

Homoparentalidade e sensibilidade na escola: um olhar sobre a diversidade¹

(Homoparenthood and sensibility at school: a look at diversity)

**Matheus Marques Neumann^{*,2}, Eder Ricardo da Silva^{*}
y Carina Alexandra Rondini^{**}**

***Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP), Campus Bauru**

****Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto**

(Brasil)

RESUMO

O presente ensaio teórico tem como objetivo construir uma reflexão a partir da discussão do comportamento, da sensibilidade, e da sua relação com o mundo por meio da contribuição de José Antônio Damásio Abib em seu livro “Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética”, associando com as questões relacionadas à homoparentalidade e a diversidade no ambiente escolar. A família é entendida como um desenho demarcado por uma estrutura tradicional e heteronormativa da sociedade, indo de encontro com as propostas de uma educação para a diversidade. Nessa direção, propusemos uma reflexão com vistas a um projeto de desenvolvimento humano, em que a educação da sensibilidade promova uma educação para a alteridade, que possa tornar o indivíduo capaz de compreender outros mundos além do seu e formá-lo como indivíduo que expanda seus horizontes e não apenas reproduza o passado. Para isso, discutimos como a escola pode se transformar em um local no qual a educação da sensibilidade ocorra de forma libertadora.

Palabras-chave: sensibilidade, homoparentalidade, heteronormatividade, escola, comportamento.

1 Código de financiamento 001- CAPES.

2 Endereço para correspondência: Matheus Marques Neumann. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Bauru. Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Núcleo Res. Pres. Geisel, Bauru (SP), 17033-360. E-mail: matheus.neumann@unesp.br

ABSTRACT

This theoretic proposal aims to build a reflection based on the discussion of behavior, sensitivity, and their relationship with the world through José Antônio Damásio Abib's contribution in his book "Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética". This discussion also aims to associate with issues related to homoparenthood and diversity in the school environment. Nowadays, family is understood as a design demarcated by a traditional and heteronormative structure of society, which is against the proposals of education for diversity. In this direction, we propose a reflection on a human development project, in which a sensitivity education should promote education for otherness that can make the individual capable of understanding other worlds beyond his own. This education would also form the individual as a creative individual that expands his or her horizons, and not only reproduces the past. Therefore, our reflections point to a possibility that sensitivity is in a proposal towards different social demands, especially at school. Bringing a discussion about sensitivity education within the school and with a focus on homoparenthood and diversity is still a challenge that many educators face. Sometimes the reason is confronting the behavioral parameters imposed by society. Or may be the lack of knowledge in approaching this issue, seen as a social taboo. Or because of the Ministry of Education's unpretentiousness in encouraging such a discussion, based on national guiding documents. The scarcity of information on issues related to sexuality is realized when looking at Brazilian guiding documents, such as the Base Nacional Comum Curricular, the Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as well as the Parâmetros Curriculares Nacionais. On the one hand, the contents are only about the mechanisms of reproduction in a binary way, contraceptive methods and sexually transmitted diseases. On the other hand, students remain not reflecting on sexual diversity. In this scenario, it is important to highlight the relevance of bringing the theme of homoparenthood and school in evidence in the plural sense of the term, as well as contextualizing its applicability. Heterosexual and homoparental families are part of Brazilian society and need to be legitimized by the school. Here, we discuss how school may become a place where a sensitivity education occurs in a liberating way. In this theoretical proposal we also highlight the two types of sensitivities presented by Abib, which make up the nature of the human being. The two sensitivities are related to the behavior of organisms in a more vital, survival way, and by reinforcers. As a result, the strengthening or weakening of the behavior may occur for different reasons, depending on the sensitivity of the organism itself. Behaviors such as homophobic bullying towards children from homoparental families should be extinguished, based on information and cultural modification. In other words, the society need new cultural practices to evolve, especially with conditions to extinguish practices that are dangerous or fatal for human beings. Finally, with the sensitivity education with its genesis in school, it is possible to build a more humanized society for everyone.

Keywords: sensitivity, homoparenthood, heteronormativity, school, behavior.

No Brasil e no mundo, a família é entendida como um desenho demarcado por uma estrutura tradicional e heteronormativa da sociedade. Ou seja, o ideal de construção e formação de família ainda perpetua a ideia e comportamentos os quais tangem ao modelo heterossexual com as figuras de pai e mãe, bem como seus filhos (Rodríguez & Paiva, 2009). Dessa forma, uma configuração de família diferente da tradicional, neste caso a homoparental, passa a ser vista e/ou compreendida com dificuldade por indivíduos heterossexuais e ao ser abordada em diferentes contextos, por exemplo, na escola (Pereira & Ciríaco, 2020).

Segundo Farias (2016), mesmo com as diferentes configurações, a ideia predominante de família assenta-se na família nuclear, na qual a relação entre os seus membros e o desenvolvimento do afeto são igualmente favoráveis aos outros modelos. Ou seja, a relação afetiva entre seus membros não é diferente por terem dois pais ou duas mães. Dentre as demais configurações de família, vamos nos deter neste ensaio sobre a família homoparental, que se refere à situação na qual um indivíduo homossexual, com a presença ou não de um companheiro/a, assume a responsabilidade em ser pai ou mãe de ao menos uma criança de forma biológica ou adotiva.

Adentramos então o terreno da homoparentalidade, termo cuja origem, de acordo com Roudinesco (2003), remonta à França no ano de 1997, sendo criado pela Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas. Grossi, Uziel, e Mello (2007), afirmam que o termo homoparentalidade é polêmico, pois aponta a sexualidade associada à parentalidade. Contudo, sua aplicabilidade permite delimitar um campo de análise e fomentar reflexões e diálogos sobre tal fenômeno, trazendo visibilidade e representatividade para uma configuração familiar que atualmente tem crescido cada vez mais (Santos, Araújo, Negreiros, & Cerqueira-Santos, 2018). Além disso, ao tratarmos desse tema, é sempre fundamental levarmos em consideração o contexto sociocultural dessas famílias e pessoas. Tal contexto tem sido marcado por muitas lutas e conquistas de direitos, requerendo respeito e reconhecimento (Rodríguez, 2012), entretanto, esta configuração de família, apesar de ser legalmente aceita no Brasil, ainda sofre muito preconceito.

No Brasil, desde 2011, a união estável entre pessoas do mesmo sexo foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em que a equiparou enquanto entidade familiar, igualando-a em termos de direitos com as famílias de casais heterossexuais. Com isso, vimos que este movimento pela conquista de direitos e representatividade torna legalmente possível e cotidianamente mais provável que essa forma de organização familiar esteja presente em diversos contextos sociais, dentre eles, na escola.

Skinner (1998), idealiza a escola como uma agência controladora que possui práticas educacionais com a finalidade de construir repertórios que sejam vantajosos para o indivíduo e, mais tardiamente, para o grupo. Nessa direção, existe uma demanda de esforços para que a escola, de fato, promova práticas alinhadas à educação da sensibilidade ao combate da homofobia.

Portanto, o presente ensaio tem como objetivo construir uma reflexão a partir da discussão do comportamento, da sensibilidade, e da sua relação com o mundo por meio da contribuição de Abib (2007) em seu livro *Comportamento e Sensibilidade*:

Vida, prazer e ética, associando com as questões relacionadas à homoparentalidade e a diversidade no ambiente escolar, e complementando com as contribuições de Abib (2010), Bogo e Melo (2019), e Fernandes (2021).

A família homoparental e a educação para a diversidade

A escassez de informações sobre as questões referentes à sexualidade é percebida ao olharmos para os documentos norteadores brasileiros como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De um lado, os conteúdos versam sobre os mecanismos de reprodução de forma binária, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. De outro, permanecem os estudantes sem refletir sobre a diversidade sexual. A exemplo disso, o objetivo de aprendizagem na disciplina de Ciências da BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental infere sobre: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Brasil, 2017, p. 347). Esse objetivo nos faz indagar: por que apenas nos anos finais do ensino fundamental o tema é trabalhado? E por que não versa diretamente sobre questões da diversidade sexual? A sexualidade humana, fenômeno que acompanha o indivíduo desde o nascimento até a morte, aparenta ter uma abordagem muito estrita nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas, sem orientações explícitas que conduzam a um trabalho que considere as formas de expressão sexual marginalizadas.

Barbosa e Rocha (2019) destacam que as escolas tentam promover situações em que a diversidade seja encarada com naturalidade. Entretanto, as autoras relatam em sua pesquisa situações claras de incentivos para que meninos interajam entre seus pares e meninas também. Salas de aula com chamadas azul e rosa, indicando na mesma ordem os meninos e meninas. Cantos específicos da sala onde os desenhos se aplicam a carrinhos e ferramentas (espaço dos meninos), e outro com brinquedos como ursos, bonecas, além dos relacionados às atividades domésticas (espaço das meninas). Ademais, quando as crianças falavam sobre o que vivenciaram no fim de semana, os filhos de casais homoparentais eram “cortados” ao iniciar detalhes de seus relatos (Barbosa & Rocha, 2019) indicando uma prática homofóbica por parte dos professores. A educação para a diversidade é, então, um grande desafio tanto para escola quanto para a sociedade mais ampla. Para Cardoso (2003), uma educação para a diversidade se preocupa com a relação solidária e respeitosa entre os indivíduos, sobretudo no exercício da convivência com as diferenças.

Esse desafio fica evidente, por exemplo, na pesquisa de Farias (2016). Nela, a autora ressalta que algumas das principais preocupações da sociedade em relação ao casal homossexual é de que as crianças sejam abusadas sexualmente pelos pais/responsáveis, de que a orientação sexual da criança seja influenciada por esse modelo de organização familiar e/ou que elas apresentem problemas no desenvolvimento psicossocial. Trata-se, portanto, de uma visão preconceituosa referente aos casais homossexuais e à homossexualidade.

Em um estudo de caso com um casal homossexual masculino com dois filhos, Pereira e Ciríaco (2020), identificaram que a escola não está preparada suficientemente para trabalhar com configurações familiares como a homoparental. Os autores apresentam dados da entrevista, relatando que o casal foi informado que a comunidade escolar foi “preparada” para receber seu filho, mas no estudo não consta como a tal preparação ocorreu. Contudo, questionamos: por que é necessário preparar a comunidade escolar? E como essa “preparação” seria feita? O que o novo aluno que está chegando tem de diferente de uma criança de família “convencional”? Nessa direção, a escola aparenta demonstrar receio e falta de informações ao se propor a discussões a respeito das famílias homoparentais e de seus filhos.

O “desconhecimento” (grifos nossos) sobre a homossexualidade pode ser associado a uma esQUIVA consistente por parte de uma parcela significativa da população a qualquer aspecto relacionado à diversidade. Nesse sentido, as famílias homoparentais estão expostas às equivalências de comportamentos verbais tidos como negativos (“desviantes”, “pecado”), em comparação com comportamentos diferentes do que os definidos pela heteronormatividade.

Nesse cenário, é importante destacar a relevância em trazer o tema homoparentalidade e escola em evidência, bem como contextualizando sua aplicabilidade. As famílias mono e homoparentais fazem parte da sociedade brasileira e precisam ser legitimadas pela escola. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020 foram registrados mais de 2500 casamentos de casais masculinos e mais de 3800 casamentos entre mulheres (IBGE, 2020). Em 2019, foram mais de 3.700 casamentos entre cônjuges masculinos e mais de 5.300 casamentos entre casais femininos, o que indica uma grande prevalência desse tipo de configuração familiar na sociedade.

Morando, Souza e Santos (2020) postulam que as práticas escolares relacionadas às famílias homoparentais devem ser alvo de investigação, visto que há preconceito, negligência e discriminações para com os filhos dessas famílias. Desta forma, aliados à necessidade de combate ao preconceito na educação, ressaltamos que se faz necessária a proposição de um referencial que incentive a construção de práticas educativas que combatam a homofobia e valide configurações familiares não tradicionais.

Educação da sensibilidade: Aspectos teóricos

Neste ponto do texto, apresentaremos os aspectos teóricos que nortearão nossa reflexão pautada no projeto da educação da sensibilidade. De acordo com (Abib, 2007), comportamento e sensibilidade são inseparáveis: na medida em que nos comportamos, sentimos aspectos do contexto no qual nos comportamos, e na medida em que sentimos, ajustamos nosso comportamento e modificamos o contexto no qual estamos. Por sua vez, o contexto modificado retroage sobre o organismo e o modifica (Abib, 2007).

O produto do agir dos organismos que modifica o contexto no qual ele está inserido são as consequências, que possuem a propriedade de fortalecer (tornar mais provável uma ocorrência futura) ou enfraquecer (diminuir a probabilidade de

ocorrência) do comportamento (Abib, 2007). Para Abib (2007), há três razões pelas quais a relação comportamento-sensibilidade pode se tornar mais ou menos prováveis de ocorrer. A primeira delas é relacionada a sobrevivência do organismo; a segunda, à produção do prazer e alívio da dor; a terceira, à sobrevivência da cultura.

A cada motivo que fortalecem ou enfraquecem os comportamentos correspondem uma sensibilidade, um comportamento e um tipo de consequência específica. Quando dizemos que o motivo que fortalece o comportamento é relacionado à sobrevivência, nos referimos ao comportamento vital e à sensibilidade primeva às consequências naturais que promovem e mantêm a vida do organismo. Quando falamos de prazer e alívio da dor, nos referimos ao comportamento operante e à sensibilidade evoluída às consequências reforçadoras produtora dessas sensações no indivíduoⁱ. Quando falamos que o motivo que fortalece o comportamento é a sobrevivência da cultura, nos referimos ao comportamento cultural (práticas culturais) e a um tipo especial de sensibilidade às consequências dessas práticas (Abib, 2007).

A sensibilidade primeva ou sensibilidade vital tem a sua origem ligada à história da evolução das espécies e ao comportamento dos organismos que produzem consequências naturais. Consequências naturais são aquelas com valor de sobrevivência para os organismos, como o alimento e a reprodução (sexo). São eventos vitais que promove a seleção de comportamentos (vitais) que os produzem por garantir a vida e a continuidade da espécie. A sensibilidade primeva é rápida e imediata, o que significa dizer que os organismos são mais sensíveis a eventos ocorrem imediatamente após a emissão de determinadas respostas e a eventos que são produzidos diretamente pelas respostas emitidas. Se não fosse assim, dificilmente os organismos sobreviveriam (Abib, 2007).

Uma segunda sensibilidade, a sensibilidade evoluída, é também rápida e imediata e fruto da evolução biológica (Abib, 2007). A despeito dessa semelhança com a sensibilidade vital, “em algum ponto da evolução, as consequências reforçadoras tornaram-se independentes das consequências de sobrevivência” (Abib, 2007, p.43), o que tornou a sensibilidade evoluída diferente pela possibilidade de serem estabelecidos como reforçadores estímulos sem valor de sobrevivência. O comportamento correspondente à sensibilidade evoluída é o comportamento operante e suas consequências são, na nomenclatura de Abib (2007), os reforçadores.

Como estímulos sem valor de sobrevivência adquirem valor reforçador é uma questão para qual Abib (2007) busca uma explicação no hedonismo. Sentir prazer e dor são capacidades naturais e inatas, fruto da evolução dos seres humanos. São essas as capacidades que compõem sensibilidade evoluída e o que justifica estímulos sem valor de sobrevivência serem reforçadores é sua qualidade em produzir prazer e alívio da dorⁱⁱ.

i Consequências naturais podem ser compreendidas como reforçadores primários e consequências reforçadoras como reforçadores condicionados, de acordo com Skinner (1998). Para fim de exposição das ideias de Abib (2007), utilizaremos a nomenclatura de seu texto.

ii Skinner (1986) destaca que os reforçadores aumentam a probabilidade de comportamentos e podem ser agradáveis/prazerosos, o que é diferente de dizer, como Abib (2007), que as consequências reforçadoras dos operantes fortalecem comportamentos por gerarem prazer ou alívio da dor. Apesar disso, no decorrer do texto, concordamos com Abib (2007) quando o autor complementa que é possível educar as sensibilidades para que comportamentos sejam fortalecidos por consequências que independem do prazer e do alívio da dor.

Assim, Abib (2007) destaca que a sensibilidade evoluída – também denominada por ele de sensibilidade mental e hedônica -, pode ameaçar a sobrevivência. Como exemplo, podemos pensar que o uso de drogas e a ingestão de uma alimentação inadequada são casos em que consequências reforçadoras produtoras de prazer ou de alívio da dor aumentam a probabilidade de ocorrência de comportamentos que podem ser danosos à sobrevivência do organismo.

Apesar disso, o simples fato de um estímulo produzir prazer ou alívio da dor não é suficiente para que pessoas se engajem em produzi-los. Alcool e cigarro, por exemplo, são estímulos que geram prazeres e aliviam dores, mas não necessariamente são reforçadores para todos (Abib, 2007). O que vai tornar mais ou menos provável que alguns estímulos se estabeleçam como reforçadores é a cultura e suas práticas. Práticas culturais são “conjuntos complexos de comportamentos executados por pessoas que interagem entre si, transformando seus ambientes físico e social” (Dittrich, 2007, p. 252) norteados por valores (Bogo & Melo, 2019).

Abib (2007) ilustra dois processos pelos quais são atribuídos valor reforçador a estímulos neutros presentes na cultura capitalista. O primeiro é a construção de uma operação estabelecidora de necessidades, na qual as propriedades de alguns estímulos são supervalorizadas pela propaganda, aumentando a chance de evocarem comportamentos que os produzam. O segundo é o estabelecimento de uma contingência reforçadora entre esses estímulos e um estímulo com valor de troca já estabelecido como reforçador: o dinheiro. Assim, as pessoas se engajam em comportamentos que troquem o dinheiro pelos estímulos supervalorizados pela publicidade. Concomitantemente, se engajam em comportamentos para conseguir dinheiro. Novamente, trocam o dinheiro por outros estímulos reforçadores e assim sucessivamente.

Na vida cotidiana do ocidente esses processos são muito mais atrelados a estabelecer como reforçadores estímulos imediatamente prazerosos em detrimento dos estímulos que promovam a sobrevivência do indivíduo, da cultura ou da espécie (Skinner, 1986). As práticas do capitalismo ocidental têm como valor o hedonismo (promoção de prazer e alívio da dor) que por sua vez é fundamentado na nossa sensibilidade evoluída (Abib, 2007). Contudo, essas práticas ocorrem a despeito dos danos e injustiça que produzem. Desigualdade social, injustiças na distribuição de recursos para a sobrevivência, contaminação e destruição do meio ambiente são algumas das consequências de longo prazo geradas pelas práticas culturais de produção de bens prazerosos do nosso sistema.

Neste exemplo e em demais práticas culturais o ponto fundamental a se destacar é que quanto mais demorado, longínquo e indireto seus efeitos, mais dificilmente as consequências serão acessadas pelos organismos que se comportaram. Mais dificilmente também se torna agir sobre essas consequências. Skinner (1987) delimita bem o contratempo: “O atual problema então se torna claro: somos convocados a fazer algo sobre o futuro. Mas o futuro não existe. Ele não pode agir sobre nós; nós não podemos agir sobre ele” (Skinner, 1987, p. 7, tradução nossa).

Se quisermos estar livres de um futuro que nos prejudique precisamos mudar a forma como agimos. Isso passa pela construção de uma sensibilidade diferente, que seja afetada por consequências diferentes das consequências naturais e reforçadoras.

Para Abib (2007, p. 57), “É a educação da sensibilidade que pode dar origem a um novo tipo de sensibilidade, a sensibilidade cultural, e a um novo tipo de comportamento, o comportamento cultural”, entendido como sinônimo de práticas culturais.

A sensibilidade cultural é um tipo especial de sensibilidade desenvolvida por conta das contingências sociais organizadas por um grupo que transformam certos estímulos em reforçadores. Abib (2007) propõe a diferenciação e o desenvolvimento de dois tipos de sensibilidade cultural em seu projeto de educação das sensibilidades: a sensibilidade cultural fraca e a sensibilidade cultural forte.

Para o desenvolvimento da sensibilidade cultural fraca, Abib (2007) assevera a necessidade de construir práticas que estabeleçam como reforçadores estímulos que produzam prazer ou alívio de dor ao mesmo tempo que promovam ou pelo menos não ameçam a sobrevivência dos organismos. Em sua visão, esse processo realiza uma harmonização das sensibilidades primevas e evoluídas de modo que o prazer não coloque em risco a sobrevivência, dando origem à sensibilidade cultural fraca.

Essa prática é denominada de “educação para o sentimento de prazer” (Abib, 2007 p.60) e ela deve ser feita priorizando o reforçamento positivo imediato (por conta de nossas sensibilidades inatas serem imediatas) vinculado a comportamentos com valor de sobrevivência ou que não a ameacem (buscando não prejudicar o organismo) e diminuindo o uso de práticas punitivas (por poder gerar subprodutos indesejáveis como raiva, ódio e ressentimentos e porque a punição por si não estabelece novos comportamentos). Atividades como a educação física e a educação estética (teatro, poesias, dança, pintura etc.) são exemplos da aliança entre as sensibilidades primeva e evoluída seguindo as prescrições feitas por Abib (2007).

O próximo passo é a construção de uma sensibilidade cultural forte, que possa ser afetada por consequências distantes das práticas culturais. Em sua perspectiva, Abib (2007) compreende que as consequências culturais defensáveis e desejáveis para uma cultura são aquelas que estão de acordo com dois critérios: serem um produto lento e remoto ao comportamento dos indivíduos e promover a sobrevivência das culturas.

Como exemplo do primeiro critério, podemos pensar numa sociedade ausente de preconceitos e discriminação. Essa sociedade ideal não será construída imediatamente pelo comportamento dos membros de uma cultura; ela levará tempo para emergir como consequência cultural dos comportamentos. Por isso, demorará para retroagir sobre a prática cultural e selecioná-la.

Neste ponto, Abib (2007) destaca que as consequências culturais dependem das consequências reforçadoras para serem produzidas. No exemplo da nossa sociedade ideal, atenção, validação dos pares, acolhimento do grupo social e benefícios por se comportar de acordo a sociedade que se deseja construir são consequências essenciais a serem administradas para os comportamentos que estejam de acordo com um ambiente social solidário e acolhedor para todos.

Há, portanto, uma sobreposição entre as consequências culturais e as consequências reforçadoras. Somente quando o ambiente livre de preconceito e discriminação emergir como consequência é que podemos dizer que o comportamento dos membros da sociedade foram práticas culturais fortalecidas por uma consequência

cultural (Abib, 2007). Nos outros momentos, os comportamentos dos membros da sociedade são operantes fortalecidos por consequências reforçadoras.

Para além dessa sobreposição, destaca-se que as consequências culturais selecionam práticas culturais por produzirem a sobrevivência das culturas a longo prazo (Abib, 2007; Skinner, 1973; 1981). Esse processo fez com que os grupos humanos ficassem sensíveis às consequências remotas e com valor de sobrevivência de suas práticas justamente porque, a partir delas, sua existência teve continuidade, seus problemas resolvidos e suas práticas foram transmitidas. Sem as consequências culturais e a sensibilidade a essas consequências, as sociedades estariam condenadas a agir em função dos prazeres imediatos proporcionados pelos reforçadores com o risco de serem extintas.

Nesse sentido, Skinner (1987; 1998) destaca que uma das formas pelas quais os grupos humanos constroem sensibilidade às consequências remotas é a partir da ética. Para o autor, a ética é uma questão de administrar consequências imediatas para determinados comportamentos com efeitos semelhantes àqueles das consequências remotas produzidas por esses comportamentos (Skinner, 1987). Nesses termos, uma ética que busca a sobrevivência de seus membros e das culturas em geral é capaz de originar uma sensibilidade cultural forte às consequências culturais alinhadas com esse valor e de orientar as práticas culturais dos grupos humanos (Abib, 2007).

Para além de uma ética da sobrevivência, Abib (2007) busca a construção de uma sensibilidade alinhada com a ética da cultura, que contempla a ética da justiça, a educação para o sentimento amoroso e o desenvolvimento da alteridade e do autocontrole. Esses quatro elementos da educação da sensibilidade possuem uma relação de interdependência e desenvolvê-los é uma questão de planejar contingências dos ambientes sociais que participam da nossa formação como pessoas.

Na exposição de Abib (2007), a ética da justiça fundamenta-se na noção de que o indivíduo é frágil, e que por isso deve ser protegido e ter seus direitos garantidos. Sendo assim, essa ética possui como valor a efetivação de uma distribuição equilibrada de bens e do direito de todos a eventos reforçadores e promotores de sobrevivência, ao mesmo tempo em que se opõe a valores egoístas motivadores da acumulação de bens que fomentam prejuízo e escassez para os outros (Abib, 2007).

A negação do egoísmo que agride o outro e a afirmação de uma ética da justiça serão conquistadas com uma educação para a liberdade, entendida por Abib (2007) como liberdade de e liberdade para. A liberdade de é o direito a estar livre de eventos punitivos e ameaçadores, ao passo que é também o desapego a prazeres ou alívios de dores que atentam contra a vida ou que promovam a injustiça. Já a liberdade para é compreendida como compromisso com efetivação da liberdade de e como o compromisso de se lutar para uma cultura pautada pela ética da justiça (Abib, 2007).

Um segundo passo para a construção de uma ética da cultura é a educação para o sentimento de amor. Abib (2007) destaca que a ética possui em sua noção o sentimento de dever fazer o bem e, para se fazer o bem de maneira justa para nós, para os outros, e para as culturas humanas, precisamos educar como amamos. Para tanto, Abib (2007) afirma que devemos desenvolver amor pelo próximo a partir das

consequências em nossas relações mais imediatas, como nas relações de amizade e companheirismo que experimentamos esse sentimento, para que, assim, possamos generalizá-lo em direção às culturas e realizações humanas como um todo. Educando para o sentimento de amor, nos tornamos sensíveis a consequências que violam a integridade alheia bem como a consequências geradoras bem-estar e sobrevivência para os grupos humanos.

Um desafio para a generalização do amor e da justiça a todas as culturas é encontrado na nossa formação como indivíduos: somos criados e educados a ter simpatia apenas por pessoas que sejam parecidas conosco, bem como por culturas e mundos parecidos com os nossos, o que torna os indivíduos insensíveis a pessoas e culturas diferentes (Abib, 2007). Nesse sentido, a alteridade, capacidade de compreender mundos diferentes dos que conhecemos, deve ser desenvolvida para nos tornarmos sensíveis a outras culturas e, desta forma, sermos capazes de expandir a justiça e os sentimentos de amor a grupos diferentes do nosso. Assim, há espaço para a construção de indivíduos criativos, capazes de inovar, experimentar e fomentar novas práticas culturais, bem como espaço para que a pluralidade e a diversidade humana possam florescer (Abib, 2007).

Alteridade, justiça e o sentimento amoroso tornam imprescindível o desenvolvimento do autocontrole, entendido como a emissão de comportamentos sob controle de consequências distantes vantajosas em detrimento de consequências imediatas prejudiciais (Baum, 2019). Nesse sentido, Abib (2007) destaca que o autocontrole deve ser desenvolvido pelos grupos sociais (família, escola e comunidades) com a finalidade de educar a sensibilidade evoluída, de modo a se abdicar de prazeres ou alívios de dores que prejudiquem a si e aos outros e para que pessoas possam nortear seu comportamento de acordo com os valores da ética da cultura.

Em suma, o projeto de educação das sensibilidades busca delinear contingências com a finalidade de educar o circuito comportamento-sensibilidade de modo a promover uma sociedade mais justa, inclusiva e acolhedora para todos. Para isso, ressalta a importância dos eventos privados experienciados em diferentes interações sociais e busca generalizá-los para os seres humanos e suas realizações de maneira geral. Simultaneamente, busca desenvolver comportamentos orientados para a promoção da justiça, para a construção do autocontrole e para o desenvolvimento da alteridade, o que pode ser alcançado a partir da organização de práticas culturais em torno de determinados valores éticos. Algumas possibilidades de desenvolvimento dessas práticas serão abordadas a seguir.

Educação da sensibilidade e homoparentalidade: reflexões para o contexto escolar

A proposta de educação da sensibilidade envolve em seu âmago a noção de ética da cultura com seus valores específicos capazes de orientar mudanças nas práticas culturais que desenvolvemos. Nesse sentido, cabe-nos ressaltar o papel dos valores éticos na educação, entendida como uma agência controladora, e promover reflexões sobre as possibilidades de inserção do projeto de educação das sensibilidades nas escolas a partir da atuação dos psicólogos.

De acordo com Skinner (1998), as agências de controle são uma parte organizada do grupo social em que seus agentes têm o poder de manipular variáveis que produzem um determinado efeito no comportamento dos controlados. Para o autor, a educação é uma agência de controle que manipula variáveis com ênfase em desenvolver comportamentos que serão importantes para os indivíduos e que serão mantidos por um contexto diferente daquele onde o comportamento foi aprendido. Parte desse contexto envolve o grupo ético, com valores sobre o que é certo e errado e sobre o que deve ou não ser ensinado pela educação e, desse modo, que o que é ensinado pela escola deve ser reforçador para esse grupo (Sá, 1985).

A educação é uma agência com intersecção com outras agências, como a agência governamental, econômica e religiosa (Fernandes, 2020; Sá, 1985; Sá, Medeiros, Möller, Fernandes, & Castro, 1990; Skinner, 1998). O governo possui legislação que define a quem a educação formal se destina e o que deve ser ensinado ao seu público-alvo; a agência econômica fornece salários aos professores, bem como maiores chances de inserção no mercado de trabalho para alunos aprovados pela educação e colégios religiosos são exemplos da extensão da agência religiosa na educação. Deste modo, as práticas educacionais e os comportamentos desenvolvidos nos aprendizes podem ou não ser reforçadores para os membros das demais agências controladoras.

Por outro lado, os indivíduos controlados pelas agências podem agir reforçando o comportamento dos controladores, garantindo a manutenção de suas práticas e a existência da agência sem mudanças, ou agir de modo a não reforçar as práticas da agência – exercendo contracontrole (Sá, 1985) – e obrigando as práticas da agência a serem modificadas. Na educação, o contracontrole pode ser exercido por diferentes segmentos da comunidade escolar: alunos, familiares ou cuidadores dos alunos e educadores/professores podem não reforçar as práticas da agência educacional e das demais agências que a influenciam (Sá et al., 1990).

Em conclusão, as práticas dos representantes da agência de controle educacional, como diretores, coordenadores e professores, são selecionadas pelas consequências que provocam, seja para os membros das demais agências controladoras, seja para os membros da comunidade escolar controlados pela educação. Esse é o primeiro ponto para pensarmos sobre a inserção do projeto de educação da sensibilidade nas escolas: os valores éticos propostos por Abib (2007) seriam, na presente proposta, práticas da agência educacional que pode ou não ser selecionada pelas consequências que provocam tanto para a comunidade escolar quanto para as demais agências controladoras.

Assim, valores relacionados à ética da cultura podem não fazer parte dos valores que produzem a sobrevivência e a manutenção de práticas das escolas. Como ilustração, tem-se o caso recente de movimentos conservadores que tornaram vilanesca a figura do professor e criaram um clima de vigilância sobre suas práticas (Fernandes, 2020), que eram rotuladas muitas vezes de “doutrinadoras”, especialmente aquelas práticas que buscavam a aceitação da diversidade como o caso da homoparentalidade. Esses contextos coercitivos para práticas educativas podem fortalecer esquivas dos membros da escola – que evitam falar sobre a diversidade – e tornam improvável a ruptura de determinados preconceitos.

As práticas realizadas pela agência educacional e os valores adotados nessas práticas ganham materialidade como um lugar de disputa entre diferentes projetos de educação. Em sua tese, Fernandes (2020) faz uma caracterização desses movimentos: o primeiro, o “Projeto educação para a conservação” com sua agenda de propostas conservadoras ligadas ao “Programa Escola sem Partido” busca a adoção e manutenção de “valores cristãos” e a supressão de temas ligados à diversidade na escola; o segundo, o “Projeto de educação para a emancipação” é pautado em uma organização solidária e coletiva contrária às contingências sociais de dominação e exploração alinhadas com temas como o respeito a homoparentalidade e os valores éticos da educação da sensibilidade de Abib (2007).

Tendo em vista a intersecção da educação com os interesses de outras agências, bem como a organização de movimentos que lutam por interesse divergentes e fazem política por meio da educação (Fernandes, 2020), a adoção de práticas culturais orientadas para uma educação das sensibilidades nas escolas não estará isenta de rejeições e mobilizações por parte dos atores sociais engajados a negar a homoparentalidade e qualquer outro tipo de diversidade humana.

Entretanto, essas rejeições podem ser atenuadas a depender de como essa proposta for apresentada. Termos como “homoparentalidade”, “homossexualidade”, “bissexualidade”, “transexualidade”, “LGBTQIA+”, “educação sexual” são incisivos, demonstram ao que vieram, mas carregam o risco de gerar uma reação de oposição àqueles não familiarizados com os objetivos de uma educação que almeja a aceitação de todos. Frequentemente esses termos são vinculados ao que no senso comum é chamado “ideologia de gênero”, algo que em si não existe, mas possui uma enorme capacidade de gerar pânico e evocar mobilizações que barrem propostas que eduquem para a diversidade.

Nesse sentido, a proposta de Abib (2007) constitui-se como possibilidade de subversão ao avanço de movimentos conservadores na educação. Educar para o sentimento de amor, para uma ética da justiça, para o autocontrole e para a alteridade são aspectos fundamentais de seu projeto e possuem a vantagem de serem termos que não carregam o mesmo preconceito dos termos já citados. Certamente, a prática de uma educação das sensibilidades deve incluir a homoparentalidade, homossexualidade, bissexualidade, transexualidade e outras formas de expressão e vivência da sexualidade como possibilidades humanas que devem ser respeitadas, compreendidas e amadas. O que está em jogo é como essa proposta será apresentada e aceita pela audiência que compõe a comunidade escolar.

Buscando contribuir para a discussão de como incluir a proposta de Abib (2007) nas escolas, destacamos o papel que o psicólogo pode exercer. A Lei Federal nº 13.935 (Brasil, 2019) dispõe da prestação de serviços de psicologia e assistência social nas redes públicas de educação básica, sendo o marco legal de inserção dos psicólogos e assistentes sociais na educação. Psicólogos inseridos nas redes de ensino podem contribuir para a transformação do contexto escolar e, consequentemente, contribuir com a transformação da sociedade a partir de uma atuação interdisciplinar com os demais profissionais da educação (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Dentre as possibilidades de atuação dos psicólogos na educação básica destacadas pelo Conselho Federal de Psicologia destacamos a atuação em relação ao projeto político-pedagógico da escola, intervenções com alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, trabalhos de formação continuada com docentes, e intervenções com grupos de alunos das escolas (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Essas propostas de atuação serão examinadas e relacionadas com a proposta de educação da sensibilidade com a homoparentalidade.

O projeto político-pedagógico determina quais as metas e valores permearão o conjunto de ações desenvolvidas pelas escolas (Conselho Federal de Psicologia, 2019), definindo-se quais recursos necessários e meios utilizados para se chegar a determinados objetivos. A participação do psicólogo na elaboração do projeto político-pedagógico pode estar alinhada com os valores de uma educação da sensibilidade, além de ser um instrumento de inserção do psicólogo na atuação em relação a escola permitindo o “planejamento, desenvolvimento e avaliação de diferentes possibilidades de intervenção” (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p. 44).

Ponto a ser ressaltado é que o projeto político-pedagógico é elaborado de acordo com as diretrizes de cada escola, podendo ser feito de modo a levar em consideração diferentes profissionais da educação e agentes da comunidade escolar das quais o psicólogo faz parte. Nesse sentido, a inclusão de valores e metas relacionadas a uma educação da sensibilidade dependerá de sua aceitação por parte dos agentes que elaboram esse documento. Nesse sentido, a proposta de Abib (2007) não precisa ser incluída como um roteiro na qual todos os passos devem ser obrigatoriamente seguidos, mas pode sofrer transformações de acordo com o consenso estabelecido entre os diferentes atores escolares, o que, de forma alguma, invalida a proposta.

Em relação à atuação do psicólogo no processo de ensino-aprendizagem destacamos as contribuições da Análise do Comportamento como campo que pode auxiliar o planejamento, desenvolvimento e avaliação desse processo. Neste campo, ensino-aprendizagem são transformados em verbo, ensinar-aprender, pois tratam de ações desenvolvidas por um professor ou educador que tem, como consequência dessa ação, a modificação da ação do aprendiz em relação a um determinado contexto (Kubo & Botomé, 2001). Ensinar-aprender são processos interdependentes, e não podemos dizer que existe ensino se não houve aprendizagem.

Nesse sentido, Botomé (1981) e Kienen, Panosso, Nery, Waku e Carmo (2021) declaram que o ensino deve ser pautado por comportamentos que são significativos para a resolução das situações-problemas da vida cotidiana dos aprendizes. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem deve conter a descrição das classes de respostas que a serem emitidas pelos alunos, das classes de estímulos antecedentes presente nas situações em que o aluno se encontra e que se relacionam com a resposta e das classes de estímulos consequentes que são produzidos pela classe de respostas, todas elas relacionados com o situações-problemas reais para além do contexto de ensino.

Além da descrição desses três elementos, o planejamento do ensino deve envolver a caracterização das situações-problemas com as quais os alunos devem lidar, a avaliação do repertório de entrada do aluno, a decomposição do comportamento-objetivo terminal em comportamentos-objetivo intermediários, de modo que se-

jam descritos quais as ações e quais os resultados que as ações devem provocar na situação-problema. Depois, devem ser estabelecidos critérios para a sequência de ensino, respeitando-se a progressão gradual dos comportamentos mais simples aos mais complexos, bem como as modalidades de ensino e as condições necessárias para o ensino de cada comportamento-objetivo. Durante a aplicação do programa, devolutivas imediatas e a realização de adaptações são essenciais para adequar o planejamento ao ritmo dos aprendizes. A avaliação deve respeitar comparações idiográfica dos dados obtidos e assim como o aperfeiçoamento, pode ocorrer durante ou após as aplicações do programa (Cortegoso & Coser, 2011; Kienen et al., 2021).

Dessa forma, o ensino deve ser eficiente ao desenvolver o comportamento na situação de ensino, eficaz ao permitirem que o comportamento seja apresentado no ambiente natural do aprendiz e efetivo por produzirem as mudanças desejadas nas situações problemas do ambiente natural (Kienen et al., 2021). Para tanto, o ensino não pode ser reduzido a palestras ou a práticas verbais, como se o fato de um aprendiz exercer o papel de ouvinte fosse suficiente para proporcionar um ensino eficiente, eficaz e efetivo. Botomé (1981) reitera que as escolas chamam de ensino-aprendizagem práticas que não vão além do uso de discursos ou textos e de adesão por parte dos aprendizes aos discursos ou aos textos, e ressalta: “o que se faz nem parece mostrar preocupação com a mera emissão de respostas” (p. 214) dos aprendizes.

A preocupação dos psicólogos com os processos de ensino-aprendizagem pode ser estendida aos familiares, aos cuidadores dos alunos e aos educadores. Nesse sentido, entrar em contato as situações-problema vivenciadas pelos diferentes membros da comunidade escolar é um caminho para se definir comportamentos relevantes no qual o projeto de educação das sensibilidades possa ser incluso. O desenvolvimento do autocontrole, da alteridade, da justiça e a educação para o sentimento de amor podem ser transformados em comportamentos úteis para se lidar com situações-problemas e produzir como consequências resoluções atreladas à noção de ética da cultura proposta por Abib (2007).

Programar condições para o desenvolvimento de comportamentos envolve diversos outros comportamentos (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Como papel do psicólogo nas redes de educação básica, a formação de educadores pode se constituir como possibilidade de desenvolvimento das classes de comportamentos relacionados ao ensino (Conselho Federal de Psicologia, 2019), buscando conhecer as situações que os desafiam em sua prática cotidiana e propor comportamentos que possam auxiliá-los.

As formações continuadas são espaços em que é atribuído ao psicólogo o trabalho com professores sobre aspectos relacionados a aprendizagem assim como questões interpessoais que envolvem o processo educativo, buscando avançar na compreensão das questões que envolvem a política educacional e a prática docente (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Aqui, o projeto de educação da sensibilidade pode encontrar nas formações continuadas espaço para ser desenvolvido, principalmente quando tratamos das relações interpessoais presentes nos contextos escolares e que intervêm nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o psicólogo pode contribuir para avançar na compreensão de como comportamentos homofóbicos são desenvolvidos e mantidos, bem como propor alternativas para se combater os preconceitos relacionados a homossexualidade e homoparentalidade. Cabe ressaltar, por exemplo, a dimensão social da homofobia, entendida como um conjunto de comportamentos operantes que podem ser mantidos por estímulos reforçadores administrados na forma de afeição, aprovação e atenção por pessoas que participam do grupo social dos estudantes e professores (Fazzano & Gallo, 2015) a fim de se instrumentalizar educadores a intervirem e dialogarem com os alunos sobre essas situações. Cabe, por outro lado, o planejamento de procedimentos de ensino em que os alunos se tornem sensíveis às consequências imediatas e remotas de seus comportamentos quando agirem de maneira compreensiva, com alteridade e de maneira justa para com seus colegas – desenvolvendo assim sua sensibilidade cultural forte.

As propostas de adoção do projeto de educação das sensibilidades por psicólogos inseridos no contexto da Lei Federal nº 13.935 podem tomar diversas formas. Abib (2010) destaca um possível repertório capaz de contribuir para educar as sensibilidades: fazer uso da imaginação. Imaginar um mundo pautado pela igualdade, pela alteridade, pelo amor aos seres humanos e suas realizações e pela justiça são comportamentos que podem educar as sensibilidades para a construção da sensibilidade cultural forte. Tornar presentes contingências futuras é um princípio para a mudança social (Sá, 1985) e um fator pelos quais os grupos éticos exercem seu controle (Skinner, 1987). Usar a imaginação com essa finalidade pode ser um possível caminho a se seguir no planejamento de ambientes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação da sensibilidade no contexto apresentado traz à tona o desafio da mudança de uma cultura baseada em um modelo patriarcal de família, que deslegitima outras configurações e impede o desenvolvimento das sensibilidades da comunidade escolar em prol da aceitação de todos, independentemente de sua sexualidade e parentalidade. Nesse sentido, nos propusemos a ensejar reflexões no contexto das escolas, destacando-as como palco de práticas culturais que também reproduzem uma tradição e como contexto de disputa entre diferentes agências controladoras e diferentes propostas de educação, além de evidenciarmos possibilidades de atuação para psicólogos baseada na Lei Federal nº 13.935 em conjunto com contribuições do campo da Análise do Comportamento.

Ressaltamos que as contribuições apresentadas por este texto podem ir além da questão relacionada ao preconceito contra casais homoparentais. A proposta de educação da sensibilidade de Abib (2007), em si, nos possibilita pensar uma educação que seja alinhada com questões relacionadas aos direitos humanos, educação relacionada às questões de gênero e sexualidade de maneira mais ampla, para as relações étnico-raciais e para a diversidade humana em geral. Do mesmo modo, a lógica de análise pautada na educação como uma agência de controle se constitui como possibilidade de compreender os interesses de determinados setores da sociedade na educação e as contribuições da Análise do Comportamento para o

desenvolvimento de comportamentos são recursos que podem auxiliar a prática de psicólogos para se desenvolver repertórios compatíveis com uma ética da cultura.

Como limitações deste artigo, destacamos a falta de investigações aprofundadas na área de ensino-aprendizagem relacionada a procedimentos que possam ser eficientes, eficazes e efetivos para o desenvolvimento dos repertórios de alteridade, autocontrole e imaginação de modo a educar para o sentimento amoroso e construir uma atuação voltada para a justiça social e uma sensibilidade cultural ética às consequências remotas desse tipo de atuação. Igualmente, não foram registradas no texto importantes contribuições analítico-comportamentais, como procedimentos para desenvolver comportamentos opostos, alternativos e incompatíveis ao preconceito por meio do uso do reforçamento diferencial, do controle por regras ou por imitações de um modelo – que podem contribuir na construção de práticas culturais relacionada à educação das sensibilidades.

Por fim, entendemos que planejar contextos culturais que construtores de uma sensibilidade remota às consequências dos nossos comportamentos nos termos de Abib (2007) é um percurso que apresentam uma série de desafios. Dentre eles, a rejeição de alguns setores da sociedade, a necessidade de diálogo e consenso com educadores, gestão e comunidade escolar na efetivação dessa proposta, a definição das situações-problema nas quais os comportamentos ensinados possam colaborar para resolver, a escolha dos indivíduos e comportamentos a serem ensinados e o planejamento e aplicação do ensino, entre outros. No entanto, são desafios que devem ser enfrentados a fim de se construir uma sociedade mais justa e igualitária onde todos possam ser tratados com justiça e equidade.

REFERÊNCIAS

- Abib, J. A. D. (2007). *Comportamento e sensibilidade: Vida, prazer e ética* (1ª ed.). ESETec.
- Abib, J. A. D. (2010). Sensibilidade, felicidade e cultura. *Temas em Psicologia*, 18(2), 283–293. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Barbosa, A. L. S., & Rocha, R. C. L. (2019). Homoparentalidade: O que a escola tem dito? In D. Pereira (Ed.), *Sexualidade e relações de gênero* (pp. 59-73). Atena.
- Baum, W. M. (2019). *Compreender o behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução* (3ª ed.). Artmed.
- Bogo, A. C., & Melo, C. M. (2019). Contribuições do projeto de educação da sensibilidade de Abib ao planejamento cultural. *Acta Comportamental: Revista Latina De Análisis Del Comportamiento*, 27(3), 269-286. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/70623>
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: A contribuição da análise experimental do comportamento* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de São Paulo.

- Brasil. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_pu-blicacao.pdf.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2019). Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm
- Cardoso, C. M. (2003). *Tolerância e seus limites: Um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. Editora Unesp.
- Cortegoso, A.L., & Coser, D. (2011). *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo*. Editora da UFSCar.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica. (2ª ed.). CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf
- Dittrich, A. (2007). Sobrevivência ou colapso? B. F. Skinner, J. M. Diamond e o destino das culturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 252-260. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722008000200010>.
- Farias, M. O. (2016). Famílias homoparentais e escola: Reflexões e possibilidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 1477-1488. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8332>
- Fazzano, L. H., & Gallo, A. E. (2015). Uma análise da homofobia sob a perspectiva da análise do comportamento. *Temas em Psicologia*, 23(3), 535-545. <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-02>
- Fernandes, D. M. (2020). *Cultura, economia, educação, governo e política: Um estudo de caso em Psicologia Social*. Universidade Estadual Paulista. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192102>
- Fernandes, D. M. (2021) Educação da sensibilidade como educação política. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 29(3). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/80308>
- Grossi, M. P., Uziel, A., & Mello, L. (2007). *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis*. Garamond.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020). *Estatísticas do Registro Civil-Brasil*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9110-estatisticas-do-registro-civil.html?edicao=29639&t=downloads>.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 21(4), 481-494. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/43611>
- Kienen, N., Panosso, M. G., Nery, A. G. S., Waku, I., & Carmo, J. S. (2021). Contextualização sobre a programação de condições para desenvolvimento de comportamentos: Uma experiência brasileira. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(1), 82-102. <https://doi.org/10.18761/PAC.2021.jul110>

- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Morando, A., Souza, N. G. S., & Santos, P. N. (2020). “Chamei os dois e perguntei abertamente, quem era o pai e quem era a mãe”: Homoparentalidade, docência e educação infantil. *Revista Diversidade e Educação*, 8(1), 452–472. <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11310>
- Pereira, E. B., & Ciríaco, K. T. (2020). Relação família homoparental-escola: O que acontece quando dois homens adotam crianças? *Perspectivas em Diálogo*, 7(14), 248–279. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/8081>
- Rodriguez, B. C. (2012). A representação parental de casais homossexuais masculinos. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Rodriguez, B. C., & Paiva, M. L. S. C. (2009). Um estudo sobre o exercício da parentalidade em contexto homoparental. *Vínculo*, 6(1), 13-25. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902009000100003&lng=pt&tlng=pt
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Jorge Zahar.
- Sá, C. P. (1985). O behaviorismo radical de B. F. Skinner e sua aplicabilidade socialmente relevante. [Tese de Doutorado não publicada]. Fundação Getúlio Vargas.
- Sá, C. P., Medeiros, A. A., Möller, R. C., Fernandes, R. R., & Castro, L. C. (1990). Contracontrole social na educação: Representações sociais da escola pública em uma favela do Rio de Janeiro. *Fórum Educacional* 14(3), 93-108. <https://xdocz.com.br/doc/sa-c-p-et-al-1990-contracotrole-social-na-educao-representaoes-sociais-da-escola-publica-em-uma-favela-do-rio-de-janeiro-xn4k-4dl603oj>
- Santos, J. V. O., Araújo, L. F., Negreiros, F., & Cerqueira-Santos, E. (2018). Adoções de crianças por casais homossexuais: As representações sociais. *Trends in Psychology*, 26(1), 139-152. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-06Pt>
- Skinner, B. F. (1973). *O mito da liberdade* (2ª ed.). Bloch Editores.
- Skinner, B. F. (1981). Seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 129-137. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452007000100010&lng=pt&tlng=pt
- Skinner, B. F. (1986). What is wrong with daily life in the western world? *American Psychologist*, 41(5), 568–574. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.5.568>
- Skinner, B. F. (1987). Why we are not acting to save the world. In B. F. Skinner (Ed.), *Upon further reflection* (pp. 1-14). Prentice-Hall Inc.
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. (10ª ed.). Martins Fontes.

(Received: July 25, 2022; Accepted: January 26, 2023)