

Educação da sensibilidade como educação política

(Education of the sensibility as political education)

Diego Mansano Fernandes¹

GEPEDEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Delineamentos Culturais
RNACCPP – Rede Nacional de Análise Comportamental da Cultura e
Políticas Públicas

Social Contextual Analysis of Human Behavior Research Group;
Coletivo Sociobehavioristas

(Brasil)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é destacar o sentido político do projeto ético de educação da sensibilidade e afirmá-lo como um projeto de educação política. O primeiro passo consiste no esclarecimento do sentido do termo educação de um ponto de vista comportamentalista, base para pensar qualquer projeto educacional. O segundo passo consiste no esclarecimento do projeto ético de educação da sensibilidade, conforme apresentado por José Antônio Damásio Abib. O terceiro passo consiste no esclarecimento do sentido do termo política, emprestado dos trabalhos da cientista política Chantal Mouffe e da historiadora Joan Scott, que a seu modo ressaltam o caráter antagonico, conflitivo e de negociação da política. Por fim, uma síntese destaca a dimensão política de um projeto ético como esse e, portanto, propõe pensar e educação da sensibilidade como educação política que guie a prática de educadoras e analistas do comportamento.

Palavras-chave: educação da sensibilidade, política, educação política, análise do comportamento, comportamentalismo.

1) Endereço para correspondência: Rua Capitão Sérvio Rodrigues Caldas, 188. Vila Dom Pedro II, São Paulo, 02244-040. E-mail: mansanofernandes@gmail.com

Agradecimentos: No melhor espírito de construção colaborativa, versões anteriores deste texto foram lidas por amigas e amigos. Suas sugestões foram consideradas, incorporadas e serviram como “pareceres informais”, que são, portanto, corresponsáveis pela publicação do texto. Agradeço à Monique Amaral de Freitas, Kester Carrara, Taisa Scarpin Guazi, Victor Henrique Cunha, Felipe Bulzico da Silva, Guilherme Raggi, Samanta Florenci Tibério, Anne Carolyne Bogo Andreussi. Um agradecimento especial a J. A. D. Abib pela gentileza dos comentários e ao incentivo para ir adiante com o trabalho.

ABSTRACT

This essay aims to highlight the political aspect of the ethical project of education of sensibility and assure it as a project of political education. It is structured in four steps, the last one being a synthesis of the previous ones. The first step is to describe education in behavioral terms, meaning revisit some of the main proposals of behavior analysts for education and what can be said about its main characteristics. The second step is to describe the project education of sensibility as proposed by José Antonio Damasio Abib. Abib examined the core tension of our sensibilities as organisms and societies, being the difficulty of balance between pleasure and survival and the potentially lethal consequences of this for cultures and humanity. To manage it, Abib proposes, through sentimental education, ethical education, education for freedom and creativity, the strengthening of a cultural sensibility that can help us deal with short term pleasure and long-term health and survival, not only for the individual but for society as a whole. The third step is to clarify the definitions of the term politics based on the work of political scientist Chantal Mouffe and of the historian Joan Scott: both highlight the conflictual dimensions of life in society and also how we can think of politics as the arrangement of practices and institutions that, in Scott's words, can negotiate the impossible, which means deal with inequalities without neglecting people's differences. Some data on the Brazilian realities are presented to illustrate the conflictual decision-making-processes as core to an understanding of politics. The last step is a synthesis of the discussion in which the education of the sensibility is taken as a project of political education when it assumes the importance of making us sensitive not only to the delayed consequences of our behavior but also to the structural contingencies that produce inequalities and disparities of political power and resources.

Keywords: education of the sensibility, politics, political education, behavior analysis, behaviorism.

O Comportamentalismo Radical como campo transdisciplinar (Lopes, Laurenti, & Abib, 2018) carrega consigo longa tradição de reflexões sobre a educação. Essas reflexões se ocuparam de seu objeto, seus métodos e, não menos importante, das implicações da educação para a cultura e para a sociedade (Skinner, 1968/2003). Nesse itinerário, destacam-se as críticas de Skinner às “teorias da aprendizagem” tradicionais, bem como as decorrentes propostas de aplicação tecnológica que otimizem as relações entre aprendizes e educadores e melhorem a qualidade do ensino (Holland, 2015; Skinner, 1950). Esse conjunto de contribuições é visto por alguns autores como uma visão de educação voltada para a transformação do futuro (Melo, Castro, & de Rose, 2015).

Reflexões no âmbito da ética também são comuns nesse campo transdisciplinar (e.g., Dittrich, 2016). Há um corpo crescente de pesquisas que busca caracterizar o discurso sobre ética produzido por Skinner e por demais comportamentalistas, bem como tecer relações desses com outros sistemas éticos, não sem polêmicas (Abib, 2002; Carrara, & Zilio, 2009; Castro, 2013). Para mencionar uma polêmica que

ganhou destaque na literatura e tem implicações diretas na prática profissional do analista do comportamento, pesquisadores debatem há algum tempo a posição de Skinner de que vivemos e evoluímos sob o imperativo da sobrevivência e que, portanto, o que mantém uma cultura funcionando e se reproduzindo é sua capacidade de resolver seus problemas (e.g., Castro, 2013; Dittrich, & Abib, 2004; Skinner, 1971). Tal posição é questionada por Fernandes (2015) em termos principalmente de sua limitação política, por exemplo, quando o que está em jogo é a decisão sobre o que fazer diante do choque de culturas dentro do próprio sistema capitalista hegemônico. Nesse caso, a tensão básica é entre o acúmulo de recursos econômicos e políticos de uma ampla minoria em detrimento das necessidades básicas – inclusive de sua sobrevivência – de uma ampla maioria, para não mencionar outras tensões. Os problemas que essa cultura precisaria resolver demandam que ela decida qual padrão de práticas deve sobreviver e a qual preço, um exemplo de uma limitação concreta para uma prescrição ética.

É possível inferir não apenas uma dimensão ética, mas também uma dimensão política nos discursos comportamentalistas. Trata-se de avaliar como o posicionamento de analistas do comportamento é modelado diante de contingências sociais que expressam conflito e antagonismo entre pessoas em dado tempo e contexto. Nesse sentido, a exemplo do que ocorre no campo da ética, há também um crescente corpo de pesquisas que busca mapear e compreender esses discursos e suas limitações e possibilidades em relação à organização da sociedade e ao modo como lidamos com tais antagonismos e conflitos (Dittrich, 2004; Fernandes & Rezende, 2016; Holland, 1978; Laurenti & Lopes, 2018; Lopes & Laurenti, 2016).

A exemplo das discussões levadas a cabo por Skinner, a educação está sempre implicada de uma forma ou de outra em reflexões sobre ética e política. É justamente na intersecção entre educação, ética e política que encontramos a interpretação de Abib sobre o Comportamentalismo Radical como uma filosofia que pode informar projetos éticos revolucionários de educação. Lendo educação e ética em uma chave comportamentalista radical – a da sensibilidade às consequências de nossa ação no mundo – o autor discutiu a possibilidade da construção de um projeto de educação da sensibilidade (Abib, 2007, 2010) como uma educação ética, como ajudam a esclarecer Bogo e Melo (2019). Trata-se de uma educação voltada para a sensibilidade ao outro, outro esse que é parte fundamental do ambiente – construído ao longo da história por outras pessoas – que modela nossos comportamentos (Abib, 2007, 2010).

Em linha com a interpretação de Abib (2016) de que o Comportamentalismo Radical é um projeto revolucionário na psicologia; tomando o projeto educacional por ele delineado como ponto de partida (Abib, 2007); bem como partindo de uma tradição reflexiva que relaciona educação e política no âmbito do Comportamentalismo Radical, tenho como objetivo neste ensaio realçar um sentido explicitamente político para a proposta de educação da sensibilidade.

Em um primeiro momento, partindo da já mencionada tradição de reflexões acerca das relações entre educação e política, apresento aspectos centrais de uma visão analítico-comportamental de educação. Em seguida, apresento o projeto de Abib para a educação da sensibilidade. Posteriormente, apresento uma definição

de política ancorada em literaturas de outras disciplinas e que possam inspirar a transição de um projeto ético a um projeto político. Por fim, articulo o projeto apresentado por Abib com essa definição de política, explicitando que educar a sensibilidade é educar politicamente.

Antes de proceder, uma nota metodológica. Os textos sobre educação foram selecionados e avaliados a partir de obras clássicas de Skinner (1953, 1968/2003), de Holland (1976/2015) e, posteriormente, a partir de trabalhos de revisão como o de Nale (1998), de sistematização de propostas como o de Keller (1983a) e de resgate histórico, como Todorov e Hanna (2010). Os textos sobre educação da sensibilidade foram selecionados a partir da pouca oferta disponível, com foco no trabalho de Abib (2007, 2010); foram lidos integralmente e suas teses principais identificadas e apresentadas. Os textos sobre política provenientes de outras disciplinas, em específico os de Mouffe (2005/2015) e Scott (2005), foram selecionados por dois critérios principais: o primeiro é apresentarem uma tese sobre o conceito de política que realce sua dimensão conflituosa, em oposição a tradições que a negam; o segundo é que pudessem ser relacionados de forma operacional à ontologia contextual do Comportamentalismo Radical e, não menos importante, à tese de Abib de educação da sensibilidade. A leitura cuidadosa e a articulação entre aspectos da literatura comportamentalista e a de outras disciplinas é coerente com a maneira pela qual se construiu o projeto ético de educação da sensibilidade e com sua tese central, a necessidade de ampliar a sensibilidade ao “outro”.

EDUCAÇÃO

Quando o assunto em pauta é educação, é possível perceber uma continuidade nas reflexões sobre educação e sobre política que já estava presente em maior ou menor grau no trabalho de Skinner e que se manifesta também em outras iniciativas semelhantes na área (Matheus, 2010). Skinner (1968/2003) dedicou parte de sua vida profissional a criticar o sistema educacional tradicional e a procurar melhores condições de ensino. Em primeiro lugar, o fato de que atribui à educação – ao lado de economia, religião e governo – o status de agência de controle de primeira ordem, em sua reflexão sobre as formas de controle social que organizam a vida em sociedade (Skinner, 1953), é indicativo de sua atenção à questão. Adiante, essa importância toma forma ao explicitar suas impressões sobre as funções das agências educacionais em promover condições que acelerem o aparecimento de novidades e que tornem as pessoas mais criativas e livres. Na mesma direção, afirma que educar é induzir o aprendiz a “se engajar em novas formas de comportamento e em formas específicas em situações específicas” (p. 31). Portanto, o que faz o educador é arranjar:

contingências sob as quais os alunos aprendem . . . Os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca. (p. Skinner, 1953, p. 79)

Seus esforços foram além das reflexões teóricas, pois foi pioneiro no desenvolvimento do que ficou posteriormente conhecido como instrução programada, definida por Holland (1976/2015) como “o arranjo de cuidadosas sequências de contingências de reforçamento que levam aos objetivos educacionais” (p. 13). Skinner trabalhou por anos no aperfeiçoamento de instruções programadas em sua prática docente e na comunicação desses esforços, sendo a “máquina de ensinar” um produto mais estrito e a tecnologia de instrução programada um produto mais abrangente de suas principais contribuições (e.g., Skinner, 1968/2003).

É relevante notar o fato de que Holland, figura histórica dos debates políticos comportamentalistas, trabalhou com Skinner em seus esforços iniciais em instrução programada (Holland, 1976/2015). Mais precisamente, ambos adaptaram o curso de análise experimental do comportamento dado por Skinner em Harvard para as nascentes máquinas de ensinar. O resultado da aplicação e correção de várias versões do curso está publicado em seu manual programado de Análise do Comportamento (Skinner & Holland, 1961). Das máquinas de ensinar tradicionais aos computadores que foram surgindo, a instrução programada como estratégia de ensino se disseminou mundo afora e foram produzidos programas instrucionais em várias disciplinas, conteúdos e formatos, nem todos com o cuidadoso planejamento que caracterizou os cursos originais.

Nessa colaboração com Skinner, Holland chegou a dividir retrospectivamente sua carreira em duas frentes de atuação: a educação – com ênfase na instrução programada – e o ativismo político (Holland, 2013). No âmbito da educação formal, o pesquisador colaborou na organização de programas de ensino de conteúdos variados, da aprendizagem de repertórios musicais e criativos a repertórios de autocontrole (Holland et al. 1976). A educação e o ativismo político, os dois pontos centrais de sua carreira, foram se alinhando com a passagem do tempo, em especial no papel de destaque que atribuiu às tecnologias de modificação de contingências na criação do que denominou de “homem revolucionário” (Holland, 1974, p. 36).

Outro produto importante do engajamento da comunidade de analistas do comportamento – também com implicações políticas – com a educação é o Sistema de Instrução Personalizada (PSI). Pautado na perspectiva da instrução programada, Keller (1983a) afirma que entre os elementos centrais do PSI, em contraste com a educação seriada tradicional, estariam: o ritmo individualizado dos cursos programados, o alto índice de critério de desempenho para progressão e aprovação, o deslocamento de aulas expositivas e palestras do centro do ensino para um papel ocasional e principalmente motivador, a ênfase no exercício da palavra escrita entre educandos e educadores e, por fim, o foco no caráter sócio-pessoal do processo educacional pelo emprego de monitores responsáveis pelo feedback imediato e pelo acompanhamento dos educandos. Em suas avaliações sobre os rumos da educação superior estadunidense na década de 1970, bem como em suas impressões sobre o quadro geral das relações entre a Psicologia e a sociedade, Keller (1983b) afirma que “o problema mais importante do futuro imediato é o da educação” (p. 198), seja por nos permitir capacitar as pessoas a resolver os problemas que nos ameaçam cotidianamente, seja pelo próprio papel que exerce na realização do potencial de desenvolvimento pessoal e social de nossos jovens.

A história do PSI se confunde com a história da Análise do Comportamento no Brasil, pois foi inicialmente projetado e implementado na Universidade de Brasília (UnB) na década de 1960 sob os cuidados do próprio Keller, bem como de Gil Sherman, Rodolfo Azzi e Carolina Bori (Keller, 1983a; Todorov & Hanna, 2010). Cursos programados com base nessa tecnologia proliferaram no país e foram alvo de intensa pesquisa sobre seus objetivos, sua estrutura e sua eficácia. A principal diferença destacada por Nale (1998) é que, em nossa tradição brasileira de pesquisa e aplicação, a ênfase não foi na comparação avaliativa entre cursos programados e cursos tradicionais feitas por grupos de alunos, mas em avaliar se as contingências programadas cumprem os objetivos de ensino.

Ainda segundo Nale (1998), essa mudança de ênfase se deve principalmente ao trabalho de Carolina Bori, que influenciou o modo como se pensava a instrução programada ao ponto de propor o conceito de programação de ensino: trata-se de mudança de ênfase, as técnicas que dão forma a programas como o manual programado de Holland e Skinner e o PSI dão lugar à derivação de contingências de ensino a partir da identificação das habilidades, conhecimentos e métodos necessários para o exercício pleno das atividades que se pretendia ensinar. Em outras palavras, a inovação proposta por Bori abarcava as técnicas existentes em uma perspectiva mais flexível de planejamento de contingências relevantes para a atividade profissional e para a vida dos estudantes (Nale, 1998). O novo foco proposto por Bori contribuiu para o surgimento de ampla gama de trabalhos orientados por ela e por Sílvio Botomé – ensino de leitura e escrita, ensino de redação, prestação de serviços de saúde, formação de psicólogos, formação científica na pós-graduação, entre outros (Botomé, 1981; Botomé & Gonçalves, 1994; Botomé & Kubo, 2002; Kubo & Botomé, 2001; Melchiori, Souza & Botomé, 1991).

A década de 1960 no Brasil foi palco de eventos conturbados. A colaboração de Keller com os grupos brasileiros pioneiros da Análise do Comportamento ocorreu às vésperas do golpe de Estado de 1964, período de muita instabilidade política que culminou na instauração de uma ditadura civil-militar. Tensões com o novo regime se acirraram nas décadas seguintes, 1970 e 1980. Justamente nesse período ocorre a mais intensa produção dos grupos capitaneados por Bori e Botomé, de modo que é possível especular que as conturbadas contingências mencionadas influenciaram a atuação desses pesquisadores em termos de suas preocupações sociais e políticas. Tais contribuições estão no cerne dos avanços reais no campo da programação de ensino destacadas por Nale (1998).

Perspectivas recentes sobre o trabalho de Skinner com a educação apontam sua preocupação explícita com uma ética voltada para o bem das pessoas do futuro, ou seja, para que nossa cultura seja capaz de organizar contingências educacionais que permitam aos cidadãos de hoje legarem um mundo habitável para as próximas gerações (Melo, Castro, & de Rose, 2015). Melo, Castro e de Rose (2015) indicam que a ética voltada para o futuro, conforme pensada por Skinner, orienta sua aplicação tecnológica dos princípios comportamentais às contingências educacionais e que sua atuação tem como norte a promoção de variabilidade comportamental e o fortalecimento da cultura e da liberdade. Soma-se às contribuições de Skinner o trabalho de analistas do comportamento mencionados anteriormente que avançaram

técnica, ética e politicamente a discussão sobre programação de contingências de ensino a partir das demandas específicas a que respondiam.

Em suma, o ato de educar pode ser compreendido como uma forma de organizar contingências que promovam repertórios novos que poderiam demorar muito a surgir, ou mesmo nem surgir, caso não houvesse essa organização prévia por parte de agentes educacionais. Tendo em vista a necessidade de um direcionamento programático da educação formal por parte das agências de controle sobre que repertórios promover e sobre como fazê-lo, fica evidente a necessidade de um exame político das contingências em vigor e das alternativas disponíveis. As dimensões políticas da educação serão retomadas mais adiante.

EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Em seu livro *Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética*, Abib (2007) desenvolve uma interpretação interdisciplinar da filosofia consequencialista do comportamento a partir dos conceitos de mundo, movimento, sensibilidade e comportamento. Trata-se de contar a história da relação do comportamento com o mundo, do comportamento com a sensibilidade e de como seria possível educar a sensibilidade do comportamento a um mundo diferente.

A relação do comportamento com o mundo é explorada por Abib em passo com outros autores e outras disciplinas. O itinerário do autor nesse momento envolve uma retomada da clássica crítica de John Dewey ao conceito de arco-reflexo, o empréstimo da perspectiva evolutiva dos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela sobre o surgimento e evolução das características sensório-motoras dos organismos primitivos, e também a diferenciação que faz Jean Piaget entre movimento ativo e movimento passivo em sua tese do comportamento como motor da evolução. Colocadas em diálogo crítico com a posição de Skinner de que o comportamento começa como movimento para depois se tornar sensível às consequências, (Skinner, 1984), o autor defende uma concepção relacional de comportamento que não permite dar primazia ao movimento ou à sensibilidade, ou seja, na evolução do comportamento, sensibilidade e movimento caminham juntos e permitem ao organismo modificar o mundo e ser modificado pelas consequências que sua atividade produz.

É verdade que não é possível separar movimento e sensibilidade, diz Abib (2007), mas isso não significa que não seja possível distinguir entre as diferentes sensibilidades que compõem a relação comportamental. Em seu exame da sensibilidade, o autor as separa em três: a sensibilidade primeva ou vital, a sensibilidade evoluída ou mental, e a sensibilidade cultural. Ao fim e ao cabo, as sensibilidades vital e mental compõem o que Abib denominou nosso “mínimo de natureza”, ou seja, são produto da história filogenética e a base de nossa relação com o mundo. Por sua vez, a sensibilidade cultural pode ser dividida entre “sensibilidade cultural fraca” e “forte”, a partir de um critério ético de definição que marcará o projeto de educação da sensibilidade.

A sensibilidade vital diz respeito à nossa sensibilidade aos aspectos do ambiente que permitem manter a vida. Os perigos que circundaram nossa espécie ao longo das gerações selecionaram padrões de responder que permitem ação rápida e

imediate diante de perigos iminentes, de modo que as suas consequências selecionadoras são a manutenção da vida desses organismos e, por fim, sua reprodução. Reflexos que permitem que escapemos de estímulos aversivos perigosos como a forte retirada de uma mão que toca uma superfície muito quente ou pegando fogo e a proteção do rosto diante da ameaça de uma pancada são bons exemplos. A esses padrões de responder o autor denominou comportamentos filogenéticos e, a essas consequências, de filogenéticas.

Fazendo coro a Skinner, Abib (2007) aponta que a história nos prepara para um futuro semelhante ao passado, ou seja, nossos padrões de responder atuais são adequados para nos proteger, de forma rápida e imediata, a ameaças semelhantes às que nos acozaram no passado. A semelhança entre a sensibilidade vital e a sensibilidade mental reside justamente no fato de serem ambas rápidas e imediatas, ou seja, produto de nossa história filogenética. Sua principal diferença, argumenta Abib, é que a sensibilidade mental permite o fortalecimento de comportamentos que não necessariamente promovam a sobrevivência dos organismos, mas que gerem prazer ou alívio de dor. Assim, estímulos prazerosos são denominados por ele de reforçadores positivos e estímulos desagradáveis, reforçadores negativos. Por exemplo, o abuso de substâncias necessárias à nossa sobrevivência – como alimentos – ou de outras potencialmente nocivas – como cigarros ou outras drogas – ocorre por conta das consequências reforçadoras. Nos alimentamos porque é gostoso, e também porque alivia a sensação de estômago vazio. Utilizamos cigarros e outras drogas porque dão prazer, e também porque aliviam sintomas como ansiedade ou a fissura da privação. Esses comportamentos são chamados de mentais e, suas consequências, de reforçadoras.

O prazer e o alívio de dor não são suficientes para explicar a ocorrência dos comportamentos em questão, mas assumem papel de destaque na perspectiva de Abib. A esse respeito, é importante comentar que Abib (2007) demarca uma diferença entre sua concepção de reforçamento a de Skinner. Como parte da relação comportamental, o prazer e a dor seriam, para Skinner, imprecisos demais em suas dimensões físicas para servir como parte da explicação e sua adoção como critério explicativo configuraria um retrocesso em termos de uma ciência do comportamento. Para Skinner, o efeito fortalecedor teria primazia sobre o efeito prazeroso do comportamento. A primazia que Skinner dá ao efeito fortalecedor do reforçamento na explicação do comportamento viola o que Abib (2007) identificou como elemento central da relação comportamento-mundo, que é a impossibilidade de separar sensação e movimento: afinal, pergunta Abib, se o fortalecimento (movimento) surge antes do prazer (sensação), como poderia um organismo “insensível” ter seu comportamento fortalecido? Portanto, o autor identifica uma inconsistência na teoria do reforço de Skinner e propõe uma teoria hedonista do reforço como solução. Essa dimensão hedonista estaria presente na obra do próprio Skinner, de modo que se trata de diferenciar entre a sensibilidade vital e a sensibilidade mental, entender a tensão entre elas e propor algo que equacione tal tensão.

É ao enfatizar a dimensão do prazer da teoria do reforço de Skinner que Abib caracteriza a teoria hedonista do reforço. Nessa versão, o prazer e o alívio da dor são elementos necessários importantes para explicar o reforçamento, mas não suficientes.

A sensibilidade vital e a sensibilidade mental, ou seja, a sensibilidade do organismo às consequências que o permitem ficar vivo e às que o permitem sentir prazer ou se livrar de dor, constituiriam nosso “mínimo de natureza” e estariam em constante tensão. Um bom exemplo são as funções que o açúcar e o sexo assumem diante de nosso comportamento, necessários para nossa sobrevivência, mas potencialmente perigosos em excesso.

Em suma, a sensibilidade mental compartilha com a sensibilidade vital suas dimensões rápida e imediata, mas não necessariamente implica na sobrevivência, pois tem no prazer e no alívio de dor suas principais consequências. O papel da cultura ganha força nesse momento, pois é na tensão entre vida e prazer que Abib descreve nossas práticas culturais e começa a delinear um projeto de educação da sensibilidade, responsável por uma sensibilidade educada ou cultural.

A sensibilidade cultural é ancorada no que o autor denominou mínimo de natureza (Abib, 2007); esse mínimo de natureza é composto pelas consequências filogenéticas e reforçadoras. Para compreender a sensibilidade cultural é preciso entender o processo pelo qual as culturas cultivam relações comportamentais, ou seja, quais as necessidades que criam e quais os reforçadores de que dispõem. Abib afirma que as culturas capitalistas –para mencionar o sistema político-econômico em que vivemos– tendem a aproveitar esse mínimo de natureza (dimensões rápida, imediata e prazerosa) de nossas sensibilidades para promover necessidades materiais a muitos em favor de poucos, bem como abusam da dimensão prazerosa ao condicionar estímulos reforçadores. Podemos citar como exemplo substâncias alimentícias ultraprocessadas ricas em sódio, açúcar e conservantes que se tornam itens de consumo de primeira necessidade, lotam nossas prateleiras de mercado e as despesas de nossas residências. Seu consumo se funda na propagação de suas dimensões prazerosas, no alívio de sensações de fome que produzem e, não menos importante, no baixíssimo custo de resposta de preparo, já que chegam “prontos” às nossas mãos.

A sensibilidade cultural, portanto, é aquela produzida pelas práticas de uma cultura. Sua caracterização depende da caracterização da cultura que a produz, o que leva Abib (2007) a propor uma educação cultural que possa produzir uma “sensibilidade educada”. Como o autor afirma que as culturas se constroem alicerçadas nas sensibilidades vital e mental, nossa cultura imediatista seria produto de nossas sensibilidades e as práticas culturais, em acordo com a sensibilidade mental, podem contrariar a sobrevivência.

Portanto, educar para a sensibilidade, para o autor, refere-se a harmonizar a sobrevivência e o prazer em um projeto que eduque o prazer colocando-o a serviço da sobrevivência, ao invés de nossas fontes de prazer custarem nossa sobrevivência. As disciplinas adequadas, defende Abib (2007), seriam a educação física e a educação estética (artística), que ensinariam as crianças a praticar esportes por prazer e não por competição, bem como contar histórias, fazer composições literárias, cantar, ouvir música, compor peças musicais, escrever poemas, representar peças teatrais, dançar e pintar. Essa educação que usa o poder de nosso mínimo de natureza (sensibilidades vital e mental) poderia ser universalizada para todos os seres humanos.

Essa sensibilidade educada pode ser uma sensibilidade cultural fraca, conforme menção anterior, ou forte. A sensibilidade cultural fraca é a que não ultrapassa seus aspectos vitais e mentais, ou seja, a que vive na eterna tensão entre sobrevivência e prazer e que, por fim, não produz consequências a médio e longo prazo que favoreçam o bem-estar dos grupos sociais que compõem essa cultura. Por sua vez, a sensibilidade cultural forte deriva da educação da sensibilidade também, mas o critério que permite sua diferenciação é ético: ela precisa promover consequências que favoreçam o bem-estar dos grupos e da cultura nos médio e longo prazos.

Abib (2007) nota a dificuldade em separar uma consequência operante/reforçadora de uma consequência cultural. Na prática, consequências para o indivíduo são imediatas e consequências culturais para os grupos sociais são remotas. Por definição e por constatação práticas, consequências remotas não podem ser reforçadoras porque não afetam o comportamento dos indivíduos. Uma vacina para uma grave doença infectocontagiosa, por exemplo, é uma consequência cultural remota que fortalece a cultura e permite a sobrevivência dos indivíduos, mas os cientistas só se engajam em sua produção se tiverem seu comportamento reforçado com pagamentos, aprovação social, equipamentos. Assim sendo, Abib parte para a ética, característica tipicamente cultural, para definir a consequência cultural. Para o sistema ético skinneriano, que Abib descreve como uma ética do bom pelo bem, ou seja, uma ética da vida e da sobrevivência, consequências culturais são remotas e têm valor de sobrevivência para a cultura. Eis aí os dois critérios que as definem e as diferenciam das consequências reforçadoras para os indivíduos. Do ponto de vista descritivo, qualquer produto remoto do comportamento humano é uma consequência cultural, como o aquecimento global, por exemplo. Do ponto de vista normativo, é preciso que essa consequência tenha valor de sobrevivência para os grupos sociais.

Aprofundando a dimensão ética da educação da sensibilidade, Abib (2007) defende que precisamos de uma educação para o sentimento amoroso; em outras palavras, trata-se de promover uma educação que nos permita encontrar nas consequências reforçadoras sua dimensão cultural de valorização das relações com o belo (das artes) e com as afetividades (das pessoas), a educação do sentimento. A ética da sobrevivência, amparada em Skinner, assumiria, portanto, uma dimensão de ética da cultura, no sentido de combater o que Abib denominou hedonismo individual, promovido por nossas sensibilidades vital e mental e de promover o bem dos grupos sociais (das outras pessoas) como seu valor primordial, a educação da liberdade e da criatividade. Esse projeto promove o que Abib denominou de desenvolvimento humano.

Em suma, a educação da sensibilidade é um projeto ético de harmonização da tensão entre sobrevivência e prazer, por meio da promoção de novos comportamentos que produzam consequências que favoreçam o bem-estar das pessoas ou grupos sociais. Como relembra Abib (2007), já que as histórias evolutivas de nossa espécie e de nossa cultura nos preparam para um futuro semelhante ao nosso passado, o projeto de educação da sensibilidade precisa promover a valorização da alteridade e da criatividade; melhor dizendo, o papel de repertórios criativos e do reconhecimento de nossas diferenças e semelhanças no convívio social seria capaz de combater essa limitação.

POLÍTICA

Como a proposta anunciada no início deste texto é a de “realçar um sentido político” do projeto ético de educação da sensibilidade, convém esclarecer os usos em questão do termo “política”.

Laurenti, Lopes e Abib (2018) apontam que o discurso político e o discurso ético tiveram momentos históricos de aproximação e de distanciamento contínuos, entre idas e vindas filosóficas que dependeram das condições concretas de vida daqueles que refletiram sobre o assunto e, sobretudo, da estrutura do poder estabelecido. Abbagnano (1966/2007) indica que há uma separação no âmbito do discurso moderno entre a ética e a política, possivelmente inaugurada por Maquiavel em O príncipe. A célebre máxima de que os fins justificam os meios colocaria os princípios éticos ou a moral em segundo plano, um juízo posterior em favor da ação prática e racional, território por excelência da política. Laurenti e Lopes (2018) se perguntam qual seria um ponto de vista comportamentalista sobre o assunto, uma vez que a área produziu muita reflexão sobre a ética, mas ainda segue um pouco discreta quanto a reflexões explicitamente sobre a política.

Em linhas gerais, Laurenti e Lopes (2018) indicam que a posição comportamentalista, diferente da posição de Maquiavel, só pode ser pensada num registro contextualista, no sentido de que não seria possível definir princípios ou fins de forma descontextualizada, ou seja, tanto os meios (a política) quanto os fins (a ética) seriam produto de constante revisão contextual. Os mesmos autores chamam a posição comportamentalista de uma ética sem absolutos e a direcionam à construção de uma psicologia politicamente marginal que seja comprometida com os valores das pessoas marginalizadas na sociedade; bem como dedicada à construção de meios que se relacionem com tais fins.

Na reflexão política aqui proposta, acompanho Lopes e Laurenti (2018) não apenas na compreensão de que as relações entre ética, política e comportamentalismo devem ser pautadas pela natureza contextual da ação humana, mas também na compreensão de que os discursos ético e político não podem ser apartados. Assim, o termo política aqui é utilizado em pelo menos dois sentidos, emprestados da filósofa Chantall Mouffe (2005/2015): um ontológico, que pensa a natureza política do comportamento e da vida em sociedade; outro ôntico, que pensa os arranjos, institucionais ou não, que derivam das formas experimentadas de lidar com a natureza política do comportamento e da vida em sociedade.

A dimensão ontológica, aqui denominada “o político”, afirma que há uma dimensão de antagonismo inerente à vida em sociedade. Em outras palavras, essa vida é repleta de contingências que colocam as pessoas em constante posição de antagonismo, por vezes vitais. Especialmente em sociedades organizadas em classes econômicas e sociais distintas, interesses em comum certamente existem, mas prevalecem interesses antagonísticos.

Para ilustrar o ponto, vale mencionar a persistente desigualdade no Brasil e a histórica dificuldade em reverter a trajetória de acumulação de riqueza que marca nossa história. Arretche (2018) demonstra que a Nova República, por meio de governos que investiram mais do que os antecessores na universalização de serviços como saúde e

educação, reduziu a desigualdade geral no país também ao proporcionar, entre o fim do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ganhos de renda proporcionalmente maiores aos mais pobres do que aos mais ricos. Isso não significa dizer que houve maior distribuição de renda, como salienta Arretche (2018) ao demonstrar que tal queda não foi marcada pela expropriação de ricos ou o aumento de tributos sobre renda. Na verdade, foi marcada pelas políticas de valorização do salário mínimo, acesso dos informais a modalidades do regime previdenciário e a já mencionada expansão na oferta de serviços.

Em linhas gerais, a despeito de avanços apontados, ainda vivemos em um país em que, por não atingir o patamar mínimo de contribuição, apenas 15 a 17% da população economicamente ativa declara imposto de renda (Arretche, 2018). Comparados a pretos ou pardos, brancos recebem em média 75% a mais em salários (IBGE, 2019). Quando nos referimos a mulheres, vale reconhecer que conseguiram entrar no mercado de trabalho, mas ao exercerem a mesma função que homens, recebem 20,5% a menos, número que é ainda maior para mulheres negras (IBGE, 2018). A “...parcela da renda apropriada pelo 1% mais rico da população girou em torno de 25% da renda total entre 2006 e 2012” (Arretche, 2018, p. 2). Esses são apenas alguns dos problemas que se intensificam no dia a dia da população brasileira em meio aos antagonismos. Importante ainda mencionar que essa situação se torna ainda mais aguda quando falamos de transexuais e travestis, população que sofre diferencialmente com a violência de gênero, com a inserção no mercado formal de trabalho no país e até mesmo com o acesso ao sistema público e universal de saúde (de Carvalho Pereira, & Chazan, 2019).

Diante dessa realidade, os interesses antagonônicos e as disputas políticas decorrentes podem ser ilustrados em alguns eventos significativos de nossa história recente, dentre os quais menciono três. O primeiro é o golpe de Estado de 2016², que depôs uma presidenta que, a despeito de um governo de controvérsias, em mudança de rota em relação a seu antecessor, buscou a intensificação do combate a interesses do “andar de cima” com base em uma agenda de reformismo, conforme esclarece Singer (2018). O segundo é a aprovação, no governo sucessor, da Emenda Constitucional 95, que instaurou um teto de gastos no orçamento da União e proibiu a expansão de investimentos em serviços para além da inflação do ano anterior. O terceiro é o debate sobre a instauração de uma renda mínima que pudesse conter os devastadores efeitos da pandemia de Covid-19 na vida das pessoas, além da dicotomia sustentada pelo governo entre saúde e educação por ocasião da necessidade de medidas duras de isolamento social para conter o avanço do vírus. Essa postura do governo federal pautou o discurso público em termos de decisões que nos forçaram a escolher entre o funcionamento típico da economia – setores comerciais e produtivos funcionando normalmente – e sua paralisação, permitindo às pessoas o isolamento em suas casas. A adoção de diferentes caminhos nessas disputas depende do jogo político.

2) O uso da expressão “golpe de Estado” neste texto reflete ampla e comum interpretação de referências do campo da Ciência Política e demais disciplinas que tenham se debruçado sobre o tema, tais como: Braga (2016), Braz (2017), Löwy (2016), Miguel (2016), Moretzsohn (2016), Possenti (2016, 2018), Singer (2018).

O segundo sentido de política, que Mouffe (2005/2015) denominou ôntica, diz respeito a como a sociedade se organiza institucionalmente para lidar com sua dimensão política ou antagônica. Trata-se dos arranjos institucionais que tomam forma ao longo da história. Arretche (2018) mostra como a Nova República reduziu desigualdades em certo sentido, em oposição a formas anteriores de governo, ainda que apresente outras limitações. Também a título de exemplo, as respostas dos diferentes governos à pandemia de Covid-19 e as decisões institucionais sobre prioridades governamentais são expressões do sentido ôntico de política.

Segundo Scott (2005), a política nesse sentido é uma espécie de “negociação do impossível”, ou seja, a busca por soluções que em sociedades democráticas “aproximam os princípios da justiça e da igualdade, mas que só pode sempre falhar, deixando assim aberta a oportunidade de novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações” (p. 29). A historiadora denominou o desafio da política assim concebida de “paradoxo da igualdade” e, para ela, “paradoxos do tipo são o próprio material a partir dos quais políticas são construídas e a história é feita” (p. 29).

Em suma, o político é tomado como dimensão constituinte das contingências sociais, econômicas e culturais. A política é entendida como as formas pelas quais essas sociedades buscam lidar com seu elemento inescapavelmente político, ou seja, pela forma como constroem instituições ou agências para lidar com as diferenças inerentes à existência de muitas pessoas convivendo em comunidades e os decorrentes paradoxos.

A educação como arranjo de contingências que promoverá repertórios novos e o fortalecimento de sua cultura implica no desenho de arranjos institucionais que permitam às pessoas educar, aprender e desenvolver papel ativo nos antagonismos da vida em sociedade. Tais arranjos se materializam nas agências de controle governamental e educacional, e são grandemente influenciados por outras agências como economia e religião (e.g., Fernandes, 2020). A forma como organizam as contingências sociais desempenha papel decisivo no modo como se desenrolam os conflitos políticos e em qual o rol de soluções possíveis.

EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE COMO EDUCAÇÃO POLÍTICA

Os termos educação, educação da sensibilidade e política foram elucidados, de modo que o próximo e último passo é o esclarecimento do sentido político do projeto ético de educação da sensibilidade.

O cenário de desigualdades mencionado anteriormente se soma ao fato de que um projeto de sua superação – pensado aqui pela via da educação – deve considerar os elementos inescapavelmente políticos de como chegamos a ele. Os números sobre a realidade brasileira mostram as marcas de uma sociedade que desconsiderou o “outro” sempre que teve oportunidade, ou seja, permitiu que poucos decidissem o futuro de muitos e perpetuou fatais desigualdades. A sensibilidade cultural forte, como denominou Abib (2007), ao equilibrar prazer e sobrevivência, busca um caminho em que aquilo que faz bem e dê prazer para todas as pessoas seja aquilo que nos permite sobreviver e tornar nossas culturas fortes.

O projeto de educação da sensibilidade responde a esse dilema ao buscar nos tornar sensíveis à ausência, sendo essa ausência não apenas a das consequências que ocorrem no longo prazo, mas também do poder de decidir as contingências que organizam nossa vida em sociedade, o modo como distribuimos recursos políticos, econômicos e culturais. Assumido o sentido político da realidade desigual em que vivemos, conforme os sentidos de política esclarecidos anteriormente, a sensibilidade cultural forte demanda a ampliação do horizonte decisório sobre o que é o bem e sobre quais pessoas têm voz nesse processo. No âmbito das contingências tipicamente capitalistas no Brasil, trata-se de buscar soluções democráticas para problemas criados por essa ausência histórica da diversidade política na distribuição de poder e recursos.

Em outras palavras, educar a sensibilidade é organizar contingências para que, no âmbito das relações interpessoais, sejamos capazes de incluir as necessidades do outro –do presente e do futuro– em nosso convívio social. Ora, se queremos um futuro diferente do passado, queremos um futuro mais plural e mais igualitário. No limite, um futuro que negue a história capitalista de construção pautada na exclusão e na exploração do trabalho desse outro que não seja homem cisgênero, caucasiano e heterossexual. Pensamos então em um futuro em que o que está ausente é a desigualdade, e não mais o outro. Se segue que a educação da sensibilidade, agora inescapavelmente política, deve nos tornar sensíveis às desigualdades de recursos e de poder, bem como às consequências de nossos comportamentos para os outros do presente e do futuro.

Se pensarmos a educação da sensibilidade como uma educação para imaginar o futuro dos e com o outros e, portanto, como educação política, retomando os termos de Scott (2005), vemos que a educação da sensibilidade é a educação para “a tentativa de chegar a soluções que –em sociedades democráticas– aproximam os princípios da justiça e da igualdade, mas que só pode sempre falhar, deixando assim aberta a oportunidade de novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações” (Scott, 2005, p. 29).

É precisamente porque a igualdade constitui em si um paradoxo importante –a constante tensão entre grupos e indivíduos, identidades e coletividades, igualdade e diferença–, que educar a sensibilidade torna-se tarefa cada dia mais urgente. A expectativa é que este ensaio possa servir como instrumento que auxilie na prática profissional de educadoras e analistas do comportamento em direção ao enfrentamento democrático dos antagonismos que marcam nossa realidade.

Esse enfrentamento pode ocorrer conforme buscamos fazer jus ao legado dos avanços que a programação de ensino promoveu no campo da educação, ampliando suas preocupações na direção da educação da sensibilidade ao outro a aos antagonismos. A cada programa de ensino delineado e conduzido, a cada intervenção voltada a demandas de pessoas de camadas sociais as mais variadas, a cada formulação de objetivos clínicos, a cada decisão tomada em uma sala de aula, cabe perguntar: há espaço para o reconhecimento de caminhos alternativos? Há espaço para a contribuição de pessoas que não compartilham dos mesmos repertórios de base? As sensibilidades de todas as pessoas envolvidas estão sendo ampliadas para além dos seus ambientes econômico, cultural, racial e de gênero imediatos? São possíveis questões norteadoras de uma educação da sensibilidade como educação política.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes. (Original de 1966).
- Abib, J. (2002). Ética de Skinner e meta-ética. In H. J. Guilhardi, M. Madi, P. Queiroz, & M. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (Vol. 10, pp. 125-139). Santo André: ESETec.
- Abib, J. A. D. (2007). *Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética*. Santo André: ESETec Editores Associados.
- Abib, J. A. D. (2010). Sensibilidade, felicidade e cultura. *Temas em Psicologia*, 18(2), 283-293. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751436004>
- Abib, J. A. D. (2016). Cenário de uma revolução psicológica. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(esp.), 27-39. doi.org/10.31505/rbtcc.v18i0.842
- Arretche, M. (2018). Democracia e redução da desigualdade econômica no Brasil: A inclusão dos outsiders. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 33(96), 2-19. doi.org/10.17666/339613/2018
- Bogo, A. C., & Melo, C. M. (2019). Contribuições do projeto de educação da sensibilidade de Abib ao planejamento cultural. *Acta Comportamental*, 27(3), 9-286. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/70623>
- Botomé, S. P., & Gonçalves, C. M. C. (1994). *Redação passo a passo – um texto programado para auto-aprendizagem de redação*. Petrópolis: Vozes.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1), 81-110. dx.doi.org/10.5380/psi.v6i1.3196
- Botomé, S.P. (1981). *Objetivos comportamentais de ensino: A contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Braga, R. (2016). O fim do lulismo. In I. Jinkings, K. Doria, & M. Cleto (Eds.), *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil* (pp. 47-51). São Paulo: Boitempo.
- Braz, M. (2017). O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social & Sociedade*, 128, 85-103. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.095>
- Castro, M. S. L. B. (2013). *O naturalismo ético no behaviorismo radical de B. F. Skinner*. Tese de Doutorado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.
- de Carvalho Pereira, L. B., & Chazan, A. C. S. (2019). O acesso das pessoas transexuais e travestis à atenção primária à saúde: Uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, 14(41), 1795. [https://doi.org/10.5712/rbmf14\(41\)1795](https://doi.org/10.5712/rbmf14(41)1795)
- de Melo, C. M., Castro, M. S. L. B., & de Rose, J. C. C. (2015). Some relations between culture, ethics and technology in B. F. Skinner. *Behavior and Social Issues*, 24, 39-55. doi.org/10.5210/bsi.v24i0.4796

- Dittrich, A. (2004). *Behaviorismo radical, ética e política: Aspectos teóricos do compromisso social*. Tese de Doutorado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.
- Dittrich, A. (2016). What is ethical behavior? In J. C. Todorov, *Trends in behavior analysis* (pp. 9-47). Brasília: Technopolitik, 2016.
- Dittrich, A., & Abib, J. A. D. (2004). O sistema ético skinneriano e conseqüências para a prática dos analistas do comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 427-433. doi.org/10.1590/S0102-79722004000300014
- Fernandes, D. M. (2015). *Sobrevivência das culturas como prescrição ética para o planejamento cultural: Um estudo conceitual*. Dissertação de Mestrado. Bauru, Universidade Estadual Paulista.
- Fernandes, D. M. (2020). *Cultura, economia, educação, governo e política: Um estudo de caso em Psicologia Social*. Tese de Doutorado. Bauru, Universidade Estadual Paulista.
- Fernandes, D. M., & Rezende, J. V. (2016). Da denúncia ao compromisso: Servirão os princípios revolucionários aos comportamentalistas? *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(esp.), 40-51. doi.org/10.31505/rb-tcc.v18i0.843
- Holland, J. G. (1974). Behavior modification for prisoners, patients, and other people as a prescription for the planned society. *The Prison Journal*, 54(1), 23-37. doi.org/10.1177/003288557405400104
- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 163-74. dx.doi.org/10.1901%2Fjaba.1978.11-163
- Holland, J. G. (2013). *A panel discussion in the history of behavior analysis*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YavB86tHcdo>
- Holland, J. G. (2015). The analysis of behavior in instruction science and a technology based on science. *Operants*, *QII*, 10-15.
- Holland, J. G., & Skinner, B. F. (1961). *The analysis of behavior: A program for self-instruction*. McGraw-Hill College.
- Holland, J. G., Solomon, C., Doran, J., & Frezza, D. A. (1976). *The analysis of behavior in planning instruction*. Addison-Wesley.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>
- Keller, F. S. (1983a). Adeus, mestre! In R. R. Kerbauey (Org.), *Fred Simmons Keller* (pp. 128-147). *Coleção Grandes Artistas Sociais*. São Paulo: Ática.
- Keller, F. S. (1983b). Perfil de um behaviorista. In R. R. Kerbauey (Org.), *Fred Simmons Keller* (pp. 189-198). *Coleção Grandes Artistas Sociais*. São Paulo: Ática.

- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-170. dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321
- Laurenti, C., & Lopes, C. E. (2018). *Sobre a diferença entre ética e política e suas ressonâncias no comportamentalismo radical*. V Jornada de Análise do Comportamento da USP, São Paulo/SP.
- Laurenti, C., Lopes, C. E., & Abib, J. A. D. (2018). *Conversas pragmatistas sobre comportamentalismo radical* (2a. ed. rev.). Curitiba: Editora CRV.
- Lopes, C. E., & Laurenti, C. (2016). Da neutralidade à política. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(esp.), 6-10. doi.org/10.31505/rbtcc.v18i0.858
- Löwy, M. (2016). Da tragédia à farsa: O golpe de 2016 no Brasil. In I. Jinkings, K. Doria, & M. Cleto (Eds.), *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil* (pp. 61-68). São Paulo: Boitempo.
- Matheus, N. D. M. (2010). *Uma análise da Política Nacional de Educação segundo as propostas de Skinner*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica.
- Melchiori, L. E., Souza, D. G., & Botomé, S. P. (1991). Necessidades da população como condição para intervenções profissionais: Uma análise em relação à deficiência mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 25-46.
- Miguel, L. F. (2016). A democracia na encruzilhada. In I. Jinkings, K. Doria, & M. Cleto (Eds.), *Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil* (pp. 29-33). São Paulo: Boitempo.
- Moretzsohn, S. D. (2016). A mídia e o golpe: Uma profecia autocumprida. In A. Freixo, & T. Rodrigues (Orgs.), *2016, o ano do golpe*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel.
- Mouffee, C. (2015). *Sobre o político*. São Paulo: Martins Fontes. (Original de 2005).
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275-301. doi.org/10.1590/S0103-65641998000100058
- Possenti, S. (2016). Diferenças condensadas em palavras. *Revista de Estudos da Linguagem*, 24(3), 1075-1099. dx.doi.org/10.17851/2237-2083.24.3.1075-1099
- Possenti, S. (2018). A misoginia como condicionante do golpe de 2016 no Brasil. *Discurso & Sociedad*, 3, 581-593. Disponível em: [http://www.dissoc.org/ediciones/v12n03/DS12\(3\)Possenti.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v12n03/DS12(3)Possenti.html)
- Scott, J. (2005). O enigma da igualdade. *Revista de Estudos Feministas*, 13(1), 11-30. doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002
- Singer, A. (2018). *O lulismo em crise: Um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden two*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57(4), 193-216. doi.org/10.1037/h0054367
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Free Press.

- Skinner, B. F. (1972). *Beyond freedom and dignity*. New York: Bantam Books.
- Skinner, B. F. (1984). The evolution of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 41(2), 217. doi.org/10.1901/jeab.1984.41-217
- Skinner, B. F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbus: Merrill.
- Skinner, B. F. (2003). *The technology of teaching*. B. F. Skinner Foundation (Original de 1968).
- Todorov, J. C., & Hanna, E. S. (2010). Análise do comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(esp.), 143-153. doi.org/10.1590/S0102-37722010000500013
- Zilio, D., & Carrara, K. (2009). B. F. Skinner: Teórico da ciência e teórico da moral?. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(2), 1-11. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200006&lng=pt&tlng=pt.

(Received: October 6, 2020; Accepted: December 22, 2020)