



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA CAROLINA BATISTA FERREIRA

**VALORES SECUNDÁRIOS EM SKINNER E JUSTIÇA
SOCIAL:
COMPROMISSOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO**

Londrina
2018

MARIANA CAROLINA BATISTA FERREIRA

**VALORES SECUNDÁRIOS EM SKINNER E JUSTIÇA
SOCIAL:
COMPROMISSOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina como requisito à obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Muchon de Melo

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ferreira, Mariana Carolina Batista.

Valores secundários em Skinner e justiça social : Compromissos éticos para a Educação / Mariana Carolina Batista Ferreira. - Londrina, 2018.
193 f. : il.

Orientador: Camila Muchon de Melo.

Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Justiça social - Tese. 2. Behaviorismo radical - Tese. 3. Educação - Tese. 4. PICT - Tese. I. Melo, Camila Muchon de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento. III. Título.

MARIANA CAROLINA BATISTA FERREIRA

**VALORES SECUNDÁRIOS EM SKINNER E JUSTIÇA SOCIAL:
COMPROMISSOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina como requisito à obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Camila Muchon de Melo
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Marina Souto Lopes Bezerra de Castro
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Profa. Dra. Nádia Kienen
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Carolina Laurenti (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Silvia Murari (Suplente)
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de setembro de 2018.

Dedico este trabalho às minhas meninas, mais linda, divina e esplêndida manifestação de amor, lealdade, cumplicidade, apoio, acolhimento e cuidado genuínos. Sempre foi por vocês e para vocês!

Ao amor de meu “Avohai”, dono da minha mais doce e dolorosa saudade. Ao meu namorado, meu leal companheiro.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvidas a palavra que define a conclusão dessa etapa é gratidão. Não encontro palavras adequadas para descrever a alegria deste momento. O mestrado sempre foi uma aspiração. A concretude dessa fase é produto do comportamento de inúmeras pessoas que me apoiaram e incentivaram a cada momento, especialmente minha mãe e irmã. A infinita generosidade delas me manteve em pé mesmo quando eu não acreditei ser mais capaz de continuar. Tentarei agradecer a todos que estiveram comigo nessa jornada.

Primeiramente, agradeço à Dra. Marina Castro e à Dra. Nádia Kienen por aceitarem participar da minha banca de qualificação e defesa. Obrigada por toda dedicação e atenção que dispensaram ao meu estudo. Pelas dicas e considerações preciosas que contribuíram significativamente para minhas reflexões. Admiro e respeito imensamente o trabalho de cada uma e sinto-me honrada por tê-las neste momento. Agradeço, ainda, às Drs. Carolina Laurenti e Silvia Murari por terem aceito o convite para membro suplente.

Agradeço imensamente à minha estimada orientadora, Dra. Camila Muchon de Melo, por todo apoio e carinho durante toda minha caminhada, desde a graduação. Admiro tanto sua sabedoria, autenticidade e profissionalismo. Obrigada pelos materiais, sugestões de leitura, orientações, correções e pela paciência que teve comigo. Obrigada por ter sido sempre tão atenciosa, comprometida, dedicada, acolhedora e querida. Este trabalho não existira se não houvesse tamanha colaboração e confiança. Cá, esteja certa de que desempenha sua função como educadora com maestria. Minha admiração e meu carinho por você serão eternos. Você tem um lugar enorme em meu coração!!

Aos professores do mestrado agradeço por toda dedicação e profissionalismo. Aprendi muito com cada um. Agradeço à Inês, secretária do Departamento de Psicologia e Análise do Comportamento, que desde a graduação mostrou-se sempre atenciosa e dedicada às minhas necessidades. Em especial, agradeço às minhas queridas professoras de graduação, Drs.

Margarette Matesco Rocha, Camila Muchon de Melo e Maira Bonafé Sei, que sempre me incentivaram. A atuação de cada uma é repleta de amor, empenho e compromisso moral e social inigualáveis. Serei eternamente grata por todo cuidado, carinho, apoio, sensibilidade e competência profissional.

Aos meus amigos Kinder (Sidmar), Priscila, Nega (Amanda), Fernando, George, Alan, Mau (Maurício) e Bujão (Gabriel), pela parceria. Por garantirem meu sorriso e um espaço de aconchego sempre que retorno ao meu lar. Aos meus queridos amigos de Londrina, José, Michelle, Lunas, Glisiane, Guilherme, Taimon, Andresa, Célio e Eduardo, por tornarem a saudade de casa mais branda desde o período da graduação. Agradeço aos estimados amigos do mestrado, Stefanny, Allan, Fábio, Giu, Beatriz, Marcela, Deisy e Greicy, por fazerem dessa experiência ainda mais valiosa. Com vocês essa etapa foi muito mais divertida e rica. Obrigada pelas risadas e pelo apoio. Meu caminho é muito mais iluminado e suave graças a todos vocês

Aos meus avós, Catarina, Sebastião Ferreira e Sebastião Batista, minha eterna gratidão por todo amor e cuidado ao longo da minha vida. Agradeço por todo apoio durante a minha caminhada e por acreditarem em mim. Meu amor por vocês é gigantesco. Em especial, agradeço ao meu vizinho, Sebastião Batista, meu amado pai. Teu amor foi a mais pura expressão de generosidade. Obrigada por ter feito das tuas meninas mais que netas, filhas. Seu sorriso estará sempre em minha memória e seu amor é luz para o meu caminho.

Ao meu pai, Sergio, por todo amor e apoio. Obrigada por garantir as condições necessárias para que eu pudesse me dedicar ao mestrado. Amo você!

Ao meu namorado, Lucas, por sua generosidade incomparável. Obrigada por caminhar ao meu lado, ser um excelente amigo e um companheiro leal. Cresci e amadureci tanto ao seu lado. Obrigada pela paciência e parceria. Sou imensamente grata por seu amor e compreensão. Obrigada por torcer por mim e não medir esforços para me ajudar a prosseguir.

Sua dedicação a tudo que se propõe é minha maior inspiração. Amo muito você!

À minha amada irmã, Gabriela, alegria e força dos meus dias. Minha melhor amiga, durante todos esses anos, principalmente nos últimos sete anos, você tem caminhado ao meu lado, suavizado as lutas diárias e garantido a minha alegria. Obrigada por ter sido peça fundamental nessa jornada. Tua lealdade e amor trouxeram cor, calor e sentido à minha história. Agradeço, ainda, por toda a disponibilidade e paciência durante o mestrado. Pelas orientações, dicas e materiais preciosos fornecidos. Pelas discussões e aulas. Este trabalho também é seu. Obrigada por estar ao meu lado todo o tempo, por escolher ficar junto à mim, por me ensinar tanto e por dividir sua vida comigo. Teu abraço é meu lar. Te amo!

À minha mãe, Silvana, meu mais puro amor. Uma vida não bastaria para expressar minha gratidão. Para além de uma mãe maravilhosa, você é uma mulher incrível. A ideia central deste trabalho jamais existiria sem o teu amor e tua experiência. Você me fez reconhecer a relevância da educação e da análise de consequências para que eu pudesse ser, de fato, livre e compassiva, antes mesmo de conhecer a Análise do Comportamento. Sempre tão sábia, corajosa e humana. Ao partilhar suas análises você se tornou a minha principal e mais valiosa mentora. Este trabalho é uma amostra extensa do seu coração. Tua sensibilidade, generosidade e imensa humanidade são nortes para que eu busque me tornar sempre uma pessoa melhor. Teu amor me dá coragem para ser leal aos meus princípios, impulsiona minha vida e me fornece forças para lutar. Com você encontrei sentido para a palavra Educação. Obrigada! Meu amor por você é imensurável!!

Agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho.

Muito obrigada!

*Disciplina é liberdade, compaixão é fortaleza,
ter bondade é ter coragem. Lá em casa tem um
poço, mas a água é muito limpa.*

Renato Russo

FERREIRA, M. C. B. (2018). **Valores secundários em Skinner e justiça social: Compromissos éticos para a Educação.** 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Um aspecto relevante da obra skinneriana refere-se ao seu projeto moral e político. Skinner analisou as condições sociais despóticas e delimitou os compromissos éticos-políticos do Behaviorismo Radical em prol de transformações sociais. O autor identificou variáveis necessárias, designadas valores secundários, para a consecução desse projeto. Esses valores sinalizam o direito à vida (integridade psicossocial), à liberdade (autonomia ética e social) e à felicidade. O presente estudo teve como objetivo analisar em que medida o sistema de valores secundários de Skinner se alinha a proposta de justiça social e pode fundamentar diretrizes éticas para o objetivo educacional skinnerino. Foi realizada uma pesquisa conceitual com base nas seguintes fases: (1) Seleção dos Textos em (a) textos fundamentais, e (b) seleção de textos auxiliares; (2) Procedimento de interpretação conceitual de texto (PICT), análise das categorias conceituais que se relacionaram diretamente aos temas ética, valores secundários e educação em 25 textos selecionados; (3) Sistematização dos resultados, articulação das sínteses interpretativas dos textos fundamentais na forma de um texto final que buscou responder a pergunta de pesquisa; (4) Identificação dos valores secundários na obra *Walden II*. Foi identificado convergências e divergências entre a filosofia moral skinneriana e a justiça social. Ambas as matrizes teóricas convergem no que concerne a eleição de valores. O conceito de bem relaciona-se à preservação da vida humana (humanidade como fim). Entretanto, uma divergência quanto ao procedimento de ação direta (atividade fim) pode ser considerada: a justiça social propõe um mecanismo corretivo (compensação das desigualdades sociais instaladas), enquanto a proposta de Skinner prioriza a alteração das estruturas sociais. Verificou-se ainda influência dos Direitos Humanos sobre os princípios valorativos skinneriano e da justiça social. Os valores prescritos pelas correntes teóricas convergem e sinalizam interesses e necessidades comuns aos indivíduos, tais como respeito a integridade física, psicológica e social. Ambas as propostas sugerem um critério moral essencial à prática psicológica: a sensibilidade as *necessidades sociais*. Esse critério pode instituir-se como um valor concreto à prática do analista do comportamento e sinalizar estímulos discriminativos sob os quais ele deverá estar sensível, bem como indicar contingências que devem ser satisfeitas para que seja possível promover o equilíbrio entre bem-estar individual e coletivo. Sistematizadas, as necessidades sociais indicam um conjunto de valores comuns: princípios altruístas, cooperativos, de respeito à diversidade humana, de sustentabilidade e de responsabilidade social. Esses valores comuns inviabilizam um relativismo moral absoluto. Identificou-se, ainda, que os princípios éticos citados convergem com o objetivo educacional skinneriano: desenvolver comportamentos que sejam efetivos para o indivíduo e seu grupo. A proposta educacional do autor contemplou o arranjo de contingências cooperativas, isonômicas, altruístas e que instrumentalize os indivíduos acerca dos princípios comportamentais a fim de gerar autonomia ética e social. Por fim, este estudo não teve pretensão de esgotar o tema, tampouco apresentar uma proposta interpretativa absoluta, mas ampliar o campo de debate sobre questões éticas e educacionais.

Palavras-chave: Ética. Justiça social. Educação. Behaviorismo Radical. PICT.

FERREIRA, M. C. B. (2018). **Secondary values at Skinner and social justice: Ethical commitments for Education**. 2018. 193 p. Dissertation (Masters degree in Behavior Analysis) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

A relevant aspect of Skinner's work refers to his moral and political project. Skinner analyzed the despotic social conditions and delimited the ethical-political commitments of Radical Behaviorism in favor of social transformations. The author identified necessary variables, called secondary values, for the achievement of this project. These values signal the right to life (psychosocial integrity), freedom (ethical and social autonomy) and happiness. The present study had as objective to analyze to what extent the system of secondary values of Skinner aligns the proposal of social justice and can base ethical guidelines for the skinnerino educational objective. A conceptual research was carried out based on the following phases: (1) Selection of Texts in (a) fundamental texts, and (b) selection of auxiliary texts; (2) Conceptual text interpretation procedure (PICT), analysis of conceptual categories that were directly related to ethics, secondary values and education in 25 selected texts; (3) Systematization of the results, articulation of the interpretative syntheses of the fundamental texts in the form of a final text that sought to answer the research question; (4) Identification of secondary values in Walden II. Convergences and divergences between Skinner's moral philosophy and social justice were identified. Both theoretical matrices converge in what concerns the election of values. The concept of good relates to the preservation of human life (humanity as an end). However, a divergence regarding the direct action procedure (end activity) can be considered: social justice proposes a corrective mechanism (compensation of installed social inequalities), while Skinner's proposal prioritizes the alteration of social structures. There was also an influence of Human Rights on Skinner's values and social justice principles. The values prescribed by the theoretical currents converge and signal interests and needs common to individuals, such as respect for physical, psychological and social integrity. Both proposals suggest an essential moral criterion for psychological practice: sensitivity to social needs. This criterion can be established as a concrete value to the practice of the behavior analyst and signalize discriminative stimuli under which it should be sensitive, as well as indicate contingencies that must be satisfied in order to promote the balance between individual and collective well-being. Systematized, social needs indicate a set of common values: altruistic, cooperative principles, respect for human diversity, sustainability and social responsibility. These common values prevent an absolute moral relativism. It was also identified that the ethical principles cited converge with the Skinnerian educational objective: to develop behaviors that are effective for the individual and his group. The educational proposal of the author contemplated the arrangement of cooperative, isonomic, altruistic contingencies and that instrumentalized the individuals about the behavioral principles in order to generate ethical and social autonomy. Finally, this study did not pretend to exhaust the theme, nor to present an absolute interpretive proposal, but to broaden the field of debate on ethical and educational issues.

Keywords: Ethics. Social justice. Education. Radical Behaviorism. PICT.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Descrição sumarizada do procedimento executado.....	21
Tabela 2.	Textos skinnerianos analisados	23
Tabela 3.	Lista de textos auxiliares das áreas de direito, ética e educação	25
Tabela 4.	Lista de textos auxiliares analítico-comportamentais.....	26
Tabela 5.	Análise dos termos constituintes dos principais conceitos de justiça.....	64
Tabela 6.	Walden II: Uma proposta de organização social considerando valores oriundos das necessidades sociais	78
Tabela 7.	Análise dos elementos constitutivos do conceito de justiça na Filosofia Moral skinneriana e Teoria da Justiça Social	104

SUMÁRIO

Introdução	12
Método	20
Fase 1: Procedimento de seleção de textos	22
Procedimento de seleção de textos fundamentais	22
Procedimento de seleção de textos auxiliares	24
Fase 2: Procedimento de interpretação conceitual (PICT)	27
Fase 3: Sistematização dos resultados	29
Fase 4: Procedimento de identificação dos valores secundários	30
Sistema ético skinneriano	31
Uma proposta de justiça social	48
Impactos da contextualização do conceito de dignidade humana sobre a proposta de justiça social	66
Um diálogo entre a filosofia moral skinneriana e o conceito de Justiça Social: As necessidades sociais como um valor	75
Análise dos valores secundários em <i>Walden Two</i>	76
Convergências e Divergências entre o sistema moral skinneriano e a justiça social	103
Confluência entre valores secundários e justiça social: as necessidades sociais como valor	120
Valores sociais como diretriz ética para a Educação: Os princípios comportamentais à serviço da comunidade	126
Considerações Finais	149
Referências	157
APÊNDICE	173
APÊNDICE A	174

Introdução

Um aspecto relevante da obra skinneriana refere-se ao seu projeto moral e político que prescreve o valor da humanidade como norte para ação dos behavioristas radicais. Skinner assumiu um posicionamento moral ao eleger a sobrevivência das culturas como um valor fundamental. Por sua vez, seu posicionamento político relacionou-se à concretização desse valor moral a partir da defesa por ações deliberadas para modificar o ambiente por meio de um planejamento cultural que solucionasse os problemas globais humanos e corroborasse com a sobrevivência (Abib, 2001; Castro, 2013, 2015; Chiesa, 2003; Dittrich & Abib, 2004; Leigland, 2005; Melo, Castro, & De Rose, 2015; Ruiz, Colledge, & Roche, 2007; Skinner, 1971/1972).

A preocupação com o destino da humanidade é uma tese central nos textos skinnerianos (1948, 1953, 1971, 1987ab). Desde 1948, com *Walden Two*, o autor discutiu a aplicabilidade de tecnologias comportamentais como meio de viabilizar o arranjo de contingências que favorecessem um curso de ação mais efetivo diante dos impasses humanos. Para Skinner, poderíamos e deveríamos arranjar contingências que promovessem a sobrevivência da humanidade a partir de um planejamento que considere o equilíbrio entre bens individuais (bem-estar do indivíduo) e bem das culturas (Melo, 2008; Skinner, 1953/1963, 1971/1972).

A produção de tecnologias comportamentais deve visar ao fortalecimento das culturas. É possível proporcionar condições para o manejo do conflito ético entre consequências imediatas *versus* consequências a longo prazo¹ por meio do estabelecimento de estratégias que tornem efetivas as consequências remotas do comportamento (Skinner, 1971/1972, 1978c). A aplicação das tecnologias comportamentais é justificada como meio para

¹ Nota: O conflito entre variáveis imediatas e remotas é abordado por Skinner como uma das principais variáveis que contribui para os problemas humanos.

estabelecer um planejamento eficaz (Melo, 2008), e revela o caráter inaugural da ética skinneriana, sua ética aplicada (Castro, 2013).

Entretanto, em 1982², com a publicação de *Why we are not acting to save the world*, o autor questionou-se sobre o porquê, após tantos progressos científicos, nada tinha sido realizado de forma satisfatória para solução desses problemas. Quatro anos mais tarde, em seu artigo *What Is Wrong With Daily Life in the Western World?* Skinner (1986/1987b) resumiu os grandes e graves problemas humanos e evidenciou as condições que os fortalecem:

Existem muitas coisas erradas com o mundo hoje, mas elas não perturbam a todos. Superpopulação, esgotamento e poluição do meio ambiente, e até mesmo a possibilidade de uma guerra nuclear são frequentemente desconsiderados como questões a serem tratadas em um futuro razoavelmente distante. Pobreza, doença e violência são problemas atuais, mas não para todos. Muitos daqueles que vivem nas democracias ocidentais desfrutam de um grau razoável de fartura, liberdade e segurança. Mas eles têm o seu próprio problema. Apesar de seus privilégios, muitos estão aborrecidos, inquietos ou deprimidos. Não estão desfrutando suas vidas. Não gostam daquilo que fazem; não fazem aquilo de que gostam. Numa palavra, estão infelizes. Esse não é o problema mais sério no mundo, mas se poderia dizer que é premente³. (Skinner, 1987b, p. 15)

Em ambos os artigos, a conclusão de Skinner foi similar às explicações cunhadas nas primeiras publicações sobre os fenômenos sociais. Embora os produtos das ciências

² Nota: Texto republicado na obra *Upon further reflection* (Skinner, 1987a).

³ Original: “There are many things wrong with the world today, but they do not disturb everyone. Overpopulation, the impoverishment and pollution of the environment, and even the possibility of a nuclear war are often dismissed as matters to be dealt with in the fairly distant future. Poverty, illness, and violence are current problems, but not for everyone. Many of those who live in the Western democracies enjoy a reasonable degree of affluence, freedom, and security. But they have problems of their own. In spite of their privileges, many of them are bored, listless, or depressed. They are not enjoying their lives. They do not like what they are doing; they are not doing what they like to do. In a word, they are unhappy. That is not the most serious problem in the world, but it could be said to be an ultimate one”.

biológicas e físicas possam contribuir para solução desses problemas (e.g. criação de preservativo para controle populacional e promoção de saúde), a ineficiência quanto à sua resolução relaciona-se à adoção de explicações espúrias (estados internos/mentais) sobre o comportamento. Essas explicações inviabilizam identificar, analisar e traçar cursos de intervenção efetivos por desconsiderar a função central do ambiente (Skinner, 1953/1963, 1971/ 1972, 1987ab).

Segundo o autor: “diz-se que as pessoas fazem o que fazem porque se sentem propensas a fazê-lo”⁴ (Skinner, 1987b, p. 15), ou que “o Ocidente sofre de uma falta de vontade (chame isso de abulia), uma falta de compaixão (chame isso de apatia), uma fraqueza de nervos (chame isso de neurastenia), ou uma fraqueza de libido (chame isso de libido fraca)”⁵. O efeito dessas afirmações é desviar “a atenção para longe das condições ambientais que poderiam ser mais úteis na explicação e alteração do comportamento”⁶ (Skinner, 1987b, p. 26-27).

Em suas últimas publicações, o autor reiterou que a negligência dos princípios comportamentais, principalmente, por parte dos agentes governamentais e religiosos sugere uma postura política em prol da manutenção do *status quo* e fortalecimento de seu poder. Nas palavras de Skinner (1987b):

Propostas para construção de um mundo melhor são usualmente rejeitadas como irremediavelmente utópicas ou como ameaças ao *status quo*. Governos, naturalmente, resistem à deserção e à revolução; religiões resistem à apostasia e à reforma; e indústrias resistem à nacionalização e ao controle de preços e salários. Não parece

⁴ Original: “[...] people are said to do what they do because they feel like doing it”.

⁵ Original: “[...] The important things are said to happen in the inner world of feelings and states of mind. There we do find terms that refer to strength or its lack. For example, the West is said to be suffering from a failure of will (call it abulia), a lack of compassion (call it apathy), a weakness of nerve (call it neurasthenia), or a weak libido (call it a weak libido). We use terms of that sort easily and with great satisfaction in spite of the fact that no one has ever adequately explained what they mean. The effect is to direct attention away from the environmental conditions that would be more helpful in explaining and changing behavior”.

⁶ Original: “[...] The effect is to direct attention away from the environmental conditions that would be more helpful in explaining and changing behavior”.

haver razão, entretanto, para qualquer um resistir ao tipo de mudança necessária aqui. Cidadãos, fiéis e empregados contribuirão igualmente para suas respectivas agências, quando as consequências aversivas forem substituídas por alternativas que agradem e fortaleçam⁷. (p. 29)

A despeito das limitações que as agências controladoras, em especial as governamentais e religiosas, impõem para uma reestruturação social que contribua para a resolução dos efeitos colaterais nocivos da civilização, Skinner (1987b, p. 30) ainda acreditava que “uma solução baseada em princípios científicos pode ter uma chance melhor”. Para o autor, “estamos começando a ver por que as pessoas agem de determinada forma, e as razões são de uma natureza que pode ser alterada”⁸.

Por essa razão, Skinner defendeu que os indivíduos que estivessem em melhor posição quanto à compreensão do comportamento humano [em especial os analistas do comportamento] poderiam e deveriam agir em prol de mudanças sociais (Melo, 2008; Skinner, 1971/1972). Com o estabelecimento de seu projeto moral e político, Skinner convocou os behavioristas radicais ao debate ético e à adoção de compromissos valorativos explícitos em prol de transformações sociais (Abib, 2001; Castro, 2013; Chiesa, 2003; Dittrich, 2015; Dittrich & Abib, 2004; Melo, 2008; Rumph, Ninness, McCuller, & Ninness, 2005).

No Editorial intitulado *Vinte anos depois: comentário sobre "Por que nós não agimos para salvar o mundo"* da Behavior and Social Issues, Rumph et al. (2005) analisaram as contribuições do quarto estado⁹, indivíduos considerados por Skinner

⁷ Original: “Proposals to build a better world are usually rejected either as hopelessly utopian or as threats to the status quo. Governments naturally resist defection and revolution; religions resist apostasy and reformation; and industries resist nationalization and the control of prices and wages. There seems to be no reason, however, why the kind of change needed here should be resisted by anyone. Citizens, communicants, and employees will contribute as much to their respective agencies when aversive consequences have been replaced by alternatives that please and strengthen”.

⁸ Original: “A solution based on scientific principles may have a better chance. We are beginning to see the reasons why people act as they do, and the reasons are of a sort that can be changed”.

⁹ Nota: Skinner, incluiu os cientistas, as mídias, os professores, os acadêmicos e intelectuais em geral como

como agentes sociais descomprometidos com os interesses hegemônicos, em especial os cientistas comportamentais na luta por mudanças sociais. Os autores afirmaram que o lugar da ciência comportamental ainda não é claro, em especial pelo seu distanciamento de outros campos do saber. Concluíram que a área precisa considerar questões sobre (a) quais elementos / práticas da ciência comportamental são realmente ofertados como algo de valor à sociedade, e (b) se a Análise do Comportamento estaria de fato se esforçando para ser incluída no grupo dos não comprometidos¹⁰. Por fim, os autores destacaram: “os analistas do comportamento devem fazer alianças efetivas com as outras ciências, assim como com outros estudiosos e a mídia, para solidificar a legitimidade em esforços para resolver problemas sociais com aplicações da ciência comportamental”¹¹ (Rumph et al., 2005, p. 5).

O diálogo com outras disciplinas pode favorecer uma melhor compreensão das contingências sociais e dos problemas que derivam da forma como as agências controladoras exercem controle. Como produto do controle coercitivo e despótico das agências tem-se a recorrência de ações violadoras dos direitos humanos, seja ela de qualquer espécie, e a displicência com situações de desigualdade social. Uma análise das contingências envolvidas na promoção desses padrões comportamentais é relevante para a elaboração de estratégias de enfrentamento. Como salientado por Skinner (1953/1963), fenômenos sociais podem ser

agentes descomprometidos com as relações de poder hegemônicas e, por essa razão, capazes de enfrentá-las. Entretanto, essa premissa skinneriana pode ser questionada ao considerarmos, por exemplo, o comprometimento dos cientistas com o desenvolvimento de pesquisas específicas em função do financiamento privado recebido. Ou mesmo como destacam Issues, Rumph, Ninness, McCuller e Ninness (2005, p. 5) em relação a mídia: “Much has changed in the popular media since 1982. Cable television news has come to dominate it. The traditions of journalism to report in an honest non-biased manner have been replaced in part by efforts to directly manipulate the news of the day to favor one political party over another. Impartial news programs have been largely replaced by programs that pair partisans one against another like pro wrestlers with no real winner emerging, but making for a good spectacle all the same”.

¹⁰ Nota: Nos últimos dez anos, a comunidade de analistas do comportamento tem demonstrado interesse por questões políticas. A produção científica para análises conceituais, experimentais e aplicadas sobre questões políticas, pelo menos no Brasil, tem aumentado consideravelmente (Lopes, 2015). Entretanto uma questão merece atenção: O crescente interesse pelos analistas do comportamento por questões políticas representa um comprometimento com mudanças sociais ou a comunidade está apenas se esforçando para tornar-se mais uma agência de controle, questiona Lopes (2015).

¹¹ Original: “[...] Behavior analysts must make effective alliances with the other sciences as well with other scholars and the media to solidify legitimacy in making efforts to solve societal problems with applications of behavioral science”.

compreendidos como a manifestação de comportamentos similares por um número de indivíduos de um dado grupo social. E os analistas de comportamento são especialistas nesse tipo de análise (Skinner, 1953/1963; 1971/1972). Entretanto, a forma como os fenômenos sociais são estudados pelas áreas da economia, ciências sociais, antropologia, direito, ética, entre outras, podem contribuir para uma análise muito mais ampla dos fenômenos culturais (Rumph et al., 2005).

Uma matriz teórica relevante para a Psicologia consiste na justiça social. Com o objetivo de delimitar o compromisso ético-político da ciência psicológica, o Conselho Federal de Psicologia tem adotado um posicionamento valorativo explícito voltado à promoção dos direitos humanos e da justiça social (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2016). A proposta de Direitos Humanos estabelece um curso de ação direcionado à preservação da “dignidade e valor do ser humano”, com base “na igualdade de direitos entre homens e mulheres” e na promoção do “progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla” (Organizações das Nações Unidas [ONU], 1948). Por sua vez, a justiça social pode ser interpretada como um instrumento para consecução dos direitos humanos ao fomentar ações promotoras de igualdade social e de defesa contra as relações de dominação social e econômica (Barzotto, 2003; Farias, 1998; Machado, 2009; Sarlet, 2010).

A justiça social fundamenta-se na concepção de dignidade humana, conceito kantiano que prescreve a pessoa humana como valor fundamental. A noção de dignidade refere-se à preservação dos direitos dos indivíduos, em especial seu direito à vida. Esses direitos pessoais e sociais são respeitados à medida que os interesses coletivo e individual resultem em um equilíbrio no acesso aos recursos materiais e afetivos que culminem em um bem estar individual e coletivo. A teoria apresenta-se como um mecanismo regulador das relações sociais baseada nos princípios da igualdade e solidariedade social que orientam uma *práxis* direcionada à correção das desigualdades sociais e afirmação dos direitos dos indivíduos

(Barzotto, 2003; Farias, 1998; Moraes, 2010; Pizio, 2016; Sarlet, 2010; Silva & Sarriera, 2015).

Considera-se que a capacidade para identificar e analisar as contingências sociais, em especial as relações de poder, bem como o enfrentamento das condições de desigualdade social derivam de uma prática educacional que priorize o autogoverno, a condição de análise crítica (pensar) e a resolução de problemas, ou em outras palavras, uma autonomia ética e social (Skinner, 1968/2003). A adoção de valores humanos e de uma conduta em prol de uma justiça social relaciona-se à disponibilidade de agir em prol dos outros. Em outras palavras, comportar-se de forma a fornecer reforçadores positivos a outras pessoas ou remover consequências aversivas. Para que os indivíduos priorizem o bem dos outros (coletivo), contingências sociais efetivas precisam ser arranjadas (Skinner, 1968/2003; 1971/1972; 1987a).

Por essa razão, um investimento em técnicas de controle – programação de contingências educacionais - que visem uma formação ética e social é necessário (Skinner, 1968/2003, 1971/1972). Conforme Carrara, Bolsoni-Silva e Almeida-Verdu (2006), delineamentos culturais e políticas públicas poderiam ser planejados no campo da Educação a fim de desenvolver cidadania e favorecer uma sociedade mais preocupada e voltada à promoção dos direitos humanos e de comportamentos pró-éticos e prossociais. Para Skinner:

[...] ao trabalhar para o bem alheio, uma pessoa pode sentir amor ou medo, lealdade ou obrigação, ou qualquer outra coisa que surja das contingências responsáveis pelo comportamento. Uma pessoa não age para o bem alheio por causa de um sentimento de pertença ou se recusa a agir por causa de um sentimento de alienação. Seu comportamento depende do controle exercido pelo ambiente social¹². (Skinner, 1971/1972, p. 110).

¹² Original: “In working for the good of others to person may feel love or fear, loyalty or obligation, or any other /

Propor um projeto educacional para o desenvolvimento de repertórios sociais e éticos dos indivíduos requer a definição de valores explícitos que delimitarão os objetivos de ensino e procedimentos que deverão ser adotados. O presente trabalho buscou apresentar uma proposta valorativa comum aos sistemas morais skinneriano e da justiça social. A convergência entre os valores prescritos por ambas as matrizes teóricas podem se alinhar ao objetivo educacional de Skinner: uma educação direcionada ao estabelecimento de comportamentos que sejam relevantes para os indivíduos e seu ambiente social em um tempo futuro (Skinner, 1968/2003). A proposta educacional skinnerina pode favorecer o exercício pleno da cidadania e da participação efetiva na esfera pública.

Destarte, o presente estudo buscou uma interface entre o sistema moral skinneriano e a teoria da justiça social. Teve como objetivo analisar em que medida o sistema de valores secundários de Skinner se alinham a proposta de justiça social e podem fundamentar diretrizes éticas para o objetivo educacional skinnerino. O itinerário percorrido nesta investigação buscou: (1) apresentar o sistema ético skinneriano; (2) apresentar a proposta de justiça social; (3) apresentar um possível diálogo entre a filosofia moral skinneriana e o conceito de Justiça Social ao (a) apresentar uma análise dos bens secundários a partir da obra *Walden II*, e (b) estabelecer relação entre os valores secundários e os valores que orientam a proposta de justiça social; (4) relacionar a proposta valorativa fundamentada nas propostas de valores secundários e justiça social ao objetivo central da educação para Skinner. Buscou-se conceituar Educação para Skinner e identificar o objetivo central da Educação para o autor. Em suma, o itinerário percorrido buscou responder à seguinte questão: Em que medida o sistema de valores secundários de Skinner se alinham à proposta de justiça social e podem fundamentar diretrizes éticas para o objetivo cenral da Educação para Skinner?

Método

O presente estudo consistiu em uma pesquisa teórico-conceitual com base na proposta metodológica sistematizada por Lopes e Laurenti (2016). Os autores buscaram apresentar formalmente o método de Análise Conceitual de Texto que foram a base de trabalhos teóricos nacionais pioneiros (e.g. Bandini, 2004, 2008; Castro, 2003, 2013; Dittrich, 2004; Melo, 2004, 2008; Laurenti, 2004, 2009).

Originalmente, os trabalhos conceituais não apresentavam descrições metodológicas sistematizadas. A análise dos textos era realizada, principalmente, a partir de dois métodos: método Epistemológico Hermenêutico (Abib, 1996) e método de Análise de Texto, que não eram detalhados formalmente nas investigações. Os estudos de Bandini (2008) e Melo (2008) apresentaram inicialmente os delineamentos dessa proposta metodológica estruturada. Em sequência, os trabalhos de Lopes e Laurenti (2010) e Oliveira (2014). Segundo Melo (2008, p. 9): a “análise conceitual de um tema ou de uma obra implica uma interpretação, e, neste sentido, ela busca a construção de novos significados”. O processo interpretativo é norteado por critérios bem definidos que garantem a fidedignidade dos significados extraídos. Nas palavras da autora: “uma interpretação útil visa à busca de bases conceituais, filosóficas e empíricas” (Melo, 2008, p. 9).

O procedimento sistematizado por Lopes e Laurenti (2016), publicado na obra *Metodologia da pesquisa conceitual em Psicologia*, engloba características dos dois métodos originais citados acima. A proposta tem como base as seguintes fases: (1) Procedimento de seleção de textos; (2) Procedimento de interpretação conceitual de texto (PICT); (3) Sistematização dos resultados. O procedimento inspirou os aspectos metodológicos desta investigação, entretanto algumas adaptações foram realizadas. Uma quarta etapa foi adicionada a fim de analisar os valores secundários em uma obra skinneriana específica. A Tabela 1 apresenta uma descrição sumarizada do procedimento utilizado no presente estudo.

Tabela 1

Descrição sumarizada do procedimento executado.

Fases	Etapas	Subetapas		
Fase 1: Seleção dos Textos	(1) Procedimento de seleção de textos fundamentais A seleção centralizou-se em textos que compõem a obra de B. F. Skinner em sua língua original relacionados ao tema ética e educação	Pré-seleção dos textos do autor	Seleção de textos fundamentais para análise.	
	(2) Procedimento de seleção de textos auxiliares. Foram selecionados textos de (a) comentaristas que discutem aspectos da teoria skinneriana relacionados a temática; (b) autores das áreas de direito e ética que fundamentaram filosoficamente os conceitos discutidos por Skinner.	Levantamento de trabalhos desenvolvidos no período de 2000-2016 e publicados em (a) periódicos analítico-comportamentais nacionais e internacionais; (b) bases de dados nacionais que contemplaram literatura jurídica e ética.	Levantamento de textos presentes na lista de referências dos textos extraídos dos periódicos.	-
Fase 2: Procedimento de interpretação conceitual (PICT)	(1) Levantamento dos principais conceitos do texto.	-	-	-
	(2) Caracterização das teses do texto	Análise das teses tradicionais (TT) realizadas por outros autores	Análise das críticas (C) do autor sobre teses de outros autores	Análise das teses alternativa (TA), proposição defendida pelo autor
	(3) Elaboração de um esquema síntese dos aspectos analisados na etapa anterior.	OBS: Realizado com 05 textos	-	-
	(4) Elaboração de uma síntese interpretativa das relações conceituais	-	-	-
Fase 3: sistematização dos resultados	Os textos fundamentais analisados e suas sínteses interpretativas foram articulados na forma de um texto final que visou responder a pergunta de pesquisa.	-	-	-
Fase 4: Procedimento de identificação	Identificação dos valores secundários na obra <i>Walden Two</i>	Descritores com base nos valores citados no estudo de Dittrich & Abib (2004)	Identificação dos descritores ao longo da obra	Registro dos trechos que sinalizaram os descritores como valores

Fase 1: procedimento de seleção de textos

Procedimento de seleção de textos fundamentais

Foram selecionados textos que compõem a obra de B. F. Skinner em sua língua original relacionados ao tema ética e educação. Essa fase foi desenvolvida em duas subetapas: (1) Pré-seleção dos textos do autor; (2) Seleção de textos fundamentais para análise.

Pré-seleção dos textos do autor: uma pré-seleção dos textos foi realizada a partir da análise dos artigos *Acesso a Skinner pela sua própria obra: publicações de 1930 A 1990* (Carrara, 1992) e *Publicações de B. F. Skinner: de 1930 a 2004* (Andery, Micheletto, & Sério, 2004), que apresentam a bibliografia do autor. O critério de seleção foi baseado na identificação de pelo menos um dos descritores primários: ética (*ethics*), valores (*values*), moralidade (*morality*), educação (*education*) e tecnologia de ensino (*technology of teaching*) no título. Textos que abordaram os descritores liberdade (*freedom*), futuro (*future*) e *design* da cultura (*design of culture*), combinados ou não, em seus títulos também foram selecionados por se relacionarem a temática em questão. Os capítulos “Can science help?” e “A Science of Behavior” (Skinner, 1953) foram considerados por descreverem os problemas humanos enfrentados e a possibilidade de aplicação de uma ciência do comportamento.

Seleção de textos fundamentais para análise: a partir da leitura dos textos elencados na etapa anterior foram selecionados os materiais que constituíram a lista de textos fundamentais, objeto de análise. Os critérios iniciais pré-estabelecidos para seleção foram: (1) definição dos conceitos centrais: (a) educação, ética, liberdade, moral, valores (fundamental e valores secundários, como felicidade e cooperação); (2) esclarecimento acerca de teses tradicionais criticadas pelo autor que se relacionem com os objetivos deste estudo; (3) exposição objetiva de teses alternativas: (a) discussão de pressupostos que fundamentam a ética skinneriana (aspecto descritivo e prescritivo); (b) discussão acerca dos bens secundários; (c) discussão acerca dos objetivos da educação. A Tabela 2 apresenta a lista de referências analisadas.

Tabela 2.
Textos skinnerianos analisados.

Obra / artigo	Ano	Título	
<i>Science and human behavior</i>	1953	Can science help? A Science of Behavior Education Social Behavior	Personal Control Group Control Culture and Control Designing a culture
<i>The technology of teaching</i>	1968	The Etymology of Teaching Teaching Thinking Why Teachers Fail The motivation of the student	The Science of Learning and the Art of Teaching The Behavior of the Establishment
<i>Beyond freedom and dignity</i>	1971	Freedom Values	The evolution of a culture The design of a culture
<i>Reflections on behaviorism and society</i>	1978	The ethics of helping people Humanism and behaviorism	Democracy and Behavior Some implications of making education more efficient
<i>Upon further reflections</i>	1987	What is wrong with daily life in the western world Why we are not acting to save the world	
<i>Recent issues in the Analysis of Behavior</i>	1989	The School of the future	

Procedimento de seleção de textos auxiliares

Foram selecionados textos de (1) comentadores, analistas do comportamento que discutiram aspectos da teoria skinneriana relacionados à ética e à educação; e (2) autores das áreas ética e direito que fundamentaram filosoficamente os conceitos discutidos por Skinner, especialmente, no que concerne ao aspecto moral e social de sua teoria. A seleção de textos da ética e do direito justificou-se por consistirem em matrizes filosóficas que versam sobre a moralidade, a normatividade e a justiça. Ambos os campos discutem a articulação desses conceitos, possibilidades de aplicação e seus impactos na orientação das relações sociais que se estabelecem em um determinado grupo social.

Os textos auxiliares foram obtidos a partir de dois procedimentos: (1) Levantamento Bibliográfico, (a) Textos analíticos comportamentais - Perspectivas em Análise do Comportamento, Revista Brasileira de Análise do Comportamento (REBAC), Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC), Perspectivas em Análise do Comportamento, *Behavior and Philosophy*, *Behavior and Social Issues*, *Behavior Analyst*; (b) Textos de base jurídica e ética: Foram selecionados apenas trabalhos nacionais presentes nas bases de dados LILACS, PePSIC, SciELO, Index Psi Teses, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Um critério temporal foi estabelecido com bases nos últimos 16 anos (2000-2016); (2) Análise da lista de referências dos textos extraídos das bases consultadas.

O critério de seleção teve como base a identificação de pelo menos um dos descritores primários: ética (*ethics*), valores (*values*), moralidade (*morality*), educação (*education*) e tecnologia de ensino (*technology of teaching*), liberdade (*freedom*), futuro (*future*) e *design* da cultura (*design of culture*) e justiça social (*social justice*) para textos analíticos-comportamentais; valores, moral, isonomia, dignidade humana, teoria da justiça e justiça social para textos de base jurídica e ética. Para o critério de recuperação foi estabelecido a leitura dos resumos dos textos selecionados. As Tabelas 3 e 4 apresentam a relação dos principais textos auxiliares utilizados.

Tabela 3.

Lista de textos auxiliares áreas de direito, ética e educação.

Obra / artigo	Ano	Autores(as)	Capítulos
<i>Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades.</i>	2016	Pizio, A.	-
<i>Promover a justiça social: compromisso ético para relações comunitárias.</i>	2015	Silva, C. L., & Sarriera, J. C.	-
<i>Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça social?</i>	2013	Azevedo, M. L. N.	-
<i>Na medida da pessoa humana: Estudos de Direito civil-Constitucional.</i>	2010	Moraes, M. C. B.	O princípio da dignidade da pessoa humana; Ampliando os direitos da personalidade; O princípio da solidariedade.
<i>Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais: Constituição Federal de 1988.</i>	2010	Sarlet, I. W.	Conteúdo e significado da noção de dignidade da pessoa humana; Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais: alguns pontos de contato; Proteção pela dignidade e o problema dos limites da dignidade.
<i>A formação do pensamento jurídico modern.</i>	2010	Villey, M	Os precedents da antiguidade greca, romana e judaica; A teologia crista e a filosofia do direito so século V ao século XIII; A filosofia do direito nos teólogos do cristianismo (2). Rumo ao pensamento jurídico moderno; O pensamento jurídico modern.
<i>Educação, justiça e direitos humanos</i>	2006	Estêvão, C. A. V.	-
<i>Dignidade da pessoa humana: princípio constitucional fundamental.</i>	2005	Martuns, F. J. B,	Antecedentes históricos da noção de dignidade human; A constituição de 1988 e a dignidade da pessoa humana: limites e possibilidades.
<i>Direitos Humanos e educação.</i>	2005	Schilling, F. & Benevides, M. V (Orgs)	Direitos humanos e desigualdade no Brasil; Direitos humanos e as leis no Brasil; Direitos humanos e educação.
<i>A justiça de rawls e o pós-positivismo.</i>	2005	Franco, J. A.	-
<i>Justiça Social - Gênese, estrutura e aplicação de um conceito.</i>	2003	Barzotto, L. F.	-
<i>A origem do direito de solidariedade.</i>	1998	Farias, J. F. C.	Direito e justiça; O solidarismo jurídico.
<i>Ética.</i>	1997	Vázquez, A. S.	Objeto da ética; Moral e história; A essência da moral; Os valores; A avaliação moral; A obrigatoriedade da moral; Forma e justificação dos juízos morais.
<i>Ciência com consciência</i>	1990	Morran, E.	Para a ciência; Epistemologia da tecnologia; A responsabilidade do pesquisador perante a sociedade e o homem; Teses sobre a ciência e ética.

Nota: A coluna intitulada Capítulos foi destinada para sinalizar os textos selecionados nas obras.

Tabela 4.
 Lista de textos auxiliares analítico-comportamentais.

Obra / artigo	Ano	Autores(as)
<i>Análise do Comportamento e política</i>	2016	Pessoti, A.
<i>Holland, contracontrole social e socialização do behaviorismo radical.</i>	2016	Sá, C. P.
<i>The political discourses of behavior analysis</i>	2015	Lopes, C. E.
<i>Some relations between culture, ethics and technology in B. F. Skinner</i>	2015	Melo, C. M., Castro, M. S. L. B C. B., & De Rose, J. C. C.
<i>Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical.</i>	2014	Carvalho, G. S., Silva, S. Z. da, Kienen, N., & Melo, C. M.
Agências de controle	2010	Dittrich, A., Todorov, J. C., Martone, R. C., & Machado, V. L. S.
<i>Values and Morality: Science, Faith, and Feminist Pragmatism.</i>	2013	Ruiz, M. R., & College, R.
<i>Criatividade, liberdade e dignidade: Impactos do darwinismo no behaviorismo radical</i>	2009	Laurenti, C.
<i>Guest editorial: Twenty years later, commentary on skinner's "Why we are not acting to save the world"</i>	2005	Rumph, R., Ninness, C., McCuller, G., & Ninness, S. K.
<i>Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais</i>	2001	Olga, O. M., & Botomé, S. P.
<i>Behaviorismo radical e discurso pós-moderno</i>	1999	Abib, J. A. D.
<i>B. F. Skinner: Uma perspectiva Europeia (Educação; Sociedade e utopia.)</i>	1993	Richelle, M. N.
<i>Educação e autonomia: relação presente na visão de B. F. Skinner</i>	1993	Moroz, M.
<i>Contracontrole social: Uma extensão do behaviorismo radical à educação política popular.</i>	1986	Sá, C. P.
<i>Sobre o poder em Foucault e o controle em Skinner.</i>	1983	Sá, C. P.
<i>Behaviorism: Part of the problem or part of the solution?</i>	1978	Holland, J. G..
<i>Are behavioral principles for revolutionaries?</i>	1974	Holland, J. G..
<i>Are behavioral principles for revolutionaries?</i>	1974	Holland, J. G.

Fase 2: procedimento de interpretação conceitual (PICT)

O Procedimento de Interpretação Conceitual de Texto (PICT), segundo Laurenti e Lopes (2016, p.55) está “voltado para a análise do uso de um conceito ou rede conceitual de um texto psicológico, além de auxiliar na identificação de seus compromissos e afinidades filosóficas”. É importante salientar que, diferentemente de pesquisas empíricas, a pesquisa conceitual não visa à replicação de resultados, mas isso não a afasta de um trabalho que prioriza a sistematização dos passos adotados ao longo de sua execução (Melo, 2008). Portanto, busca “mostrar a *maneira* como uma proposta de interpretação foi construída, o itinerário interpretativo, abrindo a possibilidade de críticas que apontem falhas nesse processo” (Laurenti & Lopes, 2016, p. 55), possibilitando ao leitor compreender o trabalho e avaliá-lo.

A proposta dos autores para o PICT contempla o desenvolvimento do procedimento em quatro etapas, que se dividem em subetapas: (1) Levantamento dos principais conceitos do texto; (2) Caracterização das teses do texto; (3) Elaboração de um esquema síntese; (4) Síntese interpretativas. Para o presente estudo foram analisadas apenas as teses e conceitos que se relacionavam aos objetivos centrais da investigação: definição de um sistema ético skinneriano e o objetivo da educação para Skinner. A análise seguiu os critérios predefinidos para seleção dos textos: (1) definição de conceitos centrais: (a) educação, ética, liberdade, moral, valores (fundamental e valores secundários, como felicidade e cooperação); (2) esclarecimento acerca de teses tradicionais criticadas pelo autor que se relacionem com os objetivos deste estudo; (3) exposição objetiva de teses alternativas: (a) discussão de pressupostos que fundamentam a ética skinneriana (aspecto descritivo e prescritivo); (b) discussão acerca dos bens secundários; (c) discussão acerca dos objetivos da educação. A seguir será realizada uma descrição das adaptações do PICT para o procedimento deste estudo.

Etapa 1: consistiu no levantamento dos principais conceitos do texto. O procedimento envolveu identificar, grifar e enumerar os principais conceitos ao longo de todo o texto, registrando tudo o que o autor afirmou sobre cada conceito. O registro foi realizado identificando a(s) página(s) e parágrafo(s). Não foi elaborada uma lista dos conceitos ausentes, pois os conceitos predefinidos foram encontrados em todos os textos (educação e ética skinnerina).

Etapa 2: foi realizada a caracterização das teses do texto com o objetivo de analisar as doutrinas abordadas no mesmo. Uma análise foi realizada visando explicitar (a) teses tradicionais (TT), afirmações feitas por outros autores sobre teorias ou doutrinas que serão criticadas pelo autor do texto; (b) críticas as teses tradicionais realizadas pelo autor (C); (c) tese alternativa (TA), proposição defendida pelo autor para substituir as teses tradicionais criticadas.

Etapa 3: Foi realizada apenas para os primeiros textos analisados: Values; The evolution of a culture; The design of a culture; Education e The Etymology of Teaching. Os textos em questão foram selecionados como os primeiros objetos de análise a fim de favorecer a familiarização da pesquisadora com as teses criticadas pelo autor, bem como identificação de suas principais teses alternativas.

A proposta do esquema, segundo Lopes e Laurenti (2016) é facilitar a representação das relações entre teses tradicionais, crítica e teses alternativas. A ideia do esquema é que ele seja capaz de elucidar o texto original com introdução, desenvolvimento e conclusão – dos argumentos expostos nos passos 2 e 3 articulados com o passo 1 (Laurenti & Lopes, 2016). Entretanto, a autora desta investigação optou por fazer uma adaptação no modelo e centralizar a análise nas etapas 1, 2 e 4 que facilitaram a sua interpretação dos textos.

Etapa 4: Foi conduzida em sequência a etapa 2 para todos os outros textos skinnerianos listados. Após análise das teses (e dos esquemas para os textos citados) foi realizada uma síntese interpretativa para cada texto, exceto para os textos Social Behavior, Personal Control e Group Control, que por se relacionarem diretamente foi realizada uma única síntese contemplando os dados obtidos na etapa 2 para cada um dos capítulos. A síntese contemplou as relações conceituais ao longo das etapas anteriores por meio da elaboração de um resumo que salientou os aspectos mais importantes da tese do autor sobre o tema.

Fase 3: sistematização dos resultados

Os textos analisados e suas sínteses interpretativas foram articuladas na forma de um texto final que visou responder a pergunta de pesquisa, propondo uma interpretação do fenômeno estudado. É importante ressaltar que o processo de “interpretação” a ser desenvolvido a partir do procedimento metodológico PICT apresenta um compromisso filosófico próprio que o associa ao conceito de interpretação como construção, que tem como pressuposto que “interpretar é construir um significado na inter-relação entre autor, leitor e texto” (Laurenti & Lopes, 2016, p. 50).

As características que norteiam a síntese interpretativa estabelecem “limites” intransponíveis para a interpretação a partir das quais é possível identificar erros ou equívocos e tornar a análise fidedigna. As características são: consistência lógico-filosófica (se é isenta de falácias ou equívocos filosóficos); natureza das fontes (se são fontes primárias, oriundas de edições confiáveis); apoio textual (se é possível identificar premissas - partes do texto - que justificam a interpretação proposta); apreciação crítica da comunidade acadêmica (se após publicação a interpretação resiste a crítica), entre outros.

Nessa etapa realizou-se, ainda, a articulação do texto final com os textos auxiliares. Para a delimitação do conceito de justiça social e diálogo com a teoria moral skinneriana foram selecionados textos de autores do direito que versam, especialmente, sobre os fundamentos da justiça social: princípios da dignidade humana e da solidariedade. A autora do presente estudo contou com o auxílio de uma mestrande em Direito que a orientou quanto à seleção e análise das categorias conceituais. Os dados produzidos na análise referente às divergências e convergências entre as matrizes teóricas Behaviorismo Radical (sistema ético skinneriano) e teoria da justiça social foram organizados e apresentados em uma tabela.

Fase 4: Procedimento de identificação dos valores secundários

Com o objetivo de elucidar os valores secundários em Skinner e compará-los ao sistema valorativo da justiça social elegeu-se a obra *Walden II*, na qual o autor apresentou as bases de seu projeto moral e político. Nessa obra, Skinner discutiu a aplicação da ciência do comportamento para um modelo de sociedade mais justo, cooperativo, feliz e preocupado com o destino da humanidade. Buscou-se, primeiramente, delimitar os descritores. Utilizou-se como base o estudo de Dittrich & Abib (2004) que sistematizaram os valores secundários skinnerianos:

Denominamos valores secundários da ética skinneriana aqueles que, de acordo com Skinner, provavelmente, contribuem para a sobrevivência das culturas: felicidade (1955-1956/1972b, 1956/1972c, 1971), saúde (1955-1956/1972b, 1956/1972c, 1971), segurança (1956/1972c, 1971), produtividade (1955-1956/1972b, 1956/1972c, 1971), educação (1955-1956/1972b, 1971), criatividade (1956/1972c), experimentação (1971), amor (1955-1956/1972b), cooperação e apoio mútuo (1972/1978a), preservação do meio ambiente (1971,

1987b), entre outros. A denominação “valores secundários”, contudo, não ocorre no texto skinneriano (Dittrich & Abib, 2004, p. 431).

O procedimento de análise da obra foi desenvolvido em duas etapas: (1) Leitura integral da obra; (2) seleção e registro de todos os trechos que abordaram os valores secundários descritos acima. Os critérios utilizados para o registro foram: (1) contingências sociais consideradas relevantes para a comunidade (e. g. cooperação, distribuição equitativa de recursos¹³, trabalho produtivo, entre outros); (2) produto do arranjo dessas contingências (recursos materiais: moradia, alimentação, saúde de qualidade; recursos afetivos: amor, lealdade, amizade, moralidade, entre outros).

Sistema ético skinneriano

O modelo explicativo Seleção pelas Consequências, fundamentando nos processos de variação e seleção (Darwin, 1859/2004), permitiu compreender os fenômenos humanos de forma objetiva e pragmática (Skinner, 1981). Ao descrever a ação seletiva do ambiente sobre as variações comportamentais, Skinner reconheceu a existência de três níveis seletivos que determinam o comportamento humano: filogênese, ontogênese e cultura¹⁴. O reconhecimento de um terceiro nível fundamentou-se no argumento que o comportamento verbal pode ter influenciado diretamente na evolução de ambientes sociais ou culturais¹⁵ (Skinner, 1953/1963, 1981).

¹³ O termo recurso é definido como produtos de relações sociais. Esses produtos podem ser materiais, sociais, ou ainda simbólicos (Guerin, 2017).

¹⁴ Nota: Skinner dedicou esforços para delimitar um conceito de cultura. Cabe destacar que uma discussão a fim de elucidar os diferentes sentidos que o termo cultura assume na obra skinneriana não será abordada no presente estudo, pois foge aos objetivos. Nesta investigação, o termo cultura foi utilizado de forma mais genérica, como sinônimo de ambiente social (Skinner, 1971/1972, p. 143) ou de sociedade (Skinner, 1948, p. 95) para designar as relações de contingências sociais que exercem controle sobre o comportamento dos membros de um determinado grupo social (Skinner, 1953/1963; 1971/1972). Para eventual consulta, Fernandes, Carrara e Zílio (2017) discutem a definição de cultura skinneriana a partir de uma análise pormenorizadas dos usos do termo por Skinner. Os autores propõem uma possível conceituação dos termos cultura, ambiente social e práticas culturais de forma independente questionando o uso dos conceitos de forma “frouxa” e, frequentemente, como sinônimos pelo autor.

¹⁵ Original: “Verbal behavior greatly increased the importance of a third kind of selection by consequences, the evolution of social environments or cultures. The process presumably begins at the level of the individual. A better way of making a tool, growing food, or teaching a child is reinforced by its consequence—the tool, the food, or a useful helper, respectively” (Skinner, 1981, p. 502).

Em seu texto “Evolução de uma cultura”, Skinner (1971/1972) estabeleceu um paralelo entre seleção natural e evolução cultural e destacou que, assim como na seleção natural, as culturas também podem perpetuar-se ou extinguir-se. Skinner afirmou que esse paralelo pode ser traçado ao considerarmos uma analogia entre as práticas de uma cultura e os aspectos anatômicos de uma espécie: “uma cultura assim como uma espécie é selecionada por sua adaptação ao meio. Os indivíduos sobrevivem e transmitem as práticas culturais tal como as características de uma espécie”¹⁶ (Skinner, 1971/1972, p. 129)

Ao estabelecer uma analogia entre evolução natural e evolução cultural o autor considerou que:

[...] nenhuma cultura está em permanente equilíbrio. As contingências necessariamente mudam. O ambiente físico muda, conforme as pessoas mudam de lugar [...] contingências sociais também mudam, conforme muda o tamanho do grupo ou seu contato com outros grupos”, portanto “a cultura pode tornar-se mais forte ou mais fraca, e podemos prever que ela irá sobreviver ou perecer”¹⁷. (Skinner, 1971/1972, p. 128-129)

Nesse cenário, Skinner contestou o papel do acaso e defendeu a ação deliberada dos indivíduos, entre eles os analistas do comportamento, para modificar seu ambiente em prol de um planejamento cultural que maximize as chances de sobrevivência das culturas¹⁸:

¹⁶ Original: “[...] a culture, like a species, is selected by its adaptation to an environment: to the extent that it helps its members to get what they need and avoid what is dangerous, it helps them to survive and transmit the culture”.

¹⁷ Original: “Contingencies necessarily change. The physical environment changes, as people move [...] Social contingencies also change as the size of a group or its contact with other groups [...] In short, the culture may grow stronger or weaker, and we may foresee that it will survive or perish. The survival of a culture then emerges as a new value to be taken”.

¹⁸ Nota: O termo sobrevivência das culturas é cunhado pelos comentadores analíticos-comportamentais e representa uma leitura do posicionamento de Skinner em prol da humanidade (Abib, 2001; Dittrich, 2003, 2015; Dittrich & Abib, 2004; Melo & Castro, 2015; Melo et al, 2015). Nesse sentido, defende-se que o autor não prioriza uma única cultura, mas a humanidade como todo, tampouco incentiva uma competição

[...] podemos, no entanto, apontar muitas razões pelas quais as pessoas devem agora se preocupar com o bem-estar de toda a humanidade. Os grandes problemas do mundo atual são todos globais. A superpopulação, o esgotamento dos recursos, a poluição do meio ambiente e a possibilidade de um holocausto nuclear - essas não são consequências remotas dos atuais cursos de ação. Mas, apontar para as consequências não é suficiente. Devemos providenciar contingências sob as quais as consequências surtem efeito¹⁹. (Skinner, 1971/1972, p. 137-138)

Cabe às culturas a tarefa de estabelecer condições para que os membros do grupo comecem a agir em prol de sua sobrevivência (Skinner, 1971/1972). Para o autor, a sobrevivência das culturas constitui-se como valor supremo, pois em última instância, parece referir-se a própria sobrevivência da humanidade (Melo et al., 2015; Skinner, 1971/1972). Conforme Skinner:

[...] o processo de evolução cultural não teria, naturalmente, um fim, se existisse apenas uma cultura, assim como a evolução biológica não terminaria se houvesse somente uma espécie principal – possivelmente o homem. Algumas condições importantes da seleção poderiam ser modificadas e outras eliminadas, mas as mutações ainda ocorreriam e passariam pelo processo de seleção, e

entre culturas. Nas palavras de Skinner (1978, p. 197): “provavelmente rejeitaremos a sobrevivência como um valor porque ela sugere competição com outras culturas, como no darwinismo social, onde o comportamento agressivo é exaltado [...] Mas outras contingências de sobrevivência são importantes, e o valor da cooperação e do comportamento de apoio pode ser facilmente demonstrado”. A questão central na proposta do autor é incentivar práticas que contribuam para uma vida coletiva mais pacífica, justa e igualitária (Abib, 2001; Skinner 1948, 1978). Embora essa interpretação seja passível de questionamentos, nesta investigação optou-se por adotar o termo sobrevivência das culturas como sinônimo de sobrevivência da humanidade.

¹⁹ Original: “[...] we can nevertheless point to many reasons why people should now be concerned for the good of all mankind. The great problems of the world today are all global. Overpopulation, the depletion of resources, the pollution of the environment, and the possibility of a nuclear holocaust - these are the not-50-remote consequences of present courses of action. But pointing to consequences is not enough. We must arrange contingencies under which consequences have an effect”.

novos costumes continuariam a se desenvolver. Não haveria razão para falar de uma cultura²⁰. (Skinner, 1971/1972, p. 138)

A proposta de Skinner para o nível cultural contemplou o arranjo deliberado de contingências para a promoção de práticas culturais mais efetivas em prol da sobrevivência das culturas (Skinner, 1953/1963; 1971/1972). A sobrevivência das culturas como valor deve tornar-se o norte central de um planejador de práticas culturais, uma vez que “se a sobrevivência não é um valor conveniente, é, não obstante, inevitável”²¹ (Skinner, 1968/2003, p. 216). Como meio para atingir esse valor, o autor defendeu a aplicação da tecnologia comportamental aos problemas cotidianos, pois uma análise científica do comportamento humano viabiliza enfrentar de forma coerente e efetiva as demandas humanas ao definir o “que deve ser feito e como fazê-lo”²² (Skinner, 1971/1972, p. 145).

Há que se atentar para o fato que planejar práticas culturais envolve considerar quais práticas são “boas” ou “más” para uma determinada cultura e foi justamente isto que remeteu Skinner ao campo da ética. Ao propor seu projeto para um planejamento cultural Skinner “esbarrou” em questões sobre valores. Como comparar culturas e definir qual a melhor? É possível considerar uma cultura melhor? Que critérios fundamentam a avaliação de uma prática? Quem deverá usar uma tecnologia do comportamento? É possível definir o “melhor” para todos?

Questões dessa natureza demandam uma análise sobre o que as pessoas e grupos consideram como valores. Por essa razão, Skinner voltou-se para o estudo da ética e da moral. A proposta skinneriana para a compreensão dos valores centralizou-se na análise

²⁰ Original: “[...] The process of cultural evolution would not come to an end, of course, if there were only one culture, as biological evolution would not come to an end if there were only one major species - presumably man. Some important conditions of selection would be changed and others eliminated. But mutations would still occur and undergo selection. And new practices would continue to evolve. There would be no reason to speak of a culture”.

²¹ Original: “[...] If survival is not a convenient value, it is nevertheless an inevitable one”.

²² Original: “[...] but a scientific analysis of human behaviour is obviously relevant. It helps in two ways: it defines what is to be done and suggests ways of doing it”.

funcional dos termos éticos e morais empregados no cotidiano. O uso desses termos sinaliza contingências sociais que controlam o comportamento de membros de um grupo (Dittrich, 2015; Hocutt, 2010; Leigland, 2005). Para Skinner, um julgamento é “moral ou ético no sentido de que *mores* e *ethos* se referem a costumes e práticas habituais de um grupo”²³ (Skinner, 1971/1972, p. 112).

O autor estava particularmente interessado na contribuição que sua ciência poderia ofertar para a compreensão do fenômeno ético/moral. Tradicionalmente, juízos de valores mantêm-se afastados do campo da ciência em virtude de seu caráter subjetivo. Ao contestar essa tese, Skinner reconheceu a legitimidade dos valores no campo científico, especialmente para uma ciência do comportamento, ao defender que essas questões pertencem ao domínio da ciência (Skinner, 1971/1972). Nas palavras do autor, juízos de valor são vistos comumente como:

[...] perguntas não sobre fatos, mas como os homens se sentem em relação a eles, não sobre o que o homem pode fazer, mas sobre o que deve fazer [...] as decisões sobre os usos da ciência parecem requerer uma espécie de sabedoria que, por alguma razão curiosa, não pertence aos cientistas. Se tiverem de emitir qualquer juízo de valor, dispõem apenas da sabedoria que compartilham com as demais pessoas [...] se o cientista do comportamento também concordasse, estaria cometendo um equívoco. O modo como as pessoas se sentem em relação aos fatos, ou o que significa sentir algo, são indagações para as quais a ciência do comportamento deveria ter uma resposta. É evidente que um fato difere do sentimento que ele desperta, mas, em última instância, isso também é um fato [...] os objetos em si são estudados pela física e pela biologia que, em geral, não

²³ Original: “[...] You should you tell me the truth? to the extent that it refers to reinforcing contingencies. We might translate it as follows: ‘If you are reinforced by the approval of your fellow men, you will be reinforced when you tell the truth: value is to be found in the social contingencies control. It is an ethical or moral judgment in the sense that *ethos* and *mores* refer to the customary practices of a group’”.

se referem ao seu valor, porém os seus efeitos reforçadores pertencem ao campo da ciência. Esta, na medida em que se refere ao operante, é uma ciência dos valores²⁴. (Skinner, 1971/1972, p. 102 -104)

Skinner rompeu com a dicotomia ontológica fatos *versus* valor e reconheceu os valores como objeto de um discurso científico (Leigland, 2005; Skinner, 1953/1963; 1971/1972). Sentimentos são um fenômeno comportamental (verbo sentir). O que uma pessoa sente é, em si, um fato. Para o autor:

[...] a questão não é o que os sentimentos são, mas o que é sentido. Sentir é um verbo – como ver, ouvir ou saborear. Nós vemos, ouvimos e saboreamos coisas no mundo ao nosso redor, e nós sentimos coisas em nosso corpo”. [A atribuição é] [...] descrita como uma questão de sentimentos porque os sentimentos em questão estão estreitamente relacionados a reforçamento operante. Consequentemente, dizemos que coisas reforçadoras nos agradam, que nós gostamos delas, que elas são sentidas como boas. A associação de reforçamento com sentimento é tão forte que há muito tem sido dito que coisas reforçam porque são boas ou são boas porque reforçam. Deveríamos dizer, ao invés disso, que as coisas são boas e reforçam por causa do que aconteceu na evolução da espécie²⁵. (Skinner, 1987b, p. 16-17)

²⁴ Original: “They are said, of course, to involve 'value judgements' - to raise questions not about facts but about how men feel about facts, not about what man can do but about what he ought to do. It is usually implied that the answers are out of reach of Science [...] Decisions about the uses of science seem to demand a kind of wisdom which, for some curious reason, scientists are denied. If they are to make value judgements at all, it is only with the wisdom they share with people in general [...] It would be a mistake for the behavioural scientist to agree. How people feel about facts, or what it means to feel anything, is a question for which a science of behaviour should have an answer. A fact is no doubt diferente from what a person feels about it, but the latter is a fact also [...] Things themselves are studied by physics and biology, usually without reference to their value, but the reinforcing effects of things are the province of behavioural science, which, to the extent that it is concerned with operant reinforcement, is a science of values”.

²⁵ Original: [...] “The question is not what feelings are, but what is felt. *Feel* is a verb--like *see*, *hear*, or *taste*. We see, hear, and taste things in the world around us, and we feel things in our bodies [...] as a matter of feelings because the feelings at issue are closely tied to operant reinforcement. Thus, we say that reinforcing things please us, that we like them, and that they feel good. The association of reinforcement with feeling is so strong that it has long been said that things reinforce because they feel good or feel

Nesse sentido, os indivíduos classificam algo como bom ou ruim “em função de seus efeitos reforçadores”²⁶ (Skinner, 1971/1972, p. 105). Emitir um juízo de valor é uma questão de contingências de reforço: “quando afirmamos que um juízo de valor é uma questão não de fato, mas de como alguém se sente sobre o fato, estamos distinguindo entre um objeto e seu efeito reforçador, simplesmente”²⁷ (Skinner, 1971/1972, p. 104). Para o autor, “um agente interior iniciador *julga* as coisas como boas ou más. Mas uma fonte muito mais eficaz de valores é encontrada nas contingências ambientais”²⁸ (Skinner, 1978a, p. 54, grifo do autor).

O redirecionamento da ênfase dada aos conceitos ética e moral, de um constructo hipotético e imaterial²⁹ para a análise de fenômenos observáveis, resultou em uma explícita vantagem que possibilitou ao autor estruturar as bases de seu sistema ético. O sistema ético skinneriano fundamenta-se sob dois pontos centrais: (1) descritivo ou metaético, que se refere a ética como campo de investigação, envolvendo afirmações descritivas ou fatos. Aplica-se ao estudo dos três níveis seletivos que determinam o comportamento ético e fundamentam sua ciência dos valores; (2) filosofia moral ou ética prescritiva, que abarca o campo das normas, também conhecida como moral, versando sobre imperativos ou mandos. Relaciona-se com a elegibilidade do valor fundamental sobrevivências das culturas. Cabe destacar que essa distinção entre prescrição e descrição não é feita por Skinner, correspondendo a propostas interpretativas de comentadores da área (e.g. Castro, 2013; Chiesa 2003; Dittrich, 2003,

good because they reinforce. We should say, instead, that things both feel good *and* reinforce because of what has happened in the evolution of the species”.

²⁶ Original: “To make a judgment by calling something good or bad is to classify it in terms of its reinforcing effects”.

²⁷ Original: “When we say that a value judgement is a matter not of fact but of how someone feels about a fact, we are simply. Distinguishing between a thing and its reinforcing effect”.

²⁸ Original: “[...] Na inner initiating agente is to *judge* things as good judgment. But a much more effective source of values is to be found in the environmental contingencies”.

²⁹ Nota: Tradicionalmente, a ética e a moral referem-se a uma disposição interna que estabelece um agente autônomo, racional, livre e responsável. A ação moral só pode ser assim definida se seu exercício refletir à responsabilidade e a vontade do agente moral (Vazquez, 1997/2004).

2006, 2015; Dittrich & Abib, 2004; Melo et al., 2015; Rottschaefer, 2009; Ruiz et al., 2007).

A Metaética refere-se à proposta skinneriana de uma ciência dos valores. Por meio da análise funcional de respostas verbais “éticas”, o autor descreveu as circunstâncias em que os indivíduos avaliam algo como “bom” ou “ruim”. Skinner afirmou que as pessoas classificam como “bom/boas” consequências reforçadoras positivas e como ruins/más consequências reforçadoras negativas³⁰ (Skinner, 1971/1972, p. 107). Para o autor, sentimentos são observados como subprodutos das contingências. O que as pessoas denominam como prazer ou desconforto/dor emerge como parte dessa classificação.

A forma como os indivíduos e grupos atribuem valor relacionam-se às três contingências seletivas descritas no modelo explicativo Seleção pelas Consequências. Skinner (1971/1972) descreveu três tipos de valores ou bens que se referem as consequências do comportamento: (1) Bem individual/pessoal, (2) Bem dos outros, (3) Bem das culturas, que serão descritos sucintamente a seguir. É importante sublinhar que as definições de “bom” e “certo” são utilizadas pelo autor para explicar a forma como ocorre a avaliação dos atos e normas pelos indivíduos (juízos de valores). Em outras palavras, Skinner está descrevendo contingências. Isto posto, essas definições não representam julgamentos do autor sobre o que é bom ou certo. Skinner não estava fazendo uma avaliação moral (Chiesa, 2003; Houcutt, 2009)

O primeiro tipo de valor refere-se ao bem pessoal, que se relaciona à susceptibilidade as consequências do comportamento:

[...] todos os reforçadores acabam por derivar seu poder das contingências seletivas [...] Coisas boas são reforçadores positivos. As coisas são boas

³⁰ Original: “[...] the only-good things are positive reinforcers, and the only-bad things are negative reinforcers”.

(reforçadores positivos) ou ruins (reforçadores negativos) presumivelmente por causa das contingências de sobrevivência sob as quais as espécies evoluíram³¹.
(Skinner, 1971/1972, p. 104)

As consequências que tendem a fortalecer o comportamento são designadas como reforçadores primários (fruto da história filogenética, como sexo, alimento, água, entre outros) ou condicionais (como dinheiro, que sinalizam acesso a recursos primários)³². A classificação skinneriana dos valores apresenta duas características essenciais: (1) Efeito das consequências do comportamento sobre o próprio comportamento, fortalecimento ou enfraquecimento da resposta; (2) sensação / sentimento que acompanha o efeito produzido, frequentemente classificados como positivos ou negativos. Assim, o que os indivíduos costumam classificar como “‘bom’ relaciona-se à presença de reforçadores positivos, ausência de controle aversivo e presença de sentimentos positivos, já a atribuição do termo ‘mau’ refere-se à presença de estimulação aversiva, ausência de consequências reforçadoras e presença de sentimentos negativos” (Abib, 2001, p. 108; Skinner 1971/1972).

O autor descreveu um segundo tipo de bem, Bem dos outros, que se refere à apresentação de reforçadores para o comportamento de outras pessoas ou remoção de eventos aversivos (bens pessoais)³³. Em uma relação social, frequentemente, os indivíduos podem ficar sob controle dos efeitos que seus comportamentos produzem

³¹ Original: “[...] all reinforcers eventually derive their power from evolutionary selection.) Good things are positive reinforcers [...] Things are good (positively reinforcing) or bad (negatively reinforcing) presumably because of the contingencies of survival under which the species evolved. Here is obvious survival value in the fact that certain foods are reinforcing; it has meant that men have more quickly learned to find, grow, or catch them. A susceptibility to negative reinforcement is equally important; those who have been most highly reinforced when they have escaped from or avoided potentially dangerous conditions have enjoyed obvious advantages”.

³² Original: “[...] The things people call good genes of survival under which the species has evolved [...] sex is not reinforcing because it feels good; it is reinforcing and feels good for a common phylogenetic reason. Some reinforcers may acquire their power during life of the individual. Social goods, such as attention or approval, are created and used to induce people to behave in ways that reinforcing to those who use them (Skinner, 1978, p. 53).

³³ Original: “Some of the simple goods which function as reinforcers come from other people” (Skinner, 1971/1972, p. 108).

nos outros membros do grupo. O repertório comportamental individual é, dessa forma, modelado e mantido em função dos efeitos benéficos (bom) ou prejudiciais (maus) para os outros.

O autor chamou atenção para um aspecto relevante dessa relação: a produção de bens para os outros tende a aumentar a probabilidade de bens individuais, por essa razão, quando os indivíduos se comportam para o bem dos outros, intencionalmente ou não, visam ao seu próprio bem (somos reciprocamente reforçados por eles) (Skinner, 1971; 1971/1972). Cabe frisar que Skinner não defendeu uma espécie de egoísmo ético. O autor apenas descreveu as variáveis que controlam respostas específicas dos indivíduos em relação aos outros o que, tradicionalmente, é designado como altruísmo recíproco (Abib, 2001).

Entretanto, a filosofia moral skinneriana pode ser interpretada como uma proposta ética que ultrapassa o altruísmo recíproco (agir em prol do outro não está apenas sob controle dos reforçadores pessoais, p. ex., obter um favor posterior). Ao defender o valor fundamental, sobrevivência das culturas, Skinner defendeu uma preocupação genuína com os outros, em especial com os outros do futuro ou novas gerações. O termo preocupação genuína diz de um tipo específico de relação: de forma geral, o bem-estar do outro assume função de estímulo reforçador para o comportamento individual - agir em prol do outro (Abib, 2001, 2007; Skinner, 1971/1972). Em outras palavras, identificar o outro como pessoa igual a si: “os reforços são bens fundamentais para a minha e para a sua sobrevivência”, uma forma de sensibilidade cultural ou coletiva (Abib, 2007, p. 65).

A relevância da classificação das consequências a partir de seu efeito amplia-se quando os reforçadores começam a ser dispostos por outras pessoas, por exemplo, quando respostas verbais como " bom e "mau" / “certo” e “errado” assumem função de

consequências reforçadoras/aversivas (Skinner, 1971/1972). Quando consequências reforçadoras ou aversivas provêm de outras pessoas estamos diante do campo da ética. O comportamento de um indivíduo passa a ser classificado como “bom” ou “ruim” a partir dos efeitos que produz sobre os outros (Skinner, 1971/1972). Com efeito, o grupo passa a exercer um controle ético sobre o comportamento de seus membros ao determinar normas e regras que contemplem comportamentos socialmente valorizados ou reprovados (reforçar ou punir comportamentos a partir dos efeitos produzidos na vida dos indivíduos).

O controle ético tende a tornar-se mais “forte” na medida em que os outros membros do grupo se organizam e se articulam em agências controladoras, como a economia, governo, religião, entre outras. De forma sucinta, agências de controle podem ser conceituadas como sistemas sociais / organizações sociais que exercem controle sobre os membros de um determinado grupo social³⁴ (Skinner, 1953/1963).

Essas agências detêm controle sobre o acesso e disposição de um maior número de reforçadores do cotidiano³⁵ (recursos materiais e afetivos), ou em outras palavras, possuem maior poder. Assim como o grupo, as agências visam ao controle dos membros de uma dada sociedade e instituem normas e procedimentos para exercer controle. Entretanto, seus métodos tendem a ser mais “sofisticados”, como o uso excessivo de contingências coercitivas (e.g. leis e “penas”) a fim de aumentar a efetividade e manutenção do controle, bem como minimizar respostas de contracontrole. A essa disparidade no controle das agências - centralização do poder nos agentes

³⁴ Original: “[...] the group exercises an ethical control over each of its members mainly through its power to reinforce or punish. The power is derived from sheer number and from the importance of other people in the life of each member. Usually the group is not well organized, nor are its practices consistently sustained. Within the group, however, certain controlling agencies manipulate particular sets of variables. These agencies are usually better organized than is the group as a whole, and they often operate with greater success” (Skinner, 1953/1963, p. 333).

³⁵ Original: “[...] Other people exert control by manipulating the personal reinforcers to which the human organism is susceptible, together with conditioned reinforcers, such as praise or blame, derived from them” (Skinner, 1971/1972, p. 119).

controladores - em relação aos controlados chama-se relações de poder (Baum, 2006; Skinner, 1953/1963). Nas palavras de Baum:

Equidade e poder se referem a aspectos diferentes de uma relação. A discussão sobre equidade diz respeito aos benefícios derivados da relação. A discussão sobre poder relaciona-se ao grau de controle que cada indivíduo exerce sobre o comportamento do outro. Quando uma das partes se beneficia de forma desigual do relacionamento, aquele que obtém mais benefícios tem mais poder. Esse maior poder, tanto quanto o maior benefício, é o que nos leva a denominar a parte de controlador [...] Uma pessoa é poderosa quando manipula consequências reforçadoras poderosas. Quando um empregador pode privar o funcionário de seu emprego. O poder de uma pessoa depende das relações reforçadoras que ele ou ela gerencia (relevância da consequência para a outra parte ou outros membros e a precisão da administração dessas consequências). (Baum, 2006, p. 231-232)

Quando o controle coercitivo das agências se torna exacerbado tende a sobrepor-se aos interesses individuais e contribuir para o aparecimento de comportamentos de fuga e esquiva e de respostas emocionais como medo, ansiedade, anedonia e agressividade. Formas de contracontrole podem ser desenvolvidas, tais como evasão escolar, “vandalismo”, protestos, greves, entre outras a fim de regular a discrepância do controle nas relações sociais. Ao considerar as desigualdades nas relações de controle, Skinner defendeu uma relação que viabilizasse o equilíbrio entre reforços individuais e os bens dos outros. A essa forma de relação, o autor designou como controle face a face que, em linhas gerais, refere-se à forma de regular as relações a partir dos efeitos do

comportamento entre os membros. Propôs diluir o controle institucional e transferi-los para as pessoas³⁶ (Skinner, 1953/1963; 1978a).

O terceiro valor proposto pelo autor diz respeito ao bem das culturas. Ao porpor esse valor, Skinner considerou o futuro da humanidade. A preocupação centralizou-se na manutenção do ambiente social para os seus membros, mas e, principalmente, para os indivíduos das próximas gerações (outros do futuro). O que está em questão, para a produção desse bem, são as consequências de práticas culturais que auxiliam na resolução de problemas do grupo e que contribuem para o fortalecimento das culturas (Abib, 2001; Skinner, 1971/1972). Conforme o autor:

A partir do momento que se torna evidente que uma cultura pode se perpetuar ou se extinguir, alguns de seus membros podem começar a agir no sentido de promover sua sobrevivência. Aos dois valores que, como vimos, podem afetar aqueles em posição de aplicar uma tecnologia do comportamento - os "bens" pessoais, que são reforçadores em função da história genética humana, e os "bens dos outros", que são derivados de reforçadores pessoais - devemos agora adicionar um terceiro, o bem da cultura³⁷. (Skinner, 1971/1972, p. 134).

A partir de seu aspecto descritivo, Skinner “elegeu” um valor fundamental, sobrevivência das culturas, pilar de sua filosofia moral. Todos os demais valores (bens pessoais e bens dos outros) devem estar subordinados a esse valor de sua filosofia moral. Skinner adentrou o campo da prescrição e buscou ao longo de sua obra “convencer” sua audiência que a sobrevivência das culturas deveria ser um aspecto ético almejado pelos indivíduos, especialmente analistas do comportamento (Castro, 2015;

³⁶ Nota: Mecanismos de contracontrole e o controle face a face serão abordados mais detalhadamente na seção Walden II e Justiça Social: Uma proposta de valores derivados das necessidades sociais.

³⁷ Original: “When it has become clear that a culture may survive or perish, some of its members may begin to act to promote its survival. To the two values which, as we have seen, may affect those in a position to make use of a technology of behaviour - the personal 'goods', which are reinforcing because of the human genetic endowment, and the 'goods of others', which are derived from personal reinforcers - we must now add a third, the good of the culture”.

Chiesa, 2003; Dittrich & Abib, 2004; Dittrich, 2015; Melo et al., 2015; Ruiz et al., 2007).

Uma característica central do sistema ético skinneriano relaciona-se à “flexibilidade” ou “relativismo moral”³⁸ (Chiesa, 2003; Dittrich & Abib; 2004; Hocutt, 2009, 2010, 2013; Melo et al., 2015; Ruiz et al., 2007). Ao analisar funcionalmente o comportamento considerado ético e moral, Skinner chamou atenção para o fato de que normas e/ou regras morais não são estáticas ou assumem o status de verdade a priori. Skinner identificou que a forma como os indivíduos e grupos atribuem juízos de valor aponta para um caráter relativo da moral, ao considerar que cada indivíduo e cada

³⁸ Nota: Cabe destacar que o termo relativismo moral não é atribuído pelo autor à sua proposta ética. Origina-se da análise de comentadores da área (Chiesa, 2003; Dittrich & Abib; 2004; Hocutt, 2009, 2010, 2013; Melo et al., 2015; Ruiz et al., 2007).

Uma implicação da ruptura dicotômica entre fatos *versus* valor reside em reconhecer que um sistema moral, assim como sua validade e justificação, são produto das relações humanas. Reconhecer que um juízo normativo deriva-se dessas relações (fatos) permite entender o caráter transitório e relativo da moral. Embora a moral seja flexível e mutável, reconhecer sua relatividade não significa admitir um relativismo ético. O relativismo ético pode ser conceituado como a condição de reconhecimento de juízos morais distintos e, até mesmo, contraditórios justificados pelo contexto social correspondente. Postula que a justificação moral, em decorrência da relação com um grupo social, considere igualmente corretos e válidos juízos opostos ao pressupor um de dois elementos: (1) diferentes comunidades classificam de maneiras distintas atos semelhantes ou, (2) elaboram sistemas normativos diante de condições sociais similares. Sua função é apontar a validade de dois juízos, não contrastar as normas sociais com suas respectivas comunidades. No entanto, o fato de duas normas referirem-se a um mesmo objeto e expressarem diferentes necessidades de um grupo social, como por exemplo, um valor racista e outro antirracismo, não significa que são igualmente válidas. Apesar de coexistirem em uma mesma sociedade, as relações de ambos com os interesses e necessidades de um dado setor social permitem justificar apenas uma validade relativa, no sentido de representarem uma tentativa de regular as ações dos indivíduos segundo as necessidades de seu grupo social. À medida que um valor resulte em consequências que afetam os membros de uma comunidade, ou seja, fere a condição humana do outro, torna-se inválido e injusto. O reconhecimento da relatividade das normas morais não acarreta em um relativismo, necessariamente, apesar de não impedi-lo. É imprescindível considerar o processo histórico humano, bem como sua influência sobre as diferentes concepções morais ao longo do tempo. Voltar-se para as contingências históricas e sociais permite reconhecer a relatividade da moral - identificar as particularidades de cada indivíduo e grupo social, as condições reais que permearam a formulação e aplicação de dado código moral - sem com isso justificar e validar normas que ataquem a integridade física, psicológica e social do outro. Isto posto, considera-se que ao descrever as contingências relacionados aos comportamentos éticos, Skinner não estava defendendo um relativismo ético, mas considerando o caráter relativo, flexível e transitório da moral como produto da relação entre indivíduos de um grupo social a partir da forma como estabelecem suas normas e juízos de valor. Embora o sistema moral skinneriano tenha como base central uma (1) ética experimentalista; (2) ausência de um sistema moral rígido e inflexível, isto não significa que o autor considere aceitáveis valores que firam o respeito e a preservação da pessoa humana. O aspecto prescritivo de sua filosofia moral aponta para a preocupação com a humanidade, com destaque à práticas cooperativas e altruístas que alinham sua proposta a valores considerados humanitários. É relevante uma substituição do termo relativismo moral por relatividade da moral para evitar interpretações errôneas da proposta skinneriana (Hocutt, 2009; Martins, 2005; Vazquez, 1997/2004; Skinner, 1953, 1971/1972).

cultura pode apresentar uma pluralidade de valores. Nas palavras do autor “cada cultura tem seu próprio conjunto de bens, e o que é bom em uma cultura pode não ser em outra. Reconhecer isso é assumir a posição de ‘relativismo cultural’”³⁹ (Skinner, 1971/1972, p. 128).

Não há “bom” ou “mau” em absoluto, ou em si. O que pode ser considerado por uma pessoa ou grupo hoje como bem pode não ser em um outro momento, ou mesmo o que é bom ou mau para uma pessoa ou grupo pode não ser para outro. O caráter relativo e transitório da filosofia moral de Skinner torna difícil estabelecer regras estáticas e inflexíveis, pois para uma ciência dos valores não há “critérios absolutos de certo e errado, de moral e imoral. Os critérios éticos decorrem das contingências, principalmente, sociais, atuantes em determinado ambiente com suas características singulares” (Melo & Castro, 2015, p. 49).

O reconhecimento da relatividade da moral delimitou os fundamentos do posicionamento moral skinneriano e as bases para o seu projeto político. Uma análise mais pormenorizada da sua proposta por um planejamento cultural permite considerar que, ao romper com a dicotomia fato *versus* valor, Skinner assumiu uma relação explícita entre ciência e projetos político-sociais, inviabilizando conceber qualquer ideia de neutralidade científica, embora tenha defendido a tese de que a tecnologia é eticamente neutra (Abib, 1999; Melo, 2008).

Ao defender o valor da sobrevivência das culturas, Skinner não advogou apenas em prol da vida humana. O compromisso moral e social do autor pode ser entendido da seguinte forma: o que muitos grupos sociais esperam não se resume a sobrevivência como a mera condição de estar vivo. O que a maioria dos seres humanos deseja é usufruir da “boa vida” (Skinner, 1948/2005). Em *Walden Two*, Skinner listou uma série

³⁹ Original: “[...] each culture has its own set of goods, and what is good in one culture may not be good in another. To recognize this is to take the position of 'cultural relativism'”.

de valores que promoveriam não somente a preservação da vida humana, mas uma vida que vale a pena ser vivida (qualidade de vida). Esses valores foram sistematizados por Dittrich e Abib (2004) e classificados pelos autores como valores secundários por contribuírem para a sobrevivência das culturas, são eles: felicidade, saúde, segurança, produtividade, educação, criatividade, experimentação, amor, cooperação e apoio mútuo, preservação do meio ambiente entre outros.

Valores secundários sinalizam o direito à vida (integridade biopsicossocial), a liberdade⁴⁰ (autonomia ética e social) e a felicidade. Para Skinner, um arranjo cultural

⁴⁰ Nota: O autor buscou ao longo de sua obra realizar uma análise do conceito de liberdade (análise funcional do comportamento verbal: empregos cotidianos do termo). Em oposição à tese tradicional, que cunha a liberdade como ausência de controle, Skinner (1971/1972) elucidou as variáveis ambientais que controlam o comportamento e retomou que as relações comportamentais são, necessariamente, relações de controle. O autor pontuou que os indivíduos dizem sentir-se livres quando estão em uma contingência específica: a ausência de certos tipos controles, são eles: (1) controle coercitivo imediato, ou (2) contingências reforçadoras imediatas, mas que produzem consequências aversivas postergadas. Skinner (1971/1972) critica essa tese por “negar” ao indivíduo condições de compreender adequadamente as “causas” de seu comportamento, assim como as relações de controle que se estabelecem em seu ambiente social. Em decorrência, minimiza a possibilidade de respostas de enfrentamento coerentes com as demandas pessoais e/ou sociais vivenciadas. Laurenti (2009) discutiu as implicações do posicionamento skinneriano. Nas palavras da autora: “[...] a luta pela liberdade é uma luta contra formas de controle aversivo, imediato ou postergado, arranjados por outras pessoas [...] O tratamento skinneriano da liberdade em termos de relações controladoras é capaz de revelar situações exploradoras e escravizantes que não são denunciadas pelas literaturas da liberdade [...] ao tratar a liberdade sob esse prisma (sentimentos e estados da mente), tal literatura é incapaz de libertar o homem de um controle sutil, que não fomenta fulga ou revolta, mas que produz consequências aversivas remotas [...] nota-se, portanto, a sutileza e perversidade desse tipo de controle, que escraviza o indivíduo sem gerar revolta” (Laurenti, 2009, 263-264). A interpretação de Skinner sobre a liberdade é de extrema relevância quando vamos discutir autonomia ética que, em linhas gerais, pode ser entendida como a condição de “balancear” reforçadores individuais (inclusive se necessário exceder pressões e coações sociais), bens dos outros (não impor consequências aversivas ao outro – respeito ao direito dos outros membros) e bem das culturas (coexistência coletiva imediata e longo prazo). Em qualquer situação há controle, mas no caso das duas contingências citadas o controle é mais ou menos explícito. Ele inviabiliza tanto respostas de contracontrole efetivas, quanto reduz a probabilidade de respostas pró-sociais e pro-éticas. Para Skinner, uma discussão honesta sobre liberdade reflete um compromisso social. Voltar-se para as relações de controle aumenta as chances de mudanças dessas relações. Mas o rearranjo de contingências deve considerar tanto o bem individual quanto o bem dos outros e dos outros do futuro. Segundo Laurenti (2009, p. 264): “lutar pela liberdade é buscar relações sociais menos exploradoras e escravizantes, isto é, menos aversivas). Similarmente, a literatura da dignidade foi questionada por abstrair as variáveis controladoras. Ao manter a atribuição de méritos, já que a valorização do comportamento ocorre na ausência da identificação de suas relações funcionais, inviabiliza traçar cursos de ação que possibilitem arranjar contingências similares para outros indivíduos. Conforme o autor: “What we may call the literature of dignity is concerned with preserving due credit [...] We admire people to the extent that we cannot explain what they do, and the word 'admire' then means 'marvel at' [...] And as for admiration in the sense of wonderment, the behaviour we admire is the behaviour we cannot yet explain [...] here may seem to be no compensating gain when dignity or worth seems lessened by a basic scientific analysis [...] The defenders of dignity will Protest [...] it may oppose advances in technology, including a technology of behaviour, because they destroy chances to be admired and a basic analysis because it offers an alternative explanation of behaviour for which the individual himself has previously been given credit.

com base no reforçamento positivo e na cooperação tende a produzir membros felizes, produtivos, livres e éticos (Skinner, 1948/2005; 1978a). Nas palavras do autor: “o comportamento reforçado positivamente [resulta em uma] participação ativa na vida, livre de tédio e depressão. Quando nosso comportamento é positivamente reforçado, dizemos que apreciamos o que estamos fazendo; [nessas condições] nos chamamos de felizes”⁴¹ (Skinner, 1978a, p. 5). Para o autor, uma vida com qualidade (ou uma vida digna) pode contribuir para o engajamento social em prol do enfrentamento dos problemas sociais⁴² e para o arranjo de um mundo melhor (1987b, p. 30).

Nesse sentido, os valores secundários são assim designados por representarem interesses (valores) objetivados pela maioria das pessoas (Dittrich & Abib, 2004). Esses valores referem-se aos recursos sociais e afetivos que constituem as bases para uma vida de melhor qualidade. Esses recursos podem garantir, como consequência imediata, o bem-estar individual e coletivo e, como consequência a longo prazo, o contínuo respeito e promoção da preservação da vida humana (Skinner, 1948/2005; Vazquez, 1997/2004). Nas palavras de Abib (2001):

O primeiro valor ético na ordem da geração e último na ordem da investigação defendido por Skinner (1971, 1978, 1989) é a sobrevivência das culturas. É esse o bem ou valor moral que, em última análise, explica quais são as consequências, as razões ou os valores derivados que devem servir como critérios para a escolha de práticas de sobrevivência das culturas. Ou seja, o primeiro e último bem ou valor ético é aquele que se instala na moralidade e os

The literature thus stands in the way of further human achievements” (Skinner, 1971/1972, p. 34). Nesse sentido, lutar por relações mais dignas significa ficar sob controle das “reais” contingências sociais e lutar por “uma distribuição de reforçadoras mais justa e igualitária, isto é, contingente e proporcional à quantidade de comportamento” (Laurenti, 2009, p. 266). No presente trabalho, os conceitos de liberdade e dignidade serão cunhados a partir da análise apresentada.

⁴¹ Original: “[...] positively reinforced behavior is active participation in life, free of boredom and depression. When our behavior is positively reinforced we say we enjoy what we are doing; we call ourselves happy”.

⁴² Original: “[...] a better quality of life should help to solve those problems”.

bens ou valores derivados são os meios ou instrumentos aos quais se recorre para escolher práticas com condições de realizar aquele bem básico, principal, último e primeiro. (Abib, 2001, p. 117)

Para Skinner, a adoção do valor sobrevivência das culturas relaciona-se à própria seleção: a sobrevivência das culturas apresenta-se como um critério final, no sentido que culturas podem sobreviver ou extinguir-se. E isto ocorrerá independente se optarmos pela promoção de sua sobrevivência ou não (Dittrich & Abib, 2004; Skinner, 1971/1972). Embora a sobrevivência das culturas fundamente a filosofia moral skinneriana, não consiste em um valor absoluto (“verdadeiro” e único). Muitos analistas do comportamento podem questionar ou mesmo recusar esse valor como diretriz ética.

A despeito do valor fundamental controlar ou não a conduta profissional, o ponto central da análise ética de Skinner não reside, necessariamente, na adoção da sobrevivência das culturas como valor (embora Skinner o tenha defendido). O aspecto central da proposta ética do autor é reconhecer a necessidade de discutir questões éticas, especialmente na ciência e assumir um posicionamento ético-político explícito. Skinner, ao incorporar a moral e a ética como objeto legítimo de sua ciência, apontou para a relevância de identificar valores e debatê-los considerando as possíveis consequências futuras e estabelecer possíveis diretrizes para mudanças sociais (Leigland, 2005; Hocutt, 2009; Skinner, 1971/1972).

Uma proposta de justiça social

A conceituação do termo justiça social, bem como a delimitação de seu escopo como instrumento regulador de relações sociais demanda, primeiramente, uma explanação do conceito de justiça, mesmo que sucinta. O termo justiça designa um mecanismo de regulação que visa ao equilíbrio entre valores (ou interesses). Por essa razão, conduz a um sistema de valores próprio, consolidando-a como um conceito

moral, que confrontado com outros valores revela um conflito de interesses e concepções de justiça distintas (Barzotto, 2003; Farias, 1998; Franco, 2005; Pizo, 2016; Vazquez, 1997/2004; Villey, 2005/2009).

Três principais matrizes teóricas são consideradas para compreensão do conceito de justiça no âmbito do Direito e Ética: (1) teoria clássica da justiça, especialmente os conceitos de justiça em Aristóteles e Aquino; (2) teoria moderna da justiça, ênfase na concepção Kantiana de dignidade humana⁴³; (3) teoria da justiça social. Cada uma dessas propostas estabelece sua concepção de justiça e diretrizes específicas à *práxis* (Barzotto, 2003; Franco, 2005; Martins, 2003/2005; Sarlet, 2010).

A teoria clássica da justiça propõe uma ação reguladora fundamentada na distribuição proporcional dos recursos. Essa disposição atende tanto um critério geométrico, “posição social ocupada pelo indivíduo e o seu grau de reconhecimento pelos demais membros da comunidade” (Sarlet, 2010, p. 34), quanto um critério aritmético, baseado no reestabelecimento do equilíbrio das relações particulares.

Em sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles buscou apresentar as bases de sua teoria da justiça ao abordar a finalidade da ciência política, considerada uma ciência suprema, por sua relação direta com o “destino” da *pólis*. O conceito de virtude, entendido como condição necessária à felicidade, apresenta-se como constructo elementar de sua proposta (Aristóteles, n.d. / 2011).

⁴³ Conceito de dignidade como “princípio da dignidade humana’: entende-se a exigência enunciada por Kant como segunda fórmula do imperativo categórico: ‘Age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre também como um fim e nunca unicamente com um meio’. Esse imperativo estabelece que todo homem, aliás, todo ser racional, como fim em si mesmo, possui um valor não relativo (como é, p. ex., um preço), mas intrínseco, ou seja, a dignidade. ‘O que tem preço pode ser substituído por alguma outra coisa equivalente, o que é superior a qualquer preço, e por isso não permite nenhuma equivalência, tem dignidade’ (...) a moralidade e humanidade são as únicas coisas que não têm preço (...) Na incerteza das valorações morais do mundo contemporâneo, que aumentou com as duas guerras mundiais, pode-se dizer que a exigência da dignidade do ser humano venceu uma prova, revelando-se como pedra de toque para a aceitação dos ideais ou das formas de vida instauradas ou propostas; isso porque as ideologias, os partidos e os regimes que, implícita ou explicitamente, se opuseram a essa tese mostraram-se desastrosos para si e para os outros” (Abbagnano, 2007, p. 276-277).

O conceito de virtude é delineado em contraste com seu antagônico, vício, definido como excesso ou carência. Nesse sentido, a virtude seria a mediana, o meio termo (Aristóteles, n.d., / 2011, p. 37, 44). A virtude é compreendida sob dois aspectos: (1) intelectual, produto do ensino deliberado e, por essa razão, demanda experiência e tempo; (2) moral, quando já instalada (habitual) caracteriza uma tendência genuína a agir de forma virtuosa – “os atos determinam disposições morais” (Aristóteles, n.d. / 2011, p. 38). Portanto, é produto de treino direito, “um homem verdadeiramente político é aquele que estudou a virtude acima de todas as coisas” (Aristóteles, n.d. / 2011, p. 37).

Aristóteles ressaltou, ainda, que a virtude constitui-se a partir da nossa relação com outras pessoas, “a depender dessas relações nos tornamos justos ou injustos” (Aristóteles, n.d. / 2011, p. 32). Assim, o conceito de virtude pressupõe indivíduos em relação. Constitui-se em um princípio regulador que implica “um ser e um agir com os outros” (Farias, 1998, p, 45).

O caráter relacional confere à virtude um aspecto histórico que, por sua vez, é pré-condição para a condição humana do indivíduo. A virtude e a humanidade convergem: ao mesmo tempo que a virtude constitui-se na interação com os outros, “relaciona-se à excelência da condição humana. Essa excelência é atingida por meio da capacidade de agir conforme o bem” (felicidade coletiva), entendido como uma sensibilidade ao outro. Nesse sentido, a virtude confere sentido ao atributo ‘humanidade’ ao mesmo tempo que inflige valor a cada indivíduo” (Farias, 1998, p.45; Sarlet, 2010).

Em sua análise, Aristóteles destacou que o objeto de uma ciência política seria a felicidade, considerada bem fundamental⁴⁴. O autor buscou definir a felicidade como

⁴⁴ Nota: Aristóteles define o conceito de bem como “toda arte e toda investigação, bem como toda ação e toda escolha visam a um bem qualquer; e por isso foi dito, não sem razão, que o bem é aquilo que as coisas tendem (...) se existe, então, para as coisas que fazemos, algum fim que desejamos por si mesmo e tudo o mais é desejado por causa dele (...) evidentemente tal fim deve ser o bem, ou melhor o sumo bem”

bem partindo da seguinte tese “(...) quase todos estão de acordo, pois tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem que esse bem supremo é a felicidade e consideram que o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz” (Aristóteles, n. d. / 2011, p. 15).

A condição para que a felicidade seja considerada um bem consiste no seu caráter absoluto, considerado como “algo que é sempre desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa”. Assim,

parece que a felicidade, acima de qualquer outra coisa, é considerada como esse sumo bem. Ela é buscada sempre por si mesma e nunca no interesse de uma outra; enquanto a honra, o prazer, e todas as demais virtudes, ainda que as escolhamos por si mesmas (visto que as escolheríamos mesmo que nada delas resultasse), fazemos isso no interesse da felicidade, pensando que por meio dela seremos felizes. (Aristóteles, n. d. / 2011, p. 21)

Embora fosse possível considerá-la para um único indivíduo, o autor afirmou ser dever – e um ato mais nobre - atingir esse fim para uma nação. Por essa razão, o objetivo da ciência política seria “fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações” não só para si, mas principalmente, em relação aos outros (Aristóteles, n.d. / 2011, p. 27). Sua supremacia em relação as outras ciências é justificada por determinar “o que cada cidadão deve aprender para beneficiar a Cidade-Estado [...] legislar sobre o que cada indivíduo deve fazer e se abster” (Aristóteles, n.d. / 2011, p. 14).

Nesse sentido, justiça e moral são convergentes na proposta aristotélica. Para o autor, “atos justos são aqueles que tendem a produzir e preservar a felicidade e os elementos que a compõem em uma sociedade política” (Aristóteles, n. d. / 2011, p. 101). A justiça é considerada uma virtude superior porque seu exercício está

relacionado ao benefício do próximo. É uma virtude completa “porque a pessoa que a possui pode exercer sua virtude não só em relação a si mesmo, como também em relação ao próximo”. Por essa razão, “considera-se que a justiça, entre todas as virtudes é o bem de um outro” (Aristóteles, n. d. / 2011, p. 101).

Como um valor moral, a justiça não pode ser tratada como um simples imperativo de norma de conduta (lei em si – controle pela regra), pois está relacionada à qualidade moral do sujeito, como uma qualidade subjetiva do comportamento humano (disposição genuína a agir em prol do benefício de outrem). Entretanto, a qualidade moral do sujeito só pode desenvolver-se na relação com o outro, “a justiça é a virtude perfeita que nos relaciona aos semelhantes” (Aristóteles, n.d / 2011, p. 137), por essa razão, depende de um investimento educacional que contemple a felicidade coletiva como finalidade. Nesse sentido, para Aristóteles a justiça só pode ser exercida “em proveito do corpo social, político e pedagógico, fato que não é de todo estranho ao conceito de justiça social” (Farias, 1998, p. 45-46).

De maneira geral, a justiça é concebida na teoria aristotélica sob dois aspectos: (1) aspecto “legal”, pilar da concepção de justiça geral, e (2) aspecto “igual”, base da concepção de justiça particular (distributiva e corretiva) (Aristóteles, n.d/2014; Barzotto, 2003, p. 2; Farias, 1998; Franco, 2005). O aspecto geral da justiça aristotélica expressa uma tendência “a identificar a justiça ao ideal moral” (Farias, 1998, p. 42). Relaciona-se ao exercício em prol do outro. Implica a ideia de “relação e reciprocidade com o outro, com a comunidade e com a sociedade. Por meio da justiça, o cidadão alcança sua finalidade, que é a de viver bem e em felicidade” (Farias, 1998, p. 48-49). Por essa razão, é também designada como “legal”, pois a justiça refere-se às regras que regulam o convívio dos membros de uma determinada comunidade, estabelecendo o bem coletivo como fim (Farias, 1998; Franco, 2005).

Uma Justiça Geral prescreve um código moral abrangente: “todos os atos, independentemente da sua natureza, na medida em que são devidos à comunidade para que esta realize o seu bem, constituem deveres de justiça” (Barzotto, 2003, p. 2). Para Aristóteles a lei é o instrumento regulatório das relações mútuas entre indivíduos que podem ser justas ou injustas. A atribuição da justiça legal é discriminar entre o que é justo e injusto, considerando como injustiça a ação de “atribuir demais a si [...] as coisas boas em si, e muito pouco das coisas más em si” (Aristóteles, n.d. / 2011; p. 112). Tem, por essa razão, um objetivo educacional. Visa a formação de conduta em comunidade - ações individuais com um compromisso direto com o bem coletivo (Aristóteles, n.d / 2011; p. 103; Barzotto, 2003; Farias, 1998; Franco, 2005).

O conceito de justiça como sinônimo de “igual” relaciona-se ao conceito de justiça particular. Com um caráter “mais prático”, orienta a ação do juiz no que concerne à mediação das relações entre os indivíduos da comunidade. Os termos distributivo e corretivo referem-se à forma como os recursos são distribuídos entre os membros da comunidade: “o justo é, por conseguinte, uma espécie de termo proporcional” (Aristóteles, n.d / 2011; p. 105-107). Assim, essa justiça é uma “espécie de meio-termo, mas não no mesmo sentido que as outras virtudes, e sim porque ela se relaciona com uma quantia ou quantidade intermediária, ao passo que a injustiça se relaciona com os extremos” (Aristóteles, n.d/ 2011; p. 111).

A justiça particular distributiva exerce a distribuição de honra, riqueza e outros bens levando em consideração a proporcionalidade da participação de cada membro em suas relações na comunidade: “as distribuições devem ser feitas de acordo com o mérito de cada um” (proporção geométrica) (Aristóteles, n.d / 2011, p. 105; Barzotto, 2003; Farias, 1998; Franco, 2005). Aristóteles buscou uma forma de igualar as atribuições de cada membro da comunidade, considerando pessoas diferentes e desiguais no seio da

pólis. O autor alegou que “o todo está para o todo assim como cada parte está para a parte correspondente” (Aristóteles, n.d / 2011, p. 105), portanto haverá uma “reciprocidade quando os termos da proporção forem igualdados, de tal modo que o sapateiro esteja para o agricultor, assim como a quantidade de produtos do sapateiro esteja para a de produtos do agricultor pela qual é trocada” (Aristóteles, n.d / 2011, p. 110). A título de exemplo, a equação aristotélica deve igualar o produto do sapateiro e do agricultor considerando diferenças, como esforço físico, custo do material, entre outras variáveis. Se, com a equação, o produto do sapateiro sair a R\$ 100,00 e o produto do agricultor a R\$ 300,00, em uma troca o sapateiro deverá pagar três vezes o valor do seu produto.

A justiça particular corretiva visa reestabelecer o equilíbrio nas relações privadas, sejam elas transações voluntárias (compras e vendas, empréstimo para consumo, penhor, depósito, e outras) ou involuntárias (clandestinas, tais como furto, adultério, engodo com objetivo de escravizar; ou violentas, como agressão, sequestro, assassinato, roubo, injúria, ultraje) (Aristóteles, n.d / 2011, p. 104). Tem por objetivo proporcionar “uma igualdade absoluta, expressa na equivalência entre o dano e a indenização” (proporção aritmética) (Barzotto, 2003, p. 2).

O princípio regulatório concebe o justo como o “médio”. Cada membro deve ser considerado nas transações privadas. O igual é o meio-termo entre o maior e o menor. O justo relaciona-se à igualdade: “uma divisão em duas partes iguais”, e o injusto diz respeito à violação da proporção ou desigualdade (noção de *quantidade* - muito ou pouco) (Aristóteles, n. d. / 2011, p. 106). Assim, “quando alguma coisa é subtraída de um de dois segmentos iguais e acrescentada ao outro, este outro excede o primeiro pelo dobro da parte subtraída [...] devemos subtrair do que tem mais e acrescentar ao que tem menos” (Aristóteles, n.d / 2011; p. 107). Como resultado, há um equilíbrio entre as

partes, “quando o todo foi igualmente dividido, os litigantes dizem que receberam ‘o que lhes pertence’ –isto é, obtiveram o que é igual” (Aristóteles, n. d. / 2011, p. 107; Barzotto, 2003; Farias, 1998; Franco, 2005).

Posteriormente, Santo Tomás de Aquino apresentou uma “reinterpretação” do conceito aristotélico de justiça corretiva que, por sua vez, consolidou as bases de sua teoria da justiça. Ao enfatizar o conceito de justiça particular, o autor buscou uma forma de regulamentar as trocas que se realizam entre duas ou mais pessoas e garantir o cumprimento da justiça particular à medida que proporciona ao indivíduo acesso ao que é seu por direito em consideração ao bem comum (Barzotto, 2003; Franco, 2005; Martins, 2003/2005).

A proposta de Aquino sustenta que a justiça particular é o fundamento central de uma teoria da justiça, já que diz respeito àquilo que é devido "ao outro considerado individualmente". O autor considerou que a tese aristotélica sobre justiça geral se refere àquilo que é devido "a outro em comum" ou à comunidade. Por essa razão, defendeu que “o beneficiário último do ato devido não é a ‘comunidade’, como ente autônomo, mas os seus membros”. Portanto, o dever da justiça legal não se refere, em última instância, ao “todo social, mas a todos os membros da sociedade [...] não é o bem do todo, mas o bem de todos”. Para Aquino somente por meio de uma justiça particular é possível desenvolver as condições de respeito aos outros (Barzotto, 2003, p. 2-3).

A teoria da justiça de Aquino, embora desenvolvida no período da Idade Média, pode ser interpretada como uma proposta de base moderna. Para além da ênfase no sistema aristotélico, o autor buscou resgatar a importância da racionalidade. Ao considerar que a natureza humana consiste no exercício da razão, o autor delineou os contornos iniciais do conceito de dignidade humana. Aquino é considerado um precursor dos sistemas de direito modernos (Moraes, 2010; Villey, 2005/2009).

A teoria moderna da justiça emerge no período do Renascimento⁴⁵. Reivindica a centralidade do ser humano e representa uma ruptura epistemológica com a teoria clássica. A transição da concepção de justiça clássica para justiça moderna fundamenta-se sob dois aspectos centrais: (1) laicidade do direito, e (2) individualismo. Como resultado, a teoria moderna é constituída por características oriundas do: (a) antropocentrismo, (b) contratualismo; e (c) teoria de obrigatoriedade moral, em especial o conceito kantiano de dignidade humana, que culminou em uma justiça dissociada da moral (Farias, 1998; Villey, 2005/2009).

O aspecto laico relacionou-se ao afastamento do ideal cristão do direito - abstração de Deus e da fé - e consequente substituição pela racionalização. Tanto o conceito de justiça quanto os procedimentos jurídicos passaram a ser orientados pelo discurso racional, embora essa mudança não tenha representado, pelo menos não de forma intensificada, uma atitude antirreligiosa (Farias, 1998; Villey, 2005/2009).

O individualismo representou uma oposição à filosofia cristã da Idade Média (centralidade na figura divina) e às doutrinas clássicas, especialmente à tese aristotélica de que o ser humano, assim como os outros seres vivos, é parte da natureza (*physis*), integrante de um todo (*kósmos*) ordenado e harmônico. Em linhas gerais, com a fórmula cartesiana “*cogito ergo sum*” (penso, logo existo) e a reinterpretação da organização social por meio das propostas contratualistas sustentou-se a ruptura com o pensamento aristotélico⁴⁶ (Farias, 1998; Villey, 2005/2009).

⁴⁵ Nota: Em sua análise dos sistemas de direitos e conceitos de justiça, Villey (2005/2009) destaca que aspectos de pensamentos considerados modernos têm sua origem na escolástica medieval, embora, “com efeitos, ainda dissociados”. O autor alega que, assim “como não existe uma doutrina moderna única (mas sim um número de doutrinas muitas vezes contrárias), não temos o direito de falar de um pensamento medieval”. Há várias “Idades Médias” e, é fundamental que pelo menos duas sejam observadas, a alta Idade Média, sombria e dominada pela ditadura da fé; e a uma segunda, depois do séculos XI-XII que centralizou-se no desenvolvimento dos estudos da razão (Villey, 2005/2009, p. 178-179).

⁴⁶ Nota: O método racionalista – herança cartesiana - conduziu ao individualismo jurídico, a noção de direito subjetivo, de sujeito de direito e do contrato social. As análises de Hobbes, Locke, Rousseau e Kant são as principais expressões (Farias, 1998; Moraes, 2010).

Com sua fórmula, Descartes “‘removeu’ o homem (sujeito) da sua “condição de elemento da natureza, como parte integrante dela, tornando-o ‘desnaturado’ e mestre da natureza” (Farias p. 50-51), e instituiu a centralidade do ser humano, bem como sua posição de sujeito do conhecimento. Como elemento a parte da natureza, o indivíduo se relaciona com ela por meio da razão, em oposição à concepção aristotélica, na qual o sujeito não é superior a natureza, mas parte integrada dela formando um todo harmônico (Aristóteles, n.d. / 2011; Farias, 1998; Villey, 2005/2008).

Como consequência, a tese aristotélica de que a sociedade política é uma tendência natural da sociabilidade humana, por ser o ser humano um animal político, é alterada. Em linhas gerais, a despeito das divergências procedimentais que podem ser observadas, a convergência entre as teses dos principais contratualistas (Hobbes, Rousseau e Locke) recai no reconhecimento de que a justiça e, conseqüentemente, o direito natural não contém em si a ideia de ordem/ordenação natural (*kósmos*). Há uma ruptura entre a natureza e ordem social. Na análise moderna, não cabe à natureza regular as relações sociais. A ação política é dissociada do conceito de sociabilidade humana, substituída pela noção de contrato social, uma proposta de organização social que permite a instituição da ordem política ao unir os indivíduos em torno de uma entidade política (soberano / Estado) (Farias, 1998; Villey, 2005/2009).

Uma segunda implicação dessa ruptura refere-se à separação entre justiça e moral⁴⁷. Deve-se a Kant essa dissociação (Farias, 1998; Villey, 2005/2009). A proposta kantiana representou uma rigorosa defesa por normas morais universais derivada da fórmula fundamental - Imperativo Categórico (um “bom” como “boa vontade”) – fundamento da sua teoria da obrigatoriedade moral. O imperativo postula “aja de tal

⁴⁷ Nota: Farias (1998) e Villey (2005/2009) discutem que essa ruptura reflete o momento histórico circunscrito pelo nascimento da ciência moderna. Como característica central, o pensamento científico é marcado pela ruptura entre fatos e valores, afastando as noções de valores do mundo dos fatos”. Com efeito, justiça (atos) e moral (valores) são dissociados na teoria moderna (Farias, p. 49-50).

modo que a máxima de sua ação possa tornar-se uma lei universal” (Kant, 1785/2013, p. 167).

Para Kant, a moralidade poder ser resumida a esse princípio fundamental a partir do qual derivam-se todos os nossos deveres e obrigações. Três desdobramentos dessa sentença podem ser identificados: (1) universalidade da conduta ética, que estabelece a moral como a-temporal e isenta das influências sócio-históricas. Nesse sentido, o dever moral não deriva de um código normativo social, mas representa uma disposição incondicional interior (vontade); (2) Kant apresentou um princípio moral complementar: o indivíduo deve agir, de tal forma, que ele trate os demais humanos como a si (na tua pessoa) ou como na pessoa de outrem (Kant, 1785/2013). A moralidade reside, então, em tratar os indivíduos sempre como um fim e nunca como um meio, sugerindo que o valor dos seres humanos estaria acima de qualquer outro valor, evidenciando “seu juízo objetivo sobre o lugar dos seres humanos na ordem das coisas” – afirmando a dignidade dos seres humanos como pessoas (Franco, 2005, p. 5; Moraes, 2010); (3) a ação moral deve assumir a função de lei universal para todos os seres humanos. Ou seja, como uma disposição interna oriunda da vontade, o princípio moral tem como finalidade o ser humano, a espécie humana (Farias, 1998; Kant, 1785/2013; Moraes, 2010; Vazquez, 1997/2004b).

Conforme Kant, seria possível identificar o ser humano como fim por meio da racionalidade, cerne do conceito de dignidade humana. Para Kant, dois valores sociais podem ser observados: (a) preço, representa um valor exterior atribuído à mercadoria, e (b) dignidade, representa um valor moral. Nesse sentido, atribui-se preço aos objetos e preserva-se a dignidade do ser humano (valor moral superior ao preço). Como a própria expressão da lei moral (Imperativo Categórico), a razão inviabilizaria manipular, controlar ou usar indivíduos em benefício próprio ou de outrem (Kant, 1785/2013). A

razão orientaria o imperativo por meio do seu valor básico e universal, a dignidade humana⁴⁸ que, por sua vez, estabeleceria “uma regra ética maior: o respeito pelo outro (...) realização do valor intrínseco da dignidade humana” (Moraes, 2010, p. 81).

Entretanto, a concepção moral kantiana se apresenta dissociada do conceito de justiça. Enquanto a moral é uma expressão íntima e subjetiva, pertencente ao domínio da pessoa isolada (disposição interna, inerente ao próprio indivíduo), a justiça versa sobre os atos, independentemente dessa disposição moral (domínio natural das causas) (Farias, 1998; Moraes, 2010; Vazquez, 1997/2004). Como mencionado acima, há uma rejeição do aspecto social no campo da moral. Por outro lado, a justiça organiza os atos em sociedade, “pressupõe uma comunidade de pessoas ligadas socialmente” que dispõem normas de condutas. Por essa razão, a justiça não pode ser igualada ao ideal moral, já que a moral independe das influências sócio-históricas” (Farias, 1998, p. 55).

⁴⁸ Nota: Como pontuado na seção anterior, a análise skinneriana das teses tradicionais sobre liberdade e dignidade elucidou as variáveis que controlam o comportamento de sentir-se livre ou digno. Identificou-se que uma luta honesta por essas duas condições relaciona-se à oposição e enfrentamento das formas de controle despóticas. Para Skinner (1953/1963), as relações de controle não apresentam valor negativo *a priori*. O controle é recíproco, no sentido de que em uma relação social indivíduos produzem efeitos sobre o comportamento um do outro. A relação de controle apenas descreve a forma como indivíduos podem comportar-se um em relação ao outro. Um indivíduo “A” gera variáveis importantes que afetam o comportamento de um indivíduo “B”, por sua vez, a resposta de B produz efeitos sobre A. Se os efeitos forem consequências reforçadoras, probabilidade de A emitir resposta similar à que foi reforçada no passado é aumentada. Nessas circunstâncias afirma-se que A “controla” o comportamento de B (Skinner, 1953, p. 308). Entretanto, o impasse quanto às relações sociais opressoras não se refere à ausência ou presença do controle, mas a forma como essas relações podem manifestar-se. Essas relações indicam o controle de grupos específicos e, principalmente, a forma como eles “buscam” manter o poder (controle legítimo) ao dissimular as variáveis que controlam o comportamento. Como consequência, ao negligenciar o controle, os indivíduos tem sua capacidade de contracontrolar minimizada. Nesse sentido, uma crítica possível à teoria da obrigatoriedade moral de Kant, em especial, a sua rigorosa defesa por normas morais universais derivada da fórmula fundamental - Imperativo Categórico (um “bom” como “boa vontade) se refere ao seu caráter essencialmente ideal, “incondicional, a-histórica e intemporal” da moral kantiana, logo, “impotente e inútil no mundo concreto dos homens para regular efetivamente suas relações mútuas reais” (Vazquez, 1997/2004, p. 166), que evidencia a insuficiência do valor “dignidade” como justificativa explicativa para uma “boa vontade”, e que fortalece a lógica do controle hegemônico, ao conceber esse valor como fruto de uma racionalidade inata e não como produto de variáveis ambientais. A suposição kantiana que a racionalidade inata humana inviabilizaria manipular, controlar ou usar indivíduos em benefício próprio ou de outrem torna-se inválida. Manter um sistema social com base nos conceitos de liberdade e dignidade reduz a probabilidade de respostas de enfrentamento, seja por não favorecer a articulação coerente das pautas a serem discutidas (Que contingências estou questionando? Quais mudanças são realmente necessárias?), seja por diminuir a probabilidade de identificar as discrepâncias entre contingências que fundamentam as condições de desigualdade social e apenas legítima a força de grupos dominantes (Holland, 1978; Laurenti, 2009; Sá, 1993, 2016; Skinner, 1971/1972). Como veremos nas seções posteriores, a contextualização do princípio kantiano de dignidade humana foi necessária para delimitar o escopo da justiça social.

A teoria kantiana da justiça fundamenta-se nos critérios subjetivos “arbítrio” e “liberdade” do sujeito que pressupõe: “a ação de um pode se combinar com a liberdade de outro segundo uma lei universal [...] o direito é se não o conjunto das condições em que o livre arbítrio de um pode unir-se ao livre arbítrio de outro segundo uma lei universal de liberdade” (Kant, 1785/2013, p. 103). Considera injusto qualquer conduta que fira/impeça a liberdade de alguém (Farias, 1998; Kant, 1785/ 2013). Não há “uma apreciação moral de julgamento de conteúdo da ação (objetivo e fim da mesma), mas simplesmente uma apreciação formal. Como efeito, a moral é separada da justiça, é vista fora de toda objetividade e relegada a um domínio subjetivo” (Farias, 1998, p. 56).

Apesar dos desdobramentos da laicidade do direito e do individualismo sobre a teoria de justiça moderna, sobretudo com a dissociação entre justiça e moral, as bases estruturais das teorias de justiça particular de Aristóteles-Aquino são preservadas nos sistemas de direitos modernos. Nas teorias modernas da justiça o debate centralizou-se em questões acerca do que poderia ser considerado justo para o indivíduo em uma dada sociedade, voltando-se, principalmente, para demandas distributivas de bens materiais ou não-materiais (Farias, 1998; Franco, 2005). Como consequência, “as doutrinas e os sistemas sociais e políticos incorporaram a ideia de justiça frequentemente apresentada como modelos para sua aplicação, consoante o conservadorismo, o liberalismo, o socialismo, o comunismo, o anarquismo e outros movimentos” (Franco, 2005, p. 4).

A teoria da justiça social representa uma conjuntura epistemológica e histórica específica, que a consolidou como medida de enfrentamento das desigualdades sociais e violências que delas derivam a partir das falhas dos modelos políticos e econômicos citados acima. A teoria postula uma concepção de justiça que propõe conciliar a liberdade individual e o bem-estar social. A proposta resgata a condição humana de cada indivíduo, ao mesmo tempo que preconiza uma conciliação entre a esfera

individual e coletiva, ao fundamentar-se no conceito de igualdade⁴⁹ (Farias, 1998; Franco, 2005; Martins, 2003/2005; Oliveira & Alves, 2010).

De uma perspectiva histórica, entre o final do século XIX e início do século XX, as primeiras propostas teóricas de justiça social emergiram. As análises de John Rawls e Proudhon são representações expressivas dessas propostas. Entretanto, a consolidação teórica da justiça social relacionou-se à organização política e sindical⁵⁰ das camadas operárias, na Europa, que representou um ato de resistência às violações trabalhistas e humanitárias oriundas da ascensão do capitalismo. Num segundo momento, o conceito de justiça social se fortaleceu como medida de enfrentamento a toda e qualquer conduta de violação da vida humana ao combater os crimes contra a humanidade, principalmente, no cenário pós Segunda Guerra Mundial, que incitou uma reflexão sobre o direito e sua função social, voltando à cena a discussão dos princípios e das regras precursoras de uma teoria dos direitos fundamentais que preservasse o respeito à pessoa humana (Farias, 1998; Franco, 2005; Martins, 2003/2005; Moraes, 2010; Sarlert, 2010).

⁴⁹ Nota: Após a ascensão do Iluminismo, o conceito de justiça relaciona-se diretamente ao respeito à igualdade de todos os cidadãos. O ideal igualitário descrevia direitos ou garantias de todos os cidadãos independente de diferenças étnicas, de gênero e classe (Moraes, 2010; Franco, 2015; Martins, 2003/2005). A atual interpretação do princípio da igualdade concebe uma igualdade formal, que institui o direito de não receber qualquer tratamento discriminatório, no direito de ter direitos iguais aos de todos os outros indivíduos. Relaciona-se à máxima que todos são iguais perante a lei; e uma igualdade substancial, uma medida que prevê um tratamento apropriado aos indivíduos, quando desiguais, em conformidade com sua desigualdade. A adoção de um segundo princípio normativo para o conceito de igualdade ocorreu em função da ineficiência e insuficiência do aspecto formal “para atingir o fim desejado, isto é, não privilegiar nem discriminar, uma vez que as pessoas não detêm idênticas condições sociais, econômicas ou psicológicas” (Moraes, 2010, p. 87). Por essa razão, o aspecto substancial da igualdade é considerado uma formulação mais avançada da igualdade de direitos.

⁵⁰ Nota: Não será realizada uma apresentação da proposta de ambos os autores, pois foge ao objetivo deste estudo, que partiu do conceito de justiça social atual. Apesar da pluralidade de teses que atravessaram a constituição do conceito de justiça social, as teses de Proudhon são exemplos representativos dessa organização política e sindical. O autor buscou abordar uma justiça que preconizasse a conciliação entre a dignidade humana e a sociedade como partes de uma mesma realidade (Farias, 1998). Cabe destacar ainda, que o conceito de justiça social que será adotado nesta investigação representa um recorte, ou seja, parte de uma proposta conceitual específica que deriva dos desdobramentos da contextualização do conceito de dignidade humana e do princípio da solidariedade, uma frente de ação comprometida em promover relações sociais mais isonômicas e cooperativas. A solidariedade como princípio base da Constituição Federal de 1988, postula como objetivo a isonomia social. Constituiu-se como um conjunto de práticas direcionadas à garantia de uma vida com melhor qualidade, comum a todos, sem excluídos ou marginalizados (Farias, 1998; Moraes, 2010; Sarlet, 2010).

Conservou da herança moderna o conceito kantiano de dignidade humana e resgatou da ética deontológica a necessidade de normatizar princípios morais que descrevem a “essencialidade dos direitos fundamentais para a promoção da condição humana do indivíduo” (Franco, 2005, p. 2). Nesse sentido, a justiça social considera o ser humano “simplesmente na sua condição de pessoa humana e exige de cada indivíduo aquilo que é necessário para a efetivação da dignidade de cada um dos outros membros da comunidade, ou seja, estabelece seus direitos e deveres” (Barzotto, 2003, p. 5).

Como consequência, os seres humanos passam a ser vistos como iguais independente de sua etnia, gênero, crença e classe. A desigualdade torna-se um elemento que fere os aspectos constitutivos do humano, portanto, sua função é mantê-la distante (por exemplo, inacessibilidade a condições materiais básicas). Como impacto direto nas relações econômicas, o conceito de justiça social se inscreveu como instrumento de defesa contra as relações de dominação social e econômica (Barzotto, 2003; Machado, 2009, Moraes, 2010).

A emergência do termo justiça social representou uma mudança de paradigma na interpretação dos tipos de relações sociais que se propõe a regular e resultou na reformulação do conceito de justiça, especialmente em relação aos dois principais conceitos tradicionais: justiça distributiva e justiça comutativa (Barzotto, 2003; Franco, 2005; Vazquez, 1997/2004). A transição do termo justiça para justiça social refletiu a necessidade por um debate sobre questões de justiça em uma sociedade igualitária, que supera as sociedades hierárquicas pré-modernas, pano de fundo do desenvolvimento dos conceitos de justiça dos teóricos clássicos citados.

Nas sociedades hierárquicas o elemento central que exercia a função de princípio regulador da distinção social era a honra, valor determinado pela posição (*status*)

ocupada por um indivíduo na hierarquia social. A distribuição dos recursos (justiça distributiva) era realizada segundo o preceito de posição social. Em uma sociedade democrática, o fundamento valorativo honra foi (pelo menos em tese) substituído pelo conceito de dignidade humana. Os indivíduos, na sua condição de pessoa humana, possuem a mesma "relevância". Entende-se que a “pessoa humana é digna, merecedora de todos os bens necessários para realizar-se como ser concreto, individual, racional e social” (Barzotto, 2003, p. 4). A pessoa adquire um sentido universalista e igualitário, inerente a sua condição humano (Barzotto, 2003; Franco, 2005; Sarlert, 2010).

A partir do reconhecimento da existência de três principais tipos de relações: (1) “relação do indivíduo com outro indivíduo (relação de parte com a parte); (2) a relação da comunidade com o indivíduo (relação do todo com a parte); e (3) a relação do indivíduo com a comunidade (relação da parte com o todo)”. O conceito de justiça social deve ser apresentado em comparação com os conceitos justiça distributiva e justiça comutativa/corretiva, de tal forma que seja possível estabelecer as diferenças entre eles em termos de: “bem” eleito, atividade-fim e manifestação dos elementos do gênero justiça - alteridade, dever e adequação⁵¹ (Barzotto, 2003, p. 6). A Tabela 5 apresenta uma comparação sumarizada entre os três tipos de justiça.

⁵¹ Nota: Elementos do gênero justiça: 1. A justiça não diz respeito às relações do sujeito consigo mesmo, mas a relação entre sujeitos distintos. 2. Dever, especifica a atribuição de algo a alguém por uma ‘necessidade racional’ e não por caridade, generosidade, amizade, etc. (...) 3. A adequação proporciona um critério para a determinação do ‘quantum’ devido (Barzotto, 2003, p. 6).

Tabela 5.
Análise dos termos constituintes dos principais conceitos de justiça.

Termos Constituintes	Conceito de Justiça		
	Justiça Comutativa	Justiça Distributiva	Justiça Social
Relações geridas	Relações indivíduo-indivíduo (parte com a parte)	Relações entre a comunidade e seus membros. Distribui o que pertence à comunidade (bens) entre seus membros	Relações entre indivíduo e comunidade
Concepção de bem	Direto: Bem do particular relacionado às trocas. Indireto: Bem comum.	Direto: Bem do particular relacionado à distribuição dos bens comuns. Indireto: Bem comum	Direto: Bem comum. Indireto: Bem do particular.
Atividade fim	Incide na atividade de troca de bens - relações intersubjetivas.	Incide em uma atividade social de distribuição de bens e encargos.	<i>Reconhecimento</i> do outro como “fim em si mesmo”.
Alteridade	Sujeito abstrato: abstraído de qualquer tipo de caracterização (ex., visto apenas como ofensor x vítima).	Sujeito concreto: beneficiário da distribuição é qualificado pela presença de uma determinada característica (ex., grau de parentesco define distribuição da herança).	Sujeito é uma pessoa humana, membro de uma comunidade específica.
Elementos do gênero justiça	Dever	Dever se origina da necessidade de se ter uma equivalência entre prestação e contraprestação, dano e indenização.	O dever fundamenta-se em um procedimento de qualificação/diferenciação de indivíduos na distribuição de bens e encargos
	Adequação	Na justiça comutativa, busca-se uma igualdade absoluta entre dano e indenização (relações involuntárias) e entre prestação e contraprestação (relações voluntárias).	O que é devido relaciona-se ao conceito de uma igualdade proporcional: “quanto mais uma pessoa possui a qualidade requerida para a distribuição, maior será sua participação no resultado da distribuição”
Fonte:	Barzotto	(2003,	p.

A partir da Tabela 5 foi possível observar que a justiça social visa regular as relações do indivíduo com a comunidade ao abordar aquilo que é “devido à comunidade [...] determinar quais são os deveres em relação a todos os membros da comunidade”, ou seja, regulando relações do indivíduo com outros indivíduos. Sua concepção de bem tem por objeto direto, o bem comum e, indireto, o bem de um indivíduo particular, no sentido do que “é devido a um é devido a todos, e o benefício de um recai sobre todos”. Um exemplo pode ser citado, no âmbito do direito ambiental. O ato de não poluir é algo devido “não a este ou àquele indivíduo, mas à comunidade como um todo [...] este ato é devido a todos os membros da comunidade. O ato que visa diretamente o bem comum alcança indiretamente o bem de cada membro da comunidade” (Barzotto, 2003, p. 7).

A justiça deve incidir sobre um determinado tipo de atividade social, a justiça social tem por finalidade regular a prática do “reconhecimento”, que significa considerar/reconhecer o outro como sujeito de igual direito e como pessoa humana: “um ser que é fim em si mesmo” (Barzotto, 2013, p.13). Como uma prática mútua, o respeito é visto como um comportamento fundamental para a regulação das relações no interior de uma comunidade. O ser humano é considerado uma pessoa humana, membro de uma comunidade específica, portanto visto “em comum”, pois “não é um indivíduo como contratante ou vítima (justiça comutativa) ou como portador de uma qualidade específica que o torna destinatário de um bem ou encargo (justiça distributiva), mas é um indivíduo simplesmente na sua qualidade de pessoa humana que é considerado como titular de direitos e deveres na ótica da justiça social” (Barzotto, 2003, p. 13).

A justiça social busca suprimir os privilégios, no sentido de uma desigualdade de direitos, uma vez que “cada um só possui os direitos que aceita para os outros”. Em outras palavras, “cada um é sujeito de direito na mesma medida em que reconhece o outro como sujeito de direito”. A questão do dever relaciona-se: “dá-se algo a alguém,

porque isso lhe é devido”. A fonte que determina esse dever é a relação social em questão (Barzotto, 2003, p. 7-8).

A justiça social regula as relações entre o indivíduo e o coletivo; seu dever é para com a pessoa humana, qualquer pessoa. Portanto, a quem é devido algo é a pessoa humana. O fundamento desse dever é a reciprocidade, pois só a partir do reconhecimento do outro, as relações podem ser reguladas de forma isonômica. A adequação da justiça (determinação do que é devido) refere-se à promoção da igualdade ao considerar os indivíduos exclusivamente na sua condição de pessoa humana sem diferenciação (Barzotto, 2003; Farias, 1998; Moraes, 2010).

Cabe ressaltar que a extensão do antropocentrismo evocado pelo conceito kantiano de dignidade humana, cujo caráter ideal o torna inexecutável, estabeleceu condições para uma reformulação desse conceito. A proposta de reformulação foi justificada pela necessidade de considerar a determinação histórica e cultural que fundamenta tanto o termo: visão de homem, sociedade, seus direitos e deveres, quanto às necessidades sociais. A seguir serão discutidos os impactos da reformulação do conceito de dignidade humana sobre a teoria da justiça social.

Impactos da contextualização do conceito de dignidade humana sobre a proposta de justiça social

Identificar e analisar as variáveis históricas e sociais que influenciam a definição de um determinado conceito e/ou fenômeno inviabiliza uma dimensão absoluta e descontextualizada do mesmo. Em relação ao conceito de dignidade humana, a contextualização apresentou um aspecto prático ao tentar formular um princípio do qual seja possível extrair consequências jurídicas adequadas (Castro, 2007; Moraes, 2010; Sarlert, 2010).

Da interpretação de Kant foi mantida a consideração do indivíduo como fim, e não como meio, com o objetivo de “enfrentar qualquer espécie de coisificação e instrumentalização do ser humano” (Sarlet, 2010, p. 43), assim como o conceito de desumano. O emprego do termo refere-se à “tudo o que reduz a pessoa (o sujeito de direito) a condição de objeto” (Moraes, 2010, p. 85). Constitui critério para avaliar práticas de violação e segregação.

Embora entendido como um fim, o indivíduo não pode ser descontextualizado de um ambiente maior que envolve tanto um coletivo, quanto um ecossistema. A reformulação conceitual reside em contextualizar o ser humano como parte de um ambiente mais amplo. A utilização do conceito [dignidade humana] foi mais tarde ampliada, o que inspirou também “a proteção de um ‘patrimônio comum da humanidade’, desta feita contra a exploração desordenada dos recursos naturais” (Moraes, 2010, p. 109).

Dessa forma, garante a integridade da pessoa humana, mas não no sentido de privilegiar a espécie humana acima de outras espécies (Batista, 2009; Pedras & Velloso, 2009; Sarlet, 2010). O conceito tornou-se inclusivo ao descrever obrigações com outros seres vivos que envolve deveres similares e mínimos de proteção (Sarlet, 2010). Segundo Sarlet:

[...] haverá como sustentar a dignidade da própria vida de um modo geral, ainda mais numa época em que o reconhecimento da proteção do meio ambiente como valor fundamental indica que não está em causa apenas a vida humana, mas a preservação de todos os recursos naturais, incluindo todas as formas de vida existentes no planeta, ainda que se possa argumentar que tal proteção da vida em geral constitua, em última na análise, exigência da vida humana e de uma vida humana com dignidade, tudo a apontar para o reconhecimento do que se poderia

designar de uma dimensão ecológica ou ambiental da dignidade da pessoa humana. (Sarlert, 2010, p. 43).

Assim, a concepção atual de dignidade humana refere-se ao ser humano como um sujeito de relações sejam elas individuais, sociais e/ou ecológicas. Um sujeito de direitos (dignidade) que tem como dever o exercício do respeito recíproco dos direitos dos outros. Um indivíduo capaz de analisar seu próprio comportamento e ser agente de mudança, com capacidade de ação e de discurso orientada pelos efeitos sobre um coletivo e um ecossistema⁵² (Moraes, 2010; Sarlert, 2010; Sarmiento, 2016).

No que tange à esfera social, considera-se que o “sujeito moral (ético) reconhece a existência dos outros como sujeitos iguais a ele [...] mercedores do mesmo respeito à integridade psicofísica de que é titular [...] como parte do grupo social, em relação ao qual tem a garantia de não vir a ser marginalizado” (Chauí, 1997, p. 337). Diz do reconhecimento de cada indivíduo considerando suas singularidades, suas diferenças biológicas e culturais, como seres de iguais direitos e ao respeito dessas diferenças, de tal forma, que nenhum atributo como gênero, etnia e classe social seja considerado como elemento de segregação (Moraes, 2010; Sarlert, 2010).

Em seu aspecto material, a dignidade humana pode ser desdobrada em quatro princípios fundamentais: (a) igualdade (vedação de discriminação arbitrária), (b) liberdade (autonomia ética), (c) integridade física e moral, e (d) solidariedade (promoção da coexistência humana). Esses princípios se alinham aos valores prescritos pelos Direitos Humanos e estabelecem três vértices de ação: (1) respeito à integridade física e psíquica do indivíduo, (2) pressupostos materiais mínimos para exercício pleno da vida, (3) respeito pelas condições mínimas de liberdade e convivência social

⁵² Nota: Princípio da dignidade humana: fundamenta tanto os processos de produção de conhecimento, quanto norteia cursos efetivos de ação (Abbagnano, 2007; Pedras & Velloso, 2009).

igualitária, base da proposta de justiça social (Farias, 1998; Moraes, 2010; Pedras & Velloso, 2009). A seguir, cada princípio será abordado sucintamente.

(1) Igualdade: busca promover o reconhecimento do outro como um igual – sujeito de direito a despeito de suas diferenças. A reivindicação pelo direito à diferença é uma questão central no âmbito jurídico, pois representa uma tentativa de propor uma alternativa a reivindicação de uma identidade humana comum. O conceito de igualdade deve contemplar as diferenças entre os indivíduos, o aspecto multicultural e a diversificação da humanidade, de tal forma que a defesa não reside numa identidade comum – implica em algo único -, mas em uma alteridade, ou seja, o reconhecimento do outro como um ser igual a despeito de sua singularidade e da pluralidade humana orientado pelos princípios dos Direitos Humanos (Moraes, 2010, p. 88-89).

O conceito de igualdade deve ser considerado por suas duas medidas: (a) igualdade formal: direito de receber tratamento igualitário (a ter direitos iguais aos demais seres humanos, como o direito universal à educação: todos têm o direito de frequentar a escola) - – medida de enfrentamento a qualquer atitude discriminatória, (b) igualdade substancial, que prevê a necessidade de dispensar tratamento aos indivíduos em situação de desigualdade de maneira pertinente a sua condição desigual (Moraes, 2010).

A título de exemplo destaca-se as medidas de combate à discriminação em relação a grupos minoritários como uma forma de corrigir a desigualdade social. A forma de violação do direito à igualdade que resulta em danos morais,

“traduz-se na prática de tratamento discriminatórios, isto é, em proceder a diferenciações [...] sejam elas por orientação sexual, nacionalidade, classe social, idade, entre outras. Do ponto de vista teórico [...] os grandes questionamentos passaram a ter por objeto a validade das políticas de ação

afirmativa e a legitimidade de especial proteção (ou “favorecimento”) dada a grupos minoritários ou não (a autora pontua a singularidade da discriminação por gênero comparada a outros membros de grupos minoritários, como os étnicos. Isto porque a população feminina excede a masculina em muitos países, mas o atributo que confere ao gênero a qualidade de grupo é o fato de mulheres, mesmo em maior número, estarem em condição de desvantagem) [...], como respeito à cultura de minorias. (Moares, 2010, p. 90-91)

(2) Integridade física e moral: contempla a preservação do indivíduo em relação à torturas e outras formas cruéis de agressão física, incluindo ações penais. Na esfera civil, garante acesso aos direitos da personalidade (vida, nome, privacidade, corpo, identidade pessoal, imagem, moral) e aos direitos sociais. Conforme art. 6º da Constituição Brasileira os direitos sociais são: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados⁵³. A integridade física e moral é apontada pela Organização Mundial da Saúde como condição de saúde física e mental compreendida como pleno bem-estar pessoal (Moraes, 2010).

(3) Liberdade: base da autonomia ética. Versa sobre o direito à privacidade, intimidade e o exercício da vida privada, que se traduz no projeto de vida pessoal do indivíduo, exercendo-o em prol do seu bem estar individual. Entretanto, o exercício da liberdade deve respeitar o princípio da solidariedade, que se manifesta como forma de promover a coexistência humana. As escolhas individuais só podem ser exercidas em contextos sociais, por essa razão devem preservar um equilíbrio entre o bem-estar individual e o bem-estar coletivo (Moraes, 2010).

⁵³ Nota: Versa ainda sobre os impactos da biotecnologia sobre a condição psicofísica, tais como, congelamento de embriões, cirurgias de mudança de sexo, entre outras (Moraes, 2010). Entretanto, este ponto não será explorado, pois foge aos objetivos do trabalho.

(4) Solidariedade: relaciona-se às condições basilares para que se estabeleça a convivência coletiva. Em outras palavras, o compromisso em respeitar o direito do outro. Nesse sentido, a solidariedade diz respeito à responsabilidade individual que cada um deve assumir pela vida dos outros membros do grupo. Cada indivíduo, em uma dada sociedade, deve ficar sensível aos efeitos de seus atos sobre a vida dos outros/da esfera coletiva e, à medida que reconhece o outro como sujeito de igual direito, regula sua liberdade pessoal para que ela não exceda /viole os direitos dos demais indivíduos. Nesse sentido, o princípio da solidariedade pretende orientar um conjunto de práticas voltadas à garantia de uma vida coletiva que se desenvolva de forma justa e cooperativa (Moraes, 2010).

No que concerne aos limites e restrições à garantia da dignidade da pessoa, embora o princípio da dignidade seja um elemento protetivo dos direitos fundamentais dos indivíduos, por vezes, assegurar a dignidade de uma determinada pessoa limita a dignidade de outra. No campo prático, isso exige uma relativização do conceito, ou seja, considerar que ele não pode ser absoluto - totalmente livre de qualquer restrição. Na esfera social, é indiscutível a identificação de situações nas quais a dignidade de uma pessoa ou de um grupo de pessoas é alvo de violação por terceiros (Moraes, 2010; Sarlert, 2010).

Cabe a problematização e conseqüente identificação de quais direitos fundamentais “efetivamente possuem um conteúdo de dignidade da pessoa humana, em outras palavras, se podem ser tido como manifestação (exigência) direta ou pelo menos indireta desta dignidade” (Sarlert, 2010, p. 143). Nesse caso, há, por um lado, o dever de proteger a dignidade da pessoa afetada (seu direito) e, por outro, afetar a dignidade do violador que, nesta circunstância, age de forma indigna (viola o direito do outro e deve ser cobrado pelo seu dever de respeito recíproco). Contudo, sem que isso resulte na

perda de seus direitos (dignidade) pois, pela sua condição humana, é igualmente digno de proteção. Por essa razão, demanda uma análise particular e contextual em cada caso de colisão (Moraes, 2010; Sarlert, 2010).

Como parte de um ambiente maior que envolve tanto um coletivo quanto um ecossistema, o direito e dever de cada indivíduo consiste em respeitar e preservar a dignidade dos outros e ser respeitado a despeito de sua classe social, crença, etnia e gênero. Entretanto, a Justiça Social não negligencia o caráter relacional e conflituoso próprio da esfera social, espaço no qual os valores individuais e coletivos se chocam arduamente^{54,55} (Farias, 1998; Moraes, 2011; Sarlet, 2010).

A Justiça Social tem como objetivo central tornar exequível o exercício desse respeito recíproco ao mobilizar esforços para conciliar / equilibrar valores individuais e coletivos⁵⁶. Busca apresentar uma proposta que dispõe condições para uma mudança na

⁵⁴ Nota: Princípio da dignidade humana: fundamenta tanto os processos de produção de conhecimento, quanto norteia cursos efetivos de ação (Abbagnano, 2007; Pedras & Velloso, 2009).

⁵⁵ Nota: Farias (1998, p. 63-64) pontua que a principal tarefa da Justiça Social é realizar uma síntese entre o ideal moral e o particular. Segundo o autor, o ideal moral pressupõe uma harmonia perfeita entre os valores individuais e coletivos, uma total inexistência de conflitos, na qual a justiça (como um meio de regular/conciliar interesses) não seria necessária. Entretanto, na relação social há uma intensa divergência de valores que culminam em conflitos de interesses. Esses interesses tampouco são imutáveis o que confere à justiça um caráter flexível. Isto porque, pretende equilibrar as contradições valorativas ao reconhecer como equivalentes (no sentido de sinalizar consequências reforçadoras almeçadas ou aversivas evitadas) – em maior ou menor grau – os interesses coletivos e individuais. Neste sentido, as soluções que emergiriam dessa tarefa seriam sempre provisórias e contextuais.

⁵⁶ No que concerne ao equilíbrio entre consequências individuais e coletivas o problema da limitação da dignidade humana se coloca de forma mais evidente. Em sua análise, Sarlet (2010, p.143-150) afirma que o problema da efetivação da dignidade humana em situações de conflito de interesses se coloca desde o aspecto primordial do conceito – considerar que todas pessoas são iguais em dignidade (embora não se portem de maneiras semelhantes). Como norma básica, o princípio da dignidade humana postula um dever de respeito recíproco da dignidade de cada pessoa (de seus direitos). Em caso de conflito, “há a necessidade em se estabelecer uma concordância prática (harmonização) que pondere ou hierarquize os bens (valores/interesses) alvo de conflito”. Uma possível frente de ação, embora com implicações peculiares, seria avaliar a dimensão da dignidade pelos efeitos coletivos. Nesse sentido, a dignidade pessoal poderia ceder em face de valores sociais mais relevantes, como em situações que seja necessário preservar a vida dos membros de um grupo. Entretanto, essa proposta precisa ser tratada com cautela, em especial pelas possíveis consequências impostas ao ofensor. A título de exemplo considere um caso de condenação de um criminoso, cujo delito tenha sido homicídio qualificado, ao cárcere em uma prisão com problemas de superlotação. O encarceramento pode decorrer (uma entre outras variáveis) de um ato de proteção à vida, pois os indivíduos da sociedade não podem ficar sob possível ameaça permanente. Entretanto, o cárcere representa tanto a privação total do direito à liberdade, como o problema de superlotação fere a integridade psicofísica do violador. Tem-se, então, um conflito em que a prática corretiva não pode resultar em perda da dignidade do ofensor. Nesse sentido, qualquer ação que justifique a imposição de sanções e resulte em tortura e/ou tratamento desumano não pode ser justificada, tampouco

maneira de pensar as relações indivíduo/sociedade e indivíduo/Estado, como consequência, proporcionar liberdade e igualdade (Farias, 1998; Moraes, 2011; Sarlert, 2010).

Nesse sentido, podemos entendê-la sob dois aspectos: (1) como um mecanismo remediativo, que dispõe sobre a ineficiência do Estado como mecanismo gerenciador e se estabelece como estratégias de enfrentamento às desigualdades sociais já instaladas, por meio de ações afirmativas; (2) como uma proposta teórica que dispõe valores, fundamentada nos preceitos dos Direitos Humanos (e.g. igualdade, direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal, à proteção jurídica, à integridade física, psicologia e moral)⁵⁷, que pode vir a embasar uma proposta de organização social (embora não tenha essa pretensão direta).

aceita, mesmo com o intuito de preservar a vida dos indivíduos. O autor destaca a 3ª Convenção dos Direitos Humanos que “proíbe a tortura e qualquer tratamento desumano ou degradante” como ato incompatível com a dignidade da pessoa humana.

⁵⁷ Nota: A título de exemplo foi selecionado alguns artigos que fundamentam os valores prescritos pela declaração dos Direitos Humanos (1948): Art. 1- Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos; Art. 2 - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação; Art. 3: Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal; Art. 5 - Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes; Art. 7 - Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual protecção da lei; Art. 13 - Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado; Art. 17 - Toda a pessoa, individual ou colectiva, tem direito à propriedade; Art. 19 - Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão; Art. 21 - Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país; Art. 22 - Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país; Art. 23 – 1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego, 3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de protecção social; Art. 25 - 1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade, 2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma protecção social; Art. 26 - Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948).

. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é um marco histórico que delimitou a disseminação e assimilação do conceito de ‘humanidade’, elaborado em resposta aos crimes praticados, no período de 1933 a 1945, pelo regime nazi-fascista. Os valores prescritos pelo documento são fruto da análise da realidade histórico-social, principalmente relacionada ao cenário pós guerras, e representam uma estratégia de enfrentamento a uma escalada de intolerância, violência e ódio que resultou no genocídio de diferentes populações (CFP, 2018; Moraes, 2010; ONU, 1948; Vazquez, 1997/2004).

A declaração representa um mecanismo criado para evitar/remediar: (a) crimes contra a humanidade, e (b) os efeitos do avanço do capitalismo. Foi a noção de ‘crime contra a humanidade, “até então inexistente, que possibilitou pensar na humanidade como uma coletividade, merecedora, enquanto tal, de proteção jurídica (Moraes, 2010, p. 109; ONU, 1948). Por essa razão, é um marco regulatório não só possível, mas imprescindível para pensar as relações humanas. No Brasil, em nota recente, a Comissão de Direitos Humanos (CFP, 2018) reafirmou a necessidade de fortalecer os valores prescritos pela declaração, uma vez que o atual cenário do país indica uma extensiva intolerância e preconceito que incentivam e legitimam sofrimento, violência e extermínio, especialmente de minorias.

Os valores prescritos na declaração se relacionam aos quatro pilares do conceito de dignidade humana, pilar da proposta de justiça social. Em suma, esses pilares referem-se a: (a) igualdade (vedação de discriminação arbitrária), (b) liberdade (autonomia ética), (c) integridade física e moral, e (d) solidariedade (promoção da coexistência humana)⁵⁸ (Pedras & Velloso, 2009, p. 1). Tem-se, então, um sistema

⁵⁸ Nota: “[...] a lógica da solidariedade se traduz por uma nova maneira de pensar a sociedade [estrutura social] e por uma política concreta, não somente de um sistema de proteção social, mas também como uma forma de (...) construção e à conceitualização políticas sociais” (Farias, 1998, p. 190 -195).

social com base na cooperação, reciprocidade e serviços mútuos (Barzotto, 2003; Farias, 1998; Moraes, 2010).

A justiça pode ser entendida novamente como um conceito moral, pois trata da identificação e do reconhecimento das necessidades do outro como similares as suas. Por sua vez, essa sensibilidade conduz a um consenso acerca de certos valores morais como diretriz das relações sociais, fundamentados nos Direitos Humanos. Esses valores são oriundos da realidade histórico-social e representam os interesses (consequências reforçadoras almejadas e as consequências aversivas evitadas) dos indivíduos em sociedade (Farias, 1998; Sarlet, 2010).

Ao estabelecer como objetivo o reconhecimento do outro como igual em direitos, a justiça social visa a propor condições para que o sujeito identifique que sua individualidade se relaciona à vida social por meio de uma relação de reciprocidade, da promoção do bem-estar coletivo. Nesse sentido, pretende uma conciliação entre valores individuais e coletivos que, com efeito, tende a aumentar a liberdade individual (escolha por ações que (a) beneficiem tanto seu comportamento quanto a esfera coletiva); (b) conciliem os efeitos em curto e longo prazo dessas escolhas, considerando o bem do próximo (liberdade associada à solidariedade), e (c) a igualdade dos sujeitos (reconheça a diferença como parte da igualdade de direitos, portanto alvo de respeito a fim de minimizar os efeitos segreguistas) (Barzotto, 2003; Farias, 1998; Moraes, 2010; Sarlet, 2010).

Um diálogo entre a filosofia moral skinneriana e o conceito de Justiça

Social: As necessidades sociais como um valor

Nesta seção será apresentado um diálogo entre a filosofia moral behaviorista radical e a justiça social. Buscou-se estabelecer uma possível relação entre a proposta skinneriana de valores secundários e os compromissos valorativos adotados pela justiça

social fundamentados nos Direitos Humanos. O itinerário percorrido contemplou, primeiramente, uma apresentação dos valores secundários em *Walden Two*. Em seguida foram apresentadas as convergências e divergências entre o sistema moral skinneriano e a justiça social. Por fim, abordou-se a confluência entre valores secundários e os valores da justiça social que sinalizaram um critério ético comum a ambas matrizes teóricas: as necessidades sociais como valor.

Análise dos valores secundários em Walden Two

A fim de fundamentar os pontos de divergências e convergências entre o projeto ético-político skinneriano e a proposta da justiça social foi realizada uma análise dos valores secundários na obra *Walden Two*, trabalho no qual o autor apresentou seu projeto moral e político em prol da vida humana. A narrativa em *Walden II* desenvolve-se em torno de diálogos que envolvem, sobretudo, três personagens principais: (a) Burris, um professor de Psicologia, narrador do livro; Castle, seu colega de Universidade, professor de filosofia que, ao longo da obra, busca questionar o projeto ético e político vigente em *Walden II*; e (c) Frazier, fundador de *Walden II*. A análise foi realizada a partir dos trechos selecionados da obra que sinalizavam os valores secundários (sistematizados por Abib & Dittrich, 2004), bem como as condições que os favoreciam.

As contingências sociais identificadas em *Walden*, assim como os efeitos produzidos na comunidade delimitam os contornos do conceito de necessidades sociais cunhado no presente estudo. Em *Walden* o arranjo das condições sociais é estabelecido, predominantemente, por meio da prática de verificar os interesses e necessidades reais (recursos materiais e afetivos) dos membros da comunidade. Essa prática é constante e garante flexibilidade. No geral, não há práticas rígidas. Isso permite atender o que o grupo precisa em cada momento, já que os interesses e necessidades não são estáticos.

Os administradores buscavam uma conciliação entre o interesse individual dos membros e o interesse geral da comunidade. Há uma preocupação tanto com os membros atuais da comunidade, quanto com a manutenção e preservação do ambiente e recursos para as próximas gerações.

O conceito de necessidades sociais pode ser definido como a identificação de interesses e necessidades físicas, psicológicas e sociais dos indivíduos contextualizados de forma soció-histórica. Interesses e necessidades podem ser considerados valores, pois indicam consequências reforçadoras positivas ou negativas (evitar ou cessar consequências aversivas). O conceito abrange, ainda, as contingências sociais em vigor: práticas culturais degradantes ou dignas que favorecem ou não a consecução desses valores. Nesse sentido, a tensão entre interesses individuais e interesses coletivos, bem como as contingências sociais que propiciam a resolução do empasse influenciam a aplicabilidade do conceito. Uma análise dos eixos estruturais da comunidade de Walden II— Economia, Cultura e o Governo — será apresentada na Tabela 6.

Tabela 6.

Walden II: Uma proposta de organização social considerando valores oriundos das necessidades sociais.

Elementos Estrutura Social	Contingências	Efeitos	
	Cooperação, R+, Face a Face	Equidade, Igualdade e Unidirecionalidade? Bem-estar individual e coletivo	
		Recursos Materiais	Recursos Afetivos
	Desistitucionalização	Moradia	Felicidade
Governo	Junta Planejadores/Administrativa	Saúde	Moral
		Segurança	Empatia
Cultura	Código Walden	Alimentação	Solidariedade
	Ensino deliberado	Educação	Altruísmo
Economia	Trabalho produtivo	Lazer /Artes	Amor
	Meios de produção da comunidade	Manutenção de recursos naturais	Amizade
	Sustentabilidade		Justiça

Fonte: Batista (2018): autora do presente estudo.

A partir da Tabela 6 é possível identificar a forma como Skinner pensou uma estrutura social. No eixo Economia, de maneira geral, verifica-se a eleição do Trabalho e sustentabilidade como valores. Práticas sustentáveis foram identificadas e indicam a preocupação com a utilização e preservação adequada dos recursos⁵⁹. Quanto ao trabalho:

[...] nunca há trabalho para desperdiçar, porque deve ser mantido num nível mínimo por razões psicológicas” [...] livramo-nos do trabalho desinteressante e não criativo. Se pudéssemos satisfazer nossas necessidades sem nenhum trabalho desse tipo, fá-lo-íamos, sem dúvida, porém isso nunca foi possível, a não ser por alguma forma de escravidão, e não sei como poderia ser feito, se todos temos que trabalhar e partilhar igualmente. O que exigimos é o que o trabalho de um homem não comprometa sua vitalidade ou ameace sua felicidade⁶⁰. (Skinner, 1948/2005, p. 68-69)

O autor complementou:

[...] pode alguém duvidar de que um mínimo absoluto de trabalho desagradável seja parte da Boa Vida? [...] Nós devemos sempre pensar no grupo todo. Eu não quero dizer que queiramos ser inativos — nós provamos que a ociosidade não é vantajosa. Mas trabalho doloroso ou desinteressante é um atentado tanto à saúde física quanto à psicológica. Nosso plano era reduzir o trabalho indesejável ao mínimo, mas nós o eliminamos. Mesmo o trabalho pesado é divertido, se não

⁵⁹ Exemplos: armazenamento de alimentos, o reaproveitamento das sobras para alimentação dos animais “on the other side of th window through which we had pushed our trays, a very pretty girl, who seemed to be on excellent terms with Frazier, received each tray, removed inedible objects, and flipped it upside down on a chain carrier. It immediately passed out of sight under a hood, where we were told is was sprayed with skim milk, foam that, which together with all the edible waste would to the pigs” (Skinner, 1968/2003, p. 43).

⁶⁰ Original: “There's never any labor to spare, because it must be kept at a minimum for psychological reasons [...] We simply avoid uncreative and uninteresting work. If we could satisfy our needs without working that way at all, we'd do so, but it's never been possible except through some form of slavery, and I can't see how it can be done if we're all to work and share alike. What we ask is that a man's work shall not tax his strength or threaten his happiness”.

estiver acima de nossas forças e se não for demasiado. Quando não somos obrigados, quando podemos escolher nosso trabalho livremente, então nós queremos trabalhar⁶¹. (Skinner, 1968/2005, p. 147)

Para o autor, uma comunidade próspera e organizada é produto do trabalho produtivo de cada membro. Por essa razão, propõe um sistema econômico baseado em créditos trabalho que permite a produção direta dos bens de consumo: um tipo de dinheiro, mas não moedas nem notas que são lançados em conta. Cada membro “paga pelo que usa 1. 2000 créditos-trabalho por ano, digamos, quatro créditos por dia de acordo com as necessidades da comunidade”⁶² (Skinner, 1968/2005, p. 45). Os meios de produção são da comunidade e todos os membros exercem e revezam a atividade laboral. Por sua vez, todos os bens da comunidade, “serviços médicos, roupas ou seguro contra a velhice ou doenças”⁶³ (Skinner, 1948/2005, p. 59), estão à disposição de todos os membros e são produto do trabalho de cada membro: “todo o dinheiro ganho pelos membros pertence à comunidade”⁶⁴ (Skinner, 1948/2005, p. 59).

Com efeito, esse sistema evita tanto o acúmulo de bens materiais quanto a exploração do trabalhador, em especial as longas jornadas de trabalho. Além disso: (1) todos os membros podem se beneficiar de uma boa comida, boas roupas, boa moradia; (2) ausência de um sistema de exploração de mão-de-obra: indivíduo dispõe de uma jornada de trabalho menos intensa e aversiva (3) economia de tempo e esforço-físico;

⁶¹ Original: “[...] can anyone doubt that an absolute minimum of unpleasant labor is part of the Good Life? [...] We must always think of the whole group. I don’t mean that we want to be inactive – we have proved that idleness doesn’t follow. But painful or uninteresting work is a threat to both physical and psychological health. Our plan was to reduce unwanted work to a minimum, but we wiped it out. Even hard work is fun if it’s not beyond our strength and we don’t have too much of it. A strong man rejoices to run a race or split wood or build a wall. When we’re not being imposed on, when we choose our work freely, then we want to work”.

⁶² Original: “Each of us pays for what he uses with twelve hundred labor-credits each year– say, four credits for each workday”.

⁶³ Original: “[...]medical services, clothing, or security against old age or ill-health”.

⁶⁴ Original: “All money earned by members belongs to the community”.

atividade laboral constante e “segura”; (5) prática discriminativa das atividades laborais; (6) tempo para lazer (artes e ciência). Nas palavras do autor:

O efeito de um dia de quatro horas será eventualmente enorme, desde que o restante do tempo do indivíduo não seja passado sob muita tensão [...] Em segundo lugar [...] temos a motivação adicional provinda da situação de um homem trabalhar para si mesmo ao invés de para um patrão em busca de lucro. Trata-se de um verdadeiro "salário-incentivo" e o efeito é prodigioso. Evitam-se desperdícios, a mão-de-obra é melhor e jamais se ouviu falar de morosidade voluntária. Poderíamos dizer que quatro horas de alguém aqui valem seis das oito horas de outro indivíduo [...] Deixe-me lembrar-lhes que nem todos os americanos capacitados para o trabalho estão atualmente empregados, disse Frazier. Na verdade estamos comparando um dia de oito horas de alguns, com quatro horas de praticamente todos. Em Walden II não temos classe ociosa, velhice prematura, bêbados, exceto poucos doentes. Nós não temos desempregados devidos a mau planejamento. Ninguém é pago para sentar ociosamente, em consideração à manutenção dos padrões de trabalho. Nossas crianças trabalham desde muito jovens, moderada, mas alegremente⁶⁵. (Skinner, 1968/2005, p. 53-54)

Mais adiante:

⁶⁵ Original: “The eventual effect of a four-hour day is enormous, provided the rest of a man's time isn't spent too strenuously [...] Secondly, [...] with a satisfied smile which promised that eight would be reached in due time, "we have the extra motivation that comes when a man is working for himself instead of for a profit-taking boss. That's a true 'incentive wage' and the effect is prodigious. Waste is avoided, workmanship is better, deliberate slow-downs unheard of. Shall we say that four hours for oneself are worth six out of eight for the other fellow [...] Let me remind you that not all Americans capable of working are now employed," said Frazier. "We're really comparing eight hours a day on the part of some with four hours on the part of practically all. In Walden Two we have no leisure class, no prematurely aged or occupationally disabled, no drunkenness, no criminals, far fewer sick. We have no unemployment due to bad planning. No one is paid to sit idle for the sake of maintaining labor standards. Our children work at an early age – moderately, but happily”.

[...] Gozamos de um alto nível de vida, mas nossa riqueza pessoal é realmente pequena. Os bens que consumimos não representam muito em cruzeiros e tostões. Seguimos o princípio de Thoreau de evitar posses desnecessárias [...] Há pouco ou nenhum estrago ou perda na distribuição ou armazenamento, e nenhum devido a necessidades mal calculadas. O mesmo se aplica para outros produtos. Não sentimos a pressão dos artifícios promocionais que estimulam o consumo desnecessário. Temos alguns automóveis e caminhões, mas em número muito inferior do que as centenas de carros de família e os muitos negócios que deveríamos possuir se não vivêssemos em comunidade. Nossa instalação de rádio é muito menos cara do que os trezentos ou quatrocentos receptores com que deveríamos, de outro modo, estar operando — mesmo se alguns de nós fossem meeiros sem rádio [...] Planejamos um padrão de vida muito alto com um baixo consumo de bens⁶⁶. (Skinner, 1948/2005, p. 57)

Como consequência, as bases econômicas de Walden II reduzem a probabilidade de desigualdade social, práticas de exploração, reestabelecem a relação entre atividade desempenhada e consequência produzida, mantêm seus membros engajados em atividades laborais, garantem lazer e, principalmente, contribuem para coesão do grupo:

Nossas energias podem, então, voltar-se para a arte, ciência, jogos, o exercício de habilidades, satisfação de curiosidades, a conquista da natureza, a conquista do homem — a conquista de si mesmo, mas nunca a de outros homens. Criamos

⁶⁶ Original: "we enjoy a high standard of living," said Frazier. "But our personal wealth is actually very small. The goods we consume don't come to much in dollars and cents. We practice the Thoreauvian principle of avoiding unnecessary possessions [...] There's little or no spoilage or waste in distribution or storage, and none due to miscalculated needs. The same is true of other staples. We don't feel the pressure of promotional devices which stimulate unnecessary consumption. We have some automobiles and trucks, but far fewer than the hundred family cars and the many business vehicles we should own if we weren't living in a community. Our radio installation is far less expensive than the three or four hundred sets we should otherwise be operating — even if some of us were radioless share-croppers. We strike for economic freedom at this very point-by devising a very high standard of living with a low consumption of goods".

o lazer sem escravidão, uma sociedade que nunca explora e nem faz a guerra.

Mas não podemos parar aqui⁶⁷. (Skinner, 1948, p. 69)

No eixo cultura, pode-se considerar a Educação como um valor: a “educação em Walden II é parte da vida da comunidade. Nós não precisamos alardear as experiências da vida. Nossas crianças começam a trabalhar com tenra idade. Isso não é duro; é aceito tão prontamente como um esporte ou uma brincadeira”⁶⁸ (Skinner, 1948/2005, p. 110). As práticas educativas em Walden II relacionam-se ao ensino de comportamentos sociais e morais.

O termo acadêmico não é utilizado pelo autor. Escolas e matrizes curriculares não foram agregados à estrutura educacional de Walden II. Todo o repertório “acadêmico” dos aprendizes foi diretamente modelado na situação natural na qual ele será exigido - como química em um trabalho de compostagem. Técnicas de autogoverno são ensinadas a fim de proporcionar criatividade, autoconfiança, autonomia ética / social e resolução de problemas. O ensino é programado em passos, no ritmo do aprendiz: “nós acompanhamos cada criança cuidadosamente. Se ela não adquiriu as técnicas necessárias, nós voltamos um pouco atrás no processo”⁶⁹ (Skinner, 1968/2005 p. 100).

O objetivo educacional centraliza-se na análise das estratégias que são necessárias para o bom convívio social e a manutenção da comunidade: “faz parte do

⁶⁷ Original: “There's nothing wrong with hard work and we aren't concerned to avoid it. We simply avoid uncreative and uninteresting work. If we could satisfy our needs without working that way at all, we'd do so, but it's never been possible except through some form of slavery, and I can't see how it can be done if we're all to work and share alike. What we ask is that a man's work shall not tax his strength or threaten his happiness. Our energies can then be turned toward art, science, play, the exercise of skills, the satisfaction of curiosities, the conquest of nature, the conquest of man – the conquest of man himself, but never of other men. We have created leisure without slavery, a society which neither sponges nor makes war. But we can't stop there”.

⁶⁸ Original: “Education in Walden Two is part of the life of the community. We don't need to resort to trumped-up life experiences. Our children begin to work at a very early age. It's no hardship; it's accepted as readily as sport or play”.

⁶⁹ Original: “[...] we follow each child carefully. If he hasn't picked up the necessary techniques, we start back a little”.

Código de Walden II encorajar as crianças em todas as artes e ofícios. Temos prazer em passar o tempo a instruí-las, pois sabemos que é importante para o futuro de Walden II e para a nossa própria segurança”⁷⁰ (Skinner, 1948/2005, p. 110)

Como produto de uma educação para o autogoverno ético e social:

[..] Elas obtêm satisfação, prazeres e proveitosas relações sociais numa escala nunca sonhada no mundo lá fora. Adquirem um incomensurável aumento de eficiência, porque podem dedicar-se a um trabalho sem sofrer as dores e as penas que cedo assaltam a maioria de nós outros. Adquirem novos horizontes, pois estão livres das emoções características da frustração e do fracasso⁷¹. (Skinner, 1948/2005, p. 102)

Com a finalidade de facilitar o convívio social, um conjunto de diretrizes, Código Walden II, foi elaborado. As normas têm relação com autocontrole e com certos tipos de articulação social. Conforme o autor:

[...] Nós temos certas regras de conduta, o Código Walden II, que são mudadas de tempos em tempos, de acordo com a experiência. Algumas dessas, como os dez mandamentos, são fundamentais, mas muitas podem parecer triviais. Cada membro concorda em cumprir o Código quando se torna membro da comunidade. É o que ele dá em troca da garantia constitucional de participação na riqueza e na vida da comunidade. O Código funciona como um lembrete até que o bom comportamento se torne habitual⁷². (Skinner, 1948, p. 150)

⁷⁰ Original: “It’s part of the Walden Two Code to encourage children in all the arts and crafts. We’re glad to spend time in instructing them, for we know it’s important for the future of Walden Two and our own security”.

⁷¹ Original: “They get the satisfaction of pleasant and profitable social relations on a scale almost undreamed of in the world at large. They get immeasurably increased efficiency, because they can stick to a job without suffering the aches and pains which soon beset most of us. They get new horizons, for they are spared the emotions characteristic of frustration and failure”.

⁷² Original: “We have certain rules of conduct, the Walden Code, which are changed from time to time as experience suggests. Some of these, like the Ten Commandments, are rather fundamental, but many may seem trivial. Each members agrees to abide by the Code when he accepts membership. That’s what he gives in return for his constitutional guarantee of a share in the wealth and life of the community. The

Um aspecto central na formulação do código Walden II é o equilíbrio entre regras fundamentais (p.ex. antirracismo) e regras contextuais. As primeiras versam sobre o respeito à integridade humana (por isso fundamentais), enquanto as segundas são moduladas conforme as demandas do grupo. Em última análise, ambas as regras correspondem à necessidades sociais: “nós tentamos um certo número de experiências para facilitar e melhorar as relações sociais [...] Grupos de regras são discutidos de tempos em tempos em nossas reuniões semanais. As vantagens para a comunidade são apontadas e são descritas as aplicações específicas”⁷³ (Skinner, 1948/2005, p. 152)

A relevância do código está no seu caráter experimental que permite avaliar continuamente o que é relevante para cada membro e para a comunidade como um todo. A experimentação é valorizada como mecanismo para garantir a boa vida. O arranjo de contingências prioriza a solução dos conflitos imediatos (reforçadores pessoais) e a longo prazo (bem das culturas, manutenção da comunidade/humanidade). O código funciona como uma orientação, uma sinalização do que é necessário para uma vida feliz individualmente e comunitária, mas o compromisso com o bem do outro não é obrigatório, mas uma questão de engenharia comportamental (técnicas de autocontrole e contingências cooperativas). Nas palavras do autor:

[...] Essa é a Boa Vida. Nós sabemos disso. É um fato e não uma teoria. Tem uma justificação experimental, e não racional. Quanto a seus conflitos de princípios, essa também é uma questão experimental. Nós não gastamos nossas mentes quanto ao resultado da disputa entre a Devoção e a Obrigação. Simplesmente arranjamos um mundo no qual conflitos sérios ocorrem tão raramente quanto possível ou, com um pouco de sorte, simplesmente não

Code acts as a memory aid until good behavior becomes habitual”.

⁷³ Original: “[...] Groups of rules are discussed from time to time in our weekly meetings. The advantages for the community are pointed out and specific applications are described. In some cases simple rules are appropriately posted.

ocorrem [...]Você não pode forçar a felicidade. Você não pode, a longo prazo, forçar nada. Nós não usamos força! Tudo o que nós precisamos é de engenharia comportamental adequada⁷⁴. (Skinner, 1948/2005, p. 149-150)

Governo: Opõe-se à política governamental e à centralização do poder em agências de controle. A proposta de governo buscou eliminar ao máximo as agências e tornar as contingências entre governados e governantes horizontais (governantes sob controle das mesmas contingências sociais que governados – p. ex., sistemas saúde e moradia). O autor propôs uma forma de governo em que o controle das relações sociais fosse regulado pelos próprios membros a partir dos efeitos produzidos pelo comportamento de cada membro na vida dos demais e no fortalecimento da comunidade. O controle, nesses moldes, tende a ser bidirecional em contraste ao controle unidirecional das agências (agentes detêm maior poder quanto ao acesso e disposição dos recursos – reforçadores individuais).

Segundo Skinner, quando as sociedades se mantêm sob o controle político das agências sua chance de adoecimento, infelicidade e improdutividade é alta (1978a; 1987ab). Para o autor: uma sociedade que vise ao bem-estar de seus membros e ao futuro da comunidade precisa: “[...] de uma espécie de Comitê de Ação Apolítica: manter-se fora da política e longe do governo, exceto para fins práticos e temporários”⁷⁵ (Skinner, 1948/2005, p. 180)

Entretanto, duas formas de agências podem ser identificadas em Walden II: Junta de Planejadores e a Junta de Administradores, que são responsáveis pelas decisões

⁷⁴ Original: “This is the Good Life. We know it. It’s a fact, not a theory. It has an experimental justification, not a rational one. As for your conflict of principles, that’s an experimental question, too. We don’t puzzle our little minds over the outcome of Love versus Duty. We simply arrange a world in which serious conflicts occur as seldom as possible or, with a little luck, not at all [...] You can’t enforce happiness. You can’t in the long run enforce anything. We don’t use force! All we need is adequate behavioral engineering”.

⁷⁵ Original: “[...] What you need is a sort of Nonpolitical Action Committee: keep out of politics and away from government except for practical and temporary purposes”.

políticas de Walden II. Uma espécie de comitê que planeja e executa as políticas públicas em função de seu conhecimento tecnocientífico sobre os assuntos coletivos:

[...] o único governo [de Walden II] é uma Junta de Planejadores [...] Os Planejadores são encarregados do sucesso da comunidade. Eles estabelecem a política, revisam o trabalho dos Administradores, estão atentos ao estado da nação em geral. Eles também têm algumas funções judiciais⁷⁶. (Skinner, 1968/2003, p. 48)

Quanto à junta administrativa: os administradores “cuidam das divisões e serviços de Walden II. Há Administradores de Alimentação, Saúde, Jogos, Artes, Odontologia, Leiteria, Indústrias variadas, Abastecimento, Trabalho, Escola-Creche, Educação Adiantada e dezenas de outros [...] Ele deve ter habilidade e uma preocupação pelo bem-estar da comunidade”⁷⁷ (Skinner, 1948/2005, p. 48).

Um aspecto controverso no governo de Walden II relaciona-se à participação efetiva dos membros da comunidade no que concerne às decisões sobre suas necessidades sociais. A forma como os recursos são distribuídos, como os meios de produção e regras sociais são dispostas, ou qualquer outra decisão relacionada ao funcionamento da comunidade são exclusivas dos Planejadores e Administradores. Como argumento favorável, Frazier afirmou que a junta está em uma melhor posição quanto à tomada de decisão sobre as questões coletivas por serem especialistas (formação especializada - conhecimento científico). Essas decisões são tomadas mediante uma análise das condições/necessidades da comunidade e visam ao bem-estar de todos os membros. Visando minimizar os impactos de privilégios, Frazier diz:

⁷⁶ Original: “Our only government is a Board of Planners [...] The Planners are charged with the success of the community. They make policies, review the work of the Managers, keep an eye on the state of the nation in general. They also have certain judicial functions”.

⁷⁷ Original: “There are Managers of Food, Health, Play, Arts, Dentistry, Dairy, various industries, Supply, Labor, Nursery School, Advanced Education, and dozens of others [...] He must have ability and a real concern for the welfare of the community”.

Certamente a nossa elite não comanda uma parte desproporcional da riqueza da comunidade; pelo contrário, eles trabalham um tanto mais, eu diria, pelo que conseguem [...] no fim, o Planejador ou o Administrador retorna à simples cidadania. Temporariamente, eles têm poder, no sentido em que eles administram coisas — mas é limitado. Não podem compelir ninguém a obedecer, por exemplo. Um Administrador deve tornar um trabalho desejável. Não tem trabalho escravo a seu comando, porque nossos membros escolhem o seu próprio trabalho⁷⁸. (Skinner, 1948/2005, p. 218)

Em relação à eleição dos membros, a junta de planejadores é alterada com certa frequência, mas a escolha dos membros é realizada pelos próprios planejadores que selecionam os sucessores a partir de uma lista de nomes de Administradores. Embora Frazier tenha afirmado que qualquer indivíduo de Walden II possa se candidatar ao “cargo”, os membros candidatos precisam corresponder a alguns requisitos mínimos (p. ex., ser pelo menos um administrador). Como consequência, “então, os membros não têm voz em nada? [...] E nem querem ter”⁷⁹ (Skinner, 1948/2005, p. 49). O elemento central do argumento se resume:

[...] Em Walden II, ninguém se preocupa quanto ao governo, exceto os poucos a quem essa preocupação foi atribuída. Sugerir que todo o mundo tome interesse pareceria tão fantástico quanto sugerir que todos se familiarizassem com as nossas máquinas diesel. Estou mesmo certo de que raramente alguém pensa nos

⁷⁸ Original: “Certainly our elite do not command a disproportionate share of the wealth of the community; on the contrary, they work rather harder, I should say, for what they get [...] in the end the Planner or Manager is demoted to simple citizenship. Temporarily, they have power, in the sense that they run things-but it’s limited. They can’t compel anyone to obey, for example. A Manager must make a job desirable. He has no slave labor at his command, for our members choose their own work”.

⁷⁹ Original: “Then the members have no voice [...] Nor do they wish to have”.

direitos constitucionais dos membros. A única coisa que importa é a felicidade do dia a dia e a segurança futura⁸⁰. (Skinner, 1948/2005, p. 253)

Entretanto, os membros têm direito de questionar práticas que julgam inapropriadas:

[...] O governo de Walden II [...] tem as virtudes da democracia, mas nenhum de seus defeitos. Está muito mais próximo da intenção da democracia do que a atual prática na América. O desejo das pessoas é cuidadosamente verificado. Não temos campanhas eleitorais para falsificar as soluções ou obscurecê-las com apelos emocionais, mas fazemos um estudo cuidadoso sobre o grau de satisfação dos membros. Todo membro tem um canal direto através do qual pode protestar aos Administradores ou mesmo aos Planejadores. E esses protestos são levados tão a sério quanto um avião leva a sério uma irregularidade no ruído do motor⁸¹. (Skinner, 1948/2005, p. 253)

A estrutura social da comunidade Walden é constituída por: Planejadores, Administradores e Trabalhadores [...] e “Cientistas. A comunidade mantém uma certa quantidade de pesquisa. Há experimentos em andamento em nutrição de plantas e animais, controle do comportamento de recém-nascidos, processos educacionais de vários tipos e o uso de algumas das nossas matérias-primas”. Entretanto, a ciência aplicada é encarada como trabalho: “os Cientistas recebem os mesmos créditos-trabalho dos nossos administradores, dois ou três por dia, dependendo do trabalho” (Skinner,

⁸⁰ Original: “In Walden Two no one worries about the government except the few to whom that worry has been assigned. To suggest that everyone should take an interest would seem as fantastic as to suggest that everyone should become familiar with our Diesel engines. Even the constitutional rights of the members are seldom thought about, I'm sure. The only thing that matters is one's day-to-day happiness and a secure future. Any infringement there would undoubtedly 'arouse the electorate”

⁸¹ Original: “[...] The government of Walden Two [...] has the virtues of democracy, but none of the defects. It's much closer to the theory or intent of democracy than the actual practice in America today. The will of the people is carefully ascertained. We have no election campaigns to falsify issues or obscure them with emotional appeals, but a careful study of the satisfaction of the membership is made. Every member has a direct channel through which he may protest to the Managers or even the Planners. And these protests are taken as seriously as the pilot of an airplane takes a sputtering engine. We don't need laws and a police force to compel a pilot to pay attention to a defective engine”.

1968/2005, p. 49), enquanto a ciência “pura” é vista como lazer: “não há ciência pura? [...] Só em nosso tempo de lazer”⁸² (Skinner, 1948/2005, p. 49-50).

Como efeito de uma organização social cooperativa e baseada no reforço positivo tem-se uma comunidade “na qual não há crimes ou pouquíssimas pequenas falhas morais ou sociais”⁸³ (Skinner, 1948/2005, p. 161); com emoções produtivas e fortalecedoras, tais como a alegria, o amor e a amizade. Incentiva-se um amor comunitário, a participação de todos os membros no cuidado dos outros, especialmente das crianças, pois o cuidado não é apenas materno ou restrito ao núcleo familiar: “ampliamo-lo ao amor de todos, ao amor comunitário [...] as crianças são tratadas com afeto por todos [...] planejado também, que não está sujeito a irritações decorrentes de excesso de trabalho ou descuidos devido à ignorância”⁸⁴ (Skinner, 1948/2005, p. 90). Livre das emoções negativas como inveja e ciúmes “[...] que alimentam a infelicidade e são quase tão desconhecidas aqui, como a própria infelicidade”: em uma sociedade cooperativa não há ciúme, porque não há necessidade dele”⁸⁵ (Skinner, 1948/2005, p. 92). [...] Aqui favorecemos a amizade baseada [...] no “afeto livre”⁸⁶ (Skinner, 1948/2005, p. 129). “A felicidade e a equanimidade de nossa gente estão *obviamente* relacionadas com o autocontrole (autogoverno) que eles adquiriram”⁸⁷ (Skinner, 1948/2005, p. 164)

⁸² Original: “And Scientists. The community supports a certain amount of research. Experiments are in progress in plant and animal breeding, the control of infant behavior, educational processes of several sorts, and the use of some of our raw materials. Scientists receive the same labor-credits as Managers – two or three per day depending upon the work”.

⁸³ Original: “[...] in which there’s no crime and very few petty lapses”.

⁸⁴ Original: “[...] everybody’s love – community love, if you wish. Our children are treated with affection by everyone – and thoughtful affection, too, which isn’t marred by fits of temper due to overwork or careless handling due to ignorance”.

⁸⁵ Original: “[...] But the meaner and more annoying – the emotions which breed unhappiness – are almost unknown here, like unhappiness itself. We don’t need them any longer in our struggle for existence, and it’s easier on our circulatory system, and certainly pleasanter, to dispense with them”.

⁸⁶ Original: “Here we give friendship every support [...] we have a great deal of ‘free affection’”.

⁸⁷ Original: “The happiness and equanimity of our people are obviously related to the self-control they have acquired”.

A boa vida refere-se à presença de consequências reforçadoras (saúde, segurança, moradia, saneamento, amor, amizade, lealdade e, principalmente, felicidade) contingentes a comportamentos produtivos, empáticos, cooperativos, altruístas e sustentáveis. Nas palavras do autor:

[...] A Boa Vida também [após referir-se à participação ativa na produção de seus bens - trabalho produtivo] significa uma oportunidade para exercer talentos e habilidades. E nós a deixamos se tornar assim. Temos tempo para esportes, passatempos, artes e ofícios e, o mais importante do que tudo, para a expressão desse interesse no mundo que é a ciência no sentido mais profundo. Pode ser um interesse casual em assuntos corriqueiros ou na literatura ou nos esforços controlados e criativos no laboratório — em qualquer caso representa a desnecessária e agradável exploração seletiva da natureza [...] E nós necessitamos de contatos pessoais íntimos e satisfatórios. Devemos ter as melhores possibilidades de encontrar espíritos criativos [...] E não restringimos as relações pessoais à conformidade dos padrões tradicionais. Nós desencorajamos atitudes de dominação e admoestação. Nosso objetivo é uma tolerância geral e afeição [...] Por último, a Boa Vida significa relaxamento e descanso. Conseguimos isso em Walden II quase como decorrência natural, mas não meramente por termos reduzido o número de horas de trabalho. No mundo lá fora, a classe ociosa é talvez a menos tranquila. O importante é satisfazer nossas necessidades. Então, podemos abandonar a luta cega pela procura do "divertimento" ou de "conseguir o que se quer". Alcançamos o verdadeiro lazer⁸⁸. (Skinner, 1948/2005, p. 148)

⁸⁸ Original: "The Good Life also means a chance to exercise talents and abilities. And we have let it be so. We have time for sports, hobbies, arts and crafts, and most important of all, the expression of that interest in the world which is science in the deepest sense. It may be a casual interest in current affairs or in literature or the controlled and creative efforts of the laboratory – in any case it represents the unnecessary

Esses valores configuram o que chamamos de uma vida feliz e com qualidade. Os valores identificados podem contribuir tanto para a promoção do bem-estar individual e coletivo a curto prazo, quanto o bem dos outros do futuro (Skinner, 1948/2005; 1953/1963; 1978ab). Para Skinner:

[...] O que estamos tentando conseguir, através de nossos experimentos culturais em Walden II, é um modo de vida que seja satisfatório sem propaganda e pelo qual, entretanto, não tenhamos que pagar o preço da estupidificação pessoal. A felicidade é o nosso primeiro objetivo, mas um impulso vivo e ativo em direção ao futuro é o segundo⁸⁹. (Skinner, 1948/2005, p. 194)

Em suma, o autor buscou demonstrar ao longo de Walden II que o arranjo de contingências sociais cooperativas, baseado no reforço positivo e em um controle dos membros pelos membros (face a face) tende a contribuir para o engajamento moral e social dos indivíduos. Identificou-se ações voltadas ao respeito e à manutenção do ambiente social (trabalho produtivo, ensino básico acessível a todos, entre outras) e ecológico (cuidado com recursos naturais).

Para o autor, contingências cooperativas, de reforço positivo e um controle face a face podem produzir condições de equidade (distribuição igual, em termos de quantidade, dos recursos entre os membros do grupo – não há centralização do poder econômico e acúmulo de riqueza) e igualdade social (direito ao acesso dos membros aos recursos da comunidade e à participação ativa na esfera pública sem distinção de

and pleasurably selective exploration of nature. “And we need intimate and satisfying personal contacts. We must have the best possible chance of finding congenial spirits [...] And we don’t restrict personal relations to conform to outmoded customs. We discourage attitudes of domination and criticism. Our goal is a general tolerance and affection. “Last of all, the Good Life means relaxation and rest. We get that in Walden Two almost as a matter of course, but not merely because we have reduced our hours of work. In the world at large the leisure class is perhaps the least relaxed. The important thing is to satisfy our needs. Then we can give up the blind struggle to ‘have a good time’ or ‘get what we want.’ We have achieved a true leisure”.

⁸⁹ Original: “What we are trying to achieve through our cultural experiments in Walden Two is a way of life which will be satisfying without propaganda and for which, therefore, we won’t have to pay the price of personal stultification. Happiness is our first goal, but an alert and active drive toward the future is our second”.

atributos como gênero, etnia, entre outros). Além disso, aumentam as chances de produzir emoções positivas como amor, amizade, lealdade, justiça, altruísmo e, principalmente, felicidade como produto de condições de equidade e igualdade social. Para Skinner, uma vida feliz é resultado do comportamento produtivo dos indivíduos.

O projeto político-social de Skinner representa uma nova proposta de organização social, na qual priorizou-se a qualidade de vida dos membros (acesso à recursos materiais e afetivos) e o fortalecimento da comunidade (direito à vida dos membros atuais e das novas gerações – outros do futuro). A sociedade Walden II foi arranjada visando ao equilíbrio entre: (1) Bem das culturas, preocupação com o bem-estar das próximas gerações; (2) e Bens pessoais, bem-estar individual e coletivo (dos outros), por meio do arranjo de contingências sociais que promoveram consequências reforçadoras (e.g. recursos materiais: saúde, segurança, educação, produtividade, sustentabilidade; afetivos: felicidade, amor, amizade, altruísmo, moral).

Os valores secundários funcionaram como mecanismos de enfrentamento da lacuna entre contingências imediatas (bens pessoais) e longo prazo (bem da cultura). Para Skinner, a forma como indivíduos de uma sociedade se comportarão em prol do bem dos outros, em especial dos outros do futuro depende do arranjo adequado de contingências reforçadoras: uma programação de consequências que solucione o conflito entre consequências de curto e de longo prazo (Skinner, 1971/1972; 1978a; 1987b).

Entretanto, a forma como o governo de Walden II foi apresentado precisa ser analisado com cuidado. Ao avaliar a forma de governo dessa comunidade, Lopes (2015) apontou duas interpretações possíveis do discurso político skinneriano: (1) tecnocracia; (2) micropolítica.

Quanto à interpretação de Walden II como uma tecnocracia, Lopes (2015) analisou a centralidade do papel do especialista em relação aos demais membros de Walden II no que concerne às decisões políticas e econômicas da comunidade. Para o autor: “[...] Nesse modelo político, a relação entre leigos e especialistas é conflituosa e hierárquica: o ‘conhecimento’ do leigo não é só diferente do conhecimento do especialista, ele é inferior e, por isso, a tomada de decisão em assuntos políticos, a palavra final, deve ser sempre do especialista (ou cientista)” (Lopes, 2015, p. 29).

O autor chamou atenção para a redução do discurso político ao científico que propõe uma sociedade cientificamente administrada e convoca à cena o mito da neutralidade científica. Como membro de uma cultura, o cientista não é isento de valores, preconceitos, vieses e preferências. A própria ciência é uma forma de política e é possível identificar vários problemas como “atribuição indevida de autoridade, omissão de citações, citações irrelevantes apenas para elevar o fator de impacto de colegas, fraude em dados” (Lopes, 2015, p. 29), entre outros. Por essa razão, o conhecimento científico não coloca o cientista em uma melhor posição quanto à participação na vida pública comparado a qualquer outro indivíduo. A ciência pode auxiliar na identificação de necessidades e na escolha de procedimentos efetivos, mas não reveste o cientista de uma “pureza” política.

Para Lopes (2015), o discurso político tecnocrático do Behaviorismo Radical “que eleva o analista do comportamento à condição de especialista ou planejador cultural está fortemente filiado ao pensamento moderno [...] como a preferência pela ordem, o rebaixamento de qualquer outra forma de conhecimento que não puder ser considerada científica, a idealização do cientista”, a produção do conhecimento isenta de valores (ou tecnologia eticamente neutra nas palavras de Skinner), e outras (Lopes, 2015, p. 30). Em consonância, Morin (1990/2014) advertiu que uma das principais

consequências negativas da ciência moderna foi a concepção de uma neutralidade científica que gerou problemas práticos em decorrência do rompimento entre ciência e valores.

Um dos mais nocivos efeitos desse rompimento foi a utilização dos produtos da ciência a serviço da subjugação humana e opressão. Ao negar uma afiliação ético-político, a ciência “fechou os olhos” para os resultados danosos na sociedade fruto do emprego indiscriminado, violador e dominador de sua tecnologia pelas camadas dominantes (elite). Além disso, corroborou o abismo entre especialistas e cidadãos [comuns], uma vez que aos últimos são dificultados o acesso, a compreensão e a condução/produção do método científico e seus produtos (tecnologia) (Morin, 1990/2014).

A substituição do discurso político pelo tecnocientífico sugere uma “honestidade” *a priori* derivada dos dados da ciência. Decorre, “quase que naturalmente, a imagem do analista de comportamento como um especialista que está do lado dos fatos e, por esse motivo, acima de questões ideológicas” (Lopes, 2015, p. 29). A falha lógica reside no fato que essa postura, em si, é ideológica. Evidencia um problema do regime discursivo, ou como diria Foucault (1979, p. 6) “os efeitos de poder próprios do jogo enunciativo”, que busca “mascarar”, neste caso, as deficiências de um discurso tecnocientífico.

Embora Skinner tenha sugerido que sua “elite” não seria corrompida, pois seus membros estavam sob controle das mesmas contingências sociais do grupo como um todo, a supremacia do pensamento científico sobre os demais saberes pode ser entendida como uma forma de centralização de poder (ao afastar qualquer outro mecanismo de pensar a sociedade que não seja pela via científica). O “comitê” governamental de Walden II pode ser entendido como uma agência que, tal como as demais, pode

trabalhar em prol da manutenção do seu poder (ou em conjunto com outras agências com igual finalidade, se incorporado ao modelo de sociedade vigente, por exemplo) (Lopes, 2015; Morin, 1990/2004).

Para Lopes (2015, p. 31) “a única especificidade da tecnocracia é tentar substituir a agência governamental, representada por políticos profissionais, pela agência científica, representada por especialistas”. Mesmo que Skinner tenha proposto que em Walden II qualquer membro poderia questionar as decisões das juntas ou candidatar-se às “eleições”, sugerindo a manutenção de uma bidirecionalidade do controle entre os membros, uma análise mais acurada pode indicar um controle unidirecional tal como em outras agências.

Conforme Foucault (1979), a relevância da ciência não deve ser questionada, tampouco deve-se abandonar o conhecimento científico, pois se reconhecem os avanços produzidos para o bem da humanidade. Entretanto a função do cientista (intelectual específico) deve ser reelaborada, no sentido de reconhecer as relações de poder que atravessam a produção científica, bem como o cientista deve assumir um posicionamento ético-político explícito. Segundo Foucault (1979, p. 5), o que realmente importa é identificar “que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global”.

O compromisso do cientista relaciona-se a uma discussão honesta sobre os impactos do discurso científico (verdade) sobre a sociedade: (1) quando esse discurso é utilizado como instrumento de dominação pelas agências controladoras; (2) quando o discurso institui a própria ciência como projeto governamental ou agência de controle. Nas palavras do autor (1979):

Vivemos um momento em que a função do intelectual específico deve ser reelaborada. Não Abandonada [...] Basta pensar nos resultados importantes obtidos com relação à psiquiatria, que provam que essas lutas locais e específicas não foram um erro, nem levaram a um impasse. Pode-se mesmo dizer que o papel do intelectual específico deve se tornar cada vez mais importante, na medida em que, quer queira quer não, ele é obrigado a assumir responsabilidades políticas enquanto físico atômico, geneticista, informático, farmacologista, etc. [...] O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (p.10)

O principal problema ao legitimar a ciência a serviço de sistemas dominantes é que o cientista não foca nas contingências de manutenção do comportamento do controlado (Holland, 1974, 1978). Para Lopes (2015, p. 29), “não é difícil perceber como a noção de planejamento cultural é subsidiária desse discurso político [tecnocracia]: tudo se passa como se o analista de comportamento estivesse ansioso por ser reconhecido como o especialista que planejará a sociedade do futuro”, filiando-se a uma macropolítica (política partidária e organizações governamentais).

O analista do comportamento, como profissional de Psicologia, também não está isento dos valores culturais. Ele é resultado de contingências sociais vigentes no grupo

ao qual pertence. Ao ser convocado a trabalhar no domínio público, deve estar atento aos objetivos de quem solicita seu serviço, ou seja, dos agentes controladores (ou elite) que requerem soluções em prol da manutenção do *status quo* (Holland, 1978). Mesmo Skinner (1953/1963) alertou para a relevância em identificar os efeitos da cultura sobre o cientista.

Espera-se que a ciência, Análise do Comportamento, não se torne uma agência de controle ao debruçar-se sobre questões sociais, em especial sobre os delineamentos de práticas culturais (Lopes, 2015; Rumph et al, 2005). Para que isso seja possível, Holland (1978, p. 169) destaca: “estamos suficientemente bem colocados nas hierarquias estratificadas de controle, parece ser especialmente importante que olhemos para as fontes do controle e das contingências criadas para moldarem o nosso comportamento⁹⁰”.

Por essa razão, Lopes (2011) sugeriu que uma prática mais condizente com o bem-estar individual e coletivo aproxima-se do segundo discurso político skinneriano, micropolítica, que se relaciona à tentativa skinneriana de reduzir as agências em Walden II (p. ex., sem organização escolar). As terminologias macropolítica e micropolítica utilizadas por Lopes (2015) referem-se aos conceitos empregados por Foucault em sua análise sobre as relações políticas (ou de poder). Segundo Sá (1983), o que Foucault buscou insistentemente demonstrar foi “a própria atomização do poder; a pluralidade de suas formas e isto em contraste com uma prevalecente concepção jurídica, centralizadora do poder, privilegiada pela ciência política em sua focalização praticamente exclusiva sobre o ‘poder do Estado’” (Sá, 1983, p. 142-143).

De forma sucinta, as relações macropolíticas estão relacionadas ao conceito tradicional de política: relações estabelecidas entre sujeitos (políticos profissionais e

⁹⁰ Original: “[...] In the layered stratified hierarchies of control, we are high enough that it is particularly important to look at sources of control and contingencies designed to shape our behavior”.

membros de agências) e organizações (agências controladoras, dentre elas os partidos políticos). Foucault teceu inúmeras críticas às macropolíticas por sua rigidez e imobilidade, que favorecem a manutenção dos sujeitos subjugados às agências de controle por meio de estratégias de controle institucional (poder disciplinar), e consequentemente a manutenção de condições desiguais (pois impelem a obediência por vias coercitivas, estabelecem hierarquias e minimizam comportamentos de enfrentamento e resistência (Foucault, 1979; Guimarães & Lopes, 2015; Lopes, 2015; Skinner, 1953/1963).

Por sua vez, as relações micropolíticas referem-se à descentralização do poder das agências controladoras para as próprias relações interpessoais (ou como designaria Skinner, controle face a face). Nesse campo, as relações entre os indivíduos é regulada a partir dos efeitos de seus comportamentos, sem o intermédio do Estado ou de outras agências (Foucault, 1979; Guimaraes & Lopes, 2015; Lopes, 2015). Assim,

[...] na medida em que exclui o poder disciplinar, a micropolítica aumenta a possibilidade de equidade nas relações interpessoais. Dessa forma, a proposta política foucaultiana envolve o fortalecimento das relações micropolíticas em detrimento de relações macropolíticas, o que fomentaria a liberdade ao mesmo tempo em que diminuiria a exploração. (Guimaraes & Lopes, 2015, p. 2)

Essa análise aproxima-se da proposta skinnerana de controle face a face. Para Skinner (1978a, p. 9), “quando delegamos o controle às instituições políticas e econômicas, renunciamos ao controle face a face de um governo equitativo de pessoas por pessoas, e é um erro supor que iremos recuperá-lo restringindo a intenção daqueles a quem delegamos”⁹¹. Em sua obra, Skinner (1948/2005; 1953/1963; 1978a; 1987a) enfatizou a “luta” das agências controladoras para a sua manutenção. As relações de

⁹¹ Original: “When we delegate the control of people to political and institutions, we relinquish the face-to-face control of an equitable government of people by people, and mistake to suppose that we recapture it by restricting the scope of those to whom delegate it”.

controle exercidas pelas agências são, por vezes, sutis (omitidas) ou violentas (afetam a integridade física e psicológica dos membros) a fim de minimizar respostas de contracontrole.

Uma forma de controle agencial “sutil” pode ser identificada em relação à literatura da dignidade, com destaque para os discursos meritocratas. Holland (1978) denunciou os esforços dos agentes controladores (elite) para culpabilizar a população acerca dos problemas sociais que enfrentam, em especial os indivíduos em condições socioeconômicas desfavoráveis. Com base no argumento de que a situação social degradante do indivíduo é de sua responsabilidade (frases do tipo: não se esforçou o suficiente, todos têm oportunidades iguais, entre outros), as agências se esquivam de sua participação para o desenvolvimento e manutenção de problemas sociais. Conforme o autor:

Há um conjunto especial de causas internas reservado para os pobres. Diz-se que eles são preguiçosos, não têm ambição nem talentos. Aqueles que mais obtêm do sistema social talvez sintam como uma punição verem a sua própria boa sorte como o resultado de um sistema que explora aqueles embaixo e que cria a pobreza e a infelicidade. Se assim é, afirmações verbais que atribuem a posição de cada um na sociedade a características pessoais, ou inatas ou resultantes de uma subcultura – desfavorecida - serão reforçadas [...] é especialmente importante para aqueles que estão no topo convencerem aqueles embaixo que a sua infelicidade é causada por si próprios⁹². (Holland, 1978, p. 171)

⁹² Original: “A special set of inner causes is reserved for the poor. They are said to be lazy, to lack ambition, to be untalented. Those who get the most from the social system might find it punishing to view their own good fortune as the result of a system that exploits those below and creates poverty and unhappiness. If so, verbal statements that attribute each person's position in society to personal traits, either innate or the result of a "disadvantaged" subculture, would be reinforced [...] And it is especially important for those on top to convince those on the bottom that their plight is their own fault”.

O controle das agências reflete uma relação de poder, na qual há um abismo entre controlador e controlado. Foucault ilustra a dimensão do poder:

[...] O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E 'o' poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalista: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados; é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (Foucault, 1979, p. 88-9)

O trecho acima elucida a extensão do controle social exercido pelas agências de controle. Por controlarem e disporem de uma maior parcela dos reforçadores diários, essas agências organizam práticas (regras e valores) que contribuem para a manutenção de seu poder de controle sobre o comportamento individual: “governos, religiões e sistemas capitalistas, públicos ou privados, controlam os reforços da vida cotidiana; eles devem usá-los, como sempre fizeram, para seu próprio engrandecimento, e não têm nada a ganhar cedendo o poder”⁹³ (Skinner, 1987a, p. 7).

Por essa razão, Skinner sugeriu diluir a centralização do controle em agências, pois essas “instituições são personificações de práticas culturais que surgiram através da seleção, mas as contingências da seleção estão em conflito com o futuro da espécie humana”⁹⁴ (Skinner, 1987a, p. 7). É preciso fortalecer ações diretas entre os indivíduos em seus grupos a fim de aumentar as chances de respostas de contracontrole visando

⁹³ Original: “Governments, religions, and capitalistic systems, whether public or private, control most of the reinforcers of daily life; they must use them, as they have Always done, for their own aggrandizement, and they have nothing to gain by relinquishing power”.

⁹⁴ Original: “[...] those institutions are the embodiments of cultural practices that have come into existence through selection, but the contingencies of selection are in conflict, with the futuro f the human species”.

reduzir a probabilidade de condições de exploração e de desigualdades, bem como um colapso que cumine na extinção da humanidade.

Para o autor “uma estratégia melhor é fortalecer o controle face-a-face. Um ambiente social, pode operar sem a ajuda de governantes delegados e empresários usurpadores, quando assim o faz e é mais claramente um governo de pessoas por pessoas”⁹⁵ (Skinner, 1978a, p. 9). Fortalecer os membros do grupo pode auxiliar na identificação das relações de controle, sobretudo as relações de poder explícitas e implícitas. Como consequência, pode favorecer a articulação dos indivíduos para identificação, análise e elaboração de planos para enfrentar as situações de controle desiguais⁹⁶.

Esse posicionamento alinha o discurso skinneriano a uma proposta de mudança social a partir da participação efetiva dos membros da comunidade e resgata a bidirecionalidade do controle. Para Skinner (1953/1963, p. 436): “nenhum curso de ação deve ser exclusivamente ditado pela experiência científica [...] A experiência formalizada da ciência, somada à experiência prática do indivíduo em um conjunto complexo de circunstâncias, oferece a melhor base para a ação efetiva”⁹⁷.

O conhecimento dos indivíduos da comunidade é indispensável para a aplicação adequada da tecnologia comportamental (Dittrich & Abib, 2004; Holland, 1978; Guimarães & Lopes, 2015; Pessotti, 2016; Sá, 1983, 1986). O discurso skinneriano, como micropolítica, pode ser identificado como uma estratégia de contracontrole direta

⁹⁵ Original: “[...] a better strategy is to strengthen face-to-face control. A social environment, can operate without the help of usurping or delegated rulers and entrepreneurs, and it is most clearly a government of people by people when it does do”.

⁹⁶ Nota: A título de exemplo: A burocratização das relações sociais foi discutida por Guimarães e Lopes (2015). Os autores ilustraram o quanto essa prática pode dificultar o reconhecimento do agente controlador e, consequentemente reduzem a probabilidade de respostas de contracontrole.

⁹⁷ Original: “Science helps us in deciding between alternative courses of action [...] he formalized experience of science, added to the practical experience of the individual in a complex set of circumstances, offers the best basis for effective action”.

(reestruturação social) ou indireta (planejamento de práticas culturais). Nas palavras de Lopes (215, p. 31):

[...] Esse segundo discurso político do Comportamentalismo Radical é consistente com discussões contemporâneas, que com a desilusão na macropolítica, defendem o potencial transformador da micropolítica. Nesse contexto, os movimentos sociais em rede, as manifestações populares descentralizadas e apartidárias são vistos como o legítimo campo político da atualidade [...] Além disso, a micropolítica também abre espaço para a discussão da participação popular em políticas públicas. Trata-se de reconhecer os sinais de esgotamento do modelo de democracia representativa, buscando alternativas em uma democracia direta ou participativa. A micropolítica seria, portanto, o campo adequado para decisões políticas não mediadas por “especialistas”, representantes de agências controladoras.

Convergências e Divergências entre o sistema moral skinneriano e a justiça social

A Tabela 7 apresenta uma descrição sumarizada das matrizes teóricas em questão.

Tabela 7.

Análise dos elementos constitutivos do conceito de justiça na Filosofia Moral skinneriana e Teoria da Justiça Social.

Termos Constituintes	Teorias		
	Filosofia moral skinneriana	Teoria da Justiça Social	
Relações geridas	Relações entre indivíduo e cultura/sociedade	Relações entre indivíduo e comunidade	
Concepção de bem	Sobrevivência das culturas/humanidade	O homem como fim	
	Objeto Direto: Bem das culturas/ humanidade Objeto Indireto: Bem do indivíduo (valores secundários)	Objeto Direto: Bem coletivo (bem comum) Objeto Indireto: Bem da pessoa humana (bem do particular) – Direitos Humanos	
Atividade fim (Meio para atingir o bem)	Planejamento cultural: 1) Planejamento da cultura como um todo – Walden II 2) Planejamento de práticas culturais	Reconhecimento do outro como sujeito de direito: 1) Mecanismo remediativo (via direta de ação) 2) Fundamentos valorativos para uma reestrutura/organização social (via indireta).	
	Alteridade	Sujeito: membro de uma espécie, de um grupo social e de uma cultura	Sujeito é uma pessoa humana, membro de uma comunidade específica, de uma cultura e parte de um ecossistema.
Elementos do gênero justiça	Dever	Arranjo de contingências que considere os conflitos entre reforçadores imediatos (bens individuais e bens dos outros) e a longo prazo (bem das culturas).	Conciliar os conflitos valorativos (interesses) individuais e coletivos. Ações fundamentadas no princípio da solidariedade, em especial na reciprocidade, de tal forma que interesses individuais possam ser reconhecidos, o mais próximo possível, como equivalentes ao interesse coletivo, sem com isso ferir a singularidade de cada indivíduo.
	Adequação	Equilíbrio entre o bem individual e o bem das culturas (uma vida produtiva, com qualidade e feliz a todos os membros da sociedade, que contemple (1) o acesso a recursos afetivos e matérias sem discriminação; (2) condições para o compromisso social em prol do outro, inclusive os das gerações futuras).	Igualdade: a pessoa humana é digna, merecedora de todos os bens necessários para realizar-se como ser concreto, individual, racional e social independente de sua classe, gênero ou etnia.

Fonte: Batista (2018): autora do presente estudo.

Nota: Adaptação da proposta interpretativa realizada por Barzotto (2003, p. 6-7) apresentada na Tabela 2.

A partir da Tabela 7. é possível considerar pontos de convergência e divergência entre a filosofia moral skinneriana (valor fundamental e valores secundários) e a justiça social. Os pontos de convergências referem-se às relações geridas, à concepção de Bem e aos elementos que compõem o conceito de justiça: alteridade (se reconhecer no outro como igual independente de sua singularidade), dever e adequação. Enquanto o ponto de divergência relaciona-se à atividade fim: planejamento de uma cultura e ações afirmativas.

A concepção de bem de ambas as matrizes teóricas preconizam a vida humana. O ideal ético skinneriano, sobrevivência das culturas, parece referir-se à sobrevivência da própria humanidade. A preocupação do autor com os problemas globais humanos e sua defesa pela aplicabilidade dos princípios comportamentais em prol da sobrevivência das culturas, pode ser interpretada não apenas como o direito à vida (bem direito – sobrevivência da humanidade – outros e outros do futuro), mas a uma vida feliz, livre, produtiva, cooperativa e ética (bem individual e coletivo). Em consonância, a proposta da justiça social, cujo núcleo - o conceito de dignidade humana – postula o homem como fim e não meio também relaciona-se ao direito à vida ao buscar propor estratégias que priorizem o bem coletivo e o bem individual.

As concepções de “bem” dessas matrizes estão diretamente relacionadas à forma como buscam gerir as relações entre indivíduo e coletivo/meio ambiente. Para ambas o homem é um produto histórico: resulta da relação entre indivíduo e ambiente. Os princípios da dignidade humana e da solidariedade (promoção da coexistência coletiva e ecológica) que fundamentam a justiça social delimitam seu campo de regulação: as relações que o sujeito estabelece, sejam elas individuais, sociais e/ou ecológicas. A justiça social busca garantir a integridade do indivíduo, sem com isso privilegiar a espécie humana acima de outras espécies ou mesmo entre a mesma espécie (indivíduo-indivíduo). Ao recolocar o homem como parte da natureza e de um ambiente

social, a justiça social regula essas relações por meio de direitos e deveres políticos, sociais e ecológicos.

Por sua vez, a matéria-prima da Análise do Comportamento consiste na relação entre indivíduo e ambiente: o comportamento. As variáveis ambientais referem-se às três contingências seletivas: filogênese (características genéticas), ontogênese (história de reforçamento individual) e cultura (história social/cultural), que determinam os repertórios comportamentais individuais e sociais (Skinner, 1953/1963; 1981).

[...] principais variáveis controladoras são as assim chamadas "contingências de reforço"
[...] contingências essas que podem ser naturalmente providas pelo ambiente físico ou histórico, culturalmente dispostas por ambientes sociais específicos. (Sá, 1983, p. 140).

Uma característica central dessa relação é a sua simultaneidade: “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez são modificados pelas consequências de sua ação”⁹⁸ (Skinner, 1957, p. 1). Para a compreensão dos fenômenos humanos, dentre eles os sociais, e propostas efetivas de mudança é necessário descrever as condições ambientais sob as quais o comportamento é função. Reconhecer a função do ambiente na determinação do comportamento mostra uma vantagem considerável: estabelece condições e inclinações para mudança (Skinner, 1953/1963; 1971/1972).

Nesse sentido, o indivíduo é um agente ativo. Ao operar em seu ambiente produz efeitos que podem contribuir ou não para a promoção de bens individuais, bens dos outros e bem das culturas. Conforme Skinner “o homem autônomo não é facilmente alterado: na verdade, na medida em que ele é autônomo, por definição, não é mutável. Mas o ambiente pode ser mudado, e estamos aprendendo a mudá-lo”⁹⁹ (Skinner, 1953/1963, 1971/1972, p. 101).

⁹⁸ Original: “Men act upon the world, and change it, and are changed in turn by the consequences of their action”.

⁹⁹ Original: “Autonomous man is not easily changed: in fact, to the extent that he is autonomous, he is by definition

No que concerne aos elementos que definem a justiça (o ser justo), identifica-se que os itens alteridade (capacidade de reconhecer o outro como um igual), dever (ação social) e adequação (a quem é devido e quais os efeitos) são similares nas propostas skinneriana e de justiça social. A justiça social visa estabelecer condições para que o sujeito identifique que sua individualidade se relaciona à vida social por meio de uma relação de reciprocidade, da promoção do bem-estar coletivo (adequação) ao propor mecanismos que favoreçam o reconhecimento do outro como igual em direitos (alteridade) (Moraes, 2010; Pizo, 2016; Sarlet, 2010), assim como a proposta skinneriana de valores secundários em Walden II.

Ambas matrizes teórica objetivam conciliar valores individuais e coletivos (dever) por meio do equilíbrio entre o bem do indivíduo e o bem das culturas. Buscam promover (a) o respeito à integridade física, social e psíquica do indivíduo, (b) garantia de bens materiais mínimos para exercício pleno da vida, (c) respeito pelas condições mínimas de liberdade e convivência social igualitária (Farias, 1998; Moraes, 2010; Pedras & Velloso, 2009; Skinner, 1948/2005).

Os valores secundários e os valores da justiça social estão relacionados aos recursos sociais e afetivos relevantes para preservação da integridade da vida humana e promoção do bem-estar dos indivíduos. Esses valores são fruto da análise da realidade histórico-social e representam os interesses (consequências reforçadoras almejadas e as consequências aversivas evitadas) dos indivíduos em sociedade. Tanto a base valorativa da justiça social quanto a de Skinner fundamentam-se nos princípios postulados pela declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Essas matrizes representam (a) uma medida de enfrentamento aos atos bárbaros contra a dignidade humana desempenhados, especialmente no período de guerra, e (b) uma proposta

not changeable at all. But the environment can be changed, and we are learning how to change it”.

alternativa a forma de governo ocidental e economia capitalista. Os princípios igualdade, integridade psicofísica, liberdade e solidariedade que fundamentam a base valorativa da justiça social, aproximam-se da proposta skinneriana dos valores secundários (e.g. educação, cooperação, sustentabilidade, trabalho produtivo, desinstitucionalização) ao partilharem de uma defesa da Igualdade (vedação de discriminação arbitrária – de raça, gênero, etc.), a discussão honesta sobre a Liberdade (promovendo autonomia ética, reconhecimento das relações de controle, e possibilidade de manipulação dessas relações), defesa de Integridade física (saúde, segurança, alimentação, moradia) e de Integridade moral/psicológica (amor, amizade, felicidade, preservação da individualidade) e, por fim, Solidariedade (promoção de relações cooperativas e de respeito à diversidade – exercício da autonomia ética).

Esses valores podem contribuir para o equilíbrio o bem-estar individual e coletivo (consequências imediata), e como consequências a longo prazo, o contínuo respeito e promoção da preservação da vida humana. Skinner defendeu que um planejamento adequado deve preservar a singularidade individual (consequências reforçadoras pessoais), ao mesmo tempo que deve promover práticas que garantirão o respeito e o desenvolvimento coletivo, sem discriminação arbitrária, e favorecer a sobrevivência das culturas / humanidade (Skinner, 1953/1963, 1971/1972).

Nesse sentido, ambas as matrizes teóricas buscam promover: (a) liberdade individual (escolha por ações que beneficiem tanto seu comportamento quanto a esfera coletiva ao analisar e conciliar os efeitos a curto e longo prazo dessas escolhas, (2) compromisso social em prol do bem do próximo (liberdade associada à solidariedade – contingências de reforço para engajamento em ações que considerem o bem-estar dos outros e dos outros do futuro), e (c) a igualdade dos sujeitos (reconheça a diferença como parte da igualdade de direitos, portanto alvo

de respeito a fim de minimizar os efeitos segreguistas) (Barzotto, 2003; Farias, 1998; Moraes, 2010; Sarlert, 2010).

Os valores preconizados por ambas as propostas teóricas parecem sugerir uma mudança na maneira de pensar as relações indivíduo e sociedade considerando: (a) as necessidades dos indivíduos, (b) a relevância desses valores para o indivíduo e para a comunidade, e (c) a forma e intensidade que esses valores convergem ou divergem na relação indivíduo-coletivo. Sugere, ainda, uma estrutura social baseada na cooperação, reciprocidade e no respeito à diversidade social e ecológica.

Segundo Skinner, a cooperação pode atuar como uma importante contingência de sobrevivência (Skinner, 1948/2005, 1978a). O desenvolvimento de comportamentos cooperativos e altruístas dependem da programação de contingências que possam garantir o acesso a condições básicas essenciais (recursos materiais e afetivos - subprodutos). Por meio da programação de contingências sociais é possível estabelecer condições para que os indivíduos assumam um compromisso social (comportamentos em prol do benefício dos outros e dos outros do futuro – o autor está se referindo às próximas gerações).

Práticas competitivas são definidas por Skinner como: “quando o comportamento de um organismo só pode ser reforçado à custa do outro”¹⁰⁰ (Skinner, 1953/1963, p. 310-311). Possivelmente, essas práticas “atuam” como uma forte variável para o estabelecimento de condições de desigualdade e violência. A competição pode ser entendida como o efeito de contingências governamentais e econômicas que agridem direitos básicos como acesso a saúde, educação, alimentação, moradia e integridade física e psicológica. A ausência de concretude dessas condições reduz a probabilidade de práticas colaborativas e humanitárias.

¹⁰⁰ Original: “[...] Two individuals come into competition when the behavior of one can be reinforced only at the cost of the reinforcement of the other”.

O comportamento moral/justo ou imoral/injusto pode ser entendido como efeito de contingências sociais (refere-se às práticas usuais de um grupo) O grupo arranja contingências de reforço que favorecem condições para o indivíduo comportar-se em um sistema social ao manipular variáveis “especiais para gerar tendências a se comportar de maneiras que resultem no reforço dos outros”. O grupo pode “reforçar o indivíduo para dizer a verdade, ajudar os outros, retornar favores e reforçar outros por sua vez para fazer o mesmo”¹⁰¹ (Skinner, 1953/1963, p. 310) ou pode incentivar comportamentos de trapaça, competição, quebrar um compromisso, mentir, entre outros (Skinner, 1971/1972).

Práticas cooperativas ou competitivas de um grupo tendem a influenciar a emissão de respostas consideradas socialmente justas e morais ou injustas e imorais. Os comportamentos “classificados como bons ou ruins, corretos ou errados não se devem a bondade ou a maldade da pessoa, ou de um caráter bom ou ruim, ou um conhecimento do certo e do errado; devem-se às contingências”¹⁰² (Skinner, 1971/1972, p. 113). Similarmente, se esperamos induzir os indivíduos a “preocuparem-se” uns com os outros um arranjo deliberado de contingências se faz necessário (Skinner, 1971/1972, p. 110).

É possível identificar um possível distanciamento entre o projeto político-social skinneriano da proposta de justiça social no que concerne à atividade fim direta (meios de transpor para o nível prático os princípios valorativos compartilhados): promoção da vida humana feliz e com qualidade. A principal frente de ação da justiça social se estabelece na promoção de ações afirmativas e elaboração/execução de políticas públicas que visam à correção

¹⁰¹ Original: “(...) the group may manipulate special variables to generate tendencies to behave in ways which result in the reinforcement of others. The group may reinforce the individual for telling the truth, helping others, returning favors, and reinforcing others in turn for doing the same”.

¹⁰² Original: “The behaviours classified as good or bad and right or wrong are not due to goodness or badness, or a good or bad character, or a knowledge of right and wrong; they are due to contingencies involving a great variety of reinforcers, including the generalized verbal reinforcers of 'Good!' 'Bad!' 'Right!' and 'Wrong!'”.

das estruturas de desigualdade (Silva & Sarriera, 2015; Pizzio, 2016). Duas divergências possíveis são identificadas na proposta skinneriana: (1) ação corretiva em si, soluções pontuais e restritas; (2) a forma como esse mecanismo corretivo é por vezes aplicado. Skinner se opôs ao sistema de bem-estar social em função de seus efeitos.

Em relação à primeira divergência, a proposta skinneriana parece se afastar da justiça social no que concerne à correção das desigualdades sociais já instaladas. Ao longo da obra skinneriana identifica-se a defesa direta por uma reestruturação social. É possível identificar Walden II como uma nova forma de organização social, na qual contingências cooperativas, reforçadoras positivas e que estabeleçam o controle face a face são priorizadas. Em 1953 e em 1971, Skinner reiterou que um planejamento cultural deveria contemplar uma reestruturação social cooperativa, igualitária e sustentável.

Para o autor, um planejamento social efetivo não demanda ações de contracontrole (medida de enfrentamento ao controle desigual). As relações de controle são horizontais (iguais, no sentido que o exercício do controle não é reservado a uma única parte em função de atributos pessoais – gênero, classe, étnica, crença, ou outro), bidirecionais (ambos os indivíduos que compõem um episódio social controlam – acessam e dispõem os recursos - e são controlados na mesma proporção ou em proporção muito similar) e equitativas (todos tem acesso aos recursos materiais e afetivos como consequência do trabalho produtivo de todos os membros) (1953/1963; 1978a; 1987a).

A tese central defendida pelo autor relaciona-se à efetividade das ações corretivas. Uma medida remediativa não acarreta, necessariamente, em uma mudança nas contingências sociais desiguais. Essas ações podem, ainda, fortalecer a manutenção do sistema hegemônico. Nas palavras de Skinner: “infelizmente, as pessoas governam as pessoas nesse sentido idealista

[igualitário/democrático] apenas quando todos têm essencialmente o mesmo poder, e esse quase nunca é o caso. O contracontrole pode limitar esse poder, mas o resultado não é uma sociedade verdadeiramente igualitária¹⁰³ (Skinner, 1978a, p. 8). Para Pizzio (2016):

[...] Por muito tempo o paradigma da justiça distributiva foi considerado adequado para analisar as reivindicações, fundamentalmente, dos trabalhadores e dos pobres. Nos regimes democráticos de bem-estar desencadearam-se conflitos, sobretudo por recursos, e a discussão polarizou-se no terreno distributivo com apelo a normas universalistas e mantendo à margem outro conjunto de questões relacionadas com a diferença. Entendia-se que as reivindicações de uma distribuição igualitária representavam o ideal de justiça. (p.358)

Segundo o autor, uma parte da concepção de justiça social (em especial, alinhada às propostas de Rawls) vincula a ideia de justiça a uma parcela igual de bens sociais, mas o tratamento igualitário entre as pessoas não reside na remoção de todas as desigualdades, mas apenas as que trazem desvantagem para os indivíduos. A tese tradicional versa sobre a possibilidade de reduzir às desigualdades sociais e produzir integridade psicofísica e felicidade (Pizzio, 2016). Entretanto, o posicionamento skinneriano questiona a efetividade da medida ao destacar que ela negligencia algumas práticas culturais que são características de sistemas capitalistas e que desgastaram as contingências de reforçamento:

As pessoas trabalham em troca de salários, mas a maior parte do que produzem não reforça diretamente seu comportamento. O grupo lucra a partir de uma divisão do trabalho e da especialização, mas os trabalhadores estão alienados em relação ao produto de seu trabalho. Os empregadores precisam utilizar sanções aversivas [...] As pessoas

¹⁰³ Original: “Unfortunaly people govern people in this rather idealistic sense only when everyone has essentially the same power, and this is almost never the case. countercontrol may limit that power, but the result is not a truly egalitarian society”

pagam às outras para produzirem as coisas que consomem, e assim evitam o lado aversivo do trabalho, mas elas perdem o lado reforçador também. *O mesmo ocorre àqueles que são ajudados por terceiros, quando poderiam ajudar a si mesmos [...]* As pessoas olham para coisas bonitas, ouvem músicas bonitas e assistem a espetáculos excitantes, mas os únicos comportamentos reforçados são ver, ouvir e assistir à alguma coisa. Quando as pessoas jogam, fazem muito poucas coisas, um grande número de vezes e, eventualmente, sem lucro¹⁰⁴. (Skinner, 1987b, p. 25, grifo meu)

A título de exemplo, no Brasil, a partir da década de 1970 com o fortalecimento dos diferentes movimentos sociais, buscou-se transpor a igualdade formal que, em si fortalecia o discurso meritocrático, para uma igualdade substancial, que priorizasse a heterogeneidade constitutiva da estrutura social. Entretanto, a sua aplicabilidade distorceu o sentido de “altruísmo” (troca recíproca) e solidariedade (bem dos outros) como uma forma de conceder gratificações em função das gritantes desigualdades sociais. Ao priorizar a dignidade da pessoa humana como mecanismo de contracotrole ao poder despótico, os mecanismos remediativos fortaleceram e legitimaram, mesmo que indiretamente, *o status quo* (Pizzio, 2016).

A crítica a efetividade da proposta remediativa relaciona-se ao segundo aspecto que distancia a proposta skinneriana da justiça social, a aplicabilidade do mecanismo corretivo. A prioridade da igualdade substancial centraliza-se na redução dos impactos das desigualdades instaladas. Por meio de ações afirmativas, esse mecanismo dispõe consequências reforçadoras ao comportamento dos indivíduos que se encontram em condições sociais opressoras e

¹⁰⁴ Original: “People work for wages, but most of what they produce does not directly reinforce their behavior. The group profits from a division of labor and from specialization, but workers are alienated from the product of their work. Employers must invoke aversive sanction [...] People pay others to produce the things they consume, and thus avoid the aversive side of work, but they lose the reinforcing side as well. So do those who are helped by others when they could help themselves [...] People look at beautiful things, listen to beautiful music, and watch exciting entertaining, and watching. When people gamble, they do a very few things a very few things a very large number of times, and eventually without gain”.

desfavorecidas. A inquietação skinneriana com os efeitos das ações remediativas tem como base a própria estrutura da medida e a forma como são dispostas as consequências.

Os agentes (representantes políticos e/ou jurídicos) que elaboram as medidas afirmativas tem no mínimo dois comprometimentos: (1) atender às demandas sociais; (2) conciliá-las aos interesses das agências, sobretudo às regras governamentais e econômicas. Em relação à conciliação, muitas vezes, ela é a variável que controla prioritariamente a execução das políticas resultando em uma discrepância dizer (redação dos documentos) / fazer (transposição das medidas). Para Skinner: “algo do mesmo tipo ocorre quando um grupo delega o controle a representantes, já que a delegação pode ter o mesmo efeito que a usurpação [...] nenhum dos processos garante um governo equilibrado”¹⁰⁵ (Skinner, 1978a, p. 8).

Não raro, essas medidas podem ser usadas como forma de reduzir movimentos de contracontrole e garantir a manutenção do *status quo* pelos controladores. É preciso levar em consideração a efetividade da proposta: qual a extensão dos efeitos dessa prática? Ela realmente atinge quem dela precisa? Frequentemente, o acesso aos recursos concedidos por essas medidas é restrito a poucos. Nesse sentido, a estrutura governamental e econômica não prioriza o bem-estar de seus membros. É importante avaliar a aplicabilidade das ações corretivas a fim de identificar os efeitos sobre a manutenção do poder hegemônico. (Holland, 1978; Skinner, 1978a).

Em relação à disposição de consequências, o autor estava sob controle, especialmente do Estado de bem-estar social (Welfare State). Para Skinner (1978a), algumas políticas assistencialistas dispõem de consequências reforçadoras não contingentes ao comportamento dos indivíduos que são atendidos. Há uma inversão da variável central: a redistribuição dos bens,

¹⁰⁵ Original: “[...] something of the same sort follows when a group delegates control to representatives, since delegation can have the same effect as usurpation [...] neither process guarantees a balanced government”.

medida de justiça, não é realizada proporcionalmente a atividade realizada, ela é administrada independente da resposta.

A questão central para Skinner é o efeito a longo prazo dessas políticas: a ausência de inclinação para o agir, o distanciamento (ou alienação) do trabalho da consequência reforçadora, o aumento de estados de anedonia, infelicidade e “inercia” social, “ao vencer a luta pela liberdade e a busca pela felicidade, o Ocidente perdeu sua inclinação para agir”¹⁰⁶ (Skinner, 1987b, p.). Para o autor, a felicidade é produto da ação, assim é mais uma característica do adquirir do que possuir” (Skinner, 1978d).

A despeito da crítica skinneriana em relação as medidas corretivas, cabe esclarecer que Skinner não defendeu a ausência de contracontrole a fim de legitimar o poder hegemônico. O autor não é contrário às medidas de contracontrole. Em situações despóticas, advogou em prol de ações de enfrentamento (1953/1963; 1978a, 1987b). O autor reconheceu a necessidade e relevância de medidas de enfrentamento à contingências despóticas. Sua análise em Walden sugeriu que o contracontrole é necessário quando há a presença de contingências desiguais e um sistema social centralizado em agências controladoras. Por essa razão defendeu a mudança na organização social.

Entretanto, o discurso skinneriano ao exortar a diluição das agências por meio do fortalecimento das camadas controladas pode ser identificado como um incentivo ao contracontrole (por essa razão uma ação micropolítica). Nesse sentido, a barreira entre as teorias torna-se permeável. É possível considerar que a proposta justiça social não seja antagonica a de Skinner, em especial em situações opressoras, já que ambas parecem estar sob controle das variáveis sociais que produzem a desigualdade.

¹⁰⁶ Original: [...] In winning the struggle for freedom and the pursuit of happiness, the West has lost its inclination to act”.

A crítica skinneriana ao estado de bem-estar social sinaliza os cuidados que devem ser tomados ao executar uma medida. Se administrada de forma não contingente, essas medidas podem restringir a capacidade produtiva dos beneficiados. Se sua aplicabilidade estabelecer condicionalidades podem favorecer efeitos benéficos para populações desfavorecidas¹⁰⁷ (Lemos, 2018). De forma geral, as medidas corretivas contribuem para o acesso a recursos materiais e à preservação da integridade psicofísica. Para o autor, a maior dificuldade está em identificar o *que é necessário fazer para produzir* esses reforçadores (Skinner, 1971/ 1972; 1978a; 1987ab).

Essa premissa pode ser identificada no projeto de sociedade skinneriano (1948/2005), no qual o trabalho produtivo produz de forma contingente as consequências necessárias para os membros. Seu projeto sinaliza uma possível variável elementar para um sistema social verdadeiramente igualitário: a equidade. A questão central em torno das relações sociais, para Skinner, relaciona-se às variáveis: (1) deslocamento do controle (relação unidirecional *versus* bidirecional), e (2) equidade (acesso a recursos e movimento do controle: equilíbrio/horizontal *versus* desequilíbrio/vertical) do controle. Ao incitar um controle face a face, o autor buscou priorizar uma relação bidirecional, ou seja, recíproca. Mas reconheceu que essa relação só poderia ser balanceada se contingências sociais especiais fossem programadas para evitar um desequilíbrio no controle (1953/1963; 1978a).

Em consonância, Baum (2006) define uma relação cooperativa a partir dos efeitos produzidos. Uma relação de cooperação efetiva permite produzir reforçadores equitativos e mútuos. O elemento crítico da relação é a equidade. A análise deve considerar a produção imediata (ação sob controle da presença do outro membro na condição social) ou postergada da

¹⁰⁷ Nota: O Estudo de Lemos (2018) intitulado *A atuação do analista do comportamento em políticas públicas: ação intersetorial em âmbito local para aumentar a frequência escolar de adolescentes de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família* discute os efeitos positivos das estratégias de condicionalidade do Bolsa Família sobre a frequência escolar dos aprendizes.

consequência reforçadora. Quando a produção de consequências reforçadoras ocorre em momentos distintos (postergada) entende-se que a relação é de reciprocidade, no sentido de ficar sob controle do efeito do comportamento na ausência da pessoa na situação que exige-se comportamento cooperativo (imediate). Entretanto, em uma relação de reciprocidade há uma maior probabilidade de trapaça (manipular recursos favorecendo bem individual) se a contingência social não tiver como base a equidade.

Em Walden II, o autor demonstrou a relevância da variável equidade. A distribuição equitativa dos recursos entre todos os membros na comunidade produziu um sistema coletivo forte, tanto num aspecto moral (altruísmo, lealdade, preocupação com o bem dos outros e dos outros do futuro), quanto num aspecto econômico. O sistema trabalhista da comunidade garante uma seguridade social contingente à atividade laboral do indivíduo relacionada à subsistência da comunidade.

No que concerne à equidade, posicionamentos divergentes são encontrados na literatura da justiça social acerca de sua essencialidade à promoção de justiça (Azevedo, 2013). De forma mais recorrente encontra-se a defesa por uma isonomia social que se refere à disposição de contingências sociais que garantem acesso às condições fundamentais e qualidade de vida (ou a vida boa) independente da classe social, gênero, crença e etnia (igualdade formal), sem desconsiderar as diferenças individuais, principalmente quanto às desigualdades sociais (igualdade substancial). Neste caso, a variável equidade não é centralizada como elemento basilar da atividade fim direta da justiça social. A igualdade substancial tende a nortear as ações remediativas da justiça social, diferentemente da atividade fim priorizada em Walden II, na qual a equidade fundamenta a proposta de estrutura social. Skinner (1953/1963) argumentou sobre o

principal problema enfrentado pela sociedade a partir da adoção do conceito de dignidade humana e das medidas existentes para a sua garantia:

O pensamento ocidental enfatizou a importância e a dignidade do indivíduo. As filosofias democráticas de governo, baseadas nos "direitos do homem", afirmaram que todos os indivíduos são iguais perante a lei e que o bem-estar do indivíduo é o objetivo do governo. A literatura e a arte democráticas enfatizaram o indivíduo e não se preocuparam em aumentar o conhecimento e a compreensão do homem sobre si mesmo, muitas vezes [...] O indivíduo que "se afirma" é aquele a quem o ambiente social é especialmente reforçador. O ambiente que caracterizou o pensamento democrático ocidental teve esse efeito. O ponto de vista é particularmente importante em oposição ao controle despótico e pode, de fato, ser entendido apenas em relação a tal controle. Entretanto, o primeiro passo no contracontrole de uma agência poderosa é fortalecer o controle [...] O uso de conceitos como liberdade individual, iniciativa e responsabilidade foi, portanto, bem reforçado¹⁰⁸. (p. 446-447)

Para Skinner (1978c) um verdadeiro humanista é o indivíduo que reconhece a função do ambiente nas relações de controle e apresenta inclinações para a mudança social. Possivelmente, essas mudanças precisam ser estruturadas por meio de duas vias concomitantemente: (1) ações

¹⁰⁸ Original: "Western thought has emphasized the importance and dignity of the individual. Democratic philosophies of government, based upon the "rights of man," have asserted that all individuals are equal under the law, and that the welfare of the individual is the goal of government. Democratic literature and art have emphasized the individual rather than the type, and have often been concerned with increasing man's knowledge and understanding of himself. Many schools of psychotherapy have accepted the philosophy that man is the master of his own fate. In education, social planning, and many other fields, the welfare and dignity of the individual have received first consideration. The effectiveness of this point of view can scarcely be denied. The practices associated with it have strengthened the individual as an energetic and productive member of the group. The individual who "asserts himself" is one to whom the social environment is especially reinforcing. The environment which has characterized Western democratic thought has had this effect. The point of view is particularly important in opposition to despotic control and can, in fact, be understood only in relation to such control. The first step in the countercontrol of a powerful agency is to strengthen the controllee [...] The use of such concepts as individual freedom, initiative, and responsibility has, therefore, been well reinforced".

remediativas: sensibilidade as desigualdes sociais já instaladas e desenvolvimento de medidas de enfrentamento; (2) mobilização em prol de uma reestruturação social.

As ações afirmativas representam tentativas de enfrentamento, por vezes, por uma via não institucionalizada, como forma de resistência. Cabe à Análise do Comportamento fomentar essas ações de resistência:

Enquanto rede amorfa e mutável de pontos de força, o poder político não tem uma identidade estável, não tem uma forma à qual se possa contrapor uma forma superior, nos moldes de Walden Two. Por isso, os esforços para instituir ordenamentos mais perfeitos em grupos ou áreas ou categorias restritas de cidadãos, só podem prosperar na exata medida de sua inocuidade no jogo de forças dos que detêm ou pretendem o poder político prevalente, e na exata medida em que as contingências geridas pelo poder dominante o permitam [...] Como foi dito, como assessor de um governo ou da oposição política, [o] saber [do analista do comportamento] servirá apenas se e quando interessar ao jogo de forças oportunista da luta para manter ou tomar o poder. Na melhor das hipóteses seu papel será o de um tecnocrata. Descartável a qualquer momento, segundo as conveniências do jogo de forças. (Pessotti, 2016, p. 101)

A forma como essas medidas serão desenvolvidas é uma questão imprescindível no momento. Uma visão analítico-comportamental dos princípios de reconhecimento (ou alteridade), solidariedade e reciprocidade pode facilitar a identificação e adoção de cursos prossociais e pró-éticos. A Análise do Comportamento pode ofertar um curso alternativo à forma como o conceito de dignidade humana é aplicado¹⁰⁹. Ao elucidar as relações de controle, os

¹⁰⁹ Original: “[...] This prior importance of the environment has slowly come to be recognized by those who are concerned with changing the lot of mankind. It is more effective to change the culture than the individual because any effect upon the individual as such will be lost at his death. Since cultures survive for much longer periods, any effect upon them is more reinforcing [...] Presumably, the emphasis on culture will grow as the relevance of the

analistas do comportamento podem produzir condições para que os indivíduos identifiquem as necessidades sociais (valores dos outros membros da comunidade) e reconheçam que esses interesses podem, em maior ou menor grau, ser equivalentes aos seus interesses (saúde, segurança, alimentação, afeto). Na próxima sessão serão discutidos compromissos valorativos que podem favorecer pensar em cursos possíveis de ação.

Confluência entre valores secundários e justiça social: as necessidades sociais como valor.

Os princípios valorativos da justiça social sinalizam interesses e necessidades comuns aos indivíduos, tais como respeito a integridade física, psicológica e social, e alinham-se à proposta skinneriana de valores secundários. Ambos os conceitos são apresentados como variáveis que fortalecem o ideal coletivo e buscam suscitar relações altruístas, cooperativas, de respeito mútuo e amistosas e horizontais. Nessa direção, sugere-se que o bem coletivo é o fim último que se pretende alcançar, no sentido de que todos os indivíduos devem ser respeitados e preservados na sua condição humana por meio da qualidade de vida e o bem-estar individual (boa vida). Entende-se que a preocupação com o bem dos outros e dos outros do futuro depende da relação entre particular-coletivo, na qual o benefício individual se relaciona ao coletivo.

Em ambas as propostas, a consecução do bem fundamental, preservação da vida humana, tornarse mais provável e material se houver: (1) arranjo de contingências que proporcionem condições de acesso igualitário a recursos materiais e afetivos, a preservação da integridade psicofísica e o respeito pelas condições mínimas de liberdade (autonomia para seguir um plano individual – acessar reforçadores pessoais – e conciliar interesses individuais e coletivos); (2) investimento em técnicas de controle, de caráter educativo, que proporcione uma convivência

social environment to the behavior of the individual becomes clearer. We may therefore find it necessary to change from a philosophy which emphasizes the individual to one which emphasizes the culture or the group. But cultures also change and perish, and we must not forget that they are created by individual action and survive only through the behavior of individuals” (Skinner, 1953/1963, p.447).

social ética e igualitária. Tem como objetivo favorecer: (a) o reconhecimento do outro como um indivíduo de igual direitos a despeito de diferenças étnicas, de gênero, classe e crença. Visa proporcionar condições para que os indivíduos identifiquem que interesses individuais podem ser equivalentes ao interesse coletivo (saúde, segurança, alimentação, entre outros); (b) a emergência de uma preocupação genuína com o outro, traduzida em um compromisso social voltado ao fortalecimento da comunidade/ culturas por meio de um engajamento em ações pró-coletivas.

Ambas as matrizes teóricas descrevem condutas que sinalizam um critério para a formulação de princípios éticos que visem a vida dos humanos como fim: a sensibilidade às *necessidades sociais*. Por sensibilidade entendemos a relação entre o comportamento e as consequências desse comportamento. A identificação dessas necessidades sociais requer uma sensibilidade as variáveis sociais (Abib, 2016; Bogo, 2017; Skinner, 1953/1963). O termo princípios é cunhado “como regras fundamentais que devem perpassar todas as estratégias com vistas a educar a sensibilidade” (Bogo, 2017, p. 29).

Uma análise das variáveis sociais pode favorecer: (1) identificar o conflito entre valores individuais e coletivos, (2) identificar as consequências positivas almejadas ou consequências aversivas evitadas pela maioria das pessoas, bem como a análise de condições sociais degradantes ou de qualidade de vida, e (3) subsidiar a conciliação desses interesses individuais com demandas coletivas. Como resultado, pode facilitar a eleição de valores sociais que, por derivarem-se da tensão entre interesses individuais e coletivos, demandam constante reavaliação e ajuste contínuo, distanciando-se de um sistema valorativo rígido, inflexível e descontextualizado (ou ética experimental em Skinner [1948/2005]).

Cabe uma ressalva, embora o sistema valorativo seja flexível, a pluralidade de valores morais presentes nos diferentes grupos sociais, bem como os conflitos resultantes indicam a

necessidade de defesa de valores “universais”. O termo universal e/ou geral não se refere a eleição de normas intransigentes e imutáveis, mas relaciona-se ao respeito da pessoa humana (sua integridade moral, física, social e psicológica) e da vida coletiva e inviabiliza justificar e legitimar práticas degradantes (por exemplo, um valor antirracista) (Vazquez, 1997/2004). A análise dos itens considerados nas propostas valorativas skinneriana e da justiça social, que tem como base as necessidades sociais, sinaliza um conjunto de valores sociais comuns: princípios altruístas, cooperativos, de respeito à diversidade humana, de sustentabilidade e de responsabilidade social (ações pro-coletivas).

A elegibilidade desses princípios deriva da análise da tensão entre interesses / necessidades individuais e coletivos. Esses princípios indicam consequências (valores) individuais e coletivas que, em última instância, podem contribuir com a preservação da vida humana e com uma vida de qualidade. A análise de Vazquez (1997/2004) sobre a elegibilidade de *bem* indica que a legitimidade desse bem (ou bens) só pode ser reconhecida se realmente considerar a humanidade como valor. O conteúdo concreto que fundamenta um bem apenas se estabelecerá como moralmente positivo numa adequada relação entre indivíduo e sua comunidade, pressupondo uma igualdade entre os indivíduos e confluindo em demandas verdadeiramente comuns.

As necessidades sociais, como critério normativo, podem instituir-se como um valor concreto à prática do analista do comportamento. Esse critério pode sinalizar estímulos discriminativos sob os quais o analista deverá estar sensível e indicar contingências que devem ser satisfeitas para que seja possível promover o equilíbrio entre bem-estar individual, bem como favorecer o estabelecimento de objetivos de intervenção ao orientar a aplicação da tecnologia comportamental (Botomé, 2010). Como estratégia de ação, levanta-se a hipótese de uma

instrumentalização dos indivíduos acerca dos princípios comportamentais. O conceito de instrumentalização refere-se à capacidade de identificar as variáveis de controle e sua relação com o comportamento. Não se trata de um ensino formal dos princípios da Análise do Comportamento, mas tornar acessível e cotidiano esses princípios¹¹⁰. Tem como objetivo gerar comportamentos autônomos quanto a identificação e resolução de suas necessidades sociais e de empoderamento. A Educação parece ser um mecanismo formidável para a consecução desse objetivo.

A produção de contingências sociais que inviabilizam, em diferentes esferas, o desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos pode ser considerada condição de violência. Assim, a disposição de contingências econômicas e governamentais que resultam em uma organização social desigual incita múltiplas ações potencializadoras de violências políticas e sociais no cenário brasileiro (e.g. pobreza, desemprego, baixa qualidade no ensino/analfabetismo científico, corrupção, fome, restrição política, entre outras) contra os setores menos favorecidos (Moraes, 2010; Rezende, 2005; Sarlet, 2010).

Essas ações tendem a fortalecer (1) o distanciamento de camadas populares das decisões políticas ao fomentar uma naturalização das desigualdades que, por sua vez, favorece um sentimento de “incapacidade para o desenvolvimento de qualquer ação política capaz de reverter os atrasos sociais, econômicos e políticos prevaletentes no país [...], pois a corrupção material por parte dos setores preponderantes”, e (2) a exclusão de camadas populares da vida política levaram a uma crescente descrença, da população, na possibilidade de reversão dessas práticas (Rezende, 2005, p. 28). Como resultado dessa naturalização, há um investimento reduzido (ou

¹¹⁰ Exemplo: Em uma situação de birra o cuidador(a) ser capaz de identificar a condição e manejá-la de forma efetiva: deixar a criança chorar até o choro reduzir de frequência. O importante não é nomear o procedimento de extinção, mas ser capaz de aplicá-lo de forma efetiva. Isto não requer um ensino formal da Análise do Comportamento.

ausência de investimento) em práticas voltadas à promoção da dignidade da pessoa humana e da vida coletiva, traduzida no bem-estar de todos os membros da nação (Rezende, 2005, p.31).

Ao analisar as reflexões de Manoel Bomfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro, Rezende (2005) afirmou que uma das características principais de segmentos políticos que estimulam práticas institucionalizadas desiguais refere-se à estimulação da ignorância, relacionada ao analfabetismo (inclusive o analfabetismo científico) e à baixa qualidade/efetividade do ensino nos segmentos básico, médio e superior na promoção de comportamentos pró-sociais e pró-coletivos. Azevedo (1958) e Bomfim (1993) denunciaram a necessidade de um investimento agressivo em práticas de ensino com a finalidade de uma educação social, com base em princípios altruístas, de interesses coletivos e de respeito aos direitos e deveres dos indivíduos. Para os autores, somente uma educação voltada às necessidades sociais promoveria uma transformação social efetiva que objetivasse a valorização de cada brasileiro, e que alcançasse todas as classes sociais, gênero e etnias.

O compromisso social e político skinneriano em prol da vida humana e de uma organização social mais justa e isonômica embasa a proposta educacional do autor. Melo, Castro e De Rose (2015) apontam a eleição da educação, por parte de Skinner, como um mecanismo fundamental para reversão de desigualdades e promoção da sobrevivência das culturas. Por meio da educação é possível promover a compreensão, formulação e solução de necessidades humanas. Nas palavras do autor:

A educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica. Isso afeta profundamente a vida de todos nós. Não podemos mais permitir que as exigências de

uma situação prática suprimam as enormes melhorias que estão ao nosso alcance. A situação prática deve ser alterada¹¹¹. (Skinner, 1968/2003, p. 37)

Se desejamos comportamentos justos e morais, apresentados neste trabalho como a promoção da integridade da vida humana, um investimento em técnicas que aumentem a probabilidade de engajamento social (educação) mostra-se necessário, pois “não podemos [dizer] que dois indivíduos se comportarão juntos de forma cooperativa, se for ‘de seu interesse comum fazê-lo’. Devemos mostrar as variáveis específicas que afetam o comportamento de cada um”¹¹² (Skinner, 1953/1963, p. 312). É necessário criar condições para que o reconhecimento e o respeito pela vida humana ocorram.

Desta forma, pensar uma educação que contemple o arranjo de contingências cooperativas, isonômicas e altruístas é relevante. Como argumentou Hocutt (2009) defender uma norma universal – por exemplo, a preocupação genuína com o humano – não irá garantir que essa norma controlará o comportamento dos indivíduos. Um bem ou norma possibilita identificar os objetivos pretendidos, mas o verdadeiro desafio reside na programação de contingências para que de fato os sujeitos apresentem os comportamentos desejados.

Agir em prol do bem dos outros, como uma “preocupação genuína”, é produto das disposição de contingências sociais isonômicas (seja por meio de uma reestruturação social ou por meio de ações remediativas/afirmativas) somada a técnicas de controle (educacionais) na esfera individual (ensino de repertórios de autocontrole, tomada de decisão, resolução de problemas e desenvolvimento de comportamentos criativos voltados à identificação, solução e previsão de necessidades imediatas e futuras da humanidade) (Skinner, 1948/2005; 1953/1963;

¹¹¹ Original: “[...] Education is perhaps the most important branch of scientific technology. It deeply affects the lives of all of us. We can no longer allow the exigencies of a practical situation to suppress the tremendous improvements which are within reach. The practical situation must be changed”.

¹¹² Original: “We cannot do this simply by saying that two individuals will behave together cooperatively if it is “in their common interest to do so.” We must point to specific variables affecting the behavior of each of them”.

1968/2003). “Como uma pessoa se sente sobre se comportar para o bem dos outros depende dos reforçadores utilizados”¹¹³ (Skinner, 1971/1972, p. 110). O autor reiterou:

[...] ao trabalhar para o bem alheio uma pessoa pode sentir amor ou medo, lealdade ou obrigação, ou qualquer outra coisa que surja das contingências responsáveis pelo comportamento. Uma pessoa não age para o bem alheio por causa de um sentimento de pertença ou se recusa a agir por causa de um sentimento de alienação. Seu comportamento depende do controle exercido pelo ambiente social¹¹⁴. (Skinner, 1971/1972, p. 110)

A educação assume função primordial como estratégia de identificação e enfrentamento das desigualdades sociais rumo à efetivação de um compromisso moral e social dos indivíduos. Por essa razão, foi elencada como objeto de análise neste estudo.

Valores sociais como diretriz ética para a Educação: Os princípios comportamentais a serviço da comunidade

Ao discorrer sobre a educação, Skinner (1968/2003) buscou elucidar sua amplitude ao descrevê-la em termos de microagências educacionais responsáveis por organizar contingências de ensino em diferentes esferas da vida do indivíduo, como a família¹¹⁵, a escola e o grupo social a fim de proporcionar a aprendizagem de comportamentos pertinentes a cada contexto (Skinner, 1953/1963). O caráter amplo da educação relaciona-se à concepção skineriana de aprendizagem,

¹¹³ Original: “How one feels about behaving for the good of others depends upon the reinforcers used”.

¹¹⁴ Original: “[...] A person does not act for the good of others because of a feeling of belongingness or refuse to act because of feelings of alienation. His behaviour depends upon the control exerted by the social environment”.

¹¹⁵ Nota: Para Skinner a família funciona como uma agência educacional ao ensinar a criança a andar, a falar, a comer de uma dada maneira, a se vestir, e assim por diante (Skinner, 1953). De maneira geral, a família influencia no aprendizado social e escolar da criança, na motivação para os estudos no desenvolvimento de habilidades interpessoais e morais favoráveis para o ambiente escolar e social ao ensinar comportamentos pré-requisitos para diferentes contextos (Henklain & Carmo, 2013)

entendida como um procedimento comportamental. A aprendizagem envolve um tipo de relação específica entre o comportamento do organismo e o ambiente.

A proposta educacional skinneriana apresenta uma importante vantagem. Ao admitir que os processos de ensino-aprendizagem relacionam-se às contingências de reforço, Skinner assumiu um compromisso efetivo com a mudança das condições ambientais que resultam em prejuízos para o próprio aprendiz e para a esfera social da qual ele faz parte (Skinner, 1953/1963, 1968/2003, 1987c). A tarefa da educação “é construir um repertório de comportamentos que eventualmente terá consequências reforçadoras na vida diária e profissional dos aprendizes”¹¹⁶ (Skinner, 1987c, p. 28).

Em relação às bases de sua proposta, para o autor, o conceito de aprendizagem refere-se a uma mudança de comportamento (alteração de suas relações com o meio) relativamente estável (duradoura) com ênfase na aquisição ou no processo pelo qual se adquire um comportamento. “Vemos [...] o comportamento mudar conforme mudamos as variáveis das quais ele é função”¹¹⁷ (Skinner, 1950, p. 27). Ou dito de outra forma, o que indivíduo torna-se capaz de fazer (novo comportamento) ou como é capaz de fazer (aperfeiçoamento do comportamento) (Skinner, 1953/1963, 1950). Uma análise pertinente da aprendizagem considera as três variáveis que compõem as contingências de reforço sob as quais o aprendizado ocorre: (1) uma ocasião em que o comportamento ocorre (SD), (2) o comportamento em si (R) e (3) as consequências do comportamento (C) (Skinner, 1968/2003, p. 4)¹¹⁸. Nas palavras de Skinner:

Alguns avanços foram feitos, recentemente, no campo da aprendizagem. Técnicas especiais foram elaboradas para arranjar o que é chamado contingências de reforço – por

¹¹⁶ Original: “The task of education is to build a repertoire of behavior that will eventually have reinforcing consequences in the daily and professional life of the graduate”.

¹¹⁷ Original: “[...] we watch [...] the behavior change as we change the variables of which it is a function”.

¹¹⁸ Three variables compose the so-called contingencies of reinforcement under which learning takes place: (1) an occasion upon which behavior occurs, (2) the behavior itself, and (3) the consequences of the behavior.

um lado, as relações que se estabelecem entre comportamento e, por outro lado, as consequências deste comportamento cujo resultado tem sido um controle muito mais eficaz do comportamento [...] as recentes melhorias nas condições que controlam o comportamento [...] tem nos assegurado quanto à ocorrência dos efeitos e que eles aconteçam em circunstâncias ótimas para produzir as modificações chamadas aprendizagem. Uma vez arranjado o tipo particular de consequência reforçadora, as técnicas nos permitem modelar o comportamento de um indivíduo [...] Um segundo avanço importante na técnica nos permite manter o comportamento em determinados estados de força por longos períodos de tempo. Os reforços continuam a ser importantes, é claro, mesmo muito tempo depois que um organismo ter aprendido *como (how)* fazer alguma coisa, mesmo depois de ter adquirido o comportamento. Eles são necessários para manter a força do comportamento¹¹⁹. (Skinner, 1968/2003, p. 30, grifo do autor)

Dessa perspectiva, em nossa relação com o mundo aprendemos o tempo todo (seja pela emissão de novos comportamentos, seja ao aprimorar comportamentos já existentes), embora nem sempre essa aprendizagem decorra de um processo de ensino. Como produto direto do ensino, a aprendizagem refere-se ao efeito produzido pelo comportamento de ensinar, definido como o ato “de arranjar contingências de reforço”¹²⁰ (Skinner, 1968/2003, p. 4). Nesse sentido,

¹¹⁹ Original: “Some promising advances have recently been made in the field of learning. Special techniques have been designed to arrange what are called contingencies of reinforcement—the relations which prevail between behavior on the one hand and the consequences of that behavior on the other—with the result that a much more effective control of behavior has been achieved [...] Recent improvements in the conditions which control behavior in the field of learning [...] we have made sure that effects do occur and that they occur under conditions which are optimal for producing the changes called learning. Once we have arranged the particular type of consequence called a reinforcement, our techniques permit us to shape the behavior [...] A second important advance in technique permits us to maintain behavior in given states of strength for long periods of time. Reinforcements continue to be important, of course, long after an organism has learned how to do something, long after it has acquired behavior. They are necessary to maintain the behavior in strength”.

¹²⁰ Original: “[...] teaching is simply the arrangement of contingencies of reinforcement”.

“ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem”¹²¹. Em um dado ambiente, o indivíduo poderá aprender sem ser ensinado, mas “certamente quem é ensinado aprende mais rapidamente comparado a quem não é”¹²² (Skinner, 1968/2003, p. 4).

Os processos de ensino e aprendizagem pressupõem uma relação interdependente entre o indivíduo que ensina (educador), que atua como um mediador ao arranjar as condições necessárias para que o comportamento-alvo ocorra, e um indivíduo que aprende (aprendiz), ou seja, comporta-se. A relação ensino-aprendizagem, quando efetiva, tende a produzir um aumento na emissão de comportamentos, com menos dificuldades e em menor espaço de tempo. Do contrário, na ausência da aprendizagem, pode-se concluir que não houve efetivamente ensino (Skinner, 1968/2003).

Por sua vez, o conceito de educação skinneriano refere-se ao conjunto de práticas de ensino que tem por objetivo “o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros em algum tempo futuro”¹²³ (Skinner, p. 1953/1963, p. 402). Para o autor, a educação é uma importante tecnologia para a promoção do valor supremo, sobrevivência das culturas. Educar envolve (1) “a atuação de alguém em relação a outrem” (Moroz, 1993, p. 31), (2) sua tarefa é preparar os indivíduos para os desafios da vida, tanto na esfera individual quanto na coletiva; (3) “implica atuação temporal dos agentes educativos ocorrendo no presente para o estabelecimento de comportamento que ultrapasse este limite temporal, já que deve ser vantajoso em um tempo futuro” (Moroz, 1993, p. 31). Para Skinner:

Os jovens são o recurso natural mais importante de uma nação, e o desenvolvimento desse recurso é tributado à educação. Cada um de nós nasce precisando aprender o que os

¹²¹ Original: “[...] Teaching is the expediting of learning”.

¹²² Original: “[...] a person who is taught learns more quickly than one who is not”.

¹²³ Original: “Education is the establishing of behavior which will be of advantage to the individual and to others at some future time. The behavior will eventually be reinforced in many of the ways we have already considered; meanwhile reinforcements are”.

outros aprenderam antes de nós e muito disso precisa ser ensinado. Nós todos poderíamos ser melhores se a educação desempenhasse uma parte mais importante na transmissão da cultura [...] isso contribuiria não só para uma América mais forte [...] mas também poderíamos esperar que essas questões fossem discutidas sobre o mundo como um todo, por exemplo, quando consideramos a produção do bens de consumo pelos grupos e comportamentos que produzam o bem do outro”¹²⁴. (Skinner, 1987c, p. 130)

O ensino é, naturalmente, muito importante porque facilita o desenvolvimento de comportamentos relevantes para o indivíduo e para o grupo no qual está inserido, “do contrário, o comportamento poderia não ocorrer”¹²⁵ (Skinner, 1968/2003, p. 6). Organizar práticas de ensino significa aumentar a probabilidade de aquisição ou aperfeiçoamento de comportamentos, por meio de um arranjo de contingências de reforço, para que certas respostas se tornem prováveis em determinadas circunstâncias. Além disso, deve preparar o aprendiz para situações que ainda não surgiram ao colocar “os operantes discriminativos sob controle de estímulos que provavelmente ocorrerão nessas situações. Finalmente, as consequências não-educacionais determinarão se o indivíduo continuará a se comportar da mesma maneira”^{126,127} (Skinner, 1953/1963, p. 402).

¹²⁴ Original: “Young people are by far the most important natural resource of a nation, and the development of that resource is assigned to education. Each of us is born needing to learn what others have learned before us, and much of it needs to be taught. We would all be better off if education played a far more important part in transmitting our culture. Not only would that make for a stronger America (remember Sputnik), but we might also look forward to the day when the same issues could be discussed about the world as a whole—when, for example, all peoples produce the goods they consume and behave well toward each other”

¹²⁵ Original: “[...] Teaching is most important, of course, when the behavior would not otherwise arise. (Everything which is now taught must have been learned at least once by someone who was not being taught, but thanks to education we no longer need to wait for these rare events.)”

¹²⁶ Original: “[...] discriminative operants are brought under the control of stimuli which will probably occur in these situations. Eventually, noneducational consequences determine whether the individual will continue to behave in the same fashion”.

¹²⁷ Nota: A título de exemplo podemos citar a recente epidemia do vírus Zika e o nascimento de bebês microcéfalos. O episódio representou um problema não previsto e demandou estratégias de resolução. Os cientistas, treinados para descobrir as relações de controle entre as variáveis, foram capazes de procurar as soluções efetivas para a demanda.

Para Skinner essa é a tarefa de um sistema educacional, em especial de uma agência educacional explícita e mais organizada designada como escola (Skinner, 1953/1963, p. 404). Em *Walden II* (1948) e em seu artigo *A escola do futuro*¹²⁸ (Skinner, 1989/2005), o autor descreveu sua escola ideal: um espaço descentralizado, na qual a díade educador-educando represente uma relação de troca recíproca, de forma horizontal e bidirecional, muito diferente de qualquer ambiente que tenha sido organizado até o momento. “Elas serão locais agradáveis [...] como lojas, restaurantes, teatros bem planejados, elas terão boa aparência, soarão bem, cheirarão bem. Os estudantes irão para a escola, não porque serão punidos por faltarem, mas porque serão atraídos por ela”¹²⁹ (Skinner, 1989/2005, p. 94).

Apesar de seu ideal, Skinner reconheceu a necessidade de pensar estratégias de enfrentamento aos modelos da escola existentes. Em 1968 lança *Tecnologia de Ensino*, uma obra voltada a análise e instrução de estratégias que poderiam melhorar o sistema de ensino e o engajamento/motivação dos educandos. Para o autor, ensinar é um comportamento e não um “dom” ou “arte intuitiva”. É um termo amplo que designa uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz sob determinadas circunstâncias e os efeitos que produz. Por essa razão, deve-se aprender a ensinar, assim como o aprendiz deve aprender a aprender, o problema é que professores precisam aprender maneiras mais efetivas de ensinar”¹³⁰ (1987c, p. 121). Segundo o autor, “assim como os alunos devem não apenas aprender, mas saber que estão

¹²⁸ Neste artigo, Skinner (1989) realiza uma análise etimológica da palavra escola e aponta que, em suas origens, esta palavra estava associada ao conceito de conversar informal ou formalmente (escola como espaço para discussões e aulas). Por essa razão, assumia o *status* de lazer e descanso.

¹²⁹ Original: “[...] They will be pleasant places. Like wellmanaged stores, restaurants, and theatres, they will look good, sound good, smell good. Student will come to school, not because they are punished if they stay away, but because they are attracted by the school”.

¹³⁰ Original: “[...] it is recognized that grade- and highschool teachers need to learn to teach. The trouble is, they are not being taught in effective ways. The trouble is, they are not being taught in effective ways” [...] They need only to be taught more effective ways of teaching”.

aprendendo, os professores não devem apenas ensinar, mas também saber que estão ensinando¹³¹” (Skinner, 1987c, p. 126).

[...] dê a estudantes e a professores boas razões para aprender e para ensinar. É aí que uma ciência do comportamento pode dar sua contribuição. Eles podem desenvolver práticas instrucionais tão efetivas e tão atraentes [...] que estudantes, professores e administradores estarão livres do uso de técnicas aversivas do comportamento”¹³² (Skinner, 1987c, p. 130).

Por essa razão, a relação ensino-aprendizagem é priorizada na análise skinneriana, pois o autor assume o posicionamento de que ensinar e aprender são dois processos interdependentes. O aspecto que caracteriza o que se chama de ensinar é o efeito produzido pela ação do professor. Esse efeito deve ser a aprendizagem do aluno (Skinner, 1953/1963; 1968/2003).

O conceito de ensinar é definido pela aprendizagem do aluno “e não pela intenção (objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula [...] ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno” (Kubo & Botomé, 2011, p.5). Por sua vez, aprender refere-se ao que acontece com o aluno (as mudanças pelas quais ele passa) em função do comportamento de ensinar do professor (Skinner, 1953/1963; 1968/2003). Isso significa que a avaliação da efetividade do ensino decorre do que o aluno é capaz de fazer “fora da escola, em outra ocasião e sem a presença de agentes educativos” (Moroz, 1993, p. 34).

O objetivo do sistema educacional é promover um repertório comportamental efetivo que produza soluções para problemas imediatos e futuros do indivíduo, de sua comunidade e das culturas. Esse sistema deve propor objetivos de ensino precisos, em termos comportamentais,

¹³¹ Original: “[...] just as students must not only learn but know that they are learning, so teachers must not only teach but know that they are teaching”.

¹³² Original: “Give students and teachers better reasons for learning and teaching. That is where the behavioral sciences can make a contribution. They can develop instructional practices so effective and so attractive in other ways that no one—student, teacher, or administrator—will need to be coerced into using them”.

pois a tarefa de educar envolve o estabelecimento de comportamentos. O aprendiz deve aprender a lidar com seu ambiente à luz do conhecimento. Assim, o comportamento não deve ser visto como 'sinais' de conhecimento, mas como o próprio conhecimento: o que uma pessoa sabe pode ser identificado pelo que ela faz¹³³ (1968/2003, p. 191-192). O estudante deverá aprender a identificar e manipular variáveis, além de propor, eventualmente, procedimentos de intervenção. Seu repertório deverá contemplar observar, reunir materiais relevantes, organizá-los, e propor soluções experimentais. Esse procedimento é essencial em seu preparo para outros tipos de ocasiões futuras¹³⁴ (Skinner, 1953/1963, p. 411).

A proposta educacional skinneriana voltada à promoção de repertórios comportamentais se afasta do modelo de ensino formal tradicional, estreitamente ligado à concepção de que ensinar é uma simples reprodução de regras (metáforas da aquisição e construção – tese que os professores transmitem, passam, informam o aprendiz, enquanto o último assume função de receptáculo) e centralizada no uso do controle coercitivo (Skinner, 1968/2003, 1987c). As regras educacionais (especialmente a adequação dos conteúdos), não raro, estão distantes das consequências reais nas quais os aprendizes estão inseridos. Esse distanciamento corrobora a ineficiência da educação, pois “a educação formal é basicamente um tipo de conselho, mas muito pouco do comportamento modelado e mantido na sala de aula é reforçado na vida diária [...] é, por essa razão, um conselho que não estamos fortemente inclinados a seguir¹³⁵ (Skinner, 1987b,

¹³³ Original: To “impart a knowledge of how to do things” is simply to teach a person to behave in given ways. What he knows is what he does. When we turn to knowing about things, however, it is not so easy to equate knowledge with behavior. Indeed, the topography of the behavior often seems irrelevant. What we know is closer to the independent variables, particularly the stimulating environment [...] He knows what something is or what is happening or has happened if he can name the thing or event or describe it; he knows how things work if he can describe or predict the effects of actions taken”.

¹³⁴ Original: “It establishes a special repertoire which has as its effect the manipulation of variables which encourage the appearance of solutions to problems. The student learns to observe, to assemble relevant materials, to organize them, and to propose tentative solutions. Such a practice is essential in preparing him for some kinds of future occasions”.

¹³⁵ Original: “[...] The education is therefore advice that we are not strongly inclined to take”.

p. 22). O que é ensinado, geralmente, não faz sentido para o educando ou não o prepara de forma efetiva a lidar com contingências da vida cotidiana.

A tese skinneriana de que o futuro da humanidade depende, de certa forma, de um investimento educacional sugere que o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelas pessoas requer a correção e o aprimoramento de contingências fortalecedoras do comportamento. Em outras palavras, recuperar a capacidade dos indivíduos para ação. Para isso, é preciso dispor os princípios de uma ciência do comportamento a serviço da sociedade, pois uma compreensão adequada das contingências de reforço facilitaria resolver os problemas que enfrentamos hoje.

A capacidade para “ação” é o fundamento elementar da proposta educacional skinneriana. Seu programa, baseado em quatro passos para o desenvolvimento e manutenção dos comportamentos, objetiva o ensino da habilidade de “pensar”, pré-requisito para o autogoverno¹³⁶ e resolução de problemas. De Rose (1999, p. 69) enfatizou “que o mais importante que Skinner tem a nos dizer é como formular perguntas, se quisermos encontrar as melhores respostas”, e as melhores respostas, para Skinner, são aquelas que podem contribuir para a solução de problemas humanos.

É preciso desenvolver soluções que ainda não foram empregadas em virtude da atribuição de causas espúrias ao comportamento. A compreensão adequada dos problemas comportamentais relaciona-se à capacidade de (1) descrever as condições nas quais o comportamento ocorre e as condições que o seguem, e (2) manipular efetivamente as contingências (Skinner, 1953/1963; 1987b). Para Skinner (1974/2006, p. 211), os “principais

¹³⁶ Nota: Na perspectiva analítico-comportamental os comportamentos de autogoverno são entendidos como “respostas que alteram ou melhoram a eficiência (ou a probabilidade de reforçamento) de outras respostas. Diante de uma situação em que não há comportamento eficiente disponível (uma resposta provável de ser reforçada), a emissão de outras respostas pode tornar mais provável o comportamento que possui maior chances de ser reforçado naquele contexto [...] as respostas preliminares emitidas alteram o ambiente ou o próprio indivíduo, possibilitando que o comportamento eficiente ocorra” (Aggio, Postalli, & Garcia, 2016, p. 51; Skinner, 1968).

problemas que o mundo enfrenta hoje [mesmo os grandes problemas] só podem ser resolvidos se melhorarmos nossa compreensão do comportamento humano”¹³⁷.

Um sistema educacional que defina os comportamentos relevantes, bem como programe um ensino que contemple a identificação das condições antecedentes e consequentes desses comportamentos pode produzir aprendizes que estariam em melhor condição de analisar e manipular seu comportamento e seu ambiente. Para Skinner (1953/1963, 1968/2003), quando o sistema educacional considera uma educação para o futuro esse sistema ensina o aprendiz a pensar, que por sua vez, envolve o ensino de repertórios de autogoverno e resolução de problemas, tornando-os agentes autônomos, autoconfiantes e criativos. Esses repertórios seriam fundamentais para a produção de respostas efetivas frente a necessidades individuais e sociais.

Um aprendiz capaz de “pensar” manipula as condições das quais parte do seu comportamento é função. Identifica e seleciona estratégias de autogoverno que aumentam a probabilidade de respostas efetivas. Pensar consiste em um repertório que tem como efeito a manipulação de variáveis que aumentam a probabilidade do aparecimento de soluções para problemas (1968/2003). Com efeito, o indivíduo é capaz de resolver problemas, os mais variados, pois é capaz de identificar o tipo de problema com que se defronta e selecionar uma estratégia adequada (Skinner, 1968/2003, p. 135-136).

O comportamento de pensar produz um efeito sobre o próprio comportamento do indivíduo, tornando-o capaz de apresentar os comportamentos necessários à situação sem auxílio

¹³⁷ Original: “[...] The major problems facing the world today can be solved only if we improve our understanding of human behavior. Traditional views have been around for centuries, and I think it is fair to say that they have proved to be inadequate”.

do agente educacional. Espera-se que o estudante desempenhe seu papel ativo. Mas, para isso, precisa ser ensinado. Nas palavras de Skinner (1953/1963, p. 411):

[...] a instituição educacional não pode se contentar meramente com o estabelecimento de repertórios-padrão de respostas corretas, mas precisa também estabelecer um repertório com o qual o estudante possa, por assim dizer, chegar à resposta correta sob novas circunstâncias na ausência de qualquer representante da agência¹³⁸.

Como possíveis consequências do repertório de pensar, o aprendiz desenvolve autonomia (liberdade) e autoconfiança, como condições complementares, produto da “dependência das coisas” (responder as contingências de forma efetiva sem depender do auxílio do agente educacional para identificar e selecionar estratégias de enfrentamento), assim como a (3) originalidade / criatividade:

O estudante que pode fazer as coisas por si próprio é independente dos outros; quanto maior e mais eficiente for o seu repertório, tanto mais livre será [...] a autoconfiança não é só uma questão de competência. Um homem que pode executar adequadamente o comportamento não é ainda livre se for preciso que alguém lhe diga o que fazer e quando fazer, para ser livre de uma direção pessoal deve "depende das coisas". A criança que só consegue chegar à hora na escola quando os pais lembram repentinamente "é hora de ir" ou "você vai perder o ônibus" não é livre. Só é autoconfiante quem já veio a ficar sob controle dos relógios, calendários e outros estímulos associados com a passagem do tempo [...] A autossuficiência também está em questão quando a educação é projetada para que o aluno seja capaz de usar o que aprende quando está em ambientes não-educacionais [...] O estudante de física, como o próprio físico, deve ser controlado tanto

¹³⁸ Original: “In the same way the educational institution cannot be content merely with establishing standard repertoires of right answers but must also establish a repertoire with which the student may, so to speak, arrive at the right answer under novel circumstances in the absence of any representative of the agency”.

quanto possível pelo mundo das coisas, e não pelo que os outros disseram sobre esse mundo ¹³⁹. (Skinner, 1968/2003, p. 169)

Sobre a originalidade / criatividade, Skinner (1968/2003) afirmou:

[...] Várias técnicas de autogoverno [...] fomentam a originalidade gerando comportamentos que não se parecem com o do professor. Quando se ensina um aluno a estudar, por exemplo, não se sabe o que é que ele vai aprender. Os livros podem ou não promover a individualidade, como já vimos, mas o estudo da natureza garante uma originalidade que brota da "dependência das coisas". O comportamento adquirido em contato com as coisas é original em dois sentidos: não foi adquirido de outras pessoas, e mostra a novidade e a variedade das coisas ¹⁴⁰. (1968/2003, p. 167)

A originalidade relaciona-se com o respeito à diversidade. Como produto da variabilidade, comportamentos originais e criativos são valorizados e desejados. Em sua análise, Richelle (1993/2014, p. 206) aponta que para Skinner “a felicidade individual converge com o futuro da espécie: a educação, como interessada no futuro da sociedade, deveria ter como objetivo a preservação da diversidade, que é reconhecida como um fator essencial para a sobrevivência”. Nas palavras de Skinner (1968/2003):

¹³⁹ Original: “Another kind of freedom comes from self-reliance. The student who can do things for himself is independent of others, and the larger and more effective his repertoire, the freer he is [...] A man who can execute behavior adequately is still not free if he must be told what to do and when to do it. To be free of personal direction he must be “dependent on things.” A child who succeeds in getting off to school on time only when his parents repeatedly say, “It’s time to go,” or “Hurry up or you’ll miss the bus,” is not free. He is self-reliant only when he has come under the control of clocks, calendars, and other stimuli associated with the passage of time. It is hard for his parents to free him from a dependence on verbal stimuli because on any one occasion getting him off to school is usually more important than teaching him to be prompt [...] Self-reliance is also at issue when education is designed so that the student will be able to use what he learns when he moves on to noneducational environments. It is also the issue in efforts to avoid purely verbal instruction. The student of physics, like the physicist himself, is to be controlled so far as possible by the world of things, rather than by what others have said about that world”.

¹⁴⁰ Original: “Several techniques of self-management [...] further individuality by generating behavior which does not resemble the behavior of a teacher. When we teach a student how to study, for example, we do not know what he is going to learn. Books may or may not further individuality, as we have seen, but the study of nature guarantees originality which arises from “a dependence on things.” Behavior acquired through contact with things is original in two senses: it has not been acquired from other people, and it will show the novelty and variety of things”.

[...] uma política planejada para maximizar a força de uma cultura deve encorajar a novidade e a diversidade. É verdade que muitas culturas, como muitas espécies, sobrevivem sem mudança apreciáveis por longos períodos de tempo, mas as culturas e as espécies aumentam a sua força com relação a um espectro mais amplo de contingências quando sujeitas à variação e seleção [...] aqueles que encorajam o estudante a investigar, a descobrir por si mesmo e a serem originais de outras formas estão ampliando o suprimento de mutações que contribuem para a evolução das culturas. Embora algumas mutações sejam inúteis, ou mesmo indesejáveis, a diversidade é essencial. O mesmo princípio se aplica à política educacional. Uma ampla gama de objetivos, derivados de uma ampla gama de condições que determinam o que deve ser ensinado, é particularmente uma provável fonte de diversidade entre os estudantes. [...] a diversidade [...] tem, sem dúvida, valor de sobrevivência, mas, a longo prazo, uma diversidade efetiva deve ser planejada¹⁴¹. (p. 218)

Uma quarta implicação do repertório de pensar refere-se à capacidade de lidar com conflitos éticos, ou (4) autocontrole ético. Os problemas que os indivíduos irão enfrentar podem e, geralmente, envolvem conflitos de valores, “todos temos interesses que estão em conflito com os interesses dos outros [...] Bem, “os outros” é o que chamamos “sociedade”. É um adversário poderoso e sempre vence”¹⁴² (Skinner, 1948/2005, p. 95) Para o autor, o principal desafio é

¹⁴¹ Original: “[...] Many of these adventitious determiners of policy support the status quo, but a policy designed to maximize the strength of a culture must encourage novelty and diversity. It is true that many cultures, like many species, have survived without appreciable change for long periods of time, but both cultures and species increase their strength with respect to a far wider range of contingencies when subject to variation and selection [...] those who encourage the student to inquire, to discover for himself, and in other ways to be original are enlarging the supply of mutations which contribute to the evolution of a culture. Although some mutations are useless or even harmful, diversity is essential. The same principle applies to educational policy. A wide range of goals, derived from a wide range of the conditions which determine what is to be taught, is a particularly likely source of diversity among students [...] The resulting diversity no doubt has survival value, but in the long run, an effective diversity must be planned. There is no virtue in accident as such, nor can we trust it.

¹⁴² Original: “[...] Each of us has interests which conflict with the interests of everybody else [...] ‘everybody else’ we

conciliar esse interesse em prol de um equilíbrio. Entretanto, o autor evidencia a principal falha da sociedade em estabelecer contingências que alinhem os interesses individuais aos coletivos e favoreçam o engajamento dos indivíduos em atos prossociais e procoletivos,

[...] tem-se modelado o comportamento do indivíduo de acordo com os padrões de "boa conduta", e nunca como resultado de um estudo experimental. Mas por que não experimentar? As perguntas são bem simples: qual é a melhor conduta para o indivíduo em suas relações com o grupo? E como se pode induzir o indivíduo a se comportar dessa forma? Por que não explorar essas questões com espírito científico?¹⁴³ (Skinner, 1948/2005, p. 95)

Os problemas éticos que os indivíduos possivelmente enfrentarão podem não ser previstos pela sociedade ou podem conflitar com normas instituídas socialmente (p. ex., a questão da legalidade do aborto no Brasil e sua relação com saúde e proteção da vida das mulheres). Por essa razão, o desafio educacional recai em ensinar uma espécie de repertório de “resolução ética de problemas que permita ao indivíduo chegar a seus próprios preceitos de acordo com as exigências da ocasião”¹⁴⁴ (Skinner, 1968/2005, p. 184). Em outras palavras, o indivíduo deverá ficar sob controle das contingências sociais às quais está exposto e formular estratégias de resolução que conciliem valores pessoais com valores sociais¹⁴⁵.

call ‘society.’ It’s a powerful opponent, and it always wins”.

¹⁴³ Original: “[...]The behavior of the individual has been shaped according to revelations of ‘good conduct,’ never as the result of experimental study. But why not experiment? The questions are simple enough. What’s the best behavior for the individual so far as the group is concerned? And how can the individual be induced to behave in that way? Why not explore these questions in a scientific spirit?”.

¹⁴⁴ Original: “[...] the culture may need to teach a kind of ethical problem solving which permits the individual to arrive at his own precepts as occasion demands”.

¹⁴⁵ Nota: Um possível exemplo de conflito ético: um indivíduo pode não ser a favor do aborto. Essa regra se aplica a sua “liberdade pessoal”: optar ou não pela interrupção da gravidez. A criminalização do aborto (regra social) corrobora com o aumento de abortos clandestinos e seus efeitos aversivos para as mulheres e para o coletivo. Entre inúmeras mazelas, na esfera individual, esses abortos resultam, frequentemente, em esterilidade ou óbito. Na domínio público, acarretam problemas de saúde pública. O impasse entre valores individuais (liberdade pessoal) *versus* impactos coletivos requer o manejo de posições valorativas antagônicas. Em uma situação hipotética, na qual esse indivíduo é solicitado a votar contra ou a favor de um projeto de lei para a discriminação do aborto, o

Nesse sentido, assim como a autonomia, a autoestima e a originalidade, o autocontrole ético fica sob “dependência das coisas/contingências”. O repertório de autogoverno habilitará o próprio indivíduo a emitir os comportamentos éticos e sociais relevantes em novas ocasiões ou na ausência dos membros do grupo (Skinner, 1953/1963; 1968/2003). Em *Walden*, Skinner reitera:

[...] não se pode esperar que as pessoas cumpram um código útil transformando-as em polichinelos. Não se pode prever todas as circunstâncias futuras e não se pode especificar a conduta futura mais adequada [...] É preciso estabelecer certos processos comportamentais que levarão o indivíduo a moldar seu próprio ‘bom’ comportamento no momento propício. A isso chamamos ‘autocontrole’¹⁴⁶. (Skinner, 1948/2005, p. 95-96)

Em suma, a partir da proposta skinneriana entende-se que o sistema educacional se beneficiaria dos princípios básicos de uma ciência do comportamento, não somente porque ela permitiria otimizar os processos de ensino que desenvolvam melhores repertórios acadêmicos, mas e, principalmente, poderia produzir, como resultado de um ensino efetivo, indivíduos capazes de identificar e manipular as contingências das quais seu comportamento é função, dessa forma, provavelmente mais autônomos, autoconfiantes e morais, bem como compromissados com a mudança de sua realidade social (Skinner, 1948/2005, 1953/1963, 1968/2003).

sujeito precisa manipular as variáveis e chegar a um preceito de acordo com a exigência da situação. Considerando o princípio da solidariedade, que postula a coexistência humana e o respeito ao direito de escolha, à integridade psicofísica e liberdade pessoal do outro, uma possível solução seria respeitar sua liberdade pessoal, mas não impor seu valor pessoal a esfera coletiva, baseado nas consequências à vida dos outros. Em outras palavras, esse indivíduo pode escolher votar a favor do projeto de descriminalização do aborto sem com isso desrespeitar seu valor individual: optar por não abortar caso isso ocorra (direito à liberdade pessoal), e sem ferir o direito à saúde e segurança das mulheres (direito coletivo).

¹⁴⁶ Original: “[...] Now, you can’t get people to follow a useful code by making them into so many jacks-in-the-box. You can’t foresee all future circumstances, and you can’t specify adequate future conduct. You don’t know what will be required. Instead you have to set up certain behavioral processes which will lead the individual to design his own ‘good’ conduct when the time comes. We call that sort of thing ‘self-control’”.

A proposta educacional do autor, ao priorizar o ensino de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e seu grupo, objetiva uma educação social¹⁴⁷ voltada à participação efetiva na esfera coletiva por meio do exercício cotidiano da cidadania e da democracia. Isso porque, o planejamento das contingências de ensino estaria sob controle das necessidades dos aprendizes e da sociedade. Desta forma, os repertórios acadêmicos seriam indissociáveis dos repertórios éticos e sociais.

A educação apresenta-se, assim, como uma alternativa exequível do discurso político (micropolítica) e moral skinneriano comprometido com a aplicabilidade dos princípios comportamentais para a mudança da sociedade. Objetiva qualidade de vida (ou a boa vida) e a preservação da vida humana (Skinner, 1948/2005; 1953/1963; 1968/2003; 1987a). Dessa forma, seria possível aumentar a probabilidade de ações deliberadas dos indivíduos [entre eles analistas do comportamento] para modificar seu ambiente (engajamento social). Em *Walden II*, Skinner destaca a importância de um investimento em técnicas educacionais como meio de promover compromisso social:

A educação em *Walden II* é parte da vida da comunidade. Nós não precisamos alardear as experiências da vida. Nossas crianças começam a trabalhar com tenra idade. Isso não é duro; é aceito tão prontamente como um esporte ou uma brincadeira. E uma boa parte de nossa educação se faz em oficina, laboratório e campos. Faz parte do Código de *Walden II* encorajar as crianças em todas as artes e ofícios. Temos prazer em passar o tempo a instruí-las, pois sabemos que é importante para o futuro de *Walden II* e para a nossa própria segurança¹⁴⁸. (Skinner, 1948/2005, p. 110)

¹⁴⁷ Nota: Uma educação social alinha-se aos princípios dos direitos humanos e apresenta-se como uma forma de educação para a cidadania (Benevides, 2000/2007).

¹⁴⁸ Original: “Education in *Walden Two* is part of the life of the community. We don’t need to resort to trumped-up life experiences. Our children begin to work at a very early age. It’s no hardship; it’s accepted as readily as sport or play.

A autonomia e a democracia, valores considerados socialmente de grande relevância, são conquistas coletivas e requerem cuidadosa reflexão das condições que favorecem seu desenvolvimento. Por essa razão, são objetos da educação. Se negligenciadas pelo sistema educacional, tais práticas dificilmente poderiam ser multiplicadas, adaptadas e aperfeiçoadas por outros educadores e para outros contextos (Skinner, 1978a).

A luta por uma vida com melhor qualidade (boa vida skinneriana) pode ser entendida como o exercício pleno da cidadania e a participação efetiva na esfera pública (micropolítica). Em relação à cidadania, em linhas gerais, refere-se à expressão de direitos civis, políticos e sociais: o direito à vida, à segurança, a um julgamento imparcial, à liberdade, à igualdade, à moradia, à alimentação, ao trabalho, à saúde, à segurança, à participação política (voto, fóruns coletivos, participar e organizar partidos políticos, entre outros), aos direitos coletivos, que relacionam-se ao “respeito às condições que afetam indistintamente grupos sociais ou a população como um todo”, como o meio ambiente, o acesso a recursos naturais e às relações de consumo (Koener, 2005, p. 62).

Quanto à participação no processo democrático, Bobbio (1984/2002, p. 18) apresenta uma definição mínima para democracia como “um conjunto de regras - primárias ou fundamentais - que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões políticas e com quais procedimentos”. A participação efetiva dos indivíduos na esfera pública depende de sua capacidade em identificar, analisar e propor soluções para os interesses individuais e coletivos, de tal maneira que seja possível o progresso social e político. As conquistas e expansão de direitos é possível por meio de luta social e política que representam a articulação de indivíduos

And a good share of our education goes on in workshops, laboratories, and fields. It's part of the Walden Two Code to encourage children in all the arts and crafts. We're glad to spend time in instructing them, for we know it's important for the future of Walden Two and our own security”.

que reivindicam atenção aos interesses coletivos que, em última instância, relacionam-se aos próprios interesses individuais (Koener, 2005; Rezende, 2005).

A agência educacional necessita pensar em um planejamento de contingências que contemple uma formação social e ética por meio da implantação de estratégias que permitam a construção e manutenção de comportamentos compatíveis com a cidadania e a democracia. Deve apresentar um princípio ético tanto em relação ao estabelecimento de objetivos de ensino, quanto norte de práticas educativas buscando identificar os comportamentos que possibilitem ao indivíduo lidar de maneira efetiva com seu ambiente imediato e futuro. Seu programa de ensino deve contemplar a formação dos indivíduos para o reconhecimento de seus direitos, mas, e especialmente, de seus deveres, estes decorrentes das obrigações do cidadão e de seu compromisso com a solidariedade (Benevides, 2000/2007).

O conjunto de princípios identificados, que sistematizam valores oriundos das necessidades sociais (altruístas, cooperativos, de respeito à diversidade humana, de sustentabilidade e de responsabilidade social: ações prossociais e pró-coletivas), converge com objetivo central da educação skinneriana e pode fundamentar eticamente as decisões relacionadas ao ensino. Se a educação deve ter como objetivo a consecução do bem fundamental, a preservação da vida humana, por meio do arranjo de contingências que promovam comportamentos vantajosos para o indivíduo e seu grupo em um dado momento futuro, ações voltadas à identificação e resolução de necessidades sociais são necessárias. Para Moroz (1993, p. 35): “embora o foco de atuação educacional seja o indivíduo, o critério sobre a validade dos comportamentos a serem estabelecidos é transcendente ao interesse de cada indivíduo”.

O projeto skinneriano de uma educação social voltada ao exercício pleno da cidadania e da democracia, fundamentada nos princípios destacados neste trabalho, alinham-se à proposta de Benevides (2000/2007). Segundo a autora, uma educação social:

[...] não pode partir de uma visão da sociedade homogênea, como uma grande comunidade, nem permanecer no nível do civismo nacionalista. Torna-se necessário entender educação [...] como formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos – e, então, associá-la à educação em direitos humanos. Só assim teremos uma base para uma visão mais global do que seja uma educação democrática, que é, afinal, o que desejamos com a educação em direitos humanos, entendendo “democracia” no sentido mais radical – radical no sentido de raízes – ou seja, como o regime da soberania popular com pleno respeito aos direitos humanos. (Benevides, 2000, p. 1).

Uma prática educacional fundamentada nas necessidades sociais e, orientada por seus princípios derivados, pode instituir como prática pedagógica o reconhecimento das necessidades do aprendiz, de sua realidade social próxima e do contexto social mais amplo. Visa desenvolver em seus aprendizes os comportamentos de (1) análise das condições e consequências sociais, e de (2) propostas de enfrentamento das demandas cotidianas que possam ocorrer frente a essas condições¹⁴⁹.

A educação necessita estabelecer processos de autogoverno que permitam ao próprio indivíduo apresentar o comportamento esperado em ocasiões futuras e na ausência dos membros

¹⁴⁹ Nota: Em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são meramente declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e repelem outras. Portanto, exigem também uma vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social. Na escola, por exemplo, deverá estar vinculada à realidade concreta dos alunos, dos professores, dos diretores, dos funcionários, da comunidade que a cerca (Benevides, 2000/2007, p. 5)

do grupo ou da agência. Refere-se, portanto, a um arranjo de contingências que vise a aumentar a probabilidade do indivíduo discriminar as relações de poder que se estabelecem, bem como seu papel social: favorecer o engajamento em ações voltadas para o equilíbrio entre o seu bem estar, o bem estar dos outros e dos outros do futuro (Skinner, 1953/1963; 1968/2003; 1971/1972).

Como estratégia de ação, sugere-se uma educação voltada à instrumentalização dos indivíduos acerca dos princípios comportamentais a fim de aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos morais (adoção de valores) quanto à identificação e resolução de suas necessidades sociais e tomada de decisões políticas. A proposta de instrumentalização (Holland, 1974, 1978; Pessotti, 2016; Sá, 1983, 1986) visa capacitar as pessoas para uma análise funcional das relações de controle a fim de promover autonomia do sujeito quanto à resolução de problemas morais e sociais, tomada de decisões e participação política.

A proposta se alinha aos princípios do discurso político skinneriano como uma micropolítica. Ao defender o controle face a face, Skinner (1978a; 1987a) delegou aos indivíduos a solução de problemas originados pelo conflito entre interesses individuais e coletivos, em detrimento da centralização em agências de controle. Uma abordagem política que emerge das próprias relações interpessoais. Em consonância, a micropolítica tem por objetivo fortalecer uma democracia participativa (Lopes, 2015).

Embora o exercício da democracia relacione-se à ampliação do processo coletivo de tomada de decisão, isso não significa que os conflitos individuais e coletivos são extintos. Exercer a democracia requer, principalmente, ponderar as divergências e convergências entre as particularidades e a diversidade coletiva e cultural. O acordo coletivo deve contemplar, o máximo possível, o interesse coletivo sem negligenciar o interesse individual ao estabelecer as normas que irão regular as relações políticas e sociais (Bobbio, 1984/2002).

O autor reconhece que a democracia é ainda a melhor prática para aproximar ética e política. O objetivo da democracia é ampliar a participação coletiva na tomada de decisão social. É um ato político que exige o recebimento da diversidade de grupos e da pluralidade de interesses de seus membros, bem como dos conflitos que deste derivam. Assim, a substituição de uma democracia participativa em detrimento de uma representativa deve ser incentivada (Bobbio, 1984/2002). Para Lopes (2015):

[...] a micropolítica também abre espaço para a discussão da participação popular em políticas públicas. Trata-se de reconhecer os sinais de esgotamento do modelo de democracia representativa, buscando alternativas em uma democracia direta ou participativa. A micropolítica seria, portanto, o campo adequado para decisões políticas não mediadas por “especialistas”, representantes de agências controladoras. Em uma atuação consistente com o discurso micropolítico, as pessoas de uma comunidade, em que políticas públicas estão sendo planejadas, não seriam apenas ouvidas, mas instrumentalizadas para apresentar suas próprias demandas dispensando a mediação de um “porta-voz”. É um discurso que visa o enfraquecimento das agências controladoras e a queda do prestígio do especialista. Enfim, trata-se de pensar a política nas relações interpessoais concretas e contextualizadas em realidades locais. (p.32)

Uma democracia participativa (micropolítica), mesmo que seja identificada como uma forma de contracontrole, favorece enfrentar os limites e as ilusões da democracia representativa, em especial os discursos de dignidade (no sentido meritocrático) e liberdade (como ausência de controle). Um sistema representativo, ao contrário dos regimes de força (p. ex., autoritarismo), parece respeitar a livre escolha de cada um, mas se constitui como um outro regime de controle, mais sutil e menos agressivo, entretanto tão problemático quanto as outras formas de governo.

Para Pessotti (2016, p. 98): “a forma de organização política mais primitiva, baseada no poder da força bruta, historicamente foi superada pela forma dita democrática, cujos métodos de controle mais disfarçados não produzem tão facilmente a revolta (o contracontrole exercido pelos controlados), mas é igualmente coercitiva”.

Uma discussão honesta sobre liberdade - não como ausência total de controle, mas como ausência de controle aversivo imediato ou controle por meio de contingências reforçadoras, que a longo prazo, são substituídas por controle aversivo -, e o seu exercício, assim como a promoção da dignidade humana (como garantia de direitos) relaciona-se à construção de contextos sociais menos opressores, é “a luta contra formas de controle aversivo, imediato ou postergado, arranjos por outra pessoas [...] capaz de revelar situações exploradoras e escravizantes” (Laurenti, 2009, p. 263).

O exercício da liberdade exige do indivíduo a adoção de um compromisso social em prol do enfrentamento das relações de poder e das condições de desigualdade. Isso se torna possível por meio da análise das consequências de seu próprio comportamento e da identificação de seus efeitos para manutenção de contingências “coercitivas, escravizadoras e humilhantes” (Laurenti, 2009, p. 267). Ademais, é assumir que suas ações têm efeitos sobre a esfera coletiva e adotar um posicionamento ético-político que demanda, primeiramente, “uma reflexão sobre quais valores orientam nossas ações” (Laurenti, 2009, p. 267). Por essa razão, acredita-se que uma educação orientada por um critério ético fundamentado nas necessidades sociais só pode, de fato priorizá-las, se instrumentalizar os indivíduos acerca dos princípios comportamentais para que ele exerça sua função como cidadão e agente político.

Para Holland (1978) e Pessotti (2016), dispor os princípios comportamentais aos controlados é uma forma de oposição à forma das relações de poder que buscam utilizar de nossa

tecnologia em prol da sua manutenção. Holland (1978, p. 172) destacou: “parece que precisamos nos mover em direção às formas / organizações coletivas baseados na cooperação, formas que maximizem o reforço para ajudar os outros, em vez de reforçá-los às custas dos outros”¹⁵⁰. Segundo o autor: “aquilo que precisamos hoje é uma análise vigorosa e extensiva das condições controladoras da sociedade. Quais são as contingências no local de trabalho? Quais são os vários mecanismos por meio dos quais as pessoas são mantidas segmentadas e compartimentalizadas?”¹⁵¹. A instrumentalização visa tornar os indivíduos sensíveis aos processos comportamentais cotidianos. Torná-los capazes de identificar, analisar e manipular variáveis ambientais. Para Lopes (2015, p. 32):

[...] essa outra narrativa [micropolítica] encoraja o analista de comportamento a se afastar de agências controladoras, a recusar o papel de representante dessas agências, a respeitar pequenas narrativas locais, a assumir uma postura mais modesta na relação com o leigo, a considerar que o controle do comportamento social é um assunto que se resolve entre pessoas, e não entre instituições ou representantes de instituições. Mas, acima de tudo, a micropolítica inviabiliza a conversão da Análise do Comportamento em uma agência controladora

Uma ação dos analistas do comportamento comprometida com os controlados deve abdicar:

[...] da pretensão de dirigir ou liderar ou orientar categorias ou grupos de cidadãos para algum objetivo determinado, mesmo se ditado pela ciência. E, em vez de criar grupos localizados (sujeitos também aos controles, discordantes, do poder hegemônico), criar

¹⁵⁰ Original: [...] It would seem we need to move toward collective forms-forms based on cooperation, forms that maximize reinforcement for helping others, instead of reinforcement at the expense of others”.

¹⁵¹ Original: “What we need today is an extensive and vigorous analysis of the controlling conditions in our society. What are the contingencies in the work place? What are the various means by which people are kept segmented and compartmentalized and exploited by such pigeon-holding?”

apenas um processo. Um processo aberto, não circunscrito a áreas ou grupos determinados, mas capaz de reduzir o poder de submissão facilmente exercido por qualquer agente controlador: seja o governo ou oposição política, sejam as igrejas, as agências de marketing, seja o mercado financeiro ou o próprio cientista do comportamento (Pessotti, 2016, p. 102)

Por fim, nossa tarefa em relação à educação, como behavioristas radicais (ou qualquer outra esfera social), é assumir um posicionamento ético-político em prol de mudanças sociais por meio do fortalecimento dos indivíduos. Instrumentalizar as camadas populares com os princípios comportamentais e proporcionar condições para autonomia ética e política. Devemos

[...] informar a qualquer cidadão em linguagem simples como e quanto seu comportamento é manipulado. Quase sempre em benefício de quem o manipula. Se alguma iniciativa de contracontrole resultar desse esclarecimento, deverá ser o produto de decisões dos controlados e não de qualquer projeto científico iluminado do analista do comportamento” (Pessotti, 2016, p. 102-103)

Considerações Finais

A análise e eleição de valores para a prática analítico-comportamental envolve contemplar uma interdisciplinaridade que possibilite identificar e classificar contingências de reforço envolvidas no controle ético, bem como considerar as influências históricas e geográficas (Dittrich, 2004). Diante de uma pluralidade ética e política, os valores secundários skinnerianos podem fundamentar decisões que favoreçam o equilíbrio entre o bem estar individual e o bem dos outros, sobretudo os outros do futuro.

A construção de relações colaborativas permite instrumentalizar os indivíduos a compreenderem as relações de controle e avaliarem os efeitos de suas ações sobre: (1) seu

próprio comportamento, (2) a vida dos outros de seu ambiente próximo, e (3) a configuração social imediata e remota. A proposta educacional skinneriana objetiva o arranjo de contingências que promova comportamentos éticos e sociais e pode maximizar a probabilidade de desenvolver tais comportamentos se estruturar um programa de ensino que vise elucidar os princípios comportamentais. Essa proposta é de extrema relevância considerando a crise ético-política que atravessa o cenário educacional brasileiro.

Em sua análise acerca das diretrizes que orientam as práticas educativas brasileiras, Medeiros (2012) ilustrou a “submissão” da agência educacional aos interesses dos grupos dominantes, ao privilegiar: (1) apenas um dos elementos da díade professor-aluno, o fazer do professor, e ao enfatizar a (2) reprodução de livros didáticos (por isso técnico). O autor identificou uma reprodução de “fatos, teorias, definições, datas, personagens, muitas vezes distantes e não relacionados ao contexto histórico e social no qual foram produzidos”. Espera-se que o aluno decore e transcreva ponto a ponto os conteúdos, uma espécie de reprodução descontextualizada e, não raro, sem sentido para o aprendiz. Não resta ao professor “senão a imposição do silêncio por meio da coerção” (Medeiros, 2012, p. 19).

Para o autor “nessas salas de aula não há falantes, mas apenas ouvintes”. A prática de reprodução de conteúdo faz da sala de aula um campo ideológico, na qual se reproduzem modos de pensar de uma determinada classe social e que são, na maioria das vezes, ignorados pelos agentes educacionais. Uma análise das práticas educativas mostra “uma relação autoritária de reprodução de valores: produzimos, pensamos e falamos para classes sociais que estão mais próximas do poder do que para o grande contingente de desfavorecidos que buscam a escola como esperança de vida” (Medeiros, 2012, p. 18).

Com efeito, quando introduzidos em sala de aula discursos ideológicos distintos aos códigos linguísticos heterogêneos, um movimento de tensão expresso, geralmente, pela via da interdição, se intensifica. A título de exemplo, temos o atual projeto de lei escola sem partido¹⁵². Em tese, o projeto propõe um ensino neutro, que se atenha apenas a abordar conteúdos acadêmicos básicos, distanciando-se de discussões políticas e valorativas, ou seja,

¹⁵² Nota: Em 2016, foi apresentado pelo senador Magno Pereira Malta o projeto de lei (PL) n. 193/2016 no Senado Federal. O projeto tem por objetivo de incluir entre as diretrizes e bases da educação brasileira, de que trata a lei n. 9394/1996 (Brasil, 1996), o Movimento Escola sem Partido (ESP). Dentre os itens que configuram seus objetivos, identifica-se: (1) luta pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas, (2) respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes, (3) respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. No site < <http://www.escolasempartido.org/> > é possível acessar os objetivos da proposta, artigos e instruções acerca dos procedimentos que devem ser adotados por pais e alunos para denunciar agentes educacionais que discutam a temática.

Em artigo recente, Guilherme e Picoli (2018) desmistificam a tese de neutralidade que fundamenta o PL ao apresentarem argumentos que mostram o compromisso ideológico adotado pelos responsáveis pelo projeto. Os autores analisam a postura dos proponentes como uma ação totalitária que fundamenta-se na ideologia da neutralidade, “proibir, coibir discussões de cunho ético, moral e político nos espaços escolares sob o argumento da limpeza ideológica traz consigo uma perspectiva ideológica que vai além do autoritarismo, mas que se estabelece como totalitária, ou, um elemento totalitário na democracia. Excluir a política do ambiente escolar — além de ser uma postura política — tem como consequência a exclusão da ação e da liberdade” (Guilherme & Picoli, 2018, p. 13) ao negar aos indivíduos o direito de identificarem e analisarem os diferentes contextos históricos-sociais, bem como as diferentes “Histórias” que deles derivam. Sobre o item (3): respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções os autores afirmam: “Em outro momento, nas justificativas, o senador assevera que “um Estado que se define como laico — e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões — não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião” (Escola sem Partido, 2017). Tal afirmação, ao vincular de modo inseparável moral e religião, demonstra absoluto desconhecimento da produção filosófica a respeito do tema. Desconsidera, inclusive, que cabe à educação formal, como seu dever, inclusive, promover uma formação moral (embora seja impossível afirmar se obtém sucesso em tal empreito, haja vista que não compreende o único espaço de educação para crianças, sobretudo se considerarmos a relevância e o impacto dos processos informais no desenvolvimento educacional e moral) que evite a prática do mal, ou seja, que possibilite a promoção de juízos — sempre individuais e contingenciais — que valorizem a vida e a dignidade das pessoas que habitam o mundo [...] Eliminar discussões sobre temas controversos e a possibilidade de que os valores familiares sejam discutidos pelos estudantes e pelos professores são ações que têm como objetivo reificar a opinião familiar (que pode ser radicalmente oposta à defesa democrática da pluralidade) e fazer com que valores que são respeitados por alguns, por escolhas religiosas, passem a ser entendidos como valores universais e, mais grave, inquestionáveis. Haverá, portanto, um doutrinação. Diante da distinção entre ética e religião, ou seja, diante da diferenciação entre princípios racionais (Guilherme & Picoli, 2018, p. 7-8). Os autores alegam que a proposta se opõe ao entendimento arendtiano de ação, como um envolvimento político e de transformação da realidade, e o de História, que deve ser entendida como processo e como um discurso dentre tantos possíveis. Essa realidade defendida “interrompe a possibilidade de ação e vai no direcionamento de um processo de desumanização. Ao eliminar a possibilidade de ação (análise crítica) que está ligada à indeterminação da/na História (já que essa é permeada de conflitos e contradições), o totalitarismo presente no PL obstrui o futuro, já que esse é antevisto como um desdobramento natural do processo histórico contra o qual nenhuma ação é desejável” (Guilherme & Picoli, 2018, p. 19). Para os autores, a defesa de qualquer opinião que sustente a legitimidade da desigualdade e a intolerância a diversidade, por si só já apresenta um compromisso ético-político explícito que restringe o debate sobre outras concepções dos fenômenos e renuncia o compromisso da escola com a formação de cidadão, em toda sua complexidade e pluralidade.

descompromissado de um posicionamento ético-político. A falha do projeto reside em desconsiderar que a prática educacional em si é atravessada por valores hegemônicos que determinam, como apontado por Medeiros (2012), um ensino comprometido com a manutenção das agências controladoras. Esse projeto pode ser entendido como um mecanismo violador dos princípios constitucionais, tais como a igualdade, a solidariedade e a dignidade.

O discurso político skinneriano alinhado à micropolítica relaciona-se ao projeto educacional do autor, que prioriza uma educação ética e social. Essa proposta pode constituir-se como uma tática de enfrentamento a mecanismos políticos que violam os princípios constitucionais como estratégia de resistência. As vias de ação sugerem dois possíveis cursos de intervenção com diferentes veículos, estruturas educacionais e amplitude quanto aos efeitos: educação formal (agência educacional) e a educação informal (Benevides, 2000/2007). Como se dará a inserção da Análise do Comportamento depende dos recursos e das condições objetivas, sociais, locais e institucionais de cada grupo e de cada entidade

Na educação formal, os analistas do comportamento deverão ocupar os espaços políticos e participar da estrutura do sistema de ensino, desde a escola primária até a Universidade. Uma variável facilitadora a essa inserção refere-se aos planos oficiais de educação baseados nos direitos humanos na escola, tanto no nível federal como nos níveis estadual e municipal que podem aumentar a probabilidade de problematizar questões sociais no espaço escolar. Embora, nem sempre seja possível alcançar os resultados ou mesmo sua aplicação no cotidiano escolar pela mera reprodução que reafirmam discursos ideológicos dominantes (Benevides, 2000/2007; Medeiros, 2012),

Quanto à educação informal, o plano de ação é levar a Análise do Comportamento até o cotidiano dos indivíduos, seja por meio dos movimentos sociais e populares, das diversas

organizações não-governamentais (ONGs), dos sindicatos, das associações, dos meios artísticos, das mídias informais e/ou digitais e em projetos sociais nas escolas. O objetivo consiste em criar mecanismos de apoio a fim de trabalhar em conjunto com os agentes educacionais.

Em ambos os casos, espera-se que a análise realizada na presente investigação incite a mobilização dos analistas do comportamento para ocupação dos espaços sociais. Entretanto, acredita-se que a via da educação informal aumente a probabilidade de colocar os princípios comportamentais a serviço da comunidade. Em relação à escola, mecanismos de educação informal podem ser estimulados, a despeito da institucionalização, por meio da promoção de projetos que atuem diretamente nas relações imediatas entre docente – aluno e aluno - aluno a fim de propiciar um espaço para a vivência de contingências mais igualitárias e cooperativas.

Algumas propostas educacionais têm contribuído para o desenvolvimento de contingências que promovam a instrumentalização dos indivíduos para identificação, análise e resolução de seus conflitos sociais. Batista e Melo (2017, no prelo) fizeram uma revisão bibliográfica que objetivou avaliar os efeitos de intervenções analítico-comportamentais sobre as práticas educacionais de docentes do Ensino Fundamental I na promoção de comportamentos pró-éticos e prossociais junto aos aprendizes. Sete estudos foram avaliados quanto aos aspectos da intervenção (estrutura, temas abordados nas intervenções, práticas utilizadas e objetivos pretendidos com as práticas), e efeitos observados em relação ao comportamento dos docentes.

De maneira geral, os estudos avaliados mostraram que os analistas do comportamento buscaram construir em conjunto com as docentes estratégias de enfrentamentos das dificuldades acadêmicas e interpessoais vivenciadas em sala de aula. Foi realizado um levantamento das necessidades para a programação da intervenção, além disso, os docentes foram capacitados para

o gerenciamento de suas demandas e promoção de comportamentos justos, cooperativos e compatíveis com o exercício da cidadania.

Nesses estudos, as autoras observaram que o Treinamento em Habilidades Sociais favoreceu a compreensão da função do professor como um facilitador para o desenvolvimento de comportamentos pró-éticos e prossociais juntos aos discentes, bem como favoreceu a adoção de um posicionamento ético-político em prol de relações mais cooperativas. A inclusão de capacitação prévia ou durante o treinamento acerca dos princípios básicos da Análise do Comportamento resultou em um desempenho mais satisfatório dos docentes quanto à identificação das relações de controle e elaboração de análises funcionais. As docentes relataram maior autonomia e segurança em relação ao manejo e gerenciamento de contingências em sala de aula, bem como quanto à programação de condições de ensino efetivas que contemplaram habilidades acadêmicas e de cidadania. Contribuiu ainda, para o desenvolvimento de valores éticos e compromisso social de seus alunos (relações interpessoais mais empáticas, cooperativas e de respeito múto).

Esforços para um ensino mais efetivo também são empregados pela área de Programação de Ensino. A proposta objetiva proporcionar condições para que os educadores manipulem as estratégias educacionais a fim de desenvolver comportamentos relevantes às necessidades individuais e sociais dos aprendizes. Os princípios contemplados por essa área priorizam: (1) análise inicial das necessidades sociais dos discentes, seguidos da (2) descrição precisa de objetivos de ensino em termos comportamentais, bem como das (3) escolhas de procedimentos de ensino que atendam aos fundamentos de uma educação baseada nos princípios comportamentais (Kubo & Botomé, 2001; Santos, Kienen, Viecili, Botomé & Kubo, 2009).

Para Skinner, ensinar exige planejamento e tomada de decisão. Em outras palavras, envolve identificar e descrever com nitidez e precisão o que será ensinado (isso demanda pensar sobre o que deverá ser ensinado, quais comportamentos são considerados relevantes, quem deverá ser ensinado, a qualidade do ensino, por quanto tempo, e a serviço de quem ensinar) (Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1968/2003, p. 217).

Esses projetos buscaram proporcionar aos docentes e alunos uma vivência do valor da igualdade em direitos e da cidadania ao propiciar o desenvolvimento de comportamentos cooperativos e solidários. Benevides (2000/2007) afirma que tais atitudes corroboram o desenvolvimento da tolerância e do respeito pela diversidade. A tolerância se impõe, a curto prazo, como um valor ativo vinculado “à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário [...] o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha”. A longo prazo:

[...] Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (Benevides, 2000/2007, p.5)

Por fim, ressalta-se que o presente estudo não teve a pretensão de esgotar o tema, tampouco contemplar de forma integral a multiplicidade dos fenômenos estudados ou apresentar uma proposta interpretativa absoluta, mas contribuir para o debate ético e

educacional. Espera-se que os princípios defendidos neste trabalho assumam função de estímulos discriminativos para inserção no debate ético e/ou diretriz ética à ação do analista do comportamento no contexto educacional e nas diferentes esferas sócias, já que nos mais variados contextos exige-se a programação de contingências de ensino para a promoção e/ou aperfeiçoamento de comportamentos. Espera-se, ainda, que os valores elencados incidam sobre a formação dos aprendizes, no sentido, de tecer argumentos e elaborar projetos que visem o planejamento de condições sociais mais justas e isonômicas.

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia* (I. C., Benedetti, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Obra original publicada em 1971).
- Abib, J. A. D. (1996). Epistemologia, transdisciplinaridade e método. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 12(3), 219-229.
- Abib, J. A. D. (2001). Teoria moral e desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14 (1), 107-117.
- Abib, J. A. D. (2007). Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética. Santo André, SP: ESETec.
- Abib, J. A. D. (2013). Behaviorismo radical e discurso pós-moderno. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 15(3), 237-247.
- Andery, M. A., Micheletto, N., Sério, T. M. (2004). Publicações de B. F. Skinner: de 1930 a 2004. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(1), 93-134.
- Aristóteles. (2011). *Ética a Nicômaco* (E. Bini, Trad). São Paulo: EDIPRO (Obra original publicada em n.d.)
- Azevedo, M. L. N. (2013). Igualdade e equidade: qual é a medida da Justiça Social?. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(1), 129-150.
- Bandini, C. S. M. (2004). *Comportamento verbal novo e comportamento criativo: uma análise do "Verbal Behavior"* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Carlos, São carlos, Brasil.
- Bandini, C. S. M. (2008). *Geratividade do comportamento verbal: divergências entre as propostas de B. F. Skinner e N. Chomsky* (Tese de Doutorado). Universidade de São Carlos, São carlos, Brasil.

- Barzotto, L. F. (2003). Justiça Social - Gênese, estrutura e aplicação de um conceito. *Revista Jurídica Virtual*, 5(48), 1-21.
- Batista, C. K. L. (2009). Os reflexos da Declaração Universal dos Direitos Humanos no panorama ambiental constitucional brasileiro e a necessária efetividade da tutela jurisdicional ambiental. In A. M. Prado, M. L. G. Calil, & R. S. L. Oliveira, *Constituição e direitos humanos: 20 anos da constituição Federal e 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos* (pp. 30-45). São Paulo: Boreal Editora.
- Batista, M., & Melo, C. M. (2017). Práticas Educativas Docente: Contribuições das Habilidades Sociais para uma Formação Ética. *Comportamento em Foco*. Manuscrito submetido para publicação.
- Baum, W. M. (2006). Relações, gerenciamento e cultura (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari, & E. Z. Tourinho, Trads). In W. M. Baum, *Compreender o behaviorismo* (2nd ed, pp 215-226). São Paulo: Artmed.
- Benevides, M. (2007). Educação em direitos humanos: de que se trata? *Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, 1-8. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf
- Benevides, M. (2000). Educação em direitos humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. Recuperado de www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm
- Bentham, J. (1984). *Uma introdução aos princípios da moral e da Legislação* (L. J. Baraúna, Trad.). São Paulo: Abril Cultural (Obra original publicada em 1789).
- Bobbio, N. (2002). *O futuro da democracia: Uma defesa das regras do jogo* (M. A. Nogueira, Trads). São Paulo: Paz e Terra (Obra original publicada em 1984).

- Bogo, A. C. (2017). *Contribuições do projeto de educação da sensibilidade de Abib ao planejamento cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: Práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269.
- Bonella, A. E. (1998). Justiça como equidade e utilitarismo. *Educação e Filosofia*, 12(23), 129-140.
- Botomé, S. P. (2010). *A quem, nós psicólogos, servimos, de fato?* In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa, Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil (pp. 169-201). Natal: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Caillé, A. (2001). O princípio de razão, o utilitarismo e o antiutilitarismo. *Sociedade e Estado*, 16(1-2), 26-56.
- Carrara, K. (1992). Acesso a Skinner pela sua própria obra: Publicações de 1930 a 1990. *Didática*, 28, 195-212.
- Carrara, K., Bolsoni-Silva, A. T., & Moreira-Verdu, A. C. (2006). Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: Análise conceitual e projetos de intervenção. In H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Eds.), *Sobre comportamento e cognição* (pp 334-35). Santo André: ESETec.

- Carvalho, G. S., Silva, S. Z. da, Kienen, N., & Melo, C. M. de. (2014). Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. *Perspectivas em análise do comportamento*, 5(2), 93-105.
- Castro, Castro, M. S. L. B. de. (2007). *Questões preliminares sobre política em B. F. Skinner* (Monografia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Castro, M. S. L. B. de. (2007). *A ética skinneriana e a tensão entre descrição e prescrição no Behaviorismo Radical* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Castro, M. S. L. B. de. (2013). *O naturalismo ético no Behaviorismo Radical de B. F. Skinner* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Castro, M. S. L. B. de, & Rose, J. C. C. D. (2015). O conflito ético e sua solução no Behaviorismo Radical. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 17(2), 46-51.
- Chauí, M. (1997). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Chiesa, M. (2003). Sobre la meta-ética, la ética normativa y el conductismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(3), 289-297.
- Conselho Reginal de Psicologia. (2016). Demandas do sistema de justiça às (aos) profissionais de psicologia lotados nas políticas públicas de saúde e de assistência social (E. M. Braga, Org). *39ª Plenária do XVI Plenário do CFP*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Documento-Base-Demandas-do-Sistema-de-Justiça_dez2016.pdf
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo*. São Carlos: Edufscar.

- Costa, Y. H. S.; Fermoseli, A. F. O. Lopes, A. P. (2014). Análise do Comportamento no processo de ensino- aprendizagem na educação. *Cadernos da Graduação*, 2(1), | p. 213-226.
- Darwin, C. A. (2004). *A origem das espécies* (J. Green, Trad.). São Paulo: Martin Claret (Obra original publicada em 1859)
- De Rose, J. C. (1999). O que é ser um skinneriano? Uma reflexão sobre mestres, discípulos e influência intelectual. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1), 67-98.
- Dittrich, A. (2003). Introdução à filosofia moral skinneriana. In C. E. Costa, C. L. Luzia & H. H. N. Sant'Anna (Eds.), *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp 11-24). Santo André: ESETec.
- Dittrich, A. (2004). *Behaviorismo radical, ética e política: Aspectos teóricos do compromisso social (vol. I)* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Dittrich, A. (2006). A sobrevivência das culturas é suficiente enquanto valor na ética behaviorista radical. In H. J., Guilhardi & N. C., Aguirre (Orgs.) *Sobre o Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade*, (pp. 11-21), Santo André: ESETec.
- Dittrich, A. (2008a). O problema da “justificação racional dos valores” na filosofia moral skinneriana. *Revista Psicolog*, 1(1), 21-26.
- Dittrich, A. (2008b). Sobrevivência ou colapso? B. F. Skinner, Jared Diamond e o destino das culturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 252-260.
- Dittrich, A. (2010). Análise de consequências como procedimento para decisões éticas. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(1), 44-54.
- Dittrich, A. (2015). What is ethical behavior? In J. C. Todorov (Ed.), *Trends in Behavior Analysis* (pp. 9-47). Brasília, Techno Politik.

- Dittrich, A. (2016). Ecologia e economia: problemas éticos contemporâneos a partir de um ponto de vista behaviorista radical. *Psicologia USP*, 27(3), 450-458.
- Dittrich, A., & Abib, J. A. D. (2004). O sistema ético skinneriano e as consequências para a prática dos analistas do comportamento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(3), 427-433.
- Dittrich, A., Todorov, J. C., Martone, R. C., & Machado, V. L. S. (2013). Agências de controle. In M. B. Moreira (Org), *Comportamento e práticas culturais* (pp. 137-167). Brasília: Instituto Walden4.
- Estêvão, C. V. (2006). Direitos humanos, justiça e educação. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 85-101.
- Farias, J. F. C. (1998). Direito e justiça. In J. F. Farias, *A origem do direito da solidariedade* (pp. 41-68). Rio de Janeiro: Renovar, 1998.
- Farias, J. F. C. (1998). O paradigma da solidariedade. In J. F. Farias, *A origem do direito da solidariedade* (pp. 187-220). Rio de Janeiro: Renovar, 1998.
- Feres Júnior, J., & Campos, L. A. (2016). Ação afirmativa no brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, 99, 257-293.
- Fernandes, D. M. (2015). *A sobrevivência das culturas como prescrição ética para o planejamento cultural: Um estudo conceitual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, Brasil.
- Fernandes, D. M., Carrara, K., & Zílio, D. (2017). Apontamentos para uma definição comportamentalista de cultura. *Acta Comportamental*, 25(2), 265-280.
- Foucault, M. (1789). *A microfísica do poder* (R. Machado, Trads). Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Franco, J. A. (2005). A justiça de Rawls e o pós-positivismo. *Revista Eletrônica de Direito Dr. Romeu Vianna*, 2, 1-30.
- Garcia, L. P., Santana de Freitas, L. R., da Silva, G. D. M., & Höfelmann, D. A. (2016). Violência contra as mulheres: Femicídio no Brasil. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leila_garcia.pdf>. Recuperado: 10 de janeiro de 2016.
- Guilherme, A. A., & Picoli, B. A. (2018). Escola sem Partido-elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23.
- Guimarães, R. K., & Lopes, C. L. (2015). Micropolítica e comportamentalismo radical. *XXIV EAIC UEM*, 1-4. Recuperado de <http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/311.pdf>
- Gomes, J. B. B., & Silva, F. D. L. L. D. (2001). As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *Cadernos do CEJ*, 24, 86-123.
- Guerin, B. (2017). *How to rethink mental illness: The human contexts behind the labels*. London: Routledge.
- Henklain, M. H. O., & dos Santos Carmo, J. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723.
- Hocutt, M. (2009). Naturalist moral theory: A reply to Staddon. *Behavior and Philosophy*, 37, 165-180.
- Hocutt, M. (2010). Morality: What in the world is it? *Behavior and Philosophy*, 38, 31-48.
- Hocutt, M. (2013). A behavioral analysis of morality and value. *The Behavior Analyst*, 36, 239–249.

- Holland, J. G. (1974). Are behavioral principles for revolutionaries? In F. S. Keller, & E. R. Iñesta (Orgs.), *Behavior modification: Application to education* (pp. 195-208). New York: Academic Press.
- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, *11*(1), 163-174.
- Hubner, M. M. C. (2012). Skinner que poucos conhecem: contribuições do autor para um mundo melhor, com ênfase na relação professor-aluno. In J. S. Carmo & M. J. F. X. Ribeiro, *Contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional* (p.73-86). São Paulo: Esetec
- Kant, I. (2013). *Metafísica dos Costumes* (E. Bini, Trad.). São Paulo: EDIPRO (Obra original publicada em 1785).
- Koener, A. (2005). A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In F. Schilling & Benevides, M. V. (Orgs.), *Direitos Humanos e educação: Outras palavras, outras práticas* (pp. 61-84). São Paulo: FEUSP.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, *5*(1), 1-19.
- Lacey, H. (2003). The behavioral scientist qua scientist makes value judgments. *Behavior and Philosophy*, *31*, 209-223.
- Laurenti, C. (2004). *Hume, Mach e Skinner: a explicação do comportamento* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Laurenti, C. (2009). *Determinismo, Indeterminismo e Behaviorismo Radical* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

- Laurenti, C. (2009). Criatividade, liberdade e dignidade: Impactos do darwinismo no behaviorismo radical. *Scientiae Studia*, 7(2), 251-269.
- Laurenti, C., & Lopes, C. E. (2016). Metodologia da pesquisa conceitual em psicologia. In C. Laurenti, C. E. Lopes & S. Araújo (Eds.), *Pesquisa teórica em Psicologia – Aspectos filosóficos e metodológicos* (pp. 41-68). São Paulo: Hogrefe.
- Leigland, S. (2005). Variables of which values are a function. *The Behavior Analyst*, 28, 133-142.
- Lemos, R. F. (2018). *A atuação do analista do comportamento em políticas públicas: ação intersetorial em âmbito local para aumentar a frequência escolar de adolescentes de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Lopes, C. E. (2015). The political discourses of behavior analysis. *Operants*, 1, 27-32.
- Lopes, C. E., Laurenti, C., & Abib, J. A. D. (2012). *Conversas pragmatistas sobre comportamentalismo radical: Mundo, homem e ética*. Santo André: ESETec.
- Luna, S. V. (199). O analista do comportamento como profissional da educação. In: Delitti, M. (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (pp. 286-292). São Paulo: Arbytes.
- Machado, E. D. (2009). Decisão judicial sobre Direitos Sociais: igualdade material como limite. In A. M. Prado, M. L. G. Calil, & R. S. L. Oliveira, *Constituição e direitos humanos: 20 anos da constituição Federal e 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos* (vol. 2, pp. 30-45). São Paulo: Boreal Editora.
- Martins, F. J. B. (2005). *Dignidade da pessoa humana: Princípio constitucional fundamental*. Curitiba: Juruá (Obra original publicada em 2003).

- Medeiros, J. G. (2012). Reflexões sobre o ato de ensinar dentro da concepção galileana de ciência. In J. S. Carmo & M. J. F. X. Ribeiro, *Contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional* (p.13-35). São Paulo: Esetec.
- Melo, C. M. (2004). *A concepção de homem no Behaviorismo Radical de Skinner: Um compromisso com o “bem” da cultura* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Melo, C. M. (2008). *A concepção de homem no Behaviorismo Radical e suas implicações para a tecnologia do comportamento* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Melo, C. M., & Castro, M. S. L. B. de. (2015) O conceito de sobrevivência das culturas e suas implicações para uma ética skinneriana. In C. Laurenti, & C. E. Lopes (Eds.), *Cultura, Democracia e Ética* (pp. 42-72). Maringá: Eduem.
- 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.
- Mello, C. A. B. (1982). Eficácia das normas constitucionais sobre justiça social. *Revista do Serviço Público*, 39(4), 63-78.
- Moore, J. (2003). Behavior Analysis, Mentalism, and the Path to Social Justice. *The Behavior Analyst*, 26, 181-193
- Moraes, M. C. B. (2010). *Na medida da pessoa humana: Estudos de direito civil-constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Morran, E. *Ciência com consciência* (M. D. Alexandre & M. A. A. S., Dora, Trans). (2014). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil (Obra original publicada em 1990).

- Moroz, M. (1993). Educação e autonomia: relação presente na visão de BE Skinner. *Temas em Psicologia*, 1(2), 31-40.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275-301.
- Oliveira, N. A., & Alves, M. A. (2010). Justiça e políticas sociais na Teoria de John Rawls. *Sociedade em Debate*, 16(1), 25-43.
- Oliveira, P. Q. (2014). *Sobre Tatos Metafóricos na Obra de B. F. Skinner*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). Preâmbulo. *Declaração Universal de Direitos Humanos*. Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>.
- Pedras, C. V. L., & Velloso, L. (2009). O princípio da dignidade da pessoa humana e a nova interpretação constitucional. *Jurisprudência Sistematizada do STF e STJ*. Rio de Janeiro: Editora Impetus.
- Pereira, E. A., & da Silva, E. L. (2008). Educação, Ética e Cidadania: a contribuição da atual instituição escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(1), 26-32.
- Pereira, M. E. M, Marinotti, M, & Luna, S. V. (2004) O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: Contribuições da Análise do Comportamento. In M. M. Hübner & M. M. Marinotti (Eds), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp. 11-32). Santo André: ESETec.
- Pessotti, I. (2016). Análise do Comportamento e política (edição especial). *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(edição especial), 95-103.

- Pizzio, A. (2016). Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades. *Revista de Administração Pública*, 50(3), 355-375.
- Quintanilha, F. R. (2010). A concepção de justiça de John Rawls. *Intuitio*, 3(1), p.33-44.
- Picolli, R. A. (2010) Utilitarismos, Bentham e a história da tradição. *Existência e Arte - Revista Eletrônica do Grupo PET*, 5(5), 1-20.
- Rezende, M. J. (2005). As desigualdades no Brasil: Uma forma de violência insuperável? In F. Schilling & Benevides, M. V. (Orgs), *Direitos Humanos e educação: Outras palavras, outras práticas* (pp. 25-58). São Paulo: FEUSP.
- Richelle, M. N. (2014). *B. F. Skinner: Uma perspectiva europeia*. São Paulo: EdUFSCar. (Trabalho originalmente publicado em 1993).
- Rosales, C. B., Coe, K., Ortiz, S., Gámez, G., & Stroupe, N. (2012). Social Justice, health, and human rights education: Challenges and opportunities in schools of public health, *Public Health Reports*, 127, 126-130.
- Rodrigues, M. E. (2012). Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido. In J. S. Carmo & M. J. F. X. Ribeiro, *Contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional* (p.37-72). São Paulo: Esetec
- Rottschaefter, W. A., & College, L. C. (2009). Moral agency and moral learning: transforming metaethics from a first to a second philosophy enterprise. *Behavior and Philosophy*, 37, 195-21.
- Ruiz, M. R., College, R., & Roche, B. (2007). Values and the Scientific Culture of Behavior Analysis. *The Behavior Analyst*, 30, 1-16.
- Ruiz, M. R., & College, R. (2013). Values and Morality: Science, Faith, and Feminist Pragmatism. *The Behavior Analyst* 36, 251-254

- Rumph, R., Ninness, C., McCuller, G., & Ninness, S. K. (2005). Twenty Years Later, Commentary on Skinner's "Why We Are Not Acting To Save the World". *Behavior and Social Issues, 14*, 1-6.
- Sá, C. P. (1983). Sobre o poder em Foucault e o controle em Skinner. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 35*(2), 136-145.
- Sá, C. P. (1986). Contracontrole social: Uma extensão do behaviorismo radical à educação política popular. *Forum Educacional, 10*(2), 43-73.
- Sá, C. P. (2016) J. G. Holland, contracontrole social e socialização do behaviorismo radical. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 8* (edição especial), 52-60.
- Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia, 13*(1), 131-145.
- Sarlet, I. W. (2010). *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais. na Constituição de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.
- Silva, C. L. & Sarriera, J. C. (2015). Promover a justiça social: compromisso ético para relações comunitárias. *Psicologia & Sociedade, 28*(2), 380-386.
- Silva, R. P. M. da. (1998). Teoria da Justiça de John Rawls. *Revista CEJ, 35*(138), 193-212.
- Skinner, B. F. (1961). The operational analysis of psychological terms. In: Skinner, B. F. *Cumulative Record* (pp. 272-286). New York: Appleton-Century-Crofts (Trabalho original publicada em 1945).
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. New York: The Macmillan Company
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological review, 57*(4), 193-216.

- Skinner, B. F. (1963). *Science and human behavior*. New York, NY: Free Press (Obra original publicada em 1953).
- Skinner, B. F. (1971). A behavioral analysis of value judgements. In E. Tobach, I. R. Aronson & E. Shaw. (Eds.) *The biopsychology of development* (pp. 543-551). New York: Academic Press.
- Skinner, B. F. (1972). *Beyond freedom and dignity*. New York: Bantam Books (Obra original publicada em 1971).
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. New York: Vintage Books (Obra original publicada em 1974).
- Skinner, B. F. (1978a). Human Behavior and Democracy. In B. F. Skinner, *Reflections on behaviorism and society* (pp. 3-15). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (Obra original publicada em 1977).
- Skinner, B. F. (1978b). The ethics of helping people. In B. F. Skinner, *Reflections on behaviorism and society* (pp. 33-47). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Hall (Obra original publicada em 1975).
- Skinner, B. F. (1978c). Humanism and Behaviorism. In B. F. Skinner, *Reflections on behaviorism and society* (pp. 48-55). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Hall (Obra original publicada em 1972).
- Skinner, B. F. (1978d). Walden Two revisited. In B. F. Skinner, *Reflections on behaviorism and society* (pp. 56-66). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Hall (Obra original publicada em 1976).

- Skinner, B. F. (1978). Some implications of making education more efficient. In B. F. Skinner, *Reflections on behaviorism and society* (pp. 129-139). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (Obra original publicada em 1972).
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213(4507), 501-504.
- Skinner, B. F. (1987). Why we are not acting to save the world. In B. F. Skinner, *Upon further reflections* (pp. 1-14). New Jersey, NJ: Prentice Hall Inc (Obra original publicada em 1982).
- Skinner, B. F. (1987). Whats we are wrong with daily life. In B. F. Skinner, *Upon further reflections* (pp. 15-32). New Jersey, NJ: Prentice Hall Inc (Obra original publicada em 1986).
- Skinner, B. F. (1987). The shame of American Education. In B. F. Skinner, *Upon further reflections* (pp. 113-130). New Jersey, NJ: Prentice Hall Inc (Obra original publicada em 1984).
- Skinner, B. F. (1989). The School of the future. In B. F. Skinner, *Recent issues in the Analysis of Behavior* (pp. 85-96). Columbus, Ohio: Merrill.
- Staddon, J. (2001). Science as politics by other means: Fact and analysis in an ethical world *Behavior and Philosophy*, 29, i-iii.
- Staddon, J. E. R. (2004). Scientific imperialism and behaviorist epistemology. *Behavior and Philosophy*, 32, 231-242.
- Staddon, J. (2009). Faith and goodness: A reply to Hocutt. *Behavior and Philosophy*, 37, 181-185.

Sztamfater, S. (2010). Uma leitura de algumas dimensões das políticas educacionais atuais sob a ótica da análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(1/2), p. 176-196.

Vazquez, A. S. (2004). *Ética* (J. Dell`Anna, Trad). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Obra original publicada em 1997).

Villey, M. (2005). *A formação do pensamento jurídico moderno*. São Paulo: Martins fontes.

Zanotto, M. L. R (2004). Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In M. M. Hübner & M. M. Marinotti (Eds.), *Análise do Comportamento para a educação: Contribuições recentes* (pp. 33-48). Santo André: ESETec.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Modelo de análise segundo o Procedimento de Interpretação Conceitual de Texto (PICT).

Skinner, B. F. (1972). Values. In B. F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (pp.101-126). New York: Alfred A. Knoph (Obra original publicada em 1971).

Etapa 1: Levantamento dos principais conceitos do texto.

1. Julgamentos de valor: Quando dizemos que um julgamento de valor é uma questão não de um fato, mas de como alguém se sente sobre um fato, estamos simplesmente distinguindo entre um objeto e seu efeito reforçador (p. 104, §7) [...] Emitir um julgamento de valor, qualificando algo como bom ou ruim, é classificá-lo em termos de seus efeitos reforçadores. A classificação é importante, como veremos em um outro momento, quando os reforçadores começam a ser usados por outras pessoas (quando, por exemplo, as respostas verbais "Bom!" e "Mau" começam a funcionar como reforçadores) [...] O importante é o efeito reforçador (pág. 105, §9) [...] Algo mais próximo de um julgamento de valor pode estar presente em uma expressão como "Você deve (*you ought to*) ler David Copperfield", que pode ser traduzido: "Você será reforçado se ler David Copperfield: É um julgamento de valor na medida em que isso implica que o livro será reforçador (p. 112, §22) [...] "Você deveria dizer a verdade" é um julgamento de valor na medida em que se refere à contingências reforçadoras [...] O valor é encontrado nas contingências sociais mantidas para fins de controle (p. 112, §23).

2. Classificação das consequências em "bom" e "mau" / "boas" ou "ruins": As pessoas agem para melhorar o mundo e progredir em direção a um modo de vida melhor por boas razões, e entre essas razões encontram-se certas consequências de seu comportamento que as pessoas valorizam e chamam de "boas" ["bem"] (p.102, §4) [...] coisas boas são reforçadores positivos [...] As coisas agradáveis ao tato nos reforçam quando as sentimos [...] Quando dizemos

coloquialmente que "buscamos" essas coisas, identificamos um tipo de comportamento que muitas vezes é reforçado por elas. (As coisas que chamamos de ruins também não têm uma propriedade comum. São todos reforçadores negativos, e somos reforçados quando buscamos escapar ou evitá-los) (p.103, §6) [...] As coisas são boas (reforçadores positivos) ou más (reforçadores negativos) presumivelmente devido às contingências de sobrevivência sob as quais as espécies evoluíram. Há um óbvio valor de sobrevivência no fato de que certos alimentos são reforçadores; isto significa que os homens aprenderam mais rapidamente a encontrá-los, cultivá-los e colhê-los. Uma susceptibilidade ao reforço negativo é igualmente importante; aqueles que foram mais prontamente reforçados quando escaparam ou evitaram condições potencialmente perigosas gozaram de vantagens óbvias (p. 104, §8) [...] Os homens generalizam os sentimentos produzidos pelas coisas boas chamando-lhes de prazer e os sentimentos oriundos de coisas ruins chamando-os de dor [...] mas as únicas coisas boas são reforçadores positivos e as coisas ruins são reforçadores negativos (p. 107, §15) Algumas coisas boas que funcionam como reforçadores provêm de outras pessoas (p. 112, §23). [...] Os comportamentos classificados como bons ou ruins, corretos ou errados [...] envolvem uma grande variedade de reforçadores, incluindo os reforçadores verbais generalizados como 'Bom!' e 'Mau!', 'Certo!' e 'Errado!' (p. 113, §24).

3. Ética - controle ético: Uma distinção pode ser feita entre dois pares de palavras. O comportamento é chamado de bom ou ruim - e as conotações éticas não são acidentais - de acordo com a forma como geralmente o comportamento é reforçado pelos outros (p. 109, §18) [...] O comportamento geralmente é chamado de certo ou errado em relação às contingências. Há uma maneira correta ou errada de fazer algo (p. 109, §18) [...] O controle intencional "para o bem dos outros" torna-se mais poderoso quando é exercido por organizações religiosas, governamentais, econômicas e educacionais [...] "Bom" e "ruim" se tornam "legais" e "ilegais"

[para o Estado] (p.115, §29) [...] Uma agência religiosa é uma forma especial de governo segundo a qual "bom" e "mau" se tornam "piedosos" e "pecaminoso" (p.116, §30) [...] a educação formal emprega especialistas chamados professores, que operam em locais especiais chamados escolas, organizando contingências envolvendo reforçadores especiais, como notas e diplomas. "Bom" e "mau" se tornam "certos" e "errados", e o comportamento a ser aprendido pode ser codificado em programas e testes (p.116, §30) [...] É um julgamento ético ou moral no sentido que *ethos* e *mores* se referem às práticas usuais de um grupo (p.112, §23).

3.1. Tipificação do comportamento a partir dos efeitos produzidos:

3.1.1 Admiração / reprovação: Nós admiramos ou reprovamos as pessoas, em geral, quando seu comportamento nos reforça positivamente ou negativamente, sem referência aos produtos de seu comportamento. Mas quando valorizamos um homem por uma conquista ou o culpamos por problemas, nós apontamos para a conquista ou problema/transtorno e enfatizamos que eles são de fato as consequências de seu comportamento. Nós usamos 'Certo!' e 'Bom!' como termos intercambiáveis, contudo a distinção entre admirar e valorizar talvez nem valha a pena fazer (p. 109, §18).

3.1.2 Gratificar / Gratidão: gratificar é reforçar e gratidão refere-se à reforçamento recíproco (p.107, §15).

3.1.3 Satisfação/ satisfatório: faz referência à uma mudança no estado de privação que estabelece valor reforçador para o objeto. Estar satisfeito é estar saciado (p.107, §15).

3.1.4 Anomia/amoralidade: Anomia e amoralidade referem-se à falta de reforçadores planejados que induzem as pessoas a observar regras. Anedonia, vazio e desesperança apontam para a ausência de reforçadores de qualquer espécie. Ausência de

"algo para acreditar ou se dedicar a" refere-se a contingências planejadas que induzem as pessoas a se comportarem "pelo bem dos outros" (p.118, §34).

4. Norma/ Lei: Uma norma ou lei abrange uma proposição de contingências predominantes, naturais ou sociais [...] a "norma" é simplesmente uma declaração das contingências (p.114, §28) [...] as contingências são codificadas em leis especificando comportamento e punições contingentes. As leis são úteis para aqueles que devem obedecer, porque especificam o comportamento a ser evitado, e são úteis para aqueles que os aplicam porque especificam o comportamento a ser punido (p.115, §29).

4. Conflito ético: (...) Os conflitos de sentimentos, como nos temas literários clássicos de amor *versus* dever ou do patriotismo *versus* fé são, na verdade, conflitos entre contingências de reforço (p.116, §31).

Etapa 2: Caracterização das teses do texto

Tese 1: Explicações comportamentais espúrias: o problema do agente autônomo.

TT1: “Na visão pré-científica (e a palavra não é necessariamente pejorativa), o comportamento de uma pessoa é pelo menos até certo ponto sua própria realização (uma realização pessoal). O indivíduo é livre para deliberar, decidir e agir, possivelmente de formas originais, e ele deve ser creditado por seus sucessos ou culpado por suas falhas” (p. 101, §1).

CI: Atribuição de status causal a eventos internos/mentais inviabiliza uma compreensão adequada do comportamento humano. Segundo Skinner: “à medida que aprendemos mais sobre os efeitos do ambiente, menos razões temos para atribuir qualquer parcela do comportamento humano a um agente controlador autônomo” (p. 101, §1).

TA1: Em uma visão científica, o comportamento de um organismo é determinado por contingências filogenéticas (herança genética, características selecionadas ao longo da evolução das espécies) e circunstâncias ambientais (naturais e sociais) às quais esteve exposto ao longo do seu tempo de vida (contingências ontogenéticas e culturais). Essa visão possibilita tanto uma compreensão adequada do fenômeno comportamental quanto permite propostas de mudanças. O autor afirmou que essa segunda visão “mostra uma vantagem marcante quando começamos pensamos em fazer algo sobre o comportamento. O homem autônomo não é facilmente alterado: na verdade, na medida em que ele é autônomo, ele, por definição, não é mutável. Mas o ambiente pode ser mudado, e estamos aprendendo a mudá-lo. Os procedimentos empregados são os da tecnologia física e biológica, porém nos os utilizamos com o propósito especial de afetar o comportamento humano (p. 101, §1).

Tese 2: Distinção ontológica entre fatos *versus* valores.

TT2: Tradicionalmente defende-se que "julgamentos de valor" devem ser afastados do campo científico em decorrência do seu caráter subjetivo. A tese central pressupõe que um juízo de valor refere-se à forma como os homens se sentem sobre um fato, não sobre o fato em si. Nesse sentido, o sujeito do conhecimento deve priorizar a objetividade abdicando de elementos subjetivos: “[...] Questões desse gênero parecem apontar para o futuro e estar relacionadas não com a origem do homem, mas com seu destino [...] afirma-se que envolvem juízos de valores [...] (a) questões não sobre fatos, mas sobre como os homens se sentem em relação à eles (pág. 102 §3).

C2: A distinção fatos *versus* valores não configura um problema ontológico para uma ciência do comportamento. No que concerne ao estudo dos valores como parte dos fenômenos humanos, tal como qualquer outro fenômeno subjetivo/privado, sentimentos são entendidos como produtos das contingências. Para Skinner, se um cientista do comportamento concordasse com a tese acima (TT2) estaria cometendo um equívoco. A forma como as pessoas se sentem sobre um determinado fato, assim como definir o que significa sentir algo, são questões pertinentes à uma ciência comportamental. Nas palavras do autor: “como as pessoas se sentem sobre fatos, ou o que significa sentir alguma coisa, é uma questão para a qual uma ciência de comportamento deve ter uma resposta. Um fato é sem dúvida diferente do que uma pessoa sente sobre isso, mas o segundo, em última instância, é um fato também. O que causa problemas, aqui como em outros lugares, é o apelo ao que as pessoas sentem (pág. 102 §4). A questão central é voltar-se para uma análise das condições ambientais envolvidas quando sentimos (ou dizemos que nos sentimos) bem/prazer ou mal/dor.

TA2: A proposta skinneriana desloca para o ambiente a explicação de um juízo de valor e legitima a ciência do comportamento como uma ciência dos valores. Para o autor, a forma como os indivíduos classificam algo como bom ou ruim depende dos efeitos reforçadores ou aversivos. Ao classificar algo como bom ou ruim “estamos simplesmente distinguindo entre uma coisa e seu efeito reforçador. Coisas classificadas como reforçadoras são classificadas em função de serem sentidas como boas ou más (p.105 §9) [...] Podemos ser tentados a dizer, após a reinterpretação de emoção de William James, que um estímulo não é reforçador por produzir a sensação de bom, mas por produzir a sensação de bom que se torna reforçador” (p.107 §14). Entretanto, “uma vez identificadas as contingências que controlam o comportamento denominado bom ou mau [...] a distinção entre fatos e o modo como as pessoas se sentem sobre eles se torna clara. A forma como os indivíduos sentem os fatos é um subproduto. O que realmente importa é o que elas fazem em relação aos sentimentos e isso só poderá ser compreendido por meio do exame das contingências relevantes” (p.113 §25) [...] quando chamamos algo de agradável, podemos estar nos referindo a um sentimento, mas o sentimento é um subproduto do fato de que algo agradável é, literalmente, um reforço (p.103 pf.5) [...] Não há conexão causal importante entre o efeito reforçador de um estímulo e os sentimentos a que dá origem [...] os "porquês" são novamente enganadores. Os estímulos são reforçadores e produzem condições sentidas como boas por uma única razão a ser encontrada em uma história evolutiva (p. 107 §14) [...] Mesmo como uma pista, o importante não é o sentimento, mas o objeto sentido [...] É o reforçador que produz a sensação de bom, não o sentimento de bem estar (p. 107 §15) [...] Os homens não trabalham para maximizar o prazer e minimizar a dor, como os hedonistas insistiram; eles trabalham para produzir coisas agradáveis e para evitar coisas dolorosas (p.107 §15). Para o autor “os objetos em si são estudados pela física e biologia, geralmente sem

referência ao seu valor, mas o efeito reforçador das coisas são o campo da ciência comportamental que, na medida em que se relaciona com o operante, é uma ciência de valores (pág. 104 §07). A distinção entre sentimentos e contingências é particularmente importante quando é preciso tomar medidas práticas. Se o indivíduo está realmente sofrendo de algum estado interior chamado falta de valores, então só poderemos resolver o problema alterando esse estado [não pela via de uma] "reativação do poder moral" ou do "compromisso moral" ou "fortalecer a fibra moral ou o compromisso espiritual". O que deve ser alterado são as contingências, que considerarmos como responsáveis pelo comportamento inadequado ou pelos sentimentos que explicam o comportamento (p.118, p. 35). Skinner afirmou "uma criança aprende a distinguir entre diferentes cores, tons, odores, gostos, temperaturas e assim por diante somente quando entram em contato com contingências de reforço (p.105 §11).

Tese 3: Relação prescrição – descrição.

TT3: Um segundo aspecto que atravessa a relação ciência – valores refere-se à prescrição. Tradicionalmente há uma ruptura no que concerne à função da ciência e da ética. A ciência versa sobre fatos (*pode / é* - descrições), enquanto à ética cabe os imperativos subjetivos (*dever* – prescrições). Nesse sentido, embora a ciência lide com fatos isto não é suficiente para que suas produções teóricas e tecnológicas sejam utilizadas como premissas valorativas, em outras palavras, deduzir de algo que 'é' algo que 'deve ser': "a serviço de quem será usada uma tecnologia do comportamento? [...] Somos capazes de definir o que seja uma vida melhor? (p. 102 §2) [...] Questões desse gênero parecem apontar para o futuro e estar relacionadas não com a origem do homem, mas com seu destino [...] afirma-se que envolvem juízos de valores [...] (b) não sobre o que homem pode fazer, mas sobre o que deve fazer [...] A física pode nos dizer como construir uma bomba nuclear, mas não se esta deveria ser construída. As decisões sobre os usos

da ciência parecem requerer uma espécie de sabedoria que [...] não pertence aos cientistas. Se tiverem que emitir juízo de valor, dispõem apenas da sabedoria que compartilham com as demais pessoas (p.111, §21), Defende-se a inviabilidade de uma norma derivar-se de um fato: “mesmo diante do fato sociológico de que a maioria das pessoas adotam a ‘norma não roubarás’, é possível se decidir tanto por essa norma quanto pelo seu oposto; como também se estimular os que a adotaram a permanecerem a ela fiéis, ou desencorajá-los e persuadi-los a adotar uma outra. *É impossível deduzir uma sentença que afirme uma norma ou decisão de outra que afirme um fato; ou seja, é impossível deduzir normas ou decisões a partir de fatos*” (p.116, §25).

C3: Não há justificativa para a defesa tradicional de uma barreira intransponível entre fato e valor. Skinner ao analisar a função dos enunciados normativos, tal como a regra “não roubarás”, a questão elementar em torno da norma é que antes dessa ser elaborada “as pessoas penalizavam aquelas que roubavam. A partir de um determinado momento, o ato de roubar passou a ser considerado errado e como tal punido até mesmo por aqueles que nunca haviam sido roubados. Possivelmente, alguém familiarizado com essas contingências por ter sido exposto a elas pode, então, aconselhar outra pessoa: não roube [...] contingências sociais estão implícitas na afirmação ‘você não deve roubar’, que poderia ser traduzida para ‘se você quiser evitar a punição, evite roubar’ [...] tal proposição tem um caráter tão normativo quanto se disséssemos ‘se o café o mantém acordado, quando for dormir, não o tome” (p. 114 §27). Nesse sentido, normas sociais são descrições de contingências e, assim como os valores, derivam da relação indivíduo-ambiente. O termo *dever* significa, em uma perspectiva possível, (a) agir considerando (sob controle) os efeitos produzidos pelo seu comportamento; (b) agir em consonância com os interesses ou finalidades de outro indivíduo e/ou grupo.

TA3: Skinner afirmou que parece implícito que “as respostas estão fora do alcance da ciência (p. 102 §3), já que questões valorativas, tradicionalmente, referem-se à disposição interna para agir moralmente. Entretanto, voltar-se para as contingências ambientais a fim de compreender os valores e sistemas normativos possibilita identificar que o uso da palavra "deve" é baseado em fatos. Ao descrever o fenômeno (fato), a ciência pode indicar o que deve ser feito. Em outras palavras, a partir da descrição (*é*) seria possível prescrever (*dever*). Ao entender sobre as relações comportamentais (*e*), analistas do comportamento podem sugerir/traçar cursos de ação “mais adequados” (*dever*). Nas palavras do autor: “uma forma mais útil de se formular a questão é: se uma análise científica pode nos dizer como modificar um dado comportamento, poderá nos indicar as modificações a serem feitas? Esta pergunta diz respeito ao comportamento daqueles que de fato se propõem e fazem modificações” (p. 102 §3). O aspecto central da relação descrição – prescrição na teoria skinneriana é desenvolvido mais profundamente nos capítulos sete e oito, nos quais o autor defende a sobrevivência das culturas como um valor e estabelece os nortes de seu projeto político em prol de um planejamento cultural.

Tese 4: Ação em prol do outro não decorre de um sentimento virtuoso, mas de um controle social.

TT4: Autores clássicos da ética frequentemente defendem que uma ação moral é fruto de uma escolha moral e reflete um espírito virtuoso, uma natureza bondosa e/ou uma noção *a priori* e intuitiva do que é certo.

C4: Skinner argumentou que a forma como alguém se sente ao agir em prol do outro depende do controle exercido pelo ambiente social: “como as agências controladoras induzem as pessoas a se comportarem “para o bem dos outros” de forma mais efetiva, elas mudam o que é sentido. Uma pessoa não apoia seu governo porque ela é leal, mas porque o governo organizou contingências

especiais. Nós o chamamos de leal e o ensinamos a se chamar de leal e a relatar quaisquer condições especiais em que ele possa sentir a 'lealdade' (p.116 §31).

TA4: A emissão de comportamentos que beneficiem ou não o outro depende da forma como o grupo dispõe as consequências reforçadoras e aversivas: “a maneira como alguém se sente ao agir pelo bem dos demais depende dos reforçadores utilizados [...] Ao trabalhar para o bem dos outros, uma pessoa pode sentir amor ou medo, lealdade ou obrigação, ou qualquer outra condição, mas como produto das contingências responsáveis pelo comportamento. Uma pessoa não age pelo bem dos outros por causa de um sentimento de pertencimento ou se recusa a agir por causa de sentimentos de alienação. Seu comportamento depende do controle exercido pelo ambiente social (p.110, §20). Logo, fazemos algo bom ou de maneira correta devido as contingências de reforçamento que modelam e mantêm o comportamento considerado socialmente adequado/relevante.

Tese 5: Justiça: equilíbrio *versus* desequilíbrio quanto à distribuição de reforçadores entre indivíduo e grupo social.

TT5: Quando uma pessoa é induzida a agir para o bem do próximo frequentemente ressalta-se o seu senso de justiça. Não raro, questiona-se se o produto dessa relação é justo. “Os benefícios são recebidos por ambas as partes proporcionalmente?” (p. 110, §20).

C5: A questão da distribuição equitativa das consequências não se relaciona a um senso de justiça, mas as relações de controle. Frequentemente, o termo justiça não está relacionado ao rearranjo de contingências que vise um equilíbrio na distribuição de recursos de fato: “quando uma pessoa controla outra de forma aversiva, não há benefícios equivalentes, e os reforços positivos também podem ser usados de tal forma que os ganhos permaneçam distantes da igualdade [...] em um caso extremo, a pessoa pode ser reforçada pelos outros por meio de um

esquema que lhe custará a própria vida (heróis) [...] quanto maior a ameaça maior a estima concedida ao herói (p.110, §20) [...] como já vimos, o problema do merecimento e da justiça é quase sempre uma questão de boa ‘política’” (p.111, §21).

TA5: Uma análise pertinente do conceito de justiça nos leva a considerar uma disposição equitativa ou igualitária de consequências reforçadoras apresentadas à cada parte da relação. O autor afirma que “nada garante um tratamento justo nos processos comportamentais” (p.111, §21), a relação de controle não é negativa ou positiva *a priori*. A forma como os reforçadores são dispostos depende da relação de controle estabelecida entre as partes. Se o produto dessa relação poderá ser classificado como justo “dependerá das contingências sociais estabelecidas” (p.111, §21), e não de um senso de justiça. Há uma notável vantagem ao entender o conceito de justiça de uma perspectiva analítico-comportamental: “o controle institucionalizado ‘para o bem do próximo’ continuará a competir com os esforços pessoais, e diferentes modalidades de controle organizado competirão entre si. O equilíbrio entre os benefícios recebidos por quem é controlado e pelo controlador persistirá sendo uma questão de injustiça ou de não merecimento. Se o problema é corrigir o ‘equilíbrio’”, e não as contingências sociais que o originaram, qualquer tentativa de mudança “com a finalidade de tornar o controle mais eficaz se acha na direção errada”, assim como se a medida escolhida pender para um “individualismo total ou uma libertação ampla do controle” (p.119, §37). Precisamos operacionalizar o que chamamos de equilíbrio e justiça para enfrentarmos adequadamente os problemas que derivam de seus opostos desequilíbrio/injustiça. Para o autor, não é possível falar em justiça ou em equilíbrio sem considerar os efeitos benéficos remotos. “Nenhum equilíbrio razoável poderá ser alcançado enquanto os benefícios mais remotos forem negligenciados por um individualismo ou liberais extremos, ou enquanto o equilíbrio [estiver atrelado] a um sistema de exploração.

Presume-se que haja uma condição ótima de equilíbrio onde todos sejam reforçados ao máximo. Mas afirmar isso implica em introduzir um outro tipo de valor [sobrevivência das culturas]” (p.124-25, §47). O autor concebe que um sistema justo é aquele que dispõe de um arranjo de contingências que solucione o impasse entre consequências imediatas e de longo prazo, ao dispor de consequências reforçadoras condicionadas visando preencher a lacuna temporal que tende favorecer o engajamento em ações que produzam reforçadores pessoais (somente ou prioritariamente). Entretanto, esse arranjo deve contemplar o benefício individual (reforços pessoais) e o benefício coletivo (bem dos outros e bem dos outros do futuro), ou seja, a promoção da coexistência humana como parte de um ambiente social e de uma biodiversidade: “o processo de condicionamento operante está comprometido com os efeitos imediatos, mas as consequências remotas podem ser importantes, e o indivíduo lucra se estiver sob seu controle. A lacuna temporal pode ser preenchida por uma série de reforços condicionados” (p.121, §40).

Tese 6: Luta pela liberdade como ausência de controles aversivos imediatos ou postergados.

TT6: A clássica literatura da Liberdade, frequentemente, discute esse atributo como produto da ausência de relações de controle: “Vimos o padrão na luta pela liberdade no Capítulo 2. Uma pessoa pode desertar de um governo, voltando-se para o controle informal de um grupo menor ou para uma solidão do povo Thoreauviano. Ele pode se tornar um apóstata da religião ortodoxa, recorrendo às práticas éticas de um grupo informal ou à reclusão de um eremitério. Ele pode escapar do controle econômico organizado, recorrendo a uma troca informal de bens e serviços ou a uma subsistência solitária. Ele pode abandonar o conhecimento organizado de estudiosos e cientistas, em favor da experiência pessoal (passando de Wissen para Verstehen). Outra possibilidade é enfraquecer ou destruir aqueles que impõem o controle, possivelmente estabelecendo um sistema concorrente (p. 117§32) [...]. Uma proposta comum é fortalecer os

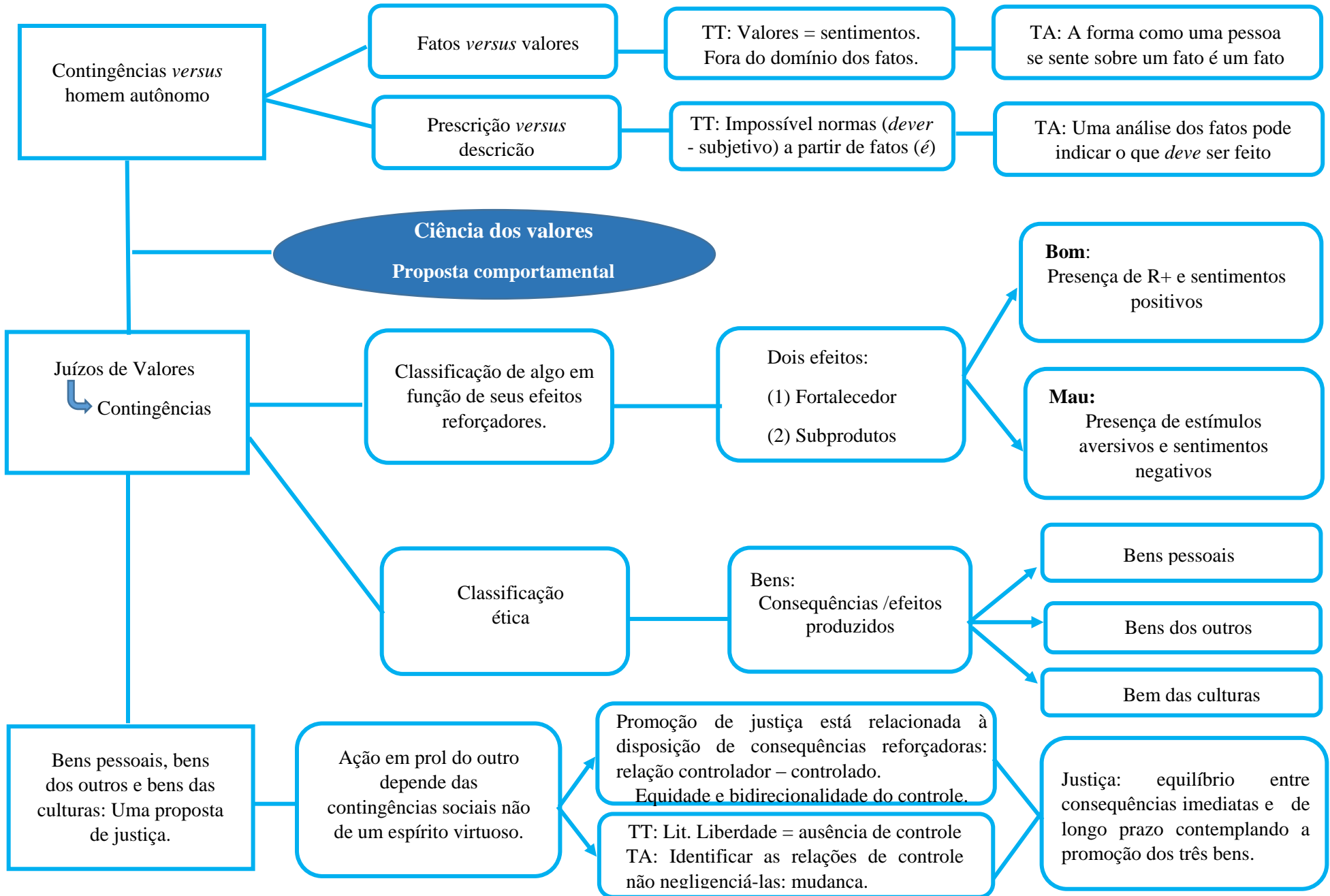
controles originais, eliminando conflitos, usando reforços mais fortes e aguçando as contingências (p.118 §36).

C6: A crítica skinneriana a literatura da liberdade relaciona-se à sua defesa por uma ausência de controle. O autor reconheceu que essa literatura é eficiente quanto à denúncia dos controles aversivos, mas sua efetividade não se mantém quando negligencia o controle. O autor afirmou que “à medida que as contingências que induzem as pessoas a trabalhar pelo bem do próximo se tornam mais poderosas, obscurecem às contingências que envolvem os reforçadores pessoais (p.117 §32). Essa condição dificulta identificar as relações de controle presentes, entretanto, isso não significa que não existem. A luta pela liberdade não se resume à ausência de controle, mas à capacidade de identificar essas relações e afastar o controle coercitivo imediato ou postergado. A questão central não é o controle social, mas a forma como esse controle é exercido. Para Skinner “o valor ou validade das consequências reforçadoras empregadas por outras pessoas ou instituições organizadas é possível de ser questionado nos seguintes termos: Por que eu deveria buscar a admiração ou evitar a censura dos meus semelhantes? [...] O que há de tão extraordinário no dinheiro – necessito de tudo o que ele compra [...] Em suma: por que deveria agir pelo bem do meu próximo?” (p.117 §33). Quando há uma disparidade na relação de controle, e o controlado experimenta com maior intensidade consequências aversivas tem-se um provável aumento nas respostas de fuga, esquiva e contracontrole. Como exemplo, o autor destacou: se as pessoas não trabalham, não é porque sejam preguiçosas ou sem interesse, mas porque não são suficientemente remuneradas ou porque tanto o bem-estar quanto a ascensão social se tornaram reforçadores econômicos menos eficazes (p.118 §36). Para o autor “os grandes individualistas tão frequentemente citados para mostrar o valor da liberdade pessoal devem seu sucesso aos ambientes sociais anteriores. O individualismo involuntário de um

Robinson Crusoe e o individualismo voluntário de um Henry David Thoreau mostram dívidas óbvias para com a sociedade. Se Crusoe tivesse chegado à ilha quando bebê, e se Thoreau tivesse crescido desacompanhado nas margens de Walden Pond, suas histórias teriam sido diferentes. Todos nós devemos começar como bebês, e nenhum grau de autodeterminação, auto-suficiência ou autoconfiança nos tornará indivíduos em qualquer sentido além daquele de membros únicos da espécie humana (p. 124 §48) [...] Mas aqueles que se intitulam revolucionários são quase que inteiramente produtos convencionais dos sistemas que pretendem derrubar (p. 124 §49).

TA6: A luta pela liberdade e pela dignidade foi formulada como uma defesa do homem autônomo, “e não como uma revisão das contingências de reforço sob as quais as pessoas vivem”, por essa razão enfraquece a possibilidade de indivíduos identificarem e contracontrolarem relações de controle de maneira efetiva, principalmente as despóticas (p.125 §50). Para o autor: “uma tecnologia de comportamento seria útil pois poderia reduzir com mais sucesso as consequências aversivas do comportamento, imediatas ou postergadas, e maximizaria as possibilidades de realizações de que o ser humano é capaz (p.125 §50) que a literatura da liberdade inviabiliza ao negar o controle.

Etapa 3: Esquema



Etapa 4: Síntese interpretativa

Tradicionalmente defende-se que "julgamentos de valor" devem ser afastados do campo científico em decorrência do seu caráter subjetivo. A tese central pressupõe que um juízo de valor refere-se à (a) forma como os homens se sentem sobre um fato, não sobre o fato em si; (b) não sobre o que a pessoa *pode* fazer, mas sobre o que *deve* fazer. O autor contestou ambas afirmativas ao alegar que: (a) assim como qualquer outro fenômeno subjetivo/privado, sentimentos são entendidos como produtos das contingências. Em outras palavras não há diferença ontológica entre fato e sentimento, o segundo também é um fato. Sentimentos são um fenômeno comportamental (verbo sentir); (b) não há existência de uma barreira intransponível entre fatos/valores que inviabilize derivar uma norma de um fato. Ao contrapor essas afirmativas, Skinner reconheceu a legitimidade dos valores no campo científico - especialmente para uma ciência do comportamento - ao defender que essas questões pertencem ao domínio da ciência.

O autor inicia seu capítulo retomando a significativa vantagem ao se adotar uma explicação para os fenômenos comportamentais com base no ambiente e não no homem autônomo. Para o autor, uma análise que contemple as contingências ambientais tende a favorecer a mudança já que por meio dela é possível identificar e manipular tais contingências. Entretanto, propor mudanças suscita questões éticas. Skinner estava particularmente interessado nas variáveis "éticas" envolvidas no cotidiano das pessoas. Ao analisar os termos "juízos de valor" e "bom / mau", o autor identificou que a classificação de algo como "bom" ou "mau" deriva dos efeitos reforçadores. Em sua análise, Skinner chamou atenção para dois efeitos das consequências reforçadoras: (a) fortalecedor; (b) condição sentida (subproduto). Nesse sentido, os indivíduos classificam como "bom": a presença de consequência reforçadoras e de sentimentos

positivos, tais como prazer, e como “mau” a presença de consequências aversivas e de sentimentos negativos, como desprazer e dor.

O autor concluiu que emitir um juízo de valor é uma questão de contingências de reforço. São as relações estabelecidas com o meio que determinam a classificação valorativa e ética. Em relação à última, o autor destacou que a avaliação ética deriva dos efeitos produzidos sobre os outros. A essas duas condições, Skinner denominou de (1) bem pessoal e (2) bem dos outros. Bem pessoal: relaciona-se à susceptibilidade às consequências do comportamento. O autor discute a “natureza” dessas consequências que tendem a fortalecer o comportamento denominando-as de reforçadores primários (fruto da história filogenética, como sexo, alimento, água, entre outros) ou condicionais (como dinheiro, que sinalizam acesso a recursos primários). Bem dos outros refere-se à apresentação de reforçadores para o comportamento de outras pessoas ou remoção de eventos aversivos (deriva dos bens pessoais).

A relevância da classificação das consequências a partir de seu efeito amplia-se quando os reforçadores começam a ser dispostos por outras pessoas, por exemplo, quando respostas verbais como " bom e "mau" / “certo” e “errado” assumem função de consequências reforçadoras/aversivas. Quando consequências reforçadoras ou aversivas provêm de outras pessoas estamos diante do campo da ética. O comportamento de um indivíduo passa a ser classificado como “bom” ou “ruim” a partir dos efeitos que produz sobre os outros. Com efeito, o grupo passa a exercer um controle ético sobre o comportamento de seus membros ao determinar normas e regras que contemplem comportamentos socialmente valorizados ou reprovados (reforçar ou punir comportamentos a partir dos efeitos produzidos na vida dos indivíduos). Skinner afirma que o emprego do verbo *dever* torna-se mais complexo quando se relaciona à ação em

prol do outro. “Você deve dizer a verdade” significa que se “você quiser ser reforçado pela aprovação de seus companheiros deve contar a verdade”.

O autor chamou atenção para o fato que a “disposição” do indivíduo para agir em benefício do próximo depende dos reforçadores utilizados pelo grupo. Quando o controle do grupo sobre o indivíduo torna-se desproporcional e se dilui tende a produzir um sujeito apenas sob controle de reforçadores pessoais. Tradicionalmente afirma-se que o indivíduo está sofrendo de uma ausência de valores ou anedonia, mas uma análise mais acurada indica ausência de reforçadores eficazes. Skinner argumentou que o principal problema da literatura da liberdade ao advogar em prol do homem autônomo (sujeito moral, natureza bondosa, senso de justiça, entre outros) é negar o controle. Ao definir a liberdade como ausência de controle e como uma condição interna/ mental, essa literatura não está focando nas contingências coercitivas que deveriam ser alteradas quando se está em uma condição despótica. Ao negligenciar o controle, a literatura da liberdade reduz a probabilidade de respostas efetivas de contracontrole, uma vez que os indivíduos não são capacitados para identificar e manipular as relações de controle existentes.

Análise similar é realizada para a condição de justiça. O que torna a ação em benefício do outro justa não é o senso de justiça de uma das partes, mas a forma como as consequências são dispostas nessa relação. Mais uma vez o que está em jogo não é o sentimento ou o agente autônomo, mas as contingências ambientais. A distribuição equitativas das consequências (ou recursos) depende da forma como a relação de controle se estabelece. Ao negar o controle, a literatura da liberdade reduz a probabilidade do indivíduo identificar essa relação, bem como as variáveis que contribuem para uma relação igualitária ou desigual. Skinner enfatizou que só podemos

falar em justiça se consideramos a promoção de consequências remotas que são necessárias para a vida coletiva..

O autor concebe que um sistema justo é aquele que dispõe de um arranjo de contingências que solucione o impasse entre consequências imediatas e de longo prazo, ao dispor de consequências reforçadoras condicionadas visando preencher a lacuna temporal que tende favorecer o engajamento em ações que produzam reforçadores pessoais. Entretanto, esse arranjo deve contemplar o benefício individual (reforços pessoais) e o benefício coletivo, não somente o bem dos outros, mas um outro valor deve ser considerado, o bem dos outros do futuro, ou sobrevivência das culturas (capítulo sete). Em última instância a promoção dos três bens pode ser considerada como a promoção da coexistência humana: homem como parte de um ambiente social e de uma biodiversidade.