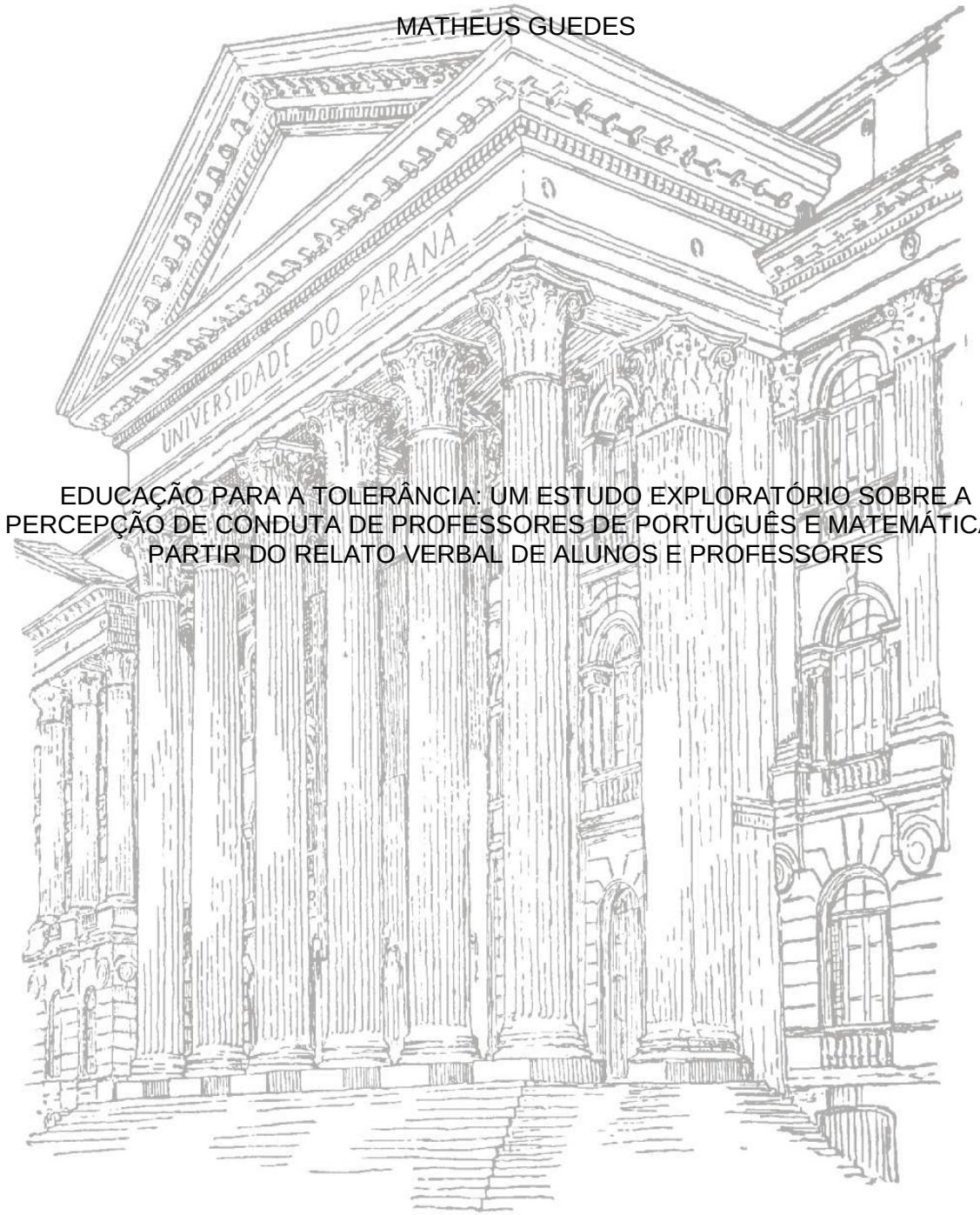
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EMEDUCAÇÃO
COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

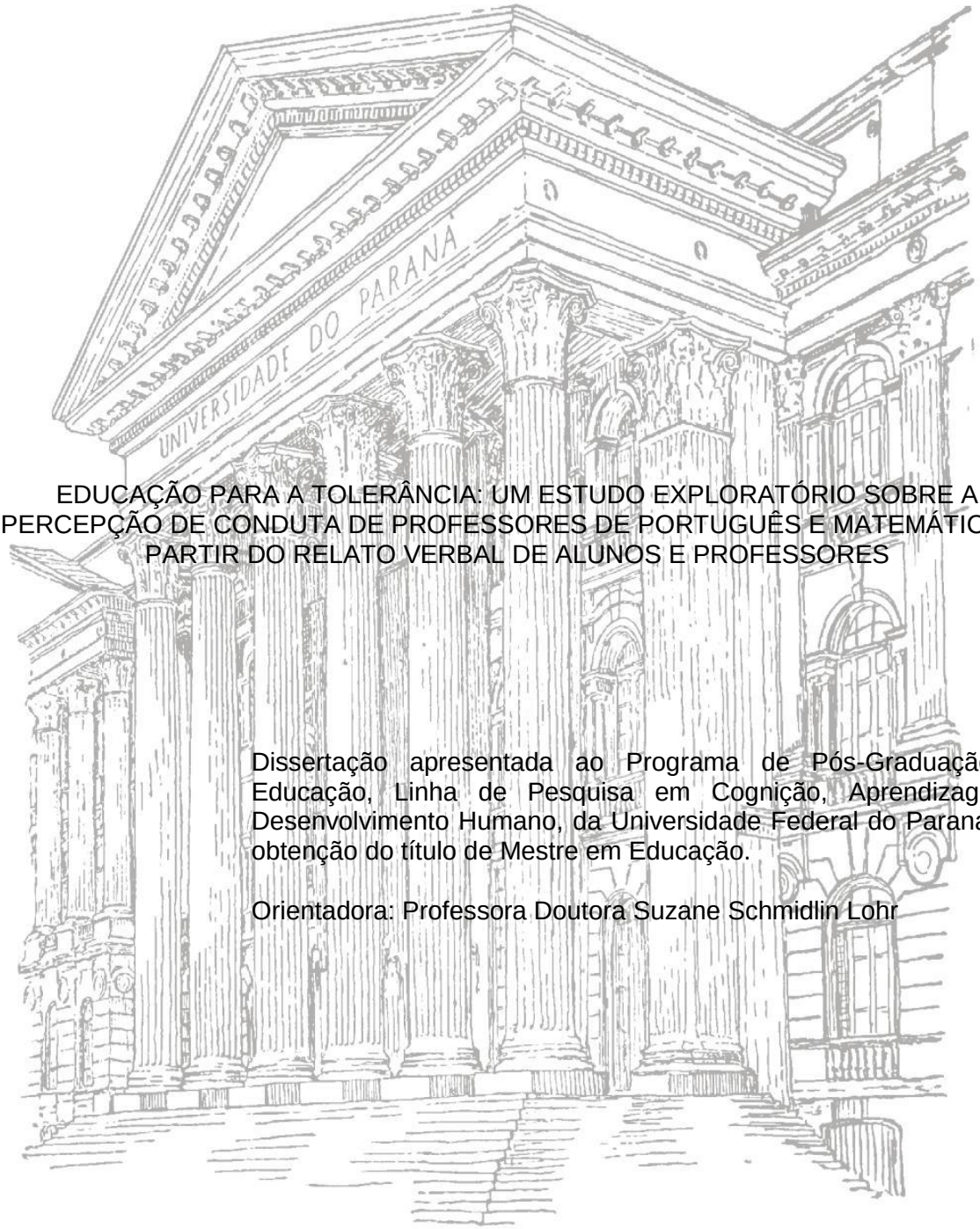
MATHEUS GUEDES



EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DE CONDUTA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, A PARTIR DO RELATO VERBAL DE ALUNOS E PROFESSORES

CURITIBA
2017

MATHEUS GUEDES



EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DE CONDUTA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, A PARTIR DO RELATO VERBAL DE ALUNOS E PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, da Universidade Federal do Paraná para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Suzane Schmidlin Lohr

CURITIBA
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Guedes, Mateus
Educação para a Tolerância: um Estudo Exploratório sobre a Percepção de Conduta de Professores de Português e Matemática, a partir do relato verbal de Alunos e Professores . / Mateus Guedes. – Curitiba, 2017.
102 f.

Orientadora: Prof. Dr. Suzane Schmidlin Lohr.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Direitos Humanos. 2. Educação – Análise do Comportamento. I.Título.

CDD 370

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

PARECER

Defesa de Dissertação de Matheus Guedes para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.ª Dr.ª Suzane Schmidlin Löhr, Prof. Dr. Alexandre Dittrich, Prof.ª Dr.ª Mirian Célia Castellain Guebert, Prof.ª Dr.ª Fernanda Gutierrez Magalhães, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof.ª Dr.ª Suzane Schmidlin Löhr	Suzane S. Löhr	aprovado
Prof. Dr. Alexandre Dittrich		APROVADO
Prof.ª Dr.ª Mirian Célia Castellain Guebert	MCGuebert	aprovado
Prof.ª Dr.ª Fernanda Gutierrez Magalhães	FMagalhães	aprovada

Curitiba, 13 de março de 2017.

Geraldo B. H

Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Dedicatória

A todos aqueles que, antes de serem vitimados pela intolerância,
lutaram por um mundo em que eu pudesse viver meu devir-humano.

Agradecimentos

A quem verdadeiramente possa ser dirigida a minha gratidão, que eu agradeça pela vida, e pela oportunidade de gozar as coisas do mundo. Que eu nunca esmoreça, e se esmorecer, que eu nunca pare, e se parar, que eu nunca perca a fé na vida, para que possa, ao fim e ao cabo, voltar a seguir em frente.

Às minhas experiências, das mais felizes às mais adversas, que construíram, em cada movimento, o homem que me tornei; e continuo agradecendo, pois ainda não cessei de me tornar.

À minha mãe, Maria Helena, que no alto do seu olhar cuidadoso de mãe, e desejoso de cuidadora, sempre me chamou carinhosamente de Doutor, profetizando um caminho que se constrói no tempo. Ao seu apoio, às suas investidas afetuosas, aos seus vários “sim” e seus infinitos “não”; ao seu implacável desejo de que eu vença – qualquer que seja o desafio –, pois sempre me disse que sou capaz daquilo que eu quiser.

Ao Tadeu Sékula, por seu apoio, seu carinho, suas convicções e sua humanidade. Por ter apostado em mim, e por ter possibilitado que meus sonhos pudessem encontrar terreno fértil para florescer.

Ao meu pai, Antônio Carlos, que, com sua vivência de mundo e sua experiência de homem, soube me aconselhar e me dirigir no caminho justo e correto, lembrando-me – sempre – o quanto torce por mim.

Às minhas irmãs, Franciele e Camila, que sempre acreditaram no potencial do seu irmão caçula, e que sempre desejaram que eu seguisse meu caminho.

À Camila e ao Pietro, que, carinhosamente, abriram as portas de sua casa para que eu pudesse aqui viver e aqui fazer o mestrado, e que sempre, com cuidados fraternos, olharam por mim e me amaram.

Ao Gabriel Kruger e ao João Paulo Howeler, amores de uma vida, que ensejaram, comigo, um lar chamado República Família, que transcende o tempo e o espaço. Foi no seio desta relação que nasci tantas vezes, e foi no abraço caloroso de ambos que me vi capaz, que me vi homem, que me vi humano. A ambos, exemplos de homens e de humanidade, que sempre souberam o que dizer quando precisei de colo e conforto, mesmo que usassem repetidas vezes o silêncio para falar por eles.

À Bruna Wallau Kruger, integrante da República Família, que sempre amorosa e sorridente me recebe como um filho no seu abraço e na sua casa.

À memória de João Luiz Lang Pavlak, homem distinto e inesquecível que cruzou minha vida, que me ensinou a amar e ser amado, e que, comigo, construiu uma amizade que dispensava palavras, porquanto sabíamos ler o outro apenas no olhar. Ao João Luiz que, com sua partida, me deixou a certeza de que preciso – mesmo! E sempre! – fazer com

que minha existência neste mundo, e no mundo de outras pessoas, seja sentida pela via do amor.

À Suellen Vilalva, companheira de jornada, amiga de abraços aconchegantes e palavras afetuosas, a quem confesso minhas angústias, e quem me faz merecedor das suas; à sua confiança, ao seu afeto, e ao seu apoio.

À Monique, que decidiu compartilhar sua vida com a minha, que me permitiu sonhar seu sonho, e que optou por seguir, ao meu lado, em um caminho que tão intensamente também desejei. Ao seu inesgotável apoio, ao seu infinito carinho, ao seu revigorante amor e ao seu afetuoso colo, em que tantas vezes me recuperei das batalhas que travei com a vida. À sua sensibilidade e humanidade, que tomo de exemplo; ao seu companheirismo, que me fortalece; à sua paciência, que me acolhe; e à sua força, que me encanta.

Aos meus colegas de mestrado, que cruzaram suas histórias com a minha, e que, entre palavras trocadas e encontros fortuitos, possibilitaram que nos transformássemos na experiência da vida, e que ainda demonstram, tanto quanto eu, o desejo e o amor pela Educação.

Aos professores que me auxiliaram na realização desta pesquisa; a todos eles que, entre dicas e sugestões, me olharam com amor e carinho, tanto pela pessoa que sou, quanto pelo profissional que me torno.

À minha orientadora, Suzane Schmidlin Löhr.

A CAPES por possibilitar que esta pesquisa acontecesse.

À Vida, por existir em mim.

“Não vou me deixar embrutecer, eu acredito nos meus ideais.
Podem até maltratar meu coração, que meu espírito ninguém vai conseguir quebrar”.

Um dia perfeito – Renato Russo

“[...] se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo é o de por todo homem na posse do que ele é, de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência.Assim,quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens”.

Jean-Paul Sartre

RESUMO

GUEDES, Matheus. **Educação para a tolerância: um estudo exploratório sobre a percepção de conduta de professores de português e matemática, a partir do relato verbal de alunos e professores.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. 102 f.

Resumo

Esta pesquisa objetivou identificar se está ocorrendo o ensino da tolerância nas escolas, e se os professores de Português e Matemática estão aproveitando as oportunidades em sala de aula e escola para tratar desta temática. Na etapa de revisão da literatura, foram encontrados conceituações e padrões comportamentais diferentes para o termo tolerância, o que contribuiu para o estabelecimento e operacionalização dos conceitos de tolerância ativa e tolerância passiva. Ambos os conceitos nortearam a elaboração de questionários para alunos e professores, de modo que fosse possível levantar o relato dos participantes a respeito da postura dos professores em sala de aula, no trato de situações-problemas específicos, apresentados nos questionários. Participaram deste estudo 138 alunos regularmente matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Médio, e nove professores efetivos, sendo cinco de Português e quatro de Matemática. Os resultados apontam que os professores de Português são avaliados pelos alunos como sendo mais tolerantes ativos em comparação aos professores de Matemática. Os dados também apontaram um baixo nível de habilidade de resolução de problemas, por parte dos professores de ambas as disciplinas. Por fim, os resultados indicam que está ocorrendo o ensino da tolerância ativa nas escolas, em ocorrência de debates e discussões em sala de aula, bem como na gestão dialógica de conflitos interpessoais entre alunos, oportunidades estas que são aproveitadas em maior número pelos professores de Português.

Palavras-chaves: Tolerância Ativa; Tolerância Passiva; Análise do Comportamento; Educação em Direitos Humanos; Cidadania.

Abstract

This research aimed to identify whether tolerance teaching is occurring in schools and whether Portuguese and Mathematics teachers are taking advantage of opportunities in the classroom and school to address this issue. In the review stage of the literature, different concepts and behavioral patterns were found for the term tolerance, which contributed to the establishment and operationalization of the concepts of active tolerance and passive tolerance. Both concepts regulated the elaboration of questionnaires for students and teachers, so that it was possible to raise the participants' reports about the attitude of the teachers in the classroom, dealing with specific situations and problems presented in the questionnaires. The study included 138 students enrolled in the 1st and 2nd year of high school, and nine teachers, five from Portuguese and four from Mathematics. The results show that Portuguese teachers are evaluated by the students as being more tolerant active in comparison to teachers of Mathematics. The data also pointed to a low level of problem solving ability on the part of teachers from both disciplines. Finally, the results indicate that active tolerance teaching is taking place in schools, in the occurrence of debates and discussions in the classroom, as well as in the dialogical management of interpersonal conflicts among students, opportunities that are used in greater numbers by teachers of Portuguese.

Keywords: Active Tolerance; Passive Tolerance; Behavior Analysis; Education in Human Rights; Citizenship.

Lista de Figuras

Figura 1 - Concordância dos pares de questões, referente aos questionários respondidos pelos alunos. 47

Figura 2 - Concordância dos pares de questões, referente aos questionários respondidos pelos professores. 48

Figura 3 - Gabarito de análise dos escores dos questionários dos alunos, dividido por frequência de comportamento. 51

Figura 4 - Gráfico da frequência comparada dos comportamentos dos professores, dividida por disciplina, do questionário dos alunos..... 53

Figura 5 – Gabarito de análise dos escores médios dos questionários dos professores, dividido por frequência de comportamento. 57

Figura 6 - Gabarito de análise da média obtida por cada um dos professores nos questionários de questões abertas, dividido por frequência de comportamento..... 59

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Comparação das médias obtidas em cada turma, com ordens invertidas de aplicação dos questionários. 50

Tabela 2 - Comparação da pontuação média obtida em cada questão, por disciplina, e número de questões deixadas em branco. 51

Tabela 3 - Comparação da pontuação média obtida por professor em cada turma, distribuído por disciplina, a partir dos questionários respondidos pelos alunos. 54

Tabela 4 - Comparação da pontuação média obtida por cada professor, distribuída por turma, a partir dos questionários respondidos pelos alunos. 56

Tabela 5 - Comparação dos escores médios das disciplinas, de todas as escolas, a partir dos questionários de questões fechadas, respondidos pelos professores. 57

Tabela 6 - Respostas dos questionários de questões fechadas, respondidos pelos professores, distribuída por questão. 58

Tabela 7 – Comparação das médias obtidas por cada um dos professores, de ambas as disciplinas, no total de escolas, a partir dos questionários de questões abertas, respondidos pelos professores. 60

Tabela 8 - Comparação da pontuação média de cada questão, dos questionários de questões abertas, respondidos pelos professores, apresentada por disciplina. 60

Tabela 9 - Comparação das pontuações médias obtidas a partir dos questionários respondidos pelos alunos e pelos questionários de questões abertas e fechadas, respondidos pelos professores, distribuída por disciplina, no total de escolas. 64

Sumário

INTRODUÇÃO 13
1. O ENSINO DA TOLERÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS 16
1.1. Tolerância ativa e tolerância passiva 22
2. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E SUAS PROPOSIÇÕES 25
2.1. A prática do professor de português e de matemática em sala de aula 28
2.2. Educação e análise do comportamento: planejando contingências para o ensino da tolerância 32
3. MATERIAL E MÉTODO 37
3.1. Objetivos Gerais e Específicos 37
3.2. Participantes e local da coleta de dados 38
3.3. Procedimentos metodológicos 39
3.4. Instrumentos de coleta de dados 41
I) Questionário “Práticas educativas para a tolerância: a perspectiva discente” 41
II) Questionário “Práticas educativas para a tolerância: a perspectiva docente” 42
III) Questionário “A perspectiva dos professores em relação à tolerância” 43
3.5. Procedimento de Análise de Dados 43
4. RESULTADOS 45
4.1. Do instrumento e sua validade 46
4.1.1. Dos alunos 46
4.1.2. Dos professores 47
4.1.3. Quadro de questões selecionadas 49
4.2. Dos dados referentes aos questionários dos alunos 50
4.3. Dos dados referentes aos questionários de questões fechadas dos professores 56
4.4. Dos dados referentes aos questionários de questões abertas dos professores 59
4.5. Da relação entre os dados dos alunos e dos professores 63
5. DISCUSSÃO 66
Considerações finais 71
REFERÊNCIAS 73
APÊNDICES 83

INTRODUÇÃO

Observando os noticiários, acompanhando as manchetes, e considerando que este trabalho nasceu no intercurso dos anos de 2015-2016, é possível perceber um movimento crescente de intolerância e desrespeito pelo outro, manifestadas em variadas formas de violência. São as diferenças individuais e coletivas que se tornam alvos de preconceito, discriminação e violação de direitos; são as formas individuais de manifestar sua própria fé ou sua sexualidade; são as formas coletivas de se organizar politicamente, entre outras inúmeras formas de publicar suas idiossincrasias que se tornam alvo de intolerância.

Normativas internacionais e nacionais, como a Declaração Internacional de Direitos Humanos (ONU, 1948/2009), Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1995a), Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná (PARANÁ, 2015), tem orientado os processos educativos para que todas as formas de violência, germinadas no cerne da intolerância pelo outro, possam ser combatidas na escola e na sociedade. Deste modo, pretendem que os alunos possam ter uma formação crítica e reflexiva, em que possam assumir o protagonismo de suas vidas, exercendo a cidadania e reclamando seus direitos, bem como exercendo seus deveres.

Autores como Chelikani (1999), Biasoli-Alves e Fischmann (2001), Delors (2001), Cardoso (2003), Oliveira e Neto (2007), Pinheiro (2009, 2011), Horta (2010), Andrade (2011), Bobbio (2011), Boto (2011), Silva (2011), Del Prette et al. (2012), Leister e Trevisan (2012), Santana (2012), discutem o valor da tolerância na construção de uma cultura de/para a paz, e afirmam que a formação para este valor é elemento fundamental para a construção da cultura dos Direitos Humanos. Pinheiro (2009) afirma que a educação precisa, conjuntamente à tolerância, ensinar o respeito, pois “sem saber respeitar é impossível tolerar a diferença” (p. 117).

Ainda neste raciocínio, Delors (2001), ao discutir os quatro pilares da educação – *aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser* e *aprender a viver juntos* – credita especial importância ao quarto pilar – *aprender a viver juntos* -, afirmando que é neste caminho que a educação poderá ensinar a habilidade de conviver pacificamente com o outro. Afirma, sobretudo, que ensinar a viver juntos consiste em aceitar a diversidade, acolher o diferente e interagir ativa e pacificamente com o outro que tem os mesmos direitos ao respeito que qualquer outro sujeito tem.

Fischmann (2001) afirma que a tolerância possibilita conhecer o outro, interagir com ele e descobrir novas formas de se experienciar a vida, distintas daquela que é a nossa.

Pela via da tolerância, a autora indica o diálogo como forma de resolver conflitos, e de aproximar os diferentes, de modo a possibilitar que a diversidade possa compartilhar a experiência humana por meio do respeito, da amizade, e da mútua valorização. Indica, ainda, que educar para a tolerância é garantir que a violência como forma de relacionamento seja eliminado do seio das relações e, citando o artigo 4º da Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995), aponta que "a educação para a tolerância deve visar contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos". Assim, justifica-se a importância e a necessidade de estudos que considerem a tolerância como um comportamento a ser ensinado nas escolas, de modo que, ao fim e ao cabo, seja possível construir uma Cultura da Paz e em Direitos Humanos.

Deste modo, a presente pesquisa pretendeu, como objetivo principal, verificar se os professores de Português e Matemática estão dando modelo comportamental de tolerância ativa e/ou passiva, bem como verificar se estão aproveitando as ocorrências em sala de aula para abordar esta temática. Especificamente, buscou atingir os seguintes objetivos: I) identificar qual é o conceito compreendido, por professores de Português e Matemática, acerca do termo tolerância; II) identificar situações de aprendizagem voltadas ao ensino da tolerância, tomando por base o relato de alunos e professores, em contexto escolar, a partir de situações-problemas específicos; III) discriminar a relação entre o conceito de tolerância apresentado pelos professores e o relato de suas práticas educativas em sala de aula, em situações-problema; e IV) analisar os relatos sobre situações ocorridas em contexto escolar, de modo a compreender se as oportunidades de ensino da tolerância estão sendo aproveitadas por professores.

Para tanto, a metodologia que se definiu para este trabalho é de um delineamento quali-quanti, que empregou a análise quantitativa, para identificar o conceito de tolerância compreendido pelos professores, a partir dos seus relatos e também dos alunos, sobre situações-problemas apresentadas. Utilizando análise qualitativa do relato dos entrevistados, buscou-se compreender a ação dos professores em situações que demandem posicionamento, de modo que seja possível compreender suas posturas em sala de aula, e se estão aproveitando situações de conflito e/ou outras oportunidades para ensinar a tolerância.

Tendo em vista que no conjunto de materiais buscados para subsidiar esta pesquisa, nenhum estudo que abordasse a tolerância em termos ativos e/ou passivos foi encontrado, assim como não foi encontrado nenhum estudo que buscasse identificar a compreensão dos professores (notadamente os de Português e Matemática) a respeito do conceito de tolerância, a contribuição desta pesquisa tem cunho social e acadêmico, na medida em que favoreceu a compreensão de situações de aprendizagem da tolerância, em

contexto de sala de aula. A falta de estudos que investiguem o conceito da tolerância entre professores de Português e Matemática fez com que esta pesquisa assumisse um caráter exploratório do campo, trazendo dados que possibilitarão múltiplas análises, inclusive apontando fragilidades e forças a respeito do ensino da tolerância, contribuindo para uma compreensão mais ampla do que se entende por tolerância, e das situações de aprendizagem em que ocorrem.

1. O ENSINO DA TOLERÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS

Dentro da temática de Direitos Humanos, nas normativas publicadas pela ONU e pela UNESCO que referendam os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, um elemento comum encontrado é o conceito de tolerância. Para alguns autores (CHELIKANI, 1999; BIASOLI-ALVES; FISCHMANN, 2001; DELORS, 2001; CARDOSO, 2003; OLIVEIRA; NETO, 2007; PINHEIRO, 2009, 2011; HORTA, 2010; ANDRADE, 2011; BOBBIO, 2011; BOTO, 2011; SILVA, 2011; DEL PRETTE et al., 2012; LEISTER; TREVISAN, 2012; SANTANA, 2012; UNESCO, 2012), a tolerância é o primeiro passo a ser dado para que seja realmente possível construir uma cultura em Direitos Humanos.

Bobbio (2011) afirma que a tolerância é a habilidade básica e primeira para a convivialidade pacífica. O autor diz que

> o núcleo da ideia de tolerância é o reconhecimento do igual direito a conviver que se reconhece a doutrinas opostas, e portanto do direito ao erro, pelo menos ao erro cometido em boa-fé. A exigência da tolerância nasce no momento em que se toma consciência da irredutibilidade das opiniões e da necessidade de encontrar um *modus vivendi* entre elas (2011,p.153).

Por convivialidade – do verbo conviver – entende-se como a possibilidade de "chegar a viver juntos entre distintos sem os riscos da violência e com a expectativa de aproveitar de maneira fértil nossas diferenças" (BRASLAVSKY; FERREIRA, 2002, p.14). Esta convivência, por sua vez, deve buscar reconhecer a universalidade da condição humana e dos direitos fundamentais, propostos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem – DUDH (ONU, 1948/2009). Busca igualmente reconhecer as idiossincrasias, ou seja, as particularidades inerentes a cada sujeito, na sua composição identitária, social, cultural e espiritual, sem que isto seja motivo de exclusão, rechaço e/ou violência (UNESCO, 2012).

O relatório Aprender a Viver Juntos (BRASLAVSKY; FERREIRA, 2002, p.18) nomeia esta convivência como "convivência cidadã". Considera-a como:

> a habilidade para celebrar acordos e cumpri-los e, quando necessário, repará-los, a desaprovação moral e cultural de ações contrárias à lei e a aprovação moral e cultural de ações obrigatórias segundo a lei serão reconhecidas como as chaves da convivência, uma convivência que, por essa conexão com a diferenciação entre lei, moral e cultura, e pela centralidade inequívoca da lei, chamaremos de convivência cidadã.

Deixa claro, portanto, que os termos diferem, quando a palavra "cidadã" é inserida

em conjunto à “convivência”. Esta diferenciação se dá para que seja possível compreender as limitações de um e outro termo: apenas *convivência* remete à coexistência em um mesmo espaço. Por outro lado, convivência cidadã pressupõe que os sujeitos estejam interconectados, interdependentes, de modo que as ações de um sujeito impliquem na ação do outro, e que esta convivência possa pressupor e, obrigatoriamente, fazer existir a noção de cidadania no bojo das relações interpessoais. Assim, “onde há cidadania, qualquer encontro entre desconhecidos é, antes de tudo, um encontro entre cidadãos” (UNESCO, 2012, p. 31).

Chelikani (1999) aponta a tolerância como elemento que deve preceder as relações interpessoais, para que os Direitos Humanos possam ser efetivados; este conceito carrega consigo a premissa de que todos devem respeitar os direitos de todos, constituindo, assim, um dever fundamental. O autor afirma, assim, que para se efetivar a cultura de respeito aos Direitos Humanos é necessário que cada um desenvolva em si a competência da tolerância, implicando que se seja tolerante para se ensinar a tolerância.

Segundo a Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995a, p. 11), aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, tolerância designa

> o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica.

Ademais, a tolerância é “uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro” (UNESCO, 1995a, p. 11). Muitos são os autores atuais que discutem a tolerância e sua forma de efetivação na sociedade (CHELIKANI, 1999; BIASOLI-ALVES; FISCHMANN, 2001; DELORS, 2001; CARDOSO, 2003; OLIVEIRA; NETO, 2007; PINHEIRO, 2009, 2011; HORTA, 2010; ANDRADE, 2011; BOBBIO, 2011; BOTO, 2011; SILVA, 2011; DEL PRETTE et al., 2012; LEISTER; TREVISAN, 2012; SANTANA, 2012; UNESCO, 2012). Para estes autores, a tolerância é uma condição básica e primeira para a efetivação da cultura da paz, já que para cultivar a paz, é necessário que os sujeitos aprendam a tolerar o diferente.

O conceito de tolerância apresenta controvérsias. Locke (1689/1978) relaciona tolerância à tolerância religiosa e jurídica; sua redação deixa bastante evidente qual é a compreensão que tem sobre o termo: condescendência; coexistência com o diferente; aceitação do erro alheio; nobreza de espírito daquele que tolera, uma vez que o tolerado precisa da compreensão de alguém mais *esclarecido*. Discute tolerância religiosa como sendo a possibilidade de se ter qualquer credo, qualquer religião e conduzir sua vida

espiritual do modo que se bem entender, desde que isto não implique em dano a outrem; esta tolerância, contudo, não garante que os sujeitos se relacionem entre si, apenas que vivam justapostos. No plano jurídico, afirma que a Justiça não tem poder sobre a crença religiosa dos homens, uma vez que sua competência restringe-se ao plano material; assim, se alguém, em nome de sua religião, determinar a posse de bens de outrem, aí então a Justiça poderá se fazer presente.

Neste mesmo entendimento caminha Voltaire (1763/2006) ao abordar a tolerância religiosa. Voltaire afirma que a tolerância é um ato de aceitação do outro, das diferenças e da religião do outro, mas que esta aceitação deve acontecer somente pelo bem e pela estabilidade social, ou seja, trata-se de um juízo sobre a tolerância muito similar a Locke: condescendência, no sentindo de aceitar que o outro viva na sua crença, de modo a não interferir no credo alheio, mesmo que isto vá de encontro e se oponha à crença pessoal.

Os posicionamentos de Locke e Voltaire sobre tolerância, apresentados nos séculos XV e XVI respectivamente, são de cunho passivo e ainda estão bastante presentes em discussões científicas sobre o conceito de tolerância e sua prática no seio da sociedade. Vieira (2013) argumenta que “tolerância não basta” (p. 106), afirmando que, sendo as pessoas tolerantes, não veríamos possíveis as transformações sociais que precisamos, “quando muito poderíamos viver justapostos, mas segregados e não comunicantes” (p. 106). A argumentação apontada pelo autor deixa clara a sua compreensão da tolerância: uma atitude que apenas evitaria que as pessoas se matassem, mas que não produziria relações saudáveis e de trocas positivas.

Fernandes e Montrone (2009), Pereira e Bahia (2011), e Vieira (2013) concordam que é preciso agir positivamente nas relações com os outros, mesmo compreendendo a tolerância como condescendência, de forma semelhante a Voltaire (1763/2006). Fernandes e Montrone afirmam que a vivência da tolerância, entendida como condescendência e passividade, não é suficiente para tornar a sociedade mais justa. Afirmam ainda que “Enquanto somos apenas tolerantes, mantemos uma posição de passividade frente às injustiças” (p. 83).

De forma oposta, Cardoso (2003) afirma que tolerância não é passividade frente ao outro, tampouco frente às desigualdades sociais. Argumenta que “respeitar a diversidade cultural não pode significar aceitar as desigualdades sociais. Por isso tolerância não significa apenas uma aceitação passiva entre os diferentes, mas uma ação positiva solidária na superação das desigualdades sociais” (s/p).

Portanto, é possível perceber duas compreensões distintas a respeito do termo tolerância, o que tem provocado desencontros na literatura científica, sobretudo, compreensões que tem dificultado a interlocução e a construção de situações de aprendizagem a respeito da tolerância. Enquanto que em Locke (1689/1978), Voltaire

(1763/2006), Fernandes e Montrone (2009), Pereira e Bahia (2011) e Vieira (2013), percebe-se um tom passivo, de condescendência, de justaposição de indivíduos não comunicantes, tem-se, de outro lado, a UNESCO (1995a), Cardoso (2003), Horta (2009), Boto (2011) e Pinheiro (2011) afirmando que a tolerância é uma conduta ativa, de estabelecimento amistoso de relações interpessoais, que busca crescer e se desenvolver com o que é culturalmente distinto. Ambos os aspectos, tanto o passivo, quanto o ativo, apresentam padrões comportamentais diferentes, pois se tratam de posturas, valores e de compreensões éticas diferentes, como será apresentado neste texto.

A Declaração dos Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1995a) traz consigo premissas básicas para a compreensão deste conceito, bem como para sua efetivação na sociedade. Expõe qual é o papel do Estado nesta empreitada (Art. 2º), as dimensões sociais a que correspondem o exercício da tolerância (Art. 3º), a função da Educação na construção dos valores referentes a esta temática (Art. 4º), a reafirmação do compromisso de agir, por parte de todos (Art. 5º), bem como institui o "dia 16 de novembro de cada ano como o Dia Internacional da Tolerância" (Art. 6º, p. 211).

A Carta Internacional dos Direitos do Homem (ONU, 2001) afirma, no Art. 26, que a Educação é um direito universal. É a Educação quem deverá favorecer a formação necessária para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e ética, de modo que favoreça a "compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos" (p. 203). Ademais, "a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância" (UNESCO, 1995a, p. 210).

Neste sentido, a educação deverá possibilitar que os alunos aprendam a ser tolerantes. Segundo Horta (2010, p. 49), o perfil da pessoa tolerante abrange as seguintes características:

> procura ativa de informação e persistência na resolução de problemas (reflexão crítica, mente aberta); orientação pró- social sólida e respeito pelo outro (cooperação, generosidade, altruísmo, compaixão, empatia, sentido de justiça) e senso de comunidade alargada; forte consciência moral (ações congruentes com valores e princípios morais).

Connell (1994) aponta quatro elementos como tarefas da educação para a tolerância. O primeiro consiste em ensinar as pessoas a reconhecerem as diferenças, de modo que possam compreender sua natureza, ou seja, se são "individuais (...) ou sejam elas de grupo, comunidade, religiosas ou nacionais" (p. 4); o segundo elemento consiste em ensinar a fazer uma análise crítica destas diferenças, valorizando-as em sua expressão adequada; o terceiro ponto que a educação deve contemplar, diz respeito à capacidade e disposição "de agir com tolerância em situações relevantes, reconhecendo ao mesmo tempo os limites da tolerância" (p. 4); o quarto e último, que congrega os anteriores na sua

efetivação, consiste em saber quando ser tolerante, reconhecer o intolerável e saber agir de maneira apropriada e coerente – em termos de justiça – com aquilo que não deve e não pode ser tolerado.

O terceiro e quarto elementos podem ser relacionados ao conceito de assertividade, encontrado no estudo de Del Prette e Del Prette (2008). Para estes autores, assertividade está relacionada à defesa de direitos próprios ou de outrem, em situações em que estes forem ameaçados, de modo que "agir assertivamente não implica abandonar atitudes consideradas religiosas ou humanísticas" (p. 7) – no sentindo de abdicar de suas próprias crenças –, mas agir em situações em que "um contrato, explícito ou não, é desrespeitado" (p.7).

A postura tolerante possibilitará mais facilmente combater o preconceito, muitas vezes o nascedouro da intolerância. Delors (2001) destaca a tarefa de educar para a cidadania e estabelece quatro pilares para a educação do século XXI, a saber: *aprender a fazer*, *aprender a conhecer*, *aprender a ser* e *aprender a viver juntos.* O autor (p. 19) aponta que

> a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo carece.

Esta constatação levou Delors (2001) a creditar maior importância, nos dias atuais, ao quarto pilar – aprender a viver juntos – como sendo a habilidade que poderá conduzir as pessoas a um maior conhecimento a respeito uns dos outros. Assim, aprender a viver juntos, tolerando as diferenças, acolhendo aquilo que difere de sua própria identidade e que se caracteriza como potencial conflito tornam-se os grandes objetivos da educação apoiada nestes pilares.

Bobbio (2011) se refere à educação como o caminho a ser trilhado, pela sociedade, para o "bem". Por "bem" compreende toda ação ou comportamento que leve à convivialidade pacífica, permitindo à cultura subsistir. Convergindo nesta ideia, Skinner (1975), autor de uma abordagem teórica e filosófica distinta de Bobbio, a Análise do Comportamento, afirma que o que é bom para a espécie é aquilo que a ajuda a sobreviver. Afirma que a Educação é o conjunto de práticas, normalmente executado por agências educacionais, mais apropriados para garantir que os sujeitos aprendam a se comportar de maneira a leva-los a sobreviver; a humanidade não pode esperar que os indivíduos aprendam sozinhos, ao longo de suas vidas, comportamentos que sejam favoráveis à sua sobrevivência, sob o risco de nunca aprenderem (SKINNER, 1975).

Assim, Skinner (1973) aponta a agência educacional como sendo o lugar em que

comportamentos que favorecerão a sobrevivência da humanidade poderão ser mais rapidamente aprendidos. Para Skinner (2003), qualquer comportamento pode ser aprendido, desde que as contingências sejam arranjadas adequadamente. Portanto, compreendendo o "tolerar o outro" como um comportamento, situações de aprendizagem podem ser efetivas no propósito de ensiná-lo; Zanotto (2000) afirma que para se ensinar é preciso que se tenham os objetivos clarificados e as contingências adequadamente preparadas, identificando os passos necessários para levar os alunos a se comportarem tal como estabelecem os objetivos elencados pelo professor.

Logo, atividades pedagógicas que visem à eliminação do preconceito racial, da violência, dos abusos físicos, sexuais, emocionais, das discriminações de modo geral, sempre serão profícuas em contexto escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no seu artigo 3º, item IV, estabelece o "respeito à liberdade e o apreço à tolerância" como princípio básico da educação nacional. Isto implica dizer que os projetos locais e globais da educação nacional deverão estar comprometidos com estes princípios, de modo que a sala de aula seja o nascedouro do respeito pela dignidade humana na sua forma mais amplamente compreendida. Simões e Ribeiro (2014) afirmam que os índices de violência tendem a diminuir no contexto escolar e fora dele, quando temáticas de Direitos Humanos são levados para dentro da sala de aula e são convertidos em material de trabalho. Estas temáticas oportunizam a formação ética e política, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de raciocínio crítico, ao participarem ativamente de debates sobre a instauração de uma cultura em/de Direitos Humanos e de práticas tolerantes.

Ações tolerantes possibilitarão o combate ao preconceito. Para compreender como é possível ensinar a tolerância e, ao mesmo tempo, combater o preconceito, Del Prette et. al. (2012) conduziram um experimento, com 300 escolares de 3º, 4º e 5º ano, divididos entre três grupos (dois controles e um experimental), nos quais propunham a discussão a respeito de como se estabeleciam as relações entre duas torcidas adversárias de times de futebol. Os resultados apontaram que atividades e discussões sobre respeito e tolerância para com o time adversário, tornaram os escolares mais sensíveis e compreensivos em relação ao seu time e ao time adversário. Este estudo demonstrou que é possível aproximar os sujeitos daquilo que veem de forma preconceituosa, diminuindo o preconceito ou até mesmo extinguindo-o, bem como favorecer a formação para a tolerância do outro, a partir de discussões em sala de aula e atividades que tratem o preconceito de forma indireta.

Bassini (2004) relata a experiência de um trabalho de capacitação de docentes para implantação da disciplina Ensino Religioso, na rede pública de ensino do estado de São Paulo. O objetivo do trabalho foi "chamar a atenção para a diversidade cultural existente entre os vários lugares do mundo e também dentro do nosso próprio país, estado, cidade ou

bairro” (p. 03), sensibilizando os professores para o ensino da tolerância entre credos e sujeitos, respeito e aceitação da diversidade. Silva (2004) apresenta uma discussão semelhante: aborda algumas questões conceituais e teóricas que orientaram a implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo. Contudo, à diferença do estudo de Bassini, Silva conduziu um estudo apenas teórico. O ponto de convergência nos estudos de ambas as autoras é que apresentam uma proposta de trabalho passível de ser desenvolvida em sala de aula, com os alunos, de modo que possam desenvolver a capacidade de tolerar os demais.

Estudos empíricos (DEL PRETTE et al, 2012; HORTA, 2010; BASSINI, 2004) demonstram a efetividade de se trabalhar valores, formação moral e tolerância nas escolas; estes estudos corroboram a necessidade de se investir em projetos de educação que eliminem o preconceito e todas as formas de violência no interior da escola, como espaço formativo para viver em sociedade (ONU, 1948/2009; UNESCO, 1995a). Afirmam, sobretudo, a necessidade de investir na educação para a diversidade, para a pluralidade de culturas e crenças, e que busquem educar os jovens desta e das próximas gerações a serem tolerantes.

Considerando, portanto, a importância de estudos sobre a tolerância, de modo que se possa, a partir deles, compreender melhor como situações de aprendizagem podem ser preparadas para o ensino deste comportamento, é importante citar a recomendação que faz a UNESCO (1995a), ao afirmar que estudos científicos sejam conduzidos para que o aprendizado da tolerância possa acontecer de maneira efetiva. É mister que este aprendizado leve aos meios de evitar o “medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos” (Art. 4º, item 4.3, p.210).

1.1. Tolerância ativa e tolerância passiva

A tolerância, como descrita anteriormente, apresenta, na literatura científica, uma ampla descrição conceitual que ora se inclina para um padrão comportamental de interação ativa, comunicativa e afetiva entre pares, ora descreve um padrão comportamental de evitação do diferente, de coexistência num mesmo espaço, mas nada comunicativo. Estas duas perspectivas do conceito tolerância, embora ajudem a descrever o que se compreende pelo termo, podem gerar confusão quando se depara com a demanda de planejamento de situações de aprendizagem relativas à tolerância, uma vez que dois professores podem, eventualmente, trabalhar perspectivas diferentes do mesmo termo.

A literatura científica apresenta, desde séculos passados, discussões sobre a tolerância que, muitas vezes, legitimaram práticas de intolerância. Em Voltaire (1763/2006), por exemplo, o cristão deveria tolerar o cristão, mesmo aquele de uma congregação diferente, mas não o ateu, pois este último punha em risco a ordem social e moral, uma vez que o ateu não era conduzido pelas leis divinas e, portanto, poderia provocar dissensos que perturbassem a ordem pública. É nesta perspectiva que a tolerância assume traços de intolerância, quando ela é compreendida como cláusula de restrição nos contratos sociais.

Na medida em que as relações são conflitivas, por se tratar de relações humanas, é importante que existam estratégias de resolução positiva de conflitos, posto que, em caso contrário, tais conflitos se perpetuariam no tempo e ensejariam catastróficas resoluções negativas. Comportamentos de resolução de problemas, que possam encerrar o conflito trazendo benefício para ambos os lados, são comportamentos que produzem o melhoramento das relações sociais, bem como o aprimoramento da habilidade de convivência pacífica (PONTARA, 1994; citado por BOBBIO, 2011). Serão estes últimos que possibilitarão que as relações sociais e a sociedade possam ser conduzidas em clima pacífico, amistoso e de combate às desigualdades sociais.

Bobbio (2011), em *Elogio da Serenidade e outros escritos morais*, versa sobre a postura do indivíduo *sereno*, e trata-a como um aspecto moral que se sobressai a todos os outros. Ainda nesta discussão, fala sobre a *não violência*, como sendo uma postura daquele que se isenta do campo da violência. Todavia, frisa uma importante distinção para a compreensão do termo ao destacar a não violência passiva, como sendo aquela que diz respeito ao sujeito que se isenta do conflito; que procura nunca entrar em conflito e, assim, incorre numa postura não dialógica, porquanto não resolve aquilo que origina o conflito. Destaca, na direção oposta, a não violência ativa, que diz respeito ao sujeito que, não pretendendo o conflito, não nega participar dele, já que, uma vez dentro, poderá conduzi-lo para uma resolução que proporcione ganhos para ambos os lados, em que não haja um perdedor e um vencedor, mas dois vencedores[1].

Esta adjetivação pretende diferenciar o termo não violência, de maneira que ambas as posturas, passiva e ativa, sejam compreendidas enquanto dois modos comportamentais distintos. De igual maneira se pretende fazer com o termo tolerância, haja vista que a literatura científica apresenta dois modos comportamentais para o mesmo termo. Assim, apoiado nos autores UNESCO (1995a), Cardoso (2003), Horta (2009), Boto (2011) e Pinheiro (2011), se denominará Tolerância Ativa o padrão comportamental que corresponde à postura dialógica; de busca ativa pelo outro; de um outro distinto, que apresenta

[1] Bobbio afirma que esta postura – da não violência ativa – tem como expoente Mahatma Gandhi, criador da filosofia *Satyagraha*[1], que consiste na luta pela verdade, lançando mão da não violência ativa. Satyagraha é um termo cunhado por Gandhi. Ver Gandhi (1961)

diversidades outras que devem ser respeitadas, uma vez que dizem respeito à idiossincrasia do outro; uma postura que busca no diverso conteúdos que possam enriquecer a relação interpessoal, a fim de que todos aqueles envolvidos na relação possam gozar de benefícios que, de outro modo, na não relação, não seriam possíveis; sobretudo, a Tolerância Ativa é uma postura que, dado o conflito, as partes se relacionarão de modo a não existir um perdedor e um vencedor, mas dois vencedores, uma vez que o conflito será resolvido de modo positivo para ambos.

De outro lado, apoiado nos autores Locke (1689/1978), Voltaire (1763/2006), Fernandes e Montrone (2009), Pereira e Bahia (2011), e Vieira (2013), se designará Tolerância Passiva o padrão comportamental de condescendência, o que poderá implicar na anuência do preconceito do outro, da discriminação e da intolerância praticada por outros. A Tolerância Passiva, dadas as definições dos autores citados no tópico anterior, incorre numa postura de justaposição não comunicante, ou seja, de coexistência, sem que haja, necessariamente, inter-relação entre as partes que coexistem. A Tolerância Passiva, vista por este prisma, implica em se abster do conflito, uma vez que tolera tudo. A Tolerância Ativa, por sua vez, não se abstém do conflito, tendo em vista que é na sua ocorrência que ganhos podem acontecer, ou seja, é na resolução ativa do conflito que as partes conflitantes podem aprender sobre a diversidade, sobre o respeito e sobre o diálogo.

Assim, tolerância ativa será operacionalizada de forma a corresponder às seguintes classes comportamentais: 1) comportamentos de resolução de problemas, inclusive de forma compartilhada; 2) comportamentos de comunicação assertiva; 3) comportamentos de empatia; 4) comportamentos de expressividade emocional ajustada; 5) comportamentos pró-sociais; e 6) comportamentos de auto-controle e tomada de decisão. Por sua vez, tolerância passiva será operacionalizada de forma a corresponder às seguintes classes comportamentais: 1) baixos níveis de empatia; 2) baixos níveis de comunicação assertiva; 3) ausência ou baixos níveis de comportamentos de resolução de problemas; e 4) baixos níveis de tomada de decisão.

2. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E SUAS PROPOSIÇÕES

> Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos (BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p. 22).

Várias são as normativas que expressam orientações sobre a Educação, tanto em âmbito nacional e regional, quanto internacional, e que apontam, em alguma medida e intensidade, a Educação como o caminho da construção de uma cultura em Direitos Humanos. Como exemplo, em âmbito internacional, aponta-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, construída pela Organização das Nações Unidas (ONU, Art. 26, 1948/2009), o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2012), a Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, Art. 26, 1995a), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, Art. 13, 1966b), a Convenção Sobre os Direitos da Criança, organizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, Art. 29, 1990), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Descriminação contra a Mulher (ONU, Art. 10, 1979), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, Art. 7, 1966a), a Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, Parte I, parágrafos 33 e 34; Parte II, parágrafos 78 a 82, 1993), a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, Parágrafos 95 a 97, da Declaração; Parágrafos 129 a 139, do Plano de Ação, 2001), Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015), Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000), a Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e a Democracia (UNESCO, 1995b). Em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em especial os Temas Transversais (BRASIL, 1998), que abordam de maneira direta e indireta a temática dos Direitos Humanos. Em se tratando de âmbito regional, em 2015 foi publicado o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná.

Estes documentos trazem em seu bojo a perspectiva de que é no fazer diário da Educação, que será possível construir uma sociedade mais justa, mais igualitária, em que as pessoas aprenderão a respeitar os direitos dos outros, bem como compreender sua parcela de deveres na sociedade. Estas proposições serão possíveis quando a prática pedagógica

possibilitar que os alunos exerçam a cidadania, o respeito e a tolerância ainda em contexto escolar, de modo que possam extrapolá-las para suas vivências em sociedade.

Educação em Direitos Humanos pode ser definida como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos” (UNESCO, 2012, p. 3). Segundo o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, uma educação integral em Direitos Humanos (DsHs) não só possibilita que se construa uma cultura em/de DsHs, onde os direitos fundamentais de qualquer pessoa possam ser garantidos e defendidos, mas, além disso, que se transmita “aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas” (p. 3). Assim, a educação deve empoderar os alunos para que assumam um papel ativo na sociedade, na busca pela garantia dos seus próprios direitos, enquanto implicam-se na garantia dos direitos alheios (UNESCO, 2015).

A Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993) considera

> a educação, o treinamento e a informação pública na área de direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz (§ 78, p.23).

Não é necessária a existência de uma disciplina específica para tratar destas temáticas (FERNANDES e PALUDETO, 2010); Direitos Humanos são conteúdos que se relacionam com a vida cotidiana do aluno e, por isto, possíveis de serem trazidos para a sala de aula ao manejar os outros conteúdos curriculares. Nesta perspectiva, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) –, é possível compreender que os conhecimentos de mundo e da sociedade, importantes na formação cidadã do educando e imprescindíveis para sua participação social, devem acontecer atrelados aos conteúdos básicos, uma vez que não é possível dissociar o conhecimento de mundo daquele denominado curricular.

Decorrente da proposta de construir uma cultura em Direitos Humanos, que seja orientada para a transformação social, Benevides (2007) argumenta que “a cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença” (p.1). Neste caminho, a autora ainda enfatiza a necessidade de promover situações de aprendizagem, utilizando vivências como recurso pedagógico, para que os alunos possam compreender o significado dos direitos humanos, bem como possam apreender conceitos, valores, atitudes e comportamentos necessários para a difusão de práticas nesta temática.

Em relação às vivências é importante citar – e sobre a Educação em Direitos

Humanos é ainda mais fundamental abordar – que “o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade” (BENEVIDES, 2007, p. 5). A autora afirma que, no que tange ao termo cultura, não se refere à manutenção do que está dado, posto, vigente, mas que se trata de uma cultura de transformação. Neste sentido, o estabelecimento de uma nova cultura não implica em mudar algo mais ou menos estático por outro, mas que se refere a uma cultura de constante mudança, de constante dessensibilização do preconceito, de constante aprimoramento das relações interpessoais, que buscarão suscitar o respeito, a igualdade, a amizade e a tolerância.

Autores como Perrenoud (2005), Silva e Brandim (2008), Ferreira e Carrara (2009), Candau (2010), Fernandes e Paludeto (2010), Frutos (2010), Barreiro, Faria e Santos (2011), Bobbio (2011), Boto (2011), Norgren (2011), Ramos (2011), Souza et al. (2011), Chagas, Pedroza e Branco (2012), Panasiewicz et al. (2012), Silva e Tavares (2013) e Cescon e Stecanela (2015) afirmam que é necessário sair do plano teórico e caminhar em direção à ação, à prática educativa, para que os alunos possam aprender sobre direitos humanos na prática, não apenas na retórica. Estes mesmos autores defendem que a existência de um plano de ação, em nível internacional e nacional, não garante a existência, nem a execução de uma educação em Direitos Humanos, tampouco irá conduzir os alunos, professores e cidadãos alheios ao contexto escolar a vivenciarem a cultura de Direitos Humanos.

A passagem do plano teórico ao prático, em sala de aula, nas atividades e discussões de cada disciplina, permitirá aos alunos o treino da competência democrática, que precisa ser desenvolvida e treinada (SKOVSMOSE, 2004). É papel do professor conduzir a ocorrência de situações favorecedoras do desenvolvimento e treino da competência, e mediar a experiência do aluno em sala de aula; todavia, exigem habilidades educativas por parte do professor que, se ausentes ou deficitários, podem explicar a passividade do aluno em sala de aula (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997, citado em DEL PRETTE; DEL PRETTE; 1998). Levando o aluno a se comportar democraticamente, incitando-o a participar dos debates em sala de aula, possibilitando que sua voz seja ouvida e que seu voto seja válido, o professor estará possibilitando o desenvolvimento de uma competência fundamental para a vida em sociedade (SKOVSMOSE, 2004).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012, p. 3), discute os elementos necessários para a formação ética e cidadã dos alunos, referente aos Direitos Humanos e afirma que

> essas atividades devem ter natureza prática e ser encaminhadas aos estabelecimentos de ensino, tendo em vista a relação entre os direitos humanos e a experiência dos alunos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios

de direitos humanos existentes no seu próprio contexto escolar.

Assim, imbuídas da preocupação de tornar os Direitos Humanos uma cultura que se faz na prática, através de vivências, Souza et al. (2011) conduziram um estudo, em que aplicaram o método de Inserção Ecológica, de Bronfenbrenner, num programa de intervenção para educação em direitos humanos e protagonismo juvenil para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, em um grupo denominado Juventude em Cena. As autoras realizaram atividades práticas, seguidas de discussão e debates, a respeito das temáticas propostas, que se desdobraram em: direitos da criança e do adolescente, identidade, solidariedade, cidadania, saúde, risco e proteção, políticas públicas e protagonismo juvenil/participação social. As pesquisadoras buscaram levar os jovens e a equipe que trabalhava com estes jovens em situação de vulnerabilidade, a refletirem sobre suas realidades, de modo que pudessem compreender e se apropriar de suas histórias de vida. A avaliação do trabalho realizado foi positiva, com gradual adesão dos jovens ao grupo e às atividades propostas, bem como, depois de alguns encontros, constatou-se que alguns jovens passaram a se comportar, fora do grupo, de modo a corresponder com as práticas estabelecidas pelo conceito de cidadania e protagonismo, ou seja, passaram a participar ativamente na sociedade, se engajando em grupos de trabalho voluntário, ou associações que buscavam reclamar e garantir direitos de grupos vulneráveis.

Logo, a ação do professor em sala de aula e na escola é decisiva para o encaminhamento das práticas educativas, sejam referentes ao conteúdo que for. No tópico seguinte, algumas considerações sobre a prática do professor são tecidas, considerando também o professor de Português e de Matemática.

2.1. A prática do professor de português e de matemática em sala de aula

Com o avanço das tecnologias, o acesso à informação em tempo real na internet, e os sistemas de busca cada vez mais refinados, possibilitando ter acesso a conhecimentos produzidos em diversos idiomas, o papel do professor, sua importância e função nesta sociedade tecnológica e globalizada se torna questionável (VASCONCELLOS, 2003). Todavia, para que se construa uma sociedade democratizada, é necessário que cidadãos democratizados participem dela e, para isto, o professor é requisitado, não somente para levar conhecimentos historicamente acumulados ao aluno, mas para contribuir na sua formação cidadã e ética, mister para a sua participação social (BRASIL, 1996, 2013; SKOVSMOSE, 2004; VASCONCELLOS, 2003).

Como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL,

1996), um dos objetivos da Educação é a formação moral e ética do aluno, para que exercite sua cidadania. Todavia, não é inculcando conteúdos teóricos no aluno que se fará sua formação: será levando-o a confrontar situações reais, relacionadas à sua experiência de vida e na escola – relacionando à disciplina –, que poderá aprender na prática o valor da cidadania, da democracia e o que significa a vida em sociedade, tecendo suas próprias relações, suas próprias subjetivações, e tornando-se parte ativa no processo da sua própria socialização (CERQUEIRA, 2006).

É importante, pois, que o professor, seja ele de Português ou de Matemática, saiba conduzir sua aula de modo a possibilitar a interação do conteúdo da sua disciplina, com os conteúdos sociais, com as temáticas em voga, e com os atributos necessários para a formação democrática do aluno. Delindro (2013) apresenta um estudo em que o professor de Português utiliza duas categorias de perguntas no manejo da aula, com os alunos: perguntas de gestão da aula, e perguntas de construção do conhecimento. O autor aponta este conjunto de práticas como sendo fundamental para o desenvolvimento da disciplina, em que é possível, no conjunto de perguntas de construção do conhecimento, retomar conteúdos prévios – como pronomes, gramática, ortografia, anteriormente estudados na disciplina – como também trazer questões da realidade social, para interagir com o conteúdo trabalhado em Português.

De igual maneira, Barbosa (2001) aponta o método da Modelagem Matemática (uma estratégia pedagógica utilizada no ensino da Matemática, que não faz referência ao conceito de Modelagem descrito pela Análise do Comportamento) como sendo uma das estratégias pedagógicas que mais tem possibilitado desenvolvimento por parte dos alunos, ocasionando não só o aprendizado dos conteúdos referentes à Matemática, mas a possibilidade de questionar e investigar temáticas de outras áreas do conhecimento. Desta forma, Barbosa afirma que a Modelagem Matemática consiste de três níveis: a problematização, o processo de investigação, e a formulação e resolução de problemas. O autor afirma que, partindo da Matemática, por meio desta estratégia pedagógica, é possível que o aluno questione dados da realidade, apontando elementos que dizem respeito à sua experiência de vida. A partir daí, é possível que o aluno investigue a temática em questão, formulando problemas reais, de modo que, ainda como parte da atividade da disciplina, busque soluções para o problema que levantou.

Em meio a esta relação estabelecida entre aluno e professor, que possibilita que ambas as partes se relacionem em níveis de igualdade, há a figura do professor eficaz, que contribui na formação do aluno, considerando-o de forma integral (ALBUQUERQUE, 2010). O professor eficaz[2] é a reunião de características técnicas, afetivas e sociopolíticas. São

[2] Conferir Albuquerque (2010) para detalhamento das características do professor eficaz.

elas que possibilitarão que o professor esteja atento e disponível às demandas do alunado, criando ambiente psicoemocional favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento social do aluno. Também são estas características que darão subsídios ao professor para estabelecer diálogos de outras ordens, que não só aquele relacionado ao conteúdo da disciplina, ao esclarecimento de dúvidas ou à gestão da aula e do conteúdo programático; os diálogos que o professor terá condições de estabelecer dizem respeito, também, à mediação dos conflitos oriundos dos relacionamentos interpessoais dos alunos; possibilitarão ao professor a competência de ouvir todas as partes envolvidas no conflito, de modo que saiba como conduzir a resolução mais assertiva para o problema (ALBUQUERQUE, 2010).

Barbier (2002), partindo da abordagem rogeriana, estabeleceu o termo *escuta sensível* para indicar a postura daquele que escuta-vê. Segundo o autor, trata-se de escutar com empatia, de compreender o que é dito quando ouve o enunciado do seu interlocutor. No ramo da Educação, trata-se do professor que presta atenção para além daquilo que o aluno diz; ouve toda a experiência educacional do aluno, entende a sua posição, e o vê na sua identidade, na sua queixa, e também no seu silêncio (CERQUEIRA, 2006). De igual maneira, esta perspectiva atenta ao aluno, permitirá ao professor estabelecer canais de comunicação que facilitarão a resolução dos problemas em sala de aula, problemas relacionados ao fracasso escolar, mas também aqueles referentes às relações interpessoais, violências e outras que possam demandar mediação por parte do professor (CERQUEIRA, 2006)

O professor que produz as interlocuções em sala de aula, para além do conteúdo ao qual é responsável por ministrar, demonstra estar atento às questões sociais às quais está submetido – ele e seus alunos –, e determina um relacionamento situado no nível do comprometimento, da responsabilidade com e na formação do aluno (ABRUNHOSA, 2008). Este professor poderá potencializar a sua ação em sala de aula, tendo a escuta sensível como ponto de encontro das realidades convergentes em sala de aula (CERQUEIRA, 2006), utilizando metodologias que facilitem, no trato do conteúdo ministrado, incitar os alunos a trazerem questões das suas próprias realidades, das suas experiências para além da escola (BARBOSA, 2001), de modo que o professor consiga, na ocasião da participação ativa do aluno, trabalhar as temáticas referentes à cidadania, à democracia, à vida em sociedade, aos direitos e deveres de todo cidadão (ABRUNHOSA, 2008).

Abrunhosa (2008) discute as competências da docência que possibilitam que o professor esteja preparado para lidar com as demandas cotidianas da sala de aula. Aponta as competências pedagógicas, científicas e pessoais[3], como recursos que instrumentalizarão o professor a lidar com problemas em sala de aula, a dinamizar os

[3] Conferir Abrunhosa (2008) para detalhamento das competências.

conteúdo a serem ministrados, relacionando-os às demandas individuais, a ser tolerante em situações que conflitem com seus valores e/ou crenças e, sobretudo, a saber manejar os conteúdos formativos e inerentes à cidadania.

O professor, ao entender que é peça fundamental da formação cidadã, ética e moral do seu aluno, convoca para si a responsabilidade de reunir as condições necessárias para levar os alunos à prática da cidadania, ainda em contexto formativo-escolar (ABRUNHOSA, 2008). As competências pedagógicas, científicas e pessoais podem estar presentes nos professores de quaisquer disciplinas, de quaisquer conteúdos; dado que é uma competência, é possível ser treinada caso o professor não as apresente na sua prática docente (ABRUNHOSA, 2008). A autora enfatiza que tais competências possibilitarão, a qualquer professor, o desenvolvimento de práticas salutares em sala de aula, de práticas que possibilitarão o desenvolvimento da autonomia, da emancipação do aluno, das competências do aluno, sejam elas acadêmicas ou sociais, e favorecerão que o aluno se engaje na sua experiência social, sabendo ser cidadão, democratizado, ético, político e tolerante nas suas relações interpessoais.

Leme e Pereira (2012), em um estudo em que buscou verificar a correspondência entre o comportamento verbal – aquilo que os professores dizem que fazem –, e o comportamento manifesto em sala de aula – aquilo que os professores efetivamente fazem – apontam que situações passadas apresentam mais correspondência do que situações futuras. Isto significa dizer que a forma como se comportaram em situações passadas controlou o relato verbal mais do que a forma como poderiam se comportar em situações futuras. O estudo aponta ainda que o nível de auto-observação dos professores, em relação aos próprios comportamentos, é definidor de mais ou menos correspondência.

2.2. Educação e análise do comportamento: planejando contingências para o ensino da tolerância

Segundo Skinner (2003, p. 437), a educação “é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”. Para tal, lança mão de práticas capazes de transformar indivíduos em agentes ativos de suas próprias vidas, instrumentalizando-os a adotarem práticas sociais favoráveis para a manutenção das relações e sobrevivência da cultura (SKINNER, 1975, 2003; BRASIL, 2013; GOMIDE, 2012).

Zanotto (2000) afirma que se o professor não sabe o que ensinar, não saberá planejar as contingências adequadamente; sem contingências planejadas, o trabalho do professor fica a esmo, sem direção, de modo que não saberá avaliar, ao final do processo educativo, se realmente ensinou o que se propunham as contingências educativas. A Análise do Comportamento permite compreender como funciona a relação professor-aluno partindo do processo de ensino e aprendizagem, especificando, sobretudo, como pode ocorrer tal processo.

O processo educativo consiste nos comportamentos de ensinar e de aprender. Ambos os processos devem ser considerados como verbos de ação – algo que sujeitos fazem, e que aprendem a fazer –, o que implica dizer que são comportamentos operantes (SKINNER, 2003). Ambos os processos, de ensino e de aprendizagem, devem ser considerados como classes de comportamentos, pois envolvem múltiplos comportamentos, que podem variar sua forma (topografia), mas desempenham a mesma função de ensinar e de aprender (SKINNER, 1975; KUBO; BOTOMÉ, 2001). Ensinar é aquilo que o professor faz; “ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do processo ou por uma descrição do que ele [professor] faz em sala de aula” (KUBO, BOTOMÉ, 2001, p. 5). Segundo os autores, aprender é o que faz o aluno e os comportamentos por ele emitidos em situação apropriada, após os comportamentos de ensino realizados pelo professor. Também pode ser denominado comportamento acadêmico, dado que contribui para o desenvolvimento, aprimoramento e/ou expansão do repertório comportamental do aluno (CORTEGOSO; BOTOMÉ, 2002), e pode ser exemplificado pelas seguintes ações: escrever um texto, ler uma redação, selecionar material para estudo, grifar o texto enquanto lê, fazer perguntas ao professor, responder a perguntas, entre outros que possibilitem o aprendizado e a aquisição de novos repertórios comportamentais (HÜBNER; MARINOTTI, 2000; REGRA, 2004).

É importante frisar que quando o professor ensina verbalmente sobre determinado tema em sala de aula, está ensinando efetivamente comportamento verbal. Isto significa

dizer que quando o professor fala sobre algum assunto está possibilitando apenas que o seu aluno saiba discorrer sobre aquele assunto (CASTANHEIRA, 2001; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA; 2004). Os autores afirmam que é necessário que o professor possibilite ao aluno entrar em contato com a contingência, pois possibilitam o contato com a realidade, e que o aluno aprenda fazendo.

Desta forma, segundo a Análise do Comportamento, as pessoas se engajam tanto em comportamentos governados por regras, como em comportamentos controlados por contingências. Regra é um estímulo verbal antecedente ao comportamento, que tem a propriedade de controlar a emissão do comportamento e suas variáveis de controle, estabelecer a forma de novos comportamentos, de modo que o comportamento ocorrido sob controle da regra não esteja de forma alguma sob controle de consequências imediatas (DE ALBUQUERQUE; PARACAMPO, 2010; DE ALBUQUERQUE et al, 2013). Contingência, por sua vez, é a relação entre organismo e ambiente; é a relação estabelecida entre estímulos ambientais (eventos de quaisquer ordens), o comportamento, e as consequências produzidas por este comportamento (TODOROV, 2012).

Quando se diz do comportamento controlado por contingências, indica-se que o comportamento sofreu as consequências imediatas da sua ação; também, a partir da consequência, poderá ter sua frequência aumentada ou diminuída (TODOROV, 2012; DE ALBUQUERQUE et al, 2013). O comportamento é governado por regras quando o sujeito está sob controle da descrição do comportamento (aquilo que se espera ou recomenda-se que faça), e quando a consequência é apresentada de modo atrasado, ou seja, não é imediatamente à manifestação do comportamento (CASTANHEIRA, 2001).

Na escola, o uso prevalecente que se faz é do controle por regras (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). O professor, orientado pelo plano de aula, tem controle sobre o que precisa ensinar, mas não tem condições de verificar se o aluno aprendeu. Aulas expositivas, baseadas na explanação do conteúdo da disciplina, ensinam, quando muito, comportamento verbal. Comportamento verbal e comportamento não-verbal, ou seja, aquele que foi aprendido via regra e o outro que foi aprendido via contingência, estão sob controle de estímulos diferentes, e por isto serão evocados pelo ambiente a partir de estimulações diferentes (CASTANHEIRA; 2001; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; DE ALBUQUERQUE, PARACAMPO, 2010; DE ALBUQUERQUE et al, 2013).

Pereira, Marinotti e Luna (2004, p. 29) afirmam que “muitas das consequências naturais dos repertórios desenvolvidos na escola só estarão disponíveis fora da escola e/ou em algum momento futuro”. Isto reafirma a importância do ensino via instrução (regra), mas não significa que o aprendizado via contingência precisa ser deixado de lado. Sobre este ponto, os autores afirmam que “grande parte das situações para as quais a escola pretende preparar o indivíduo envolve a emissão de repertórios não verbais; entretando, o preparo

propiciado pela escola é, na maioria dos casos, de natureza unicamente verbal" (p. 29).

A figura do professor, no processo educativo, parece ter destaque especial para a Análise do Comportamento, pois a ele é resguardada a função de planejar as contingências de ensino (SKINNER, 1975; 2003; ZANOTTO, 2000). Rocha e Carrara (2011) desenvolveram um estudo com duas professoras e 24 alunos de segunda série do Ensino Fundamental, em que avaliaram um programa instrucional sobre aquisição de repertórios comportamentais para o desenvolvimento de relações interpessoais condizentes com o exercício da cidadania. Ao observarem que as duas professoras passaram a apresentar tal repertório, conseguiram identificar que os alunos também o fizeram. Assim, os autores afirmam a importância do professor estar atento ao próprio comportamento, pois servem de modelo comportamental para seus alunos.

O professor precisa ter clareza sobre o processo de ensino e aprendizagem, para que possa planejar adequadamente as contingências de ensino, de modo que saiba ensinar e verificar a aprendizagem do aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2001), bem como possa monitorar o próprio comportamento, pois o professor funciona como um importante ambiente social para emissão dos comportamentos do aluno (ROCHA; CARRARA, 2011). Zanotto (2000, p. 124) afirma que o professor tem a função de "criar as condições necessárias a uma aprendizagem ágil e eficiente do aluno. Incluem-se dentre estas condições, as mudanças no comportamento do próprio professor".

O professor deve preferir o uso de reforçamento positivo[4], o qual possibilita que o aluno estude e aprenda por ser vantajoso para si, e não para fugir ou se esquivar de situações aversivas ou coercitivas - como seria, por exemplo, estudar sob ameaças de punição (SKINNER, 1975; 2003; DOMENE, 2010; SANTOS et al, 2014). Zanotto (2000, p. 49) lembra que punindo "um comportamento indesejado não garantimos a ocorrência do comportamento desejado".

Se a Educação pretende formar para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, Art. 2º, 1996) deverá ter em vista quais são os comportamentos finais deste processo que o aluno deverá ter em seu repertório e deverá focar nos comportamentos que deseja que se mantenham ao longo do tempo, mesmo após o estudante ter concluído sua escolarização. Analistas do comportamento (SKINNER, 1975; 2003; ZANOTTO, 2000; MOREIRA; MEDEIROS, 2007; DOMENE, 2010; SANTOS et al, 2014) apontam o processo de reforçamento positivo como sendo a melhor maneira de garantir que o aluno aprenda aquilo que a ele precisa ser ensinado, além de que também diminui a probabilidade de comportamentos indesejados, os quais gerariam reforçamento

[4]O processo de reforçamento positivoconsiste no acréscimo de estímulo reforçador ao indivíduo (p. ex., boa nota para o comportamento de estudar para a prova). Este processo visa aumentar a frequência de ocorrência do comportamento e, segundo Skinner (1975; 2003), é o que possibilitará que práticas "não adequadas" – como a violência, por exemplo – possam ser minimizadas no cotidiano escolar e na sociedade.

negativo ou punição. Assim, não será punindo o desrespeito, por exemplo, que se ensinará o comportamento adequado, ou seja, o comportamento de respeitar algo ou alguém. Punir ensina muito mais a se esquivar e a fugir das contingências que levam à punição, do que aos comportamentos que inicialmente se pretendia (DOMENE, 2010).

Decorrente do uso da punição, o sujeito punido pode contra atacar (termo utilizado por SKINNER [1990]) ou contracontrolar o agente punidor (termo utilizado por SIDMAN [1995], mas que diz respeito ao mesmo comportamento conceituado por Skinner). O contracontrole é uma das consequências oriundas do controle coercitivo, sendo a fuga e a esquiva também consequências desta modalidade de controle.

Controle coercitivo ou coerção é "o uso da punição ou da ameaça de punição para conseguir que outros ajam como nós gostaríamos, ou a nossa prática de recompensar pessoas deixando-as escapar de nossas punições ou ameaças" (SIDMAN, 1995, p. 17). Contracontrole, então, é o esforço despendido pelo agente controlado a fim de controlar o agende punidor, ou seja, de não mais sofrer coerção, e passar a controlar aquele que antes lançava mão desta estratégia (SIDMAN, 1995).

Skinner (1975) afirma que o uso de controle coercitivo, embora produza efeitos imediatos satisfatórios para o agente punidor, produz também consequências negativas no médio e longo prazo, como medo, ansiedade, raiva, mágoa, ociosidade e agressividade. Zanotto (2000) chama atenção para os prejuízos gerados pelo uso de controle coercitivo na educação. Professores que utilizam essencialmente estratégias punitivas para controlar seus alunos, poderão, paulatinamente, sofrer contracontrole por parte dos seus alunos, manifestado em comportamentos como atraso para as aulas, evasão escolar, indiferença em relação ao professor e/ou colegas, violência escolar, ataques físicos e/ou psicológicos contra colegas e professores e depredação do patrimônio escolar (VIECILI; MEDEIROS, 2002).

Weber et al (2004), em um estudo sobre o uso de surras (punições corporais) como prática educativa parental, apontaram que a proporção (não especificada no texto) de crianças que enfrentaram seus pais, em situações de punições corporais, tiveram, em seguida, punições mais severas. Isto significa dizer que a punição conduzida pelos pais gerou contracontrole, por parte dos filhos. Por sua vez, o contracontrole dos filhos fez com que os pais surrassem seus filhos mais severamente. De igual maneira, as crianças que sofreram punição corporal, relataram terem ficado bastante tristes (55,9% das crianças), com raiva (49,3%) e terem chorado (61,2%).

O estudo de Weber et al (2004) chama a atenção para o caráter vicioso das práticas educativas parentais, baseadas em punição, como é apontado na fala de uma das respondentes: "se a criança apanhar, quando ela ficar adulta, vai bater em seus filhos" (p. 233). Além disto, estratégias violentas de educação corroboram para a manutenção dos

comportamentos violentos, perpetuando-os nas relações com outras pessoas, como pode ser apontado pela fala de outro respondente: “a criança que apanha vai querer bater em todo mundo” (p. 234).

Por isto, é fundamental que o professor lance mão de estratégias mais efetivas, baseadas em reforçamento positivo, evitando punição, para lidar com qualquer situação na escola. Pereira e Gioia (2010), em um estudo realizado com 18 professores de uma escola de Ensino Fundamental, propuseram a criação e testagem de um procedimento de ensino de conceitos de Análise do Comportamento aos professores, a fim de que desenvolvessem habilidades para lidar com situações de violência em ambiente escolar. As pesquisadoras indicam como resultado a mudança comportamental por parte dos docentes, de modo que passaram a consequenciar de modos diferentes as situações de violência na escola, bem como passaram a lançar mão mais frequentemente de reforçamento positivo para comportamentos desejados. Sobre as situações de violência, o estudo não conseguiu apresentar dados que demonstrassem a redução da violência na escola, mas apresentou o relato de professores que afirmaram terem compreendido que a postura violenta do professor contribui diretamente para a emissão de comportamentos violentos por parte dos alunos.

Leite e Löhr (2012) descrevem uma intervenção com 15 professores para debaterem sobre formas de resolver conflitos a partir de situações-problemas. Os resultados da intervenção apontaram para professores que tiveram seu repertório comportamental de solução de problemas aumentado, bem como a mudança da percepção dos professores a respeito de si, dos seus comportamentos e do conflito. Esta pesquisa possibilita afirmar que programas de desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e mediação de conflitos, nas relações interpessoais entre aluno-aluno e entre professor-aluno, são importantes, pois possibilitam a mudança comportamental, bem como o aumento do repertório comportamental dos atores envolvidos nos cenários educativos.

O professor que se comporta de modo assertivo, que propõe resoluções coletivas aos conflitos em sala/escola ocorridos, negociando com e entre alunos, estará possibilitando o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas e de formas dialógicas e democráticas de negociação (BORGES; MARTURANO, 2003; 2009; RODRIGUES et al, 2010). Portanto, é importante olhar para os comportamentos dos professores, para identificar qual é ou quais são os modelos comportamentais que estão oferecendo aos alunos, para poder identificar, também, em que medida estão contribuindo para a prática social de comportamentos coletivos, democráticos, dialógicos e tolerantes, ou comportamentos intolerantes, conflitivos, preconceituosos e não-comunicantes.

3. MATERIAL E MÉTODO

Inicialmente, esta pesquisa pretendeu levantar dados de um contingente maior de professores e alunos do que aquele que efetivamente foi obtido. A proposta era obter aproximadamente 350 alunos e 10 professores, sendo duas turmas por escola, e cinco escolas diferentes, de modo que o número de respondentes para cada professor fosse suficientemente amplo para apontar variabilidade nas respostas e possibilitar análises estatísticas mais confiáveis. Todavia, as variáveis intervenientes no intercurso do período de coleta de dados impossibilitaram que este número fosse atingido.

Também é importante ressaltar que, para este tipo de pesquisa, em que se verifica o que o professor faz na prática e o que ele relata que faz, a metodologia mais indicada é observação em sala de aula + questionários ou entrevistas, tal como os estudos de Ribeiro (1989), Ricci e Pereira (2006) e Leme e Pereira (2012), que pesquisaram a correspondência entre comportamento verbal e comportamento não-verbal de crianças. Para que fosse possível investigar sobre a postura tolerante ativa ou passiva dos professores, segundo uma relação de comportamentos-alvos a serem observados em sala de aula, o tempo necessário seria muito maior do que o tempo disponível para coleta de dados, considerando o tempo hábil para a elaboração do relatório final de pesquisa do vigente programa de mestrado. Sobretudo, as intercorrências do ano letivo das escolas públicas estaduais no ano de 2016, com greves e ocupações das escolas, fizeram com que o calendário letivo fosse ainda mais reduzido, impossibilitando a participação do pesquisador em sala de aula.

Desta forma, o método utilizado nesta pesquisa restringiu-se ao uso de questionários de questões fechadas e abertas para professores, questionários de questões fechadas para alunos, de modo que as informações pudessem ser comparadas e, então, verificadas as posturas tolerantes ativas e/ou passivas dos professores.

3.1. Objetivos Gerais e Específicos

Partindo da premissa de que o comportamento do professor serve de modelo comportamental a ser aprendido pelos alunos, sobretudo a respeito da Educação em Direitos Humanos, os objetivos principais desta pesquisa são verificar se os professores estão dando modelo comportamental de tolerância ativa e/ou passiva, bem como verificar se estão aproveitando as ocorrências em sala de aula para abordar esta temática. O desenvolvimento desta pesquisa pretende responder aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar qual é o conceito compreendido, por professores de Português e Matemática, acerca do termo tolerância;

- Analisar situações de aprendizagem voltadas ao ensino da tolerância, a partir do relato de alunos e professores, em contexto escolar, frente a situações-problemas específicas;
- Discriminar a relação entre o conceito apresentado por parte dos professores, e o relato de suas práticas educativas em sala de aula, em situações-problemas; e
- Analisar o relato das situações ocorridas em contexto escolar, em situações-problemas pré-estabelecidos, de modo a compreender se as oportunidades de ensino da tolerância estão sendo aproveitadas por professores.

3.2. Participantes e local da coleta de dados

O número de participantes foi de 138 alunos, de ambos os sexos (50% feminino e 50% masculino), com idade média de 15,9 anos, regularmente matriculados em turmas do primeiro e segundo ano do ensino médio, e nove professores, efetivos do quadro de servidores do Estado do Paraná, sendo cinco de Português e quatro de Matemática; de ambos os sexos (cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino). A média de idade foi de 41,5 anos, tendo o mais novo 24 anos e o mais velho 52 anos. Duas turmas de cada escola foram definidas para participar da pesquisa, de modo que o par de professores participante da pesquisa fosse avaliado por ambas as turmas.

Devido às variáveis intervenientes[5] presentes no momento da seleção das escolas, a seleção randômica e a determinação de uma escola por Núcleo Regional de Educação (NRE) foi suspensa, de modo que qualquer escola de qualquer NRE pudesse participar da pesquisa. Ao final, cinco escolas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, sediadas na cidade de Curitiba, participaram do estudo, contando com cinco professores de Português e quatro professores de matemática (um professor de Matemática não entregou os questionários respondidos), e 138 alunos de Ensino Médio, de dez turmas, entre 1º e 2º anos.

A escolha pelos professores de Português e de Matemáticas se deveu ao fato de que, no Ensino Fundamental, no estado do Paraná, a carga horária é de 05 horas/aula semanal para Português e Matemática (PARANÁ, 2012), e no Ensino Médio, de 06 horas/aula semanal (PARANÁ, 2010). As outras disciplinas apresentam no máximo 04 horas/aula semanais, de forma que o aluno passa mais tempo com os professores de Português e Matemática, o que propicia maiores oportunidades para que as habilidades acadêmicas e sociais dos alunos sejam desenvolvidas, e que suas chances de obter

[5] Greve de professores e movimento político estudantil de ocupação das escolas estaduais.

sucesso escolar sejam aumentadas.

O ambiente em que os questionários foram aplicados foi a própria sala de aula, das turmas que foram indicadas pela direção da escola (desde que tivessem aulas ministradas pelos mesmos professores de Português e Matemática). Os alunos que após convite para participação na pesquisa, não trouxeram os TCLE assinado pelos pais, ou expressaram não querer fazer parte do estudo, não receberam questionários sobre os professores para preencher, mas foi permitida a sua permanência em sala.

3.3. Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos desta pesquisa, optou-se pela realização de um delineamento quali-quanti, com dados de ambas as naturezas, obtidos por meio de questionários com questões fechadas e questionários com questões abertas. Essa pesquisa se pautou nos princípios e normas estabelecidos na Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos, O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, sendo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, no dia 01 de Julho de 2016 sob número 1.618.350.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira compreendeu análise documental de leis, diretrizes e normativas referentes à Educação em Direitos Humanos com busca específica de elementos referentes à tolerância, bem como consulta à literatura científica que pudesse trazer luz a respeito dos comportamentos e conceitos referentes ao interesse da pesquisa; a segunda etapa da pesquisa, de coleta de dados junto aos estudantes e professores, foi realizada com a aplicação de três questionários (vide apêndices 1, 2 e 3) que foram elaborados pelo autor, subsidiados pela literatura encontrada. Um questionário (vide apêndice 1) foi aplicado aos alunos, os quais deveriam apontar suas percepções sobre o professor/professora de Português e Matemática (cada aluno respondeu a dois questionários iguais, um referente a cada professor); os outros dois questionários (vide apêndice 2, para questionário de questões abertas, e apêndice 3, para questionário de questões fechadas) foram aplicados aos professores de Português e Matemática, os quais deveriam descrever suas próprias percepções sobre seus comportamentos em sala de aula, bem como a forma que agem em situações-problema, propostas nos questionários.

Tendo a lista de escolas públicas estaduais, passou-se a entrar em contato com as escolas, via telefone, para falar sobre a pesquisa, seus objetivos e convidá-las a participar. Uma reunião foi agendada com cada diretor e pedagogo, para apresentar pessoalmente toda a documentação referente à pesquisa (TCLE, Aprovação do Comitê de Ética, Carta de

Autorização da SEED e questionários). Na ocasião da reunião, os diretores assinaram uma Carta de Autorização para Realização da Pesquisa, em que assumiam terem sido esclarecidos de todo o trâmite, e que concordavam com a ocorrência da pesquisa. Também foi solicitado que os diretores ou os pedagogos definissem quais turmas iriam participar da pesquisa, desde que ambas as turrmas tivessem aula com os mesmos professores de Português e de Matemática. Após a definição das turmas, o pesquisador foi até a sala dos alunos, para realizar o convite e explanar sobre a pesquisa, esclarecendo tema, objetivos, sigilo e confidencialidade dos dados e dos participantes, e procedimentos de coleta de dados, bem como entregar o TCLE para Pais e/ou Responsáveis, para que trouxessem assinado em uma data que fora definida pelo diretor ou pedagogo, em conjunto com o professor da turma, como sendo o horário e dia mais conveniente. Foi solicitado ao diretor e pedagogo que fosse dado o prazo de uma semana para o retorno do pesquisador, para que os alunos pudessem levar os termos para casa e solicitar aos pais a autorização para pesquisa. Todos os professores se prontificaram a lembrar aos alunos sobre a data de entrega do TCLE, reforçando a necessidade de trazê-los assinado.

A aplicação dos questionários aos alunos das turmas indicadas pela direção ocorreu, em todas as escolas, uma semana após a primeira visita, e de forma coletiva em cada turma. Na ocasião da aplicação, primeiro os TCLE assinados foram recolhidos e, então, entregue o Termo de Assentimento Discente, documento este que deveria ser assinado pelos alunos, em que manifestavam participação espontânea e esclarecida, tendo sido novamente informados sobre: temática e importância da pesquisa; objetivos gerais; sigilo e confidencialidade dos dados, e a garantia de que nenhum aluno seria identificado. Foi descrito o processo de coleta de dados, sendo esclarecido que os alunos que desejassem participar deveriam responder a dois questionários iguais, um referente às suas percepções sobre os comportamentos do professor de Português e outro referente ao professor de Matemática.

As instruções dadas sobre o preenchimento do questionário consistiu em solicitar que os alunos lessem atentamente as questões e pensassem na forma de atuação, em sala de aula, do professor de Matemática, ou de Português, considerando toda a experiência do ano letivo, não apenas nas últimas circunstâncias ou situações com os professores. Para garantir que os alunos responderiam às questões tendo em vista o mesmo professor, o pesquisador definiu a ordem de preenchimento dos questionários (português/matemática ou matemática/português). A leitura de uma das questões foi realizada junto aos alunos, sendo indicadas as alternativas que eventualmente poderiam corresponder à frequência do comportamento do professor pré-estabelecido, a fim de dar exemplo de como preencher o questionário. Reforçou-se a necessidade de que estivessem atentos na hora da leitura e da resposta, de modo que as respostas estivessem o mais próximas do relato da realidade. Aos

alunos foi esclarecido que não havia resposta certa, tampouco resposta errada, mas apenas as percepções dos alunos em relação aos professores, que era exatamente o que a pesquisa buscava identificar; de igual maneira, foi orientado que, caso o aluno não soubesse como responder a questão – por não ter presenciado ocorrências tais como eram apresentadas nas situações-problema, ou por não saber determinar a frequência do comportamento do –, que a deixasse em branco.

Não foi dado tempo limite para o preenchimento do primeiro questionário; quando os alunos finalizaram o preenchimento do primeiro, este foi recolhido e o segundo questionário foi entregue. As orientações foram exatamente as mesmas para ambos os formulários, tendo, no segundo, a indicação de que os alunos deveriam ter em vista os comportamentos do outro professor, aquele remanescente. O tempo somado de preenchimento de ambos os questionários girou em torno de 30 minutos. Ao final, todos os questionários foram recolhidos; verificou-se se os Termos de Assentimento estavam devidamente assinados, e foram recolhidos. Ao final do procedimento, o pesquisador lembrou aos alunos que ao término da pesquisa, uma devolutiva dos dados seria realizada na escola, sendo ministrada, em data definida pela escola, uma palestra breve sobre Educação em Direitos Humanos e Tolerância, e a apresentação dos dados gerais da pesquisa, tal como estabelecido nos TCLE e no Termo de Assentimento Discente.

3.4. Instrumentos de coleta de dados

Os questionários (vide apêndice 1, 2 e 3) foram elaborados a partir da literatura científica utilizada para embasar esta pesquisa. As situações em sala de aula, na interação aluno-aluno e/ou aluno-professor, que possibilitam que o comportamento tolerante possa ser manifestado, por parte dos professores (sujeitos que são avaliados em todos os questionários) foram denominadas como “situação-problema”: uma discussão, em turma, sobre determinado conteúdo curricular, que possibilite a divergência de opiniões, é uma situação-problema; uma ocorrência de violência em sala de aula ou na escola é uma situação-problema; um confronto direto entre professor e aluno, seja pelo motivo que for, é uma situação-problema.

I) Questionário “Práticas educativas para a tolerância: a perspectiva discente”

O questionário que foi aplicado aos alunos (vide apêndice 1), contou com 25 questões distribuídas da seguinte maneira: as três primeiras questões levantam dados

demográficos (sexo, idade e série) do aluno respondente; as 22 questões seguintes, que contam com cinco alternativas para a resposta – sempre, frequentemente, às vezes, raramente e nunca – visam levantar dados a respeito da percepção do aluno sobre a prática do professor sobre o qual o questionário está sendo preenchido, em sala de aula. Todas as questões foram construídas em pares, de modo que, para cada par, uma questão esteja na ordem direta e outra na ordem inversa, sobre a mesma situação-problema (vide apêndice 1.1). Assim, se o aluno responder ao questionário de modo desatento, ou de modo a repetir a mesma alternativa (marcar sempre uma mesma opção), o questionário será invalidado, para garantir a qualidade dos dados.

O questionário verificou o relato da percepção dos alunos em relação à conduta de seus professores em sala de aula, sobre temáticas relativas à Educação em Direitos Humanos, que envolvem posicionamento tolerante ativo ou passivo. O relato dos alunos indica como percebem seus professores resolvendo conflitos, gerenciando suas relações com os alunos, ou entre alunos, e a abordagem de temáticas relativas à tolerância, que possam se relacionar direta ou indiretamente com os conteúdos em sala de aula. Tendo em vista, sobretudo, que aquilo que o professor faz em sala de aula – de modo verbal ou não verbal – é modelo comportamental a ser observado pelos seus alunos, os dados também indicam que modelo os professores estão dando em suas práticas, de modo que seja possível, ao fim das análises, compreender quais são os conteúdos (explícitos nas questões do questionário) que os professores estão se posicionando de forma ativa ou passiva, em relação à tolerância. As questões foram corrigidas seguindo um crivo de correção (vide apêndice 1.2).

II) Questionário “Práticas educativas para a tolerância: a perspectiva docente”

Este questionário (vide apêndice 2), que compõe um de dois instrumentos a serem entregues aos professores para que sejam respondidos, é composto por 16 questões, sendo as três primeiras referentes a dados demográficos: sexo, idade e disciplina que leciona. As 13 questões restantes são abertas, contendo situações-problema, em que o professor deve relatar o que faz, ou supõe que faria, caso não tenha vivenciado a situação, em sala de aula; as situações-problema apresentadas aos professores são correspondentes às questões dos questionários a serem respondidos pelos alunos. O questionário foi construído com base na literatura científica, que igualmente subsidiou a construção dos demais questionários.

As respostas dadas pelo respondente permitem identificar como ele descreve agir em situações de conflito, em situações educativas, na abordagem de temáticas referentes à diversidade cultural, educação em direitos humanos e outros elementos dispostos nas questões do questionário. As respostas dadas pelo professor foram pontuadas seguindo um

crivo de análise (vide apêndice 2.1), que sinaliza o padrão de tolerância (ativo ou passivo).

Com base nos escores obtidos em tais questionários (analisados por questão e no valor total de cada respondente), o procedimento de análise consistiu em I) identificar quais são as temáticas que evocam mais respostas tolerantes ativas ou tolerantes passivas, por parte dos professores; II) quais são as resoluções dadas às questões, em comparação com os dados obtidos no questionário de questões fechadas, respondido pelos professores, em busca de congruência entre as respostas abertas e as respostas fechadas; e a III) comparação dos dados obtidos entre professores e alunos.

III) Questionário "A perspectiva dos professores em relação à tolerância"

Este questionário (vide apêndice 3) conta com 27 questões, sendo as três primeiras de dados demográficos: idade, sexo e disciplina que leciona, e 24 outras questões, que contam com duas alternativas – concordo e discordo –, que foram elaboradas em pares, com afirmativas em ordem direta e inversa (vide apêndice 3.1). As situações-problema dispostas nas questões acompanham as mesmas temáticas do questionário aplicado aos alunos, e ao outro questionário, de questões abertas, aplicado aos professores. Seguindo a mesma proposta do questionário discente, as questões formuladas em pares buscam verificar a coerência das respostas dadas, gerando o descarte dos questionários em que as questões pareadas não são equivalentes, pois podem sinalizar questionários respondidos de forma desatenta, ou com vício de escolha de uma determinada alternativa. As questões foram corrigidas seguindo um crivo de correção (vide apêndice 3.2).

3.5. Procedimento de Análise de Dados

Os questionários respondidos pelos alunos foram analisados, inicialmente, de modo individual, para que fosse verificada a coerência entre as respostas dadas às perguntas formuladas em ordem direta e inversa. Foram descartados 03 (três) questionários, que apresentaram a mesma resposta para todas as questões, sinalizando, portanto, vício de preenchimento.

As respostas às questões dos questionários foram organizadas em planilhas, fornecendo a pontuação total de cada questionário respondido por alunos; os escores por questão; os escores por pares de questões (ordem direta e inversa); bem como o escore total para cada professor (considerando apenas uma turma, ou ambas as turmas que responderam sobre o mesmo professor, na mesma escola). Considerando que a média da

somatória dos escores poderia variar de 0,01 até 5, constata-se que quanto menor era a pontuação da questão, do questionário, da turma e da escola (em análises separadas), mais comportamentos de caráter tolerante passivo são percebidos pelos alunos (nos questionários que responderam) como emitidos pelo professor em sala de aula; quanto maior era a pontuação, tanto mais comportamentos de caráter tolerante ativo os respondentes estimavam que o professor emitia em sala de aula. A pontuação intermediária indica que, entre comportamentos de tolerância ativa e passiva, o professor não apresenta predominância para nenhum dos padrões comportamentais. Igualmente, os escores das questões tomadas individualmente indicam a facilidade do professor em abordar determinadas temáticas, representadas nas situações-problema; os escores tomados por turmas possibilitam interpretar os padrões comportamentais do professor como sendo mais tolerante ativo ou passivo com uma e outra turma. Os escores tomados por disciplina possibilitam identificar, na média, qual professor – se da disciplina de Português, ou se da disciplina de Matemática – apresenta mais comportamentos referentes à tolerância ativa ou passiva.

4. RESULTADOS

No intercurso da aplicação dos questionários nas escolas, que ocorreu no segundo semestre de 2016, alguns movimentos sociais, de cunho político (greve de professores e ocupações de escolas, por estudantes), se estabeleceram como variáveis intervenientes, o que implicou em obstáculos e dificuldades na coleta total dos dados, como descrito no tópico 4.2. Da lista total de escolas disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado (40 escolas), 21 foram ocupadas pelos estudantes[6], 12 escolas não atendiam aos requisitos da pesquisa ou não se encaixavam nos critérios de seleção (escolas que não tinham ensino médio, ou em que ambas as turmas a serem pesquisadas não tinham o mesmo professor de Português ou de Matemática) e três não aceitaram a pesquisa, justificando que outros estudos já tinham ocorrido no ano vigente, o que tornaria inviável o cumprimento do calendário escolar, ou porque a escola não permitia pesquisas acadêmicas no seu interior. Quando da ocorrência da desocupação das escolas, aquelas que inicialmente estavam impossibilitadas foram, então, consultadas para verificar a possibilidade da pesquisa ocorrer no seu interior; a maioria afirmou que não poderiam aceitar, devido ao calendário de reposição das aulas que foram perdidas durante as ocupações; duas escolas apenas concordaram em participar da pesquisa. Totalizaram, então, cinco escolas participantes.

Das cinco escolas pesquisadas, o número total de respondentes ao questionário foi de 138 alunos, tendo sido respondidos 273 questionários; como citado do tópico referente ao método, cada aluno respondeu a dois questionários (total de 276), mas três foram descartados por respostas viciadas. O número reduzido de alunos se deveu ao fato de muitos não terem sido autorizados pelos pais a participarem da pesquisa, ou porque não trouxeram o TCLE assinado pelos pais, ou ainda porque não desejaram participar.

Nove foram os professores que participaram da pesquisa (dez foram convidados, mas um não devolveu seus questionários), sendo cinco de Português e quatro de Matemática. Em uma das escolas, ambos os professores responderam somente à primeira parte do questionário de questões fechadas; outro professor não entregou ambos os questionários; nas demais escolas, ambos os professores responderam integralmente aos questionários. Por fim, os números completos são os seguintes: Escola 1 contou com 35 alunos (21 na turma 1 e 14 na turma 2) e dois professores (que responderam parcialmente o questionário de questões fechadas); Escola 2 com 17 alunos (14 na turma 1 e 3 na turma 2) e dois professores; Escola 3 com 33 alunos (19 na turma 1 e 14 na turma 2) e dois professores; Escola 4 com 29 alunos (12 na turma 1 e 17 na turma 2) e um professor (o

[6] As ocupações das escolas, denominado #OcupaParaná, foi um movimento de resistência à tentativa de aprovação da PEC 241 e à MP 746/2016, que levou à ocupação de mais de 850 escolas de ensino médio em todo o Estado do Paraná, no segundo semestre de 2016.

professor de Matemática desta escola não devolveu os questionários); e a Escola 5 contou com 24 alunos (10 na turma 1 e 14 na turma 2) e dois professores.

4.1. Do instrumento e sua validade

Como não foi encontrado na literatura científica um instrumento já validado, que atendesse aos objetivos desta pesquisa, viu-se a necessidade de construir um instrumento que levantasse dados relevantes para a consecução de tais objetivos. Assim, não consistiu como objetivo da presente pesquisa estabelecer um instrumento e validá-lo cientificamente, de modo que as etapas para sua validação não foram contempladas. Todavia, alguns cuidados foram tomados na ocorrência da sua construção, como a elaboração de questões tomadas em pares, em ordem direta e ordem inversa, mantendo a mesma temática (vide apêndice 1.1, para questionário aplicado aos alunos, e apêndice 3.1, para questionário aplicado aos professores), distribuídas aleatoriamente dentro do questionário, a fim de possibilitar a identificação de itens, ou mesmo questionários respondidos de forma desatenta ou viciada.

4.1.1. Dos alunos

Com exceção de três questionários que foram eliminados na ocasião da tabulação dos dados, por estarem com todas as questões marcadas com a mesma alternativa, a verificação estatística não identificou nenhum outro questionário que demandasse descarte.

Para verificar a correspondência do par, e garantir que eles atingiam o objetivo de neutralizar respostas viciadas ou desatentas, o seguinte cálculo foi realizado: considerando que as questões foram pontuadas de 5 a 1, sendo 5 mais tolerante ativo e 1 mais tolerante passivo, a subtração dos valores (de ambas as questões referentes ao par) deveria resultar zero para haver total correspondência. Neste cálculo, consideraram-se como correspondentes os pares que resultassem 0, 1 e 2 na operação acima descrita, por entender que esta margem possibilita operar o questionário dentro da mesma conceituação, ou seja, diferença de no máximo dois pontos ainda está na faixa de classificação de tolerância ativa ou passiva, conforme apêndice 1.2.

A partir de uma análise descritiva dos dados, com a reunião das diferenças iguais a 0, 1 e 2 numa categoria chamada de “concordância”, e as demais (diferenças iguais a 3 e 4)

numa categoria chamada “não concordância”, obteve-se a figura 1, que demonstra o percentual de concordância de cada par, no total de questões respondidas.

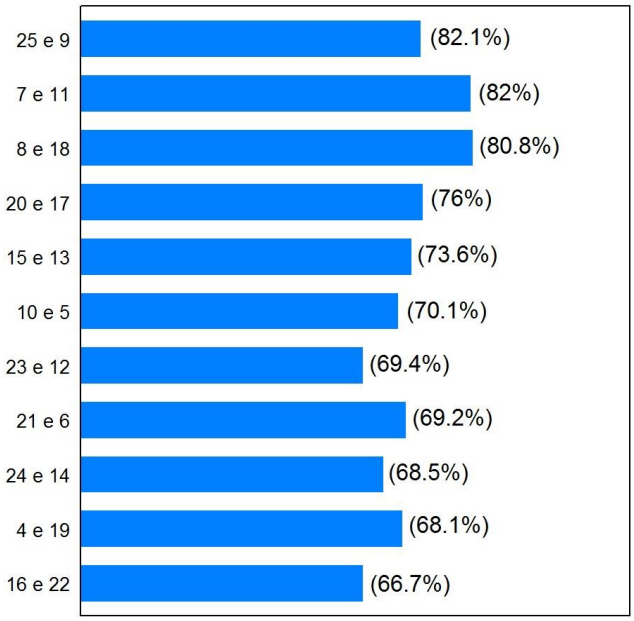


Figura 1 - Concordância dos pares de questões, referente aos questionários respondidos pelos alunos.

Assumiu-se para esta pesquisa o critério de corte de 70% de concordância no par[7], para garantir a qualidade do dado. Isto significa, então, que somente os pares de questões que apresentaram 70% ou mais de concordância foram considerados válidos e utilizados na análise, implicando no descarte dos pares com concordância inferior ao valor estabelecido como limite. Optou-se por descartar as questões de ordem inversa, por entender que ambas, tanto de ordem direta quanto inversa, inquerem sobre a mesma temática. Resultaram, portanto, as questões 7, 8, 10, 15, 20 e 25.

4.1.2. Dos professores

Nove professores participaram da pesquisa, sendo 05 de Português e 04 de Matemática. Um dos professores não entregou seus questionários, e dois outros professores

[7] Stemler (2004) recomenda o mínimo de 75% de concordância, ao passo que Miot (2016) indica que este valor pode ser determinado a priori pelo pesquisador. Portanto, fixou-se o valor de 70% por compreender que, ainda sendo um valor inferior ao recomendado por Stemler, possibilitaria dados consistentes.

entregaram o questionário de questões fechadas respondidos parcialmente (até a questão 14, de 27), o que comprometeu parte da análise.

O questionário contou com duas alternativas de resposta por questão (vide apêndice 3). Na figura 2 é possível identificar os pares de questões e o percentual de concordância.

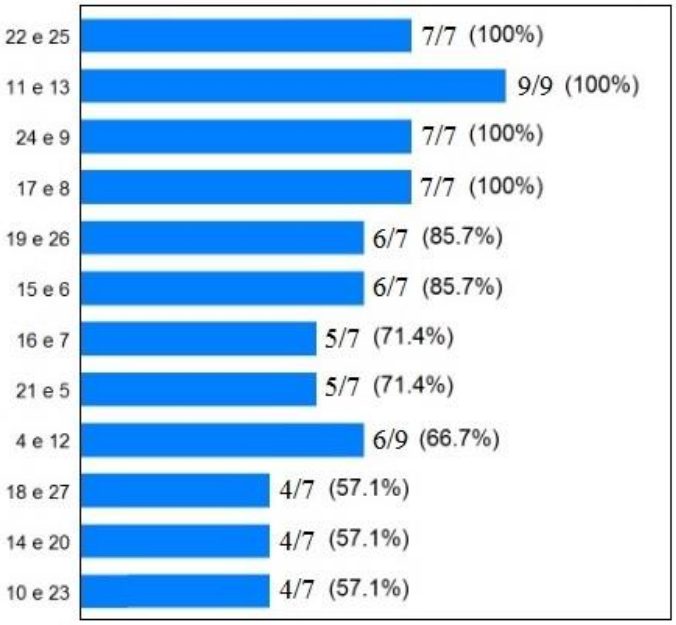


Figura 2 - Concordância dos pares de questões, referente aos questionários respondidos pelos professores.

Tal como foi feito com os pares de questões dos questionários respondidos pelos alunos, também se assumiu o percentual de 70% de concordância como valor de corte. Na tabela, as frações indicam que o primeiro valor é referente ao número de respostas concordantes, e o segundo valor indica o número de professores que responderam à questão. Os valores entre parênteses indicam o percentual de concordância. Assim, somente os pares que apresentaram 70% ou mais de concordância foram considerados válidos e analisados nesta pesquisa. Optou-se por descartar as questões de ordem inversa, por entender que ambas, tanto de ordem direta quanto inversa, inquerem sobre a mesma temática. Assim, as questões 11, 15, 16, 17, 19, 21, 22 e 24 foram consideradas para análise, por serem de ordem direta.

A análise comparativa permitiu identificar os pares de questões correspondentes, mostrando que 55% dos pares dos questionários dos alunos e 62% dos pares dos questionários dos professores são correspondentes (tomando os pares com 70% ou mais de correspondência), o que significa que sua redação foi consistente para inquirir aos alunos e professores a mesma temática e para levantar dados congruentes. Sobre os pares que não

apresentaram correspondência, ou seja, que resultaram em menos de 70% de concordância, é possível inferir que sua redação apresentou sensível possibilidade de estabelecer compreensões diversas, de modo que o aluno, ao responder ao questionário, pode ter compreendido de modo diferente as questões na ordem direta e na ordem inversa.

Novos estudos, tomando como objetivo a consistência interna do questionário, possibilitarão que as questões e seus respectivos pares sejam revistos, de modo que modificações sejam feitas, a fim de torna-lo mais fiável.

4.1.3. Quadro de questões selecionadas

A partir das questões selecionadas, tanto no questionário dos professores, quanto dos alunos, ambos de questões fechadas, foi possível compor um quadro de categorias, apontando a temática da questão. Este quadro facilitará a discussão que se segue, dado que as referências serão feitas a partir das categorias.

Quadro 1 - Categorização por temática, das questões dos questionários de questões fechadas aplicados aos alunos e professores.

Questão	Categoria
Questionários de questões fechadas aplicados aos alunos	
7	Diversidade e gestão democrática
8	Conflito interpessoal e gestão de conflitos
10	Conflito interpessoal e gestão de conflitos
15	Conflito interpessoal e gestão de conflitos
20	Conflito interpessoal e gestão de conflitos
25	Conflito interpessoal e gestão de conflitos
Questionários de questões fechadas aplicados aos professores	
11	Diversidade
15	Conflito interpessoal
16	Diversidade
17	Diversidade e respeito
19	Conflito interpessoal
21	Conflito interpessoal e diversidade
22	Diversidade
24	Respeito e aceitação

4.2. Dos dados referentes aos questionários dos alunos

O número de participantes foi de 138 alunos, de ambos os sexos (50% feminino e 50% masculino), com idade média de 15,9 anos, regularmente matriculados em turmas do primeiro e segundo ano do ensino médio, que responderam a um total de 273 questionários (dois por aluno, tendo sido descartados três, por respostas viciadas). A partir do teste U de Mann-Whitney, que é um teste não paramétrico utilizado em situações em que se deseja comparar dois grupos independentes (GUIMARÃES, 2013), obteve-se p=0,878, indicando que não houve diferenças significativas de respostas quanto ao gênero dos participantes (p>0,05).

Na ocasião da aplicação dos questionários, tendo em vista que duas turmas responderam para os mesmos professores, a ordem dos questionários foi alterada de uma turma para a outra, ou seja, primeiro Português e Matemática, em uma turma, depois Matemática e Português, para outra turma. Esta estratégia buscou verificar, ao final dos questionários respondidos, se a extensão dos questionários, somado a um eventual cansaço em respondê-los, poderia interferir na qualidade dos dados. A tabela 1 evidencia os resultados.

Tabela 1 - Comparação das médias obtidas em cada turma, com ordens invertidas de aplicação dos questionários.

	Disciplina			
	Português		Matemática	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
Escola 1	3,71	3,70	3,72	3,47
Escola 2	4,43	3,17	1,96	2,07
Escola 3	3,35	3,54	3,67	3,71
Escola 4	4,12	3,51	3,72	2,97
Escola 5	3,00	2,89	3,60	3,74
P-valor	0,258		0,768	

A tabela 1 demonstra que os resultados apresentando os escores médios por professor, turma e escola não parecem relacionados à ordem em que os alunos responderam ao questionário, já que não apresenta diferenças estatisticamente significativas (p>0,05).

Considerando que as alternativas do instrumento fornecem uma graduação que responde a um continuum que vai de respostas indicativas de tolerância passiva, para o

extremo oposto, que classifica a resposta como tolerante ativa, foi elaborado um gabarito para a pontuação dos questionários dos alunos, o qual foi utilizado para a leitura dos escores médios. A análise das tabelas que se seguem pode ser feita tomando como base a divisão apresentada na figura 3, que fornece a visualização da régua de avaliação das respostas ao questionário dos alunos.

Figura 3 - Gabarito de análise dos escores dos questionários dos alunos, dividido por frequência de comportamento.

Para entender a percepção dos alunos sobre a postura do professor nas situações-problemas especificadas nas questões, fez-se o agrupamento de todas as respostas dadas pelos alunos por questão e por disciplina, apontando também o número de respostas em branco, deixadas em cada questão. A tabela 2 permite visualizar os dados resultantes.

Tabela 2 - Comparação da pontuação média obtida em cada questão, por disciplina, e número de questões deixadas em branco.

	Média			Questões em branco	
	Português	Matemática	P-valor	Português	Matemática
7	4,16	3,82	0,02*	0	2
8	3,63	3,39	0,166	1	3
10	3,54	3,45	0,458	12	10
15	3,51	3,47	0,928	10	14
20	3,80	3,40	0,02*	10	12
25	2,82	2,79	0,747	16	21
Total	3,58	3,39		49	62

*Correlação significativa no nível 0,05

Destacam-se, por apresentar diferenças estatisticamente significativas ($p<0,05$), as questões 07 ($p=0,02$) e 20 ($p=0,02$). Tomando a média como referência para analisar a diferença entre as avaliações feitas pelos alunos para ambos os professores, é possível apontar que os professores de Português foram avaliados mais tolerantes ativos (*sempre* tolerante ativo, ou *nunca* tolerante passivo, para a questão 7) do que os professores de Matemática (avaliado como *frequentemente* tolerante ativo, ou *raramente* tolerante passivo,

para ambas as questões). No que afere a questão 7 a percepção dos alunos revela que os professores de Português se comportam mais frequentemente de forma dialógica e democrática, ouvindo a opinião de todos os alunos que queiram se manifestar durante um debate em sala de aula. Em se tratando da questão 20 que verificou sobre o comportamento de ouvir todas as partes envolvidas em um conflito, antes de tomar uma decisão, a pontuação média apresentada na tabela indica que os professores de Português se comportam desta maneira mais frequentemente que os professores de Matemática. De modo geral, a avaliação feita pelos alunos demonstra que os professores de Português estão aproveitando as oportunidades em sala mais do que os professores de Matemática para ensinar e refinar o comportamento de participação democrática, estabelecendo voz e voto como um direito a ser garantido em suas aulas (questão 7), e estão aproveitando as ocorrências de conflitos para garantir que todos possam expor suas versões sobre o ocorrido, de modo que a resolução do conflito se dê de forma justa para todos.

A questão 25 não apresentou diferença estatisticamente significativa, conforme aponta na tabela 2, mas resultou médias distintas das demais: enquanto todas as outras questões foram classificadas como tolerantes ativas, a questão 25 foi classificada como *às vezes* tolerante ativa/passiva. A redação desta questão aponta situação de ocorrência de conflito entre alunos, indicando que os professores nem sempre sabem como mediar a situação. Enquanto a questão 7 aborda sobre a audiência de todas as partes envolvidas no conflito, a questão 25 trata da sua resolução. Estes dados podem indicar falta de habilidade de resolução de problemas, por parte dos professores de ambas as disciplinas.

É importante ressaltar que os questionários apontam o relato dos alunos a respeito dos seus professores de Português e de Matemática, o que indica que se um professor mais frequentemente se comporta de uma dada maneira, não significa necessariamente que o outro professor não o faça. Isto significa que o relato da frequência do comportamento de um professor não é apontado em detrimento de outro, já que não foi solicitado aos alunos que comparassem os professores das duas matérias para preencher o questionário.

O total de questões deixadas em branco possibilita inferir que em 62 vezes (3,78% das questões) os alunos não souberam precisar a frequência do comportamento dos professores de Matemática ou não tinham referências de acontecimentos passados para que pudessem analisar e quantificar o seu comportamento; a diferença é muito pequena, se comparada às ocorrências de questões em branco, dos questionários que avaliavam os professores de Português (3,02%). O questionário não apresentou a alternativa “nunca ocorreu”, para saber se o aluno deixava de marcar a quantificação da frequência do comportamento do professor por não ter ocorrido tal situação. Assim, somente observações em sala de aula poderiam contrastar estes dados.

Sobre os valores referentes à média obtida em cada questão, e os valores

referentes ao número de questões em branco, é importante ressaltar que não há influência de um sobre outro, ou seja, as questões deixadas em branco não influenciaram na obtenção do valor médio para cada professor, uma vez que o cálculo foi realizado a partir das questões válidas, ou seja, questões respondidas. O preenchimento das questões em branco poderia, eventualmente, até mesmo reduzir o valor médio de cada professor, caso fossem respondidas as alternativas que correspondem ao valor mínimo de pontuação. Portanto, as questões em branco só são importantes na medida em que revelam as ocasiões em que os alunos não souberam precisar a frequência do comportamento do seu professor, ou não tinham referências de ocorrências passadas, tal como descritas na questão.

A partir da tabela 2, é possível identificar que houve apenas uma ocorrência (uma questão de seis, ou seja, 1/6) de avaliação *sempre* tolerante ativo (ou *nunca* tolerante passivo), referente aos professores de Português, enquanto para os professores de Matemática houve uma prevalência de avaliações (cinco questões de seis, ou seja, 5/6) *frequentemente* tolerante ativo (ou *raramente* tolerante passivo). A figura 4 representa a distribuição comparada de ambas as disciplinas.

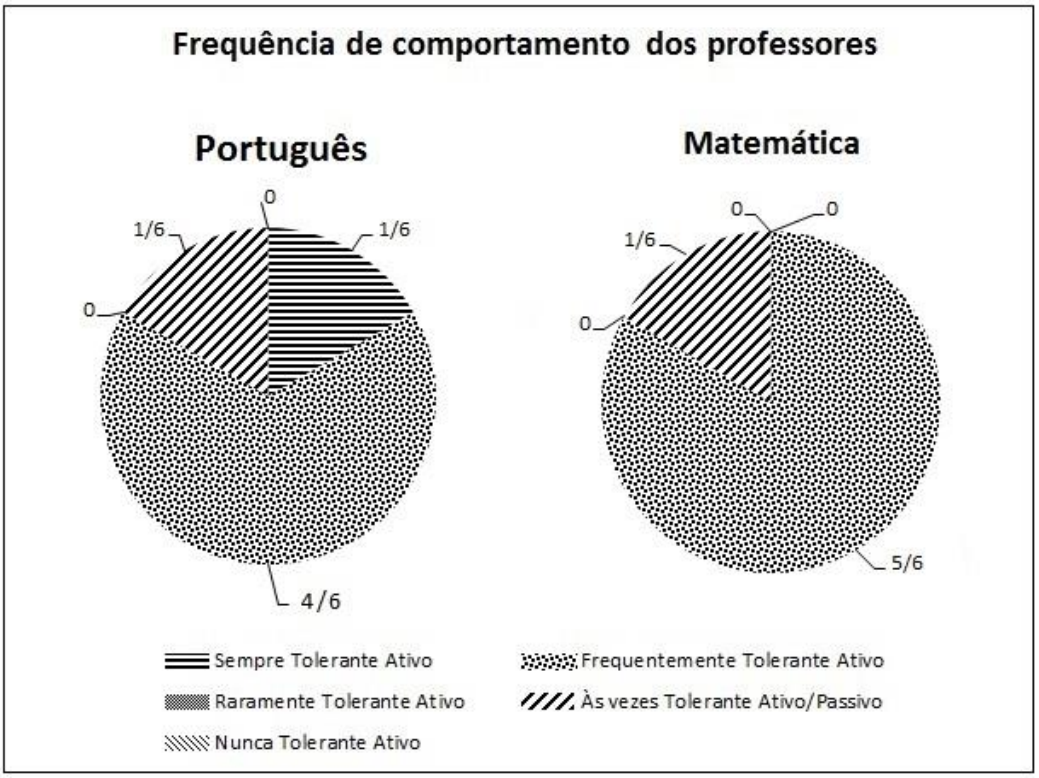


Figura 4 - Gráfico da frequência comparada dos comportamentos dos professores, dividida por disciplina, do questionário dos alunos.

A partir da figura, percebe-se visualmente que ambos os professores foram percebidos se comportando predominantemente como *frequentemente* tolerantes ativos (ou

raramente tolerantes passivos). A questão 7 que apresentou avaliação *sempre* tolerante ativo (ou *nunca* tolerante passivo) para os professores de Português, aponta que os professores tendem a se comportar de forma democrática e dialógica, pois permitem que todos os alunos participem dos debates, bem como acolhem opiniões diversas, até mesmo contrárias, a fim de enriquecer a discussão em sala.

As questões 8, 10, 11, 15, 17, e 20, que abordam temáticas referentes a conflitos interpessoais, resoluções de problemas, estratégia dialógica de resolução de conflito, participação democrática, e respeito para com o outro, apontaram professores de ambas as disciplinas como *frequentemente* tolerantes ativos (ou *raramente* tolerantes passivos).

A tabela 3 evidencia a média que cada professor obteve, em cada turma, a partir do relato da avaliação feita pelos alunos, bem como o p-valor evidenciando diferença estatisticamente significativa entre as avaliações feitas pela mesma turma para ambas as disciplinas. Sua leitura pode ser feita considerando o gabarito de análise, ilustrado na figura 3.

Tabela 3 - Comparação da pontuação média obtida por professor em cada turma, distribuído por disciplina, a partir dos questionários respondidos pelos alunos.

		Disciplina		
		Português	Matemática	P-valor
Escola 1	Turma 1	3,71	3,72	0,960
	Turma 2	3,70	3,47	0,246
Escola 2	Turma 1	4,43	1,96	0,000*
	Turma 2	3,17	2,07	0,100
Escola 3	Turma 1	3,35	3,67	0,325
	Turma 2	3,54	3,71	0,246
Escola 4	Turma 1	4,12	3,72	0,266
	Turma 2	3,51	2,97	0,049*
Escola 5	Turma 1	3,00	3,60	0,315
	Turma 2	2,89	3,74	0,025*
Média Total		3,54	3,26	0,912

*Correlação significativa no nível 0,05

Nas turmas em que o p-valor apontou diferença estatisticamente significativa ($p<0,05$), é possível afirmar que a avaliação do comportamento dos professores é significativamente diferente entre si e a média de cada um aponta a classificação em que se encontram, conforme a figura 3. A maior diferença de avaliação dos professores ocorreu na Escola 2: a Turma 1 avaliou o professor de Português como *sempre* tolerante ativo (ou *nunca* tolerante passivo), e o professor de Matemática como *raramente* tolerante ativo (ou *frequentemente* tolerante passivo). Diferenças significativas também foram encontradas na

Turma 2, da Escola 4, e na Turma 2, da Escola 5. No conjunto total de professores, de ambas as disciplinas, a média dos professores de Português é superior à dos professores de Matemática; contudo, este valor não apresenta diferença estatisticamente significativa, o que implica dizer que estas médias são equivalentes para análise.

Olhando para os valores de cada disciplina, combinando ambas as turmas por escola, é possível apontar que os alunos percebem de maneira muito semelhante o padrão comportamental de seus professores. O professor de Matemática, da escola 2, teve baixa pontuação em ambas as turmas que leciona; o professor de Português da escola 1 diferiu em um centésimo a pontuação de uma turma para outra. Estes valores apontam consistência no padrão comportamental percebido pelos alunos, indicando consistência no comportamento do professor em uma turma e outra.

Na escola 2, para a disciplina de Português, e na escola 4, para ambas as disciplinas, há discrepância nos valores médios de uma turma e outra, para o mesmo professor. Isto pode indicar que o professor tenha mais facilidade de relacionamento numa turma, e menos na outra; ou que tem predileções por uma turma e não por outra; ou que as situações-problemas, tais como apresentadas nos questionários, ocorreram em número diferente de uma turma para outra, possibilitando que os alunos avaliassem o professor mais ou menos positivamente. Somente estudos futuros, com delineamento elaborado para atender a esta pergunta, poderão confirmar algumas das hipóteses formuladas.

A tabela 4 apresenta as mesmas médias que constam na tabela 3, mas sua disposição possibilita enfatizar a média obtida em cada turma, para o mesmo professor, facilitando a visualização da pontuação média e do p-valor decorrente da análise entre ambas.

Tabela 4 - Comparação da pontuação média obtida por cada professor, distribuída por turma, a partir dos questionários respondidos pelos alunos.

		Média		
		Turma 1	Turma 2	P-valor
Escola 1	Português	3,71	3,70	0,869
	Matemática	3,72	3,47	0,419
Escola 2	Português	4,43	3,17	0,004*
	Matemática	1,96	2,07	0,901
Escola 3	Português	3,35	3,54	0,604
	Matemática	3,67	3,71	0,950
Escola 4	Português	4,12	3,51	0,064
	Matemática	3,72	2,97	0,050*
Escola 5	Português	3,00	2,89	0,633
	Matemática	3,60	3,74	0,610

*Correlação significativa no nível 0,05

A partir do relato da percepção dos alunos, é possível afirmar que apenas o professor de Português da Escola 2 apresentou postura significativamente diferente em ambas as turmas (p=0,004), de modo que o relato dos alunos descreve um professor que se comporta de modos diferentes em uma sala e outra (*frequentemente* tolerante ativo, na turma 2; e *sempre* tolerante ativo, na turma 1); de igual maneira ocorreu com o professor de Matemática da Escola 4 (p=0,05), que foi avaliado como *às vezes* tolerante ativo/passivo pela turma 2, e *frequentemente* tolerante ativo pela turma 1. Estes valores possibilitam inferir algumas hipóteses: os professores podem apresentar predileções por uma turma em detrimento de outra; uma turma apresentou menos ocorrências tais como as situações-problemas apontadas no questionário, de modo que os professores tiveram menos oportunidades para se comportar numa turma e mais na outra; o professor teve dificuldades de aproveitar a oportunidade de ocorrência da situação-problema em uma turma, gerando avaliação menos favorável à classificação *tolerante ativo*. Este é outro ponto a ser explorado em estudos futuros.

4.3. Dos dados referentes aos questionários de questões fechadas dos professores

Nove foram os professores participantes que responderam aos questionários. Dez professores foram convidados, mas um não devolveu seus questionários; outros dois, responderam parcialmente (até a questão 14), e os demais responderam integralmente. Dos participantes que responderam parcial ou integralmente aos questionários, cinco eram do

sexo feminino e quatro do sexo masculino; a média de idade foi de 41,5 anos, tendo o mais novo 24 anos e o mais velho 52 anos.

O questionário (vide apêndice 3) consistiu de 27 questões, sendo as três primeiras referentes a dados demográficos, e as 24 restantes com alternativas “concordo” e “discordo”. Aferiu, tal como os questionários dos alunos, o relato da percepção dos professores a respeito do próprio posicionamento em sala de aula com os alunos, de modo que foi possível verificar sua postura segundo os critérios estabelecidos nesta pesquisa, ou seja, tolerante ativo ou tolerante passivo.

A tabela 8 apresenta a pontuação média de cada professor, segundo o relato nos seus questionários, e sua análise pode ser feita a partir da figura 5.

Figura 5 – Gabarito de análise dos escores médios dos questionários dos professores, dividido por frequência de comportamento.

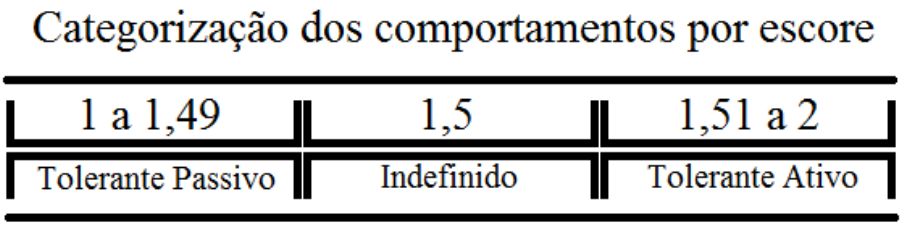


Tabela 5 - Comparação dos escores médios das disciplinas, de todas as escolas, a partir dos questionários de questões fechadas, respondidos pelos professores.

	Disciplina	
	Português	Matemática
Escola 1	2,00	2,00
Escola 2	1,88	1,88
Escola 3	2,00	1,88
Escola 4	2,00	-
Escola 5	1,88	2,00
Média Total	1,95	1,94
P-valor	0,798	

Nota-se que não houve diferença estatisticamente significativa (p>0,05) na comparação das médias de Português e Matemática. Não foi possível obter um p-valor na comparação de professores por escola, dado que o número de casos foi baixo (dois por escola) para que fosse possível efetuar o cálculo.

Com base no gabarito de análise, todos os professores foram categorizados como *tolerantes ativos.* Ambos os professores da Escola 2, o professor de Matemática da Escola

3, e o professor de Português da Escola 5 obtiveram média 1,88, indicando que se posicionaram em uma questão (1/8) de modo tolerante passivo. A tabela 6 indica a resposta de cada professor, distribuída por questão, sendo 2 para questões em que o professor respondeu “concordo” e 1 para questões em que o professor respondeu “discordo” (2 e 1 são os valores estabelecidos para cada alternativa, de modo que fosse possível tabular os dados e gerar as análises estatísticas e descritivas).

Tabela 6 - Respostas dos questionários de questões fechadas, respondidos pelos professores, distribuída por questão.

		Questão							
		11	15	16	17	19	21	22	24
Escola 1	Português	2	-	-	-	-	-	-	-
	Matemática	2	-	-	-	-	-	-	-
Escola 2	Português	2	1	2	2	2	2	2	2
	Matemática	2	2	2	2	1	2	2	2
Escola 3	Português	2	2	2	2	2	2	2	2
	Matemática	2	1	2	2	2	2	2	2
Escola 4	Português	2	2	2	2	2	2	2	2
	Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-
Escola 5	Português	2	1	2	2	2	2	2	2
	Matemática	2	2	2	2	2	2	2	2

Observa-se que a questão 15 (3 professores) e a questão 19 (1 professor) são as que obtiveram posicionamento tolerante passivo, resultando na média de 1,88 para alguns professores, conforme tabela 5 (referente à média obtida pelo professor, no seu questionário). Estas questões buscaram identificar como os professores se relacionam interpessoalmente, em situações em que a outra pessoa demonstra desagrado ou desaprovação. O relato dos professores indica que os professores não buscam se relacionar com tais pessoas, de modo que o relacionamento interpessoal fica pautado pela evitação,

Tanto o número de alternativas por questão, quanto o número de respondentes, fez com que a pontuação média para cada professor, a pontuação média no total da disciplina, e a pontuação de cada questão tivesse baixíssima variabilidade. De um lado, isto representa consistência das respostas dadas pelos professores, apontando um questionário claro e objetivo; de outro lado, aponta a limitação de opções de resposta, impedindo que o professor concorde ou discorde em graus diferentes de intensidade, ou que responda de forma neutra. É importante frisar que, à exceção de ambos os professores da escola 1, que responderam apenas até a questão 14, nenhum outro questionário apresentou respostas em branco.

4.4. Dos dados referentes aos questionários de questões abertas dos professores

Tal como já foi citado no tópico anterior, dos dez professores convidados, apenas um não entregou seus questionários. Do total dos questionários de questões abertas entregues, todos foram respondidos integralmente, exceto um dos questionários, no qual das 13 questões abertas formuladas, duas foram deixadas em branco.

Para realizar as análises, as respostas foram categorizadas a partir de um crivo de análise (vide apêndice 2.2). Nesta etapa, três juízes, além do pesquisador, avaliaram as respostas, categorizando-as como tolerante ativo ou tolerante passivo. O grau de fidedignidade resultante das avaliações foi de 89%, o que garante consistência ao crivo de respostas, uma vez que foi estabelecido que as avaliações dos juízes deveriam apresentar 70% ou mais de fidedignidade.

Após encontrar fidedignidade superior a 70%, as categorias foram consideradas suficientemente refinadas para serem utilizadas na avaliação das respostas fornecidas por todos os professores. A partir do crivo, cada resposta foi categorizada com a pontuação prevista (vide apêndice 2.2), obtendo-se um escore médio por professor, que pode ser analisado a partir do gabarito apresentado na figura 6.

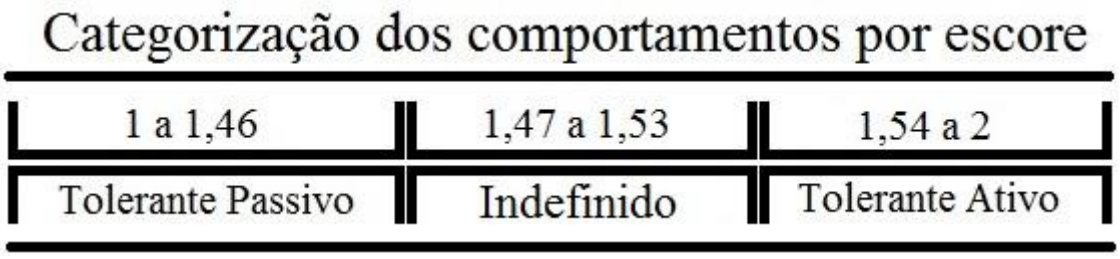


Figura 6 - Gabarito de análise da média obtida por cada um dos professores nos questionários de questões abertas, dividido por frequência de comportamento.

A tabela 7 apresenta o escore médio de cada professor, de acordo com a disciplina que ministra e a escola em que trabalha, além de fornecer também a comparação das médias de todas as escolas, dividido por disciplina.

Tabela 7 – Comparação das médias obtidas por cada um dos professores, de ambas as disciplinas, no total de escolas, a partir dos questionários de questões abertas, respondidos pelos professores.

	Disciplina	
	Português	Matemática
Escola 1	1,46	1,17
Escola 2	1,42	1,33
Escola 3	1,58	1,00
Escola 4	1,38	-
Escola 5	1,15	1,33
Total	1,40	1,21
P-valor	0,134	

A comparação das médias por disciplina não indicou diferença estatisticamente significativa (p>0,05), sendo que a pontuação média total sinaliza que os professores de ambas as disciplinas podem ser classificados como *tolerantes passivos (conforme escala da fig 5)*. Individualmente, o professor de Português da Escola 3 é o único que foi categorizado como *tolerante ativo*, por apresentar pontuação superior a 1,54 (vide figura 6).

A tabela 8 apresenta a comparação da pontuação média obtida em cada questão, no total das questões abertas respondidas pelos professores, apresentado por disciplina. Não houve diferença estatisticamente significativa para nenhum caso (p>0,05).

Tabela 8 - Comparação da pontuação média de cada questão, dos questionários de questões abertas, respondidos pelos professores, apresentada por disciplina.

	Questões						
	4	5	6	7	8	9	10
Português	1,60	1,60	1,60	1,60	1,25	1,80	1,20
Matemática	1,50	1,25	1,50	1,33	1,00	1,33	1,25
P-valor	0,798	0,356	0,798	0,537	0,685	0,244	0,879

	Questões					
	11	12	13	14	15	16
Português	1,40	1,60	1,20	1,00	1,00	1,00
Matemática	1,33	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
P-valor	0,875	0,068	0,407	1,000	1,000	1,000

Nota-se que as questões 4 e 6, para a disciplina de Matemática, resultaram em pontuação média de 1,5. Dado que metade dos professores apresentaram respostas categorizadas como tolerante ativo, e outra metade como tolerante passivo, a média para estas questões indica indefinição na classificação, conforme figura 6.

Observa-se que a média obtida a partir da descrição do relato comportamental dos professores de ambas as disciplinas, nas questões 14, 15 e 16, apresentou média igual a 1,

o que significa que todos os professores se posicionaram de forma tolerante passiva nestas questões (vide escala na fig. 6). A questão 14 questionou sobre a compreensão dos professores acerca do termo tolerância. A questão 15 abordou a diversidade entre sujeitos e o relacionamento interpessoal; por sua vez, a questão 16 abordou situações de conflitos entre os alunos, com uso de violência verbal e/ou física, e a habilidade de resolução de problemas do professor. A questão cuja média por área do conhecimento (Português ou Matemática) apresentou maior pontuação, foi a questão 9, para os professores de Português, a qual, utilizando a classificação descrita na fig. 5, corresponde a *tolerante ativo.* Esta questão tratou de elementos referentes à diversidade cultural, envolvendo gênero, crença religiosa e raça, na descrição da situação-problema.

A análise mostrou que não há diferença estatisticamente significativa na média de respostas em cada questão por área do conhecimento, porém chama atenção o fato de ter ocorrido nas questões 14, 15 e 16 a mesma pontuação na média das duas disciplinas, que inclusive é a pontuação mais baixa entre todas as questões. A análise do conteúdo abordado mostra que a questão 15 trata da diversidade entre sujeitos e o relacionamento interpessoal, e a questão 16 refere-se às situações de conflitos entre os alunos, ou seja, em ambas a tônica recai no relacionamento interpessoal em sala de aula.

A questão 14 inqueriu aos professores a compreensão sobre o termo tolerância. O relato do professor de Português, da Escola 3, denota a compreensão de que tolerar é diferente de respeitar, como se vê no trecho a seguir: “Quando meus alunos me perguntam o que significa tolerância, respondo que *na verdade não gosto muito do tema “tolerância”. Tenho a impressão que o termo tem um significado ruim. Quem tolera é obrigado a “suportar” o outro. Bem mais que tolerar, devemos respeitar o outro”*. O professor de Matemática da escola 1 responde *“é respeitar as diferenças”* afirmando um entendimento oposto ao outro professor, mas sem especificar o que é respeitar ou o que faz a pessoa que respeita as diferenças.

O posicionamento tolerante passivo na questão 15 pode ser percebido na fala do professor de Português da Escola 1: “Quando meus alunos me perguntam sobre como devemos nos relacionar com pessoas que não gostamos, ou que pensam muito diferente de nós, eu *explico a eles que não somos obrigados a gostar, mas sim a respeitar cada um”.* De forma semelhante, o professor de Matemática da mesma escola responde: “*digo que não deve se relacionar com todo mundo, mas deve respeitar”.*

Conforme o crivo de análise das respostas às questões abertas (vide apêndice 2.2), a resposta foi classificada como tolerante passivo por não descrever a contingência referente ao comportamento de respeitar, e também por não dar modelo ou exemplo verbal de como respeitar outrem. A exemplo da semelhança das respostas dadas pelos professores da Escola 1, os professores da Escola 2 parecem apresentar compreensões

próximas a respeito da temática, como pode ser observado na resposta do professor de Português: “Quando meus alunos me perguntam sobre como devemos nos relacionar com pessoas que não gostamos, ou que pensam muito diferente de nós, eu *explico que devemos conhecer bem as pessoas e se mesmo assim não tivermos afinidades, devemos respeitá-los mesmo assim*”; e na resposta do professor de Matemática: “*digo que você não tem obrigação alguma de gostar de determinada pessoa, porém, deve respeitá-la sempre*”. É possível perceber que os professores reafirmam a importância de respeitar os outros, mas não especificam como é respeitar outra pessoa, ou o que deve fazer a pessoa que respeita outro alguém, possibilitando hipotetizar que há a pressuposição, por parte dos professores, de que o comportamento de respeitar outra pessoa é sabido pelos alunos e, por isto, basta que reafirmem a necessidade de respeito, ou não há o repertório comportamental nos professores para dar exemplos verbais aos alunos. Neste sentido, o comportamento de respeitar poderia ser operacionalizado em termos de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), como: expressividade emocional, resolução de problemas e assertividade.

A questão 16 também apresentou categorização tolerante passiva em ambas as disciplinas, na resposta de todos os professores. Esta categorização se deveu ao fato de as respostas dos professores não apresentar iniciativa na resolução do problema (conflito vigente), e por encaminhar os alunos à equipe pedagógica para resolver a situação (vide crivo de análise, no apêndice 2.2). Este posicionamento pode ser verificado na fala do professor de Matemática, da Escola 3: *“*Quando há divergências entre os alunos, e isto vira confusão, com ofensas e até mesmo violência física, para resolver a situação, eu *tento contornar a situação para que os alunos parem e encaminho para a equipe pedagógica”*; e na fala do professor de Português, da Escola 5: “*levo-os para a direção, pois a aula deve continuar, e acalmo a turma, mudo de foco”.*

As respostas à questão 16 possibilitam inferir que há falta de habilidade dos docentes em resolver problemas em sala de aula, referente aos conflitos interpessoais que nascem no interior das relações entre alunos. Ambos conduzem os envolvidos no conflito à equipe pedagógica, de modo a indicar que quem está capacitado ou disponível para resolver este tipo de problema é a equipe, e não o professor em sala de aula. Tal posicionamento revela que os professores não têm aproveitado as situações de conflito em sala para abordar as temáticas de tolerância ativa, relacionamento interpessoal não violento e habilidade de resolução de problemas. De um lado, é possível inferir que os professores não tem a possibilidade de fazê-lo em sala, devido ao tamanho do grupo com que tem que lidar diariamente, além do conteúdo da disciplina que tem que dar conta, segundo os prazos estabelecidos pelo calendário escolar. De outro, é possível apontar a falta de habilidade de resolução de problemas dos professores, de modo que não sabe coordenar os envolvidos

no conflito até o seu fim, tendo que encaminhar para a equipe pedagógica o conflito em questão.

A questão 9, que aborda diversidade cultural e a diversidade entre pessoas, apresentou a média mais alta entre todas as questões, na disciplina de Português. A partir do relato do professor de Português da Escola 3 – "Quando os alunos me perguntam sobre alguma questão referente à diversidade cultural, sobre as diferenças entre as pessoas, sejam elas de gênero, crença religiosa ou raça, eu *trabalho com informações científicas sobre os temas, sem reforçar posições do senso comum, de origem preconceituosa"* –, que relata o uso de informações científicas, é possível inferir que, dada a característica da disciplina de Português, que possibilita usar o material científico para estudar gramática, redação, compreensão textual, tipos de texto, o uso deste tipo de material é facilitado e, por isto, favorecido para professores desta disciplina. Por outro lado, o relato do professor de Matemática da Escola 5 – "*exemplifico as questões mostrando que pessoas diferentes agem de maneiras diferentes"* – permite observar que, mesmo sendo uma disciplina que está mais pautada no uso de números, cálculos e equações, ainda é possível abordar temáticas referentes à diversidade cultural e dar exemplos (modelo comportamental) para cada situação.

Nota-se que a questão 9, para Matemática, apresentou pontuação referente à tolerância passiva, mas o professor desta disciplina, da Escola 5, apresentado no parágrafo anterior, exemplifica que respostas tolerantes ativas também são possíveis nesta área do conhecimento. Estes dados são importantes de serem considerados, pois afirmam que professores de ambas as disciplinas podem se comportar de modo tolerante ativo. De igual maneira, o professor que é categorizado como *tolerante ativo* não necessariamente significa que em todas as situações agirá deste modo. O professor de Português da Escola 3, único categorizado como tolerante ativo, pode exemplificar esta situação, uma vez que mesmo tendo uma média que o classifica como tolerante ativo, não respondeu desta forma nas questões 15 e 16, as quais obtiveram classificação *tolerante passiva* na resposta de todos os professores.

4.5. Da relação entre os dados dos alunos e dos professores.

Comparando os dados de alunos e professores, obtidos a partir dos questionários de questões fechadas (alunos e professores) e questões abertas (professores), é possível identificar, na interseção dos dados, qual professor apresenta postura tolerante ativa em sala de aula, e qual apresenta postura tolerante passiva, na perspectiva tanto dos alunos

quanto dos professores. É importante frisar que estes dados revelam o relato de cada um dos respondentes, o que significa dizer que está diretamente relacionado à percepção que estes sujeitos têm dos seus professores, ou de si mesmo (no caso dos professores).

A tabela 9 apresenta todos os dados obtidos em todos os questionários, dividido por disciplina e por escola. Os valores podem ser analisados a partir das figuras 3, 5 e 6, apresentadas anteriormente neste texto.

Tabela 9 - Comparação das pontuações médias obtidas a partir dos questionários respondidos pelos alunos e pelos questionários de questões abertas e fechadas, respondidos pelos professores, distribuída por disciplina, no total de escolas.

	Disciplina							
	Português				Matemática			
	Quest. Alunos	Prof - Q. Fechadas	Prof - Q. Abertas	P-valor	Quest. Alunos	Prof - Q. Fechadas	Prof - Q. Abertas	P-valor
Escola 1	3,71	2,00	1,46	0,148	3,63	2,00	1,17	0,215
Escola 2	4,18	1,88	1,42	0,099	1,98	1,88	1,33	0,575
Escola 3	3,43	2,00	1,58	0,139	3,68	1,88	1,00	0,209
Escola 4	3,76	2,00	1,38	0,162	3,28	-	-	-
Escola 5	2,94	1,88	1,15	0,266	3,68	2,00	1,33	0,178

A comparação dos dados dos três questionários (as médias dos alunos foram comparada ao conjunto das médias dos professores, ou seja, foram reunidas num mesmo valor agrupador, para que a análise fosse possível) não apresentou diferença estatisticamente significativa ($p>0,05$). A partir dos dados dos alunos, e tomando como referência para análise a escala na fig. 3, as escolas 2 e 5 apresentaram professores classificados em categorias diferentes: na escola 2, o professor de Português é classificado como *sempre* tolerante ativo (ou *nunca* tolerante passivo), enquanto que o professor de Matemática é classificado como *raramente* tolerante ativo (ou *frequentemente* tolerante passivo); na escola 5, o professor de Português ficou classificado como *às vezes* tolerante ativo/passivo, e o professor de Matemática como *frequentemente* tolerante ativo (ou *raramente* tolerante passivo). Em vistas dos dados dos questionários de questões fechadas, dos professores, (vide escala na fig. 5), não há indicação de nenhum professor categorizado como tolerante passivo. Por sua vez, os questionários de questões abertas, ainda dos professores, tendo como referência de análise a fig. 6, apontou somente um professor categorizado como tolerante ativo (professor de Português, da escola 3).

Estes dados possibilitam inferir que a percepção que os alunos têm dos professores, e a percepção que os próprios professores têm de si, parecem estar destoando no que diz respeito à tolerância passiva, dado que nenhum professor se auto avaliou desta maneira, nos questionários de questões fechadas. Esta diferença entre os relatos levanta

algumas hipóteses: o instrumento não é preciso para levantar dados que possam ser comparados; o instrumento não é sensível para verificar tais posturas, tanto a partir do relato dos alunos, quanto a partir do relato dos professores; os questionários avaliam o relato do respondente e, portanto, os dados precisam ser considerados como tais; outras metodologias aliadas aos questionários poderiam levantar dados de outras naturezas que, ao serem cruzados com os dados aqui apresentados, poderiam gerar novas conclusões; o relato dos professores ficou sob controle de outras contingências, que não a própria conduta; e/ou o relato verbal não apresentou correspondência com o comportamento emitido em sala de aula em situações anteriores, devido a baixos níveis de auto-observação, ou precisão no relato verbal (LEME; PEREIRA, 2012).

Observando as tabelas 2 e 8 (referentes à pontuação média de cada questão, dos questionários respondidos pelos alunos e pelos professores), é possível identificar relação entre as questões 25, dos questionários dos alunos, e 16, dos questionários de questões abertas, dos professores. As duas questões tratam de situações de conflitos e relacionamento interpessoal em sala de aula. Os dados apontam que os professores não estão sabendo mediar situações de conflitos em sala de aula, indicando, possivelmente, baixo nível de habilidade de resolução de problemas.

É necessário considerar, entretanto, que as ocorrências de conflitos em sala de aula podem não estar oportunizando ao professor a resolução do problema, dado que há um conteúdo para ser trabalhado, de acordo com o calendário escolar, bem como há a necessidade de distribuir atenção entre todos os alunos, não possibilitando que o professor foque atenção naqueles envolvidos no conflito. Por outro lado, é possível apontar as questões 7 e 20 (vide apêndice 1, para a redação das questões, e tabela 2, para as pontuações médias para cada questão), do questionário dos alunos, que indicam que os professores de Português estão sabendo oportunizar as discussões em sala de aula, abrindo espaço para que todos os alunos possam participar (questão 7), bem como ouvir o relato de todas as partes envolvidas em eventual conflito (questão 20).

Estes dados revelam que, embora o professor não esteja sabendo como mediar conflitos, ele sabe mediar discussões em sala.

A questão 7 não verifica se o debate ocorrido em sala é sobre o conteúdo da disciplina ou sobre qualquer outro assunto; de igual maneira, a questão 20 não verifica se o conflito ocorrido em sala é referente ao conteúdo, sobre alguma divergência teórica ou algo similar. Assim, uma revisão minuciosa do questionário poderia incluir questões que diferenciassem a postura de resolução de problemas e/ou conflitos em sala de aula referente ao conteúdo da disciplina do professor, da postura de resolução de problemas e/ou conflitos em sala de aula referente a relacionamento interpessoal entre alunos.

5. DISCUSSÃO

Foi possível identificar que todos os professores entendem tolerância a partir da classificação de tolerância passiva, como é possível identificar na tabela 8, que mostra a média das questões dos questionários abertos. A questão 14, que aborda a compreensão da tolerância, obteve média 1,0, o que significa que a resposta de todos os professores foi classificada como tolerante passiva (objetivo específico nº1). Este dado difere da postura relatada pelos alunos, dado que nos seus questionários o que foi mensurado foi a percepção que tinham em relação aos seus professores. A compreensão tolerante passiva, do termo tolerância, orientou, em partes, a descrição do relato comportamental dado a cada uma das questões apresentadas no questionário de questões abertas (objetivo específico nº3); algumas questões foram respondidas com relatos classificados em tolerância ativa, o que indica que o comportamento verbal não apresentou correspondência com os comportamentos emitidos em sala de aula. Leme e Pereira (2012) demonstraram que o relato verbal de professores pode apresentar total ou parcial correspondência com os comportamentos emitidos em sala de aula também apontaram, comparando com o estudo de Ricci e Pereira (2006), que a correspondência entre comportamento emitido em sala de aula e comportamento verbal aumenta se o relato verbal emitido estiver sob controle de situações que já ocorreram na história do respondente.

Em estudo de Neves e Faria (2012), que objetivava analisar a relação entre autoeficácia acadêmica e rendimento escolar nas disciplinas de Português e Matemática, realizada com 207 alunos matriculados no 9º e 10º ano, de 14 a 18 anos, em Portugal, os alunos afirmaram que o relacionamento com os professores de Português e Matemática era determinante para o sucesso escolar, e para a confiança deles nas suas capacidades acadêmicas e sociais.

Os dados coletados a partir do relato de alunos e professores de Português e Matemática, a respeito da postura dos docentes em sala de aula, tanto no trato de situações relacionadas à disciplina, quanto em questões de ordem interpessoal, apresentadas nos questionários na forma de situações-problemas, possibilitou identificar que os professores de Português se sobressaem aos professores de Matemática no que diz respeito à postura tolerante ativa. É importante ressaltar que os questionários de questões fechadas, respondidos pelos professores, resultaram em postura tolerante ativa para todos os docentes, enquanto que o questionário de questões abertas resultou em tolerância passiva para oito dos nove respondentes.

A postura do professor em sala de aula é fonte de aprendizagem comportamental, uma vez que o aluno pode aprender ao observar seu professor agindo (CARMO, 2004).

Dadas as pontuações médias obtidas pelos professores, a partir dos questionários dos alunos, os professores de ambas as disciplinas estão dando modelo de tolerância ativa; todavia, há um predomínio de respostas deste tipo entre os professores de Português (pontuação média = 3,54), em relação aos professores de Matemática (pontuação média = 3,26).

Se para Benevides (2007) uma cultura em Direitos Humanos se faz na prática, e se a escola pretende que os alunos aprendam comportamentos que sejam importantes para sua vivência em sociedade, então precisa fazer com que se comportem desta maneira, ainda em ambiente escolar (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). Comportamentos que são importantes para vivência em sociedade são aqueles que possibilitam a sobrevivência da espécie (SKINNER, 2003). Neste sentido, a sobrevivência da espécie depende da habilidade do sujeito em se relacionar amistosamente, de resolver problemas, de dialogar, de tomar decisões e de autocontrolar o próprio comportamento (NICO, 2001). A autora afirma que estes comportamentos são vantajosos por garantirem que tanto o sujeito quanto o seu grupo se beneficiem quando de sua emissão, por um único indivíduo. A legislação em direitos humanos (ONU, 1948/2009; UNESCO, 1995a; 2012; BRASIL, 2007) indica ter ciência do valor das relações interpessoais para a humanidade, a ponto de insistir no seu respeito.

A partir do relato dos alunos, foi possível identificar a preocupação, por parte dos professores, em desenvolver nos alunos comportamentos necessários para a vida em sociedade. Esta preocupação pode ser evidenciada pelas respostas dadas pelos próprios professores, a partir dos questionários de questões abertas. O professor de Português da Escola 3 afirma, na questão 11 que “Em relação à formação dos alunos, referente à diversidade cultural e todos os aspectos envolvidos nesta temática, eu *trabalho as temáticas referentes à diversidade nos textos, vídeos e documentários*”; por sua vez, o professor de Matemática da Escola 1 responde à mesma questão: “*... proporciono pesquisas”.*

Entendemos que a formação para a diversidade cultural diz respeito à vida em sociedade, dado que a multiplicidade étnica, racial, religiosa, sexual, e outras diversidades estão presentes em todos os lugares. Assim, professores que proporcionam pesquisas, reflexão a partir de pesquisas, textos, vídeos e documentários, estão possibilitando que seus alunos tenham contato com a realidade para além do próprio discurso; estão oportunizando discussões a respeito das relações interpessoais, e sobre as diversas maneiras de se relacionar. Quando os professores possibilitam a livre expressão de opiniões, e auxiliam os alunos nos debates e discussões temáticas em sala de aula, como responde à questão 5, do questionário de questões abertas, o professor de Português da Escola 1, “Quando estamos debatendo algum assunto, na sala de aula, e expresso minha opinião sobre este assunto, se algum aluno me critica ou se posiciona de modo contrário à minha opinião, eu *aceito, pois*

sendo críticos construtivos auxiliam nos conteúdos a serem estudados, vivemos em uma democracia", possibilitam que os alunos exerçam a habilidade do diálogo, praticando-a em sala, como estratégia para gerir as relações interpessoais e a diversidade de opiniões. Quando os professores mediam os conflitos interpessoais, utilizando o diálogo como estratégia, como indicam os dados resultantes dos questionários respondidos pelos alunos, em que os professores apresentaram postura tolerante ativa na questão 7, que verifica sobre a mediação de conflitos (média superior a 3,01, referente à *frequentemente* tolerante ativo, vide tabela 2) estão indicando um caminho alternativo à violência. Estas falas dos professores que participaram da pesquisa parecem sinalizar que começamos a perceber os frutos do que nasceu no bojo da legislação, mas agora se multiplica na prática dentro da sala de aula, podendo interferir na compreensão que os cidadãos do amanhã terão da sociedade e das relações que dentro dela se estabelecem.

O relato dos alunos, ao indicar a percepção de que os professores, especialmente os de Português (76,3% de respostas para tolerância ativa na questão 07, em comparação a 63,2% da mesma resposta, para os professores de Matemática; e 63,2% de respostas para tolerância ativa na questão 20, em comparação a 52,4% da mesma resposta, para os professores de Matemática), acolhiam as diferentes opiniões acerca de algum tema alvo de debate e discussão em sala de aula (conteúdo aferido na questão 07), e mediavam os conflitos entre os alunos, de modo que ambas as partes envolvidas pudessem esclarecer sua versão dos fatos (conteúdo aferido na questão 20), indica adoção de estratégias de mediação de conflitos pautadas no diálogo. Araújo (2008), ao descrever um estudo em que buscou implementar assembléias na rotina de uma escola, aponta a gestão dialógica de conflito como sendo o meio mais eficaz para solucionar os problemas ocorridos em contexto escolar, desde que o professor saiba encaminhar o diálogo para a resolução do problema.

Quando o professor permite que todos se manifestem (como 70% dos alunos inclusos no estudo percebem ocorrer), seja em debates temáticos, seja em conflitos interpessoais, o professor contribui com o desenvolvimento da habilidade de ouvir e de conviver pacificamente com a diversidade; está oportunizando, neste momento, o desenvolvimento de uma postura tolerante ativa nos seus alunos, pois ele próprio está agindo desta maneira. Estes são comportamentos cujo benefício recai sobre o grupo, dado que a partir do diálogo, o conflito poderá ser encaminhado para sua resolução; a partir da participação ativa em sala de aula, o aluno se sentirá ouvido e acolhido, não precisando recorrer a estratégias violentas para fazer sua opinião ser reconhecida. Os debates temáticos e discussões em sala de aula, tais como apresentadas nos questionários, na forma de situações-problemas, coincide com o que Araújo (2008, p. 8) afirma sobre o estabelecimento de assembleias de classe, os quais têm como objetivo "regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe", dado

que as temáticas podem se referir ao conteúdo programático da disciplina, como qualquer outro conteúdo relevante para a formação dos alunos.

Dado o caráter exploratório desta pesquisa, e a presente divisão e operacionalização do termo tolerância, em tolerância passiva e ativa, não há estudos que abordem a postura do professor em sala de aula em relação a estes termos. Todavia, um resultado que não era esperado foi encontrado: os professores de ambas as disciplinas apresentaram níveis baixos de resolução de problemas em sala de aula (31,1% de respostas para tolerância ativa, nos questionários dos alunos, para os professores de Português, e 32,5% para os professores de Matemática). A partir dos questionários, e das respostas às situações-problemas, não é possível afirmar a natureza dos problemas em que o professor encontra dificuldades para resolver. Está claro, contudo, que mediar conflitos é diferente de mediar discussões e debates, bem como mediar conflitos interpessoais é diferente de resolver estes conflitos.

Leite e Löhr (2012), ao proporem intervenção junto a professores, para debater situações-problemas, referentes a conflitos, e alternativas para solução de problemas e conflitos, constataram ampliação do repertório comportamental de alternativas para solução de problemas nos participantes, bem como mudança na percepção que têm sobre seus comportamentos. Borges e Marturano (2003) conduziram um estudo em que testaram a eficácia do programa “Eu posso resolver problemas”, que consistiu no planejamento de contingências que possibilitassem aos participantes, 55 alunos de 1ª série do Ensino Fundamental, aumentar seu repertório comportamental de resolução de problemas. Os resultados apontaram que, além dos alunos terem aumentado a emissão de comportamentos de resolução de problemas, os professores também tiveram modificações nos seus repertórios comportamentais, tanto por estarem expostos às contingências de treino comportamental (no estudo piloto), quanto por estarem se relacionando com as crianças que estavam participando do programa. Estes dados indicam a possibilidade, no que se refere aos resultados obtidos na nossa pesquisa, de se trabalhar no desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas, tanto nos professores, quanto nos alunos, dado que um pode aprender com o outro, como o estudo de Borges e Maturano demonstrou.

Chrispino (2007) define conflito como opiniões divergentes ou perspectivas divergentes a respeito de algo. Posto desta forma, o conflito, para o autor, é inerente à condição humana, e permite que as relações sociais sejam reguladas; possibilita perspectivas diferentes ao mesmo sujeito; permite o reconhecimento da diversidade existente na sociedade; e oportuniza a percepção de que a contrariedade de opiniões possibilita crescimento e amadurecimento de ideias. A resposta do professor de Português da escola 2 vai ao encontro do que o autor afirma sobre o crescimento e o amadurecimento de ideias, a partir do conflito, pois ao responder à questão 5, do questionário de questões

abertas, disse: “Quando estamos debatendo algum assunto, na sala de aula, e expresso minha opinião sobre este assunto, se algum aluno me critica ou se posiciona de modo contrário à minha opinião, eu *explico que ter uma opinião diferente faz parte da vida e é saudável a discussão para o crescimento interior*”. Os dados do estudo que desenvolvemos mostram que os conflitos que nascem dos debates temáticos, produzidos em sala de aula, são bem geridos pelos professores de Português, já que 76,3% dos alunos percebem que têm voz e vez em sala de aula.

Porém as situações de conflitos interpessoais, que resultam em violência entre alunos, não estão recebendo tratamento tolerante ativo por parte dos professores de ambas as disciplinas, situação esta ilustrada na questão 16 (que trata da forma como o professor resolve uma situação de conflito entre alunos, que acaba em ofensas e/ou violência física), dos questionários de questões abertas, respondidos pelos professores, e na questão 25 (que aborda a ação dos professores em situação de briga em sala de aula e/ou na escola), dos questionários respondidos pelos alunos. Enquanto que 44,1% dos alunos responderam que seus professores apresentam postura tolerante passiva no trato de conflitos interpessoais, 100% dos professores tiveram suas respostas classificadas como tolerante passiva. Meotti e Perícoli (2013), ao investigarem sobre a postura do professor diante do bullying em escolas públicas do ensino básico, constataram que a forma como o professor se posiciona nestas situações, define a sua continuidade ou sua cessação. De igual maneira, Da Silva et al (2003), ao verificar o conhecimento que os professores têm sobre bullying e intervenção em situações de bullying, constaram que, além de um conhecimento fragmentado a respeito da temática, não sabiam como intervir, o que ocasionava o prolongamento das situações de bullying na escola. Estes dados são importantes à medida que indicam os possíveis caminhos que podem ser seguidos, no que diz respeito à formação continuada de professores: formações específicas sobre bullying, de modo que forneçam subsídios significativos para que os professores ampliem seu repertório comportamental de como agir em situações desta natureza.

O surgimento deste dado possibilita as seguintes hipóteses: 1) o professor não tem tempo hábil durante a aula para resolver conflitos de ordem interpessoal; 2) o professor não tem habilidades de resolução de problemas para lidar com situações similares; 3) o professor acredita que a resolução deste tipo de conflito é competência da equipe pedagógica e, por isto, encaminha os envolvidos a esta equipe. As respostas dos professores à questão 16, do questionário de questões abertas, não permitem identificar se o professor encaminha os alunos para a equipe pedagógica por não saber como resolver o conflito, ou por acreditar que esta é uma situação de competência exclusiva da equipe; permite, somente, identificar que o professor encaminha para a coordenação pedagógica da escola. Pesquisas futuras poderão lançar luz sobre esta questão, de modo que seja possível

compreender se efetivamente o professor carece de habilidades de resolução de problemas, ou se delega à equipe pedagógica a função de resolvê-los.

De modo geral, esta pesquisa possibilitou explorar uma nova perspectiva do conceito de tolerância, estabelecendo-o em duas compreensões diferentes: tolerância ativa e tolerância passiva, cada um com seu padrão comportamental específico, revelando práticas dos docentes condizentes com cada uma das perspectivas, bem como aspectos sobre habilidades que o professor apresenta em sala de aula, como mediação de conflitos, e habilidades que demandam mais desenvolvimento, como a resolução de conflitos. Dados os objetivos principais, que eram de verificar se os professores estão dando modelo comportamental de tolerância ativa e/ou passiva, e se estão aproveitando as ocorrências em sala de aula para abordar tal temática, é possível afirmar que ambos os objetivos foram contemplados.

Considerações finais

Foi possível identificar situações de ensino da tolerância em sala de aula, a partir das respostas às situações-problemas elencadas no questionário, as menções a debates ocorridos em sala de aula, e ocorrências de conflitos entre alunos, em que todos os envolvidos eram requisitados a exporem suas versões dos fatos (objetivo específico nº2). Os relatos apresentados pelos professores, ao serem analisados, indicaram que somente algumas oportunidades estão sendo aproveitadas para ensinar o comportamento tolerante ativo (objetivo específico nº4).

É necessário citar a fragilidade dos dados, que não permitem que outras conclusões possam ser extraídas, dado que o número de participantes foi reduzido, impactando nas análises estatísticas e na variabilidade das respostas. Todavia, na realização deste estudo foi possível perceber um vasto campo de pesquisa, em que novas metodologias podem ser utilizadas na busca por dados, que revelem com mais precisão a postura do professor em sala de aula, as habilidades de que dispõe na relação com os alunos, bem como a acurácia entre a percepção dos alunos e o padrão comportamental do professor.

Em resumo, os dados da presente pesquisa possibilitam levantar as seguintes hipóteses, como possibilidades explicativas para que os professores tenham obtido, em sua maioria, classificações referentes à tolerância passiva: 1) os professores apresentam baixos níveis de habilidade de resolução de problemas, para abordar conflitos e encaminhá-los à sua resolução, o que justifica seu encaminhamento à equipe pedagógica; 2) os professores

podem apresentar predileções por uma turma e outra, o que fará com que seu padrão comportamental difira entre as turmas, ocasionando percepções muito distintas, por parte dos alunos, a respeito do mesmo professor; 3) situações-problemas diferentes acontecem em turmas diferentes, possibilitando que, em uma turma, o professor seja avaliado de uma maneira, e na outra, de maneira completamente distinta, atribuindo-lhe características tolerantes ativas ou passivas, conforme a turma; 4) em função da disciplina, o professor não consegue abordar determinadas temáticas e, consequentemente, resolver conflitos; 5); o número de alunos em sala de aula impede o professor de resolver conflitos localmente, por não ter condições de deixar o restante da turma sem atenção e/ou atividades; 6) o professor encaminha os conflitos que ocorrem em sala de aula à equipe pedagógica, por entender que é de sua competência resolvê-los.

Em relação ao instrumento, algumas hipóteses também foram inferidas: 7) no que diz respeito aos questionários de questões abertas, o relato dos professores ficou sob controle de outras contingências, que não a própria conduta, como indicam os estudos de Ricci e Pereira (2006) e Leme e Pereira (2012), sobre correspondência entre comportamento verbal e comportamento não-verbal; 8) o instrumento utilizado nesta pesquisa (questionários de questões abertas e fechadas, para professores, e questões fechadas, para os alunos) não é sensível para verificar diferenças nos padrões comportamentais referentes à tolerância ativa e tolerância passiva; 9) a metodologia escolhida nesta pesquisa, de questionários de questões fechadas e abertas, não é suficientemente competente para levantar dados da natureza que se pretendeu; 10) técnicas observacionais, aliadas aos questionários, poderiam levantar dados mais fidedignos para atender a esta pesquisa; 11) a inclusão de questões que difiram conflitos em sala de aula proveniente do conteúdo da disciplina do professor, de conflitos referente a relacionamento interpessoal entre alunos, e a postura adotada pelo professor em ambas as ocasiões, poderiam detalhar aspectos que ficaram nebulosos na coleta presente. As hipóteses aqui apresentadas podem servir de ponto de partida para novos estudos que, com metodologias mais bem ajustadas, poderão corroborar os achados aqui presentes, bem como ampliar o corpo de conhecimento da ciência de modo geral.

Os dados aqui apresentados possibilitam contar aos professores que eles estão conseguindo atingir alguns objetivos no que diz respeito à construção de uma cultura em Direitos Humanos. É certo que muito se precisa avançar na Educação e na formação moral e social do aluno, mas este estudo revela que alguns passos estão sendo dados.

REFERÊNCIAS

ABRUNHOSA, Susete Maria Lucas Coelho. **Concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a educação para a cidadania: as competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania**. 2008. 302 f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Albuquerque, C. Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz*. Millenium, 39*: 55-71. 2010.

ANDRADE, M. Sobre o pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. *Educ. Soc.,* Campinas, vol. 32, n. 117, p.1087-1103, 2011.

ARAÚJO, Ulisses. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 31, p. 115-131, 2008.

BARBIER, René. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF. Disponível em http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF. Acesso em 10/02/2017.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e os professores: a questão da formação. *Bolema*, Rio Claro, n. 15, p. 5-23, 2001.

BARREIRO, G.S.S.; FARIA, G.N.; SANTOS, R.N.V. Educação em direitos humanos: uma tarefa possível e necessária. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58- 77, 2011.

BASSINI, M. Ensino Religioso: educação pró-ativa para a tolerância. Revista de Estudos da Religião, n. 2, p. 49-64, 2004.

BENEVIDES, M.V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?.Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. 2007. Disponível em: http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: 13/10/2015.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M.; FISCHMANN, R (Orgs). **Crianças e Adolescentes**: construindo uma cultura da tolerância. São Paulo: Editora USP. 2001.

BOBBIO, N. **Elogio da serenidade**:e outros escritos morais. São Paulo: 2ª Ed., Editora Unesp. 2011.

BORGES, Dâmaris Simon Camelo; MARTURANO, Edna Maria. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 185-

193, 2003.

_____. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 19, n. 42, p. 17-26, 2009.

BOTO, C. Educação e ética: formação para a cidadania e para a tolerância. Revista Internacional d"Humanitats, v. 22, 2011.

BRASIL. COMITÊ NACCIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. PlanoNacional de Educação em Direitos Humanos. 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de setembro de 1996.

BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DAREPÚBLICA. Programa Nacional de Direitos Humanos3 (PNDH-3). 2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA NACIONAL DE EDUCAÇÃOBÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2013.

BRASLAVSKY, C.; FERREIRA, J. Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade. **Brasília, DF: UNESCO: IBE: SESI: UnB**, 2002.

CANDAU, V.M. As diferenças fazem diferença?:cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Disponível em: http://goo.gl/S6p4ra. Acesso em: 07/10/2015.

CARDOSO, C.M. Tolerância e seus limites: Um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade. In: CARDOSO, C.M. Tolerância e seus limites: Um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora UNESP. 2003.

CARMO, J. et al. Fundamentos do comportamento matemático: a importância dos pré-requisitos. **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**, p. 137-158, 2004.

CASTANHEIRA, S. S. Regras e aprendizagem por contingência: sempre e em todo lugar. **Sobre comportamento e cognição**, v. 7, p. 126-131, 2001.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 29-38, 2006.

CESCON, E.; STECANELA, N. Educação à paz e em direitos humanos. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 85-100, 2015.

CHAGAS, J.C.; PEDROZA, R.L.S.; BRANCO, A.U. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação.Estudos de Psicologia, v. 17, n. 1, p. 73-81, 2012.

CHELIKANI, Rao V. B. J. **Reflexões sobre a tolerância.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificção dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CONNELL, H. Education and tolerance**. International Commission on Education for the 21st Century (UNESCO)**, p. 1-22, 1994.

CORTEGOSO, Ana Lucia; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Comportamentos de agentes educativos como parte de contingências de ensino de comportamentos ao estudar. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 22, n. 1, p. 50-65, 2002.

DA SILVA, Jorge Luiz et al. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 1, 2013.

DE ABREU, Angela Maria Cristina Uchoa et al. Comportamento pós-social: análise conceitual e variáveis correlatas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 35, n. 2, p. 153-169, 1983.

DE ALBUQUERQUE, Luiz Carlos et al. Variáveis combinadas, comportamento governado por regras e comportamento modelado por contingências. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 21, n. 3, 2013.

DE ALBUQUERQUE, Luiz Carlos; PARACAMPO, Carla Cristina Paiva. Análise do controle por regras. **Psicologia USP**, v. 21, n. 2, 2010.

DELINDRO, Fernanda Bela do Vale Coutinho. O professor de Português em formação inicial e a interação com os alunos: o questionário pedagógico. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal.

DELORS, J. **Educação um Tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 6 ed. Tradução de JoséCarlos Eufrázio. São Paulo: Cortez. 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. **CD-Rom dos trabalhos selecionados para apresentação para o grupo de formação continuada de professores**, v. 29, 1997.

. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em psicologia**, v. 6, n. 3, p. 217-229, 1998.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Assertividade, sistema de crenças e identidade social. Psicologia em Revista, v. 9, n. 13, p. 125-136, 2008.

DEL PRETTE et al. Tolerância e respeito às diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. *Psicologia: teoria e prática*, vol. 14, n. 1, p. 168-182, 2012.

DOMENE, C. A. Análise do Comportamento Aplicada à educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2010. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/143/3/01d08t04.pdf. Acesso em 05/01/2017.

FERNANDES, A.V.M.; PALUDETO, M.C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FERNANDES, S.; MONTRONE, A.V.G. Da tolerância à solidariedade: superação necessária ao exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais democrática. Educação em Revista, Marília, v. 10, n. 2, p. 73-86, 2009.

FERREIRA, M.F.F.; CARRARA, K. Implicações do conceito de cidadania de professores sobre comportamentos pró-éticos de estudantes. Psicol. Argum., Curitiba, v. 27, n. 58, p. 219-220, 2009.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**, v. 11, n. 20, 2001.

FRUTOS, A.E. La escuela inclusiva em uma sociedade pluricultural y la importância del trabajo colaborativo. Enseñanza& Teaching, v. 28. n. 2, p. 161-179, 2010.

HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Mirian. (Org.). Crianças com dificuldades escolares. In: E. F. M. de Silvares (Org.), **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil**. Campinas: Papirus, p.259-304, 2000.

GANDHI, M.K. Non-Violent Resistance (Satyagraha). Ed. BharatanKumarappa. 1961

GOMIDE, P. I. C. **Comportamento Moral**. Curitiba: Juruá, 2012

GUIMARÃES, P. R. B. Estatística não paramétrica, material didático. Universidade Federal do Paraná, Departamento de Estatística. 2013.

HORTA, S. B. Educação para a tolerância no 1º ciclo: agentes e instrumentos. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro – PT. 2010. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3832/1/Tese%20Final%20PDF.pdf; acesso em 22/08/2015.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2001.

LEISTER, M. A.; TREVISAM, E. A tolerância e os direitos humanos: aceitar o multiculturalismo e as diversidades para viver uma cultura democrática. *Revista Mestrado em Direito*, Osasco, n. 1, p. 199-227, 2012.

LEITE, Célio Rodrigues; LÖHR, Suzane Schmidlin. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Revista diálogo educacional**, v. 12, n. 36, p. 581-596, 2012.

LEME, Renata Coradi; PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli. Correspondência verbal: a relação entre os comportamentos verbal e não verbal de professores. **Acta Comportamentalia**, v. 20, n. 1, p. 71-85, 2012.

LOCKE, J. Carta acerca da Tolerância. Tradução de Anoar Alex e E. Jacy Monteiro. Coleção Os Pensadores, 3ª Ed., Abril Cultural, São Paulo, 1978.

LUIZZI, Luciana; ROSE, Tânia Maria Santana de. Intervenções para a prevenção e redução de comportamentos agressivos e a formação de professores. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 57-69, 2010.

MEOTTI, Juliane Prestes; PERÍCOLI, Marcelo. A POSTURA DO PROFESSOR DIANTE DO BULLYING EM SALA DE AULA. **Revista Panorâmica**, v. 15, p. 66-84, 2013.

MIOT, Hélio Amante. Análise de concordância em estudos clínicos e experimentais. **J. vasc. bras**, v. 15, n. 2, p. 89-92, 2016.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Artmed Editora, 2007.

NEVES, Sílvia Pina; FARIA, Luísa. Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. **Análise Psicológica**, v. 25, n. 4, p. 635-652, 2012.

NICO, Yara C. O que é autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas na perspectiva de BF Skinner. **Sobre comportamento e cognição**, v. 7, p. 62-70, 2001.

NORGREN, M.B.P. Cultura de paz e arteterapia. Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, v. 19, n. 18, p. 19-24, 2011.

OLIVEIRA, E.; NETO, F. Tolerância étnica na adolescência. Psicologia, Educação e Cultura, v. XI, n. 2, p. 307-328, 2007.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata – Durban. 2001. Disponível em: http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf. Acesso em 06/10/2015.

_____. Convenção sobre a eliminação de todas as formasdediscriminaçãocontra a mulher. 1979. Disponível em: http://compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/SPM2006_CEDAW_portugues.pdf. Acesso em06/10/2015.

_____. Convenção sobre a eliminação de todas as formasdediscriminaçãoracial. 1966a. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf. Acesso em 06/10/2015.

_____. Declaração e programa de ação de Viena. 1993. Disponível em: http://goo.gl/obyjMH. Acesso em06/10/2015.

_____. Declaração universal dos direitos humanos. 2009. Disponível em: http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf. Acesso em 06/10/2015.

_____. Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais.1966b. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf. Acesso em 06/10/2015.

PANASIEWICZ, R. et al. Educação e cidadania: a formação humanista da juventude nos

Projetos Políticos Pedagógicos. Horizonte, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 399- 431, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 021/2010. 2010. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao0212010suedseed.pdf. Acesso em 13/02/2017.

_____. Instrução nº 020/2012. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf. Acesso em 13/02/2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Escola de Educação em Direitos Humanos. Comitê de Educação em Direitos Humanos. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Conselho Estadual de Educação do Paraná, p. 70, 2015.

PEREIRA, G.R.; BAHIA, A.G.M.F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 39, p. 51-71, 2011.

PEREIRA, Clarissa Moreira; GIOIA, Paula S. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 12, n. 1-2, p. 121-145, 2010.

PEREIRA, Maria EM; MARINOTTI, Miriam; LUNA, SV de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. **Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes. Santo André, SP: ESETec Editores Associados**, p. 11-32, 2004.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Artmed, 2005.

PINHEIRO, C. M. Desenvolvimento do caráter moral e tolerância em Rawls e Höffe. *Ethic@.* Florianópolis, vol. 8, n. 3, p. 115-125, 2009.

_____. O palco das decisões sobre o ensino da tolerância. *Ethic@.*Florianópolis, vol. 10, n. 3, p. 1-12, 2011.

RAMOS, A.H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, 2011.

REGRA, Janaína Aparecida Gomes. Aprender a estudar. In: HUBNER, Maria Marta; MARINOTTI, Miriam (Orgs.). **Análise do Comportamento para a educação:** contribuições recentes. Santo André: ESETec, p.416-427, 2004.

RIBEIRO, Antonio De Freitas. CORRESPONDENCE IN CHILDREN'S SELF-REPORT: TACTING AND MANDING ASPECTS. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 51, n. 3, p. 361-367, 1989.

RICCI, Lucila Schieck Valente; PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli. Uma análise da relação entre o dizer e o fazer do professor. **Psicologia da educação**, n. 23, p. 27-55, 2006.

ROCHA, Juliana Ferreira da; CARRARA, Kester. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. **Psicologia escolar e educacional, São Paulo**, v. 15, n. 2, 2011.

RODRIGUES, Marisa Cosenza et al. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 4, p. 831-839, 2010.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; SILVA, Renata de Lourdes Miguel da. Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 59-75, 2012.

SANTANA, M. D. S. Educar para a tolerância ou para o respeito aos povos indígenas?*Práxis educacional*, vol. 8, n. 13, p. 177-192, 2012.

SANTOS, Yrlan Henrique dos Santos Costa et al. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT/AL**, v. 2, n. 1, p. 213-226, 2014.

SIDMAN, M. **Coerções e suas implicações.** Campinas, SP: Editorial Psy. 1995.

SILVA, A.M.M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, 2013.

SILVA, E.M. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. Revista de Estudos da Religião, n. 2, p. 1-14, 2004.

SILVA, L.R. da. O discurso moderno sobre tolerância, diversidade e educação: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse. Tese de Doutorado. Campinas, Sp: [s.n.], 2011.

SILVA, M.J.A. da; BRANDIM, M.R.L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. 2008.

SIMÕES, H.C.G.Q.; RIBEIRO, A.E.M. Educação em direitos humanos: um caminho para superação da violência social. Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macabá, v. 7, n. 1, p. 27-38, 2014. Disponível em: http:// periódicos.unifap.br/index.php/pracs. Acesso em: 13/10/2015.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: 2ª Ed., Edições Bloch. 1973

_____. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, Ed. USP. 1975.

_____. A escola do futuro. Em: SKINNER, B.F. **Questões recentes na análise comportamental.** Campinas, SP: Papirus, p. 117-131, 1990.

_____. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKOVSMOSE, O. Educação matemática crítica: a questão da democracia. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SOUZA, A.P.L. et al. Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. Paidéia, v. 21, n. 49, p. 273-278, 2011

STEMLER, Steven E. A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 9, n. 4, p. 1-19, 2004.

TODOROV, João Cláudio. O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 75-88, 2012.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIAE A CULTURA. Declaração de princípios sobre a tolerância. 1995a. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm. Acesso em 06/10/2015.

_____. Declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, direitos humanos e a democracia. 1995b. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf. Acesso em 06/10/2015.

_____. Educação para a cidadania global. 2015. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf. Acesso em 06/10/2015.

_____. Educação para todos: o compromisso de Dakar. 2000. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf. Acesso em 06/10/2015.

_____. Programa mundial para educação em direitos humanos – primeira fase. 2012.

Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf. Acesso em06/10/2015.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Convenção sobre osdireitos da criança. 1990. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.Acesso em 06/10/2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?:** resgate do professor como sujeito de transformação. Libertad, 2003.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **PsicoUSF**, v. 7, n. 2, p. 229-238, 2002.

VIEIRA, R. Direitos humanos e educação: a tolerância não basta. Signos, ano 34, n. 1, p. 101-112, 2013.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. 1763. Tradução Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de psicologia**, v. 9, n. 2, p. 227-237, 2004.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. Educ, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO – PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A TOLERÂNCIA: A PERSPECTIVA DISCENTE

GUEDES, M; LÖHR, S.S.

Dados pessoais

1) Sexo a) Masculino b) Feminino ☐ 2) Idade ☐ 3) Série ☐

4) Meu professor/minha professora diz que sempre podemos nos beneficiar quando nos envolvemos com pessoas diferentes de nós, pois podemos aprender coisas que não fazem parte do nosso cotidiano.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

5) Quando meu professor/minha professora presencia uma situação de bullying/violência na sala de aula, ele/ela interfere na situação, mandando o agressor para a secretaria/direção/coordenação.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

6) Quando meu professor/minha professora fala sobre diversidade cultural, sempre diz que as pessoas precisam “se dar ao respeito”, para que sejam respeitadas.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

7) Quando estamos debatendo sobre alguma temática que surgiu nos jornais ou na televisão, meu professor/minha professora sempre pergunta se alguém quer fazer algum comentário, e sempre ouve todos que quiserem falar, por mais que sejam opiniões muito diversas ou contrárias às dele/dela.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

8) Meu professor/minha professora não permite que alunos zombem uns dos outros, seja por qualquer motivo.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

9) Em situações de briga na sala de aula ou na escola, meu professor/minha professora manda todos os envolvidos para a secretaria/direção/coordenação, sem nem mesmo debater a situação ou propor uma resolução.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

10) Quando meu professor/minha professora presencia uma situação de bullying/violência na sala de aula, ele interfere na situação, em defesa da vítima, sem ofender o agressor.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

11) Meu professor/minha professora sempre pergunta se alguém quer fazer algum comentário, sobre alguma temática recente, que surgiu nos jornais ou na televisão, mas se alguém fala

algo que discorde da sua opinião, ele/ela diz que a pessoa está errada, ou que entendeu errado a situação.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

12) Quando ocorre alguma situação de violência contra pessoas homossexuais, dentro da escola ou não, meu professor/minha professora diz que prefere não falar sobre o ocorrido, ou simplesmente nem toca no assunto.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

13) Quando algum aluno mais bagunceiro e encrenqueiro entra em conflito com outro, mais quieto e estudioso, meu professor/minha professora sempre pergunta ao aluno estudioso, somente, o que aconteceu de verdade.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

14) Meu professor/minha professora diz que não são as diferenças individuais que merecem respeito, sejam elas de raça, gênero, ideologia política que for, mas aquelas pessoas que fazem por merecer este respeito.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

15) Meu professor/minha professora sempre pergunta a todos os envolvidos em um conflito o que realmente aconteceu, dando atenção a todos, mesmo que um dos envolvidos seja algum aluno que sempre provoca e agride outros alunos.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

16) Meu professor/minha professora sempre busca trazer conteúdos sobre diversidade cultural para debatermos em sala de aula, cuidando para que ninguém ofenda a crença ou cultura dos outros.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

17) Em situações de conflito, meu professor/minha professora sempre defende aqueles que ele/ela acha que estão certos, sem ouvir a versão dos outros envolvidos.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

18) Durante a aula, quando alunos zombam uns dos outros, meu professor/minha professora apenas pede que façam silêncio, pra não atrapalhar a aula, e não fala nada sobre a situação de desrespeito.

☐ a) Sempre ☐ c) Frequentemente ☐ d) Às vezes ☐ e) Raramente ☐ f) Nunca

19) Meu professor/minha professora sempre afirma que é difícil de conviver com pessoas diferentes de nós, de outras culturas e outras crenças, pois conflitos sempre existirão, devido à diversidade, e ele/ela sempre diz que é melhor evitar pessoas tão diferentes de nós.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

20) Meu professor/minha professora sempre busca ouvir a versão de todos os envolvidos em um conflito, para que possa tomar a melhor decisão possível.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

21) Meu professor/minha professora sempre fala sobre diversidade cultural e sobre termos que respeitar as diferenças entre as pessoas.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

22) Quando o tema de debate da aula é algo referente à diversidade cultural, meu professor/minha professora sempre dá ênfase a uma religião, ou à heterossexualidade, ou a uma ideologia política específica, nunca abrindo o debate para todas as coisas diferentes que constituem a sociedade.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

23) Quando acontece alguma situação de violência contra homossexuais, na escola ou fora dela, meu professor/minha professora utiliza esta situação para falar sobre homofobia.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

24) Meu professor/minha professora diz que é importante que saibamos reconhecer as diferenças individuais, das pessoas que vivem próximas a nós, para que saibamos respeita-las.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

25) Quando acontece uma briga na sala ou na escola, meu professor/minha professora busca resolver a situação, de modo que todos os envolvidos possam sair beneficiados.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

APÊNDICE 1.1

QUESTIONÁRIO – PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A TOLERÂNCIA: A PERSPECTIVA DISCENTE
Disposto em pares (ordem direta* e ordem inversa)**

GUEDES, M; LÖHR, S.S.

Dados pessoais

1) Sexo
a) Masculino
b) Feminino

2) Idade

3) Série

Meu professor/minha professora diz que sempre podemos nos beneficiar quando nos envolvemos com pessoas diferentes de nós, pois podemos aprender coisas que não fazem parte do nosso cotidiano.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Meu professor/minha professora sempre afirma que é difícil de conviver com pessoas diferentes de nós, de outras culturas e outras crenças, pois conflitos sempre existirão, devido à diversidade, e ele/ela sempre diz que é melhor evitar pessoas tão diferentes de nós.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando meu professor/minha professora presencia uma situação de bullying/violência na sala de aula, ele interfere na situação, em defesa da vítima, sem ofender o agressor.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando meu professor/minha professora presencia uma situação de bullying/violência na sala de aula, ele/ela interfere na situação, mandando o agressor para a secretaria/direção/coordenação.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Meu professor/minha professora sempre fala sobre diversidade cultural e sobre termos que respeitar as diferenças entre as pessoas.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando meu professor/minha professora fala sobre diversidade cultural, sempre diz que as pessoas precisam “se dar ao respeito”, para que sejam respeitadas.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando estamos debatendo sobre alguma temática que surgiu nos jornais ou na televisão, meu professor/minha professora sempre pergunta se alguém quer fazer algum comentário, e

sempre ouve todos que quiserem falar, por mais que sejam opiniões muito diversas ou contrárias às dele/dela.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Meu professor/minha professora sempre pergunta se alguém quer fazer algum comentário, sobre alguma temática recente, que surgiu nos jornais ou na televisão, mas se alguém fala algo que discorde da sua opinião, ele/ela diz que a pessoa está errada, ou que entendeu errado a situação.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Meu professor/minha professora não permite que alunos zombem uns dos outros, seja por qualquer motivo.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Durante a aula, quando alunos zombam uns dos outros, meu professor/minha professora apenas pede que façam silêncio, pra não atrapalhar a aula, e não fala nada sobre a situação de desrespeito.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando acontece uma briga na sala ou na escola, meu professor/minha professora busca resolver a situação, de modo que todos os envolvidos possam sair beneficiados.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Em situações de briga na sala de aula ou na escola, meu professor/minha professora manda todos os envolvidos para a secretaria/direção/coordenação, sem nem mesmo debater a situação ou propor uma resolução.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando acontece alguma situação de violência contra homossexuais, na escola ou fora dela, meu professor/minha professora utiliza esta situação para falar sobre homofobia.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando ocorre alguma situação de violência contra pessoas homossexuais, dentro da escola ou não, meu professor/minha professora diz que prefere não falar sobre o ocorrido, ou simplesmente nem toca no assunto.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Meu professor/minha professora sempre pergunta a todos os envolvidos em um conflito o que realmente aconteceu, dando atenção a todos, mesmo que um dos envolvidos seja algum aluno que sempre provoca e agride outros alunos.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando algum aluno mais bagunceiro e encrenqueiro entra em conflito com outro, mais quieto e estudioso, meu professor/minha professora sempre pergunta ao aluno estudioso, somente, o que aconteceu de verdade.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

4 Meu professor/minha professora diz que é importante que saibamos reconhecer as diferenças individuais, das pessoas que vivem próximas a nós, para que saibamos respeita-las.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Meu professor/minha professora diz que não são as diferenças individuais que merecem respeito, sejam elas de raça, gênero, ideologia política que for, mas aquelas pessoas que fazem por merecer este respeito.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

5 Meu professor/minha professora sempre busca trazer conteúdos sobre diversidade cultural para debatermos em sala de aula, cuidando para que ninguém ofenda a crença ou cultura dos outros.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Quando o tema de debate da aula é algo referente à diversidade cultural, meu professor/minha professora sempre dá ênfase a uma religião, ou à heterossexualidade, ou a uma ideologia política específica, nunca abrindo o debate para todas as coisas diferentes que constituem a sociedade.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

6 Meu professor/minha professora sempre busca ouvir a versão de todos os envolvidos em um conflito, para que possa tomar a melhor decisão possível.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

Em situações de conflito, meu professor/minha professora sempre defende aqueles que ele/ela acha que estão certos, sem ouvir a versão dos outros envolvidos.

☐ a) Sempre ☐ b) Frequentemente ☐ c) Às vezes ☐ d) Raramente ☐ e) Nunca

*a primeira questão em cada par **a segunda questão em cada par

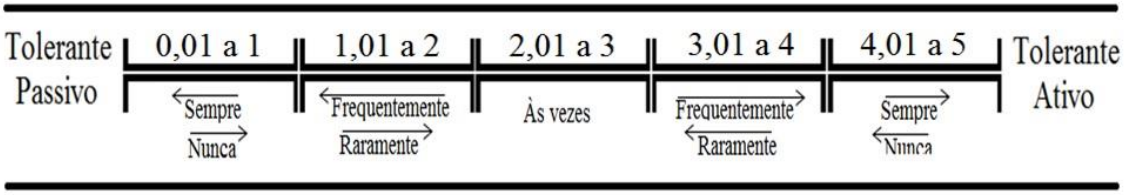
APÊNDICE 1.2

Crivo de correção do questionário “Práticas educativas para a tolerância: a perspectiva discente”

Para a tabulação dos dados e análise dos dados, foi estabelecido um escore para cada alternativa das questões para identificar os padrões comportamentais referentes à tolerância ativa e tolerância passiva. Às questões de ordem direta, foi atribuído o escore 5 para a alternativa “sempre”; escore 4 para a alternativa “frequentemente”; escore 3 para a alternativa “às vezes”; escore 2 para a alternativa “raramente”; e escore 1 para a alternativa “nunca”. Para as questões de ordem inversa, os escores foram invertidos, ou seja, 5 para a alternativa “nunca”; 4 para “raramente”; 3 para a alternativa “às vezes”; 2 para “frequentemente”; e escore 1 para a alternativa “sempre”.

Ao final, obteve-se a média destes valores, para que fosse possível categorizar o professor, alvo do relato dos alunos, como tolerante ativo, passivo ou indefinido. Observa-se na tabela abaixo, os limites de escores para cada categorização.

Categorização dos comportamentos por escore



APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO – PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A TOLERÂNCIA: A PERSPECTIVA DOCENTE

GUEDES, M; LÖHR, S.S.

1) Sexo
   a) Masc ☐
   b) Fem ☐

2) Idade ☐

3) Disciplina que leciona
   a) Português ☐
   b) Matemática ☐

4) Quando percebo uma situação de bullying/violência na sala de aula, eu _____
_____
_____

5) Quando estamos debatendo algum assunto, na sala de aula, e expresso minha opinião sobre este assunto, se algum aluno me critica ou se posiciona de modo contrário à minha opinião, eu _____
_____
_____

6) Se percebo que alguns alunos estão zombando de alguém, eu _____
_____
_____

7) Quando vejo dois ou mais alunos brigando ou discutindo, pra entender a situação, e saber o que fazer, eu _____
_____
_____

8) Quando meus alunos dizem que as pessoas devem "se dar ao respeito" para serem respeitadas, eu _____
_____
_____

9) Quando os alunos me perguntam sobre alguma questão referente à diversidade cultural, sobre as diferenças entre as pessoas, sejam elas de gênero, crença religiosa ou raça, eu _____
_____
_____

10) Quando acontece alguma situação de violência contra homossexuais, na escola ou fora dela, e isto chega a ser conteúdo de debate entre os alunos, eu _____
_____
_____

11) Em relação à formação dos alunos, referente à diversidade cultural e todos os aspectos envolvidos nesta temática, eu _____
_____
_____

12) Quando meus alunos me questionam sobre o respeito, e sobre quem deve ser respeitado, considerando, por exemplo, pessoas que cometem delitos, ou que são de crenças religiosas ou orientações sexuais muito diversas das habituais, eu _____
_____
_____

13) Quando vejo que dois ou mais alunos estão brigando, e um deles sempre está envolvido em brigas e provocações, eu _____
_____
_____

14) Quando meus alunos me perguntam o que significa tolerância, respondo que _____
_____
_____

15) Quando meus alunos me perguntam sobre como devemos nos relacionar com pessoas que não gostamos, ou que pensam muito diferente de nós, eu _____
_____
_____

16) Quando há divergências entre os alunos, e isto vira confusão, com ofensas e até mesmo violência física, para resolver a situação, eu _____
_____
_____

Apêndice 2.2

Crivo de correção do questionário "Práticas educativas para a tolerância: a perspectiva docente".

Questões abertas que apresentaram todas ou alguma das características abaixo foram classificadas como "tolerante ativo", recebendo pontuação 2:

- **Comportamentos democráticos**: que garantem a manutenção do direito de todos se manifestarem e/ou que busca no grupo o auxílio para resolução de conflitos;
- **Comportamentos dialógicos**: que garantem a manutenção do direito de todos expressarem suas opiniões, de modo que sejam ouvidos, fazendo valer voz e voto, em situações de conflito e/ou debates temáticos;
- **Comportamentos de resoluções de problemas**: a) que buscam individualmente (somente o professor) e/ou coletivamente (professor tomando a iniciativa de discutir a resolução do problema, pedindo participação dos alunos) resolver o conflito em sala de aula ou na escola, de modo que as partes envolvidas tenham resoluções positivas, ou seja, que, mesmo embora recebam a punição prevista, também tenham propostas de soluções para seus problemas/conflitos;
- **Comportamentos de enaltecimento da diversidade**: que garantem que a diversidade seja elemento positivo para aprendizagem e desenvolvimento cultural, intelectual e moral;
- **Comportamentos de solicitação/recomendação de respeito com ação e/ou modelo/exemplo verbal**: que solicitam e/ou reafirmam a necessidade de respeito, operacionalizando este termo, dando modelo (professor se comportando para dar exemplo) e/ou exemplos verbais de como respeitar outrem;
- **Comportamentos de manejo da informação**: que buscam trazer conteúdos diversos para a sala de aula, de modo a possibilitar maior esclarecimento por parte dos alunos, no que tange a diversidade, preconceito, violência, conflitos interpessoais, tolerância, respeito e/ou relacionamento interpessoal.

Questões abertas que apresentaram todas ou a maioria das características abaixo foram classificadas como "tolerante passivo", recebendo pontuação 1:

- **Comportamentos não democráticos:** que buscam cessar a manifestação da opinião do coletivo, de modo que o professor assuma individualmente a responsabilidade pela tomada de decisão para a resolução do conflito;
- **Comportamentos não dialógicos**: que impedem que cada um manifeste sua opinião, em vistas da resolução do conflito, ou na participação de debates temáticos, desprezando voz e voto dos alunos;

- **Comportamentos de evitação de conflito**: que evitam participar e/ou tomar partido para resolução de conflitos, bem como buscam cessar o conflito vigente, sem propor resoluções e/ou diálogo entre as partes envolvidas;
- **Comportamentos de indiferença frente ao conflito ou com as partes conflitantes**: que sinaliza inação, por parte do professor, sobre o conflito, igualmente sem mediar as partes conflitantes, deixando-os sob responsabilidade de outrem, geralmente da equipe pedagógica;
- **Comportamentos de rechaço à diversidade**: que afirmam ser a diversidade o estopim para conflitos interpessoais e/ou elemento a ser evitado, para garantir a estabilidade nas relações;
- **Comportamento de solicitação/recomendação de respeito sem ação e/ou modelo/exemplo verbal**: que solicitam e/ou reafirmam a necessidade de respeito, sem operacionalizar o termo e sem dar modelo (professor se comportando para dar exemplo) e/ou exemplo verbal de como respeitar outrem;
- **Comportamento de justaposição não-comunicante**: que reafirmam a diversidade entre pessoas como elemento que não demanda que as pessoas se relacionem, uma vez que basta "respeitar" (suportar) a presença do outro.

Para a tabulação e análise dos dados, foi estabelecido um escore para cada questão, conforme a resposta do professor. Às respostas que indicaram comportamentos referentes ao padrão tolerante ativo, foi estabelecida a pontuação 2; às respostas que apontaram padrões comportamentais referentes à tolerância passiva, pontuação 1 foi estabelecida.; e às questões que não apresentaram com clareza tais posicionamentos, nenhuma pontuação foi estabelecida, por entender que a tal falta de clareza da resposta não necessariamente indica um posicionamento, e pelo fato de que pontuação zero poderá diminuir a pontuação geral do questionário.

Ao final, obteve-se a média destes valores, para que fosse possível categorizar o questionário como tolerante ativo, passivo ou indefinido. Observa-se na tabela abaixo, os limites de escores para cada categorização.

Categorização dos comportamentos por escore

1 a 1,46	1,47 a 1,53	1,54 a 2
Tolerante Passivo	Indefinido	Tolerante Ativo

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO – A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À TOLERÂNCIA

GUEDES, M; LÖHR, S.S.

1) Sexo a) Masc ☐ b) Fem ☐ 2) Idade ☐ 3) Disciplina que leciona a) Português ☐ b) Matemática ☐

4) Quando nos relacionamos com alguém que é de uma religião diferente da nossa, podemos crescer, em termos de cultura e conhecimento.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

5) A grande diversidade cultural é a causadora de tantos conflitos entre as pessoas e grupos.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

6) Não me importa o motivo pelo qual a outra pessoa não gosta de mim; isto é um problema dela.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

7) As diferentes posições sociais – rico e pobre, por exemplo – são consequências de seus esforços, e mudar de situação é uma atitude que cada um deve tomar sozinho.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

8) Existe um limite de coisas que devem ser toleradas e respeitadas. Existem pessoas que não merecem respeito, simplesmente pelas escolhas que fizeram.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

9) Existe uma única “Verdade” na vida, e devemos orientar as pessoas para que conheçam esta Verdade.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

10) Quando alguém discorda da minha opinião, busco saber qual é o seu ponto de vista.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

11) É importante reconhecer as diferenças entre as pessoas, para que possamos aproveitar a riqueza da diversidade.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

12) Conhecer outras religiões não é importante; não fará diferença na minha vida.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

13) Tanta diversidade entre as pessoas pode gerar conflitos. Seria melhor que não existissem, pois seria mais fácil de nos relacionarmos.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

14) Eu me sinto generoso quando percebo que posso contribuir com alguém.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

15) Busco saber qual é o motivo da outra pessoa não ter gostado de mim.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

16) Devemos nos unir para superar as desigualdades sociais.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

17) Enquanto seres humanos, todos nós merecemos igual respeito, independente de nossas escolhas, sejam elas de crenças religiosas, sexualidade, orientação política ou qualquer outra que seja.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

18) Se em um relacionamento, eu sou a primeira pessoa a respeitar, isto fará com que a outra pessoa também me respeite. Não preciso esperar que os outros façam primeiro, o que eu mesmo posso fazer.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

19) Quando sinto que alguém não gosta de mim, procuro me relacionar com esta pessoa, para que ela me conheça melhor, e possa ter a oportunidade de mudar sua opinião.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

20) Eu me sinto superior quando ajudo alguém, em qualquer coisa que seja.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

21) Os conflitos ocorrem por que as pessoas não se entendem. A diversidade cultural não pode ser o motivo para conflitos.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

22) Gosto da minha cultura e acho que poderia enriquecê-la conhecendo outras culturas, de pessoas que vivem próximas a mim.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

23) Se alguém discorda da minha opinião, sobre determinado assunto, procuro não conversar mais com esta pessoa, pois sei que não temos opiniões comuns, e isto poderá gerar conflitos entre nós.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

24) Existem muitas “Verdades” na vida, e devemos reconhecer e respeitar a escolha de cada pessoa.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

25) Minha cultura é suficiente pra eu viver bem; não preciso me relacionar com pessoas de outras culturas, ou conhecer a cultura destas pessoas.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

26) Evito pessoas que não gostam de mim, pois sei que iremos entrar em conflito, caso tenhamos que nos relacionar.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

27) Acredito que o respeito deve ser conquistado. Não é algo que se deve ter por qualquer pessoa, em qualquer situação, como uma atitude primeira. Deve ser conquistado com o tempo.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

APÊNDICE 3.1

QUESTIONÁRIO – A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À TOLERÂNCIA
Disposto em pares (ordem direta* e ordem inversa)**

GUEDES, M; LÖHR, S.S.

1) Sexo a) Masc b) Fem ☐ 2) Idade ☐ 3) Disciplina que leciona a) Português b) Matemática ☐

4 Quando nos relacionamos com alguém que é de uma religião diferente da nossa, podemos crescer, em termos de cultura e conhecimento.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

12 Conhecer outras religiões não é importante; não fará diferença na minha vida.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

21 Os conflitos ocorrem por que as pessoas não se entendem. A diversidade cultural não pode ser o motivo para conflitos.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

5 A grande diversidade cultural é a causadora de tantos conflitos entre as pessoas e grupos.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

15 Busco saber qual é o motivo da outra pessoa não ter gostado de mim.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

6 Não me importa o motivo pelo qual a outra pessoa não gosta de mim; isto é um problema dela.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

16 Devemos nos unir para superar as desigualdades sociais.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

7 As diferentes posições sociais – rico e pobre, por exemplo – são consequências de seus esforços, e mudar de situação é uma atitude que cada um deve tomar sozinho.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

17 Enquanto seres humanos, todos nós merecemos igual respeito, independente de nossas escolhas, sejam elas de crenças religiosas, sexualidade, orientação política ou qualquer outra que seja.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

8 Existe um limite de coisas que devem ser toleradas e respeitadas. Existem pessoas que não merecem respeito, simplesmente pelas escolhas que fizeram.
☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

24 Existem muitas “Verdades” na vida, e devemos reconhecer e respeitar a escolha de cada pessoa.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

9 Existe uma única “Verdade” na vida, e devemos orientar as pessoas para que conheçam esta Verdade.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

10 Quando alguém discorda da minha opinião, busco saber qual é o seu ponto de vista.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

23 Se alguém discorda da minha opinião, sobre determinado assunto, procuro não conversar mais com esta pessoa, pois sei que não temos opiniões comuns, e isto poderá gerar conflitos entre nós.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

11 É importante reconhecer as diferenças entre as pessoas, para que possamos aproveitar a riqueza da diversidade.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

13 Tanta diversidade entre as pessoas pode gerar conflitos. Seria melhor que não existissem, pois seria mais fácil de nos relacionarmos.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

14 Eu me sinto generoso quando percebo que posso contribuir com alguém.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

20 Eu me sinto superior quando ajudo alguém, em qualquer coisa que seja.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

18 Se em um relacionamento, eu sou a primeira pessoa a respeitar, isto fará com que a outra pessoa também me respeite. Não preciso esperar que os outros façam primeiro, o que eu mesmo posso fazer.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

27 Acredito que o respeito deve ser conquistado. Não é algo que se deve ter por qualquer pessoa, em qualquer situação, como uma atitude primeira. Deve ser conquistado com o tempo.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

19 Quando sinto que alguém não gosta de mim, procuro me relacionar com esta pessoa, para que ela me conheça melhor, e possa ter a oportunidade de mudar sua opinião.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

26 Evito pessoas que não gostam de mim, pois sei que iremos entrar em conflito, caso tenhamos que nos relacionar.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

22 Gosto da minha cultura e acho que poderia enriquecê-la conhecendo outras culturas, de pessoas que vivem próximas a mim.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

25 Minha cultura é suficiente pra eu viver bem; não preciso me relacionar com pessoas

de outras culturas, ou conhecer a cultura destas pessoas.

☐ a) Concordo ☐ b) Discordo

*a primeira questão do par **a segunda questão do par

APÊNDICE 3.2

Crivo de correção do questionário "A perspectiva dos professores em relação à tolerância"

Foi atribuído valor 2 para as alternativas "concordo", na ordem direta, e valor 1 para as alternativas "discordo", na mesma ordem; invertendo-se a ordem das questões, inverte-se igualmente o valor de cada alternativa

Para a tabulação dos dados e análise dos dados, foi estabelecido um escore para cada alternativa das questões para identificar os padrões comportamentais referentes à tolerância ativa e tolerância passiva. Às questões de ordem direta, foi atribuído o escore 2 para a alternativa "concordo", e escore 1 para a alternativa "discordo". Para as questões de ordem inversa, os escores foram invertidos, ou seja, 2 para a alternativa "discordo", e 1 para "concordo".

Ao final, obteve-se a média destes valores, para que fosse possível categorizar o questionário respondido pelo professor como tolerante ativo, passivo ou indefinido. Observa-se na tabela abaixo, os limites de escores para cada categorização:

Categorização dos comportamentos por escore

1 a 1,49	1,5	1,51 a 2
Tolerante Passivo	Indefinido	Tolerante Ativo