience in applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 19, 325–342. <https://doi.org/10.1007/s40617-024-00950-0>

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203–214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

Gustavo Soares dos Santos. Psicólogo (CRP 06/160892) supervisor clínico e analista do comportamento com experiência em intervenção voltada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e psicoterapia para jovens e adultos. Especialista em Clínica Analítico-Comportamental (Instituto Par) e pós-graduando em ABA aplicada ao TEA.

Patrícia Aparecida Silva de Santana. Psicóloga (CRP 06/197434) com experiência em intervenção baseada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Especialista em Neurociência Aplicada à Educação e pós-graduanda em Neuropsicologia e ABA aplicada ao TEA.

Thuanny Sousa dos Santos. Psicóloga (CRP 06/200906) com experiência em psicoterapia e intervenção baseada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pós-graduanda em ABA aplicada ao TEA (Instituto Par) e pesquisadora participante do NINA Lab do Instituto de Psicologia da USP.

Ariane Lira da Trindade. Psicóloga (CRP 06/198522) com experiência na área de Psicologia e atuação voltada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) com base na Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP) e pós-graduanda em ABA aplicada ao TEA pelo Instituto Par.

Rafaela Vargas Iori Souza e Silva. Psicóloga (CRP 06/205815) com experiência em intervenção voltada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Pós-graduanda em ABA aplicada ao TEA (Instituto Par) e em Neuropsicologia.

Glauce Carolina Vieira Santos. Psicóloga (CRP 06/81048), docente e supervisora do curso de Esp. em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA no Instituto Par, doutora em Psicologia Experimental (USP/SP), certificada como BCBA pelo BACB® e diretora do Grupo ABA fora da mesinha.

FORMAÇÃO EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO

online
com transmissão
ao vivo

coordenação

TUANE DE OLIVEIRA LIMA (CRP 06/141801)

SAULO MISSIAGGIA VELASCO (CRP 06/87867)

início

Fevereiro de 2027

público-alvo

Profissionais e estudantes interessados em aplicar a análise do comportamento para produzir mudanças e resolver problemas no contexto educacional.

objetivos

Esse curso foi desenvolvido para ampliar o escopo de intervenções analítico-comportamentais no contexto educacional. Ao longo do semestre, os alunos aprenderão estratégias para desenvolvimento de repertórios acadêmicos, programação do ensino, elaboração de currículos e gerenciamento de cursos e salas de aula.

carga horária

54 horas (sendo 41 horas de aulas teóricas, 13 horas de monitoria)

dias e horários

Semanalmente
Quintas-feiras, das 18h às 22h

A realização do curso está sujeita ao número mínimo de inscrições.

informações e inscrições

www.institutopar.org



instituto par

ciências do comportamento

institutopar.org | Rua Bartira, 1294
Perdizes São Paulo/SP
Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Análise do comportamento aplicada à clínica

Adoção, processos de narrativa e desenvolvimento do self: contribuição da literatura infantil e do álbum de vida na autobiografia do adotivo

Ana Flávia de Carvalho Lima Teixeira, Gabriela Eustáquio de Oliveira

*Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui
Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar um pouco de bom que vivi*
(Emicida, Felipe Vassão, DJ Duh e Belchior, 2019).

A constituição da identidade fundamenta-se no desenvolvimento de um senso de unidade e continuidade histórica do “eu” em transformação ao longo do tempo. Essa organização não ocorre de forma isolada, mas emerge das interações sociais e dos significados compartilhados na cultura. É na relação com o outro que esse *self* ganha contornos: a comunidade verbal fornece o suporte simbólico essencial para que a pessoa nomeie suas próprias experiências e, progressivamente, desenvolva o repertório de tomada de perspectiva (Villatte et al., 2016).

De acordo com a Teoria das Molduras Relacionais (RFT), o *self* não deve ser compreendido como uma entidade estática, mas, sim, como um conjunto de ações simbólicas e interações verbais construídas continuamente (Barnes-Holmes et al., 2001). Para Villatte et al. (2016), à medida que se insere na comunidade verbal, o indivíduo aprende a responder a dicas contextuais complexas, desenvolvendo os repertórios essenciais de tomada de perspectiva interpessoal, espacial e temporal que são estruturados pelas relações dêiticas *Eu-Você*, *Aqui-Aí* e *Agora-Depois*.

Essa mesma engrenagem que viabiliza a construção identitária carrega, contudo, uma natureza paradoxal. A linguagem opera com uma dupla face: ao mesmo tempo em que funciona como nossa maior vantagem evolutiva, permitindo a conexão, o cultivo de esperanças e a empatia, ela se estabelece como a fonte de grande parte do sofrimento psicológico (Villatte et al., 2016). Por meio desses processos simbólicos, a dor histórica é atualizada sem a necessidade de um gatilho físico imediato, tornando possível ruminar o passado, antecipar o abandono ou cristalizar medos. No horizonte da adoção, conseqüentemente, esse dinamismo verbal pode agir como uma âncora que prende o sujeito a uma narrativa rígida de dor ou como a ponte que o liberta para a coautoria de uma nova história (Villatte et al., 2016).

No início do aprendizado verbal e da socialização, é fundamental o desenvolvimento do *self* como conteúdo, em função de suas características que indicam estabilidade e *coerência entre nossas histórias e tendências*. É nesse momento que se constroem as redes relacionais descritivas e avaliativas sobre quem se é (Barnes-Holmes et al., 2001). A sociedade e o núcleo familiar exigem e incentivam essa categorização para que o comportamento infantil seja previsível e comunicável: “eu sou tímida”, “eu sou agitado”.

Para o indivíduo adotivo, estruturar uma narrativa biográfica é uma tentativa natural de organizar a própria trajetória e conferir sentido à ruptura inicial (Henriques et al., 2021). O risco clínico surge quando o sujeito se funde rigidamente a esses conteúdos. Rotular a si mesmo estreita o repertório de ações do indivíduo (Villatte et al., 2016). Ao cristalizar um *self* conceitualizado como “rejeitado” ou “defeituoso”,

essa história passa a atuar como um filtro limitante. A linguagem passa a exigir uma coerência funcional rígida: para manter a lógica de sua narrativa de dor, o jovem passa a agir de modo a confirmar o próprio rótulo (Villatte et al., 2016).

Para auxiliar na transformação das dores literais para a flexibilidade do *self* como contexto, a literatura pode ser uma ferramenta valiosa. Os livros *Onde está a mamãe?* e *Filho é Filho* atuam como um espelho de representatividade da história de vida adotiva, carregando o potencial de transformação de função dessas redes simbólicas. Por meio dos livros infanto-juvenis, a criança encontra a possibilidade de transitar por diferentes papéis e emoções, ganhando fôlego para olhar questões de sua própria biografia (Pinheiro et al., 2024).

O primeiro deles, *Onde está a mamãe?* (2025), de Adriana Carranca, ilustra o impacto das rupturas iniciais, ao narrar a história de Owen, um bebê hipopótamo isolado de sua família por um tsunami. O texto legitima as respostas emocionais decorrentes do trauma, des-

Os eventos dolorosos deixam de ditar suas ações presentes e passam a ocupar o lugar de páginas constituintes de quem ela foi e de quem está se tornando.

crevendo que, no personagem, “[...] o vazio era tomado por outros sentimentos, como tristeza e raiva” (p. 21). Além disso, a obra caminha em direção ao pertencimento ao concluir que “[...] cada família nasce de um jeito — ou de um sonho” (p. 42), oferecendo um lugar seguro para aqueles que “[...] se sentiram inadequados, desencaixados, perdidos... e, ainda assim, encontraram aconchego e amor” (p. 2).

Em paralelo, a obra *Filho é Filho*, de Marianna Muradas (2020), maneja a fragmentação autobiográfica ao quebrar o silêncio em torno da família de origem. A autora integra

essa vivência de forma clara e acolhedora: “Todos os bebês nascem da barriga de alguém. Alguns vão para o colo dessa mesma barriga. Outros não. O importante é ter colo para todos!” (p. 6-7). Permite-se, sob essa perspectiva, o desenvolvimento do processo de aceitação, em que o amor do lar adotivo engloba a história pregressa em vez de suprimi-la. Essa estratégia simbólica viabiliza a narrativa da jornada familiar, conforme exemplificado no diálogo: “Sabe, filho, nós celebramos duas datas sobre você: O dia em que você nasceu, quando agradecemos a barriga que, tão generosamente, o trouxe ao mundo. E o dia em que o peguei no colo pela primeira vez. O nosso nascimento!” (p. 35-37).

De acordo com Henriques et al. (2021), na adoção, o acesso à ancestralidade ainda enfrenta tabus, muitas vezes reforçados pela pressão social para que a nova configuração atue “como se” (*as-if*) fosse a família biogenética. Nesse cenário, os silêncios impostos sobre os primeiros anos não apenas negligenciam o direito legal e humano do sujeito à sua própria biografia, mas também o impedem de integrar partes de si construídas junto a outras figuras de cuidado durante o acolhimento. Por essa razão, o

A adoção deixa de ser vista como o resgate de um sujeito fraturado e consolida-se como a reintegração de uma narrativa viva, na qual passado e futuro coexistem em uma identidade coerente e resiliente.

Estatuto da Criança e do Adolescente garante o direito absoluto à informação e à preservação dessa memória (Pinheiro et al., 2024), uma vez que rupturas sucessivas tendem a fragmentar a lembrança do jovem adotado. Dessa forma, literaturas e outras mídias que discutam configurações de famílias adotivas e demais narrativas que habitam esse universo se fazem tão necessárias.

Indo além da ficção, a clínica e os Serviços de Acolhimento dispõem de uma estratégia narrativa concreta e igualmente potente: o Álbum de História de Vida. Construído a muitas mãos (pelo acolhido, pela equipe técnica e pelos cuidadores), o álbum reúne fotografias, relatos dos momentos de espera e detalhes sobre o núcleo de origem (Pinheiro et al., 2024).

Em uma interpretação contextual, esse álbum atua como um recurso material para a promoção do *self* como contexto. Ele organiza dados complexos em uma narrativa coesa e respeitosa, permitindo que a criança exercite a tomada de perspectiva dêitica e aprenda a olhar para a própria trajetória com uma distância segura de observador. Sob essa nova perspectiva, os eventos dolorosos deixam de ditar suas ações presentes e passam a ocupar o lugar de páginas constituintes de quem ela foi e de quem está se tornando.

Por fim, o desenvolvimento da identidade narrativa do indivíduo adotivo transita dos desafios das rupturas iniciais para o senso de pertencimento. Embora o aprendizado inicial da linguagem forneça os contornos de sua autodefinição, apenas o desenvolvimento de um *self* mais flexível e focado no presente permite a integração saudável de sua história. Apoiada por práticas de cuidado comprometidas com esses valores, a adoção deixa de ser vista como o resgate de um sujeito fraturado e consolida-se como a reintegração de uma narrativa viva, na qual passado e futuro coexistem em uma identidade coerente e resiliente. ■

Ana Flávia de Carvalho Lima Teixeira é psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialista em Psicoterapia Comportamental pela mesma instituição (UEM). Formada em Psicoterapia da Infância e Adolescência e Orientação Parental, pelo Instituto PAR, em ACT e FAP, pelo Instituto Continuum, e possui aperfeiçoamento em Cuidados Paliativos Pediátricos pela Faculdade Sírio-Libanês. É também Doula de Adoção pelo Instituto Doulas de Adoção Brasil. Atua como psicóloga clínica e supervisora clínica em consultório particular, com ênfase em atendimento infanto-juvenil e suporte parental.

Gabriela Eustáquio de Oliveira é psicóloga pela Universidade de Sorocaba (UNISO), Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Formada em Desenvolvimento Humano: Infância e Adolescência pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (HCFMUSP) e Especialista em Clínica Analítico Comportamental pelo Instituto PAR. Atua como psicóloga clínica e supervisora em consultório particular e professora na Especialização em Análise de Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade.

Referências

- Barnes-Holmes, Y., Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition. *Advances in Child Development and Behavior*, 28, 101–138. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11605362/>
- Carranca, A. (2025). *Onde está a mamãe?* (Ilustrações de I. Santos). Companhia das Letrinhas.
- Henriques, M. R., Vieira, A. G., & Gedrat, D. C. (2021). Construção e re-construção da identidade nas histórias de vida de adotados. *Aletheia*, 54(1), 24–43. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942021000100002
- Muradas, M. (2020). *Filho é filho*. (Ilustrações de B. Lubambo). Matrescência.
- Pinheiro, A., Campelo, A. A., & Valente, J. (Orgs.). (2024). *Guia de acolhimento familiar: Acompanhamento da família acolhedora, da criança, do adolescente e da família de origem: Caderno 5* (2a. ed.). Paulus.
- Villatte, M., Villatte, J. L., & Hayes, S. C. (2016). *Mastering the clinical conversation: Language as intervention*. The Guilford Press.

formação em

TERAPIA DE CASAL

online (ao vivo)*

coordenação

Carolina Perroni (CRP 06/66205)

início

Fevereiro de 2027

Este curso foi estruturado em seis módulos complementares, oferecendo ao aluno uma formação sólida em terapia de casal. Cada etapa traz conteúdos teóricos e aplicados, que se conectam para construir uma compreensão ampla e integrada da clínica de casal.

público-alvo

Psicólogos e psiquiatras que possuam conhecimento prévio sobre análise do comportamento.

dias e horários

Semanal. Às quintas-feiras, das 18h30 às 21h30

duração

De março a dezembro de 2026

carga horária total

111h

A realização do curso está sujeita ao número mínimo de inscrições.

* O curso será transmitido ao vivo.



instituto par

ciências do comportamento | institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Análise do comportamento aplicada à clínica

Adoção tardia, relação fraternal e habilidades sociais na Terapia Analítico-Comportamental Infantil

Laís Arend Nunes, Anna Beatriz M. Queiroz

A Terapia Analítico-Comportamental Infantil (TACI) baseia-se nos pressupostos do Behaviorismo Radical e na Análise do Comportamento, com foco no público infantil. Rossi, Linares e Brandão (2020) destacam que o atendimento ao público infantil apresenta idiosincrasias e particularidades em relação às demais fases do desenvolvimento (adolescência e vida adulta), decorrentes de características próprias desse momento da vida. Dessa forma, envolvem repertórios essenciais a serem desenvolvidos, como, por exemplo, aqueles relacionados à autonomia, ao autogerenciamento e à participação social, bem como uma maior dependência de contingências mediadas pelos adultos.

Um dos repertórios desenvolvidos na infância é o de brincar. Naves e Ávila (2018) explicam que o brincar é comportamento operante, ou seja, pode ser aprendido e é mantido por variáveis ambientais. O contexto familiar e escolar geralmente são os primeiros e mais frequentes na vida da criança. As pessoas presentes nesses contextos são aquelas que

mediam as contingências que favorecem o ensino de habilidades diversas, incluindo a de brincar e suas variações.

Considerando que a relação pessoa-ambiente é o objeto de estudo e pilar da intervenção na TACI, a relação entre irmãos (e não apenas da criança com outros adultos) é compreendida como oportunidade de aprendizagem e prática de habilidades sociais, re-

A relação entre irmãos é compreendida como oportunidade de aprendizagem e prática de habilidades sociais, refletindo e influenciando a dinâmica familiar.

flétindo e influenciando a dinâmica familiar (Fernandes, Alarcão & Raposo, 2007). Dessa forma, compreender a relação fraterna permite aprender padrões de interação que se mantêm ao longo da vida, servindo como base para o desenvolvimento das habilidades sociais essenciais para a convivência interpessoal.

Del Prette e Del Prette (2013) explicitam que habilidades sociais são diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.

Entre essas classes estão: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

Portanto, habilidades sociais são comportamentos aprendidos na interação com o ambiente social e podem ou não serem desenvolvidas a depender do histórico dessas interações. Além disso, variações no contexto impactam diretamente no padrão comportamental dos indivíduos e devem ser compreendidas para que as intervenções em habilidades sociais sejam efetivas/eficazes. A partir dessa perspectiva, a compreensão das contingências envolvidas na adoção e na adoção tardia é necessária na TACI.

Segundo Silva et al. (2022), a adoção tardia ocorre quando uma criança maior de dois anos de idade é adotada. Os autores destacam que a inserção em um novo ambiente pode envolver adaptação às novas contingências a partir de repertórios mantidos por contingências anteriores que podem conflitar com as atuais. Em meio a essa inserção (tanto da criança quanto dos responsáveis, grupo familiar e irmãos/irmãs) em diversos novos contextos (familiar, escolar, social mais amplo) há também o processo de vinculação, que é fundamental para a adaptação a essa nova configuração de relações sociais/ambientais.

Posto isso, a proposta deste texto é apresentar a sistematização utilizada para acompanhar o atendimento clínico com essa demanda, na especialização em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade do Instituto Par.

As intervenções foram realizadas ao longo de seis sessões com a criança (adotada) e seu irmão. Cada encontro foi dividido em dois momentos: nos primeiros 30 minutos, o atendimento ocorreu apenas com a criança e nos 30 minutos seguintes, contou também com a participação do irmão. O objetivo foi favorecer a generalização dos repertórios trabalhados, inserindo a criança em um contexto de interação mais próximo do seu contexto natural.

Na maioria das sessões, o brincar foi parte da intervenção e para todas as sessões foram realizadas análises de contingências moleculares dos comportamentos-alvo da sessão: antecedentes (incluindo operações motivadoras), resposta operante, consequência produzida durante a intervenção, processo comportamental envolvido e padrões emocionais relacionados à intervenção. A partir da análise da função dos comportamentos, a intervenção foi programada.

Para o acompanhamento das intervenções, as sessões foram sistematizadas em uma tabela (Tabela 1). A finalidade da tabela é apoiar

Tabela 1. Organização do acompanhamento das intervenções terapêuticas

Comportamento-alvo	Data	Nº de participantes	Estratégia de intervenção	Justificativa	Resultado
--------------------	------	---------------------	---------------------------	---------------	-----------

Nota. Comportamento-alvo: descrição de classes de respostas alvo da sessão. Data: registro cronológico das intervenções. Nº de participantes na sessão: registro de se a intervenção foi individual ou em conjunto com o irmão. Estratégias de intervenção: descrição dos recursos terapêuticos empregados. Justificativa: fundamentação teórica, com base na análise do comportamento, para o uso de cada intervenção. Resultados imediatos: registro das respostas da criança logo após a realização de cada intervenção.

a tomada de decisão clínica, ao sintetizar o percurso das intervenções realizadas, organizando os comportamentos-alvo, o contexto de aplicação, as estratégias utilizadas, suas justificativas e os resultados imediatos obtidos.

A análise da tabela permitiu agrupar a interação terapeuta-cliente e cliente-irmão em três padrões principais:

- a. **esquiva/fuga → mediação → participação → reforçamento positivo:** situações em que, após a aplicação da intervenção, a criança inicialmente emitiu respostas de esquiva/fuga, seguidas pela retomada da proposta pela terapeuta que mediava a participação e reforçava o engajamento na atividade;
- b. **participação → reforçamento positivo:** ocasiões em que a criança se engajou imediatamente na intervenção e a terapeuta reforçou o engajamento;
- c. **participação com condições → reforçamento positivo:** relacionado a criança realizar a atividade proposta e negociar suas regras.

A análise dos padrões comportamentais identificados permitiu compreender a progressão do engajamento da criança ao longo das sessões. O padrão, caracterizado por esquiva seguida de mediação e participação (A), foi o mais frequente nas sessões iniciais e estava relacionado ao comportamento observado na queixa clínica. As mediações verbais e modelações do terapeuta foram fundamentais para a redução de respostas de fuga e aumento nas respostas de engajamento direto (B), que passou a ser observado com maior frequência nas sessões subsequentes.

O padrão de participação com condições (C), que envolvia repertórios de negociação, passou a ser emitido somente após sessões de

reforçamento do engajamento direto na interação social e foi caracterizado por expressar preferências e delimitar acordos sem recorrer à esquiva na relação com o irmão.

Assim, as mudanças observadas ao longo da intervenção indicam um avanço consistente no desenvolvimento de habilidades sociais, especialmente nas classes de cooperação, empatia e autocontrole. Tais resultados reforçam a relevância do brincar como parte da intervenção na TACI, atuando simultaneamente como instrumento terapêutico e contexto de ensino e generalização de repertórios.

Além disso, os resultados destacam a importância do uso do brincar aliado a um processo gradual de ampliação do repertório social e emocional alternativo a respostas de fuga/esquiva de interações sociais. Nesse sentido, compreende-se que a implementação de intervenções mais complexas tornou-se possível à medida que repertórios básicos foram desenvolvidos em terapia, sustentando novas demandas e evidenciando a importância de uma intervenção baseada no aumento progressivo da exigência de habilidades sociais na interação com o irmão.

É importante ressaltar as limitações das conclusões apontadas, uma vez que se trata de caso único, sendo difícil generalizá-las para outras populações ou contextos clínicos. Também se destaca a necessidade da inclusão dos pais/cuidadores, o que não foi possível explorar nessa intervenção. A partir disso, sugere-se que estudos futuros investiguem intervenções em habilidades sociais com grupos maiores de crianças adotadas, explorem diferentes modalidades de participação familiar e ampliem estudos na TACI sobre adoção tardia sob a perspectiva da criança, o que ainda é pouco abordado na literatura.

Por fim, este trabalho reforça a importância do brincar como ferramenta terapêutica essen-

Este trabalho reforça a importância do brincar como ferramenta terapêutica essencial no atendimento infantil, especialmente em contextos nos quais o desenvolvimento de vínculos, a aprendizagem social e o manejo emocional se constituem como eixos centrais da prática clínica.

cial no atendimento infantil, especialmente em contextos nos quais o desenvolvimento de vínculos, a aprendizagem social e o manejo emo-

cional se constituem como eixos centrais da prática clínica. Destaca-se a importância de considerar o repertório individual da criança no planejamento das intervenções, o aumento gradual da

difículdade da interação social, favorecendo, assim, o engajamento, a manutenção dos ganhos e o fortalecimento do vínculo. ■

Referências

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Vozes.

Fernandes, O. M., Alarcão, M., & Raposo, J. V. (2007). Posição na fratria e personalidade. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24, 297-304. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/JRmTSmVxrFKtXB733pNNkBN/?format=html&lang=pt>

Linares, I., Rossi, A., Toscano, M., & Hermann, V. (2020). Avaliação clínica na TACI e definição de objetivos terapêuticos. In A. Rossi, I. Linares, & L. Brandão (Eds.), *Terapia analítico-comportamental infantil* (Cap. 5, Anexo I). Centro Paradigma.

Naves, A. R. C. X., & Ávila, R. R. (2018). A formulação comportamental na Terapia Analítico-Comportamental infantil. In A. K. C. R. De-Farias, F. N. Fonseca, & L. B. Nery (Orgs.), *Teoria e formulação de casos em Análise Comportamental Clínica* (pp. 185-213). Artmed.

Silva, G. M. da, Silva, C. R. da, Silva, I. G. da, Ferreira, J. de S., & Porto, A. K. (2022). Adoção tardia: Processo de adaptação do filho sob o olhar dos pais adotivos. *Research, Society and Development*, 11(13), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/364288276_Adoacao_tardia_processo_de_adaptacao_do_filho_sob_o_olhar_dos_pais_adotivos

Arend Nunes. Psicóloga Clínica de crianças, adolescente e pais e Psicóloga da Equipe de Atletas adolescentes de Ginástica Artística do Centro de Treinamento Taizi. Formada em Psicologia (Bacharelado) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade pelo Instituto Par e, atualmente, monitora nas disciplinas Oficina de análise de contingências e Desenvolvimento humano sob ótica da Análise do Comportamento *dessuuiiiirgf=e* mesmo curso.

Anna Beatriz M. Queiroz. Psicóloga (UEL), doutora e mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP, com 25 anos de experiência profissional e acadêmica. É especialista em Análise do Comportamento e Terapia Analítico-Comportamental (UNIPAR), possui formação em *design* instrucional, gestão de equipes e projetos de *e-learning* e no programa PEERS® para adolescentes e jovens adultos pelo Semel Institute for Neuroscience and Human Behavior (UCLA). Iniciou a docência em cursos de graduação de Psicologia em 2004 e atualmente é professora em cursos de especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade bem como coordena os Cursos Breves no Instituto Par – Ciências e Tecnologia do Comportamento. Possui experiência em gestão e consultoria de projetos, tendo atuado em iniciativas baseadas em ABA no Parque Tecnológico Itaipu (PTI) e como consultora em gestão de projetos em tecnologias educacionais na FCAV-USP. Traduziu livros e possui publicações em periódicos científicos nacionais e internacionais.

Análise do comportamento aplicada à educação

Do acesso à aprendizagem: o papel do planejamento individualizado na inclusão escolar

Daniela Andrade Cordeiro, Tuane de Oliveira Lima

A inclusão escolar não se sustenta apenas no acesso à escola; ela exige que as diferenças entre estudantes sejam consideradas na organização do ensino. Levar em conta que estudantes aprendem em tempos diferentes e sob condições distintas não é apenas uma questão prática, mas também é uma das premissas da Análise do Comportamento.

Respeitar o ritmo individual do estudante, avaliar seu repertório de acordo com ele mesmo e alterar o ambiente para aumentar a proba-

bilidade de aprendizagem são focos descritos na literatura analítico-comportamental desde Skinner (1968). Quando traduzidas em práticas pedagógicas concretas, essas premissas contribuem para transformar a inclusão de um direito formal em uma experiência real de participação e aprendizagem.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a inclusão educacional faz referência à garantia das condições de acesso, permanência,

participação e aprendizagem de alunos com deficiências. Assim, a legislação brasileira aponta para a necessidade de que sejam realizadas adaptações razoáveis a fim de eliminar barreiras à inclusão plena, como um planejamento pedagógico individualizado. Vale ressaltar que a individualização do ensino não deve ser compreendida como suficiente por si só, mas como

A inclusão escolar não se sustenta apenas no acesso à escola; ela exige que as diferenças entre estudantes sejam consideradas na organização do ensino.

parte de um conjunto mais amplo de práticas que também assegurem a participação do estudante nas atividades coletivas e na interação com os demais alunos. Nesse sentido, dentre as orientações contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2026), está a elaboração de instrumentos pedagógicos individualizados para a acessibilidade curricular dos estudantes.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) se constitui como um instrumento que

promove o acesso dos estudantes ao currículo. Quando há grande discrepância entre as habilidades previstas para determinado ano escolar e o repertório atual do estudante, a simples exposição ao currículo comum pode

A construção do PEI desloca a lógica do ajuste unilateral do estudante à escola: o planejamento passa a organizar objetivos, apoios e estratégias a partir das habilidades atuais do estudante.

resultar em sucessivas experiências de erro, baixa participação e fracasso escolar. Não é cabível, por exemplo, esperar o domínio do uso do algoritmo da divisão de um estudante que ainda não domina o processo da multiplicação. A construção do PEI desloca a lógica do ajuste unilateral do estudante à escola: em vez de tomar o currículo como uma sequência fixa a ser cumprida independentemente do repertório inicial, o planejamento passa a organizar objetivos, apoios e estratégias a partir das habilidades atuais do estudante, sem perder de vista sua participação no currículo comum (Barbosa & Carvalho, 2019).

O desenvolvimento do PEI visa à elaboração de desafios alcançáveis a estudantes cujos repertórios se posicionam distantemente do que é esperado para seu ano escolar. Para tal, é necessário identificar o que o estudante consegue realizar de forma independente. Assim, o professor tem a chance de propor atividades que não estejam aquém e nem além das habilidades do estudante, aumentando a probabilidade de sucesso acadêmico. Colocado em prática, o PEI conta com a avaliação dos patamares acadêmico, social e funcional atuais (e.g., repertórios ligados à autonomia, organização), assim como barreiras à aprendizagem e dificuldades relevantes em áreas específicas. Essa avaliação inicial permite que o planejamento deixe de se orientar apenas pelo ano escolar e passe a to-

mar o repertório atual do estudante como ponto de partida para o ensino.

Além de descrever o repertório atual do estudante, o PEI organiza as decisões pedagógicas necessárias para orientar o ensino ao longo do tempo. Demais componentes-chave do documento envolvem a estruturação de objetivos de aprendizagem dentro de uma temporalidade (curto, médio e longo prazos), estratégias de ensino, recursos de apoio e critérios claros para a avaliação do cumprimento do ensino dos objetivos propostos (Gonçalves, 2024). Apesar de ser elaborado por um profissional da educação ou que atua em contextos clínicos, a elaboração do PEI envolve a família do estudante e, quando possível, ele(a) próprio(a). Por fim, o PEI se estabelece como um documento que se atualiza à medida que o estudante percorre os trajetos estipulados ou demonstra dificuldade maior do que foi antecipado em sua elaboração, de forma a se consolidar como um documento flexível e “vivo” (Barbosa & Carvalho, 2019).

Se o PEI depende da definição de objetivos individualizados, a qualidade dessa formulação se torna um ponto central. Nesse sentido, a *Análise do Comportamento oferece uma contribuição especialmente relevante*, ao propor que os objetivos descrevam a resposta esperada do estudante, sob quais condições e com quais critérios de desempenho (Vargas, 1974). Sob a perspectiva da inclusão escolar, essa clareza cumpre um papel pedagógico e social crucial: ela seleciona materiais adequados, melhora a comunicação e garante que tanto o estudante quanto a equipe multiprofissional que atua na inclusão saibam exatamente o que é esperado, alinhando as ações de suporte. Segundo Vargas (2009), o ideal é que tais definições sejam feitas de antemão à elaboração das atividades. O

professor deve focar no comportamento a ser aprendido pelo aluno e não em suas próprias ações docentes (e.g., “Ao fim desta unidade, o estudante deverá ser capaz de ____”), destrinchando o objetivo em verbos de ação mensuráveis e observáveis. Por fim, o objetivo completo estabelece *o contexto no qual a ação do estudante se dará, assim como critérios para determinar a aprendizagem*, seja por porcentagem de acertos, rubricas para produções complexas ou parâmetros de fluência. Uma vez definido o norte, materiais, atividades e avaliações caminham em uma mesma direção. ■

Referências

- Barbosa, V. B., & Carvalho, M. P. de. (2019). *Produto educacional: Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570204>
- Brasil. (2026). *Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm
- Gonçalves, P. (2024). Como construir o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes da educação especial. *Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação*, 1(7), 69–89. <https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/view/811>
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Vargas, J. S. (1974). *Formular objetivos comportamentais úteis (tradução)*. EPU.
- Vargas, J. S. (2009). *Behavior analysis for effective teaching*. Routledge.

Tuane de Oliveira Lima é mestre em Psicologia da Educação, coordenadora do curso de Formação em Análise do Comportamento Aplicada à Educação e professora dos cursos de Especialização em Análise do Comportamento Aplicado ao TEA e à Infância, Adolescência e Parentalidade no Instituto Par.

Daniela Andrade Cordeiro é mestre em Análise do Comportamento e professora dos cursos de Formação em Análise do Comportamento Aplicada à Educação e da Especialização em Análise do Comportamento Aplicado ao TEA no Instituto Par.

especialização em **PSICOLOGIA DO ESPORTE E DA ATIVIDADE FÍSICA**

curso híbrido*

coordenação

Dr. Eduardo Cillo
Me. Anna Vitoria

público-alvo

Estudantes do último ano de Psicologia, psicólogos, educadores físicos e outros profissionais do esporte.

início

Fevereiro de 2027

duração

1 ano e meio
De agosto de 2025
a dezembro de 2026

objetivos

Formar profissionais capacitados, teórica e praticamente, em psicologia do esporte para atender à crescente demanda do mercado, suprimindo as carências da graduação e da escassa oferta de especialização no Brasil.

carga horária

387 horas totais, sendo:
207 horas de aulas teóricas
90 de supervisão e 90 horas de estágio prático

periodicidade

Aulas teóricas
semanalmente aos Sábados,
das 9h às 16h30

Supervisões

Quartas ou quintas das 19h às 22h

*presencial com transmissão online

A realização do curso está sujeita ao número mínimo de inscrições.



instituto par

ciências do comportamento | institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Na estante

Transformando a educação em tecnologia com compromisso social: uma resenha sobre *Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos em Múltiplos Contextos*

Roberto Alves Banaco

O resgate de uma tradição brasileira

Em um cenário educacional no qual muitas vezes o educador patina sem sair do lugar, por apoiar-se em metodologias vagas, e no qual se acredita que um professor tenha nascido com o “dom de ensinar”, este livro oferece um roteiro claro que dá sustentação firme para caminhar em passos seguros. Diminuindo resumidamente a envergadura da publicação, ele esclarece que a tarefa do educador é formada por identificar necessidades de todos os atores envolvidos no cenário da diáde ensino/aprendizagem, estabelecer objetivos concretos, propor comportamentos especificados, decompor dificuldades para destravar processos que emperam a aprendizagem e avaliar os resultados dos procedimentos propostos até o momento, com vistas ao aperfeiçoamento posterior. É uma contribuição fundamental para que a educação brasileira atinja seu pleno potencial transformador, muitas vezes adormecido.

Publicado em 2026 pela Editora Instituto Par, o livro *PCDC – Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos em*

O livro é um manifesto sobre a responsabilidade social do ato de ensinar, percorrendo os meandros técnicos envolvidos em toda uma concepção sobre Educação e Ensino.

Múltiplos Contextos surge como um importante marco para a Psicologia e a Educação no Brasil, especialmente aquela baseada e norteadas por inspirações skinnerianas. Organizada por um grupo interinstitucional de pesquisadores, a obra sistematiza a Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), uma tecnologia de ensino genuinamente brasileira, cujas raízes remontam à década de 1960 e à semente plantada por Fred

Keller, ao trabalho pioneiro da Dra. Carolina Bori, com desenvolvimento posterior de Dr. Sílvio Botomé e Dra. Olga Kubo. Os dois últimos claramente identificados e responsáveis pela formação de grande parte dos autores deste livro: são citados em 13 dos 17 capítulos que compõem a obra. Para quem conhece seus trabalhos, identifica que foi na fonte desses dois professores gigantes que os agora grandes autores souberam pegar o bastão e seguir a corrida pela solução de problemas humanos.

O livro é um manifesto sobre a responsabilidade social do ato de ensinar, percorrendo os meandros técnicos envolvidos em toda uma concepção sobre Educação e Ensino. Ele

Ensinar é organizar contingências de reforço que promovam mudanças comportamentais benéficas a partir do ambiente sócio-histórico-cultural, bem como do ambiente material disponível.

propõe uma ruptura com o modelo tradicional de “transmissão de conteúdos”, focando no desenvolvimento de comportamentos-objetivo que capacitem os indivíduos a resolver problemas reais em seus cotidianos pessoais e profissionais. Estruturada em três partes, a obra guia o leitor desde as bases históricas e filosóficas até as etapas metodológicas rigorosas e suas aplicações práticas em campos tão diversos quanto o trânsito, a computação e a gestão de riscos.

Parte I: Aspectos históricos e conceituais — Do giz à Tecnologia do Comportamento

A primeira parte do livro situa a PCDC no tempo e no espaço. O capítulo inicial, de autoria de Marcelo Vitor Silveira e Mariéle Diniz Cortez, traça o curso histórico da educação, de técnica ancestral à tecnologia educacional moderna, fortemente influenciada pelas leis científicas do comportamento de B. F. Skinner. Os autores argumentam que a educação deve ser vista como uma Agência de Controle que garante a sobrevivência da cultura, ao transmitir repertórios úteis e estimular o surgimento de novas práticas sociais.

Um ponto alto dessa seção é a análise da evolução das contribuições da Análise do Comportamento (AC) para a educação, em texto de autoria de Helder Gusso, João Henrique Schuster e Pedro Henrique Kannenberg. O tex-

to diferencia e relata as transformações e evolução da Instrução Programada de Skinner e o Sistema Personalizado de Ensino (PSI ou Plano Brasília), chegando à da PCDC. Enquanto o PSI, introduzido na UnB por Fred Keller e Carolina Bori, revolucionou o ensino individualizado, a PCDC avançou e desenvolveu-se a partir dessa base, procu-

rando romper com o modelo conteudista de ensino, lembrando as influências benéficas de Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Na PCDC, coerentemente com esse “eco filosófico”, o ponto de partida é a necessidade social identificada na realidade do aprendiz.

A base filosófica é o Behaviorismo Radical, que entende o comportamento como a interação entre o que o indivíduo faz e o ambiente (antecedentes e consequências). Dois capítulos revisam essa parte mais fundamental sobre conceitos, princípios e fundamentos da Análise do Comportamento (em texto de Sílvia Souza e Verônica Haydu), e a proposta de uma tecnologia do comportamento indissociável dos compromissos sociais, redigida por Rachel Carrille, Mariana Batista e Camila Muchon de Mello. Essa visão interacionista é o que permite à PCDC ser tão precisa: ensinar é organizar contingências de reforço que promovam mudanças comportamentais benéficas a partir do ambiente sócio-histórico-cultural, bem como do ambiente material disponível.

Parte II: O “Como fazer” — Metodologia e rigor científico

A segunda parte detalha o “coração” da PCDC, apresentando-a em etapas que exigem do programador de ensino uma postura de pesquisador curioso em sua tarefa de estabelecer condições suficientes para o aprendizado.

1. Das Necessidades Sociais aos Comportamentos-Objetivo – O livro ensina, no texto de autoria de Gabriel de Luca e Nadia Kienen, a distinguir entre “queixa” (o que o cliente pede) e “necessidade social” (a lacuna real entre a situação atual e a desejada com base no conhecimento científico). O objetivo do ensino é desenvolver, no aprendiz, comportamentos que resolvam ou atenuem situações-problema e, no educador, a postura científica que a investigação e a tarefa de ensinar exigem.
2. Decomposição e Análise – Um dos procedimentos mais sofisticados, descritos com presteza por Mariana Panosso e João dos Santos Carmo, é a decomposição de classes de comportamentos pretendidos, até o ponto em que se encontra o aprendiz. Trata-se de identificar os comportamentos pré-requisitos, e, a partir desse encontro, planejar, em pequenos passos necessários, o que fazer para se atingir um objetivo terminal complexo. Além disso, a análise funcional de cada comportamento descreve as condições antecedentes, a ação específica e os resultados esperados, guiando com firmeza a análise e a programação necessárias para que a aprendizagem seja obtida.
3. Planejamento de Programas de Ensino – Planejar não é apenas escolher atividades, mas definir contingências de ensino que favoreçam a aprendizagem de forma agradável e duradoura. O livro, na escrita de Danila Coser e Lidia Postalli, enfatiza a necessidade de respostas ativas do aprendiz e o respeito ao seu ritmo individual. Para isso, a programação de atividades que dirijam o comportamento do aprendiz ao objetivo pede especial cuidado, claramente orientado nesse artigo.
4. Avaliação e Aperfeiçoamento – A obra propõe que a avaliação deve ser do ensino como um processo complexo e global, e não apenas do aluno. Utilizando delineamentos experimentais de sujeito único, Aline Archer, Iasmin Boueri e Gabriel de Luca demonstram como o programador de ensino pode, de forma fidedigna, averiguar, avaliar e comunicar que a mudança no repertório do aprendiz foi causada pelas condições de ensino por ele criadas. O livro define três níveis de avaliação: eficiência (dentro do contexto de ensino), eficácia (aplicação no cotidiano) e efetividade (solução do problema social original), de maneira didática e necessária para que o educador permaneça inquieto até contemplar todos os aspectos essenciais do processo.

Parte III: A PCDC em movimento — Múltiplos contextos de atuação

A terceira parte é o que justifica o título do livro, apresentando como essa tecnologia pode ser aplicada em diversas áreas profissionais. Dessa feita, todo o conhecimento e tecnologia já exibidos até esse ponto atingem uma concretude criativa e inquestionável.

Matemática e Computação – Na aplicação em matemática, o PCDC permitiu um programa autoinstrucional para professores de ensino fundamental, elaborado por Artur Médici, João dos Santos Carmo e Ana Lúcia Cortegoso. Esse programa demonstrou como planejar aulas pode ser uma habilidade ensinável, superando o medo da abstração que assola os professores ao terem diante de si a tarefa de ensinar uma habilidade tão básica quanto necessária. No ensino de computação, a PCDC ajuda a definir de forma precisa o que um profissional de TI precisa saber fazer, para além de decorar sintaxes. Ensinam Marcelo Henklain e Otávio

Beltramello que a programação deve se dar desde a decomposição de comportamentos-alvo mais gerais tais como “Programar computadores”, até esmiuçá-los em pequenas classes componentes desses comportamentos gerais, em unidades funcionais tais como “Caracterizar algoritmos” e “Caracterizar Programa de computador”.

Trânsito e Gestão de Riscos – Um capítulo impactante propõe 415 classes de comportamentos para a formação de condutores de veículos automotivos, baseadas no Código de Trânsito Brasileiro, visando a segurança viária e a redução de sinistros. Isso demonstra a riqueza de análises possibilitadas por Elaini Russi, Gabriel de Luca e Alexandre Dittrich na programação de ensino de habilitação e que podem ser responsáveis para evitar tantos problemas observados em torno dessa atividade, tanto a cotidiana, dos condutores particulares, quanto a profissional, daqueles que têm na atividade de dirigir o seu ganha-pão. Na gestão de riscos e desastres, outro tema cada vez mais presente nos tempos hodiernos, a PCDC é usada para caracterizar a atuação de psicólogos na assistência psicossocial a afetados, indo muito além do acolhimento paliativo. Henrique do Nascimento Ricardo e Maria de Jesus Dutra dos Reis trazem tanto a descrição de comportamentos profissionais a serem desenvolvidos quanto diretrizes para a preparação em resposta que atenda à agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da ONU.

Contexto Educacional Formal e Educação Especial e Âmbito Profissional – O livro aborda um dos temas mais banalizados pelo cinema e seriados americanos, como se fossem naturais e, portanto, aceitáveis: o *bullying* escolar. Apontando o quanto isso é pernicioso, educacional e psicologicamente, essa verdadeira aberração social é representada por

vezes como situação cômica. A produção e a manutenção desse problema social permitem distorções em uma vida pretensamente civilizada dos educandos e é abordada por Mariana Panosso, oferecendo um programa completo para capacitar professores a identificar e intervir com segurança para dirimir um fenômeno tão execrável para o qual boa parte das instituições faz vista grossa. Na mesma linha de acolhimento institucional em educação, Priscila Benitez e Camila Domeniconi nos guiam na tomada de decisão em intervenções para o autismo e a deficiência intelectual, garantindo que o atendimento educacional especializado seja baseado em dados e evidências científicas. Nesse âmbito, também é apresentado um artigo com uma proposta para o setor público sobre como gestores podem “dar feedback”, de modo a promover o desempenho real das equipes. Nesse artigo, Carina Ventorini, Marilene de Oliveira e Hélder Gusso derivam comportamentos de descrições contidas em *Performance Management*, uma aplicação muito bem-vinda na capacitação de gestores, especialmente do setor público.

Formação Profissional em Educação e em Psicologia: os casos da Leitura Acadêmica e a Intervenção por meio de pesquisa – O livro traz uma análise minuciosa, de Ingrid Agassi e Gabriel de Luca, sobre como ensinar estudantes a “ler textos acadêmicos” com compreensão, um déficit comum observado no ensino superior. Aqui, os autores demonstram os resultados do programa por eles aplicado com resultados robustos de desenvolvimento de repertório acadêmico. Por fim, a obra discute de maneira cuidadosamente didática, por um “caminho suave” conduzido por Juliane Viegas e Débora Klein, a pretendida intervenção em Psicologia por meio de pesquisa. Essa é uma pretensão das Diretrizes Curriculares para a formação do

psicólogo desde que a Psicologia brasileira começou a se entender como profissão, e as autoras demonstram delicada e cruamente que seriam necessárias a instalação de “apenas” 1732 classes comportamentais para atender a todos os requisitos de formação, apenas nesse aspecto. O número não as assustou. Ao contrário, as autoras apontam providências necessárias para que possamos atingir as pretensões declaradas quando se pensa na atuação científica do psicólogo em resolver problemas humanos.

O fio condutor: O conceito de tecnologia e compromisso social

Um dos fios condutores da obra é a discussão sobre Tecnologia do Comportamento à luz de Skinner. As autoras do capítulo 4 defendem que essa tecnologia é indissociável de compromissos éticos e políticos. Parece ser também a defesa de toda uma prática demonstrada ao longo de cabais 400 páginas de ensinamentos que nos propõem 33 autores, em linhas de conhecimento alinhavadas e organizadas por Nádia Kienen, Gabriel de Luca, João dos Santos Carmo, Hélder Gusso e Mariana Panosso. Essa prática deve promover a sobrevivência da humanidade (um clamor longínquo de Skinner aos analistas do comportamento de antanho que deveria ecoar até hoje) e o bem-estar do indivíduo, combatendo desigualdades e incentivando o contracontrole social contra práticas opressoras. O livro argumenta que o planejamento cultural não é um caminho para a emancipação por meio do autoconhecimento e da autonomia, sem ferir ou ameaçar a liberdade individual. Que bom que os ecos encontraram na tecnologia e neste livro, os repetidores atuais das preocupações que Skinner achava que deveriam chegar e atingir a todos.

Uma obra indispensável

Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos em Múltiplos Contextos é uma leitura essencial para pesquisadores, psicólogos e, principalmente, para quem tem a tarefa de ensinar. A obra consegue a façanha de ser cientificamente rigorosa sem perder a sensibilidade social. Ela desafia o leitor a ver o ensino como uma ciência e convida ao desenvolvimento de tecnologia robusta, declarando que ambas, a ciência e a tecnologia dela derivada, podem efetivamente tornar o mundo um lugar mais seguro, justo e competente. O trabalho foi apoiado pela CAPES e consta da capa o apoio da UEL. Parabéns à Editora Instituto Par, que adiciona mais esta estrela à sua plêiade de obras que divulgam a Análise do Comportamento. ■

Roberto Alves Banaco. Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981), mestre em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1984) e doutor em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1988). Atualmente é professor e pesquisador no Instituto Par - Educação. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Tratamento e Prevenção Psicológica, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do comportamento, análise experimental do comportamento, terapia analítico-comportamental, terapia comportamental e análise do comportamento aplicada. É membro vitalício do Conselho da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, de onde é acreditado como Analista do Comportamento, membro do Conselho da Sociedade Brasileira de Psicologia e membro da Asociación Latinoamericana de Análisis y Modificación de la Conducta y Terapia Cognitiva Conductual (ALAMOC).

especialização em

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA AO TEA*

coordenação

CÁSSIA LEAL DA HORA (CRP: 06/87228)

CLÁUDIA STEFÂNIA FIGUEIREDO NEVES COIMBRA (CRP 06/86396)

DANIELE DE LIMA KRAMM (CRP 06/57060)

RODOLFO RIBEIRO DIB (CRP 06/99138)

modalidade híbrida*

início

Fevereiro de 2027

objetivo

Proporcionar conhecimento acerca da AC, sua filosofia e sua aplicabilidade em casos de TEA, com foco analítico nas intervenções e múltiplas oportunidades de práticas supervisionadas.

público-alvo

Profissionais com graduação em Psicologia, Fonoaudiologia, Medicina, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Pedagogia e Educação Física. Alunos(as) do último ano da Graduação destes cursos podem se inscrever mediante apresentação do comprovante de matrícula no último ano.

dias e horários (quinzenalmente)

Sextas, das 17h às 22h15

Sábados, das 8h30 às 16h15

Nas sextas-feiras, as aulas serão online ao vivo (síncronas sem gravação) e aos sábados serão presenciais.

duração

2 anos (quatro semestres)

carga horária

504 horas

para mais informações sobre o curso
e o processo seletivo acesse o site
www.institutopar.org

(*) Presencial + Online ao vivo, síncronas

A realização do curso está sujeita ao
número mínimo de inscrições.



instituto par

ciências do comportamento | institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes - São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Novos paradigmas

Elaboração das diretrizes institucionais sobre o uso de Inteligência Artificial Generativa no Instituto Par

Natália de Mesquita Matheus

Desde o lançamento público do ChatGPT, em 2022, ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IA Gen) passaram a integrar rapidamente práticas de estudo, ensino, pesquisa e produção textual. Em contextos acadêmicos, essas ferramentas podem apoiar atividades como revisão de textos, organização de ideias, busca inicial de referências, elaboração de materiais didáticos e sistematização de informações, modificando etapas antes associadas de modo mais direto ao trabalho intelectual humano (Almeida & Nas, 2024; Sampaio et al., 2024).

Esse avanço, contudo, produz dilemas relevantes para a formação, a avaliação e a integridade acadêmica. Uma atividade escrita que antes funcionava como evidência de leitura, compreensão e elaboração própria pode ser produzida com rapidez por meio de IA, sem que o estudante necessariamente domine o conteúdo. Na pesquisa, modelos generativos podem apoiar etapas instrumentais, mas também produzir respostas incorretas, referências inexistentes e conteúdos enviesados, pois operam por cálculo probabilístico, sem garantia de correspondência

com a realidade empírica (Barcellos & Albino, 2025; Kohls-Santos & Giraffa, 2025; Sampaio, Sabbatini, & Limongi, 2024; Santana et al., 2025; Trindade & Oliveira, 2024).

Diante desse cenário, instituições de ensino e pesquisa passaram a enfrentar desafios cotidianos com pouco ou nenhum respaldo para a tomada de decisões acerca da permissão (ou não) do uso dessa tecnologia e, ainda mais complexo, das condições aceitáveis, visando um processo de ensino-aprendizagem que privilegie a autoria humana, a transparência, a responsabilidade, a revisão crítica e o compromisso formativo. A literatura recente também indica que a resposta institucional precisa combinar regulação, formação e letramento crítico, evitando tanto a

Uma atividade escrita que antes funcionava como evidência de leitura, compreensão e elaboração própria pode ser produzida com rapidez por meio de IA, sem que o estudante necessariamente domine o conteúdo.

proibição ampla quanto a incorporação acrítica das ferramentas (Kohls-Santos & Giraffa, 2025; Sampaio et al., 2024; Trindade & Oliveira, 2024).

Foi nesse contexto que o Instituto Par iniciou a elaboração de diretrizes institucionais para o uso e o não uso de IA Gen na pós-gra-

duação. Este artigo apresenta um relato de experiência desse processo, organizado em três etapas: oficina híbrida com docentes, sistematização das contribuições em minuta preliminar e consulta pública com a comunidade acadêmica.

O percurso de elaboração das diretrizes

O processo foi organizado em três etapas: realização de uma oficina com docentes, sistematização das contribuições em minuta preliminar e consulta pública com a comunidade acadêmica.

A primeira etapa consistiu em uma oficina híbrida com docentes de diferentes cursos da instituição. Participaram 21 docentes, sendo cinco presencialmente e 16 em participação remota síncrona. A atividade teve como objetivo mapear repertórios, dilemas e critérios preliminares sobre o uso de IA Gen em situações de ensino, avaliação, pesquisa, supervisão e estágio. Os participantes realizaram uma atividade de autoposicionamento em relação ao uso de IA, registraram dilemas “vivos, ignorados ou imaginados” e, após uma breve apresentação sobre impactos, riscos e princípios de uso responsável, foram organizados em quatro grupos — três remotos e um presencial — para discutir usos aceitáveis e não aceitáveis no Instituto Par. Ao final, foram registradas 18 contribuições em formulário *on-line*, classificadas nos eixos Pesquisa/Publicação, Ensino/Avaliação e Atendimento/Supervisão.

A segunda etapa consistiu na sistematização dessas contribuições para a produção de uma minuta preliminar. O objetivo foi transformar registros heterogêneos, com diferentes níveis de especificidade e possíveis sobreposições, em diretrizes institucionais com redação mais estável, menor redundância e maior aplicabilidade. Esse processo envolveu a identificação de núcleos de convergência, a integração de ideias semelhantes e a formulação de enuncia-

dos normativos. Cada diretriz foi organizada com um enunciado principal, responsável por definir escopo, posição normativa e critério geral de aplicação, seguido de incisos voltados a explicitar condições mínimas, salvaguardas, procedimentos de registro e vedações específicas. Essa etapa contou com apoio de IA generativa para identificar convergências e apoiar a organização inicial dos enunciados, mantendo-se a responsabilidade humana pela análise, seleção e redação final da minuta.

A terceira etapa consistiu em uma consulta pública *on-line*. A minuta preliminar foi disponibilizada à comunidade acadêmica do Instituto Par por meio de formulário eletrônico. O instrumento apresentava a íntegra das diretrizes e solicitava avaliações sobre clareza, aplicabilidade, suficiência normativa e necessidade de ajustes de redação. Também foram incluídos campos abertos para comentários e propostas de reformulação, além de perguntas específicas sobre pontos considerados potencialmente ambíguos ou sensíveis, como critérios de declaração do uso de IA, limites em atividades avaliativas, proteção de dados e uso em supervisão e estágio. O formulário ficou disponível por 15 dias corridos e recebeu 15 respostas, provenientes de diferentes perfis da comunidade acadêmica, com predominância docente e participação de pessoas ligadas à supervisão de estágio, orientação, monitoria/estudantes e coordenação.

As respostas foram analisadas qualitativamente, com foco em convergências, dissensos e sugestões de ajuste. As contribuições foram examinadas conforme seu tratamento na versão final: incorporadas diretamente, adaptadas ou não incorporadas ao corpo normativo. A consolidação também considerou diretrizes e documentos institucionais de outras instituições de ensino superior e órgãos públicos

(PUCPR, 2024; UNESP, 2025; UFMG, 2024; UFBA, 2025; UFDPAr, 2025; MEC, 2026), utilizados para aprimorar a organização formal, a precisão terminológica e os mecanismos de governança do documento.

Principais resultados

A construção das diretrizes evidenciou que o debate institucional sobre IA Generativa não se organizava em torno de uma oposição simples entre permissão e proibição. As contribuições da oficina e da consulta pública indicaram uma tensão mais específica: reconhecer usos úteis da IA para apoiar estudo, docência, pesquisa e organização do trabalho acadêmico, sem permitir que esses usos substituíssem competências centrais de formação, autoria, análise e responsabilidade profissional.

Em pesquisa e publicação, o uso de IA foi considerado aceitável como apoio ao refinamento de perguntas, organização de ideias, busca inicial de referências, estruturação de rascunhos e revisão textual. Ao mesmo tempo, as contribuições indicaram a necessidade de preservar sob responsabilidade humana etapas interpretativas, como análise de resultados, discussão e validação das informações. Na minuta, essa distinção foi traduzida em uma diretriz que permite o uso da IA como apoio ao processo de produção acadêmica, condicionado à verificação de fontes, revisão crítica humana e transparência.

No eixo de ensino e avaliação, a principal tensão envolveu a diferença entre usar IA para estudar e usar IA para responder por si em uma atividade avaliativa. Como apoio ao estudo, a IA foi compreendida como recurso possível para tradução, formulação de perguntas auxiliares, aproximação inicial a textos e organização de dados próprios. Em avaliações, porém, o uso foi tratado de modo mais restritivo, pois a atividade avaliativa deve permitir

inferir compreensão, repertório e elaboração autoral do estudante.

Na docência, as contribuições reconheceram que a IA pode reduzir sobrecarga e apoiar o planejamento de aulas, a produção de materiais, a elaboração de exemplos, roteiros de leitura, exercícios e questões. Entretanto, esse apoio não poderia deslocar a responsabilidade pedagógica do docente. A redação consolidada manteve a possibilidade de uso da IA como apoio ao trabalho docente, mas explicitou que o material deve ser revisado, ajustado e assumido pelo professor.

O eixo de supervisão e estágio concentrou as preocupações mais sensíveis. Nele, o problema não era apenas a autoria acadêmica, mas também o sigilo, a proteção de dados e a preservação do raciocínio técnico do estudante. As contribuições admitiram usos administrativos ou instrumentais, como organização de registros e apoio textual, mas indicaram forte restrição a usos que substituíssem análise funcional, análise de contingências, planejamento de intervenção ou tomada de decisão profissional. A versão final incorporou essa tensão por meio de um bloco mais restritivo, com vedação do uso de IA para inferência técnica e exigência de seção autoral própria em relatórios de estágio ou supervisão.

A consulta pública tornou visíveis ambiguidades que ainda permaneciam na minuta preliminar. A mais relevante dizia respeito à expressão “quando relevante”, usada inicialmente para indicar quando o uso de IA deveria ser declarado. Parte dos respondentes avaliou que essa expressão poderia deixar brechas para omissão; outra parte considerou inadequado exigir declaração de usos mínimos, como correções pontuais ou apoio instrumental leve. A solução adotada foi substituir a ideia vaga de relevância pela categoria “uso sujeito a declara-

ção”, definida de modo mais operacional. Com isso, a diretriz passou a distinguir usos de menor impacto daqueles que interferem substancialmente no produto final, na argumentação, na análise, na avaliação ou na tomada de decisão.

Outra tensão importante envolveu a autoria. Algumas contribuições defenderam a

A autoria deixou de ser tratada apenas como propriedade do texto final e passou a ser definida pela capacidade de demonstrar compreensão, justificar escolhas e responder pelo processo.

exigência de trechos inteiramente autorais, especialmente em relatórios de estágio, enquanto outras admitiam usos limitados da IA para organização textual. A redação final evitou tanto a proibição absoluta quanto a autorização ampla. A solução foi exigir que determinadas entregas preservem uma seção autoral própria, sem delegação à IA, especialmente quando o objetivo da atividade for avaliar descrição analítica, justificativa, reflexão ou tomada de decisão do estudante. Assim, a autoria deixou de ser tratada apenas como propriedade do texto final e passou a ser definida pela capacidade de demonstrar compreensão, justificar escolhas e responder pelo processo.

A consulta também indicou a necessidade de tornar mais previsíveis os encaminhamentos em caso de descumprimento. A versão preliminar ainda não diferenciava com suficiente clareza situações corrigíveis, usos inadequados sem prejuízo grave, usos vedados em avaliação e violações mais sérias envolvendo autoria, sigilo ou integridade acadêmica. A redação final passou a organizar os encaminhamentos de modo graduado, combinando medidas formativas, solicitação de reelaboração, invalidação de atividades e encaminhamento ao colegiado em situações de maior gravidade. Essa grada-

ção buscou evitar respostas desproporcionais, sem esvaziar a força normativa do documento.

A consolidação final envolveu, ainda, uma mudança de forma. A minuta preliminar, mais próxima de texto orientador, foi reorganizada em capítulos, artigos, incisos e parágrafos. Essa alteração contribuiu para estabilizar conceitos, melhorar remissões internas, diferenciar regras gerais de condições específicas e aproximar o documento de uma diretriz institucional aplicável.

Ao final do processo, a versão consolidada passou a se apoiar em cinco movimentos principais: definição de categorias operacionais, diferenciação entre contextos de uso, fortalecimento dos limites em supervisão e estágio, reorganização dos encaminhamentos e inclusão de dispositivos de governança e revisão periódica.

Considerações finais

O processo de elaboração das diretrizes para uso de Inteligência Artificial Generativa no Instituto PAR não se reduziu à formulação de permissões e vedações. O processo envolveu a mediação entre transformações tecnológicas em curso, expectativas e preocupações da comunidade acadêmica, referências institucionais externas e especificidades do contexto local de aplicação

Esse percurso não eliminou tensões, mas tornou possível tratá-las de forma institucionalmente organizada. Em vez de buscar uma síntese artificial entre posições integralmente permissivas ou integralmente restritivas, o processo levou à construção de soluções intermediárias, mais delimitadas e mais defensáveis do ponto de vista da aplicação cotidiana.

Ao disponibilizar as Diretrizes para a comunidade do Instituto Par, entregou-se também um documento de apoio voltado à expli-

citação do processo de construção da proposta. Ao tornar visível o percurso de elaboração, o documento de apoio funciona como elemento de prestação de contas à comunidade e como recurso de transparência institucional, explicando que a redação final resulta de escolhas feitas diante de convergências, dissensos e limites identificados no processo de consulta.

Também junto com a disponibilização da versão oficial, fez-se um formulário permanente para comunicação de dúvidas. Essa estratégia indica que a validade institucional do documento não se esgota em sua redação final. Parte de sua efetividade depende das condições de sua circulação, da inteligibilidade de seus fundamentos para a comunidade e da existência de canais institucionais capazes de recolher dificuldades de interpretação surgidas no uso. Em outras palavras, o processo mostra que a diretriz não opera apenas como instrumento de normatização, mas também como dispositivo de observação institucional sobre seus próprios limites de aplicação.

Esse aspecto é especialmente relevante pois, ao optar por acompanhar a circulação do documento por meio de um canal permanente de dúvidas, em vez de encerrar o processo na aprovação formal da minuta, o Instituto PAR reconhece que a suficiência de uma diretriz não pode ser aferida apenas no plano documental. Situações concretas de uso, ambiguidades persistentes e casos não previstos tendem a produzir um tipo de evidência que escapa tanto às etapas iniciais de diagnóstico quanto às consultas formais. O acompanhamento da implantação, assim, deixa de ser mero expediente administrativo e passa a integrar a lógica de aperfeiçoamento institucional do documento.

O caso do Instituto PAR sugere, portanto, que a elaboração de diretrizes sobre IA em instituições de ensino e pesquisa requer um equilíbrio entre estabilidade normativa e abertura à revisão. A estabilidade é necessária para que a comunidade disponha de referências minimamente consistentes para orientar condutas e decisões. A abertura à revisão, por sua vez, é condição para que o documento permaneça responsivo às mudanças tecnológicas, às variações dos contextos de uso e às dificulda-

A qualidade de uma diretriz não se mede apenas pela consistência interna de sua redação, mas também pela capacidade institucional de sustentá-la como prática interpretativa, acompanhá-la em uso e revê-la com base em evidências produzidas em seu próprio contexto de aplicação.

des reveladas pela própria implantação. Nessa perspectiva, a qualidade de uma diretriz não se mede apenas pela consistência interna de sua redação, mas também pela capacidade institucional de sustentá-la como prática interpretativa, acompanhá-la em uso e revê-la com base em evidências produzidas em seu próprio contexto de aplicação.

Assim, a principal contribuição do processo descrito talvez não esteja apenas no documento produzido, mas na própria institucionalização de um modo de construir, justificar, implementar e revisar parâmetros de uso da IA. Em contextos educacionais, onde os efeitos dessas tecnologias atravessam simultaneamente autoria, avaliação, pesquisa, ensino e relações de responsabilidade, a diretriz tende a ser menos um ponto de chegada do que uma infraestrutura normativa em permanente prova de uso. ■

Conheça as Diretrizes na íntegra: <https://www.institutopar.org/diretrizes-de-ia/>

Referências

Almeida, V., & Nas, E. (2024). Desafios da IA responsável na pesquisa científica. *Revista USP*, (141), 17–28. <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2024/05/1-Virgilio-Almeida.pdf>

Barcellos, L. I., & Albino, J. P. (2025). Desinformação e inteligência artificial: impacto das alucinações na utilização do ChatGPT para a área acadêmica. *ARACÊ*, 7(12), e11100. <https://doi.org/10.56238/arev7n12-164>

Kohls-Santos, P., & Giraffa, L. (2025). Inteligência Artificial na Educação: a urgência da formação crítica. *Revista Educação em Questão*, 63(77).

Ministério da Educação. (2026). *Referencial para uso e desenvolvimento responsáveis de inteligência artificial na educação*. MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/segape/referencial-oficial-pt.pdf>

OpenAI. (2022, November 30). *Introducing ChatGPT*. <https://openai.com/index/chatgpt/>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Conselho Universitário. (2024). *Resolução nº 274/2024 – CONSUN: Aprova, ad referendum do CONSUN, as diretrizes para uso da Inteligência Artificial – IA na PUCPR, a partir do 2º semestre de 2024*. PUCPR. <https://pt.scribd.com/document/767199033/Normativas-PUCPR-Para-Uso-de-IA>

Sampaio, R. C., Nicolás, M. A., Junquillo, T. A., Silva, L. R. L., Freitas, C. S. de, Telles, M., Teixeira, J. S., Escóssia, F. da, & Santos, L. C. dos. (2024). ChatGPT e outras IAs transformarão a pesquisa científica: reflexões sobre seus usos. *Revista de Sociologia e Política*, 32, e008. <https://doi.org/10.1590/1678-98732432e008>

Sampaio, R. C., Sabbatini, M., & Limongi, R. (2024). *Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa: um guia prático para pesquisadores*. Editora Intercom. <https://www.intercom.org.br/>

Santana, I. T. S. de, & Jankowitsch, J. (2025). Entre automação e autonomia: percepções acadêmicas sobre a escrita científica sob a influência da inteligência artificial generativa. *COGNITIONIS Scientific Journal*, 8(1),

e652. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.652>

Trindade, A. S. C. E. da, & Oliveira, H. P. C. de. (2024). Inteligência Artificial (IA) generativa e competência em informação: habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de IA generativa em demandas informacionais de natureza acadêmica-científica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 29, e47485. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/47485>

Universidade Estadual Paulista. (2025). *Resolução Unesp nº 13, de 22 de abril de 2025*. Diário Oficial do Estado de São Paulo. <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/universidade-estadual-paulista/resolucao-unesp-n-13-de-22-de-abril-de-2025-20250515114532201079255>

Universidade Federal da Bahia. (2025). *Guia para uso ético e responsável da inteligência artificial generativa na Universidade Federal da Bahia*. UFBA. https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/guia_para_uso_etico_e_responsavel_da_inteligencia_artificial_generativa_na_universidade_federal_da_bahia.pdf

Universidade Federal de Minas Gerais. (2024). *Recomendações para o uso de ferramentas de inteligência artificial nas atividades acadêmicas na UFMG*. UFMG. <https://www.ufmg-hml.dti.ufmg.br/ia/wp-content/uploads/2024/09/Uso-de-Ferramentas-de-IA-na-UFMG.pdf>

Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Conselho Universitário. (2025). *Resolução CONSUNI nº 157, de 23 de abril de 2025: Dispõe sobre a Política do Uso de Inteligência Artificial no âmbito da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)*. UFDPAr. <https://ufdpar.edu.br/ufdpar/RESOLUOCONSUNIN157DE23DEABRILDE2025.pdf>

Natalia Matheus. Psicóloga, mestre em Análise do Comportamento e Doutora em Educação, atuou por mais de 15 anos na educação, com foco em *design* instrucional. É professora e orientadora de pesquisa no Mestrado Profissional do Instituto Par. Sua experiência articula soluções tecnológicas e educacionais para promover a aprendizagem de todos.

especialização em

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA AO TEA

EAD

coordenação

CÁSSIA LEAL DA HORA (CRP: 06/87228)

CLÁUDIA STEFÂNIA FIGUEIREDO NEVES COIMBRA (CRP 06/86396)

DANIELE DE LIMA KRAMM (CRP 06/57060)

RODOLFO RIBEIRO DIB (CRP 06/99138)

início

Fevereiro de 2027

objetivo

Proporcionar conhecimento acerca da AC, sua filosofia e sua aplicabilidade em casos de TEA, com foco analítico nas intervenções e múltiplas oportunidades de práticas supervisionadas.

público-alvo

Profissionais com graduação em Psicologia, Fonoaudiologia, Medicina, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Pedagogia e Educação Física. Alunos(as) do último ano da Graduação destes cursos podem se inscrever mediante apresentação do comprovante de matrícula no último ano.

duração

2 anos

carga Horária

504 horas

periodicidade

1º Semestre: quintas
e sextas-feiras

2º, 3º e 4º Semestres:
quartas e quintas

horários

Verificar no site.

para mais informações sobre o curso e o processo seletivo
acesse o site **www.institutopar.org**

A realização do curso está sujeita ao número mínimo de inscrições.



instituto par

ciências do comportamento www.institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J



Clínica e comunidade

Serviço-escola do Instituto Par: formação especializada, compromisso social e ampliação de acesso à comunidade

Rodolfo Ribeiro Dib, Adriana Suzart Ungaretti Rossi, Marília Barban

Os serviços-escola constituem dispositivos institucionais centrais na formação em Psicologia no Brasil, articulando desde a regulamentação da profissão em 1962, prática supervisionada, função social e produção de conhecimento (Löhr & Silveiras, 2006; Amaral et al., 2012; Marturano et al., 2014). Recentemente regulamentados de forma específica pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 05/2025, esses dispositivos assumem configurações variadas, em função do nível de formação a que se vinculam e da abordagem teórico-prática que orienta seu funcionamento.

O presente texto descreve o serviço-escola do Instituto Par, atualmente vinculado a três cursos de especialização *lato sensu* em Análise do Comportamento, explicitando suas escolhas institucionais quanto a acesso, modalidades de atendimento, supervisão e articulação com a produção de conhecimento, promovendo uma discussão que pretende contribuir para os serviços-escola em contextos de formação pós-graduada na área.

Trajetória institucional e inserção do serviço-escola

Desde sua fundação, em 2005, o Instituto Par, então denominado Núcleo Paradigma, tem se comprometido com a missão de promover, com excelência, a formação de multiplicadores e a produção de conhecimento em Ciências do Comportamento, favorecendo sua difusão e aplicação diante das demandas sociais, de forma ética e sustentável.

Ao longo dessa trajetória, os eixos de ensino, produção de conhecimento e assistência à comunidade têm se mantido como importantes norteadores institucionais. Nesse contexto, o serviço-escola consolidou-se como uma estrutura fundamental para articular a formação e a atualização dos alunos, com a prestação de serviços à comunidade, além de viabilizar a coleta de dados relevantes para o desenvolvimento científico. Essa configuração inscreve o Instituto Par na trajetória histórica dos serviços-escola de Psicologia que articulam, desde a regulamentação da profissão em 1962, formação profissional e função social

(Löhr & Silveiras, 2006; Amaral et al., 2012; Marturano et al., 2014).

Atualmente, o serviço-escola está vinculado às três especializações oferecidas pelo Instituto Par: a Especialização em Clínica Analítico-Comportamental, que teve início junto com a fundação do então Núcleo Paradigma em 2005; a Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA (Transtorno do Espectro Autista), com início em 2010, e a Especialização em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade, oferecida desde 2023. Em períodos anteriores, o serviço também integrou a formação em Acompanhamento Terapêutico e o DBTlab, serviço voltado à prática em Terapia Comportamental Dialética.

A inserção do serviço-escola nessas formações contribui para definir o formato dos atendimentos, o perfil dos supervisores, a duração dos casos e os objetivos priorizados em cada contexto de prática, configurando uma dimensão curricular constitutiva da formação ofertada.

Acesso ao serviço e triagem

O acesso ao serviço-escola ocorre por meio de cadastro em lista de espera. Quando surgem vagas, os candidatos cadastrados são convocados para uma triagem, cujo formato varia conforme a especialização. Na Especialização em Clínica Analítico-Comportamental, a triagem e a avaliação inicial são conduzidas ao longo de um semestre por uma dupla de alunos do primeiro semestre do curso, sob supervisão. Nas demais especializações, a triagem é realizada em um único encontro, conduzido por coordenadores ou ex-alunos que auxiliam nesse processo. Após essa etapa, o cliente passa a integrar o fluxo de encaminhamento do serviço-escola, podendo ser convocado para início do atendimento conforme a disponibilidade de vagas.

Na etapa de triagem, são levantadas informações relevantes sobre a história do cliente, suas necessidades atuais, os contextos em que as dificuldades se manifestam, os atendimentos já realizados e as expectativas com o serviço oferecido. A triagem também permite identificar situações que demandem avaliação complementar, atendimento multiprofissional ou encaminhamento para outros serviços da rede. Mais do que uma etapa meramente administrativa, constitui um primeiro momento de escuta e análise clínica, que subsidia a definição dos encaminhamentos e o planejamento inicial do atendimento.

Um aspecto operacional relevante diz respeito à gestão da lista de espera. Dado o elevado número de pessoas que buscam o serviço, os atendimentos têm duração máxima de um ano e meio por caso, de forma a permitir que mais pessoas tenham acesso à assistência prestada. Além disso, a lista de espera é periodicamente fechada quando há um número significativo de pessoas aguardando para serem chamadas. Esse procedimento, embora resulte em restrição temporária de acesso, expressa um cuidado com quem já aguarda, de forma a evitar que pessoas permaneçam indefinidamente em espera por um atendimento que, na prática, não poderá ser oferecido a curto prazo.

Populações atendidas e modalidades de atendimento

Diferentes populações são atendidas no serviço-escola da instituição, tendo seu público-alvo definido a partir da ênfase de cada especialização. Na Especialização em Clínica Analítico-Comportamental, por exemplo, os atendimentos são destinados a indivíduos a partir de 18 anos com desenvolvimento típico e são realizados nas modalidades presencial ou *on-line*. Os atendimentos presenciais ocorrem nas dependências do Instituto Par.

Já na Especialização em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade, os atendimentos são destinados a crianças e adolescentes. Os atendimentos a crianças ocorrem exclusivamente no formato presencial. Os atendimentos realizados com adolescentes a partir de 12 anos podem ocorrer nas modalidades presencial ou *on-line*. O serviço-escola desse curso mantém parcerias com outras instituições, por exemplo, oferecendo vagas de atendimento para adolescentes oriundos de uma organização sem fins lucrativos voltada à mobilidade social de estudantes de baixa renda da rede pública. Além disso, alguns alunos podem realizar um estágio complementar na Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo, atendendo pacientes acompanhados por essa unidade.

Os atendimentos à família podem se dar sob dois arranjos: exclusivamente como orientação parental, ou como combinação de atendimento à criança ou ao adolescente com sessões paralelas de orientação aos responsáveis. Quando o atendimento aos responsáveis ocorre em paralelo, o formato e a frequência são definidos conforme a demanda de cada caso. A inclusão da família no processo terapêutico reconhece que intervenções voltadas ao desenvolvimento infantil raramente produzem resultados sustentáveis sem a participação ativa dos cuidadores, o que está alinhado a evidências sobre a relevância do contexto familiar como variável de intervenção (Kazdin, 1997).

Na Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA, os atendimentos são para crianças de até 8 anos e 6 meses e contemplam três frentes articuladas: o atendimento direto à criança, a orientação parental e a orientação à escola. O atendimento direto à criança consiste em sessões individualizadas,

conduzidas em contextos selecionados a partir dos objetivos terapêuticos de cada caso. As sessões podem ser realizadas nas dependências do Instituto, no domicílio da criança, na escola que frequenta ou em outros ambientes da comunidade. A orientação parental, conduzida em paralelo, tem, por objetivo geral, capacitar os responsáveis a identificarem contingências relevantes no ambiente familiar e a implementar, no cotidiano, procedimentos consistentes com as estratégias adotadas no atendimento, promovendo generalização e manutenção dos ganhos clínicos. A orientação à escola, por sua vez, articula o serviço aqui descrito aos contextos educacionais frequentados pela criança, por meio de contato com professores e equipe pedagógica, visando adequações ambientais, estratégias de ensino e protocolos de manejo comportamental que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento da criança no espaço escolar. Essa configuração (criança, família e escola) alinha-se às evidências disponíveis sobre intervenções comportamentais para o TEA, que apontam ganhos consistentes quando a intervenção se estende aos contextos cotidianos da criança e mobiliza os cuidadores e educadores como agentes ativos do processo (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2025; Hume et al., 2021; Schreibman et al., 2015).

Política de acesso e valores

O serviço-escola amplia o acesso a serviços especializados fundamentados na Análise do Comportamento. Os atendimentos vinculados à Especialização em Clínica Analítico-Comportamental e à Especialização em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade têm valor de R\$ 45,00 por sessão, com possibilidade de isenção conforme necessidade econômica. Os atendimentos da Especialização em Análise do

Comportamento Aplicada ao TEA são oferecidos gratuitamente. Essa política amplia oportunidades de acesso a serviços especializados, reduzindo barreiras econômicas e fortalecendo o compromisso institucional com a democratização do cuidado.

A política de admissão considera, adicionalmente, fatores relacionados à vulnerabilidade socioeconômica e ao pertencimento a grupos historicamente minorizados. São priorizadas pessoas que se autodeclararam pertencentes às seguintes populações: negra (preta ou parda), indígena, remanescente de quilombo, transgênero (transexual, transgênero ou travesti), pessoa com deficiência (física, visual, auditiva, mental ou múltipla). Essa orientação incide diretamente sobre os critérios de priorização na lista de espera e, portanto, sobre quem efetivamente acessa o serviço.

A organização do serviço-escola possibilita que o processo formativo também esteja conectado às demandas concretas da sociedade, fortalecendo uma perspectiva educacional em que excelência técnica e compromisso comunitário se desenvolvem de forma integrada.

Prática supervisionada, formação e produção de conhecimento

Do ponto de vista da formação, o serviço-escola constitui-se como um espaço de formação prática supervisionada, no qual alunos desenvolvem repertórios clínicos em contextos reais de atendimento, com acompanhamento sistemático de supervisores qualificados. Essa estrutura permite que a formação ultrapasse o âmbito exclusivamente teórico ou de observação passiva, promovendo condições eficazes para

o desenvolvimento de competências clínicas, éticas e relacionais (Rafih-Ferreira et al., 2016).

Ao longo dos atendimentos, os alunos desenvolvem e ampliam repertórios relacionados à avaliação funcional, à formulação de casos, ao planejamento e à implementação de intervenções, à análise das variáveis que interferem no processo terapêutico, ao monitoramento de resultados e à revisão crítica da própria atuação. A supervisão quinzenal, realizada em grupos de até seis alunos (ou sete, a depender

A organização do serviço-escola possibilita que o processo formativo também esteja conectado às demandas concretas da sociedade, fortalecendo uma perspectiva educacional em que excelência técnica e compromisso comunitário se desenvolvem de forma integrada.

do curso), constitui um contexto sistemático para modelagem, refinamento e análise desse repertório clínico em desenvolvimento. As supervisões em grupo favorecem o contato dos estudantes com diferentes casos, demandas e estratégias de intervenção. Esse formato amplia as oportunidades de aprendizagem, contribui para a generalização das habilidades desenvolvidas e promove repertórios relevantes à prática profissional, como comunicação, relacionamento interpessoal, tomada de decisão clínica e conduta ética (Ingberman & Sartor, 2026; Valentino et al., 2016).

Ao final de cada especialização, os alunos produzem monografias baseadas no estudo de um único caso. Esse requisito cumpre função

Descrever e analisar essas escolhas com precisão é condição para que o serviço possa ser avaliado, replicado ou aprimorado por outras instituições de formação na área.

formativa e científica, uma vez que, a partir de um caso clínico que o aluno conduziu, ele iden-

tifica questões relacionadas ao caso e busca, na literatura, o que já foi produzido sobre aquela temática. A partir desse processo, o aluno tem a oportunidade de desenvolver o repertório de localizar, selecionar e utilizar a consulta à literatura como suporte à condução clínica. Trata-se de um movimento formativo que permite que o aluno reproduza essa prática diante de novos casos, em sua atuação profissional. Além disso, as monografias geram material que pode alimentar pesquisas futuras, relatos de caso publicáveis e discussões sobre a aplicação de procedimentos analítico-comportamentais.

Considerações finais

Em síntese, o serviço-escola do Instituto Par opera como estrutura tripartite: é, simultaneamente, (a) componente curricular dos cursos de formação ou das especializações, (b) meio de acesso da comunidade a serviços baseados em Análise do Comportamento e (c) fonte de dados para produção científica aplicada. Sua relevância decorre da possibilidade de sustentar, de forma integrada, supervisão qualificada, compromisso social e desenvolvimento científico.

Sua organização inclui critérios explícitos de acesso, formatos diferenciados de triagem, características do público assistido, política de valores acessíveis e limite de duração dos casos, refletindo escolhas institucionais que têm consequências diretas tanto para a qualidade da formação quanto para o perfil da população efetivamente atendida. Descrever e analisar essas escolhas com precisão é condição para que o serviço possa ser avaliado, replicado ou aprimorado por outras instituições de formação na área. ■

Referências

- Amaral, A. E. V., Luca, L., Rodrigues, T. C., Leite, C. A., Lopes, F. L., & Silva, M. A. da. (2012). Serviços de psicologia em clínicas-escola: Revisão de literatura. *Boletim de Psicologia*, 62(136), 37-52. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50006-59432012000100005&lng=pt&lng=pt
- Conselho Federal de Psicologia. (2025). *Resolução nº 5, de 3 de fevereiro de 2025: Estabelece normas de atuação para as psicólogas e psicólogos no exercício profissional da orientação, supervisão e coordenação de estágio em Psicologia e dá outras providências*. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-3-de-fevereiro-de-2025-613444532>
- Conselho Federal de Psicologia. (2025). *Nota técnica TEA: Orientações às psicólogas e psicólogos, acerca das intervenções comportamentais baseadas na Análise do Comportamento Aplicada no contexto do Transtorno do Espectro Autista*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2025/06/nota_tecnica_TEA_A5.pdf
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(11), 4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Ingberman, Y. K., & Sartor, M. S. (2026). Supervisão em contexto de pós-graduação. In J. E. C. Vilares & L. Vandenberghe (Eds.), *Competências clínicas e supervisão em terapia comportamental: Formação para o terapeuta contemporâneo* (pp. 289-306). Sinopsys.
- Kazdin, A. E. (1997). Parent management training: Evidence, outcomes, and issues. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(10), 1349-1356. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9334547/>

Löhr, S. S., & Silves, E. F. de M. (2006). Clínica-escola: Integração da formação acadêmica com as necessidades da comunidade. In E. F. M. Silves (Ed.), *Atendimento psicológico em clínicas-escola* (pp. 11-22). Alínea.

Marturano, E. M., Silves, E. F. de M., & Oliveira, M. da S. (2014). Serviços-escola de psicologia: Seu lugar no circuito de permuta do conhecimento. *Temas em Psicologia*, 22(2), 457-470. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000200016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Rafih-Ferreira, R., Santos, D. R., Alckmin-Carvalho, F., & Soares, M. R. Z. (2016). Clínica analítico-comportamental no Brasil: Histórico, treinamento e supervisão. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 7(2), 183-196. <https://doi.org/10.18761/pac.2016.001>

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

Valentino, A. L., LeBlanc, L. A., & Sellers, T. P. (2016). The benefits of group supervision and a recommended structure for implementation. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 320-328. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0138-8>

Rodolfo Ribeiro Dib. Psicólogo formado pela UNESP/Bauru, Mestre e doutorando em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC/SP. No Instituto Par, é professor, supervisor e coordenador da Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e professor da Especialização em Análise do Comportamento Aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade. Professor corresponsável pela disciplina de Análise do Comportamento da Residência em Psiquiatria da Infância e Adolescência do HC/FMUSP. Possui Qualificação Avançada em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Transtorno do Espectro Autista pelo Instituto Par - Ciências do Comportamento. Realiza atendimento clínico de crianças, adolescentes e adultos.

Adriana Suzart Ungaretti Rossi. Psicóloga formada pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo. Especialista em Clínica Analítico-Comportamental pelo Paradigma e especialista em Neuropsicologia pelo CFP. Coordenadora da Especialização em Análise do Comportamento aplicada à Infância, Adolescência e Parentalidade do Instituto Par. Coordenadora da Clínica-escola dessa mesma instituição. Vice-coordenadora do Laboratório TACn1, de Estudos de Processo-Resultado em TAC do Instituto Par. Membro da REDETAC. Realiza atendimento clínico de crianças, adolescentes, adultos e orientação parental.

Marília Barban. Graduação em Arquitetura e em Psicologia (Universidade Presbiteriana Mackenzie), especialização em Psico-Oncologia (Centro de Estudo e Pesquisa do Hospital Pérola Byington), formação em Terapias Comportamentais Contextuais, Qualificação Avançada em Terapia Analítico-Comportamental e Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada (Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento). Habilitada como Family Connections Program Leader (National Education Alliance for Borderline Personality Disorder -NEA BPD). Atualmente é coordenadora da Clínica-Escola e professora da Especialização em Clínica Analítico-Comportamental do Instituto Par. Atende em consultório particular.

ESPECIALIZAÇÃO EM ANÁLISE DE COMPORTAMENTO APLICADA À INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E PARENTALIDADE

presencial com transmissão online

coordenação

ADRIANA ROSSI (CRP 06/103610)

PAULA BRAGA PORTO (CRP 06/8505)

Início

Fevereiro de 2027

Capacitar profissionais para a atuação clínica analítico-comportamental com crianças, adolescentes e pais, promovendo integração entre fundamentação teórica, prática supervisionada e produção de conhecimento científico, de modo coerente com os princípios da filosofia behaviorista radical e da Análise do Comportamento.

duração

1 ano e meio
(três semestres)

público-alvo

Profissionais da saúde da
infância e adolescência.

dias e horários

aulas teóricas semanais

Sextas-feiras, das 13h30 às 18h (Módulo 1)

Sextas-feiras, das 8h30 às 13h (Módulos 2 e 3)

supervisão

Quinzenal, com 3 horas de duração,
apenas na modalidade online

carga horária

390 horas

A realização do curso está sujeita ao número
mínimo de inscrições.

informações

www.institutopar.org



instituto par
ciências do comportamento

institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes - São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J



Com a palavra

Você nunca me convidaria para um chá

Thaiz Nepomuceno

Parte 1 – A Carta

Você nunca me convidaria para um chá.

Não sei ao certo o que estou fazendo aqui e, menos ainda, o que eu e você faremos a partir de agora que nos encontramos neste diálogo dentro da minha mente.

Chegamos até aqui por incentivo da Clarice, terapeuta que me acompanha, por quem tenho um grande carinho e admiração. Foi por sugestão dela que aceitei e decidi submeter minha escrita para apreciação e quem sabe uma possível publicação nesta revista.

Não estou segura de que este seria de fato o melhor momento para uma visita, ainda mais em se tratando desse tipo de visita, que apelidei como, a do tipo “agente fiscal de revista íntima”.

Não será necessário exímia perspicácia para perceber que há aqui muita coisa bagunçada, faltando, coisas por mim deixadas fora do lugar. Mas, por outro lado, não há nada no sofá no qual podemos nos sentar e conversar enquanto tomo um chá!

Tenho aqui chá de Erva Cidreira, é meu preferido, esse aqui é de saquinho.

Você gosta de erva cidreira? Lá na casa do meu pai tem pé de capim cidreira. Eu prefiro

tomar chá verdadeiro, chá mato de verdade, não esse que se compra em mercado. Desde criança eu tomo chá mato de verdade, mas eu tomo esse também, não tem problema. Aqui não tem um pé verdadeiro igual tem lá em Salesópolis.

Quer continuar conversando enquanto espero meu chá esfriar?

E agora?, por onde eu deveria começar?

Me apresentando?

Oi, eu sou a Thaiz...

O que as pessoas gostariam de saber?

Que jeito eu tenho que escrever? educado, informativo, revoltada?

Eu poderia falar sobre...

Aí... chegou a presunçosa, a arrogante, a que deveria pendurar uma melancia no pescoço para aparecer. Em que momento mesmo pensei que, teria eu, justo eu, algo a acrescentar? Quem eu penso que sou, por um acaso? Volta para o seu lugar jovem senhora!

Eitaaa... esqueci, tem gente aqui.

Rápido, ajeita as costas, como sorrio com palavras mesmo?

Será que se eu sorrir enquanto escrevo, as palavras pensadas por mim seriam melhores?

Mais inteligentes e adequadas? Onde foi que eu vi, que sorrir enquanto fala ao telefone...

Oi, me perdoa, me perdi e, por um momento me esqueci que estávamos aqui. É raro, mas acontece sempre, se é que me entende.

Se bem que... na verdade eu sempre estou aqui, esqueci que você estava aqui. Mas o, “estávamos” está certo, porque sou eu e você no agora, mas eu... eu nunca saio daqui, eu sempre estou aqui, entendeu? Não esqueci que eu não estava aqui, só você.

Melhor eu começar de novo.

Aceita um chá?

Oi, meu nome é Thaiz, tenho 38 anos e fui diagnosticada com TEA e TDAH tardiamente. E há quem acrescentaria ao meu diagnóstico Altas Habilidades.

Descobri adulta ser oficialmente da espécie; *homo sapiens* do subtipo; dupla excepcionalidade (provavelmente devo ter escrito errado mesmo, ainda não consegui me livrar dos meus problemas com “X”).

A verdade é que eu sempre me senti eX-Ceptional, desde criança, excepcionalmente brilhante em desapontar, excepcionalmente eficiente em criar formas de errar onde parecia impossível para qualquer ser humano médio, se bem que eu sou duplamente eXCeptionalllll.

Imagino eu que, neste momento, você já tenha percebido que também não sou “genial” na escrita, né? E... dito isso, imagino que esteja pensando, onde a Clarice estava com a cabeça quando deu uma ideia dessas para essa menina quase senhora...

Em legítima defesa de terceiro, sim existe isso, art. 25 do Código Penal. Eu sei por que estudei direito, mas não advogo e na verdade acho que nunca gostei do direito.

Continuando...

Venho perante os Senhores demonstrar a verdade material dos acontecimentos, é o que

segue abaixo:

Realmente, não foi lendo um texto nos moldes do que acontece em tempo real dentro da minha cabeça que a Clarice sugeriu que eu estivesse aqui.

É verdade que eu também escrevo poesias, letras de músicas e cartas... se bem que as cartas eu escrevi já para nunca serem entregues. Acho que essa parte sobre as cartas não era relevante aqui, né? Mas deixa eu anotar para não esquecer de tratar essa questão em terapia. Onde já se viu? Alguém escrever cartas para não serem enviadas.

Minha nossa... eu não deveria ter falado o nome da Clarice, ou melhor o nome da Cláudia, é Cláudia o nome dela.

Se eu falar Cláudia, Cláudia, Cláudia, você esquece o nome verdadeiro dela? Será que o Conselho de Psicologia é “Cricri” tipo a OAB? Ops. Eu não deveria ter chamado a OAB de Cricri. Se bem que... eu não tenho OAB mesmo, mas a Clar... Ops. Cláudia, tem CRP. O que foi que eu fiz?

Olha o que me dei conta agora!

Essa nossa conversa tem tudo para ser mais uma dessas minhas cartas inúteis, escritas para nunca serem enviadas.

Sabe, na verdade, tenho receio do que as pessoas pensariam e concluiriam sobre mim se pudessem me conhecer de verdade, se pudessem, assim como você, observar como tudo funciona dentro da minha cabeça.

Acredito que elas não compreenderiam esse tanto de pensamentos, ideias, dúvidas e inseguranças desconexas caindo à nossa volta enquanto tento, com dificuldade, manter uma conversa linearmente compreensível.

Não é comum, ao menos não comigo, me encontrar com pessoas com esse tipo raro de paciência, como a sua disponibilidade para me ouvir. Normalmente, a uma hora dessas, as pessoas já teriam ido embora.

Elas me deixam falando sozinha ou, quando não podem, consigo ver em seus olhos o exato momento em que colocariam um “silver tape” muito bem colado em minha boca, se tivessem um disponível. Me calo na hora, mas na maior parte das vezes, me calei tarde demais.

Sem contar, meus movimentos desengonçados.

O levanta, anda e senta em *looping*, na minha tentativa frustrada de pegar e esconder em tempo real todos esses pensamentos intrometidos que não param de cair sobre nós.

Eu juro que guardei todos os pensamentos que estavam espalhados por aqui antes de você chegar. Isso tudo caiu agora.

Aproveitando... você pode me passar esse pensamento que acabou de cair perto de você? Isso, esse mesmo, esse escrito: “Se você soubesse ballet poderia fingir estar ensaiando para um espetáculo ao invés desse levanta, anda e senta desconexo”.

Ei, deixa eu perguntar, me responde...

O que te causaria menos desconforto?

Eu, sendo “eu”, como neste momento, ainda que de um lado para o outro enquanto conversamos, ou se eu mentisse para você, fingindo performar um clássico do ballet? Pode me responder depois se quiser.

Olha aí... desfoquei novamente.

Aceita mais um pouco de chá?

Onde foi mesmo que paramos...

Lembrei...

Então...

Eu comecei a escrever como estratégia terapêutica, uma tentativa para autorregulação. E, em alguma medida, acho que tem funcionado para mim.

Lembra da CLÁUDIA, a terapeuta que me acompanha? A sugestão partiu diante da leitura de alguns de meus poemas, não disso daqui.

Olha aí... Entendeu agora, quando falei lá

atrás que sempre erro onde era improvável alguém errar?

Pois bem! Eu tinha uma única missão.

Uma missão simples, com 2 tarefas simples:

1 – Separar dentro dos meus poemas já escritos, aqueles que eu me sentisse confortável em compartilhar.

2 – Escrever um ou dois parágrafos me apresentando.

Fim!

Apresentação simples + Poemas entre 10 mil e 20 mil caracteres = Sucesso = Todo mundo feliz = Missão Cumprida e com Louvor.

E o que eu fiz mais uma vez?

Estou aqui, falando, falando e falando, e até agora não reproduzi nenhuma frase de um poema meu.

Enfim... Não quero que desperdice mais do seu tempo.

O que acha de um pouco mais de chá quentinho? Enquanto ironicamente me perco tentando escolher qual dos poemas seria o ideal para compartilhar. :/

Parte 2 – O Poema

Inteira

Respiro.

O ar
não entra direito,
tem um som
preso no peito
implorando para sair.

Pensei que era falta;
de voz,
de talento,
de mim.
Mas, era excesso,

de tudo que vivi.

Me moldei
no olhar alheio,
lixei as bordas
do que era vivo em mim,
virei vitrine
do que sobrou.

Funcionou
o mundo me aceitou.

Mas, soou falso
não amor.
Agora,
no meio do silêncio,
sinto o que sobrou de mim,
querendo voltar a respirar.

Existir.

Eu já era,
antes do palco,
antes da pressa,
antes de aprender
a me mostrar.

Não genial,
não perfeita.

Inteira.

Só.

Ninguém me disse
que bastava existir
para ser feliz.
Agora tudo está
simétrico demais
para ser vivo.

Bonito demais
para tocar.

E o som
do que era meu
se perdeu
na coreografia
do certo.

Falta o erro,
a risada alta,
a fala torta,
fora de compasso.

Falta eu,
antes de mim.

Aquela,
que dançava
sem saber
que alguém podia assistir.

Eu tentei seguir,
só mais um passo,
e o chão
se abriu
diante de mim.

Então parei.

E o mundo
voltou.

Quando eu paro,
o tempo lembra
quem eu sou.

Quando eu paro,
o mundo volta
para mim.

Quando eu paro,
o tempo lembra
quem eu sou.

Quando eu paro,
o mundo respira
por mim.

Não é fim.

É começo.

É pausa.

É som.

De tudo
que resiste
em mim.

Nota da editora

Diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) aos 37 anos, a autora transforma a escrita em território de autorregulação, elaboração, resistência e existência.

Seus textos atravessam temas como silêncio, exaustão, inadequação, hipervigilância emocional e o esforço contínuo de traduzir para o mundo uma experiência subjetiva muitas vezes invisibilizada. Sobre tudo em mulheres autistas adultas, cuja trajetória costuma ser marcada por mascaramento, solidão e diagnósticos tardios.

Entre a delicadeza e a contundência, seus textos revelam não apenas dor, mas também lucidez e uma busca insistente por autenticidade.

Nesta seção, sua voz ocupa o espaço público como testemunho íntimo e social de quem escreve para não desaparecer.

*Sugestão da nota por Cássia da Hora

Teoria e prática

Aplicando Análise do Comportamento: o Caso da Validade Social

Thiago W. Calegari, Candido V. B. B. Pessôa, Diego Zilio Alves

Uma característica distintiva da Análise do Comportamento Aplicada, se comparada à sua irmã experimental (AEC), é ocupar-se de comportamentos e problemas socialmente relevantes (Baer et al., 1968, 1987). Idealmente, busca-se desenvolver e aperfeiçoar intervenções que melhorem a qualidade de vida das pessoas. É de se esperar, portanto, que as pessoas — e de modo geral, a sociedade — vejam “valor” em nosso trabalho.

Nesse processo, recorremos a descrições precisas dos comportamentos que pretendemos modificar e dos procedimentos usados para modificá-los. Também nos preocupamos em coletar dados quantificáveis e confiáveis

to”. No entanto, esse “dar certo” não garante a manutenção da mudança realizada. Em outras palavras, parece ser comum que nossas intervenções deixem de ser utilizadas quando o contexto de pesquisa se encerra, ainda que as pessoas tenham afirmado gostar do trabalho (e.g., Schwartz & Baer, 1991). Com o tempo, a ingenuidade inicial é deixada de lado e aprendemos que gráficos indicando mudanças comportamentais constituem um argumento insuficiente à sobrevivência de nossas intervenções no cotidiano das pessoas.

Entender a relevância social de uma intervenção ou, dito de outra forma, validá-la socialmente, é explicitar o valor que as pessoas, um grupo social ou uma comunidade conferem a ela? Pode ser que sim (e.g., Hanley et al., 1984; O'Donohue et al., 1984). Pelo processo de va-

Gráficos indicando mudanças comportamentais constituem um argumento insuficiente à sobrevivência de nossas intervenções no cotidiano das pessoas.

lidação social podemos descobrir se a intervenção, seja no contexto da pesquisa aplicada ou na prestação de serviços, tem ou não tem valor do ponto de vista de outras pessoas que não o/a próprio/a pesquisador/a ou profissional (e.g., Wolf, 1978). Nessa discussão, é impor-

acerca da mudança obtida e os tabulamos em gráficos, de modo a inspecionar aumentos ou diminuições na frequência dos comportamentos de interesse. Tudo isso para tentar mostrar às pessoas com as quais trabalhamos que o que fizemos estaria, em certo sentido, “dando cer-

tante reconhecemos que a percepção de quão valerosa é uma intervenção pode diferir entre o ponto de vista das pessoas ou grupos sociais aos quais ela pretende beneficiar e o de quem a propõe (no caso, o/a pesquisador/a aplicado/a ou prestador/a de serviço). Esses dois pontos de vista tanto podem convergir quanto divergir e isso é importante para uma avaliação ainda mais criteriosa da pesquisa analítico-comportamental aplicada.

Na posição de editor do *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA), Wolf (1978) problematizou e operacionalizou o constructo de validade social para a comunidade analítico-comportamental. Nesse texto, intitulado *Social validity: The case for subjective measurement or how Applied Behavior Analysis is finding its heart*, ele argumentou que não cabe ao/a pesquisador/a aplicado/a validar socialmente suas intervenções. Ele também apontou três dimensões que devem ser validadas socialmente — ou externamente — em uma intervenção: seus objetivos, os procedimentos utilizados e os resultados obtidos, incluindo aqueles não previstos. Cada uma dessas dimensões, apesar de apresentadas separadamente pelo autor, ao se juntarem, ditarão o valor social da intervenção. Para um/a analista do comportamento, o seguinte raciocínio parece intuitivo: se um participante se interessa em perseguir aquele objetivo, se ele encara os procedimentos como agradáveis ou ao menos aceitáveis para a produção dos resultados, e se esses resultados são significativos para ele, ele voltará a usar o procedimento. Por outro lado, se o participante não quiser participar da pesquisa, se ele concordar em participar e abandonar a participação no meio dela, ou mesmo se ele for até o fim do procedimento, mas nunca mais usá-la, a pesquisa não teve valor, ou seja, não foi socialmente validada.

Diferentemente de usarmos a intuição, investigar a validade social¹ de uma intervenção pode ser visto como um dos requisitos mínimos da pesquisa analítico-comportamental aplicada, da mesma forma como o são os procedimentos que checam a confiabilidade dos registros? Essa reflexão poderia trazer dois ganhos possíveis: (1) estabelecer vínculos mais próximos com as pessoas, grupos ou comunidade que supostamente serão beneficiados, ao dar-lhes a oportunidade de colaborar com o desenvolvimento da intervenção por meio de *feedbacks*, e (2) detectar, desde cedo, aspectos relacionados à rejeição ou abandono da intervenção (Schwartz & Baer, 1991). Incluir dados de avaliação da validade social como um requisito mínimo à implementação de uma intervenção certamente será mais custoso, no sentido de constituir uma coleta de dados própria, envolvendo, também, abordagens qualitativas (Burney et al., 2023), mas pode aumentar nossa segurança sobre a tecnologia que estamos oferecendo à sociedade. Como Schwartz e Baer também apontam:

[...] talvez devêssemos revisar os componentes avaliados dos programas e compilar uma relação dos elementos [...] avaliados favoravelmente [...] e uma relação [...] dos elementos avaliados desfavoravelmente. Assim, podemos examiná-los e determinar se têm algo em comum que explique as avaliações semelhantes [...]. São as semelhanças nos componentes altamente avaliados (e naqueles avaliados desfavoravelmente) que podem prover respostas sobre como oferecer intervenções aceitáveis e efetivas (p. 198).

Desse modo, além de um banco de dados sobre a efetividade dos procedimentos de uma tecnologia analítico-comportamental ou um

catálogo de intervenções baseadas em evidências (ver, por exemplo, Embry & Biglan, 2008), poderíamos desenvolver um banco de informações sobre procedimentos tipicamente aceitos ou rejeitados pelas populações com as quais trabalhamos em cada área de aplicação.

Recolocando, portanto, a questão: é justo pensar, como no caso da generalização, que a aceitação e a viabilidade de uma intervenção devem ser planejadas em vez de intuídas? Orientamo-nos pelos valores da eficiência e efetividade, mas deveríamos supor que eles operam da mesma forma no contexto das pessoas que pretendemos ajudar? Em último caso, seria cuidadoso de nossa parte esperar pelas críticas negativas da sociedade (i.e., aquelas pessoas externas à nossa comunidade que participam de nossas intervenções) sobre a tecnologia que desenvolvemos, em vez de nos anteciparmos a elas?

Baer et al. (1987), alinhados a Wolf (1978), apresentam uma alternativa sensata para a validação social para além do “jogar na água e ver se nada”. Eles admitem perguntar diretamente aos participantes e demais partes relevantes à intervenção sobre o valor dos objetivos e dos procedimentos, assim como sobre a significância dos resultados obtidos. Nesse sentido, procedimentos de validação social podem ser conduzidos antes da implementação da inter-

Seria cuidadoso de nossa parte esperar pelas críticas negativas da sociedade sobre a tecnologia que desenvolvemos, em vez de nos anteciparmos a elas?

venção, até mesmo durante seu processo de desenvolvimento (Fawcett, 1991). Por exemplo, Guinness et al. (2024) entrevistaram cuidadores de crianças autistas para estimar a importância do objetivo de uma intervenção (brincar com a criança) e seus componentes (e.g., assis-

tir vinhetas, ouvir dicas por meio de dispositivos eletrônicos e *coaching* remoto), antes da intervenção ser implementada. Na discussão de seus achados, elas afirmaram que acatariam a sugestão dada pelos participantes de prover *feedback* e *coaching* somente quando o participante não alcançasse o desempenho esperado após assistir às vinhetas e ouvir as dicas. Outro exemplo vem da versão incrementada do *Good Behavior Game* desenvolvida por Embry (e.g., Johansson et al, 2020). Antes da implementação das contingências clássicas do jogo, as crianças da sala de aula participante são convidadas a construir uma visão compartilhada da sala “mais maravilhosa” que poderiam imaginar. Ao solicitar que as crianças compartilhem as coisas que elas gostariam de ver, ouvir, fazer e sentir mais e menos frequentemente, podemos supor que esse procedimento crie condições para que a implementação do jogo esteja alinhada aos seus valores, provavelmente aumentando a validade social da intervenção.

Mesmo que as discussões sobre a necessidade de validação social das pesquisas e atuações em Análise do Comportamento Aplicada não seja nova, revisões acerca do uso de procedimentos para se estimar a validade social das intervenções indicam que essa prática ainda não é comum, apesar de ter crescido nos últimos anos. No estudo de Ferguson et al. (2019), em média, 12% dos estudos revisados no JABA entre 1999 e 2016 incluíram algum dado de validade social, uma tendência que au-

mentou a partir de 2005 e se manteve estável no restante do período. Leif et al. (2024), por sua vez, observaram que 18,14% dos estudos revisados no mesmo periódico entre 2010 e 2020 incluíram algum dado de validade social, com aumento na tendência em 2017 e 2020. Por sua

vez, Huntington et al. (2023), ao revisarem oito periódicos da área entre 2010 e 2020, observaram que, na média, 47% dos estudos coletaram esses dados, com aumentos nítidos entre 2017 e 2020; curiosamente, o JABA ficou em terceiro lugar em termos de porcentagens de estudos que publicaram esses dados. No caso de periódicos brasileiros, ainda não temos dados sobre a prevalência de estudos que coletaram dados de validade social.

Desde a publicação do artigo seminal de Wolf (1978), discussões foram feitas na direção de se aprimorar o conceito de validade social, entender sua função para a pesquisa aplicada e pensar formas de coletar dados que fidedignamente reflitam a aceitabilidade das intervenções. Atualmente, estamos percebendo um retorno dessas discussões e isso pode nos indicar a necessidade de uma reformulação das estratégias metodológicas do/da pesquisador/a aplicado/a em um mundo onde discussões sobre democracia, equidade e ética no uso da tecnologia têm se intensificado. Compreender como as pessoas percebem e julgam nossas intervenções, o quanto estas estão alinhadas com o contexto cotidiano dos/das participantes e a relação desses dois conjuntos de variáveis com a manutenção da intervenção para além do contexto em que foi originalmente implementada (Kennedy, 2002) constituem pontos importantes à reformulação de nossa atuação. ■

1. Seguindo a distinção feita por Barreira (2006), empregamos “validade social” para nos referir ao conceito/constructo e “validação social” para os procedimentos que avaliam a aceitabilidade da intervenção.

Referências

- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1310980/>
- Baer, D. M., & Wolf, M. M. (1987). Some still-current dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20(4), 313-327. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1286071/>
- Burney, V., Arnold-Saritepe, A., & McCann, C. M. (2023). Rethinking the place of qualitative methods in Behavior Analysis. *Perspectives on Behavior Science*, 46(1), 185-200. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37006599/>
- Barreira, R. C. A. (2006). *Validade Social: implicações da proposição de um conceito para a Análise do Comportamento* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/16779>
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75-113. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2526125/>
- Fawcett S. B. (1991). Social validity: a note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 235-239. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1890044/>
- Ferguson, J. L., Cihon, J. H., Leaf, J. B., Van Meter, S. M., McEachin, J., & Leaf, R. (2019). Assessment of social validity trends in the Journal of Applied Behavior Analysis. *European Journal of Behavior Analysis*, 20(1), 146-157. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15021149.2018.1534771>
- Guinness, K. E., Atkinson, R. S., & Feil, E. G. (2024). Evaluating social validity to inform intervention development: Qualitative analysis of caregiver interviews. *Behavior Analysis in Practice*, 17(3), 870-879. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39391190/>

Hanley, G. L., O'Donohue, W. T., & Krasner, L. (1984). Community psychologies and values: The importance of being unselfish. *Journal of Community Psychology*, 12(3), 217-221. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10267399/>

Huntington, R. N., Badgett, N. M., Rosenberg, N. E., Greeny, K., Bravo, A., Bristol, R. M., Byun, Y. H., & Park, M. S. (2022). Social validity in behavioral research: A selective review. *Perspectives on Behavior Science*, 46(1), 201-215. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37006598/>

Johansson, M., Biglan, A., & Embry, D. (2020). The PAX Good Behavior Game: One model for evolving a more nurturing society. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(4), 462-482. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7585564/>

Kennedy C. H. (2002). The maintenance of behavior change as an indicator of social validity. *Behavior Modification*, 26(5), 594-604. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12375376/>

Leif, E. S., Kelenc-Gasior, N., Bloomfield, B. S., Furlonger, B., & Fox, R. A. (2024). A systematic review of social-validity assessments in the Journal of Applied Behavior Analysis: 2010-2020. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 57(3), 542-559. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38847455/>

O'Donohue, W. T., Hanley, G. L., & Krasner, L. (1984). Toward the explication of the value contexts of the community psychologies. *Journal of Community Psychology*, 12(3), 199-205. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10267397/>

Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 189-204. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1279564/>

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how Applied Behavior Analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1311293/>

Thiago W. Calegari é Mestre Profissional em Análise do Comportamento Aplicada (Instituto Par, São Paulo) e Doutor em Psicologia (Universidade Federal do Espírito Santo). Foi servidor do Município de Barueri entre 2009 e 2016, atuando sobretudo na Educação. Trabalhou voluntariamente na implementação de uma versão do Good Behavior Game (PAX Good Behavior Game) em duas escolas públicas de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Atualmente é docente no curso de Psicologia do Centro Universitário Anhanguera.

Candido V. B. B. Pessoa é Administrador de Empresas formado pela FGV-SP, Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC/SP e Doutor em Ciências (Psicologia Experimental) pela USP. É docente e pesquisador do Instituto Par e consultor da Olhar Comportamental.

Diego Zilio é mestre em Filosofia pela Unesp e Doutor em Psicologia Experimental pelo IP-USP. É docente e pesquisador do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

formação em

TERAPIA COMPORTAMENTAL DIALÉTICA

Online*

coordenação

Fernanda Calixto (CRP 06/137658)

início

Fevereiro de 2027

objetivos

O objetivo do curso é formar terapeutas a atuarem com DBT, compreendendo seus princípios teóricos e suas possibilidades de aplicações clínicas, em populações diversas que apresentam quadros clínicos de desregulação emocional como fator presente no sofrimento clínico.

público-alvo

Profissionais de psicologia e psiquiatria e alunos de psicologia que estejam cursando o quinto ano da graduação.

dias e horários

As aulas gravadas serão liberadas nas datas programadas. Consultar calendário no site. O módulo de Treinamento de Habilidades será online síncrono ao vivo, com participação obrigatória do aluno.

carga horária

81 horas, sendo:

42h de aulas teóricas

39h de Treino de Habilidades e
Discussão de casos clínicos

*encontros gravados (assíncronos) + encontros ao vivo (síncronos)

A realização do curso está sujeita ao número mínimo de inscrições.



instituto par

ciências do comportamento | institutopar.org | Rua Bartira, 1294 | Perdizes São Paulo/SP | Tel. 11 3672 2200 | CRP 06/5164-J

Entre pares

A Acreditação como forma de pertencimento à comunidade de analistas do comportamento: um diálogo com Roberto Banaco

Carmen Silvia Motta Bandini, Cláudia Kami Bastos Oshiro,
Felipe Magalhães Lemos, Luc Marcel Adhemar Vandenberghe,
Joana Singer Vermes, Daniela Mendonça Ribeiro, Eliana Isabel de Moraes
Hamasaki, Paulo Augusto Costa Chereguini¹

Vivemos em um tempo em que cresce a busca por selos, credenciais, diplomas e certificados por parte de uma parcela considerável de novos profissionais. Em parte, essa busca é legítima. Como aponta Freitas (2022), em um cenário de expansão da oferta de serviços em Análise do Comportamento Aplicada e de ausência de regulamentação específica da profissão no Brasil, torna-se importante distinguir profissionais que atuam com formação, responsabilidade e compromisso ético daqueles que ocupam o mercado sem as condições necessárias para exercer as funções que pretendem desempenhar.

Essa preocupação, contudo, não é recente e nem exclusivamente brasileira. Johnston et al. (2017) destacam que, já no início da década de 1970, surgiram esforços para desenvolver sistemas de credenciamento capazes de identificar profissionais da área com determinado nível de *expertise*, contribuindo para a construção de uma identidade profissional significativa. Ao mesmo tempo, apenas as certificações não garantem boa formação, boa prática ou boa conduta profissional (Gusso et al., 2019).

Nesse contexto, uma pergunta parece inevitável: por que um profissional deveria buscar

pela Acreditação da Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC)? Para responder a essa questão, talvez seja necessário começar por outra: por que a Acreditação foi criada e qual problema ela pretendia resolver?

Foi justamente para recuperar essas origens que a Comissão de Acreditação da ABPMC, gestão 2026–2027, conversou com o Prof. Roberto Alves Banaco, uma das referências mais importantes da Análise do Comportamento no Brasil e integrante da Comissão de Acreditação inicial da ABPMC. Professor, pesquisador, formador de gerações de analistas do comportamento e participante ativo da construção institucional da área, o Prof. Banaco esteve envolvido em diferentes momentos da história da ABPMC, da formação de programas de pós-graduação e da criação de espaços coletivos dedicados ao ensino, à pesquisa e à prática em Análise do Comportamento (Kovac, 2025). Sua trajetória se confunde, em muitos aspectos, com a própria consolidação da comunidade analítico-comportamental brasileira.

Em uma entrevista de duas horas e 45 minutos, tivemos um bate-papo extremamente rico, repleto de relatos, análises e reflexões so-

bre a Acreditação, a ABPMC e os caminhos da Análise do Comportamento no Brasil. A conversa nos ajudou a compreender a Acreditação não apenas como um procedimento administrativo, mas como uma prática ligada à história da área e à forma como uma comunidade científica e profissional constrói critérios para reconhecer seus membros.

Segundo o Prof. Banaco, a Acreditação da ABPMC foi concebida para responder a uma questão fundamental: como uma comunidade científica e profissional reconhece seus pares e comunica esse reconhecimento à sociedade?

Essa pergunta carrega muitos aspectos relevantes que podem não se configurar claros, à primeira vista (ou à primeira leitura). Reconhecer alguém como analista do comportamento não significa apenas verificar se essa pessoa realizou determinada formação, estudou uma técnica específica ou atende certo público. A Análise do Comportamento envolve uma forma particular de compreender as relações entre comportamento e ambiente, uma tradição científica, um compromisso filosófico e uma preocupação constante com evidências, contexto, contingências, consequências e responsabilidade ética.

Na origem da Acreditação da ABPMC havia uma preocupação concreta: pessoas sem formação adequada passaram a se apresentar publicamente como analistas do comportamento. Diante disso, a questão não era apenas proteger um nome, mas preservar critérios. A comunidade precisava afirmar que não basta autodeclarar-se analista do comportamento. É necessário demonstrar uma trajetória de formação, prática, produção e compromisso compatível com aquilo que a área construiu ao longo de décadas.

Por essa razão, a proposta inicial da

Acreditação foi criar uma forma pela qual a própria comunidade pudesse tornar explícitos os critérios considerados relevantes para reconhecer seus membros. O objetivo central não era transformar a Acreditação em consequência automática de uma formação específica, mas criar um processo por meio do qual a comunidade pudesse refletir sobre os compromissos, conhecimentos e trajetórias que considera fundamentais para o exercício da Análise do Comportamento.

Como já destacado, a história de vida do Prof. Banaco ajuda a compreender esse espírito. Sua trajetória aparece profundamente ligada à construção de espaços coletivos de formação, publicação, associação e transmissão da Análise do Comportamento no Brasil (Kovac, 2025). Sua participação em associações, a organização de publicações, a criação de programas

Não basta autodeclarar-se analista do comportamento. É necessário demonstrar uma trajetória de formação, prática, produção e compromisso compatível com aquilo que a área construiu ao longo de décadas.

de formação e o cuidado com novas gerações fazem parte de um mesmo percurso. Formar analistas do comportamento nunca foi apenas ensinar técnicas. Significava fortalecer bases filosóficas, conceituais e empíricas e cultivar uma atitude científica.

Essa perspectiva ajuda a responder à pergunta que abriu este texto. Acreditar-se pode ser entendido como submeter-se a critérios públicos de reconhecimento e, ao mesmo tempo, participar de uma comunidade que se preocupa com os critérios pelos quais seus membros são reconhecidos.

Talvez seja justamente aqui que a discussão sobre a Acreditação encontre seu sentido mais amplo. Mais do que um processo documental,

ela pode representar uma forma de pertencimento a uma comunidade viva, comprometida com a manutenção e a transmissão de práticas culturais importantes para a área.

Uma comunidade se fortalece quando cria espaços para que seus membros se encontrem, debatam, publiquem, orientem, acolham novos profissionais, contem sua história e tornem visíveis os compromissos que sustentam sua prática. Em uma área na qual os profissionais se formam em contextos diversos e mantêm vínculos variados com a tradição analítico-comportamental, espaços de pertencimento

Mais do que um processo documental, ela (a acreditação) pode representar uma forma de pertencimento a uma comunidade viva, comprometida com a manutenção e a transmissão de práticas culturais importantes para a área.

podem contribuir para preservar práticas fundamentais como estudar, supervisionar, publicar, debater, avaliar critérios, formar novos profissionais e reconhecer trajetórias.

Nessa perspectiva, a Acreditação deixa de representar apenas o fim de um processo documental e passa a sinalizar um compromisso contínuo com a comunidade e com a sustentação das práticas que mantêm viva a Análise do Comportamento.

Essa discussão também possui consequências públicas. Segundo Freitas (2022), já mencionado no início deste texto, a profissão de analista do comportamento não é regulamentada no Brasil e a expansão dos serviços de ABA, especialmente voltados a indivíduos com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, trouxe preocupações importantes relacionadas à formação, à qualidade e à responsabilidade profissional. Processos de reconhecimento não resolvem todos esses desafios, nem substituem eventual regulamentação profissional, mas

podem contribuir para tornar mais visíveis os critérios compartilhados por uma comunidade científica e profissional.

Acreditar-se, então, pode ser mais do que buscar reconhecimento. Pode significar assumir responsabilidade pela sustentação pública dos critérios pelos quais a Análise do Comportamento reconhece seus profissionais e pela preservação de uma tradição científica e filosófica compartilhada.

Diante disso, talvez, a questão não seja apenas quem deve se acreditar, mas que comunidade desejamos fortalecer por meio da Acreditação da ABPMC. Uma comunidade marcada por critérios difusos e referências instáveis ou uma comunidade capaz de reconhecer sua trajetória,

preservar seus fundamentos, acolher novos membros e oferecer ao público referências de qualidade e compromisso?

O desafio colocado para esta Comissão é pensar como a Acreditação pode ir além da verificação documental sem perder rigor, expressando também trajetória, participação e compromisso com a construção da Análise do Comportamento no Brasil.

Por isso, encerramos com um convite: que analistas do comportamento, acreditados ou não, participem dessa construção coletiva, fazendo da Acreditação uma forma viva de pertencimento, responsabilidade compartilhada e compromisso com o futuro da comunidade analítico-comportamental brasileira. ■

1. Autores integrantes, do período de 2026/2027, da Comissão de Acreditação da Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC) e/ou suas subcomissões.

Referências

Freitas, L. A. B. (2022). Certificação profissional, Análise do Comportamento Aplicada e Transtorno do Espectro Autista: Contribuições para um debate. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 24, 1–29. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1689>

Gusso, H. L., Gomes, C. G. S., Vasconcelos, L. A., Reis, M. J. D., Marinotti, M., & Ingberman, Y. H. (2018). Acreditação de analistas do comportamento pela ABPMC: Um breve exame da história desse processo, de sua função e de possíveis caminhos para seu futuro. *Boletim Contexto da ABPMC*, 1–21. <https://10.13140/RG.2.2.27740.03201>

Johnston, J. M., Carr, J. E., & Mellichamp, F. H. (2017). A history of the professional credentialing of applied behavior analysts. *The Behavior Analyst*, 40(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s40614-017-0106-9>

Kovac, R. (2025, setembro). História de vida: Roberto Alves Banaco. *Boletim Paradigma*, 20. Instituto Par. https://www.institutopar.org/wp-content/uploads/2025/08/PA_Bo_2025_web.pdf.

Carmen Bandini é graduada em Psicologia, com mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente, é professora titular da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas e é professora permanente do Programa de Pós-graduação Profissional Ensino em Saúde e Tecnologia (PPGMEST) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Especial (PROPGEES) na mesma instituição. É analista do comportamento acreditada pela ABPMC.

Claudia K. B. Oshiro é docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia Clínica, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (2001), mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2004) e doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (2011). Vencedora do Prêmio Capes de Tese 2012

na área da Psicologia. Analista do comportamento acreditada pela ABPMC.

Felipe Magalhães Lemos é psicólogo e doutor em Psicologia pela UFSCar. Analista do comportamento acreditado pela ABPMC.

Luc Marcel A. Vandenberghe é psicólogo, mestre em Psicologia Clínica e do Desenvolvimento, pela Universidade de Gent (UG, Bélgica) e doutor em Psicologia, pela Universidade de Liège (Ulg, Bélgica). Professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO), nos Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Psicologia e de Ciências Ambientais e de Saúde. Analista do comportamento honorário pela ABPMC.

Daniela Mendonça Ribeiro é graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente, é professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-graduação profissional em Educação Especial (programa associado UFAL e Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas). É analista do comportamento acreditada pela Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC).

Joana Singer Vermes é psicóloga, mestre em Psicologia Experimental (PUC-SP), doutora em Neurociências e Comportamentos (IP/USP), membro fundador e docente no Instituto Par – Ciências do Comportamento, onde é também orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada. Analista do Comportamento acreditada pela ABPMC.

Eliana Isabel de Moraes Hamasaki é psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Experimental, pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Terapia Comportamental (USP). Professora Associada de Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Analista do Comportamento acreditada da Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC). Supervisora Plena.

Paulo Augusto Costa Chereguini, é doutor e mestre em Educação Especial pela UFSCar/SP. Profissional de Educação Física com especialização em ciência do exercício físico. Analista do comportamento acreditado honorário pela ABPMC. Idealizador e supervisor do Modelo ExerCiência de supervisão, formação e pesquisa em ABA na educação física especial.

Entre parentêses

Memória do II Encontro Brasileiro de Análise do Comportamento nas Organizações

Candido V B B Pessoa (Instituto Par), Felipe L. Dias (Néos Desenvolvimento)

Após o hiato pouco mais de dez anos, realizou-se um segundo encontro brasileiro dedicado a pessoas interessadas em aplicações dos princípios e conceitos de nossa ciência às situações de trabalho. Neste ano de 2026, realizou-se o II Encontro Brasileiro de Análise do Comportamento nas Organizações (EBACO). Como o encontro não teve anais, decidimos escrever estas poucas linhas para deixar o evento registrado.

Começamos lembrando do primeiro encontro. Nos dias 2 e 3 de outubro de 2015, na Universidade Positivo, em Curitiba, PR, aconteceu o I EBACO, promovido pela N1 Tecnologia Comportamental e organizado pelos professores Helder L. Gusso, Bruno A. Strapasson e Gabriel G. de Luca. Daquele encontro, gostaríamos de destacar a importante presença dos professores Silvio P. Botomé e Olga M. Kubo. O primeiro na qualidade de entrevistado em uma sessão sobre seu pioneirismo na aplicação da ótica analítico comportamental às questões organizacionais no Brasil. A segunda como uma das entrevistadoras do professor Botomé, mas podendo também estar no lugar de entrevistada. São, sem dúvida pilares para tudo o que se seguiu, inclusive o II EBACO.

O II EBACO teve o mesmo intuito que o primeiro, reunir interessados em aplicações dos conceitos e princípios da Análise do Comportamento às organizações. O encontro correu neste ano, aos 17 de abril de 2026, no Instituto Par, em São Paulo, SP, foi promovido pela Néos Desenvolvimento e pelo Instituto Par e organizado por nós, Felipe L. Dias e Candido V. B. B. Pessoa. Nossa participação, para além da organização, se limitou à abertura e encerramento do Encontro, ocasiões em que apenas demos as boas-vindas aos congressistas presentes, agradecemos palestrantes e equipe organizadora e declaramos nossa felicidade por estar ali.

Além da duração menor, o II Encontro teve em sua programação outra diferença em relação ao primeiro: nós, organizadores, não constituímos uma comissão científica em separado (a do I Encontro foi coordenada pelo professor de Luca e contou com mais treze membros de diferentes instituições!). A programação do II EBACO foi idealizada pelos dois organizadores do encontro sob duas premissas. Nossa intenção na “curadoria” foi reunir analistas do comportamento com trabalhos de aplicação de tecnologia comportamental

que não necessariamente os apresentariam no grande congresso de analistas do comportamento, o Encontro da Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC) e que atuassem como analistas do comportamento inseridos na prática. Queríamos mais e não o mesmo. Assim, construímos a programação apresentada na Figura 1.

Não cabem aqui resumos das apresentações. Mas, para a memória do Encontro, valem algumas informações. Começando pela palestra de abertura, do ponto de vista privilegiado de um analista do comportamento que é também atual

presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT), o Prof. Dr. Hugo Sandall (UFF) realizou importantes paralelos entre a Análise do Comportamento Aplicada às Organizações e a Psicologia Organizacional e do Trabalho. No que aqui chamamos de uma grande atualização de Bucklin et al. (2000), a síntese da fala de Sandall em uma frase seria “OBM é uma forma de fazer POT”.

A Mesa 1 versou sobre segurança no trabalho. M.e Marcelo José M. Silva (Petrobrás) relatou sua experiência na área de segurança no trabalho, com ênfase nas contribuições

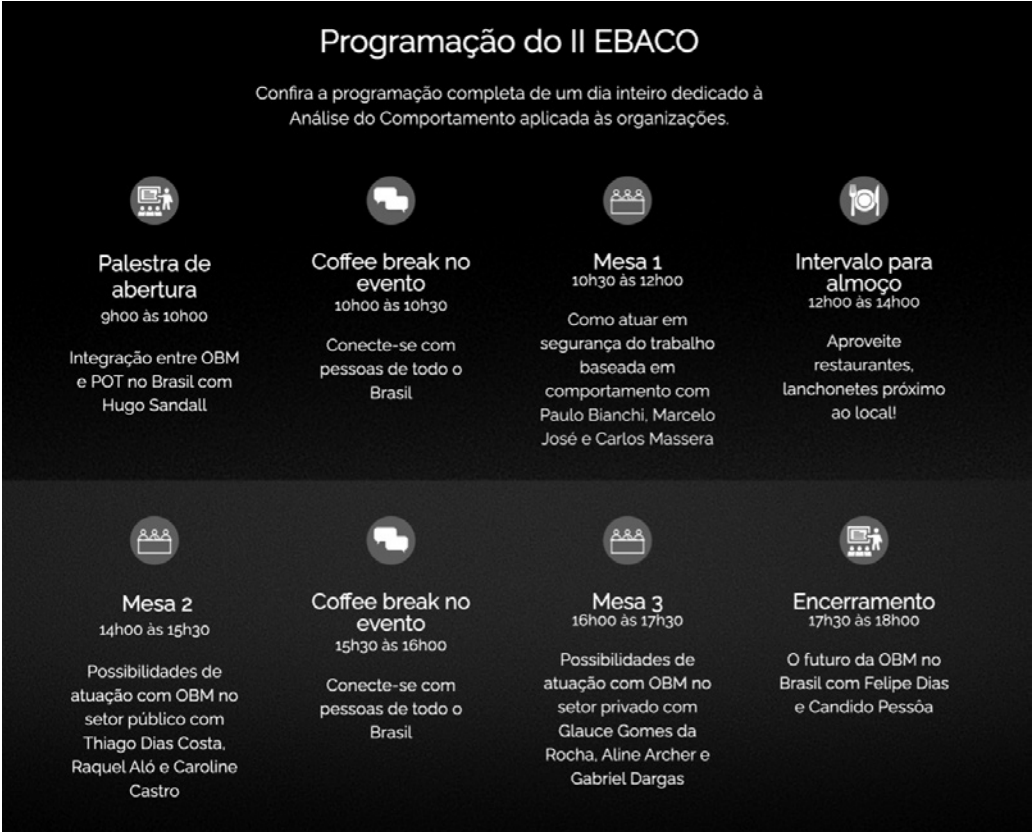


Figura 1. Grade de atividades do II Encontro Brasileiro de Análise do Comportamento nas Organizações.

que a Análise do Comportamento já deu para a área de segurança no trabalho e na necessidade de desmistificar os conceitos analítico comportamentais para profissionais de outras formações que também atuam em segurança para sermos capazes de ampliar nossas contribuições. O Dr. Paulo Henrique Bianchi (IPEN-USP) apresentou as diferenças entre os conceitos de “*safety*” e “*security*” na área de segurança e como o conceito de coerência da Teoria das Molduras Relacionais pode ajudar a promover segurança física e cibernética no setor nuclear. Carlos Massera (M&M Tecnologia Comportamental) relatou algumas de suas experiências profissionais como pioneiro na área de *Behavior Based Safety* no Brasil, enfocando a necessidade de intervenções simples e atraentes. Em síntese, a Mesa apresentou um completo panorama da área sobre aspectos diferentes e que se completam.

Na Mesa 2 o foco foi administração pública. O Prof. Dr. Thiago D. Costa (UFPA) apresentou o Laboratório de Gestão do Comportamento Organizacional (GESTCON), coordenado por ele na UFPA. A ênfase dada por Costa foi na mudança de qualidade que foi obtida pelo uso de conceitos comportamentais para a operacionalização de competências no setor público e como isso permitiu diversos casos de sucesso na própria universidade e em diversos órgãos públicos brasileiros. A Profa. Dra. Raquel Aló (UnB) relatou sua experiência no CINCO, unidade pioneira de ciências comportamentais do Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, criada em 2023. Aló relatou os avanços nas intervenções que rotineiramen-

te se apoiavam em estratégias baseadas em antecedentes com a possibilidade de se pensar em estratégias baseadas em consequências. A terceira apresentação foi realizada pela Ma. Caroline Castro A. Santos (Hemominas), na qual foi relatado seu trabalho na Hemominas de transformação de riscos psicossociais do trabalho em ações estratégicas baseadas em análise de sistemas comportamentais (BSA, na sigla em inglês). Tomadas em conjunto, as três apresentações deram um pequeno panorama das grandes possibilidades de aplicação da Análise do Comportamento nas organizações.

A Mesa 3 focou em possibilidades de atuação de analistas do comportamento no setor privado. A Profa. Dra. Aline B Archer, a M.a Glauce G. da Rocha e o M.e Gabriel Dargas realizaram uma pesquisa relâmpago com os membros da plateia sobre seus pontos de interesse e encontraram três grandes temas: “antes de entrar na empresa; o trabalho na empresa; e saindo da empresa. Esses três grandes temas foram trabalhados pelos três consultores a partir de exemplos de suas atividades como consultoras e também, no caso de Dargas, como empresário.

Como o interesse da audiência foi grande e houve bastante participação em todas as mesas, a última atividade, de fechamento acabou sendo apenas o agradecimento que fizemos a todos e nossos sinceros votos para que o próximo Encontro aconteça antes de se passar mais uma década. Contamos com você, interessado em aplicar princípios e conceitos da Análise do Comportamento nas organizações, para que isso se realize. ■

Referências

Candido V. B. B. Pessoa é Administrador de Empresas formado pela FGV-SP, Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC/SP e Doutor em Ciências (Psicologia Experimental) pela USP. É docente e pesquisador do Instituto Par e consultor da Olhar Comportamental.

Felipe L. Dias é fundador e diretor da Néos Desenvolvimento, atua há 16 anos como consultor especializado em gestão estratégica de pessoas e negócios. Psicólogo pela Universidade Federal de São João del-Rei, MBA em gestão estratégica de pessoas pela FGV, e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei, Professor em pós-graduações de negócios e pessoas e idealizador da comunidade OBM Brasil

Candido V. B. B. Pessoa é Administrador de Empresas formado pela FGV-SP, Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC/SP e Doutor em Ciências (Psicologia Experimental) pela USP. É docente e pesquisador do Instituto Par e consultor da Olhar Comportamental.

Felipe L. Dias é fundador e diretor da Néos Desenvolvimento, atua há 16 anos como consultor especializado em gestão estratégica de pessoas e negócios. Psicólogo pela Universidade Federal de São João del-Rei, MBA em gestão estratégica de pessoas pela FGV, e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei, Professor em pós-graduações de negócios e pessoas e idealizador da comunidade OBM Brasil



instituto **par**
ciências do comportamento

