

Contribuições do projeto de educação da sensibilidade de Abib ao planejamento cultural

(Contributions of Abib's sensitivity education project to cultural design)

Anne Carolynne Bogo¹ e Camila Muchon de Melo

Filiação institucional: Universidade Estadual de Londrina – UEL

RESUMO

A preocupação com questões culturais é tema de interesse na Análise do Comportamento. Um dos autores desse campo teórico, Abib, em “Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética” apresenta um projeto de educação da sensibilidade, que pode contribuir para a resolução dos problemas humanos atuais, por meio da interpretação da relação entre sensibilidade e cultura. Por isso, o objetivo deste estudo foi sistematizar o projeto de educação da sensibilidade, mostrando sua importância para o planejamento cultural. Para tanto, o livro de Abib foi analisado por meio do Procedimento de Interpretação Conceitual de Texto. Foram discutidas as bases teórico-filosóficas do projeto de Abib, por meio da análise da relação entre comportamento, consequências e sensibilidade, e do conceito de hedonismo. Em seguida, foi realizada a sistematização de princípios e estratégias do projeto de educação da sensibilidade. Discutem-se algumas potencialidades e limites desse projeto, como a recuperação do estudo da sensibilidade na explicação do comportamento e dos problemas humanos e a defesa do abandono da punição, respectivamente. Conclui-se que tal projeto avança ao focar na evolução da sensibilidade e ao colocar sua educação como objeto central de um projeto de desenvolvimento humano e como novo objetivo às intervenções culturais.

Palavras-chave: análise do comportamento, intervenção, cultura, hedonismo, valores

1) Os autores agradecem à CAPES pela bolsa de mestrado da primeira autora, cujos dados de pesquisa subsidiaram esta publicação. Endereço para correspondência: Anne Carolynne Bogo. Av João Paulino Vieira Filho, 672, sl 01, 87020-015, Maringá-PR. CEP 87010-450. annebogo@hotmail.com

ABSTRACT

Concern about cultural issues is a topic of growing interest in Behavior Analysis. One of the authors of this theoretical field, Abib, in “Behavior and sensibility: Life, pleasure and ethics” [Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética] presents an analysis of cultural ills under the sensibility focus. The author points out that the evolution of the behavior was accompanied by an evolution of sensitivity and of consequences, but the evolution of sensitivity did not follow the evolution of cultural practices. Abib differentiates two types of sensitivity: vital sensitivity, sensitivity to natural consequences and related to survival, reproduction and preservation of life; and mental sensitivity, sensitivity to reinforcing consequences, pleasure and pain relief, with no survival value. Cultural practices based on mental sensitivity, involving the creation of reinforcements, usually non-contingent, would be at the root of human problems. To solve this, Abib suggests a harmonization of the mental and vital sensitivity, through the education of the sensibility. The author’s interpretation of the relationship between sensitivity and culture is a relevant topic for studies in cultural outlines. Therefore, the objective of this study was to systematize the sensitivity education project, showing its importance for cultural planning. For this, Abib’s book was analyzed through the Text Interpretation Procedure. Auxiliary texts that could contribute to the understanding of concepts and theories presented by Abib were consulted. The theoretical-philosophical bases of Abib’s project were discussed through the analysis of the relationship between behavior, consequences and sensitivity. Stands out the election of organicism as a model of relational explanation and the use of the concept of hedonism as a definition for the concept of reinforcement. Then, the systematization of principles and strategies of the sensitivity education project was carried out. The principles presented emphasize the use of immediate positive reinforcement, related to behaviors that have survival value for cultures or that are not harmful to it, and the abandonment of the use of punishment. The strategies presented are sentiment education, ethics education, education for freedom and the formation of self-control and the creative individual. Some potentialities and limits of this project are discussed. As a potentiality, the recovery of the study of sensitivity in the explanation of human behavior and problems and, as limits, the defense of abandonment of punishment, stand out. It is concluded that the Abib project advances by focusing on the evolution of sensitivity and placing sensitivity education as the central object of a human development project and as a new objective for cultural interventions.

Keywords: behavior analysis, intervention, culture, hedonism, values

Superpopulação, consumismo, desertificação, esgotamento de recursos naturais, pobreza, degradação do ecossistema, mudanças climáticas, depressão, são exemplos de problemas humanos enfrentados em larga escala (Bekker *et al.*, 2010; Bodley, 2012; Hobsbawm, 2007; Huang, Yu, Guan, Wang & Guo, 2015; Mattaini, 2003; Mattaini & Luke, 2014; Todorov, 2010; World Health Organization, 2017). Problemas globais como esses podem ser, em última instância, correlacionados às práticas culturais, pois, como argumentou Skinner (1987), o mundo em que vivemos é em grande parte uma criação das pessoas. São as práticas culturais que caracterizam as culturas “e práticas culturais são conjuntos complexos de comportamentos executados por pessoas que interagem entre si, transformando seus ambientes físico e social” (Dittrich, 2007, p. 252). Essas práticas são modeladas, mantidas e transmitidas pelos membros da cultura para outros membros ou outras gerações. Práticas culturais caracterizam-

se por produzir efeitos que retroagem sobre a própria cultura, ao aumentar ou diminuir suas chances de sobrevivência (Skinner, 1953, 1971, 1981).

Pode-se defender que ações locais não têm relação com os problemas globais (cf. Todorov, 2011). No entanto, Todorov argumenta que pensamentos como esse por vezes paralisam projetos de mudança. Impasses desse tipo ainda são foco de alguns cientistas, como a correspondência ou não entre a poluição do ar produzida por motores de veículos e o aquecimento global. Mas enquanto eles não encontram as respostas, o autor sugere que “podemos, pelo menos, começar a nos preocupar com o nosso meio ambiente próximo, enquanto eles não chegam a um acordo” (p. 22). E isso deve ser feito porque, a despeito dos efeitos globais não definidos, a poluição do ar tem efeitos imediatos para a saúde de todos.

Uma análise da correlação entre as práticas culturais e seu impacto no futuro das culturas foi realizada por Diamond (2005). O autor argumentou que algumas culturas, como a dos Maias e a dos habitantes da Ilha de Páscoa, deixaram de existir principalmente por não terem gerenciado adequadamente os recursos ambientais. Esse fenômeno é por ele denominado de colapso: “uma drástica redução da população e/ou complexidade política, econômica e social, numa área considerável, durante um longo tempo” (p. 17); “nos piores casos de colapso total, todos os membros de uma sociedade emigram ou morrem” (p. 19). Diamond ainda considera a globalização uma variável importante na determinação do futuro: seria impossível uma sociedade moderna entrar em colapso isoladamente (Diamond, 2005).

Nesse cenário desponta a necessidade de promover mudanças de determinadas práticas culturais. Estudos de planejamento de práticas culturais têm sido desenvolvidos para lidar com alguns problemas contemporâneos: economia de energia (Bekker *et al.*, 2010; Frazer & Leslie, 2014), uso de recursos naturais (Grant, 2007), consumismo (Cortegoso, 2006), entre outros. Em uma análise de estudos que tratam do tema de planejamento cultural em Análise do Comportamento, Souza e Carrara (2013) apresentam alguns desafios para esse campo de estudos. Um desafio seria preencher a lacuna teórico-prática existente com procedimentos para facilitar a compreensão dos elementos presentes nas práticas culturais. Outro desafio seria o desenvolvimento de estudos sobre transferência de controle entre os eventos reforçadores (de arbitrários a naturais, e de curto a longo prazo). Por fim, destacam o desafio relacionado às questões éticas presentes no planejamento cultural.

Na interface entre Análise do Comportamento e planejamento cultural, Abib é um autor que tem contribuído para esse debate à luz de uma proposta da educação da sensibilidade. Nessa proposta, o autor esclarece o conceito de comportamento recorrendo à análise dos conceitos de organismo, mundo, sensibilidade e movimento. De acordo com o escopo deste estudo, será adotado o recorte da análise em que o autor investiga a relação entre comportamento, consequências e sensibilidade, e como essa relação está presente nas culturas. Segundo o autor, a evolução do comportamento foi acompanhada de uma evolução da sensibilidade e das consequências, de modo que só é possível falar em tipos de comportamento se pudermos diferenciar tipos de sensibilidade e consequência. No entanto, a evolução da sensibilidade não acompanhou a evolução das práticas culturais. Abib diferencia dois tipos de sensibilidade: a sensibilidade vital e a sensibilidade mental. A sensibilidade vital é sensibilidade às consequências naturais e estaria relacionada à sobrevivência, reprodução e preservação da vida. Essa sensibilidade evoluiu e surgiu a sensibilidade mental. A sensibilidade mental refere-se à sensibilidade a consequências reforçadoras produzidas por comportamento operante; relaciona-se à sensibilidade ao prazer e alívio de dor, e não tem valor de sobrevivência.

A sensibilidade mental estabelece um campo de possibilidade de transformação de determinados eventos em reforço. Nesse ponto, a cultura capitalista tem papel importante, pois ela cultiva esse campo de possibilidades formadas pela sensibilidade mental, por meio da criação de necessidades e da transformação de reforço em mercadoria (Abib, 2007, p. 47). A manipulação da criação de reforços, geralmente não contingentes, estaria na base de alguns problemas humanos, especialmente aqueles que têm impacto sobre a força das culturas, como o consumismo, esgotamento de recursos naturais, depressão e outros citados anteriormente (Abib, 2007; Skinner, 1987). Para resolver esses problemas, Abib sugere uma harmonização das sensibilidades mental e vital, do prazer e da sobrevivência, que se daria por meio da educação da sensibilidade. Essa educação da sensibilidade originaria um novo tipo de sensibilidade, a sensibilidade cultural, que orienta os indivíduos para ações que gerem prazer, e que sejam compatíveis com a sobrevivência dos indivíduos e das culturas.

A interpretação de Abib traz luz a um tema relevante para os delineamentos culturais, a saber, a relação entre sensibilidade e cultura. Por isso, este estudo propõe-se a sistematizar o projeto de educação da sensibilidade proposto por Abib (2007), mostrando sua importância para o planejamento cultural. Para tanto, serão apresentadas as bases teórico-filosóficas do projeto de Abib, a discussão da relação entre comportamento, consequências e sensibilidades, e a sistematização de princípios e estratégias do projeto de educação da sensibilidade. Por fim, serão discutidos algumas potencialidades e limites desse projeto.

MÉTODO

Este estudo, de natureza conceitual, teve como objeto de investigação o livro em que Abib discute as bases filosóficas e os princípios de uma educação da sensibilidade, e a eleição desse objeto delimitou a seleção e a forma de análise dos textos. Os textos selecionados foram categorizados em texto fundamental e textos auxiliares. O texto fundamental selecionado foi o livro de Abib, “Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética”, publicado em 2007. Foram selecionados textos auxiliares que pudessem contribuir na compreensão de conceitos e teorias apresentados por Abib. Alguns textos auxiliares selecionados estavam citados no texto de Abib, e optou-se por recorrer à fonte original para entender a tese ou conceito apresentado. O texto fundamental foi analisado de acordo com o Procedimento de Interpretação Conceitual de Texto (Laurenti & Lopes, 2016). Tendo em vista que o texto fundamental se trata de um livro, o procedimento de análise foi aplicado a cada capítulo individualmente. Essa análise foi realizada em quatro passos:

- Levantamento de conceitos do texto relacionados ao problema de pesquisa: os conceitos relacionados ao problema de pesquisa citados no texto foram listados e definidos a partir do próprio texto.
- Caracterização das teses do texto relacionadas ao problema de pesquisa: as teses relacionadas ao problema de pesquisa citadas pelo texto sobre os conceitos listados no passo anterior foram levantadas. Tese é definida por Laurenti e Lopes (2016) como a afirmação que o autor faz sobre determinado assunto. Esse passo compreende caracterizar as teses tradicionais (que são afirmações de outros autores discutidas no texto), as críticas do autor às teses tradicionais selecionadas, e a tese alternativa (que se refere à proposta do autor à tese tradicional).

- Elaboração de esquemas: consistiu na representação na forma de diagramas das relações entre teses tradicionais, críticas e teses alternativas, com base nos dados sistematizados nos passos anteriores.
- Síntese interpretativa: baseando-se nos esquemas organizados no passo anterior, elaborou-se um texto que descrevia as relações entre teses tradicionais, críticas e teses alternativas, apresentando uma síntese interpretativa permitindo relacioná-la com as demais sínteses dos outros capítulos do livro. Nesse contexto, compreende-se que “interpretar é construir um significado na inter-relação entre autor, leitor e texto” (Laurenti & Lopes, 2016, p. 50), com características tais como: consistência lógico-filosófica, considerando-se a natureza das fontes (prioriza-se fontes originais ou de edições confiáveis) e o apoio textual, além da apreciação crítica da comunidade acadêmica (Abib, 1996; Lopes & Laurenti, 2016). A partir das análises individuais de cada capítulo do livro classificado como texto fundamental pôde-se construir o texto que será apresentado a seguir.

O PROJETO DE UMA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE: BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS

A primeira sensibilidade que surge nos corpos sensíveis, segundo Abib (2007), é a sensibilidade primeva, que está diretamente ligada à sobrevivência. A sensibilidade primeva é definida, em um primeiro momento, como capacidade geral do organismo de responder a estímulos. Com o surgimento de órgãos sensoriais e motores, bem como de estruturas que os conectam, a sensibilidade primeva também é considerada como capacidade específica de responder a estímulos liberadores e eliciadores.

A investigação da relação da sensibilidade com as consequências do comportamento fornece mais informações úteis para caracterizar a sensibilidade. A psicologia estímulo-resposta argumenta que a sensibilidade primeva refere-se primeiramente a estímulos antecedentes, e que qualquer outra noção de sensibilidade, como sensibilidade a estímulos consequentes, viria depois (Abib, 2007). Por sua vez, Skinner (1984) afirma que o primeiro comportamento seria o movimento simples, de uma ameba, por exemplo, e a sensibilidade (sensing) teria surgido depois, como sensibilidade às consequências do comportamento. Abib não concorda que a sensibilidade primeva teria surgido depois do movimento, e busca uma alternativa de explicação para a sensibilidade que não a limite à sensibilidade a estímulos antecedentes ou a estímulos consequentes.

A explicação alternativa apresentada por Abib (2007) baseia-se na proposta organicista de Dewey do conceito de arco-reflexo. Essa proposta é apresentada em contraponto à aceção mecanicista, que define o arco-reflexo como um arco sensorio-motor. Esse arco seria formado por um conjunto de processos independentes, ocorrendo em uma sequência linear em vias periféricas e centrais: estímulo sensorial, atividade central e movimento. A aceção mecanicista introduz descontinuidade na noção de comportamento ao defender a independência dos processos. Mas esses processos não são independentes, pois depois que uma criança se queima com a chama de uma vela, “não se trata mais apenas de ver a luz de uma chama, mas de ver uma luz que significa dor quando ocorre o contato” (Abib, 2007, p. 23). O movimento modificou o significado da estimulação sensorial.

Em oposição ao arco sensorio-motor, Dewey defende um circuito sensorio-motor, definido como um conjunto de processos interdependentes ocorrendo em vias periféricas e centrais. Esse circuito funciona de acordo com o princípio da organicidade, que advoga que “o

que existe são totalidades orgânicas e que em qualquer totalidade orgânica as partes se implicam mutuamente. . . . alterações ou destruições de uma parte podem modificar ou destruir não só as outras partes, mas até mesmo o todo” (Abib, 2007, p. 24). Nesse circuito, não cabe a pergunta se o que vem primeiro é o estímulo ou a resposta, ou ainda, a sensibilidade ou o movimento, pois questões dessa natureza ferem a irredutibilidade da unidade constituída pelo círculo. Elege-se arbitrariamente o início da descrição, “pois o que existe efetivamente é um início que é constituído pela coordenação sensório-motora” (Abib, 2007, p. 24). A coordenação sensório-motora é a unidade irredutível do comportamento. De acordo com a perspectiva organicista o que está no início é a relação. E é no âmbito dessa relação sensório-motora contínua que os comportamentos podem ser explicados.

Entender a relação entre sensibilidade e movimento nos capacita para compreender a relação entre a sensibilidade e as consequências do comportamento. A sensibilidade surgiu como sensibilidade primeva, sensibilidade às consequências naturais, e evoluiu para sensibilidade às consequências reforçadoras. Para diferenciar as sensibilidades primeva e evoluída, Abib (2007) julga necessário distinguir primeiramente consequências naturais de consequências reforçadoras. Mais especificamente, é necessário definir o conceito de reforço desenvolvido por Skinner (Abib, 2007). Para apresentar a concepção de reforço skinneriana, Abib (2007) dialoga com outras duas teorias: a teoria fisiológica do reforço de Clark Hull, e a teoria hedonista do reforço de Thorndike.

A teoria fisiológica do reforço apresenta o conceito de reforço como redução da tensão. Segundo ela, a sobrevivência depende de condições ótimas do organismo. Quando as condições deixam de ser ótimas, a sobrevivência é ameaçada, e instala-se uma tensão. O comportamento que reduz essa tensão é reforçado, propiciando a sobrevivência do organismo. A crítica skinneriana à teoria fisiológica do reforço está em que o impulso não é um estímulo, pois as pessoas comem mesmo antes de sentir fome, bebem antes de sentir sede, e continuam a fazê-lo depois de tais condições terem cessado. A teoria do reforço de Skinner tem relação com a sobrevivência dos organismos assim como a teoria fisiológica do reforço. No entanto, não se baseia na fisiologia para explicar a sobrevivência (Abib, 2007).

A teoria hedonista do reforço também recebe críticas skinnerianas. A teoria hedonista do reforço baseia-se na Lei do Efeito que se refere ao fortalecimento ou enfraquecimento do elo entre situações e respostas: quando as respostas são acompanhadas por satisfação ou por resultados satisfatórios elas se tornam conectadas com a situação, quando são acompanhadas por desconforto ou por resultados desconfortáveis a conexão com a situação não se estabelece ou é enfraquecida. Nessa acepção, as noções de satisfação e desconforto não têm relação com a sobrevivência dos indivíduos. Isso porque podem ser favoráveis à vida, mas não podem ser explicados completamente por essa característica, pois sabe-se que “muitos animais se satisfazem com condições deletérias e que os homens se satisfazem com intoxicação alcoólica e comida em excesso” (Abib, 2007, p. 37). Satisfação e desconforto são conceitos fundamentais na concepção hedonista, e são definidos como prazer e dor, respectivamente.

O fortalecimento ou enfraquecimento de uma conexão é interpretado por Thorndike como evidência comportamental do reforço (positivo ou negativo) e do prazer (ou desprazer) (cf. Abib, 2007). Por sua vez, Skinner (1953, 1969) entende o fortalecimento ou enfraquecimento de uma resposta como evidência comportamental de processos de reforçamento ou punição. Isso significa que a evidência comportamental referente ao prazer e desprazer deve ser independente da evidência referente ao reforçamento. Prazer e desprazer referem-se à

presença do reforço positivo e negativo, respectivamente; são distintos do reforçamento, não são independentes desse, mas não são suficientes para explicá-lo.

A teoria do reforço skinneriana foi desenvolvida no “fio da navalha”: entre a teoria biológica de Hull e a teoria hedonista de Thorndike (Abib, 2007). Skinner diferencia o reforço da consequência natural. A consequência natural seleciona ou fortalece o comportamento que produz vantagens biológicas para o organismo (Skinner, 1984). Se é a consequência natural que fortalece o comportamento por razões biológicas, esse não pode ser o critério definidor para o reforço. Recorre-se, então, ao hedonismo para explicar porque o reforço fortalece o comportamento: “prazer e dor se transformam assim nos conceitos seminais para explicar porque o reforço fortalece o comportamento” (Abib, 2007, p. 42).

Mas não é correto argumentar que prazer e dor são suficientes para explicar porque o reforço fortalece o comportamento. A sensibilidade mental é uma condição necessária, mas não é suficiente para explicar o comportamento humano. Necessária porque sem ela nenhuma consequência chegaria a ser um reforço; mas não é suficiente porque não garante que todas as consequências que gerem prazer e alívio de dor sejam reforçadoras (e.g. nem todos usam drogas). A sensibilidade mental estabelece possibilidades propícias à transformação de certos tipos de eventos em reforço. Possibilidades cultivadas pela cultura (Abib, 2007).

A cultura cria condições para desenvolver as férteis possibilidades instituídas pela sensibilidade mental por meio de um processo que ocorre em duas fases. A primeira fase consiste em uma operação estabelecadora de necessidade, em que a cultura transforma objetos e situações em reforço. Abib (2007) ilustra com alguns aspectos da cultura do capitalismo. A cultura capitalista dedica-se à elaboração de objetos e situações prazerosas, sem valor de sobrevivência para as culturas, e investe em procedimentos que criem a necessidade desses objetos e situações. Os procedimentos utilizados consistem em apresentar tais objetos e situações, valorizando características que não são encontradas no cotidiano, de modo suficiente a torná-los necessários. Como tais objetos e situações não podem ser chamados de reforço, pois o reforço é uma consequência produzida pelo comportamento, dá-se início à segunda fase. A segunda fase consiste em transformar o reforço em mercadoria: estabelece-se uma contingência que envolve o comportamento e a produção de uma consequência com valor de troca, que no caso da cultura capitalista é o dinheiro. O dinheiro permite que as pessoas comprem objetos e situações que satisfazem suas necessidades; e esses objetos e situações fortalecem o comportamento que os produziu. Então, as pessoas passam a se engajar em comportamentos que produzem a consequência dinheiro que permite adquirir tais objetos e situações. E esse círculo parece renovável e interminável, à medida que o capitalismo inventa constantemente a necessidade de novos objetos e situações.

Tanto na sensibilidade mental como na cultura, o que existe são possibilidades, não há determinações inexoráveis. Ao cultivar as possibilidades criadas pela sensibilidade mental, a cultura amplia essas possibilidades. Nesse processo, uma cultura pode ser compreendida não somente pelas possibilidades que cria, mas principalmente por aquelas que não cria. Abib (2007) ilustra essa afirmativa com o exemplo de um jovem viciado em drogas. O procedimento que um traficante de drogas utiliza para viciar um jovem é parecido com o que fora descrito acima: o traficante oferece gratuitamente a droga ao jovem, como uma operação estabelecadora de necessidade. Depois disso, o jovem passa a vender a droga, e por vezes rouba, ou até mata, para conseguir o dinheiro para comprá-la. Diante desse caso, é tentador concluir que o jovem é vítima, e que a sensibilidade mental aliada a essa prática cultural são seus algozes. Mas essa afirmação não pode ser defendida, pois essa determinação existe em

uma cultura que não cultiva práticas culturais que transformem outros eventos em reforço, e que possam competir com práticas culturais consideradas prejudiciais (Abib, 2007). O autor exemplifica que em comunidades em que jovens têm acesso a práticas culturais alternativas e à aprendizagem de ofícios, o uso de drogas diminui ou sequer se instala.

Uma cultura não sobrevive apenas pela reprodução de suas práticas. É também necessário a invenção de novas práticas, principalmente aquelas capazes de eliminar a reprodução e manutenção de práticas perigosas e letais para a humanidade (Abib, 2007). Abib (2007) defende que práticas culturais só podem ser enfrentadas com outras práticas culturais. E tendo em vista que práticas culturais são norteadas por valores, e os valores hedonistas estão entre os principais valores que norteiam as práticas culturais do Ocidente, um plano de ação deve envolver a elaboração de um projeto de educação da sensibilidade. O projeto de educação da sensibilidade proposto por Abib (2007) tem dois objetivos principais: a harmonização das sensibilidades mental e vital e o controle do imediatismo da natureza.

Mas dito assim, parece que o problema é a nossa natureza, que, hedônica e imediata, favorece o fortalecimento de comportamentos relacionados a situações prazerosas, independentemente de sua relação com a sobrevivência do organismo. Considerar essa premissa verdadeira é negar o papel da cultura na determinação do comportamento humano, principalmente no planejamento de contingências: a cultura corroeu as contingências de reforçamento e tornou o ser humano intolerante a situações aversivas (Skinner, 1987). Isso significa que não basta que haja outras práticas para concorrer com as práticas prejudiciais. É necessário que essas outras práticas sejam produtivas e envolvam reforço contingente (Skinner, 1969, 1987). O fortalecimento de práticas culturais com efeitos hedônicos e imediatos pode ser identificado como a base dos dilemas humanos enfrentados atualmente, como os citados acima. Mas o hedonismo e o imediatismo não devem ser abandonados: eles estão na base dos princípios da educação da sensibilidade, pois a solução precisa também ser imediata e hedônica.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

De acordo com as análises realizadas, pode-se argumentar que alguns princípios foram estabelecidos por Abib (2007) para nortear a educação da sensibilidade. Nesse caso, princípios podem ser definidos como regras fundamentais que devem perpassar todas as estratégias com vistas a educar a sensibilidade. De modo especial, Abib (2007) destaca que tais princípios estão diretamente ligados à harmonização das sensibilidades vital e mental. Harmonizar as sensibilidades vital e mental significa harmonizar sobrevivência e prazer, redirecionar a sensibilidade mental para práticas culturais com valor de sobrevivência ou que não a comprometam. Entende-se que os princípios propostos por Abib para a educação da sensibilidade podem ser tomados como princípios norteadores para outras propostas de planejamento cultural. Os quatro princípios apresentados por Abib são:

O procedimento principal para a harmonização é o reforçamento positivo imediato.

Reforço positivo e negativo estão associados, respectivamente, a prazer e alívio de dor. Ao defender o uso principal de reforço positivo, Abib (2007) defende que programas de geração de comportamento novo sejam baseados na produção de prazer. É válido observar que o reforçamento positivo é defendido como procedimento principal, e não como único procedimento a ser utilizado. O comportamento criativo, por exemplo, pode ser ensinado tanto por meio de contingências aversivas ou por reforçamento positivo. O que Abib (2007) destaca é que para promover mudanças em favor do valor de sobrevivência das culturas deve-se prio-

rizar contingências de reforçamento positivo. Outra característica é de que o reforço positivo deve ser imediato, porque consequências atrasadas não controlam o comportamento e porque a sensibilidade mental é imediata (Abib, 2007).

O reforço positivo imediato deve ser vinculado a comportamentos que têm valor de sobrevivência para as culturas.

As práticas culturais e as contingências sociais que são estabelecidas pelos membros da cultura controlam o comportamento por meio de reforçamento positivo e negativo, na maioria das vezes com consequências negativas a longo prazo para as culturas. Em um planejamento cultural vincular o reforço positivo imediato a comportamentos com valor de sobrevivência significa vincular o prazer às práticas vantajosas para a cultura. Um exemplo poderia ser o fortalecimento por reforçamento positivo do comportamento de utilizar sacolas retornáveis para carregar as compras do supermercado. Esse comportamento diminui a quantidade de sacolas descartáveis utilizadas, o que diminui o volume do lixo produzido e o uso de matéria-prima para produzir mais sacolas. Reforçar positivamente esse comportamento poderia gerar respostas emocionais que fariam as pessoas se sentirem bem por utilizar sacolas retornáveis. Respostas emocionais participam dos processos de aprendizagem, são efeitos comportamentais que colaboram para a manutenção de um comportamento ao produzirem sensações de bem-estar ou mal-estar em fazer ou deixar de fazer determinadas coisas.

O reforço positivo imediato pode ser vinculado a comportamentos cujas consequências não têm valor de sobrevivência, desde que não a ameacem.

O reforço positivo imediato não precisa estar vinculado apenas aos comportamentos que favorecem a sobrevivência das culturas. Há comportamentos que não promovem a sobrevivência e que não são ameaçadores a ela. Esses comportamentos podem ser planejados e associados ao reforço positivo (ao prazer) desde que não se identifique relação com consequências prejudiciais a longo prazo. Exemplos poderiam ser os tratamentos de beleza não invasivos. Nesses casos, é comum o relato de melhora da autoestima do indivíduo, sem incorrer em prejuízos próprios, para os outros ou para a cultura em longo prazo.

Deve-se abandonar ou diminuir as práticas punitivas visto que a relação custo-benefício sugere custos elevados e benefícios mínimos.

A punição é uma prática cujos efeitos colaterais fazem repensar seu uso: ódio, ressentimentos e violência são comumente identificados em casos de punição. Além disso, segundo o autor, a punição não teria tanta eficácia na mudança do comportamento. O autor argumenta que a punição estabeleceria condições apenas para reforçamento negativo, para o alívio de dor, atuando em comportamentos que são mantidos, geralmente, por reforçamento positivo e negativo, que produzem prazer e alívio de dor ao mesmo tempo. O comportamento de fumar é um exemplo, ele é mantido por reforçamento positivo e negativo: estabelece condição para reforçamento social e alivia sintomas de estresse e ansiedade – produz prazer e alívio de dor. Programas para eliminar o comportamento de fumar são comumente baseados em punição, por meio da apresentação de consequências negativas imediatas, como a aplicação de multas a quem fumar em determinado estabelecimento: parar de fumar, nesse caso, consiste no alívio da dor da punição. Em casos como esse, Abib defende que a punição não teria forças suficientes para enfrentar o reforçamento positivo e negativo, pois eles “são dois mestres exercendo seus poderes em harmonia contra um que rema contra a maré, que não oferece prazer, que oferece somente dor e alívio de dor” (Abib, 2007, p. 58).

A punição imediata poderia funcionar desde que estivesse acompanhada de práticas de reforçamento positivo imediato de comportamentos incompatíveis com o comportamento pu-

nido. No caso do tabagismo, o autor sugere que ao invés do uso da punição, aconselhe-se ao fumante que quer deixar de fumar que vincule a obtenção de seus prazeres a comportamentos que sejam incompatíveis com o fumar. E nesse caso, a punição desempenhará um papel auxiliar, e não principal, na promoção de comportamento novo (Abib, 2007).

ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Além de princípios norteadores, pode-se identificar algumas estratégias por meio das quais Abib (2007) sugere que seria possível promover a educação da sensibilidade. A análise realizada neste estudo permitiu organizar essas estratégias em: educação do sentimento, educação ética, educação para liberdade, formação do autocontrole e do indivíduo criativo.

A EDUCAÇÃO DO SENTIMENTO

Um dos objetivos da educação da sensibilidade é harmonizar as sensibilidades vital e mental. Essa harmonização visa gerar práticas culturais positivas, que são aquelas práticas benéficas para as culturas e para as pessoas, que são compatíveis com a sobrevivência das culturas e ao mesmo tempo produzem bens individuais (Abib, 2007). E uma prática cultural positiva a ser instalada seria a prática cultural da educação do sentimento, que significa “educação para o sentimento de prazer” (Abib, 2007, p. 60). E o prazer está relacionado à felicidade. Abib (2010) recorre a Epicuro para explicar o conceito de felicidade. Em uma carta a seu discípulo, Epicuro descreve que ser feliz é alcançar a saúde do espírito; também se refere à realização dos prazeres do corpo, o que deve ser feito com moderação.

O avanço da medicina e da ciência no combate à dor tornou inconcebível o desprazer e o sofrimento: considera-se que todo prazer é felicidade e que todo desprazer é infelicidade. No entanto, dores não conduzem necessariamente à infelicidade, nem prazeres à felicidade. “Há prazeres que conduzem à infelicidade e há desprazeres que conduzem à felicidade. Essa é uma lição de Epicuro que está esquecida” (Abib, 2010, p. 291).

A educação para o sentimento de prazer deve também ser acompanhada de uma educação amorosa. Em uma análise sobre o sentimento, Abib (2007) cita que Skinner destaca três sentimentos: Eros, philia e ágape. Todos se referem ao sentimento de deleite. Eros está relacionado ao comportamento sexual filogenético e surge quando as consequências naturais dão origem a consequências reforçadoras. Philia é o sentimento de deleite produzido pela contemplação de obras de arte, de cidades, da natureza, ou pelas brincadeiras das crianças, ou ainda pela confiança que os amigos despertam uns aos outros. Esse sentimento pode ser resumido como sentimento de beleza e de amizade. Ágape é o sentimento de deleite que é produzido pelas consequências culturais. À medida que philia se desenvolve, os sentimentos ao amigo se generalizam para a humanidade e para as culturas. Quando se projetam para a humanidade e as culturas do futuro, ágape atinge seu ápice. O sentimento de dever fazer o que é bom para si, para os outros, e para as culturas, refere-se a esses sentimentos de deleite.

Em um projeto de educação da sensibilidade, Abib (2007) considera que haveriam disciplinas básicas para educar o sentimento de prazer. Seriam essas disciplinas a Educação Física e a Educação Estética. A contribuição dessas disciplinas seria no desenvolvimento de atividades visando produzir prazer, por meio de qualquer esporte, ou por meio de contar histórias, fazer composições literárias, cantar, ouvir música, dançar, pintar. O engajamento

nessas atividades não tem a ambição de promover a competição e a formação de profissionais para o mercado, pois o principal objetivo deve ser o de produzir prazer. Essas atividades preparam o indivíduo para se comportar em outros ambientes, pois o comportamento ativo permite transformar o ambiente e aprender a sentir. São atividades previstas como forma de ampliar as possibilidades de atividades que sejam fonte de prazer e alívio de dor, e que sejam compatíveis com a sobrevivência das culturas.

A EDUCAÇÃO ÉTICA

A ética é essencial para um projeto de educação da sensibilidade, pois é o critério capaz de definir um novo tipo de sensibilidade, a sensibilidade cultural. A ética skinneriana se refere ao sentimento de dever fazer o que é bom para o ser humano, para si e para os outros, ao mesmo tempo, de modo que “os reforços são bens fundamentais para a minha e para a sua sobrevivência” (Abib, 2007, p. 65). A sobrevivência é tão importante para Skinner que até mesmo o bem da cultura é concebido em termos de sobrevivência. E aqui a teoria do reforço encontra seu limite, pois as consequências culturais não são consequências reforçadoras. Em um mesmo evento pode haver consequências reforçadoras e culturais atuando na seleção e fortalecimento do comportamento (Skinner, 1969, 1987), e Abib (2007) defende que elas não podem ser confundidas. Esse limite é estabelecido pela suscetibilidade imediata ao reforço. Abib argumenta que consequências culturais são consequências remotas do comportamento, e consequências remotas não reforçam o comportamento, porque não são imediatas nem contingentes ao comportamento. Assim, a consequência cultural não se confunde com reforço, pois elas selecionam as práticas culturais e o reforço seleciona o comportamento dos indivíduos.

A análise das consequências culturais pode, segundo Abib (2007), ser realizada sob o ponto de vista analítico e ético. Sob o ponto de vista analítico, consequência cultural é definida como qualquer consequência remota com ou sem valor de sobrevivência para as culturas. Mas do ponto de vista ético, “consequências remotas só podem ser defendidas se tiverem valor de sobrevivência para as culturas” (p. 67). Portanto, sob o ponto de vista ético a consequência cultural consiste em ser remota e ter valor de sobrevivência para as culturas.

Na diferenciação entre as consequências reforçadoras e culturais, o critério ético é essencial para estabelecer uma diferença de tipo entre elas. Com esse critério, as práticas culturais se caracterizam como comportamento cultural: um tipo diferente de comportamento. Abib (2007) resume esse ponto:

se a consequência cultural é de tipo diferente da consequência reforçadora, o comportamento que ela fortalece também é de tipo diferente do comportamento que é fortalecido por essa última. Com o advento do comportamento cultural ocorre ainda uma transformação na sensibilidade: surge a sensibilidade cultural. . . . sensibilidade cultural forte que estabelece o divisor de águas entre a natureza e a cultura. Ela não existe na natureza. Seu lugar é na cultura e é uma produção da cultura. (p. 67)

Essa afirmação torna a ética primordial para o estabelecimento de uma sensibilidade cultural educada. O critério ético não apenas contribui na diferenciação entre consequências reforçadoras e culturais, ele permite diferenciar um novo tipo de sensibilidade. Por conta do critério

ético, seria possível definir a sensibilidade cultural como o sentimento de dever fazer o que é bom para si e para os outros, contemporâneos e do futuro. Poderia ser definida também como sensibilidade às consequências capazes de promover a sobrevivência das culturas. Aqui deve-se ressaltar dois aspectos. O primeiro é de que se deve tomar o cuidado de não interpretar a sensibilidade cultural atrelada à teleologia. A explicação do comportamento é histórica, e isso também se aplica à explicação das práticas culturais que favoreceram a sobrevivência das culturas. Outro aspecto é de que a sobrevivência das culturas não deve ser entendida como um valor em si mesmo. Convém utilizar o termo sobrevivência das culturas no plural para indicar que não apenas uma cultura deva sobreviver em detrimento de outras. Dito isto, pode-se pensar que o termo sobrevivência das culturas advogue a sobrevivência de todas as culturas existentes. Isto não é verdadeiro, pois culturas opressoras, genocidas e abusivas talvez não deveriam sobreviver. Nesse caso, talvez o termo mais adequado fosse “a sobrevivência da humanidade”: a consequência cultural consistiria em ser remota e ter valor de sobrevivência para a humanidade (ver, Melo, Castro, & de Rose, 2015). E a sensibilidade cultural seria o sentimento de dever fazer o que é bom para a humanidade.

Uma ética da cultura é um projeto para enfrentar o hedonismo não-educado e imediato da natureza. O hedonismo não-educado é o fundamento do egoísmo natural e do egoísmo ético. O egoísmo natural refere-se à tendência das pessoas de acumular bens para si. Essa tendência a acumular bens com valores de sobrevivência e hedonista é considerada por Abib (2007) como natural. Mas na medida em que passa a penalizar o outro, o egoísmo natural dá lugar ao egoísmo ético. O egoísmo ético ocorre quando alguns passam a ter menos do que precisam porque outros tendem a acumular os bens, ou quando há exploração por interesses individuais ou de classe de indivíduos ou grupos sociais. O egoísmo ético está fundamentado no individualismo possessivo. Mas quando o indivíduo fracassa no acúmulo de valores hedonistas e de sobrevivência ele pode atingir o individualismo misantrópico. Nessa instância, “o indivíduo se sente desamparado, excluído, melancólico, triste, deprimido, podendo até mesmo desenvolver um ódio pela humanidade” (Abib, 2007, p. 71).

Um projeto de educação da sensibilidade não é contra todo tipo de individualismo, ele defende o individualismo humanista. O individualismo humanista, descrito por Haarscher, filósofo e professor na Universidade de Bruxelas, é apresentado por Abib (2007) como uma forma legítima de individualismo. O individualismo humanista refere-se à solidão essencial do ser humano, ao fato de que ele sofre só. O ser humano, ao entender que todos são frágeis, considera que todos precisam de proteção e devem ser respeitados como um fim em si mesmo.

Uma proposta de planejamento cultural fundada no projeto de educação da sensibilidade deve prever o desenvolvimento de comportamento ético, a fim de combater as formas de egoísmo ético e de individualismo possessivo e misantrópico. O comportamento ético defendido aqui está associado ao individualismo humanista que teria condições de enfrentar o individualismo possessivo da ética do egoísmo, e para isso Abib (2007) considera que ele requer uma educação para a liberdade.

A EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE

A educação para a liberdade é outra estratégia que Abib (2007) apresenta para promover a educação da sensibilidade. A liberdade pode ser entendida como liberdade de e liberdade para. Liberdade de significa liberdade de punição, de dor, de perda de prazer. Mas também tem o significado de desapego ao reforço, desapego ao prazer e alívio de dor. Desapego aos

prazeres e alívio de dores que provocam doenças e destroem o corpo, que são letais, que usurpam o prazer do outro ou que lhe infligem dor. “Em suma, liberdade de significa liberdade de punição (de dor e de perda de prazer) e de reforço (de prazer e de alívio de dor) que atenta contra a vida ou que é fonte de injustiça” (Abib, 2007, p. 72).

Liberdade para, por sua vez, significa compromisso. “Compromisso com a liberdade de e com a construção de culturas em que o prazer e o alívio de dor não ameacem a vida e em que o outro também tenha direito ao reforço” (Abib, 2007, p. 72). Significa negação, mas também significa projeto. Projeto que consiste em construir uma ética da justiça, que considera o outro, que visa realizar uma distribuição equilibrada de bens de sobrevivência e hedonistas. Decorre disso que aqueles interessados a se envolver com o projeto de educação da sensibilidade estarão “se envolvendo com o individualismo humanista, ou seja, estarão se envolvendo com a liberdade entendida como compromisso. Quer dizer, será necessário que digam contra o que e a favor do que eles estão” (p. 72).

A FORMAÇÃO DO AUTOCONTROLE E DO INDIVÍDUO CRIATIVO

Além da problemática colocada pelo limite evolutivo da sensibilidade, Abib (2007) ressalta outro ponto: “E há ainda nossa incapacidade de compreender outros mundos” (Abib, 2007, p. 77). O ser humano só foi ensinado a compreender mundos que sejam iguais ou parecidos com o seu. Um projeto de educação da sensibilidade precisa ser orientado para a compreensão de outros mundos, de outras culturas, de outros grupos sociais e indivíduos.

Nesse sentido, há ainda duas estratégias de educação da sensibilidade que Abib (2007) apresenta. A primeira se relaciona com a formação do autocontrole, que ocorre quando “o indivíduo vem a controlar parte de seu próprio comportamento quando uma resposta tem consequências que provocam conflitos – quando leva tanto a reforço positivo quanto a negativo” (Skinner, 1953, p. 230). O conflito pode também se referir entre o caráter imediato do reforço positivo e o atraso na punição (Cruz, 2006). Esse é o caso de comportamentos que produzem consequências prazerosas imediatas, e que geram efeitos prejudiciais ao indivíduo e à cultura em longo prazo. O autocontrole consistiria em se comportar com vistas a evitar a produção dos efeitos prejudiciais em longo prazo, mesmo que isso implique abrir mão de reforçadores e enfrentar situações aversivas imediatas.

Quanto ao ensino do autocontrole, Abib (2007) concorda com Skinner ao afirmar que não é de responsabilidade exclusiva de alguns, mas se estende a todos aqueles que participam da vida das crianças. “Cabe à família, à escola, às comunidades e aos grupos sociais, a responsabilidade de . . . educar as crianças no autocontrole do hedonismo da natureza, o hedonismo não-educado; e . . . formá-las nos valores éticos capazes de nortear seu comportamento para o desenvolvimento humano” (Abib, 2007, p. 78). Ao tratar da disparidade entre a evolução da sensibilidade e a evolução de determinadas práticas culturais, Skinner (1971) recorre ao autocontrole como forma de minimizar essa desigualdade e defende que a responsabilidade pelo ensino de técnicas de autocontrole seria da própria cultura.

A segunda estratégia trata da criatividade. “Educar o indivíduo para compreender outros mundos consiste em formá-lo como indivíduo criativo”, defende Abib (2007, p. 78). Educar para a criatividade significa deslocar a cultura da reprodução para um segundo plano. Para Skinner (1971), uma cultura deve evitar o respeito excessivo pela tradição e o receio da novidade, e deve encorajar seus membros a “examinarem suas práticas e experimentarem novas” (p. 153). Formular novas práticas requer criatividade; experimentar novas práticas requer

interesse e curiosidade em relação aos mundos diferentes. Com isso, “a cultura da alteridade, a cultura que estabelece as condições para o afloramento da pluralidade e diversidade, que são necessárias para a compreensão de mundos diferentes, toma a frente do processo de educação da sensibilidade” (Abib, 2007, p. 78). Erros, acidentes, e imprevistos, desprezados em uma cultura da identidade passarão a ser ressaltados.

POTENCIALIDADES E LIMITES DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

O projeto de educação da sensibilidade apresentado por Abib (2007) é desenvolvido com bases nas análises filosóficas do autor sobre a evolução do comportamento na história da humanidade. Essa análise parte de textos skinnerianos e busca em fontes transdisciplinares definir e compreender o fenômeno da sensibilidade e sua presença nas práticas culturais. Por meio da sistematização aqui realizada é possível identificar algumas potencialidades dessas análises.

Uma primeira potencialidade refere-se ao foco da análise de Abib. Em seu texto, o autor centra sua análise na sensibilidade, salientando sua importância na determinação do comportamento e das culturas, e sua relação com os sentimentos. É a partir da necessidade de desenvolver um novo tipo de sensibilidade que desenvolve o projeto que visa sua educação. Com isso, Abib altera também o foco das intervenções culturais. Agora, além de terem por objetivo a modificação de determinadas práticas, devem favorecer a educação da sensibilidade. Ao tratar da relação da sensibilidade com os sentimentos, de forma especial, com o prazer, destaca-se outra potencialidade de sua análise: tratar do sentimento sem precisar cair no mentalismo e sem recorrer a entidades imateriais para explicar o comportamento.

Outro ponto de destaque na relação da sensibilidade com o comportamento é a presença do hedonismo, que recebeu destaque na explicação do comportamento operante. Esse destaque traz contribuições não apenas para os estudos em planejamento cultural, mas se caracteriza como uma contribuição conceitual para a definição de comportamento. A delimitação da distinção entre consequências naturais e consequências reforçadoras explica as dificuldades que enfrentamos por conta do reforço, e pode ser considerada um avanço no modelo de explicação de seleção pelas consequências.

Aliás, outro ponto de destaque é a defesa de que o modelo de explicação adotado pelos analistas do comportamento deveria ser denominado de “modelo de seleção do comportamento por consequências”. Isso se deve ao fato de que a expressão usualmente adotada “modelo de seleção por consequências” indica o que seleciona (as consequências), mas não o que é selecionado (o comportamento). Adotar esse complemento na expressão tradicional, segundo Abib (2009), responderia a essa outra questão.

Entretanto, a análise de Abib (2007) contém um ponto controverso: a defesa do abandono da punição. A defesa de abandono ou diminuição do uso de práticas punitivas, justificado pela relação custo-benefício, é um ponto discutível do projeto de Abib. É importante ressaltar que há distinções entre tipos de punição; distinção que não foi considerada por Abib (2007) em seu argumento. Pode-se diferenciar punição positiva de punição negativa. A punição positiva consiste na apresentação de um estímulo reforçador negativo, e a punição negativa refere-se à remoção de um estímulo reforçador positivo. Ainda é possível identificar níveis de punição em cada um dos tipos mencionados acima, desde sua forma branda até sua forma severa (Mayer & Gongora, 2011).

Na literatura analítico-comportamental é possível identificar duas formulações de punição, como apresentam Mayer e Gongora (2011). A primeira, é a formulação skinneriana, que define a punição em termos de procedimento: apresentação de um estímulo reforçador negativo ou retirada de um reforçador positivo após uma resposta. A outra, é a formulação apresentada por Azrin e Holz, (1975, como citado em Mayer e Gongora, 2011) que define a punição em termos funcionais: refere-se à redução da probabilidade futura de determinado comportamento. Segundo Mayer e Gongora (2011), aqueles que se orientam pela concepção skinneriana de punição geralmente enfatizam sua não recomendação com base em dois argumentos: os subprodutos indesejáveis e a transitoriedade dos efeitos da punição. Exemplos de subprodutos indesejáveis são o desengajamento social do indivíduo cujo comportamento foi punido, o contracontrole à fonte punidora, comportamento violento, e a produção de respostas emocionais perturbadoras (como ansiedade). Quanto à transitoriedade, afirma-se que o comportamento punido voltará a ocorrer assim que a punição for descontinuada (Skinner, 1953). Por outro lado, os autores citam que aqueles que se baseiam na concepção funcional de Azrin e Holz defendem que procedimentos terapêuticos baseados em punição podem ser utilizados para alterar a probabilidade da ocorrência de comportamentos que sejam prejudiciais à integridade física do indivíduo ou que restringem seu repertório. Isso seria adotado em casos em que as variáveis de controle não puderam ser identificadas ou não podem ser manipuladas (como em comportamentos prejudiciais ao indivíduo mantidos por auto estimulação). Quanto aos argumentos que fundamentam a não recomendação do uso de punição pela formulação skinneriana, os que se orientam pela concepção funcional da punição apresentam contrapontos.

Em relação aos subprodutos indesejáveis do uso da punição, como o eliciamento de respostas emocionais e contracontrole, considera-se que a maioria deles seja decorrente do uso de punição positiva severa (Mayer & Gongora, 2011). Outros subprodutos registrados em pesquisas citadas por Mayer e Gongora (2011) podem ser definidos como efeitos colaterais positivos em intervenções com punição diferente da punição positiva severa. Nesses estudos eles registraram melhoras em imitação adequada, aprendizado de discriminação, brincar apropriado e melhora na atenção (cf. Mayer & Gongora, 2011).

Em relação à transitoriedade dos efeitos da punição, os autores apresentam dois contrapontos (Mayer & Gongora, 2011). O primeiro é de que há condições em que a punição pode ter efeitos permanentes e de difícil reversão, a depender da intensidade do estímulo, da contiguidade com a resposta e da possibilidade de um responder alternativo. O segundo refere-se ao fato de que comportamento positivamente reforçado também deixa de ocorrer quando não mais produz a consequência reforçadora (como em procedimentos de extinção). Ressalta-se que o uso de punição é defendido para “resolver casos extremos, que precisam de soluções urgentes, para os quais outros procedimentos foram ineficazes” (Mayer & Gongora, 2011, p. 53). E não se enquadram nos casos extremos que precisam de soluções urgentes alguns dos problemas culturais enfrentados atualmente?

Entretanto, pode-se defender a impossibilidade de um projeto que se fundamenta em uma ética da vida recomendar práticas punitivas na resolução de problemas atuais, ainda que extremos. Mas é preciso lembrar que o contato com eventos aversivos pode ser inevitável, principalmente em circunstâncias sociais, como mesmo apontou Skinner (e.g. 1948/1972), e que punições eventuais, nas relações em que predomina o reforço positivo, não produzem efeitos colaterais indesejáveis (cf. Mayer e Gongora, 2011). Cabe ainda ressaltar que ao mesmo tempo em que argumenta sobre o abandono do uso da punição, Abib (2007) defende a formação de autocontrole e criatividade. Habilidades que para seu desenvolvimento necessi-

tam de “doses” de punição, e, de um modo mais geral, de controle aversivo. Além disso, a tese epicurista a qual o autor recorre para fundamentar a educação do sentimento advoga que dores não conduzem necessariamente à infelicidade, que há desprazeres que levam à felicidade. Talvez esse ponto de discussão se dissolvesse se Abib tivesse descrito a qual tipo de punição se referia, pois, nem todo tipo de punição é prejudicial e deve ser excluída das relações humanas. Planejar contingências que se distanciem da punição severa e que promovam os efeitos colaterais positivos também poderiam ser objetivos de propostas de planejamento cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussões sobre a sensibilidade e a necessidade do planejamento de ambientes culturais já são verificadas na literatura skinneriana. Mas a análise apresentada por Abib (2007) avança ao focar na evolução da sensibilidade e ao colocar a educação da sensibilidade como objeto central de um projeto de desenvolvimento humano. Anteriormente tratada como responsável pelos dilemas mundanos enfrentados (como quando Skinner (1971) afirma que a maior parte de nossos problemas vem do fato de que a evolução da suscetibilidade não acompanhou a evolução das práticas culturais), agora Abib (2007) atribui à sua educação a condição de criar ambientes melhores nos quais as pessoas sejam mais felizes.

A educação da sensibilidade traz um novo olhar para as propostas de planejamento cultural. O foco passa a incluir a educação do sentimento e não apenas o desenvolvimento de novos comportamentos. Isso fica evidente nos princípios e estratégias apresentados pelo autor. Os princípios da educação da sensibilidade focam na geração de prazer que seja contingente a comportamentos com valor de sobrevivência ou que não seja prejudicial à sobrevivência das culturas. As estratégias de educação do sentimento e educação ética focam diretamente no desenvolvimento do sentimento de amor ao próximo, e de fazer o que é bom para si, para os outros e para as culturas. A educação para a liberdade visa o desapego aos prazeres que são letais a longo prazo ou àqueles que favorecem o indivíduo às custas do sofrimento do outro. E o desenvolvimento do autocontrole e da criatividade são defendidos frente a dificuldade em lidar com as diferenças e com outros mundos.

A proposta de Abib (2007) satisfaz os três desafios para o campo dos estudos em planejamento cultural apresentados por Souza e Carrara (2013). A análise filosófica realizada auxilia a compreensão dos elementos presentes nas práticas culturais, que se refere ao primeiro desafio de preencher a lacuna teórico-prática. Os princípios de harmonização das sensibilidades mental e vital podem satisfazer o desafio de estudos sobre a transferência de controle entre reforçadores de curto a longo prazo. E por fim, a discussão ética e a defesa de que o bem das culturas deve acompanhar os bens pessoais refere-se ao terceiro desafio.

Apesar de conter pontos que podem ser considerados polêmicos, o texto de Abib (2007) traz contribuições para todos aqueles que se debruçam sobre questões culturais. Com este estudo foi possível identificar a contribuição do projeto de educação da sensibilidade aos delineamentos culturais, e espera-se fomentar outras discussões sobre o projeto de Abib, por meio das quais seja possível avaliar suas contribuições em outras áreas além da psicologia.

REFERÊNCIAS

- Abib, J. A. D. (2007). *Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética*. Santo André, SP: ESETEC.
- Abib, J. A. D. (2010). Sensibilidade, felicidade e cultura. *Temas em Psicologia*, 18(2), 283-293.
- Abib, J. A. D. (1996). Epistemologia, transdisciplinaridade e método. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(3), 219-229.
- Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1975). Castigo. In W. K. Honig (Org.), *Conducta operante: investigación y aplicaciones* (pp. 455-531) (F. López, E. Galindo & E. R. Ñesta, Trans). México: Trillas. (Trabalho original publicado em 1966)
- Bekker, M. J., Cumming, T. D., Osborne, N. K. P., Bruining, A. M., McClean, J. I., & Leland, L. S. (2010). Encouraging electricity savings in a university residential hall through a combination of feedback, visual prompts, and incentives. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(2), 327-331. doi: 10.1901/jaba.2010.43-327
- Bodley, J. H. (2012). *Anthropology and contemporary human problems*. Lanham, Maryland: AltaMira Press.
- Cortegoso, A. L. (2006). Comportamentos de indivíduos e práticas culturais: Em busca de um consumo ético, responsável e solidário. In H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (pp. 23-33). Santo André, SP: ESETEC.
- Cruz, R. N. Da. (2006). Uma introdução ao conceito de autocontrole proposto pela análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(1), 85-94.
- Diamond, J. (2005). *Colapso: Como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso*. (A. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Dittrich, A. (2007). Sobrevivência ou Colapso? B. F. Skinner, J. M. Diamond e o destino das culturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 252-260. doi: 10.1590/S0102-79722008000200010
- Frazer, P., & Leslie, J. (2014). Feedback and goal-setting interventions to reduce electricity use in the real world. *Behavior and Social Issues*, 34(23), 20-34. doi: 10.5210/bsi.v.23i0.4324
- Grant, L. K. (2007). Peak oil as a behavioral problem. *Behavior and Social Issues*, 16, 65-88.
- Hobsbawm, E. J. (2007). *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Huang, J., Yu, H., Guan, X., Wang, G., & Guo, R. (2015). Accelerated dryland expansion under climate change. *Nature Climate Change*, 6, 166-171. doi: 10.1038/nclimate2837
- Laurenti, C., & Lopes, C. E. (2016). Metodologia da pesquisa conceitual em psicologia. In C. Laurenti, C. E. Lopes, & S. de F. Araujo (Orgs.), *Pesquisa teórica em psicologia: Aspectos filosóficos e metodológicos* (pp. 41-69). São Paulo: Hogrefe CETEPP.
- Mattaini, M. A. (2003). Understanding and reducing collective violence. *Behavior and Social Issues*, 12, 90-108. doi: 10.5210/bsi.v12i2.38
- Mattaini, M. A., & Luke, M. (2014). Editorial: "Saving the world" with a matrix. *Behavior and Social Issues*, 23(2014), 1-4. doi: 10.5210/bsi.v.23i0.5860
- Mayer, P. C. M., & Gongora, M. A. N. (2011). Duas formulações comportamentais de punição: Definição, explicação e algumas implicações. *Acta Comportamentalia*, 19, 47-63.

- Melo, C. M., Castro, M. S. L. B., & de Rose, J. C. (2015). Some relations between culture, ethics and technology in B. F. Skinner. *Behavior and Social Issues, 24*, 39-55. doi: 10.5210/bsi.v.22i0.4207
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Free Press.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Indianapolis: Hackett.
- Skinner, B. F. (1972). *Walden II: Uma sociedade do futuro*. (R. Moreno & N. R. Saraiva, Trans.). São Paulo: Herder.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science* (New York, N.Y.), *213*(4507), 501-504. doi: 10.1126/science.7244649
- Skinner, B. F. (1984). The evolution of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 41*(2), 217-221. doi: 10.1901/jeab.1984.41-217
- Skinner, B. F. (1987). *Upon further reflection*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Souza, V. B. de, & Carrara, K. (2013). Delineamentos culturais: Transferência de controle de reforçadores arbitrários a naturais e de imediatos a atrasados. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 15*(1), 83-98. doi: 10.31505/rbtcc.v15i1.569
- Todorov, J. C. (2010). On global warming and local indifference: Behavioral analysis of what persons can do about their own near environment. *Behavior and Social Issues, 19*, 48-52. doi: 10.5210/bsi.v19i0.3223
- Todorov, J. C. (2011). A trava no olho de cada um. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 2*(1), 21-24. doi: 10.18761/perspectivas.v2i1.45
- World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders: Global health estimates*. Geneva: World Health Organization.

Received: May 3, 2018.

Accepted: July 30, 2018.