

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA
ANTONIO RIBEIRO UCHOA

**ATTITUDES DE ALTERIDADE DE DOCENTES, EM SALA DE AULA DO ENSINO
SUPERIOR, NO CONTEXTO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIAS**

São Leopoldo
2017

ANTONIO RIBEIRO UCHOA

ATITUDES DE ALTERIDADE DE DOCENTES, EM SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR, NO CONTEXTO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIAS

Tese de doutorado para obtenção do grau de
Doutor em Teologia - Faculdades EST.
Programa de Pós-Graduação
Área de Concentração: Religião e Educação

Orientadora: **Dr^a Gisela I. W. Streck**

São Leopoldo

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

U17a Uchoa, Antonio Ribeiro
Atitudes de alteridade de docentes, em sala de aula do ensino superior, no contexto de inclusão de discentes com deficiências / Antonio Ribeiro Uchoa; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2017.
190 p. : il. ; 31 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2017.

1. Inclusão escolar. 2. Intersubjetividade. 3. Pessoas com deficiência - Educação. I. Streck, Gisela I. W. (Gisela Isolde Waechter). II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

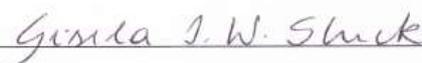
ANTONIO RIBEIRO UCHOA

ATTITUDES DE ALTERIDADE DE DOCENTES, EM SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR, NO CONTEXTO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA

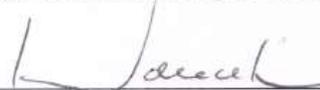
Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 05 de maio de 2017

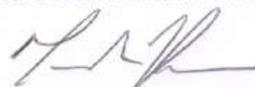
Prof.^a Dr.^a Gisela Isolde Waechter Streck (Presidente)



Prof.^a Dr.^a Karin Hellen Kepler Wondracek (EST)



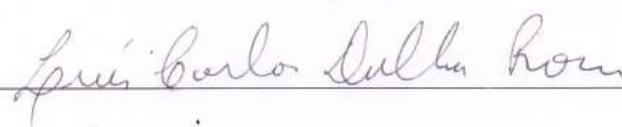
Prof. Dr. Iuri Andreas Reblin (EST)



Prof. Dr. Raimundo Nonato Castro Da Silva (UFC)



Prof. Dr. Luis Carlos Dalla Rosa (FDB)



AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo presente da vida e seus desafios: a superação de cada um deles me engrandece como ser humano e torna minha alma mais leve.

À minha esposa e companheira, Meire, a grande incentivadora para que eu concluísse o doutorado, pela sua paciência e dedicação, e por entender com muita sabedoria os momentos de dificuldades pelos quais passei. A sua ajuda permitiu com que eu sempre dispusesse de um tempo tranquilo para os devidos estudos e a finalização desta Tese.

Aos meus filhos Daniel, Joel e Thais, que nunca reclamaram pelas dificuldades que lhes foram impostas para a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais, Maria e Antonio, pelo que me ensinaram e por terem sido uma referência na minha vida, e às minhas irmãs Aldenora, Arlete e Aldeci, que estiveram sempre presentes em todos os momentos de minha vida.

À minha orientadora, professora Dr^a Gisela I. W. Streck, por ter alteridade e compreender as minhas dificuldades, pela acolhida, pelo carinho e pela orientação, com suas observações sábias e pertinentes à estruturação deste trabalho.

À professora Severina Gadelha, pela sua orientação, incentivo e constante apoio desde o início desta empreitada.

Ao Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza, em especial ao seu Diretor Antonio Moisés de Oliveira Filho, pelo seu fundamental apoio e sua valiosa amizade.

“Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.”

(José Saramago)

RESUMO

A presente tese aborda as atitudes de alteridade do(a) docente em sua prática pedagógica, no contexto de inclusão de discentes com deficiências, como uma possibilidade de mudança necessária para recuperar a percepção humana e ética que dá sentido à ação educativa. O conceito de alteridade é utilizado a partir da perspectiva ética em Emmanuel Lévinas, que prioriza o sentido do humano e vislumbra a possibilidade de uma relação de igualdade entre o Mesmo e o Outro. A noção pedagógica de alteridade refere-se ao encontro face-a-face com o Outro-discente, como elemento que está na base de toda a experiência educativa e que consiste em transformar o tradicional olhar objetivador em um novo olhar sensível, ao qual se seguem atitudes de responsabilidade, afetividade e acolhimento desse Outro em todo o processo educativo. Inicialmente apresentamos um panorama histórico das dificuldades da inclusão de pessoas com deficiência em nossa sociedade, a complexidade do trato pedagógico com a diversidade e a importância do acolhimento das pessoas com deficiência no contexto da sala de aula. Em seguida refletimos as atitudes de alteridade do(a) docente como elemento indispensável a uma prática pedagógica, que percebe o Outro discente em sua ampla diversidade e sua plena dignidade. Abordamos a ética da alteridade em Lévinas com o objetivo de aproximar aspectos de seu pensamento à práxis pedagógica em sala de aula, extremamente carente da dimensão ética no processo de ensinar e aprender, e refletimos as dificuldades pedagógicas na prática da alteridade e as possibilidades de sua inserção nas relações educativas. Em seguida discorremos sobre a temática valores humanos, refletindo a dimensão axiológica do ser humano e sua noção de escolha pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais, com a intenção de trazer um pouco de compreensão e reflexão a essas questões tão contraditórias em nossa sociedade. Abordamos também o conceito de atitude social, sua formação, o processo de mudanças de atitudes, as atitudes de preconceito e seu fundamento teórico. Em seguida descrevemos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, na mensuração das atitudes de alteridade do(a) docente em sua prática pedagógica, com a utilização de questionários do tipo Likert, e executamos os procedimentos para análise dos dados coletados. Finalmente, tratamos das conclusões dessa pesquisa, fazendo uma análise dos objetivos alcançados, das limitações encontradas e as recomendações pertinentes.

Palavras-chave: Alteridade, Valores, Atitude, Diversidade.

ABSTRACT

This dissertation deals with the attitudes of otherness of the professor in his pedagogical practice in the context of inclusion of students with disabilities as a possibility of the change needed to recover the human perception and ethics which give meaning to the educational act. The concept of otherness is used based on the ethical perspective in Emmanuel Lévinas, which prioritizes the meaning of the human and visualizes the possibility of a relation of equality between the Same and the Other. The pedagogical notion of otherness refers to the face to face encounter with the Other student as an element which is at the base of the whole educational experience and which consists in transforming the traditional objectifying look into a new sensitive look from which follow attitudes of responsibility, affection and welcoming of this Other into the whole educational process. Initially we present a historical panorama of the difficulties of including people with disabilities in our society, the complexity of the pedagogical treatment of diversity and the importance of welcoming people with disabilities into the classroom context. In sequence, we reflect on the attitudes about otherness of the professor as an indispensable element to a pedagogical practice which perceives the Other student in his/her broad diversity and full dignity. We deal with the ethics of otherness in Lévinas with the goal of bringing closer aspects of his thinking to the pedagogical praxis in the classroom, which is extremely lacking in the ethical dimension in the process of teaching and learning, and we reflect on the pedagogical difficulties in the practice of otherness and the possibilities of its insertion in the educational relations. Next, we discourse on the theme of human values, reflecting on the axiological dimension of the human being and his/her notion of choice of moral, ethical, esthetic and spiritual values with the intention of bringing a bit of comprehension and reflection to these issues which are so contradictory in our society. We also deal with the concept of social attitude, its formation, the process of attitude changes and the attitudes of prejudice and its theoretical foundation. In sequence, we describe the methodological procedures of this research in the measurement of the attitudes of otherness of the professor in his/her pedagogical practice with the use of questionnaires of the Likert type and we carried out the procedures for the analysis of the data collected. Finally, we dealt with the conclusions of this research making an analysis of the goals reached, the limitations encountered and pertinent recommendations.

Keywords: Otherness. Values, Attitude, Diversity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: escala de intervalo	99
Tabela 2: resultado do questionário atitudes de alteridade – QAA.....	115
Tabela 3: resultado do questionário dos valores básicos – QVB.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: funções, subfunções e valores específicos.....	81
Quadro 2: subfunções valorativas, motivador e orientação, e os marcadores valorativos.....	88
Quadro 3: escala nominal	98
Quadro 4: escala ordinal	98
Quadro 5: exemplo de proposição favorável	110
Quadro 6: exemplo de proposição desfavorável.....	110
Quadro 7: exemplo de pontuação	110
Quadro 8: confiabilidade do questionário segundo o valor de alfa	116
Quadro 9: interpretação do resultado da Lógica Paraconsistente Anotada – LPA	122
Quadro 10: resultado para o grupo G1 – Atitudes de Alteridade	122
Quadro 11: resultado para o grupo G2 – Atitudes de Alteridade	123
Quadro 12: resultado para o grupo G1 – concordância valorativa humanista	124
Quadro 13: resultado para o grupo G2 – concordância valorativa humanista	124
Quadro 14: resultado para o grupo G1 – concordância valorativa materialista.....	125
Quadro 15: resultado para o grupo G2 – concordância valorativa materialista.....	125
Quadro 16: resposta do grupo G1 às proposições sobre atitudes de alteridade	126
Quadro 17: resposta do grupo G2 às proposições sobre atitudes de alteridade	128
Quadro 18: tabulação dos dados referente à proposição 1 dos grupos G1 e G2.....	129
Quadro 19: tabulação dos dados referente à proposição 2 dos Grupos G1 e G2	132
Quadro 20: tabulação dos dados referente à proposição 18 dos grupos G1 e G2.....	134
Quadro 21: grau de correlação.....	137
Quadro 22: correlação de Spearman entre atitudes de alteridade e relação professor-aluno do grupo G1	138
Quadro 23: correlação entre atitudes de alteridade e prioridades humanistas docente – grupo G1	139
Quadro 24: teste de hipótese do grupo G1 referente a atitudes de alteridade.....	140
Quadro 25: teste de hipótese do grupo G1 referente à proposição 1	141
Quadro 26: teste de hipótese do grupo G2 referente à proposição 1	141
Quadro 27: teste de hipótese do grupo G1 referente à proposição 2	141
Quadro 28: teste de hipótese do grupo G2 referente à proposição 2	142
Quadro 29: teste de hipótese do grupo G1 referente à proposição 18	142
Quadro 30: teste de hipótese do grupo G2 referente à proposição 18	142
Quadro 31: resumo dos procedimentos para as cinco hipóteses.....	143
Quadro 32: resumo dos procedimentos para a hipótese 1 para o grupo G1.....	144
Quadro 33: resumo da estatística descritiva e do teste de hipótese relativos à proposição 1	145
Quadro 34: resumo da estatística descritiva e do teste de hipótese relativos à proposição 2.....	146

Quadro 35: resumo da estatística descritiva e do teste de hipótese relativos à proposição 18.....	147
Quadro 36: Resumo dos procedimentos para a hipótese 5 para o grupo G1.	148
Quadro 37: concordância valorativa humanista e materialista do grupo G1– lógica paraconsistente	148
Quadro 38: correlação entre atitudes de alteridade e prioridade humanista – G1.....	149
Quadro 39: tabulação dos dados referente ao fator afetividade do grupo G1	173
Quadro 40: tabulação dos dados referente ao fator responsabilidade do grupo G1	173
Quadro 41: tabulação dos dados referente ao fator acolhimento do grupo G1	174
Quadro 42: resultado para o grupo G1 conforme interpretação recomendada	175
Quadro 43: tabulação dos dados referente ao fator afetividade do grupo G2.....	176
Quadro 44: tabulação dos dados referente ao fator responsabilidade do grupo G2.....	176
Quadro 45: tabulação dos dados referente ao fator acolhimento do grupo G2.....	177
Quadro 46: resultado para o grupo G2 conforme interpretação recomendada	178
Quadro 47: tabulação dos dados referente à subfunção experimentação do grupo G1.....	179
Quadro 48: tabulação dos dados referente à subfunção suprapessoal do grupo G1	179
Quadro 49: tabulação dos dados referente à subfunção interativa do grupo G1	180
Quadro 50: concordância valorativa humanista para o grupo G1 – lógica paraconsistente	181
Quadro 51: tabulação dos dados referente à subfunção experimentação do grupo G2.....	182
Quadro 52: tabulação dos dados referente à subfunção suprapessoal do grupo G2	182
Quadro 53: tabulação dos dados referente à subfunção interativa do grupo G2.....	183
Quadro 54: concordância valorativa humanista para o grupo G2 – lógica paraconsistente	184
Quadro 55: tabulação dos dados referente à subfunção normativa do grupo G1	185
Quadro 56: tabulação dos dados referente à subfunção existência do grupo G1	185
Quadro 57: tabulação dos dados referente à subfunção realização do grupo G1.....	186
Quadro 58: concordância valorativa materialista para o grupo G1 – lógica paraconsistente.	187
Quadro 59: tabulação dos dados referente à subfunção normativa do grupo G2.....	188
Quadro 60: tabulação dos dados referente à subfunção existência do grupo G2.....	188
Quadro 61: tabulação dos dados referente à subfunção realização do grupo G1.....	189
Quadro 62: concordância valorativa materialista para o grupo G2 – lógica paraconsistente.	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: : dimensões, funções e subfunções dos valores	84
Gráfico 2: percentuais sobre atitudes de alteridade – grupo G1	126
Gráfico 3: percentual dos discordantes e dos concordantes sobre atitudes de alteridade – grupo G1	127
Gráfico 4: percentuais sobre atitudes de alteridade – grupo G2	128
Gráfico 5: percentual dos discordantes e dos concordantes sobre atitudes de alteridade – grupo G2	129
Gráfico 6: percentuais do diferencial semântico do grupo G1 sobre a proposição 1	130
Gráfico 7: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G1 à proposição 1	130
Gráfico 8: percentuais do diferencial semântico do grupo G2 sobre a proposição 1	131
Gráfico 9: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G2 à proposição 1	131
Gráfico 10: percentuais do diferencial semântico do grupo G1 à proposição 2	132
Gráfico 11: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G1 à proposição 2	133
Gráfico 12: percentuais do diferencial semântico do grupo G2 à proposição 2	133
Gráfico 13: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G2 à proposição 2	134
Gráfico 14: percentuais do diferencial semântico do grupo G1 à proposição 18	135
Gráfico 15: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G1 à proposição 18	135
Gráfico 16: percentuais do diferencial semântico do grupo G2 à proposição 18	136
Gráfico 17: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G2 à proposição 18	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	29
1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	33
1.1 Objeto da pesquisa	33
1.2 Problemática.....	33
1.3 Justificativa.....	34
1.4 Objetivos da pesquisa	37
1.5 Hipóteses	37
1.6 Quadro teórico.....	38
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	41
2.1 Inclusão	41
2.1.1 Panorama histórico da deficiência	41
2.1.2 Classificação de funcionalidades e os paradigmas vigentes	43
2.1.3 A complexidade do trato pedagógico com a diversidade	48
2.1.4 As dificuldades de discentes com deficiência na escola	49
2.1.5 A importância da acolhida para discentes com deficiência	50
2.1.6 A percepção humana e ética, que dá sentido à ação educativa	54
2.2 Alteridade.....	55
2.2.1 Alteridade na educação	61
2.2.2 A difícil prática da alteridade	63
2.2.3 Teologia e alteridade: dificuldades contemporâneas	65
2.2.4 A perspectiva bíblica da alteridade	67
2.2.5 Alteridade nas redes sociais	70
2.2.6 Alteridade como acolhimento	73
2.2.7 Alteridade como afetividade	74
2.2.8 Alteridade como responsabilidade	76
2.3 Valores humanos	77
2.3.1 Teoria funcionalista dos valores humanos	79
2.3.1.1 <u>As funções dos valores</u>	81

2.3.1.2	<u>Primeira função dos valores: guiar o comportamento humano</u>	82
2.3.1.3	<u>Segunda função dos valores: expressar as necessidades humanas</u>	83
2.3.1.4	<u>As subfunções valorativas</u>	83
2.3.1.5	<u>Conteúdo e estrutura das funções valorativas</u>	84
2.4	Atitudes sociais	89
2.4.1	Formação de atitudes.....	90
2.4.2	Mudança de atitude	91
2.4.3	Atitudes de preconceito e atitude dual	95
2.4.4	Medição de atitudes.....	97
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	101
3.1	Caracterização do locus da pesquisa	101
3.1.1	Educação profissional e tecnológica	101
3.1.2	O Instituto Federal do Ceará e sua evolução.....	102
3.1.3	Locus da pesquisa – IFCE – Campus Fortaleza.....	105
3.2	Metodologia da pesquisa	107
3.2.1	Estratégia de pesquisa	107
3.2.2	Sujeitos da pesquisa	108
3.2.3	Instrumentos utilizados para coleta de dados.....	109
3.3	Análise das evidências empíricas	111
3.3.1	A coleta dos dados.....	111
3.3.2	Confiabilidade dos questionários aplicados	111
3.3.3	Procedimentos para análise dos dados	118
3.3.3.1	<u>Lógica paraconsistente</u>	118
3.3.3.2	<u>Estatística descritiva</u>	125
3.3.3.3	<u>Coeficiente de correlação de Sperman</u>	137
3.3.3.4	<u>Teste de hipótese K-S (Kolmogorov-Smirnov)</u>	139
3.3.4	Análise das hipóteses do trabalho de pesquisa.....	143
3.3.4.1	<u>Análise da hipótese 1</u>	143
3.3.4.2	<u>Análise da hipótese 2</u>	145
3.3.4.3	<u>Análise da hipótese 3</u>	146

3.3.4.4 <u>Análise da hipótese 4</u>	147
3.3.4.5 <u>Análise da hipótese 5</u>	147
CONCLUSÃO	151
ANEXO A - Questionário dos valores básicos – QVB	163
APÊNDICE A - Questionário de atitudes de alteridade	164
APÊNDICE B – Resposta atitudes de alteridade do grupo G1	165
APÊNDICE C – Resposta atitudes de alteridade do grupo G2	166
APÊNDICE D – Resposta valores básicos do grupo G1	167
APÊNDICE E – Resposta valores básicos do grupo G2	168
APÊNDICE F – Avaliação discente do grupo G1	169
APÊNDICE G – Avaliação discente do grupo G2	170
APÊNDICE H – Termo de consentimento	171
APÊNDICE I – Cálculo 1: lógica paraconsistente anotada	173
APÊNDICE J – Cálculo 2: lógica paraconsistente anotada	176
APÊNDICE K – Cálculo 3: lógica paraconsistente anotada	179
APÊNDICE L – Cálculo 4: lógica paraconsistente anotada	182
APÊNDICE M – Cálculo 5: lógica paraconsistente anotada	185
APÊNDICE N – Cálculo 6: lógica paraconsistente anotada	188

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da presente pesquisa coloca em evidência uma das grandes preocupações que norteiam as reflexões sobre educação em nossa sociedade: a dimensão ética. No contexto da sala de aula, pelo menos duas dimensões deveriam permear as interações entre docentes e discentes: a dimensão cognitiva e a dimensão ética. A subjetividade moderna, fundada na soberania do Eu¹, e na construção de um sujeito livre, autônomo e consciente, demarca, na sociedade contemporânea, uma polarização para a dimensão cognitiva, e tudo aquilo que estiver fora da esfera do saber, a ela é considerado ilusório ou irrelevante. É por meio dessa reflexão que abordamos, de forma explícita, a ética da alteridade no âmbito das relações pedagógicas.

O pensamento de Emmanuel Lévinas nos faz refletir e pensar a educação não exclusivamente a partir da tirania do saber, da inteligibilidade da consciência humana, mas a partir de outra matriz, em que a ética nas relações, enquanto acolhimento, responsabilidade e afetividade para com a alteridade, exerce papel central na formação do ser humano.

Faz-se urgente, no âmbito escolar, a elaboração de um novo referencial ético que ultrapasse os limites frágeis de um moralismo ingênuo, que se torne o fio condutor em todo o processo ensino-aprendizagem e que equilibre com a dimensão cognitiva, uma formação humana que privilegie o ensinamento proveniente da alteridade, como condição ético-crítica do saber.

A presente pesquisa faz uma investigação e uma reflexão da dimensão ética do ensinar e do aprender, tendo como foco as atitudes de alteridade de docentes do ensino superior, que em sua prática pedagógica, efetivamente demonstram uma sensibilidade especial nas relações com discentes.

As atitudes de alteridade de docentes devem se referir às suas crenças, afetividades e tendências de comportamento, em um contexto de relacionamento que extrapole o paradigma educacional vigente e que possa favorecer o desenvolvimento da sensibilidade de educadores em sala de aula, focado, de forma especial nas relações interpessoais que efetivamente acontecem nesse ambiente.

¹ Nesse trabalho optamos por utilizar em maiúsculo as palavras **Eu**, **Outro** e **Mesmo**, para destacar o envolvimento das partes, nas relações tanto de alteridade quanto de ausência desta.

Tendo em conta esse objetivo, a presente tese foi estruturada em três capítulos. O primeiro faz uma apresentação da pesquisa descrevendo resumidamente o objeto da pesquisa, sua problemática e justificativa, os objetivos e as hipóteses e o quadro teórico.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica desta pesquisa, expondo uma visão panorâmica sobre os conceitos necessários ao presente estudo: inclusão, alteridade, valores humanos e atitudes sociais. Inicialmente, faz-se um resgate histórico da trajetória de dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências, analisa os principais modelos de deficiência adotados, os paradigmas de integração e inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, expõe a complexidade do trato pedagógico com a diversidade e suas dificuldades, ressalta a importância da acolhida para discentes com deficiência. Em seguida expõe-se o conceito que orienta a presente pesquisa, que é o **sentido ético da alteridade** assentado no pensamento de Emmanuel Lévinas e suas possibilidades e dificuldades no âmbito da educação. Reflete-se também sobre a dimensão axiológica do ser humano, sua noção de escolha pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais e analisa a questão da suposta mudança de valores, crise de valores e perda de valores, na perspectiva da teoria funcionalista dos valores humanos, em que se argumenta que os valores são os mesmos, desde as civilizações mais antigas, o que efetivamente muda são as prioridades valorativas em cada civilização e em cada época. Finalizando o capítulo 2 discorre-se sobre atitudes sociais, com a finalidade de entender como as atitudes se formam, e sobre as possibilidades de mudança de atitudes e sua mensuração, utilizando-se a escala Likert.

O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa, inicialmente caracterizando o *locus* da pesquisa, destacando a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Analisa os desafios políticos e as expectativas de expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, em particular a evolução do Instituto Federal do Ceará desde a sua criação até os dias atuais. Em seguida indica a metodologia adotada nesta pesquisa, a estratégia escolhida e a abordagem utilizada. Define a amostra da presente pesquisa como função das necessidades das hipóteses levantadas e especifica os instrumentos fornecidos pela instituição pesquisada e aqueles elaborados para a coleta dos dados. Analisa as evidências empíricas, inicialmente, especifica quais os instrumentos utilizados na coleta dos dados, avalia a confiabilidade dos questionários e adota vários procedimentos para análise dos dados: a análise qualitativa, utilizando a **lógica paraconsistente** anotada-LPA, a fim de verificar o nível de concordância dos grupos relativo às diversas proposições nos dois questionários; a **estatística descritiva**, para descrever e sumarizar um conjunto de dados estatísticos; o **coeficiente de correlação de**

Spearman, conhecido como o coeficiente de correlação de postos, para medir a associação entre duas variáveis; o **teste de hipótese K-S** (Kolmogorov-Smirnov) que testa se os valores amostrais podem ser considerados oriundos de uma determinada população.

No conclusão, analisamos, a partir dos dados colhidos, a validade das hipóteses sugeridas no presente, e discorremos sobre os resultados da investigação, concatenando-os com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado. Destacamos também as limitações da presente pesquisa e as recomendações pertinentes. Fazem parte deste estudo as referências, os anexos e os apêndices.

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Objeto da pesquisa

O objeto desta pesquisa são as **atitudes de alteridade** de docentes, em sala de aula, no contexto de inclusão de discentes com deficiências, no ensino superior.

A análise das atitudes de alteridade dos(as) docentes frente aos(às) discentes, no contexto de inclusão, é abordada nesta investigação através de suas três manifestações: o componente cognitivo, que inclui um conjunto de pensamentos e crenças que docentes tem para com discentes; o componente afetivo que são os sentimentos e afetos que os(as) docentes nutrem frente aos(às) discentes; e o componente comportamental, que nos permite antecipar, com relativa probabilidade de acerto, os comportamentos que esse(a) docente exhibirá.

1.2 Problemática

Na concepção de Frei Betto, alteridade “é ser capaz de apreender o Outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença.”² No entanto, é intrigante como o(a) docente, em sua prática pedagógica, vivencia essa experiência de alteridade, com ou sem consciência de que, entre ele(a) e os(as) discentes, existe um relacionamento que é prioritariamente ético, e não apenas professoral e técnico. Mediante essa premissa, são feitas as seguintes perguntas de partida: por que alguns(umas) docentes têm mais facilidade que outros, na vivência da alteridade em sala de aula? Por que alguns(umas) docentes têm dificuldades e outros(as) não, em perceber as fragilidades, inseguranças e medos que alguns(umas) discentes com deficiência trazem para o ambiente de sala de aula? Que atitudes e vivências favorecem determinados(as) docentes a se relacionarem melhor com os(as) discentes? Será que os(as) docentes, como mediadores de aprendizagem, fazem movimentos em favor da alteridade no processo educativo?

Devido a esses e outros questionamentos, indagamos: **como os(as) docentes do ensino superior do Instituto Federal do Ceará, no contexto de inclusão de discentes com deficiências, vivenciam³ atitudes de alteridade em sala de aula?**

² BETTO, Frei. *Alteridade*. Disponível em: <http://www.sociologando.com.br/download/1ano_Sociologia-apost_4.pdf> Acesso em: 20 jul. 2014.

³ Vivenciar é sentir ou experimentar algum acontecimento ou situação com intensidade. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on line], 2008-2013, Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/vivenciar>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

1.3 Justificativa

A educação ocupa uma posição de destaque na sociedade moderna, e envolve complexas relações e influências no desenvolvimento social, político e econômico, todavia, é necessário compreender que a escola, em especial a sala de aula, é o espaço que atualmente prioriza a transmissão de conhecimentos, de saberes técnicos, de aspectos cognitivos e racionais, mas, que, inegavelmente, trata das relações com o Outro e de uma ética que regula essas relações. Essas duas dimensões, a cognitiva e a ética, quando em desequilíbrio, ou seja, quando é priorizada, por exemplo, a dimensão cognitiva em detrimento da dimensão ética, indubitavelmente forma um ser humano capaz, autônomo, no entanto extremamente carente de relações saudáveis, afetivas, solidárias e, naturalmente, sem responsabilidade pelo Outro. Quanto a essa dimensão do conhecimento, Lévinas vai além e diz que “o conhecimento mais audacioso e distante não nos põe em comunhão com o verdadeiro Outro; não substitui a sociabilidade; é ainda e sempre uma solidão.”⁴

Nesse sentido, a escola deverá privilegiar, além do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente pela sociedade, a formação de discentes numa dimensão de sociabilidade, de profundo respeito à dignidade de seu semelhante, ampliando sua visão através dos valores humanos que favoreçam a convivência humana. Nessa tarefa, a sensibilidade, a solidariedade, as atitudes de alteridade, as posturas éticas do pessoal docente em sala de aula, em sua ação pedagógica, são indispensáveis à efetiva realização deste propósito.

Segundo Carvalho,

[...] pensar a educação, particularmente a sala de aula, somente a partir da relação entre a ciência e a técnica ou entre a teoria e a prática, dificulta abarcarmos outras dimensões que constituem também o campo pedagógico. Seria empobrecedor reduzirmos o processo educativo a um conjunto de técnicas e procedimentos que passam longe das questões fundamentais da existência humana.⁵

Costa afirma que “a questão humana é a questão por excelência, aquela sem a qual qualquer outra perde o seu significado.”⁶ A escola é um espaço de apropriação e construção do conhecimento, porém com grandes dificuldades em criar e manter relações éticas e de

⁴ LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1982. p. 53.

⁵ CARVALHO, Alonso Bezerra de. *Alteridade e amizade na educação: a sala de aula como espaço ético e político*. V congresso internacional de filosofia e educação. Caxias do sul, RS. 2010. p.4. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplcinf/ eventos/cinf/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico6/Alteridade%20e%20amizade%20na%20educacao_a%20sala%20de%20aula%20como%20espaco%20etico%20e%20politico.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

⁶ COSTA, E. F. *A ética da alteridade como fundamento do humanismo latino*. Universidade Federal de Santa Catarina. p. 09. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/eltonfogaca.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

alteridade entre as pessoas na prática educativa, para uma vivência cotidiana que ultrapasse as dimensões físicas da escola.

A comunidade educacional diminui a importância da dimensão ética na formação de discentes, como ferramenta essencial de mudança para uma sociedade mais justa e equilibrada, quando não prioriza o trabalho de diálogo e reflexão com os valores como tolerância, acolhimento, solidariedade e respeito ao Outro. Há uma urgência em resgatar esses valores tão esquecidos em uma sociedade pós-moderna, onde imperam a competição, o individualismo, os valores de mercado e onde reina a indiferença. Referindo-se ao ensino na sociedade pós-moderna, Giles Lipovetzky comenta que,

A indiferença cresce. Em lado algum o fenômeno é tão visível como no ensino, onde, em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje, o discurso do Mestre encontra-se banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o das mídias, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar [...].⁷

Na atualidade, a compreensão sobre uma educação que dê relevância à ética nas relações interpessoais parece estar cada vez mais prejudicada, daí a importância de se discutir sobre alteridade na educação por meio da função socializadora da escola e pelo seu potencial de contribuição para se chegar a uma sociedade mais justa. Segundo Dalla Costa, “emerge [...] o desafio de repensar os processos pedagógicos e contribuir reflexivamente com uma outra forma de abordar a educação – a alteridade.”⁸

Nessa mesma linha de pensamento, Guérios e Stoltz enfatizam que “o processo educacional, sob perspectiva da ética, afirma os valores humanos como convergentes para a vivência e desenvolvimento de uma cultura de respeito.”⁹ A concepção de alteridade no processo educativo, se evidencia e se torna ainda mais emergente como caminho seguro para a construção dessa possibilidade ética.

Nessa perspectiva, a sensibilidade do(a) docente e sua percepção de alteridade na prática pedagógica, são fatores determinantes para um processo que extrapola a aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos, favorecendo o próprio desenvolvimento humano e as relações de respeito e solidariedade. Nesse sentido, Diniz argumenta que

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige de nós o reconhecimento da diferença e ao mesmo tempo o estabelecimento de padrões de

⁷ LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo: Manole, 2005. p. 39.

⁸ DALLA COSTA, Wanderleia; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. *A relação eu-outro na educação: abertura à alteridade*. IX ANPED SUL. 2012. p.10. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/472/860>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

⁹ GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania. (Org.). *Educação e alteridade*. São Carlos, SP: EduFSCar, 2010. p. 12.

respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar nas construções de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano.¹⁰

Lévinas não escreveu textos especificamente voltados à educação, no entanto seu pensamento relativo à ética da alteridade pode contribuir significativamente para repensar a educação atual. Aproximar aspectos do pensamento de Lévinas ao campo da educação é ensaiar alternativas na direção da dimensão ética do processo educativo, com a ajuda da noção da ética da alteridade. O foco da ética é o movimento de acolhida, de afetividade e de responsabilidade pelo Outro. Esse movimento não nega a racionalidade e a dimensão cognitiva do processo educativo, mas o complementa e o percebe através de uma nova abordagem.

De acordo com Dalla Costa e Diez:

A alteridade em Lévinas para o campo da educação implica na postura de um professor mediador aberto, pois sua relação com o educando requer a presença imediata da alteridade que ocasiona e desperta a emergência do outro na relação. Parte-se da acolhida do outro que ultrapassa a imagem que dele faço pelos conceitos e representações. O face a face provoca o movimento, a tensão afetiva onde o eu fica destituído de toda centralidade.¹¹

Lévinas dá destaque para a postura ética do(a) docente em sua função mediadora e também do movimento afetivo na direção do(a) discente. Essa postura de abertura e esse movimento de afeto na direção do Outro, caracteriza uma nova postura pedagógica de alteridade.

Este é um tema instigante, e sua escolha para estudo deveu-se ao processo de amadurecimento e curiosidade que nos vinte e cinco anos de magistério no Instituto Federal do Ceará, sempre me levou a perguntar: por que os(as) discentes, semestre a semestre, têm preferência por determinados(as) docentes? Talvez seja porque docentes “especiais” são, em sua maioria, considerados, tanto pela direção da instituição, quanto por seus(suas) próprios(as) colegas docentes e principalmente pelos(as) discentes, como responsáveis, de inquestionável competência técnica e relacionamento fácil. Assim, as qualidades atitudinais desses(as) docentes mereceriam ser investigadas.

¹⁰ DINIZ, Margareth. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais: Avanços e Desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 101.

¹¹ DALLA COSTA, Wanderleia; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. *A relação eu-outro na educação: abertura à alteridade*. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/472/860>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Outra motivação deveu-se à incipiência de estudos e práticas acadêmicas efetivas no âmbito da dimensão ética em sala de aula, em especial as que tratam das atitudes de alteridade do(a) docente em sua relação pedagógica, bem como as dificuldades que uma escola tecnológica, como os Institutos Federais, manifestam em agregar os princípios de alteridade, tolerância e respeito ao Outro, na convivência com os(as) discentes. Justifica-se também pela emergência de se reexaminar o processo educativo e viabilizar uma ótica pedagógica a partir da diversidade, refazendo o projeto de racionalidade moderna que não aceita o Outro diferente, e que o vê como uma ameaça a sua soberania.

1.4 Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Investigar as **atitudes de alteridade** dos(as) docentes do ensino superior, no contexto de inclusão de discentes com deficiência, no âmbito do Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza.

Objetivos específicos:

- Investigar atitudes de **acolhimento, afetividade e responsabilidade** de docentes do ensino superior do IFCE no contexto inclusão de discentes com deficiências.
- Caracterizar as **atitudes de alteridade** de docentes do ensino superior do IFCE em sua práxis educativa.
- Determinar os fatores que influenciam as **atitudes de alteridade** de docentes em sua ação pedagógica.
- Investigar as dificuldades de docentes, em vivenciar atitudes de alteridade em sala de aula.

1.5 Hipóteses

- a) Os(As) docentes bem avaliados(as) pelos(as) discentes desenvolvem, com frequência, **atitudes de alteridade** em sala de aula.
- b) As **atitudes de acolhimento** aos(às) discentes, no primeiro dia de aula, não são concebidas pelos(as) docentes como relevantes no processo educativo do ensino superior.

- c) Os(As) docentes têm dificuldades em demonstrar **atitudes de afetividade** no contexto de sala de aula.
- d) A **responsabilidade** dos(as) docentes para com os(as) discentes diz respeito exclusivamente ao contexto da sala de aula.
- e) As prioridades valorativas humanistas dos(as) docentes bem avaliados(as) associam-se diretamente com suas atitudes de alteridade em sala de aula.

1.6 Quadro teórico

Apesar de a fundamentação teórica deste trabalho estar assentada no conceito-chave “**alteridade**”, outros conceitos orbitam em torno dele e são necessários na presente pesquisa, porque contextualizam a ação docente, complementam o objetivo da pesquisa e fazem parte das hipóteses desse trabalho: “**atitudes sociais**”, “**inclusão**” e “**valores humanos**”.

A base da fundamentação teórica desta pesquisa é o **sentido ético da alteridade** assentado no pensamento de Emmanuel Lévinas e embasa-se na construção de uma nova relação ética com o “Outro”, no processo educativo.

A opção pelo pensamento de Emmanuel Lévinas, quanto ao sentido ético da alteridade deve-se ao fato de que, em seu estudo intelectual, ele faz uma profunda reflexão e reconstrução de uma nova ética na relação Eu-Outro, expondo os limites e as deficiências de uma racionalidade moderna que favorece o Mesmo, naturalizando a violência e a banalizando o Outro.

O diálogo com reflexão de Lévinas nos permite tratar a educação a partir de uma perspectiva ética, tendo como pensamento central a questão da alteridade, visto que, no âmbito educacional, os espaços são privilegiados para refletir a problemática da alteridade na perspectiva de relações éticas. O pensamento de Lévinas abre possibilidades de repensar os desafios da educação contemporânea e destaca a urgência de uma nova abordagem pedagógica que se fundamenta numa matriz que não descarta a inteligência humana e não menospreza a competência do saber científico, mas que prioriza o sentido ético da alteridade nas relações com o Outro.

Nessa pesquisa, a perspectiva conceitual sobre atitudes sociais baseia-se principalmente, nas posições teóricas de Rodrigues (1998), Braghirolli (1994) e De Beni (2004). Segundo Rodrigues, “apesar de não haver correspondência perfeita entre atitude e

comportamento, não há dúvidas de que o conhecimento das atitudes de uma pessoa nos permite antecipar com relativa probabilidade de acerto, os comportamentos que ela exibirá.”¹²

Para cada atitude há um **componente cognitivo**, que se relaciona às crenças e às ideias que a pessoa tem em relação a um determinado objeto social. Há também um **componente afetivo**, que está associado a sentimentos e emoções relativos a esse mesmo objeto social, que, por sua vez, levam a uma série de **tendências comportamentais** que são predisposições a ações, que podem se efetivar. As atitudes de alteridade que um determinado professor vivencia em sala de aula poderão ser mensuradas por meio de escalas de atitudes sociais, as quais revelam o quanto esse professor tem de sentimentos, pensamentos e tendências comportamentais, favoráveis ou desfavoráveis a determinados objetos sociais, por exemplo, alunos com deficiências.

Os conceitos de inclusão de discentes com deficiências trabalhados nesta pesquisa têm as contribuições teóricas de Mantoan(2001), Carvalho(2013), Sasaki(1997) e Diniz(2012).

A inclusão representa uma mudança subjetiva e de valores para as escolas e para a sociedade. Segundo Diniz,

se não houver uma abertura para o trabalho com a diferença, em toda a sua ousadia, se a diferença presente no Outro for uma precondição para que ele não seja reconhecido como Outro, se os referenciais escolares continuarem os mesmos, não há caminho para a inclusão, ela torna-se uma proposta vazia e sem direção.¹³

As expectativas da sociedade em relação às potencialidades das pessoas com deficiência são, de maneira geral, prejudicadas, refletindo a percepção de deficiência como incapacidade, dificultando sobremaneira as possibilidades dos alunos com deficiência em seu processo de formação.

Segundo Rodrigues, “no intuito da busca contínua para entender o comportamento humano, surge a necessidade de compreender a base que motiva as ações das pessoas, os valores individuais, que permeiam as atitudes e os comportamentos.”¹⁴ Acredita-se ser possível relacionar a teoria dos valores para a explicação das atitudes de alteridade do professor, no contexto de alunos com deficiência.

¹² RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social para principiantes*. 10. ed. atualizada e acrescida de exemplos ilus. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 60.

¹³ DINIZ, Margareth. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais: avanços e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 34.

¹⁴ RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz et al. *Relação entre valores pessoais e comprometimento organizacional: O Caso das Empresas Juniores de Santa Maria*. GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, Vol. 8, No 2, Mai-Ago 2010. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/view/198>>. Acesso em: 12 set. 2014. p. 246.

The nature of human values de Rokeach (1973), é reconhecida como a obra base nos estudos sobre valores humanos. Rodrigues, referindo-se a essa obra, relata que “na obra também foi apresentado o primeiro instrumento de mensuração dos valores pessoais, que demonstrou sua importância ao desenvolver a centralidade no sistema cognitivo das pessoas, reunindo dados sobre seus antecedentes e consequentes.”¹⁵

O tema valores humanos é atualmente muito mencionado, principalmente por políticos, religiosos e educadores. A partir da obra de Rokeach (1973), *The nature of human values*, que é considerada a base dos estudos na temática de valores, a literatura desta área tem constatado considerável avanço através de Ronald Inglehart (década de 1970), Geert Hofstede (década de 80) e, na década de 90, com o modelo predominante sobre valores humanos de Shalom Schwartz, que retoma as contribuições de Rokeach e Hofstede.

No entanto nos deteremos na teoria funcionalista dos valores elaborada por Valdiney V. Gouveia na década de 90, por ser uma teoria com características de simplicidade e integração. Segundo o próprio autor, a premissa básica da teoria funcionalista dos valores é a de que os valores servem às funções de “guiar os comportamentos” e “representar cognitivamente as necessidades humanas.”

Existe uma relação efetiva entre atitudes e valores, e essa relação é fundamental no processo investigativo deste trabalho. Segundo Gouveia “os valores servem para explicar as atitudes, as crenças e os comportamentos das pessoas em contexto concreto da vida cotidiana, refletindo tanto sua orientação como suas necessidades.”¹⁶

¹⁵ RODRIGUES, 2010, p. 248.

¹⁶ GOUVEIA, Valdiney Veloso. *Teoria funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013. p.115.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 Inclusão

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.”¹⁷ Todavia as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências, desde a pré-história até a atualidade, são provas incontestáveis de que esse pensamento de Mantoan não expressa a realidade atual de nossa sociedade. A complexidade da convivência pedagógica com o diverso impõe aos educadores, tanto o reconhecimento do diverso em sala de aula, quanto a implementação de novas práticas educativas.

2.1.1 Panorama histórico da deficiência

Não se têm registros de como os povos da pré-história se comportavam em relação às pessoas deficientes. Nas sociedades primitivas, a existência a tratamento dos diversos males que infligiram as pessoas sempre estiveram ligados à magia, no entanto foram encontrados vasos pré-históricos que, em seu interior, continham vestígios de pessoas com evidentes sinais de deformidades de natureza permanente, algumas delas de consequência congênita¹⁸.

Na abalizada opinião de historiadores e antropólogos e também devido a objetos encontrados de arte neolítica, conjectura-se a possibilidade de dois tipos de atitudes para com as pessoas deficientes nos povos da pré-história: atitude de aceitação, tolerância e assistencialismo ou de desprezo e eliminação¹⁹.

Para a sobrevivência de grupos, quando havia insuficiência de alimentos, era necessário livrar-se do peso das pessoas com impedimentos físicos, mas era atitude bem diferente daquela de eliminação habitual adotada por alguns grupos desse mesmo período da nossa civilização.

Na antiguidade, os médicos atribuíam os problemas de deficiências aos maus espíritos, aos demônios e a pecados de vidas anteriores que deveriam ser pagos. Alguns papiros referem-se à famosa arte médica dos egípcios e de como eles cuidavam dos deficientes. Provavelmente o povo egípcio foi o mais saudável da antiguidade, no entanto algumas doenças atingiam esse povo. Uma delas era frequente, a infecção nos olhos, que, em

¹⁷ MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001. p.24.

¹⁸ SILVA, Otto Marques da. *Epopéia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986. p.470.

¹⁹ SILVA, 1986, p.39.

muitos casos, provocava a cegueira. O Egito chegou a ser conhecido como a “terra dos cegos” devido à extensão desse problema.²⁰

A crença de que as deficiências eram causadas por espíritos e forças sobrenaturais são anteriores ao século V. Nessa época, acreditava-se que, quando a razão faltava, o homem era o próprio mal, pois lhe faltava a graça divina a iluminar-lhe o intelecto: “assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos.”²¹

Outras deficiências, no entanto, eram causadas pela imposição de penas a crimes cometidos, dentre as quais destacamos a mutilação das mãos, das partes genitais, do nariz, da língua e da orelha. Em geral, a mutilação atingia partes do corpo que se relacionavam diretamente ao tipo de crime. Com o advento do cristianismo no império Romano, houve gradativamente maior valorização do ser humano e essa importante mudança operou-se devido ao conteúdo da doutrina cristã que, segundo Maranhão,

[...] baseava-se na caridade – virtude que tinha como base o sentimento de amor ao próximo, o perdão, a humildade e a benevolência – conteúdo este pregado por Jesus Cristo e que, cada vez mais, conquistava sobremaneira os desfavorecidos. Entre estes estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, defeitos físicos e mentais.²²

Nos primeiros séculos da Idade Média, quase todas as culturas espalhadas pelo mundo conhecido, se achavam no direito de punir seus escravos, criados ou empregados, pela mutilação de partes de seus corpos. As crianças que nasciam com defeitos físicos, quando sobreviviam, cresciam separadas das outras e eram normalmente ridicularizadas e menosprezadas. Com o tempo, essas pessoas com algum tipo de deficiência foram sendo objeto de diversão dos nobres e mesmo das cortes de muitos reis.

Apenas no final da Idade Média é que as sociedades deram seus primeiros passos no sentido de reconhecimento de suas responsabilidades frente aos menos favorecidos. Dentre estes, os deficientes. Segundo Silva, “[...] na penosa história do homem portador de deficiência começava a findar uma longa e muito obscura etapa. Iniciava a humanidade mais esclarecida, os tempos conhecidos como Renascimento.”²³

Por um longo período, o mundo ficou mergulhado numa era de trevas, ignorância e superstição. No final da Idade Média e início da Idade Moderna, surgiu um movimento novo e renovador, conhecido como a Renascença, em que o reconhecimento do valor humano era prioritário, e o principal valor a ser cultivado era o humanismo. Em relação aos deficientes,

²⁰ SILVA, 1986, p. 58.

²¹ PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984. p. 12.

²² MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. *O portador de deficiência e o direito do trabalho*. São Paulo: LTR, 2005.

²³ SILVA, 1986, p.221.

houve uma gradativa humanização e muitos esforços foram desenvolvidos, para compreender os graves problemas vivenciados por eles, que sempre ficaram à margem da sociedade.

No início da Idade Moderna, grandes esforços foram feitos, principalmente os relacionados aos deficientes de audição e da palavra, que, até então, eram considerados ineducáveis, quando não possuídos por maus espíritos. Em 1755, o abade Charles Michel Epée reconheceu que a psicologia do surdo era diferente daquela da pessoa que ouvia. Fundou uma escola para a educação de surdos e aperfeiçoou uma linguagem por sinais como meio para instrução e comunicação com seus alunos²⁴.

A contemporaneidade trouxe importantes melhorias para as pessoas com deficiências. Novos hospitais, novas tecnologias assistivas e os inegáveis avanços da medicina, em todas as áreas, e o humanismo em constante ascensão incentivaram a sociedade a enfrentar os problemas e melhor atender as pessoas com deficiências. O incremento significativo de assistência às pessoas com deficiências, em todo o mundo, foi motivado pelos inegáveis avanços da ciência e também pelo envolvimento de setores da sociedade, comprometidos com o bem-estar social.

Uma importante melhoria para as pessoas com deficiência está ligada à sua reabilitação que “é um processo que diz respeito ao desenvolvimento humano e às capacidades adaptativas nas diferentes fases da vida. Abrange os aspectos funcionais, psíquicos, educacionais, sociais e profissionais.”²⁵

2.1.2 Classificação de funcionalidades e os paradigmas vigentes

No panorama histórico das pessoas com deficiência, para que se possa compreender os pressupostos assumidos nos processos educativos, os modelos de deficiência são meios conceituais que facilitam essa compreensão. Segundo Algustin, “os principais modelos são influenciados por duas filosofias fundamentais relacionadas às pessoas com deficiência: uma as vê como dependentes na sociedade onde vivem, e a outra as percebe como clientes do que a sociedade oferece.”²⁶

²⁴ SILVA, 1986, p.256.

²⁵ BRASIL. A pessoa com deficiência e o sistema único de saúde. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

²⁶ ALGUSTIN, Ingrid. *Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva*. In: IX Seminário de pesquisa em educação da região sul – IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_07_19_1427-7299-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014. p.1.

Historicamente, os principais modelos de deficiência são três: o caritativo, o médico e o social.

O modelo caritativo de deficiência é o mais antigo. Ainda no início da era cristã, passagens bíblicas evocavam a caridade das pessoas que praticavam esse princípio para sua própria salvação. As pessoas com deficiência eram vistas como infelizes, incapazes e merecedoras de caridade. Nesse modelo, as pessoas com deficiência são percebidas como vítimas da limitação de suas capacidades. “A pessoa com deficiência é vista como tendo uma vida trágica e sofrida. Os cuidadores são os únicos responsáveis pelos serviços prestados, tendo plenos poderes no tipo de atendimento que a pessoa com deficiência receberá.”²⁷

É nesse modelo que se justificava a existência de instituições que segregavam os deficientes, e dificilmente os tratavam com dignidade, trabalhando com tarefas aquém de suas capacidades. No modelo caritativo, o próprio deficiente se acomodava e se conscientizava de sua condição de inferioridade e de que realmente necessitava da ajuda de terceiros.

No modelo médico, a pessoa com deficiência é tida como paciente e sua deficiência é vista como uma doença que precisa ser curada. Nessa perspectiva, o objetivo é “normalizar” as pessoas com deficiência, ou seja, tornar essas pessoas “normais”, curando-as de sua doença.

Carvalho afirma: “O modelo médico, como o termo indica, decorre do conjunto de ideias apresentadas ao público pelos profissionais de saúde, particularmente por médicos que, desde o século XVIII, tiveram a preocupação de estabelecer uma classificação das doenças.”²⁸

Nessa visão, a deficiência se restringe ao âmbito individual e a pessoa com deficiência precisa “mudar” ou ser “mudada”, para conviver normalmente na sociedade. Essa não é uma tarefa de responsabilidade da sociedade ou do ambiente à sua volta. Não se consideravam as barreiras sociais, as barreiras atitudinais e as dificuldades ambientais.

O modelo médico de deficiência ganhou relevância após a segunda guerra mundial, quando foram criadas muitas instituições, para tentar reabilitar as pessoas mutiladas na guerra e as que já tinham alguma deficiência. Elas eram assistidas por profissionais que tinham a incumbência de, na medida do possível, tentar reintegrá-las à sociedade.

As pessoas com deficiência são representadas no imaginário por suas “marcas”, em que a deficiência é valorizada e perde-se a pessoa em sua dimensão de dignidade e integralidade. São criados preconceitos e estereótipos que desencadeiam discriminações

²⁷ ALGUSTIN, 2012, p.2.

²⁸ CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27.

alicerçadas em juízo de valor. O modelo médico, ainda hegemônico, tem grande parcela de responsabilidade devido as práticas narrativas usada em relação a elas.²⁹

Todavia não se pode negar os muitos benefícios que a ciência médica tem prestado às pessoas com deficiência. Existem casos em que uma cirurgia ou uma intervenção médica efetivamente ajuda a pessoa com deficiência e promove a redução dos impedimentos que dificultavam sua sociabilização. A crítica ao modelo médico refere-se exclusivamente à cura da “doença”, em que o diagnóstico é inquestionável, desconsiderando qualquer outro aspecto de cunho social ou afetivo.

No modelo social, o foco é deslocado da pessoa com deficiência para a sociedade, da limitação para suas potencialidades. Os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência se devem principalmente à inabilidade da sociedade em oferecer as condições necessárias para que as deficiências não se transformem em desvantagens sociais.

Segundo Carvalho, “[...] o modelo social que surgiu na década de 1960 desloca a concepção de deficiência do indivíduo para a sua interação na sociedade, passando a deficiência a ser percebida como uma experiência do sujeito em vez da lesão que o inscreve na categoria de desviante.”³⁰

Carvalho reforça:

Em certo sentido, o modelo social de conceituação de deficiência e da incapacidade induz a reestruturação da sociedade, evitando-se, definitivamente, que as relações entre as características das pessoas e as condições e exigências da organização social na qual se inserem, façam com que experimentem a condição de deficiência, gerando-lhes sentimentos de baixa autoestima.³¹

Entretanto, apesar dos avanços do modelo social, a inabilidade da sociedade, para tratar com as pessoas com deficiência, acarreta diversas barreiras de acessibilidade que dificultam a essas pessoas assumir com dignidade o controle efetivo de suas vidas.

No paradigma da integração, fica clara a necessidade real de o aluno fazer o movimento para se adaptar às exigências da escola, sendo esse movimento de total responsabilidade desse aluno. Não existem perspectivas de a escola pensar em se adaptar para recebê-lo, no entanto parece injusto deixar exclusivamente para o aluno a responsabilidade de seus êxitos e fracassos.

²⁹ CARVALHO, 2012, p.33.

³⁰ CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.34.

³¹ CARVALHO, 2012, p.37.

Integração tem origem no latim *integrare*, que significa o ato ou efeito de integrar ou tornar inteiro. Nessa definição, não está claro quem faz o movimento para a suposta integração.

De acordo com Diniz,

A integração envolve o preparo dos(as) alunos(as) para serem inseridos(as) nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão”. O aluno(a) deve adaptar-se à escola e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola irá mudar para acolher cada vez mais uma diversidade maior de alunos(as).³²

Para o aluno, que está chegando à escola, cheio de expectativas, de esperanças e desejoso de participar ativamente da sociedade, é acrescentado a ele, para além de suas tarefas normais como aluno, mais uma, de difícil realização, que é a necessidade de cumprir diversas etapas sequenciais, até sua efetiva integração com os outros alunos ditos “normais”. Caso não consiga, será privado dessa convivência ou simplesmente segregado na de sala de aula.

Esse movimento, quando feito exclusivamente pelo aluno, é extremamente difícil e solitário, estressante, o que não poucas vezes o faz desistir do processo educativo, por não conseguir se adaptar a uma sociedade que ainda perpetua discursos valorativos e objetivações sociais excludentes e segregadoras.

Carvalho afirma que,

numa sociedade que prima pelo padrão da “normalidade” as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram no padrão estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação, segregadas. Experimentam a diferença de modo muito sofrido, porque fogem dos parâmetros convencionais. Sentem-se alvos de críticas e de não reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado.³³

O paradigma da integração está relacionado ao modelo em cascata, que é visto como um fluir constante para a frente, sem nunca retroceder, cuja ideia principal é que as diferentes etapas seguem uma sequência: ao concluir a primeira etapa, o aluno “flui” para a segunda etapa, depois para a terceira e assim por diante, até se atingir o objetivo final, ou seja, a sua integração à comunidade escolar. Essas etapas ou tarefas são executadas sequencialmente, sendo que uma tarefa só poderá iniciar, quando a anterior tiver sido concluída.

Na educação, o paradigma da inclusão tem como meta incluir, no ensino regular, todos os discentes em situação de exclusão pelos mais diferentes motivos: seja por problemas

³² DINIZ, Margareth. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais: Avanços e Desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.32.

³³ CARVALHO, 2012, p. 21.

físicos, mentais, sensoriais, emocionais ou simplesmente porque tem dificuldades de aprendizagem.

Ressalta Beyer:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.³⁴

Assim, falar em inclusão escolar é falar do(a) discente que está contido no ambiente escolar, participando do que o sistema educacional oferece.

Diniz assevera que

O princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Nessa perspectiva o sistema educacional se aproxima da ideia de caleidoscópio (MANTOAN, 1977), ou seja, de uma imagem que contém a capacidade de se formar como única e, ao mesmo tempo, ser diversa, dada a grande riqueza de suas partes.³⁵

O paradigma da inclusão está relacionado ao modelo do caleidoscópio, que é um brinquedo, um instrumento ótico, composto de um tubo, onde espelhos e, em uma das extremidades algumas pedrinhas coloridas de vidro ou cristal, soltas, se mexem ao menor movimento. Na outra extremidade, existe um furo onde, contra a luz, se visualizam lindos desenhos formados nos espelhos devido ao movimento das pedrinhas. A beleza do caleidoscópio é que, mesmo que se tenha apenas uma pedrinha, já se forma um lindo desenho devido à imagem formada nos vários espelhos; quanto mais pedrinhas existem no caleidoscópio, mais belas e complexas se tornam as figuras, não havendo nenhuma possibilidade de imagens feias. Quando o modelo do caleidoscópio é comparado ao modelo de inclusão de pessoas com deficiências, percebe-se que, a cada nova relação com o Outro, independente de suas características, novas, belas e estimulantes possibilidades de convivência se revelam e se renovam a cada movimento. Na inclusão, portanto, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos.

Nesse contexto, percebem-se claramente necessários dois movimentos importantes: um pelo(a) discente em direção à sua emancipação, na sua coragem e ousadia de enfrentar

³⁴ BEYER, Hugo Otto. *Da integração escolar à educação inclusiva: Implicações Pedagógicas*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e Escolarização: Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação. 2009. p. 73.

³⁵ DINIZ, 2012, p.33.

suas dificuldades, e o outro da própria escola(sociedade) em oferecer as condições necessárias para que se efetive esse objetivo.

É certo que as pessoas com deficiência, ao longo da sua trajetória, passaram por diversas fases, desde a eliminação do seio da sociedade, exclusão, segregação, chegando até às fases de integração e, por último a inclusão.

Sasaki argumenta que

pelo modelo social de deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nelas tanto quanto estão na sociedade. Assim a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes incapacidades (ou desvantagens) no desempenho de papéis sociais [...] Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras [...] para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.³⁶

De acordo com Beyer, “O desafio é construir e pôr em prática, no ambiente escolar, uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada.”³⁷

2.1.3 A complexidade do trato pedagógico com a diversidade

Quando se vive numa sociedade onde o consumismo é exacerbado e o individualismo é a busca prioritária, o Outro não é percebido como igual e os impedimentos sociais e excludentes, às pessoas com deficiência, turvam a percepção da beleza e dignidade humana inerente a todas as pessoas.

Diniz argumenta que

o trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige de nós o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética, e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneização e de uniformização que ainda impera no campo educacional.³⁸

No entanto as pedras no caminho não devem nem podem impedir a caminhada rumo a uma sociedade menos excludente em que todas as pessoas devem aprender e conviver juntas, independente de suas dificuldades e limitações. A inclusão não vem se efetivando de maneira adequada, está longe do ideal. São muitas as dificuldades no cumprimento dos

³⁶ SASSAKI, 1997, p.45.

³⁷ BEYER, 2009, p.76.

³⁸ DINIZ, 2012, p.101.

direitos já consolidados e estabelecidos. Uma das maiores dificuldades é que, para atender a legislação, a ação de inclusão se traduz apenas na obrigação de matricular o(a) discente com deficiência no ensino regular. Segundo Mantoan et al., "se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo de integração escolar que ainda predomina."³⁹

Incluir os(as) discentes com deficiência numa convivência harmoniosa em sala de aula é tarefa difícil contudo necessária, que solicita do(a) docente uma percepção singular de sua ação pedagógica. Sobre esse reencantamento pedagógico, Hugo Assmann é enfático quando diz que "precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional."⁴⁰ E conclui afirmando que o prazer representa uma dimensão-chave no sistema educacional.

2.1.4 As dificuldades de discentes com deficiência na escola

A partir da constituição de 1988, e através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, é destacada a importância da inclusão de discentes com deficiência no ensino regular. Todavia, existe um abismo entre o marco legal e a realidade da inclusão de discentes no ensino regular em termos de ações efetivadas pelo estado.

Carvalho assim relata essa contradição,

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças.⁴¹

Ter todas as garantias legais relativas às pessoas com deficiência, e ter assegurado os seus direitos de igualdade de oportunidades, não minimiza suas dificuldades e preconceitos ainda fortemente arraigados em nossa sociedade. Esse ignorar o que a lei determina, banaliza a necessidade e a obrigatoriedade de seu cumprimento, dificultando ainda mais a inserção das pessoas com deficiência na comunidade escolar.

Sobre uma proposta de escola inclusiva, Carvalho argumenta que,

³⁹ MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 37.

⁴⁰ ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.29.

⁴¹ CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p.79.

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; Uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda a diversidade de características de seu alunado.⁴²

Portanto, para que a inclusão de discentes com deficiências no sistema regular de ensino se torne realidade, possibilitando o resgate de sua dignidade e cidadania, Carvalho ressalta que é necessário,

remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar e, principalmente garantir, tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.⁴³

Pessoas com deficiências ainda se defrontam com muitos impedimentos em se adaptar às exigências impostas pela nossa sociedade. Muitos ambientes públicos são de difícil acesso a essas pessoas, e essas dificuldades vão além dos espaços arquitetônicos. É necessário a sociedade encarar de frente os diversos níveis de dificuldades impostos a elas, afim de viabilizar uma melhor qualidade de vida a essas pessoas.

As diversas ações que são necessárias para que a escola se adapte a realidade dos(as) discentes com deficiência, referem-se aos vários níveis de acessibilidade. Sobre acessibilidade para as pessoas com deficiência, Sasaki fala das seguintes dimensões: *atitudinal*, que é eliminação e prevenção dos estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações; *arquitetônica* que refere-se a desobstrução de barreiras ambientais; *metodológica* que é adequação das teorias, técnicas, abordagens e métodos; *comunicacional* que é a adequação de sinais e códigos às necessidades especiais; *instrumental* que é a adaptação a aparelhos, equipamentos, utensílios e tecnologia assistiva; *pragmática* que é a eliminação de barreiras invisíveis existentes nas leis, políticas, normas, portarias, e outros instrumentos afins.

Na educação, a tarefa é complexa e exige responsabilidade e compromisso pelos(as) discentes com deficiência, para que a dignidade dessas pessoas seja reconhecida e sua presença valorizada e percebida como um privilégio.

2.1.5 A importância da acolhida para discentes com deficiência

Na escola, em especial no ensino superior, o tratamento impessoal parece ser a regra inquestionável, sendo recomendável que o(a) docente mantenha certa distância nas relações

⁴² CARVALHO, 2012, p. 96.

⁴³ CARVALHO, 2013, p. 73.

com o(a) discente, que se limita basicamente a trabalhar a eficiência e ministrar conteúdos que precisam ser aprendidos. Ortega, argumenta que

Essa preocupação com a eficiência e controle da aprendizagem, certamente, necessário na atividade educativa, não resultou na mesma medida, melhor ensino em todas as dimensões da pessoa. Uma pedagogia mais racional e científica não deu lugar a uma pedagogia com um rosto humano.⁴⁴ (Tradução nossa)

O ambiente escolar ainda é um lugar frio e competitivo, em que a racionalidade impera e os sentimentos são desprezados. A impressão inicial que um(a) discente com deficiência, em seu ingresso na sala de aula, acarreta nas pessoas presentes, normalmente é marcante. Comparações entre a “normalidade” e a deficiência, geralmente ocorrem em uma alteridade comprometida, acarretando como consequência dificuldades para uma relação humana de tolerância, acolhimento e cooperação.

Talvez precisamos rever em nós próprios e na sociedade, a crença de que sermos “normais” é sermos completos, e que o impacto em nós com a presença do diferente pode significar uma ressonância interna com nossos próprios medos e inseguranças. O olhar diferenciado e excludente em relação às pessoas com deficiências tem provocado nelas muita dor e sofrimento desnecessariamente.

Carvalho comenta que:

Numa sociedade que prima pelo padrão da “normalidade” as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram no padrão estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação, segregadas. Experimentam a diferença de modo muito sofrido. Sentem-se alvos de críticas e de não reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado.⁴⁵

A presença incomoda de uma pessoa com deficiência, aciona um gatilho interno que nos coloca frente a frente com nossas vulnerabilidades. Apenas um ser humano corajoso consegue inverter esse olhar crítico dirigido ao Outro deficiente, para o verdadeiro incomodo que é perceber as nossas próprias fragilidades. Essa inversão de percepção nos remete a um processo de autoconhecimento que transforma, interna e externamente, presença incomoda em oportunidade de crescimento.

A presença de discentes com deficiência em sala de aula pode potencializar, tanto as atitudes de alteridade, como as atitudes de preconceito. O ambiente escolar é rico em inter-relações e isso facilita ou dificulta, dependendo das prioridades valorativas das pessoas

⁴⁴ ORTEGA, Pedro Ruiz. *La Educación moral como pedagogía de la alteridad*. Revista Española de Pedagogía. año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, p.6. Disponível em: <<http://revistadepedagogia.org/2007060299/vol.-lxii-2004/n%c2%ba-227-enero-abril-2004/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

⁴⁵ CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: A Reorganização do Trabalho Pedagógico*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p.21.

envolvidas e do contexto social. Quando um(a) novo(a) discente com deficiência ingressa na sala de aula, inicialmente, chama atenção pela sua diferença, esse é um momento importante para facilitar ou dificultar sua inclusão. A simples curiosidade dos(as) demais discentes já machuca o ingressante, e o(a) docente, com sensibilidade, pode visibilizar e refletir esse incomodo para toda a turma, afim de que estes percebam que a convivência com o discente deficiente pode ser vantajoso para todos. É fundamental que o(a) docente favoreça um clima de total aceitação da “sujeiticidade”⁴⁶ de todos os(as) discentes, em especial daquele com alguma deficiência, que percebam suas diferenças, fragilidades e também potencialidades e que o clima de radical respeito ao Outro aconteça naturalmente e com alegria. Se o(a) próprio(a) docente sente dificuldades com a presença do(a) discente com deficiência em sala de aula, é essencial que este faça uma revisão de suas prática pedagógicas.

No primeiro contato entre os(as) discentes e o(a) docente, com aquele ingressante com deficiência, é possível se precaver e até eliminar preconceitos, estereótipos e estigmas, dependendo de como o(a) docente aborda a situação com todos. Infelizmente nem todos estão preparados para lidar com essa situação.

Segundo Carvalho,

Como desenvolver a prática pedagógica comum a todos e, ao mesmo tempo, sensível à diversidade, às diferenças individuais? Os professores consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade.⁴⁷

Sem acolhida, abertura, reconhecimento e compromisso para com o(a) discente com deficiência que está chegando à escola e à sala de aula, não há educação, apenas acúmulo de conteúdo e uma formação que deixa a desejar para os desafios que a vida impõe. Ortega afirma que “se não houver acolhida, reconhecimento e compromisso com o outro não se pode falar de educação, apenas o ensino ou instrução.”⁴⁸ (tradução nossa).

Numa pedagogia que priorize a ética da alteridade o movimento primeiro deve partir do(a) docente, devido a sua condição de anfitrião. Esse movimento é de abertura e aceitação de quem recebe o Outro discente com alegria e afetividade, provocando em decorrência um sentimento de aceitação e valorização, o que favorece, de forma definitiva, o processo de aprendizagem.

Na visão de Ortega,

⁴⁶ “sujeiticidade” é a ‘qualidade de ser sujeito’, do indivíduo independente dos papéis sociais assumidos e das objetivações sofridas. Trata-se do ‘sujeito que se manifesta na resistência às formas concretas de dominação’. MO SUNG, Jung apud COSTA-RENDERS, 2009, p. 37.

⁴⁷ CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”*. 9. Ed. Porto Alegre: Mediação. 2013. P.89.

⁴⁸ ORTEGA, 2004, p.10.

A educação como experiência de acolhida, não só pelo professor, mas também pelo aluno (reconhecimento do outro e responsabilizar-se por dele), facilita a criação de um clima moral na escola e na sala de aula como "condição ambiental" para o aprendizado de valores sócio-morais.⁴⁹ (Tradução nossa).

Sendo o ambiente da escola local privilegiado para que se desenvolvam relações sociais saudáveis, é inquestionável a importância da função do(a) docente em priorizar e favorecer, nessas relações, um convívio de cooperação e não de competição, onde o respeito incondicional, a afetividade e tolerância sejam valores praticados e desejados por todos.

Muitos docentes, acreditam que é imprescindível ministrar conteúdo a partir do primeiro dia de aula. Na pedagogia centrada no ensino, estes(as) docentes acreditam que não podem perder tempo, caso contrário não conseguirão concluir o conteúdo programático estabelecido. Esse movimento é extremamente inibidor, favorecendo uma atmosfera de medo e apreensão entre os(as) discentes. Jogar semente sem antes revolver o solo, pode inviabilizar a colheita.

Enxergar o(a) discente em profundidade, perceber suas expectativas, seus anseios, seus temores, propicia uma abertura para que se sintam mais a vontade em externar seus sentimentos, suas dificuldades e suas inseguranças. Esse momento de fragilidade do(a) discente oculta uma oportunidade única que pode ser aproveitada pelo(a) docente, estabelecendo, em sala de aula, um clima de respeito que será preservado durante todo o período letivo, favorecendo uma aprendizagem mais significativa a nível cognitivo e uma apreensão de valores nas relações interpessoais.

Se na sala de aula está presente um(a) discente com deficiência, a atitude de acolhida e boas vindas é ainda mais essencial, porque na maioria das vezes esse(a) discente traz consigo muitas marcas de preconceitos e agressões gratuitas, e a perspectiva de não ser aceito é uma constante em sua vida. Esse procedimento de acolhida e boas vindas deve ser feito em qualquer situação, independente se há discentes com ou sem deficiência em sala de aula.

Ortega ressalta a importância do movimento acolhedor de boas vindas, para o(a) discente que chega inseguro e com medo à sala de aula.

Na acolhida, o aluno começa a ter a experiência de compreensão, carinho e respeito por tudo o que é, e a experiência também pode ver refletida nos outros colegas, porque eles também são bem-vindos. A partir de agora, aprender a tolerância e o respeito pela outra pessoa irá associar a experiência de ser bem-vinda, não só na tolerância de ter que respeitar as idéias dos outros, mas na aceitação da pessoa

⁴⁹ ORTEGA, 2004, p.14.

específica que vive no aqui e agora e pede para ser reconhecida como tal.⁵⁰
(Tradução nossa).

A aventura de explorar o mundo do(a) discente é gratificante: perceber interesses tão diversos, observar limitações inimagináveis, participar e contribuir com sonhos tão lindos é, ao mesmo tempo, privilégio e responsabilidade. A convivência com cada discente é rica e única, e resgata o prazer de ensinar e aprender no convívio da sala de aula.

2.1.6 A percepção humana e ética, que dá sentido à ação educativa

O discurso vigente é que somos todos iguais, mas a sociedade moderna gerou um ser humano autossuficiente, individualista e competitivo que anulou as diferenças e recusa a alteridade do Outro, vendo-a como ameaça. No entanto, o que realmente existe, na condição humana, são diferenças. Essa contradição entre o discurso de igualdade e a efetiva recusa do Outro, estabelece entre as pessoas uma comunicação de aparências, que reduz as relações interpessoais a meras formalidades.

No pensamento de Lipovetzky, a cultura pós-moderna favorece o aumento do individualismo, diversificando as possibilidades de escolhas, liquefazendo os marcos de referências, minando os valores superiores da modernidade, e as infindáveis opções de escolha numa sociedade de consumo que provoca a perda de uma visão crítica sobre tudo. É uma cultura da personalização e do individualismo total.⁵¹

O modelo econômico de acúmulo de capital, de consumo desenfreado, que tem como objetivo o crescimento constante, possibilitou o desenvolvimento de uma sociedade sobre bases tecnológicas e científicas que efetivamente viabilizou um forte avanço tecnológico e científico, no entanto, a responsabilidade social dessa sociedade não se desenvolveu no mesmo ritmo e as diferenças ainda são percebidas partir de uma ética restrita, onde as pessoas defendem seus interesses através de um processo competitivo desumano e individualista. “De modo geral a cultura das escolas tem um ranço elitista e homogeneizador. O aluno ideal não é o que apresenta necessidades educacionais específicas; este representa a diferença que assusta e ameaça.”⁵²

Mudanças profundas são necessárias para resgatar a percepção ética na ação educativa. É a escola, como espaço excepcional e singular, que viabiliza a correção de

⁵⁰ ORTEGA, 2004, p.12-13.

⁵¹ LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo: Manole, 2005.

⁵² CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: A Reorganização do Trabalho Pedagógico*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 49.

práticas excludentes e uma revisão da proposta pedagógica pautada apenas na racionalidade. Expandir a compreensão de uma realidade mais abrangente e relacionada a outras dimensões do desenvolvimento humano que prioriza a ética e a responsabilidade social, é necessário e urgente em nossa sociedade contemporânea.

2.2 Alteridade

Segundo Frei Betto, alteridade “é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”⁵³. Para a filosofia, alteridade “do latim *alteritas*: ser outro, colocar-se ou constituir-se como Outro”.⁵⁴

Nas palavras prudentes de Miranda, “a tentativa de abordar a questão do Outro em Lévinas, sempre nos coloca o risco da incompreensão de seu pensamento e da simplificação de seu dizer. No entanto, esse é o preço que devemos pagar e o risco que devemos assumir ao sermos interpelados pela questão da alteridade em Lévinas.”⁵⁵

Na perspectiva de que a alteridade é encarada por Lévinas como questão central em sua preocupação filosófica, faremos uma sucinta reflexão sobre algumas categorias que consideramos relevantes sobre alteridade no pensamento de Emmanuel Lévinas: totalidade, transcendência, infinito, rosto e reconstrução subjetividade. A ética Lévinasiana gira em torno de uma adequada compreensão destes termos.

Totalidade

Vivemos uma crise nas relações humanas em nossa sociedade contemporânea, particularmente na sociedade ocidental, que, em seu pensamento contraditório, prega os direitos humanos que incluem o direito à vida, à liberdade, ao trabalho e à educação, prega a paz entre os povos, a erradicação da pobreza, ao mesmo tempo que fomenta guerras, constrói muros em suas fronteiras, deixando transparecer sua intolerância e seu crescente individualismo. Segundo Gomes,

está-se diante de uma sociedade totalitária, fundamentada e guiada por uma racionalidade centrada nas mãos dos que têm poder. Uma sociedade de sujeitos contraditórios, que aceitam a tragédia como justificativa para a realização pessoal -

⁵³ FREI BETTO. *Alteridade*. Disponível em: <http://www.sociologando.com.br/download/1ano_Sociologia-apost_4.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

⁵⁴ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007. p.34.

⁵⁵ MIRANDA, Jose Valdinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. 2008. 188f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. p.96.

que se entende acontecer na acumulação incessante de riquezas. Enfim, uma sociedade mergulhada na violência e indiferente à destruição do próprio homem, apesar do progresso científico e tecnológico.⁵⁶

Nas palavras de Lévinas, “a face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental”. Totalidade significa representação e objetivação do Outro pelo Mesmo, é uma relação entre o Mesmo e o Outro que destrói a identidade do Eu e a alteridade do Outro. Em sua filosofia, ele estabelece uma relação de responsabilidade para com o Outro que antecede a qualquer processo de compreensão e conhecimento por parte do Mesmo, impossibilitando que este estabeleça essa relação de totalização. Na filosofia Lévinasiana, tanto o Mesmo quanto o Outro são caracterizados como entes absolutos e que não podem ser reduzidos um ao Outro.

Transcendência

Entre o Eu e o Outro existe um abismo de dois mundos separados. Essa separação não é relativa, é absoluta. Apenas um ser separado radicalmente do Outro, pode dar início a uma relação de transcendência com esse Outro. Primeiramente, existe uma transcendência ou movimento do Eu em direção ao mundo e o seu natural retorno a si. Essa “transcendência primordial” é descrita por Lévinas como o primeiro movimento do Eu em direção ao Outro, mas não caracteriza ainda uma relação ética; essa relação ainda não expressa o sentido do humano. Apenas quando o Eu rompe com as amarras de suas necessidades e de suas satisfações é que se produzirá o movimento de transcendência de seu horizonte particular e o desejo pelo absolutamente Outro. O que impulsiona esse movimento de transcendência e abertura do Eu em direção ao Outro é chamado por Lévinas de desejo. Nas palavras de Miranda, “a relação de transcendência ao Outro pode ser comparada como uma viagem a um país de exílio, sem qualquer segurança de retorno à terra natal”.⁵⁷ Nessa nova relação com o Outro, Lévinas afirma que “a sociabilidade será uma maneira de sair do ser, sem ser pelo conhecimento”⁵⁸. A relação ética entre subjetividade e alteridade não se fará pela soberania do eu ou pelo conhecimento mas pelo movimento de transcendência à alteridade do Outro.

⁵⁶ GOMES, Carla Silene Cardoso Lisboa Bernardo. *Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça*. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

⁵⁷ MIRANDA, Jose Valdeinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. 2008. 188f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. p. 112.

⁵⁸ LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1982. p.53.

A ideia de infinito

No prefácio de *Totalidade e Infinito*, pensando na reconstrução de uma nova subjetividade, Lévinas afirma que “este livro apresenta-se, pois, como uma defesa da subjetividade, mas não a captará ao nível do seu protesto puramente egoísta contra a totalidade, nem na sua angústia perante a morte, mas como fundada na ideia de infinito.”⁵⁹ Lévinas enfatiza a “subjetividade como acolhendo Outrem, como hospitalidade. Nela se consuma a ideia de infinito.”⁶⁰

Em diversos momentos, este autor⁶¹ deixa claro que a ideia de infinito provém do pensamento de Descartes, quando faz reflexões sobre a existência de Deus. Segundo Miranda,

Relação fundada na *exterioridade* do *cogito* e na *inadequação* do próprio pensamento, eis a ideia do infinito em Descartes. Ideia que excede o próprio pensamento, ideia anterior ao *cogito* e da qual o pensamento não consegue abarcar nem pelo conceito nem pela representação, mas que foi colocada no eu e com a qual o *cogito* passa a estabelecer uma relação.⁶²

Para Lévinas, a relação que o Eu estabelece com o infinito extrapola o conhecimento, transcende o *cogito*, pois é uma relação metafísica, que, pela sua natureza, foge a toda e qualquer possibilidade de representação do Eu e se realiza na relação com o Outro. Em suas palavras, argumenta que “[...] a ideia-do-infinito-em-mim – ou a minha relação com Deus – vem a mim na concretude de minha relação ao outro homem, na sociabilidade que é minha responsabilidade para com o Outro.”⁶³

“A relação entre o Mesmo e o Outro nem sempre se reduz ao conhecimento do outro pelo Mesmo, nem sequer à revelação do Outro ao Mesmo”⁶⁴. No pensamento de Lévinas, o Outro sempre escapa ao domínio do mesmo. Isso acontece, não pela esperteza ou pela astúcia desse Outro, mas porque nele está contida a ideia de infinito, que é a exterioridade pura e que nunca pode pertencer ao domínio e poder do Mesmo. E acrescenta: a “relação metafísica” com a ideia do infinito será *encarnada* no encontro com o Outro no face a face como relação ética inaugural de toda sociabilidade entre os seres humanos.

⁵⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. São Paulo, SP: Edições 70, 1988. p.13.

⁶⁰ LÉVINAS, 1988, p.14.

⁶¹ Em *Totalidade e Infinito*, p.35-36 LÉVINAS faz a seguinte consideração: “A relação do Mesmo com o Outro, sem que a transcendência da relação corte os laços que uma relação implica, mas sem que esses laços unam num Todo o Mesmo e o Outro, está de fato fixada na situação descrita por Descartes em que o ‘eu penso’ mantém com o infinito, que ele não pode de modo nenhum conter e de que está separado, uma relação chamada ‘ideia do infinito’.”

⁶² MIRANDA, 2008, p.83.

⁶³ LÉVINAS, Emmanuel. *De Deus que vem à ideia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.15.

⁶⁴ LÉVINAS, 1988, p.15.

O Rosto

No pensamento de Lévinas, “epifania do rosto” refere-se a uma revelação, um clamor invisível proveniente do “olhar” do Outro, que se estabelece no encontro face a face, em que em função desse “olhar”, o Mesmo é atingido mortalmente na destituição de sua soberania, permitindo uma abertura ao infinitamente Outro, dando início a um movimento libertador de transcendência em direção a esse Outro.

Esse pensador não entende a ética como um composto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral e também não a concebe como uma reflexão crítica sobre esses valores morais. A ética, como filosofia primeira em Lévinas, é fundamentalmente uma ética concebida na relação entre o Eu e o Outro, a qual não se apoia a partir de uma rigorosa fundamentação racional da ação humana, mas como um acontecimento face a face, que inaugura o sentido ético do humano. Segundo ele,

Inevitavelmente o outro faz-me frente – hostil, amigo, meu mestre, meu aluno – através da minha ideia de infinito. A reflexão pode, sem dúvida, tomar consciência deste frente a frente, mas a posição ‘contra a natureza’ da reflexão não é um acaso da vida da consciência. Implica uma impugnação de si, uma atitude crítica que se produz em frente do Outro e sob a sua autoridade. [...] O frente a frente continua a ser a situação última.⁶⁵

Encontrar o verdadeiramente Outro face a face é sempre difícil. É necessário desarmar-se do simbólico, da sua compreensão e da sua representação, só assim acontece a abertura ao infinitamente Outro e uma conseqüente responsabilidade ética.

A indiferença frente ao sofrimento do Outro nos torna insensíveis, no entanto o resultante desvio no olhar não se dá devido a indiferença do Eu, mas porque somos, de alguma forma, interpelados por um clamor invisível proveniente do rosto do Outro. A profundidade ética dessa interpelação frente à epifania do rosto do Outro é insuportável para o Eu insensível e indiferente, e impõe duas alternativas: responsabilizar-se e fazer um movimento em direção ao Outro ou desviar o olhar e retornar a segurança (amarras) de nossas necessidades e satisfações pessoais.

A relação face a face apresenta-se simultaneamente de duas formas: à primeira vista, a manifestação do Outro como fenômeno, fisicalidade e aparência; a segunda forma é a percepção mais profunda, quando acontece a epifania do Outro enquanto rosto, que exige significação própria independente do mundo e que favorece a transcendência do Mesmo. As palavras de Lévinas descrevem exatamente essas duas formas, “quando se vê um nariz, os

⁶⁵ LÉVINAS, 1988, p.67.

olhos, uma testa, um queixo e se podem descrever, é que nos voltamos para outrem como para um objeto. A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos”.⁶⁶

Reconstrução da subjetividade

Subjetividade é aqui entendida como o espaço interno do indivíduo que, em sua relação com o mundo, constrói suas crenças, seus valores e sua visão de mundo, que são compartilhados na dimensão cultural e que vão constituir a experiência histórica e coletiva da própria sociedade.

Na contemporaneidade, a nossa sociedade está pautada e justificada num sistema de racionalidade que assume a centralidade do “eu” como ponto de partida de constituição de uma subjetividade moderna que almeja a formação de um sujeito livre, autônomo e soberano.

Segundo Dalla Costa,

Na crise da subjetividade moderna, o que emerge é a centralidade do sujeito autônomo e racional que, através de sua postura, pensa e define as relações a partir de princípios que se pretendem universais, garantindo a assimilação do outro através da formação de um sujeito livre, independente e senhor de si.⁶⁷

A liberdade e a autonomia do sujeito soberano passam a ser questionadas pela reflexão filosófica que expõe as mazelas das relações objetualizadas e as dificuldades no reconhecimento da dignidade do Outro. Mazelas e dificuldades que são perpetuadas e desenvolvidas historicamente no processo de civilização da sociedade. De acordo com Miranda,

O predomínio desse pensamento desencadeou, ao longo da tradição filosófica, um processo de assimilação do Outro sempre pautado na estrutura fixa de visão de mundo do Mesmo. Se atentarmos para o modo de ser dessa relação, podemos perceber nela uma estreita sintonia com as diferentes formas de colonização historicamente desenvolvidas nos ditos processos de civilização dos povos. Nesse processo, o Outro sempre é concebido como um elemento a mais a ser incorporado ao mundo do Mesmo, a partir de sua estrutura fixa de assimilação e apropriação, ou seja, a alteridade do Outro é sempre inserida num processo de alargamento da identidade, em que toda diferença e singularidade permanecem englobadas na visão totalizadora do Mesmo. Nesse sentido, pode-se dizer que a “filosofia do Mesmo”, diagnosticada por Lévinas, é a realização plena da categoria da Totalidade que marca o pensamento ocidental.⁶⁸

⁶⁶ LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1982. p. 77.

⁶⁷ DALLA COSTA, Wanderleia; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. *A relação eu-outro na educação: abertura à alteridade*. IX ANPED SUL. 2012. p. 01. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewfile/472/860>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

⁶⁸ MIRANDA, Jose Valdinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. 2008. 188f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. p. 36-37.

A filosofia do Mesmo e a centralidade do Eu, em nossa sociedade, é percebida por Lévinas na postura filosófica de Sócrates em seu princípio do “conhece-te a ti mesmo”, na busca pelo autoconhecimento do sujeito. Lévinas explicita esse pensamento quando afirma em *Totalidade e Infinito*: “o primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem, a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora”⁶⁹.

Sendo a centralidade do Eu, a liberdade e a autonomia os princípios clássicos da filosofia moderna, que serviram de orientação à formação moral do ser humano, quando a racionalidade e a subjetividade moderna entram em crise, isso provoca uma tensão nesses princípios que orientam a formação do ser humano moderno.

É no contexto dessa crítica à racionalidade moderna e aos fundamentos do sujeito centrado em si, e numa avaliação sobre a validade dessa postura destrutiva na qual o ser humano se torna manipulador da natureza e de si próprio, que o pensamento de Lévinas apresenta uma alternativa de construção da subjetividade a partir de uma racionalidade ética não centrada no Eu nem na tirania da racionalidade moderna, mas prioriza, de forma radical, a relação com o Outro, que é irreduzível à compreensão e à representação. Enfatiza Lévinas: “a relação com Outrem, portanto, não é ontologia. Este vínculo com outrem, que não se reduz a representação de Outrem, mas a invocação, e onde a invocação não é precedida de compreensão, chamo-a religião”⁷⁰. O objetivo de Lévinas é questionar a primazia do saber teórico, para salvaguardar uma relação entre seres humanos totalmente irreduzíveis ao conhecimento e à representação.

No processo de reconstrução da subjetividade moderna, esse autor aborda, não a partir do sujeito racional e autônomo, mas a partir da alteridade do Outro, permitindo descrevê-la em função do acolhimento e da responsabilidade.

Segundo Miranda, “ao mesmo tempo em que ocorre a destituição do sujeito soberano, realiza-se também a reconstrução de uma nova subjetividade ética, erguida com base na estrutura ‘um-para-o-outro’ e descrita em termos de acolhimento e responsabilidade pelo Outro”⁷¹, partes intrínsecas do processo educativo.

⁶⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. São Paulo, SP: Edições 70, 1988. p. 31.

⁷⁰ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Trad. Pergentino S. Pivato. Petropolis: Vozes, 1997. p. 29.

⁷¹ MIRANDA, Jose Valdinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. 2008. 188f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. p. 36.

2.2.1 Alteridade na educação

Na perspectiva de Lévinas, “o ensino não é uma espécie de gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.”⁷²

Na radicalidade do pensamento de Lévinas, é difícil entender um altruísmo tão “extremo” como quando o autor descreve o movimento de transcendência do Eu e assume responsabilidade total pelo Outro de forma incondicional. Podemos sentir isso no trecho:

[...] a relação intersubjetiva é uma relação não simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele (sic). Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; e sou ‘sujeito’ essencialmente nesse sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoievski: “somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais que todos os outros”. Não devido a esta ou àquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais (sic) do que todos os outros.⁷³

No entanto, tendo como “pano de fundo” a ética da alteridade em Lévinas e com o objetivo de aproximar aspectos de seu pensamento à práxis pedagógica de sala de aula, direcionamos para a dimensão ética do processo de ensinar e aprender na perspectiva da alteridade, visto que os conceitos de acolhida, afetividade e responsabilidade pelo Outro, nela embutidos, são valores de dignidade humana que precisam ser resgatados.

Lévinas não escreveu explicitamente sobre alteridade na educação, no entanto a aproximação do seu pensamento ao campo educacional pode favorecer o desenvolvimento de uma nova relação com o “Outro discente”, no processo ensino aprendizagem.

As palavras de Dalla Costa reforçam as possibilidades de contribuição do pensamento de Emmanuel Lévinas à dimensão educacional.

A alteridade no pensamento de Lévinas é abertura para se repensar a educação, a formação humana, o conhecimento, as nossas relações. A contribuição deste autor para a educação, a nosso ver, incide na ressignificação de uma abordagem embasada no ensinamento vindo do outro, pois seu esforço teórico abre-se em traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo para os problemas da subjetividade solipsista.⁷⁴

⁷² LÉVINAS, 1988, p. 153.

⁷³ LÉVINAS, 1982, p. 90.

⁷⁴ DALLA COSTA, Wanderleia; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. *A relação eu-outro na educação: abertura à alteridade*. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewfile/472/860>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

Um dos grandes desafios da sociedade e, em particular, da educação, é o encontro fecundo e respeitoso com as diferenças e com a diversidade, na reconstrução do próprio ser humano. No entanto, conforme esclarece Miranda, “na educação, o predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental, em grande parte, restringe as possibilidades de se pensar a experiência educativa. No contexto dessa racionalidade instrumental, o saber e o fazer técnico assumem o centro das discussões no campo educacional”⁷⁵, e essa perspectiva única abarca todo o leque de possibilidades para a garantia de sucesso no desenvolvimento da prática pedagógica e alimenta a ilusão de que a educação se restringe a uma dimensão racional e técnica.

Na educação, a alteridade pode favorecer uma outra perspectiva pedagógica, quando, no encontro com o diferente, se possam recriar novas relações humanas, embasadas no respeito, na cooperação, na responsabilidade e na afetividade. Pensar a alteridade na educação, nessa perspectiva, é um caminho viável a ser construído. Utilizar a alteridade na prática escolar é revolucionar as relações interpessoais, pois é no encontro com o Outro que temos uma compreensão mais profunda de nós.

Nesta pesquisa, a intenção foi estabelecer uma aproximação entre alteridade e educação a partir do pensamento de Lévinas, que abre possibilidades de se repensar a pedagogia de totalidade vigente em nossa sociedade e refletir sobre a urgência de um novo fazer pedagógico que não se apoia exclusivamente na competência e no saber técnico instrumental, mas que vislumbra a perspectiva de incluir nessa relação, também, uma dimensão ética, sem a qual as outras dimensões perdem todo o significado.

Corroborando com esse pensamento, Furtado nos revela:

[...] contemplar a diversidade e as diferenças presentes em sala de aula é o primeiro passo para dismantelar a concepção cartesiana de ser humano formatada por séculos dentro do modelo tradicional de ensino. [...] ao mudar o foco de nosso olhar sobre o humano manifestado no ser, perceberemos a necessidade de uma ética que contemple o outro como manifestação humana, como uma possibilidade à qual se deve consideração e respeito. O “totalmente outro” que se manifesta como é, e é recebido e acolhido como tal, sem preconceitos ou discriminação.⁷⁶

Uma nova pedagogia, centrada na relação com o Outro, deverá privilegiar o acolhimento, a responsabilidade e a afetividade pelo Outro, possibilitando abordar mais

⁷⁵ MIRANDA, Jose Valdinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. 2008. 188f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. RS.

⁷⁶ FURTADO, Júlio. *Docência e alteridade*. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.13.941c19d7a3323da5475e380f6ade65d2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

seriamente o verdadeiro sentido da alteridade, o qual não está vinculado exclusivamente ao Mesmo.

Perrenoud⁷⁷ defende a ideia de que a escola terá que investir na inovação pedagógica, na renovação didática e na mudança educativa, tanto no nível da organização escolar quanto das práticas docentes. É preciso que as diferenças sejam levadas em conta; é preciso que se encontrem novas formas de atuação; é preciso que se procurem caminhos de transformação da realidade das escolas.

Comungando com o pensamento de Perrenoud, Andrade enfatiza a opção por novas possibilidades.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.⁷⁸

Não há dúvidas de que um desses novos caminhos sugeridos por Perrenoud é a coragem de abandonar os mesmos velhos caminhos trilhados na prática educativa, é a inserção da alteridade no âmbito pedagógico com o desenvolvimento de atitudes de acolhimento, afetividade e responsabilidade tanto pelo(a) docente quanto pelos(as) discentes.

2.2.2 A difícil prática da alteridade

Não é difícil perceber a razão das dificuldades na prática da alteridade em nossos dias. A sociedade contemporânea mergulha cada vez mais em preocupações com a aparência e o consumo, e a ciência moderna está interessada, prioritariamente, pela produção e pela acumulação de conhecimentos.

Em busca de respostas quanto à difícil prática da alteridade em nossa sociedade contemporânea, reportamo-nos a uma das frases mais conhecidas de Sartre, escrita na peça teatral *Entre quatro paredes*: “o inferno são os outros”. O filósofo francês aludia ao fato de que muito de nosso sofrimento é o resultado do nosso encontro com a alteridade. Na perspectiva de Sartre, a nossa relação com o Outro carrega em si um germe de tensão. Em o

⁷⁷ PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001. Apud CARVALHO, Aldora Emília Machado Pimentel Martins de. *Alteridade e liderança: um olhar, um percurso*. 2012. f.47. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação - Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Educação e Psicologia, Porto. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11904/1/RRTF_Aldora.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2014.

⁷⁸ ANDRADE, Fernando Teixeira de. *Tempo de travessia*. Disponível em: <<http://poetryfeelings.wordpress.com/category/fernando-teixeira-de-andrade/>> Acesso em: 05 out. 2014.

Ser e o Nada, Sartre relata que “eu me vejo porque alguém me vê”⁷⁹ e exemplifica essa dificuldade oriunda do olhar do outro no seguinte relato: “imaginemos que, por ciúme, curiosidade ou vício, eu tenha chegado ao ponto de grudar o meu ouvido em uma porta ou olhar pelo buraco de uma fechadura”.⁸⁰ Sartre se descreve nesta incômoda situação. Há um buraco de fechadura e há uma cena a ser observada, mas isso não implica na consciência de qualquer sentimento que seja evidente em seu interior. Nesse momento, Sartre relata uma súbita e drástica alteração na situação: “eis que ouço passos no corredor. Alguém me olha. Que significa isso? Fui de súbito atingido em meu ser e surgem modificações essenciais em minha estrutura – modificações que posso captar e determinar conceitualmente por meio deste cogito reflexivo”⁸¹. Neste momento, a inconsciência de seu gesto tornou-se, diante do Outro, vergonha de ser visto: “pois bem, a vergonha (...) é vergonha de si, é o reconhecimento de que efetivamente sou este objeto que o outro olha e julga”⁸². Dizendo de forma diferente, o julgamento do Outro aflora em mim o que estava oculto e alheio à minha percepção, permitindo uma reflexão e reavaliação em minha forma de pensar e agir.

Quanto menos nos conhecemos, mais caímos nas armadilhas do olhar do Outro. Esse olhar escancara nossa incapacidade de compreender e aceitar as fraquezas humanas e torna a convivência com o Outro um inferno, no entanto essa convivência infernal parece ser minimizada, à medida que nos conhecemos e compreendemos melhor a natureza humana. Brandão indica alguns caminhos para o entendimento das dificuldades relacionadas à alteridade:

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. [...] O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. [...] Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu.⁸³

As dificuldades de se vivenciar a alteridade passam, sobremaneira, pela compreensão das diferenças; pela forma como se olha o Outro, tanto no seu aspecto físico, étnico, social, cultural, quanto na amplitude da percepção da dignidade humana presente em cada ser humano. Desse modo, reconhecer o Outro, a partir de sua subjetividade, amplia a nossa percepção quanto ao desconhecido e a nossa compreensão de que esse Outro é um indivíduo que, de alguma forma, habita em nós. Reconhecer esse Outro como parte integrante de nós

⁷⁹ SARTRE, Jean Paul. *O ser e o nada: ensaios de ontologia fenomenológica*. 15ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 335.

⁸⁰ SARTRE, 2007, p.334.

⁸¹ SARTRE, 2007, P.335.

⁸² SARTRE, 2007, P.335.

⁸³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986. p. 07.

deve ultrapassar os limites da teoria, para que a alteridade possa ser praticada nas situações do cotidiano como valor social e educacional dos mais relevantes. Assim, vivenciar o valor de alteridade pressupõe uma pluralidade de caminhos e de desafios.

Para perceber além da cor dos olhos do Outro, da sua beleza, da sua feiura, da sua diferença e de nossas próprias convenções, é necessária uma abertura a esse Outro, que é como uma suspensão de todas as reservas, abolição de todas as fronteiras que separam as identidades, remoção de resistências que dificultam a aproximação do Eu com o Outro, mas é, principalmente, no encontro honesto e profundo consigo mesmo que se restaura a paz. E é apenas a partir dessa paz que temos condições de nos abrimos para a exterioridade do Outro, o que é confirmado nas palavras de Costa: “[...] a paz é condição de uma subjetividade que se transcende, que se abre à exterioridade e à pluralidade, que reconhece o outro em sua irreduzível diferença e o respeita como tal”.⁸⁴

Enquanto os conflitos constantes que nos assolam sem dar tréguas e nos mantêm presos a nós, inviabilizamos um olhar diferenciado pelo Outro e, para chegarmos a esse Outro, precisamos encontrar o difícil caminho para a compreensão de nós.

Uma hipótese que poderia explicar o porquê de algumas pessoas terem maior abertura ao Outro, enquanto a maioria demonstra grandes dificuldades nesse trato, refere-se a três aspectos básicos: o primeiro relaciona-se aos princípios axiológicos ou às prioridades valorativas adquiridas por determinadas pessoas as quais influenciam diretamente suas atitudes de alteridade; o segundo aspecto é conhecimento profundo de si, de suas fraquezas e virtudes, de suas dificuldades e o reconhecimento que esses aspectos do ser humano são inerentes a todas as pessoas, independente de raça, gênero, religião ou cultura; o terceiro aspecto importante que influencia fortemente nas atitudes de alteridade são as crenças relacionada ao sagrado, ao transcendental, pois coloca o ser humano diante do sentido último de sua existência, favorecendo relações em que o Outro pode percebido e respeitado em sua plena dignidade.

2.2.3 Teologia e alteridade: dificuldades contemporâneas

Um dos grandes desafios teológicos da atualidade é sem dúvida o diálogo inter-religioso. Há um questionamento inadiável e um esgotamento das pretensões de totalidade

⁸⁴ COSTA, E. F. *A ética da alteridade como fundamento do humanismo latino*. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/eltonfogaca.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014. p. 08.

religiosa no mundo globalizado que, por várias formas, facilita o contato e a convivência constante com diversas culturas e diferentes confissões religiosas. As palavras de Esperandio reforçam essa tese,

As pretensões de totalidade sejam elas de origem política, cultural ou religiosa, que tiveram seu momento culminante nas filosofias da história do século 19, nas figuras de Hegel e Marx, estão profundamente questionadas, e, segundo alguns, passam por um radical esgotamento, dando lugar a uma nova forma de concepção do real e postura frente ao mundo: a pós-modernidade.⁸⁵

Esse grande desafio e dificuldade teológica se impõem principalmente pelo fato de a diversidade nem sempre ser percebida como riqueza, beleza e oportunidade de crescimento de ambas as partes, mas como competição e ameaça à própria identidade religiosa.

As dificuldades inerentes na percepção do Outro, em sua plena dignidade, parece ser o ponto de intercessão entre as dificuldades teológicas do diálogo inter-religioso e as dificuldades da alteridade em si, que de uma forma geral se conecta aos relacionamentos tanto entre os indivíduos quanto entre as diversas confissões religiosas. O diferente me atrai e me atemoriza, e é esse medo que mantém a prisão do Eu em suas próprias “verdades”.

Segundo Gomes,

prisioneiro de si mesmo e submisso a esta sociedade voltada para o mercado, o homem contemporâneo vive a eterna angústia da concorrência desenfreada e da avidez pelo consumo. Se fisicamente ele ainda não morreu, pode-se dizer que o corpo é o que ainda lhe sobra, tudo o mais lhe foi tirado.⁸⁶

O ideal de pessoa eficiente e o consumo desenfreado subjugarão profundamente a sociedade contemporânea, configurando um estilo de vida que aprofundou as dificuldades nas relações interpessoais e no diálogo inter-religioso. Nas palavras de Silva, “[...] o diálogo inter-religioso apresenta uma tarefa difícil e inédita: pensar a inevitável pluralidade de caminhos que levam a Deus, sem renunciar à singularidade cristã.”⁸⁷

Os caminhos são difíceis e árduos mas o desejo pelo transcendente no ser humano é latente e, de certa forma, capacita ao enfrentamento das dificuldades e, sempre colocará o ser humano face a face com o Outro diferente, até que se perceba a beleza desse encontro. Silva diz:

Em todo ser humano está inscrito o desejo do Absoluto. É essa busca comum de Deus que pode ser o ponto de partida para um diálogo inter-religioso fecundo. Da busca sincera do Absoluto passa-se à busca do que é mais profundo na existência

⁸⁵ ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 9.

⁸⁶ GOMES, Carla Silene Cardoso Lisbôa Bernardo. *Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça*.

2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p.27.

⁸⁷ SILVA, Carlos Antonio da. *O paradoxo cristológico: A proposta de Claude Geffré para o diálogo inter-religioso*. 2009. p. 5. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18291/18291.PDFXXvmi=>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

humana. Esta relação autêntica com o mistério capacita o sujeito religioso a um relacionamento autêntico com os outros.⁸⁸

A grande beleza de um encontro fecundo com a alteridade, seja no diálogo inter-religioso ou em qualquer outro motivo relacional, é a própria dificuldade do encontro. Segundo Spadini, “[...] estranhar as diferenças não precisa ser ensinado. Herdamos isso do processo evolutivo. Estudos mostrando que crianças respondem mais favoravelmente a rostos pertencentes à mesma etnia apenas confirmam o óbvio”.⁸⁹ O autor esclarece a vantagem desse encontro.

Vem justamente daí o valor da alteridade. A única forma de aprender a diferenciar o contingente do essencial é estar exposto à toda a fascinante diversidade das expressões humanas. Quando nos expomos a poucas coisas diferentes, corremos um risco maior de confundir uma característica isolada com uma diferença fundamental. É assim que nasce a intolerância. No entanto, quando aceitamos a alteridade como um valor, e passamos a nos esforçar para estar mais e mais em contato com o outro, fica muito mais difícil tomar uma ou outra característica como a fundamental. Aprendemos a reconhecer que todas as diferentes formas pela qual a natureza humana se expressa ainda correspondem, apenas, à nossa própria natureza.⁹⁰

A difícil arte de conviver com o diferente, seja no diálogo inter-religioso, seja em qualquer outra expressão do contato humano, é o ser humano expor-se integralmente a esse Outro, e é isso que faz da alteridade um valor divino, que leva não apenas a tolerar a existência do Outro, que é uma concessão e não uma relação de igualdade, mas principalmente a reconhecer nesse Outro diferente e estranho, e aí perceber que efetivamente todas as pessoas iguais. Exemplos de superação dessa dificuldade podem ser fartamente encontrados nos ensinamentos bíblicos.

2.2.4 A perspectiva bíblica da alteridade

Na Bíblia, o Outro, aquele que é estranho, é percebido no Antigo Testamento, em diversas ocasiões, como o “estrangeiro, a viúva e o órfão”; já no Novo Testamento, esse Outro tem sua percepção alterada para os “fracos, oprimidos e necessitados” e, algumas vezes como o “próximo”.

⁸⁸ SILVA, 2009, p.20

⁸⁹ SPADINI, Guilherme. *Alteridade: a difícil arte de reconhecer o diferente*. 2014. p.1. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/guilherme-spadini/alteridade-a-dificil-arte-dereconhecer-o-diferente_a_21679273/>. Acesso em: 22 de Mai. 2017.

⁹⁰ SPADINI, 2014, p.1.

A presença do Outro traz para o Eu uma ambivalência misteriosa, relatada em diversos momentos no contexto bíblico. Ao mesmo tempo que aceita, reconhece e necessita do outro, emerge por vezes a antipatia, o medo e a rejeição por esse Outro diferente.

Em Gêneses percebe-se claramente a perspectiva bíblica quanto à necessidade de se viver baseado em princípios que valorizem a convivência com o Outro: “não é bom que o homem esteja só” (Gên. 2,18)⁹¹. A valorização de uma convivência pacífica com o Outro permeia toda a Bíblia, tanto no velho testamento como no novo testamento. Essa convivência humana é, na verdade, uma necessidade inerente à própria criação do ser humano.

O coração humano simboliza a atitude da pessoa na relação de alteridade ou de sua negação. Por vezes, na relação do Eu com o Outro, são favorecidos o acolhimento, a ternura e a responsabilidade, revelando um coração puro, outras vezes essa relação acontece, favorecendo a rejeição, a indiferença e desprezo pelo Outro, revelando um coração duro. Na passagem em que Caim mata seu irmão Abel (Gên.4,8)⁹², temos um exemplo claro dessa negação da alteridade, da prepotência, da exclusão e da destruição do diferente. Em outra perspectiva, temos o relato de Lucas (Lc. 10. 30-37)⁹³, no Novo Testamento, na parábola do bom samaritano, quando Jesus respondendo a um doutor da lei, traz positivamente o relato do homem que vinha de Jerusalém a Jericó e caiu nas mãos de salteadores e que, após roubá-lo, o espancaram até quase à morte. Um sacerdote e um levita passaram por ele indiferentes, no entanto um samaritano que por ali passava, vendo o homem ferido, se encheu de compaixão, cuidou de suas feridas, levou-o até uma estalagem e cuidou dele até que se recuperasse. É notório, neste exemplo, a perspectiva da alteridade através do *acolhimento*, *afetividade* e *responsabilidade* pelo Outro.

A questão do Outro na Bíblia é relatada de diversas formas e em diversas passagens. No entanto, na perspectiva bíblica da alteridade, fica evidente o preceito de uma relação fraterna entre as pessoas, sendo ponto inquestionável, tanto no Velho, como no Novo Testamento. Não são poucos os relatos bíblicos que ressaltam o princípio da igualdade entre as pessoas. Seguem alguns exemplos:

- “Não entristecerás, nem afligirás o estrangeiro: porque também vós fostes estrangeiro na terra do Egito. Não faras mal algum à viúva, nem ao órfão. Se,

⁹¹ A BÍBLIA Sagrada. Tradução do Padre Antônio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Editora Paumape, 1979. p.04.

⁹² A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 05.

⁹³ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 930.

vós os ofenderdes em qualquer coisa, eles gritarão por mim, e eu ouvirei os seus gritos”. (Êx. 22. 21-24).⁹⁴

- “A mesma lei se guardará com os habitantes do país e com os estrangeiros que vivem convosco”. (Êx. 12. 50).⁹⁵
- “E não oprimeis a viúva nem o órfão, nem o estrangeiro, nem o pobre: e nenhum forme no seu coração maus intentos contra seu irmão.” (Zac. 7. 10).⁹⁶
- “Fazei justiça ao necessitado, e ao órfão; atendei à razão do humilde e do pobre.”(Sl. 81. 3)⁹⁷

A alteridade é elemento essencial da fé cristã, é fundamento bíblico que sugere uma relação harmoniosa entre os diferentes e que, no nível das práticas religiosas, sustenta uma perspectiva ecumênica. Lições de *acolhimento, afetividade, responsabilidade* e também de respeito e tolerância permeiam diversas passagens da Bíblia, especialmente nos ensinamentos de Jesus que se destacam devido a suas atitudes fundamentalmente tolerantes e respeitadas com todas as pessoas, independente de suas convicções culturais e religiosas. Jesus apresenta intervenções constantes na defesa dos fracos e dos oprimidos, e o amor ensinado por ele é sempre rico de alteridade. Um exemplo marcante é quando Jesus impede o apedrejamento de uma mulher considerada adúltera, mesmo indo de encontro a costumes considerados “normais” para a cultura da época. (João 8.3-9)⁹⁸.

No Novo Testamento Jesus deixa claro essa lógica do amor e da alteridade, não apenas por aqueles que naturalmente são importantes para nós, mas também pelo estranho, pelo diferente e até pelo inimigo. Algumas passagens do Novo Testamento evidenciam esse princípio maior por ele ensinado: em Mateus, 5. 43-48, Jesus disse:

Tendes ouvido o que foi dito: amarás a teu próximo e aborrecerás a teu inimigo. Mas eu vos digo: Amai a vossos inimigos, fazei bem aos que vos têm ódio: e orai pelos que vos perseguem e caluniam: para serdes filhos de vosso pai, que está nos céus, o qual faz nascer o seu sol sobre bons e maus: e vir chuva sobre justos e injustos. Porque se não amais senão os que vos amam, que recompensa haveis de ter? não fazem os publicanos também o mesmo? E se vos saudardes somente aos vossos irmãos, que fazeis nisso de especial? Não fazem também assim os gentios? Sede vós logo perfeitos, como também vosso Pai celestial é perfeito.⁹⁹

⁹⁴ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 66.

⁹⁵ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 57.

⁹⁶ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 809.

⁹⁷ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 479.

⁹⁸ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 956

⁹⁹ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 872

Alteridade e amor são conceitos intimamente relacionados, uma vez que, para amar é necessário abertura, acolhimento, afetividade e responsabilidade pelo Outro, características intrínsecas da alteridade. O amor é, sem dúvida, ponto-chave nos ensinamentos de Jesus. Essa perspectiva fica evidente na passagem relatada por Mateus, em que Jesus fala: “amarás ao teu próximo como a ti mesmo. Nenhum outro mandamento há que seja maior do que este” (Mc 12. 31)¹⁰⁰; e também em João, em que Jesus enfatiza: “O meu preceito é este, que vos ameis uns aos outros como eu vos amei.” (Jo 15.12)¹⁰¹

Segundo Ribeiro, “a alteridade, como a possibilidade humana de relacionar-se com as realidades, grupos e pessoas diferentes de nós mesmos, é elemento fundamental da fé cristã. O evangelho leva as pessoas a viverem a lógica do amor e da alteridade.”¹⁰²

2.2.5 Alteridade nas redes sociais

Embora os ensinamentos bíblicos sejam universais e atemporais, com a evolução das tecnologias correm o risco de se tornarem relevados, esquecidos, e a sua essência de amor, solidariedade, compreensão, respeito e tudo mais serem violados ou desprezados pela distância física, visual estabelecida entre as pessoas. Neste trabalho nos preocupamos em refletir sobre essa questão.

No século XXI, a evolução tecnológica tem progredido de forma rápida e consistente, e a internet, como recurso tecnológico relevante, se expande para os diversos segmentos da sociedade moderna. Em tese, a alteridade no espaço virtual está intimamente ligada às redes sociais que são plataformas virtuais onde as pessoas se conectam e compartilham vários tipos de relações, dividindo interesses, objetivos e valores comuns.

A evolução das redes sociais digitais teve início em 1965, com o aparecimento do *e-mail* em substituição às cartas e ao *fax*. Em seguida, apareceu o *MSN Messenger*, com mensagens instantâneas, popularizando as redes sociais digitais; ele foi bastante utilizado, principalmente pelos jovens. Simultaneamente ao *MSN*, apareceu o *Orkut*, que adicionava o perfil de amigos e pessoas com quem desejávamos interagir, deixando esse perfil disponível para consulta a qualquer momento, de forma ágil e fácil.

¹⁰⁰ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 911

¹⁰¹ A BÍBLIA Sagrada, 1979, p. 964

¹⁰² RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *O Deus que não cabe em si: Reflexões sobre a Doutrina da Criação e a Antropologia Teológica. Revista Caminhando. V. 13, n.21, p.41-59, Jan – Mai 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Caminhando/article/view/1409/1436>>. Acesso em: 09 jan. 2016.*

Com a evolução dos aplicativos sociais digitais, surgiu o *Facebook*, uma das redes sociais digital mais utilizada em todo o mundo. Outro aplicativo considerado uma rede social digital de grande destaque atualmente é o *Whatsapp*, que tem um perfil diferente do *Facebook* pelo fato de ser um aplicativo de bate-papo ou de troca de mensagens. É considerado uma rede social, porque, segundo Leite, “redes Sociais são estruturas sociais virtuais compostas por pessoas e/ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns na internet.”¹⁰³

As redes sociais virtuais são compostas por pessoas conectadas por diversos interesses e relações, em que elas compartilham valores, objetivos e interesses comuns. As redes sociais proporcionam integração entre pessoas, independente de sua localização geográfica e, de certa forma, diminuem algumas barreiras que normalmente existem nos relacionamentos presenciais. Através do espaço virtual, é possível trabalhar a educação à distância, conferências on-line, ministrar cursos virtuais, e também organizar e efetivar manifestações populares, greves e outros eventos de interesse comum.

Os benefícios e as facilidades advindos com as novas tecnologias digitais são inegáveis, pois facilitam e ampliam o acesso às comunicações e a interação entre as pessoas, no entanto é relevante refletir com cuidado os novos comportamentos e formas de relacionamentos que acontecem nesse espaço digital.

Um estudo realizado pela Universidade de Haifa, em Israel¹⁰⁴, concluiu que no contato presencial, a pessoa tende a ser mais afável que no contato virtual. Utilizando o espaço virtual, a pessoa apresenta um comportamento mais crítico, arrogante, agressivo e menos tolerante. A conclusão do estudo é que as mudanças observadas no comportamento interpessoal podem ser devido à ausência do contato visual, ou seja, a falta do “olho no olho” com a pessoa.

O contato visual parece ser fundamental, para que o processo de empatia se efetive e laços afetivos sejam mais sólidos. Segundo Santos,

[...] hoje, vivemos o que os sociólogos chamam de amor líquido, já que nossas relações de afetividade tornam-se facilmente descartáveis. [...] essa fase de amor líquido representa um declínio das sólidas relações humanas, posto que, por meio de

¹⁰³ LEITE, Luiz Marcos. *O que são redes sociais. O gestor*: Especialista em tecnologia da informação. Disponível em: <<http://ogestor.eti.br/o-que-sao-redes-sociais/>>. Acesso em 10 ago. 2016.

¹⁰⁴ DMITRY Shironosov/Shutterstock. *Contato Virtual influi diretamente no comportamento*. Revista *Mente e Cérebro*. Outubro de 2012. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/contato_visual_influi_diretamente_no_comportamento.html>. Acesso em 20 jan. 2016.

aparelhos como as redes sociais, a amizade, o amor e o respeito entre as pessoas são facilmente descartáveis.¹⁰⁵

Na perspectiva Lévinasiana, a percepção diferenciada do Outro só acontece após a transformação advinda do olhar face a face que, no entanto, extrapola o sentido físico da visão, a plasticidade estética. Para Lévinas, o rosto designa o que é além do perceptível. Ele afirma que "[...] a relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele. Em primeiro lugar, há a própria verticalidade do rosto, a sua exposição íntegra, sem defesa."¹⁰⁶

A falta do “olho no olho”, no relacionamento virtual, de alguma maneira estabelece uma alteridade comprometida. Apesar de Lévinas deixar claro que a transformação advinda do face a face extrapola a fenomenologia da visão, esse “olho no olho” parece desencadear uma percepção mais profunda, uma epifania que é necessária a relacionamentos comprometidos e duradouros. Sem essa condição do “olho no olho”, a empatia fica comprometida e a construção do relacionamento ocorre de forma rápida e fácil, sem o estabelecimento de laços afetivos mais duradouros, sem muitos obstáculos, e consequentemente são descartáveis também sem grandes dificuldades.

Este é um assunto bastante controverso, paradoxal até. Segundo Giese¹⁰⁷, a ausência física com sua diversidade de expressões corporais pode tornar o ambiente virtual mais democrático, pelo fato de que indivíduos que foram marginalizados em comunidades físicas terem a oportunidade de abordar o processo de comunicação, sem os estigmas que lhes causaram a marginalização, ou seja, no ciberespaço, é impossível se fazer julgamento étnico ou de orientação sexual com base apenas na comunicação virtual.

No entanto parece contraditória a interação nas redes sociais. Se, por outro lado, numa comunicação virtual, a invisibilidade do corpo, a ausência da percepção visual e o conseqüente suprimento das roupas e das expressões faciais tendem a nivelar a interação social e podem favorecer a convivência mais harmônica de algumas pessoas nas redes sociais, em especial de grupos marginalizados em uma comunidade presencial, por outro lado na interação virtual, há um sombreamento da diversidade, da beleza e um encanto característicos da comunicação presencial, que comprometem o acolhimento, a afetividade e a responsabilidade pelo outro.

¹⁰⁵SANTOS, Fabrício Barroso dos. *Relações sociais no século XXI*: Brasil Escola.

Disponível em: < <http://brasilescola.uol.com.br/historiag/relacoes-sociais-no-seculo-xxi.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

¹⁰⁶LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa: Edições 70, 1982. p. 77.

¹⁰⁷GIESE, Mark. *Self without Body*: textual self-representation in an electronic community. First Monday, 1998. Disponível em: < <http://pear.accu.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/587/508#author>> Acesso em: 11 abr. 2016.

O fato de a sociedade estar vivendo um intenso processo de globalização e de necessitarmos estar constantemente conectados com o ambiente virtual é imprescindível refletir sobre estratégias que possibilitem conciliar harmoniosamente o mundo virtual com o mundo real. Cabe a cada usuário do mundo virtual analisar criticamente as possibilidades e buscar alternativas saudáveis que não comprometam a harmonia, a integridade e a alteridade nas relações interpessoais, quando se utilizam as redes sociais digitais. Talvez esse seja o grande desafio nesse mundo globalizado e conectado virtualmente, ou seja, adotar novos comportamentos e novos tipos de relacionamento, sem perder de vista os valores que sempre garantiram relacionamentos saudáveis no mundo presencial, como confiança, respeito, solidariedade, afetividade, responsabilidade e amor.

A educação, o conhecimento e o poder de reflexão para o desenvolvimento da capacidade de discernimento na tomada de decisão ainda são o caminho que pode levar o usuário a frequentar as redes sociais com responsabilidade e respeito ao Outro.

2.2.6 Alteridade como acolhimento

Voltando à discussão sobre acolhimento, numa perspectiva educacional de assimilação do Outro, o(a) discente é sempre abordado(a) a partir da ótica do(a) docente, submetido a suas determinações, seu poder e domínio e tendo de se adaptar a essa realidade disfarçada de inclusão e sendo destituído de toda a alteridade.

Nas palavras de Lévinas,

O conhecimento foi sempre interpretado como uma assimilação. Mesmo as descobertas mais surpreendentes acabam por ser absorvidas, compreendidas, com o que há de “aprender” no “compreender”. O conhecimento mais audacioso e distante não nos põe em comunhão com o verdadeiro outro; não substitui a sociabilidade; é ainda e sempre uma solidão.¹⁰⁸

Na perspectiva educacional de acolhimento e hospitalidade ao Outro, diferentemente daquela de assimilação, a relação entre docente e discentes não é de poder e domínio, pelo contrário, como sugere Lévinas, “o humano só se oferece a uma relação que não é poder.”¹⁰⁹

O acolhimento, que é hospitalidade, é indiscutivelmente um abrir de portas da morada, para experimentar a aventura da convivência de mundos, perspectivas e vivências diferentes daquelas a que o acolhedor está acostumado. Todo acolhimento é, em certo sentido,

¹⁰⁸ LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa: Edições 70, 1982. p. 52-53.

¹⁰⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: ensaios sobre a alteridade. Tradução de Pergentino Pivatto (Coord.). Petrópolis: Vozes, 1997. p.33.

um desnudamento, uma exposição, e uma abertura para quem chega a se tornar mais confortável em um mundo estranho ao dele.

É a acolhida do Outro na ação pedagógica que viabiliza a abertura para a alteridade. Uma educação, que não prioriza a ética nas relações e não valoriza o conhecimento prévio que vem do Outro, se sujeita aos padrões fortemente estabelecidos no espaço educacional, onde processos que reforçam a visão antropocêntrica de ver o mundo, reduz todas as possibilidades de alteridade nas relações pedagógicas.

Assumir a alteridade em Lévinas para o campo da educação é perceber o(a) docente por meio de uma postura de abertura e acolhida, pois sua relação com o(a) educando(a) deve ultrapassar a ideia que se faz dele(a) e assim permitir o despertar da emergência que dele(a) emana. Parte-se do primeiro movimento dessa relação educativa que é a acolhida ao(a) educando(a). Segundo Ortega, “a relação mais radical e original que ocorre entre docentes e discentes, em situação de ensino, é a relação ética que se traduz em aceitação, não a relação técnica e especialista do ensinar, a relação ética de **acolhida** é que define a relação professor-aluno como uma relação educativa.”¹¹⁰

OA) docente tem que entender que faz parte de sua função, não somente instruir, mas, principalmente, educar. Educar é acolher, é aceitar, é abraçar sem reservas o Outro, é olhar com sensibilidade.

2.2.7 Alteridade como afetividade

Lévinas quando fala de sensibilidade, está falando de afetividade. Em *Totalidade e Infinito*, o autor assim a descreve: “a sensibilidade que descrevemos a partir da fruição do elemento não pertence à ordem do pensamento, mas a do sentimento, ou seja, da afetividade onde tremula o egoísmo do eu. As qualidades sensíveis não se conhecem, vivem-se: o verde das folhas, o rubro deste pôr do sol”¹¹¹.

Segundo Hogemann,

[...]falar em alteridade a partir do pensamento de Lévinas significa, antes de tudo, incluir a ética no pensar, enquanto um ponto de partida. A relação do outro está pautada no **afeto** e se realiza na forma da bondade, denominada justiça e verdade e,

¹¹⁰ ORTEGA, Pedro Ruiz. *La Educación moral como pedagogía de la alteridad*. Revista española de pedagogía. año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, p. 9.

¹¹¹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. São Paulo, SP: Edições 70, 1988. p.119.

historicamente, se materializa numa infinita experiência de transcendência, como solidariedade e responsabilidade pelo outro, em ser-para-o-outro.¹¹² (grifo nosso).

No pensamento de Correa, o estudo sobre afetividade reflete, em parte, a separação histórica entre razão (pensamento) e emoção (afetividade).¹¹³ A afetividade sempre foi vista como algo a ser dominado, excluído, ao passo que a razão deveria ser cultivada, no entanto hoje é importante que se considere, em ambos os campos, que as ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos.

Para Wallon, a dimensão afetiva, ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, ou seja, a emoção ocupa o papel mediador no processo de aprendizagem.¹¹⁴ As práticas pedagógicas sempre priorizaram o aspecto cognitivo, com desprezo à dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem. Essa visão dualista e fragmentada tem dificultado o processo de formação integral do ser humano no âmbito escolar.

A dimensão afetiva, na prática pedagógica, normalmente não é considerada devido à falsa crença cultural de que, principalmente ao docente homem, é constrangedor mostrar afetividade, o que equivale a demonstrar fragilidade. Expor esse aspecto humano “essencialmente feminino” é revelar sentimentos que se contrapõem à sua imagem de “mestre”, aquele que tudo sabe.

A dicotomia entre razão e emoção (afetividade) se perpetuou e contagiou o ambiente escolar, onde a afetividade em sala de aula é vista, em especial no ensino superior, como dispensável no processo ensino-aprendizagem, todavia, Masseto afirma, de forma incisiva, que o sucesso da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação afetiva existente entre discentes e docentes, discentes e docentes e docentes e docentes.¹¹⁵

Um dos principais instrumentos da ação pedagógica do(a) docente em sala de aula é a palavra, que constitui elemento indispensável no processo ensino-aprendizagem. Permeada de significado e sentido, conforme como é pronunciada, pode influenciar de forma diversa as reações nos(as) discentes, favorecendo a aprendizagem. Segundo Vigotski, “as palavras pronunciadas com sentimentos agem sobre nós de maneira diferente que as pronunciadas sem

¹¹² HOGEMANN, Edna Raquel. *A noção de pessoa e o status moral do embrião humano*. 2006. 283 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito. UGF/RJ, Rio de Janeiro.

¹¹³ CORRÊA, Patrícia Rabello. *A dimensão afetiva do ser humano: contribuições a partir de Piaget*. p.12. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2005/261351.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

¹¹⁴ LA TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

¹¹⁵ MASSETO, M. *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD. 1996.

vida.”¹¹⁶ No entanto a relação afetiva, no ambiente escolar, se estabelece de várias formas, ou seja, nas palavras, no tom das palavras, nos gestos, no ritmo, no olhar, na escuta, e ganha complexidade, à medida que o indivíduo amadurece.

Nas palavras de Codo apud Spagolla,

Se essa relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas.¹¹⁷

Com base neste pensamento, Paulo Freire nos diz que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da cidadania que implica a promoção da curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade.”¹¹⁸

2.2.8 Alteridade como responsabilidade

Uma característica marcante de nossa sociedade fragilizada é responsabilizar o outro pelo fracasso nas relações. Existe essa expectativa surpreendente de sempre transferir a responsabilidade ao outro pelos desencontros na relação. Nessa atitude equivocada, há uma compreensão inversa aos pressupostos sugeridos na ética lévinasiana.

Na dimensão responsabilidade, quando se fala de alteridade no pensamento de Emmanuel Lévinas, inevitavelmente se está falando de responsabilidade pelo Outro. O pensamento de Lévinas busca fundamentar uma responsabilidade ética que seja mais fundamental do que a responsabilidade exclusiva pelo Mesmo, libertando de uma lógica em que a única prioridade é o Eu, sempre violentando e tentando assimilar o Outro. Segundo esse pensador, “o encontro com Outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência.”¹¹⁹

¹¹⁶ VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.117.

¹¹⁷ SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. *Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-8.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

¹¹⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.20.

¹¹⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Tradução de Pergentino Pivatto (Coord.). Petrópolis: Vozes, 1997. p.143.

Também Ortega relaciona, de forma enfática, a dimensão da alteridade com responsabilidade pelo Outro no processo educativo

[...] onde acontece a educação, se produz um encontro, não de quem sabe com quem não sabe, de professor para o aluno em um exercício de transmissão de conhecimento, mas um encontro que se sabe de responsabilidade pelo Outro, forçado a dar uma resposta em sua situação de radical alteridade.”¹²⁰ (tradução nossa).

É na categoria “rosto”, em Lévinas, que se estabelece uma percepção do outro como exterioridade, como infinitamente outro, e é apenas nessa revelação que o Eu é chamado a uma responsabilidade incondicional que possibilita estabelecer uma nova ordem, a ética da alteridade. A responsabilidade em Lévinas está estreitamente vinculada à ética da alteridade e à dignidade humana. Não se concebe a materialização da dignidade do ser humano desvinculada de um senso de responsabilidade resultante do apelo vindo do outro que clama por cuidado e reconhecimento.

Lévinas é radical, quando fala da responsabilidade do Eu transcendente na presença do Outro: “A vontade é livre de assumir a responsabilidade no sentido que quiser, mas não tem a liberdade de rejeitar essa mesma responsabilidade, de ignorar o mundo palpável que o rosto de Outrem a introduziu. No acolhimento do rosto, a vontade abre-se à razão”¹²¹.

2.3 Valores humanos

Os valores como expressão das necessidades humanas existem desde a pré-história como forte aliado da sobrevivência e da continuidade da espécie, e os valores como princípios-guia são responsáveis por assegurar a convivência em sociedade¹²².

Quando se comenta sobre valores, diversas conjecturas falam sobre novos valores, mudança de valores, crise de valores e perda de valores, no entanto, Gouveia enfatiza que os valores têm sido os mesmos desde as civilizações mais antigas. O que efetivamente muda são as prioridades valorativas em cada civilização e em cada época. Nas sociedades primitivas, foram importantes os valores de sobrevivência e religiosidade; na Idade Antiga, acentuavam-se os valores de poder e prestígio; na Grécia antiga, eram destacados os valores da arte, da música e da literatura; e, na Renascença, Idade Moderna, o valor predominante do humanismo era a liberdade humana.

¹²⁰ ORTEGA, Pedro Ruiz. *La educación Moral como pedagogia de la alteridad*. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, 5-30. Disponível em: <<http://revistadepedagogia.org/2007060299/vol.-lxii-2004/n%C2%BA-227-enero-abril-2004/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad.html>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

¹²¹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. São Paulo, SP: Edições 70, 1988. p.196.

¹²² GOUVEIA, 2013, p.74.

Os valores estão disponíveis em todas as culturas, no entanto, alguns valores estão mais presentes e demandados que outros por razões pessoais ou culturais. Segundo Rokeach, todas as pessoas, em todos os lugares, possuem os mesmos valores em diferentes graus.¹²³

Parece existir atualmente uma contradição relativa aos valores morais de base que formam o referencial para a sociedade contemporânea. Por um lado percebe-se um deslocamento das prioridades valorativas, em que os interesses pessoais se sobrepõem aos sociais, e as necessidades materialistas imperam sobre as humanistas, criando um mundo que valoriza exacerbadamente o lucro, os bens materiais e o consumo desenfreado. Essa perspectiva é explicitada no relato a seguir de Oliveira.

Nas sociedades capitalistas, como é o caso da nossa sociedade, os bens materiais tendem a se tornar valores supremos em torno dos quais orbitam todas as nossas escolhas e decisões. Crianças passando fome e o crescimento do número de moradores de rua, nas grandes cidades, são fatos que causam menos preocupação do que a bolsa de valores em queda. Porque o valor está no capital e no acúmulo de riquezas, não nas pessoas e na vida humana. Se fosse a vida e as pessoas o centro das preocupações, primeiro nós resolveríamos o problema da fome para depois discutir estratégias de lucratividade.¹²⁴

Por outro lado, como sociedade contemporânea, têm-se observado grandes avanços quanto aos direitos humanos, com base nos princípios de igualdade, fraternidade e liberdade. Os valores outrora precários, como os direitos da mulher, os direitos do(a) trabalhador(a), o respeito pelas diferenças e pelas minorias, bem como o respeito pelo meio ambiente, ganham visibilidade e espaços na constituição e nas leis da maioria dos países da atualidade.

No entanto os constantes e frequentes desrespeitos aos direitos humanos em todo o mundo mostram a fragilidade, o perigo e a descrença na efetividade desses direitos. Essa contradição entre os interesses do indivíduo autônomo com suas necessidades consumistas, com a tarefa humanista, oficializada com as proclamações solenes dos direitos humanos, mostra a dificuldade do ser humano em conciliar seus anseios maiores de ter uma sociedade mais justa e feliz, com seus desejos menores em satisfazer suas necessidades imediatas.

Essa contradição pode estar ancorada no âmago do próprio ser humano, na evolução lenta e contínua de suas prioridades valorativas que segue um longo caminho desde as metas estritamente pessoais e necessidades materialistas, até as altruísticas metas sociais e necessidades humanistas.

¹²³ ROKEACH, Milton. *The nature of human values*. New York: Free Press. 2003. p. 3.

¹²⁴ OLIVEIRA, Paulo Eduardo. *Crise de valores: Desafios à sustentabilidade*. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/26_Crise-de-valores.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Entender o comportamento humano exige compreender a motivação do comportamento das pessoas. São os valores que determinam suas atitudes. Um entendimento da dimensão axiológica do ser humano e sua noção de escolha pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais, podem trazer um pouco de compreensão e reflexão a essas questões contraditórias da sociedade atual.

As pesquisas relativas às teorias sobre valores são recentes e ganharam importância principalmente a partir da década de 1970, com Rokeach(1970), e, nas décadas seguintes com pesquisas empíricas de Geert Hofstede, Ronald Inglehart e Shalom Schwartz¹²⁵. Dentre elas, a nossa escolha recai sobre a teoria funcionalista dos valores humanos de Valdiney Veloso Gouveia, porque essa teoria, desenvolvida na década de 1990, pressupõe que os valores servem para explicar as **atitudes** das pessoas em contextos concretos da vida cotidiana, sendo uma teoria integradora e bem fundamentada, que se adapta perfeitamente aos objetivos da presente pesquisa que pretende investigar as **atitudes** dos docentes no contexto da sala de aula.

2.3.1 Teoria funcionalista dos valores humanos

Quando se analisam os processos educacionais, é inevitável colocar em evidência a questão dos valores humanos relativos a esse processo e às pessoas nele envolvidas. A temática dos valores humanos é antiga, no entanto apenas se consolidou com as contribuições de Milton Rokeach e Shalom Schwartz a partir de meados do século XX.

Em se tratando de valores, um ponto relevante e também problemático é sua conceituação, sendo que o senso comum colabora para essa imprecisão conceitual, favorecendo seu emprego de forma arbitrária e abusiva.

Quanto à definição do que são os valores, Rokeach oferece uma contribuição importante deste construto, ou seja, “um valor é uma crença duradoura de que um modo específico de conduta ou estado último de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo de conduta ou estado final de existência oposto ou inverso”.¹²⁶

¹²⁵ GOUVEIA, 2013, p.13.

¹²⁶ ROKEACH, Milton. *The nature of human values*. New York: Free Press. 2003. p.05.

Por sua vez, Schwartz define os valores como “objetivos desejáveis e trans-situacionais, que variam em importância e servem como princípios na vida de uma pessoa ou de outra entidade social”.¹²⁷

A teoria funcionalista dos valores humanos iniciou o seu desenvolvimento por Valdiney Veloso Gouveia e seus colaboradores na segunda metade dos anos 90 com a intenção de contribuir para essa temática, eles adotaram uma abordagem integradora e parcimoniosa e teoricamente fundamentada.

Segundo Gouveia, na teoria funcionalista dos valores humanos, “os valores servem para explicar as atitudes, as crenças e os comportamentos das pessoas em contextos concretos da vida cotidiana, refletindo tanto sua orientação como suas necessidades”¹²⁸. Esta teoria assume cinco pressupostos básicos¹²⁹:

Natureza humana: esse pressuposto assume a natureza benevolente ou positiva dos seres humanos e apenas valores positivos são admitidos. Quanto aos comportamentos desviantes, diversos fatores podem explicá-los. Um deles poderia ser a prioridade excessiva que é dada a determinados valores pessoais em detrimento a outros sociais, que pode desarmonizar o sistema valorativo individual e gerar comportamentos desviantes. Um exemplo é quando uma pessoa valoriza excessivamente o valor *poder* em detrimento de outros, como a *afetividade* e a *convivência*.

Princípios-guia individuais: apesar das abordagens culturais acerca dos valores, esse pressuposto considera que os valores são, *a priori*, individuais e servem como padrões ou princípios que guiam o comportamento das pessoas ao longo de suas vidas, porém não sendo tão específicos quanto às atitudes. O papel cultural, por sua vez, é incorporar os valores individuais que forem importantes para a sobrevivência do grupo, tornando-os desejáveis e que sejam socializados e transmitidos às gerações seguintes.

Base motivacional: a partir do pressuposto sobre a natureza benevolente do ser humano, a teoria funcionalista dos valores humanos assume apenas as necessidades positivas e a ideia de que os valores são representações cognitivas das necessidades humanas, que podem ser individuais, institucionais ou da própria sociedade.

¹²⁷ SCHWARTZ, Shalom H. *Are there Universal aspects in the structure and contents of human values?* Journal of Social Issues. Vol. 50, No. 4, 1994. p 21.

¹²⁸ GOUVEIA, 2013, p.115.

¹²⁹ GOUVEIA, 2013, p.126-129.

Caráter terminal: sendo caráter terminal uma situação final que as pessoas desejam alcançar, os valores terminais compreendem metas superiores, que vão além de metas imediatas e urgentes.

Condição perene: os valores são os mesmos de sempre, os valores de hoje são os mesmos há séculos. Os valores, em si, não mudam, o que mudam são as prioridades valorativas.

Gouveia admite que esses cinco pressupostos formam o núcleo rígido da teoria funcionalista dos valores humanos e identificam duas funções consensuais dos valores: as que guiam as ações humanas e as que expressam as necessidades humanas.¹³⁰

2.3.1.1 As funções dos valores

A teoria funcionalista dos valores, como o próprio nome propõe, leva em conta prioritariamente, as funções dos valores humanos, portanto, as funções dos valores correspondem aos dois aspectos citados (guiar as ações humanas e expressar suas necessidades), detalhadas a seguir no Quadro 1.

Quadro 1: funções, subfunções e valores específicos.

		Valores como padrão-guia de comportamento (Tipo de orientação)		
		Metas pessoais	Metas centrais	Metas sociais
Valores como expressão de necessidades (Tipo motivador)	Necessidades humanistas	Experimentação	Suprapessoal	Interativa
	Necessidades materialistas	Realização	Existência	Normativa

Fonte: Adaptado de GOUVEIA, 2013, p.132.

No pensamento de Rokeach, os valores humanos são identificados por dois tipos: instrumentais e terminais. Nos instrumentais, são abordados os valores morais e os valores de

¹³⁰ GOUVEIA, 2013, p. 131.

competência, enquanto os terminais se classificam em pessoais e sociais¹³¹. A distinção entre os aspectos pessoal e social é uma dimensão relevante do comportamento humano. Segundo Gouveia, as pessoas que se pautam por valores pessoais são mais egocêntricas ou possuem um foco intrapessoal (metas pessoais), enquanto aquelas que são guiadas por valores sociais são mais centradas na sociedade ou possuem foco interpessoais (metas sociais).¹³²

A teoria funcionalista considera apenas os valores terminais que expressam a dimensão de orientação humana, porque, de acordo com Gouveia¹³³, a diferenciação entre valores instrumentais e terminais não é tão evidente, e ele enfatiza que a maioria dos valores instrumentais encontra correspondência com os valores terminais (o valor instrumental amoroso pode se equiparar ao valor terminal amor maduro), sendo que essa classificação dicotômica dos valores fica reduzida a um problema meramente semântico: os valores terminais são substantivos, enquanto os terminais são adjetivos.

2.3.1.2 Primeira função dos valores: guiar o comportamento humano

Rokeach classifica os valores terminais como pessoais e sociais, que expressam uma dimensão em que esses valores guiam o comportamento humano¹³⁴. A essa dimensão dual, Gouveia acrescenta um terceiro grupo de valores que surgiram a partir de estudos empíricos, que não são completa ou exclusivamente pessoais ou sociais.¹³⁵

Na teoria funcionalista dos valores humanos, O autor¹³⁶ concebe que os valores centrais são específicos, que se situam entre os pessoais e sociais e que são a base estruturante ou espinha dorsal da organização valorativa. Ele argumenta que, tanto os valores sociais, como os pessoais, têm como referência este terceiro grupo de valores, os valores centrais, ou podem ser preditos a partir deles, sendo, portanto, compatível com ambos.

A função dos valores como guia do comportamento humano, é identificada pela dimensão funcional, tipo de orientação, com as possibilidades metas sociais, metas centrais e metas pessoais.

¹³¹ ROKEACH, 2003, p 07.

¹³² GOUVEIA, 2013, p. 132-133.

¹³³ GOUVEIA, 2013, p. 129.

¹³⁴ ROKEACH, 2003, p. 08.

¹³⁵ GOUVEIA, 2013, p. 133.

¹³⁶ GOUVEIA, 2013, p. 133.

2.3.1.3 Segunda função dos valores: expressar as necessidades humanas

Gouveia admite uma correspondência, embora não perfeita, entre valores e necessidades humanas. Dentre as várias possibilidades de correspondência, uma tem encontrado respaldo: é a que admite os valores como materialistas (pragmáticos) e humanistas (idealistas).¹³⁷

Ainda segundo esse autor, os valores materialistas se relacionam a ideias práticas. As pessoas que priorizam esses valores, admitindo-os como princípios-guia em suas vidas, são orientadas a metas específicas e regras normativas, com grande importância às condições de sobrevivência e à sua própria existência. A dimensão social é percebida por esse indivíduo como um meio para estabelecer um sistema social estável, o que favorece e garante a sua segurança. O indivíduo que prioriza os valores materialistas, no âmbito pessoal, rejeita a diferença, foca-se no êxito e busca ganhos pessoais; já no âmbito coletivo, é resistente às mudanças, evita incertezas e endossa padrões rígidos nas relações interpessoais.

Os valores humanistas seguem uma orientação mais universal e se relacionam a ideias e princípios mais abstratos. Gouveia afirma que, quando comparados aos valores materialistas, os humanistas não são necessariamente dirigidos a metas concretas e geralmente não são específicos. As pessoas que priorizam esses valores geralmente têm uma mente aberta e um espírito inovador e se mostram pouco dependentes dos bens materiais. Consideram todas as pessoas iguais e valorizam as relações interpessoais.¹³⁸

2.3.1.4 As subfunções valorativas

O universo dos valores é apreendido a partir das duas dimensões funcionais, que podem ser representadas por dois eixos ortogonais representativo da estrutura de valores, com suas duas funções gerais e seus correspondentes tipos de motivação e orientação, seis subfunções e dezoito valores específicos.

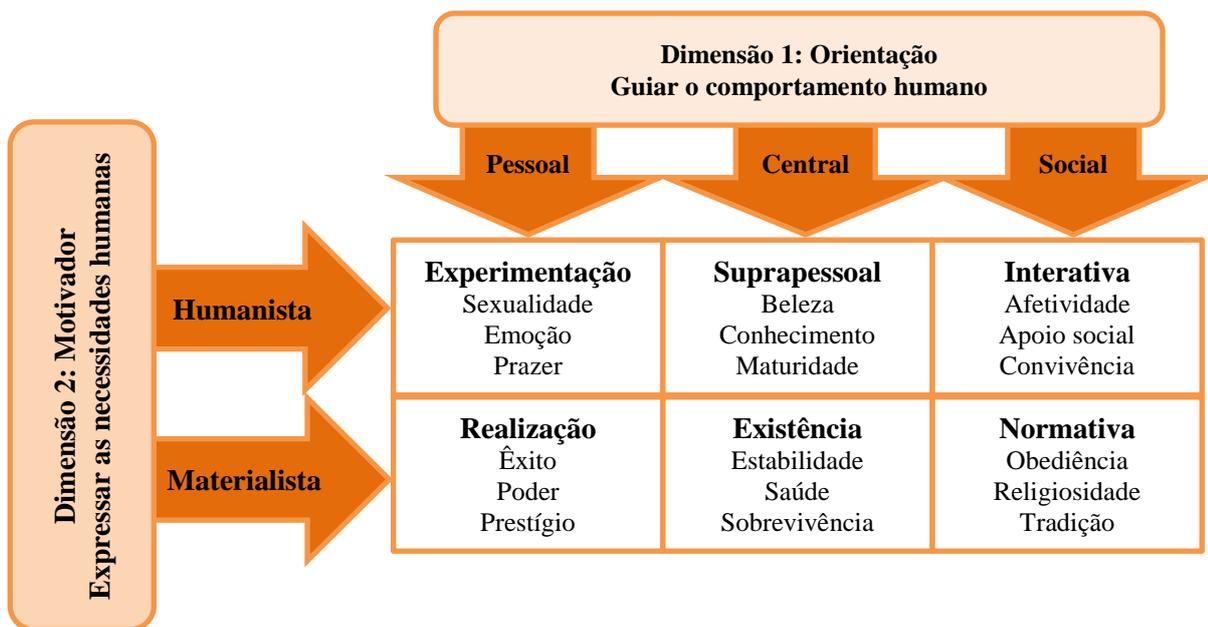
O eixo horizontal reflete a função dos valores que guiam o comportamento humano em suas ações no cotidiano, refletindo o tipo de orientação que pode ser social, central ou pessoal. O eixo vertical corresponde à função dos valores que expressam as necessidades humanas e compreendem dois tipos de motivações, a materialista e a humanista.

¹³⁷ GOUVEIA, 2013, p. 135

¹³⁸ GOUVEIA, 2013, p. 135.

Na estrutura funcionalista dos valores humanos, o cruzamento das três subdivisões do comportamento humano, ou seja, o tipo de comportamento social, pessoal e central, com as duas dimensões das necessidades humanas, a materialista e a humanista, reflete seis possibilidades, ou subfunções específicas dos valores: experimentação, suprapessoal, interacional, realização, existência e normativa. O Gráfico 1 detalha essas dimensões, funções e subfunções dos valores.

Gráfico 1: : dimensões, funções e subfunções dos valores



Fonte: Adaptado de GOUVEIA et al. 2008, p. 59

Em resumo, as prioridades valorativas das pessoas podem ser identificadas desde uma orientação pessoal com necessidades materialistas, assumida pela subfunção **realização** através dos valores específicos **êxito**, **poder** e **prestígio**, até uma orientação social com necessidades humanistas, identificada pela subfunção interacional através dos valores específicos **afetividade**, **apoio social** e **convivência**.

2.3.1.5 Conteúdo e estrutura das funções valorativas

Na teoria funcionalista dos valores humanos, ficou evidente que as duas funções que alicerçam essa teoria são: guiar o comportamento humano com seus três tipos de orientação, pessoal, central e social; expressar as necessidades humanas com seus dois tipos motivadores, que são materialista e humanista. Como consequência do cruzamento das duas funções valorativas, numa configuração 2X3, surgem as seis subfunções valorativas conforme mostrado na Figura 1.

As funções valorativas e as subfunções são estruturas latentes, que precisam ser representadas por variáveis observáveis ou valores específicos.

O conteúdo dos valores refere-se à adequação dos valores específicos que possibilitam a representação das seis subfunções e conseqüentemente representação das duas funções valorativas. Gouveia¹³⁹ identifica as seis subfunções valorativas como a estrutura fatorial mais plausível, com os melhores indicadores de ajuste a partir do confronto deste modelo **hexafatorial** (seis subfunções) com outros modelos alternativos:

1. **Unifatorial:** todos os valores estão saturados em um único fator.
2. **Bifatorial:** os valores são distribuídos segundo o tipo motivador, ou seja, materialista e idealista.
3. **Trifatorial:** os valores são organizados segundo o tipo de orientação, ou seja, pessoal, central e social.
4. **Pentafatorial:** une os valores das duas subfunções existência e suprapessoal, podendo representar um componente motivacional único.

Segundo Gouveia, “[...] esse aspecto da teoria tem sido testado com diferentes amostras, revelando resultados favoráveis, [...] corroborando a adequação das seis subfunções.”¹⁴⁰

A seguir são descritos, a partir da teoria funcionalista dos valores humanos de Gouveia, os valores específicos selecionados para representar cada uma das seis subfunções valorativas. Esse autor lembra que os valores descritos não representam uma lista exaustiva e que é possível que outros(as) pesquisadores(as) considerem mais apropriado, para uma determinada cultura, outro conjunto de valores. Gouveia considera que os valores das subfunções existência e suprapessoal, valores centrais, constituem a principal fonte na qual os outros valores são ancorados, a “espinha dorsal” da organização funcional dos valores.¹⁴¹

Subfunção realização: os valores dessa subfunção representam as necessidades de autoestima¹⁴² das pessoas. Representam um motivador materialista e uma orientação pessoal. As pessoas que endossam os valores dessa subfunção se guiam na busca de realizações materiais e interações sociais prósperas, são práticas em suas decisões e em seus comportamentos. Os valores específicos que representam essa subfunção são três:

¹³⁹ GOUVEIA, 2013, p. 139

¹⁴⁰ GOUVEIA, 2013, p. 139-140.

¹⁴¹ GOUVEIA, 2013, p. 140.

¹⁴² MASLOW, 1954, p. 66.

- **Êxito:** Indica a capacidade de atingir objetivos. As pessoas que endossam esse valor têm o ideal de realização.
- **Prestígio:** valor sociocultural positivo e que destaca a importância do contexto social e valoriza o reconhecimento de uma imagem pública.
- **Poder:** direito de agir, de decidir, de mandar. Poder é menos social que êxito e prestígio.

Subfunção experimentação: os valores dessa subfunção têm uma orientação pessoal, mas estão relacionados a um motivador humanitário. As necessidades fisiológicas de satisfação pessoal são prioritárias, no entanto as pessoas dessa subfunção tendem a contribuir na promoção de mudanças e inovações na sociedade. Os valores representados por essa subfunção são três.

- **Sexualidade:** representa a necessidade de obter prazer através do sexo, da intimidade, da afetividade, do carinho e do amor.
- **Prazer:** representa a necessidade de desfrutar da vida; satisfação dos desejos numa perspectiva ampla.
- **Emoção:** relaciona-se à necessidade de excitação e busca de experiências arriscadas.

Subfunção existência: na teoria da motivação de Maslow¹⁴³, as necessidades fisiológicas e de segurança são as que estão na base da pirâmide. Na teoria funcionalista dos valores humanos, as necessidades fisiológicas mais básicas (comer, beber e dormir) e a necessidade de segurança são representadas por essa subfunção. Representa um motivador materialista e uma orientação central, indicando que ela é compatível com as orientações pessoal e social. Geralmente são endossadas por indivíduos em contextos de escassez econômica, ou por aqueles socializados em ambientes desfavorecidos.

Os valores específicos selecionados para a subfunção existência são três.

- **Saúde:** representa a procura por um nível adequado de saúde, para evitar situações que possam ameaçar a vida.
- **Sobrevivência:** é um princípio que guia principalmente as pessoas com escassez de recursos econômicos básicos.

¹⁴³ MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper&Row. 1954. p. 57-64.

- **Estabilidade:** valoriza uma vida organizada e bem planejada e é endossada por pessoas que valorizam o trabalho estável e a segurança econômica.

Subfunção suprapessoal: tem uma orientação central (entre o pessoal e o social) e uma motivação humanista. Suas necessidades estão relacionadas à estética, à cognição e à autorrealização. Os valores que representam essa subfunção também são três:

- **Conhecimento:** está relacionado às necessidades cognitivas.
- **Maturidade:** representa as necessidades de auto realização.
- **Beleza:** representa as necessidades estéticas e busca incessante da beleza.

Subfunção normativa: tem um motivador materialista e uma orientação social. Liberdade, justiça, equidade e ordem, são exemplos de precondições imprescindíveis, para se alcançar todas as necessidades ¹⁴⁴. Essa subfunção representa, segundo Gouveia, “a importância de preservar a cultura e as normas convencionais, evidenciando uma orientação vertical em que a obediência à autoridade é crucial.” ¹⁴⁵ Os valores que representam essa subfunção são três.

- **Tradição:** conjunto de usos, ideias e valores morais transmitidos de geração em geração. Representa respeito a padrões morais vigentes e colabora em manter a harmonia e a unidade do grupo social a que o indivíduo pertence.
- **Obediência:** evidencia a importância do cumprimento dos deveres e obrigações do dia a dia, além do respeito às pessoas mais velhas; este valor relaciona-se diretamente ao cumprimento das normas da sociedade.
- **Religiosidade:** representa o reconhecimento do indivíduo à existência de uma entidade transcendente superior.

Subfunção interativa: representa uma orientação social e um motivador humanitário. Estabelecer e manter relações interpessoais estáveis são prioritários aos valores dessa subfunção. Os contatos sociais são prioritários. Os valores representados por essa subfunção são também três.

- **Afetividade:** está relacionada à vida social e às relações interpessoais. Intimidade, afeto, prazer e até sentimentos de tristeza estão relacionados com esse valor.

¹⁴⁴ GOUVEIA, 2013. p.141 apud MASLOW, 1954, p. 68.

¹⁴⁵ GOUVEIA, 2013, p. 141.

- **Convivência:** prioriza a relação pessoa-grupo e não pessoa-pessoa, como no caso do valor afetividade. Está relacionada à ideia de pertencer a um grupo social.
- **Apoio social:** refere-se à ideia de confiança e de suporte de um grupo social, para que o indivíduo não se sinta sozinho no mundo.

O Quadro 2 sintetiza a estrutura do modelo proposto pela teoria funcionalista dos valores humanos de Valdiney Veloso Gouveia.

Quadro 2: subfunções valorativas, motivador e orientação, e os marcadores valorativos.

Subfunções Valorativas	Combinação	Marcadores valorativos e descritores
Realização	Motivador: materialista. Orientação: pessoal.	Poder: ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe. Prestígio: saber que muita gente lhe conhece e admira; quando velho, receber uma homenagem por suas contribuições. Êxito: obter o que se propõe; ser eficiente em tudo o que faz.
Experimentação	Motivador: humanitário. Orientação: pessoal.	Emoção: desfrutar desafiando o perigo; Buscar aventuras. Prazer: desfrutar da vida; Satisfazer todos os seus desejos. Sexualidade: ter relações sexuais; obter prazer sexual.
Suprapessoal	Motivador: humanitário. Orientação: central.	Beleza: ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas. Conhecimento: procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo. Maturidade: sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na
Existência	Motivador: materialista. Orientação: central.	Saúde: preocupar-se com sua saúde, antes mesmo de ficar doente; não estar enfermo. Estabilidade pessoal: ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planejada. Sobrevivência: ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.
Normativa	Motivador: materialista. Orientação: social.	Obediência: cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar seus pais, os superiores e os mais velhos. Religiosidade: crer em Deus como salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus. Tradição: seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade.
Interativa	Motivador: humanitário. Orientação: social.	Afetividade: ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos. Convivência: conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como; social, religioso, esportivo, entre outros. Apoio social: obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo.

Fonte: Adaptado de GOUVEIA, 2013, p.145.

Em síntese, a teoria funcionalista dos valores humanos de Gouveia prioriza as funções dos valores em duas grandes dimensões: guiar o comportamento humano e representar as necessidades humanas¹⁴⁶; a dimensão de guiar o comportamento humano pode ter metas pessoais ou sociais, enquanto as que representam as necessidades humanas podem ser do tipo materialista ou humanista. Com isso, percebemos que os valores, em todos os tempos e em todas as sociedades, são sempre os mesmos, variando apenas, individual ou socialmente, suas prioridades valorativas.

Uma pessoa pode valorizar as necessidades materialistas e as metas pessoais, enquanto outras preferem as necessidades humanas e as metas sociais. É a partir dessas prioridades que relacionamos os valores de uma pessoa com sua capacidade de compreender o Outro em sua plena dignidade. Torna-se difícil, para uma pessoa com metas estritamente pessoais e necessidades prioritariamente materialistas, conseguir ter uma abertura ao Outro sem visar a algum benefício. Nessas condições, com metas estritamente pessoais e necessidades prioritariamente materialistas, esse Outro só é percebido, quando, de alguma maneira, ele se beneficia. Parece óbvio, em nossa atual sociedade capitalista, a valorização dos aspectos materialistas e metas pessoais em detrimento de um comportamento mais humano e necessidades mais altruísticas. Esta constatação, porém, exige que se estude com mais acuidade o que motiva as pessoas a esses comportamentos e atitudes.

2.4 Atitudes sociais

As atitudes sociais constituem um dos temas mais estudados pelos psicólogos sociais, principalmente devido à necessidade de entender como elas se formam e se modificam no ser humano. Uma das características comuns às pessoas é ter posições pró ou contra determinados objetos sociais. Ter preferências e posições diversas em relação a pessoas, eventos e objetos, revela que se têm atitudes em relação a esses objetos sociais. Quando se tem conhecimento das atitudes de uma pessoa, pode-se antecipar, com certo grau de acerto, seu comportamento.

Existem muitas definições de atitudes, na literatura. A maioria delas inclui elementos em comum. Rodrigues diz que “atitude social refere-se a um sentimento pró ou contra um objeto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer

¹⁴⁶ GOUVEIA, Valdiney Veloso. *Teoria funcionalista dos valores humanos*: Fundamentos, aplicações e perspectivas. São Paulo: Casa do psicólogo. 2013. p.132.

produto da atividade humana.”¹⁴⁷ Já Richardson conceitua atitude como “predisposições para reagir negativa ou positivamente a respeito de certos objetos, instituições, conceitos ou pessoas”.¹⁴⁸

Os elementos constitutivos de uma atitude, os quais estão intimamente relacionados entre si, são o **componente afetivo**, que consiste basicamente em sentimentos prós ou contra um determinado objeto social; o **componente cognitivo**, que se refere a pensamentos e crenças que uma determinada pessoa tem relativo a esse objeto social; e o **componente comportamental**, que é a prontidão para comportar-se de determinada maneira. Esses três elementos normalmente estão em harmonia, ou seja, há uma tendência de que eles sejam coerentes entre si. Exemplificando: se gostamos (afetividade) de uma pessoa, nossas cognições (pensamentos e crenças) a respeito dela justificam nosso sentimento positivo e conseqüentemente nos comportamos em relação a ela de forma afável e gentil. Como se formam, então, as atitudes?

2.4.1 Formação de atitudes

Refletindo sobre a formação de atitudes, Rodrigues defende que

as atitudes sociais se formam de diferentes maneiras. Uma decorrentes de reforçamento, outras de características de personalidade, outras decorrem de imitação ou modelagem, outras em decorrência de nos identificarmos com uma determinada classe social e outras ainda em função de análise racional.¹⁴⁹

Existem diferentes abordagens teóricas relativas aos processos de formação de atitudes, não existindo um acordo a esse respeito, no entanto existem abordagens que focalizam os aspectos funcionais, algumas que priorizam os enfoques baseados na noção de consistência cognitiva e outras com enfoques baseados na teoria do reforço.

Nas abordagens que priorizam os aspectos funcionais, as atitudes se formam para atender a determinadas funções para o ajustamento da personalidade perante o mundo, ou seja, equilibrar as imposições do funcionamento interior do ser humano, com as imposições do seu ambiente exterior.

Quanto aos enfoques baseados na noção de consistência cognitiva, Rodrigues afirma que “a tônica de todas essas posições teóricas no que concerne à formação de atitudes é que um estado de consistência entre atitudes conduz a uma suave e pronta adoção destas atitudes

¹⁴⁷ RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 343.

¹⁴⁸ RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 265.

¹⁴⁹ RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social para principiantes*. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 64.

coerentes”¹⁵⁰. Reforçando esse ponto Braguirolli afirma que “nos expomos mais e nos dispomos melhor à aprendizagem daquilo que não é dissonante com nossas atitudes e, mais ainda, daquilo a respeito do qual temos atitudes positivas.”¹⁵¹ Ou seja, atitudes que nos conduzem a um estado de harmonia são mais facilmente formadas. Vários estudos demonstram a busca de coerência entre os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais das atitudes, sendo a dissonância cognitiva o estado psicológico incômodo, no qual a pessoa tentará resolver, reorganizando suas crenças, percepções, pensamentos e atitudes.

Investigadores da Universidade de Yale achavam que a base da formação das atitudes estava no reforço ou na punição advinda de um determinado comportamento. Esse enfoque é de origem behaviorista, segundo o qual o reforço que se segue a um determinado comportamento tende a solidificar esse comportamento e sua atitude correspondente, enquanto um estímulo punitivo tenderá a minimizar ou extinguir esse comportamento e, conseqüentemente, impossibilitará a estruturação da atitude correspondente.

Além dos aspectos funcionais, de consistência cognitiva e da teoria do reforço, é interessante considerar, na formação das atitudes, as características da personalidade do indivíduo e as situações ambientais. Segundo Adorno, Brunswik, Levinson e Sanford a personalidade autoritária se caracteriza pelo seu ingrupismo (valorização exclusiva do grupo a que pertence, excluindo e rejeitando todos os demais), gosto pelo exercício da autoridade e facilidade em submeter-se aos ditames de autoridades por ele legitimadas, rigidez em seus valores e crenças, etnocentrismo, concepção religiosa fundamentalista etc.¹⁵² Quanto a situações ambientais, alguns estudos demonstraram que o ambiente e a atmosfera de uma universidade, quando passa a ser um grupo de referência, podem efetivamente mudar as atitudes de uma pessoa. Percebe-se, assim, que as atitudes são efetivamente influenciadas, tanto por fatores de personalidade, quanto por fatores sociais.

2.4.2 Mudança de atitude

O foco principal das atenções e das investigações dos psicólogos sociais não é especificamente a formação das atitudes mas o processo de mudança de atitude. Kelman, apud

¹⁵⁰ RODRIGUES, 1988, p. 366.

¹⁵¹ BRAGHIROLI, Elaine Maria; SILOÉ, Pereira; RIZZON, Luiz Antonio. *Temas de psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 82.

¹⁵² ADORNO, T. W. Frenckel-Brunswik, E. Levingson, D. J. Sanford, R. N. *The authoritarian personality*. New York. Harper and Row, 1950. Apud RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 370.

Rodrigues reconhece três processos de influência social, que supostamente conduzem a mudanças de atitudes, e que possibilitam melhor entendimento do processo de mudança de atitudes.¹⁵³ Para ele, essa mudança é exercida através dos seguintes meios:

- aceitação;
- identificação; e
- internalização.

A **aceitação** acontece quando a pessoa aceita a influência de outra ou grupo, com o intuito de ser aceita. As atitudes dessa natureza são de caráter dependente e privado, devido à dependência do agente influenciador, e privada porque não necessitam de fiscalização.

No processo de mudança de atitude por **identificação**, a pessoa adota um comportamento também relacionado a outra pessoa ou grupo, no entanto essa associação acontece não para ser aceita, mas porque é gratificante essa identificação. Essa mudança como a anterior, assume também um caráter dependente e privado.

A mudança de atitude por **internalização** acontece quando a pessoa aceita a influência, porque esta é coerente e semelhante com seus sistemas de valores. Esse tipo de influência normalmente favorece uma mudança de atitude permanente, tendo características de independência do agente influenciador.

Destaca Rodrigues que os componentes cognitivo, afetivo e comportamental das atitudes se influenciam mutuamente em razão de uma estabilidade no estado de harmonia entre eles.¹⁵⁴ Qualquer mudança em um destes três componentes acarreta um estado de inconsistência entre os três componentes que pode resultar numa mudança de atitude.

Uma pessoa preconceituosa pode mudar as suas crenças apenas pela oportunidade de convivência com os indivíduos, foco do preconceito. Essa reestruturação cognitiva, que é acarretada pela inconsistência, tende a modificar os componentes afetivo e comportamental relacionados a essas crenças, resultando na mudança da atitude preconceituosa e restabelecendo a harmonia entre os aspectos cognitivo, afetivo e comportamental.

Num segundo exemplo, se, por algum motivo, modificamos nossa relação afetiva com uma pessoa de quem antes gostávamos, isso nos levará a atribuir-lhe uma série de defeitos (componentes cognitivos), a fim de sermos coerente com a nossa mudança de afeto.

¹⁵³ KELMAN, H. C. *Processes of opinion change*. Public Opinion Quarterly. 1961. 25, 59/78. apud RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 363-364.

¹⁵⁴ RODRIGUES, 1988, p.377.

Como consequência, ainda pela mesma razão de coerência, nos comportamos de maneira hostil com ela.

Em relação ao componente comportamental, quando estamos diante de um fato consumado, por exemplo, no colégio, através de um sorteio para compor as turmas de educação física, ficamos na turma de vôlei, quando queríamos a turma de futebol. Isso pode acarretar numa reorganização dos aspectos afetivos e cognitivos, relacionados ao vôlei, de forma a mudar nossa atitude, para que a harmonia se estabeleça. Se esta reorganização não acontecer, ficamos numa situação de desarmonia, sempre que formos praticar vôlei no colégio, tornando o processo doloroso e sem resultados efetivos de aprendizagem.

Quando se trata de mudanças de atitude, o componente afetivo é o mais significativo dentre os três. Para Rodrigues¹⁵⁵, as contribuições dos docentes da Universidade de Yale (Hovland, Janis e Kelley) são referências, quando o assunto é mudança de atitude. De acordo com o modelo teórico de aprendizagem elaborada por esses docentes, os fatores que concorrem para produzir uma mudança de atitude são seis.

- credibilidade do persuasor;
- ordem de apresentação dos argumentos;
- argumentação unilateral ou bilateral;
- apresentação ou omissão do objetivo da persuasão;
- quantidade de mudanças desejadas;
- natureza racional ou emocional das comunicações.

Rodrigues¹⁵⁶ esclarece cada um dos seis fatores que concorrem para mudanças de atitude no modelo proposto pelos(as) docentes de Yale.

Credibilidade do persuasor constitui um elemento importante na mudança de atitude. Se um(a) médico(a) nos fala sobre os problemas causados pelo fumo, este é mais persuasivo que um leigo falando sobre o mesmo problema.

Ordem de apresentação dos argumentos acontece quando apresentamos os argumentos mais importantes, antes dos argumentos menos importantes, essa sequência serve para motivar uma audiência não muito sintonizada no conteúdo da comunicação, aumentando a possibilidade da comunicação surtir efeito.

¹⁵⁵ RODRIGUES, 2005, p.64.

¹⁵⁶ RODRIGUES, 2005, p.65.

Argumentação unilateral acontece quando se apresenta apenas argumentos pró uma determinada posição, enquanto a **argumentação bilateral** apresenta argumentos pró e contra determinada posição com descarte dos contra. Verifica-se que, para audiências mais sofisticadas, a forma bilateral é mais eficaz, enquanto, para audiências que não possuem essas características, a forma unilateral obtém melhores resultados.

A **representação ou omissão do objetivo da persuasão** depende do nível intelectual da audiência. Se esta for de alto nível é melhor que a própria audiência tire suas conclusões, caso contrário, é recomendável que no final da comunicação se explicita claramente esse objetivo.

A **quantidade de mudanças desejadas** depende da credibilidade do(a) comunicador(a). Para comunicadores de alta credibilidade, quanto maior a mudança desejada, mais eficaz é a persuasão. O oposto é verdadeiro para comunicadores(as) de baixa credibilidade.

Quanto à **natureza racional ou emocional das comunicações**, as que trazem apelos emocionais tendem a surtir efeito em audiências de baixo nível intelectual. No entanto, quando os argumentos emocionais são bem dosados, podem servir para despertar a atenção da audiência e contribuir para a eficácia da persuasão em qualquer tipo de audiência.

Outra teoria de grande importância para o entendimento da mudança de atitude é a teoria da dissonância cognitiva de Leon Festinger, em especial sobre a duração da mudança. A dissonância cognitiva refere-se ao conflito entre duas cognições e pode servir de estímulo, para que a pessoa produza novas crenças e novos pensamentos de forma a reduzir esse conflito. Rodrigues esclarece que, na opinião de Festinger, “para que uma mudança atitudinal seja eficaz e duradoura, é necessário que o próprio indivíduo, onde se opera a mudança, crie razões próprias coerentes com a mudança de posição.”¹⁵⁷

Na teoria da dissonância cognitiva, as pessoas são automotivadas para reduzir a incoerência de suas ideias e crenças. Segundo Braghirolli, A eliminação da dissonância pode ocorrer por três vias: reduzindo a importância das convicções dissonantes; acrescentando novas convicções que se sobreponham às convicções conflitantes ou mudando a atitude ou o comportamento conflitante.¹⁵⁸

Conforme Rodrigues, “quando conseguimos provocar dissonância cognitiva nas pessoas, de forma tal que a busca das razões próprias é desencadeada, o resultado desta

¹⁵⁷ RODRIGUES, 2005, p.66.

¹⁵⁸ BRAGHIROLLI, Elaine Maria; SILOÉ, Pereira; RIZZON, Luiz Antonio. *Temas de psicologia social*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. p.85.

atividade é a autopersuasão.”¹⁵⁹ A dissonância cognitiva mostrou claramente que apenas a apresentação de razões externas ao indivíduo é pouco eficaz quanto à mudança de atitudes. Se, por outro lado, a apresentação das razões externas impelir o indivíduo a procurar suas próprias razões a uma mudança de atitude, provavelmente essa mudança acontecerá e será duradoura.

Existem muitas outras teorias relacionadas à mudança de atitudes. Segundo Braghirolli, ”o grande número de teorias não deve ser entendido como uma questão de que ‘alguém está certo e os demais errados’. Todas elas têm comprovação empírica, [...] enfim, entende-se que as teorias de mudanças de atitudes, entre si, são mais complementares do que excludentes”.¹⁶⁰

2.4.3 Atitudes de preconceito e atitude dual

Para compreender o significado de preconceito, é necessário entender primeiro o conceito de atitude social. Esclarece Richardson: “As atitudes são predisposições para reagir negativa ou positivamente a respeito de certos objetos, instituições, conceitos ou pessoas.”¹⁶¹ Dessa forma, entende-se o preconceito como uma atitude hostil ou negativa que um indivíduo está predisposto a pensar, sentir e comportar-se em relação à determinada pessoa ou grupo de uma forma predominantemente negativa. Percebem-se claramente, no preconceito, os três componentes característicos de qualquer atitude, o componente cognitivo (crenças, estereótipos e pensamentos preconceituosos), o componente afetivo (sentimentos negativos) e o componente comportamental (tendências à agressividade, à raiva e à hostilidade e à discriminação). Ou seja, para cada atitude, há um componente cognitivo, que se relaciona às crenças e às ideias, um componente afetivo, que é associado aos sentimentos e emoções que, por sua vez, provocam a uma série de tendências comportamentais ou predisposições para agir de uma determinada forma.

O preconceito é discutido a partir de diversas áreas do conhecimento humano, sendo que, geralmente, ele é entendido como um julgamento preconcebido, que se manifesta na forma de uma atitude discriminatória e excludente, principalmente perante pessoas

¹⁵⁹ RODRIGUES, 2005, p. 67.

¹⁶⁰ BRAGHIROLI, 2005, p.84.

¹⁶¹ RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 265.

consideradas diferentes ou "estranhas". Reforça Ferreira que preconceito é um “conceito ou opinião formado antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos”.¹⁶²

Existem relatos de preconceitos desde a Grécia antiga, no entanto atualmente estes preconceitos possuem dimensões sutis e de difícil identificação. Sobre isso, Bandeira & Batista argumentam que, “pelo fato de o preconceito ser moralmente condenado e a discriminação ser juridicamente sujeita à punição, suas manifestações tornaram-se cada vez mais sutis, disfarçadas, o que dificulta a reunião de provas que tenham validade jurídica”.¹⁶³ Muitas discriminações acabam se tornando normatizações e algumas já se afirmam como regras, por exemplo, a exigência de “boa aparência” para ingressar no mundo do trabalho.

Normalmente, as pessoas têm alguma atitude preconceituosa e sentem receio de serem criticadas e excluídas devido a esses sentimentos, pensamentos e comportamentos, por isso, conseguem disfarçar o preconceito e tentam justificar racionalmente sua atitude. Esse dilema entre ser e não ser preconceituoso tem fundamento teórico a partir da concepção de atitude dual¹⁶⁴.

Conforme Alvarenga nos primeiros anos de nossa vida temos aprendido algumas atitudes preconceituosas chamadas de atitudes primárias–AP (o negro é preguiçoso, a loura é burra, a mulher é mais fraca que o homem etc.), posteriormente, principalmente através da convivência, podemos aprender novas atitudes contrárias àquelas preconceituosas, assim uma atitude primária–AP transforma-se numa atitude secundária–AS.¹⁶⁵ No pensamento da maioria dos teóricos, a nova atitude substitui aquela antiga, no entanto, recentemente, essa afirmação foi negada, e para autores mais modernos, a nova atitude (atitude secundária–AS) adquirida pode se sobrepor e dominar, em diversas situações à primeira atitude (atitude primária–AP), entretanto, ela não irá substituir aquela antiga, fazendo com que a primeira desapareça. Isto dá origem ao que se chama uma “atitude dual”; a pessoa passa a conviver e a usar uma e outra atitude, conforme o momento¹⁶⁶.

A atitude dual pode ser definida como avaliações diferentes de um mesmo objeto: uma automática (cheia de emoção, quente, impulsiva ou implícita) e outra mais cognitiva

¹⁶² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos. *Dicionário aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010. p.1695.

¹⁶³ BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. *Preconceito e discriminação como expressões de violência*. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002. p. 128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

¹⁶⁴ BANDEIRA, 2012, p.128.

¹⁶⁵ ALVARENGA, Galeno. *Atitudes: preconceitos (atitudes duais)*. p. 01. Disponível em: <<http://www.galenoalvarenga.com.br/publicacoes-livros-online/segredos-da-mente/atitude-preconceitos-atitudes-duais>>. 2010. Acesso em: 24 out. 2014.

¹⁶⁶ ALVARENGA, 2010, p.01.

(fria, calma, mais explícita). Mesmo quando uma atitude explícita, domina de modo geral, a maneira de julgar os fatos ou pessoas, o modo impulsivo e implícito pode permanecer sem modificações, pronto para ser detonado, diante de fortes emoções ou de ações ligadas ao imediatismo¹⁶⁷.

As possíveis consequências do próprio comportamento de uma pessoa parecem direcionar se elas devem usar atitudes primárias–AP ou atitudes secundárias–AS, no entanto, o autor argumenta que “as avaliações das pessoas estão baseadas mais em AP e menos nos pensamentos atuais e mais bem fundamentados e criticados. De fato, quando AP está altamente acessível, ela tenderá em orientar (dá direção) aos pensamentos de modo a ficar congruente com os pensamentos.”¹⁶⁸

As atitudes secundárias–AS, sendo mais recentes, tendem a mudar com mais facilidade, enquanto os velhos hábitos, tendem a não mudar ou mudar vagarosamente, dependendo da força de cada um.

Ainda conforme Alvarenga, os estereótipos e os preconceitos contêm, quase sempre, atitudes duais. A única diferença básica, entre uma pessoa não preconceituosa e uma preconceituosa está no fato de que aquela, não preconceituosa, consegue controlar ou suprimir o estereótipo negativo, por ter aprendido, mais tarde, que não há razões plausíveis para seu uso. Por outro lado, o indivíduo preconceituoso é aquele que nada faz, para controlar a postura culturalmente negativa.¹⁶⁹

Para que uma atitude dual possa existir, é preciso que a atitude primária–AP não seja muito poderosa e permita a construção da atitude secundária–AS, e que, dependendo de cada pessoa, pode ou não se sobrepor à atitude primária–AP.

2.4.4 Medição de atitudes

Nas ciências sociais, é comum o uso de diversos instrumentos, para mensurar a realidade de um determinado objeto em estudo. Rodrigues afirma que as atitudes sociais podem ser medidas, e há vários modelos de escalas que se propõem a medi-las.¹⁷⁰ As principais escalas, para se medir atitudes, são escala de Thurstone, escala diferencial semântico, escala Likert.

¹⁶⁷ ALVARENGA, 2010, p. 02.

¹⁶⁸ ALVARENGA, 2010, p. 03.

¹⁶⁹ ALVARENGA, 2010, p. 05.

¹⁷⁰ RODRIGUES, 2005, p. 70.

Há quatro níveis básicos de escala de medidas: escalas nominais, escalas ordinais, escalas intervalares e escalas de razão. As escalas nominais são aquelas em que os números são utilizados apenas para identificar ou categorizar pessoas, objetos ou fatos. Os números são rótulos que servem apenas para identificar a pertença ou não pertença a uma determinada categoria. Não há relação de maior, menor, apenas pode ser igual ou diferente de outra variável nominal. A escala nominal é a que tem o nível mais elementar de todas. No Quadro 3, há exemplo de escala nominal.

Quadro 3: escala nominal

Qual dos seguintes tipos de mídia mais influenciam sua decisão de compra?
1. Televisão
2. Rádio
3. Jornal
4. Revista

Fonte: OLIVEIRA, 2001.

As escalas ordinais ordenam os objetos que estão sendo estudados de acordo com certas características, podendo estabelecer comparações como X é maior que Y. Segundo Moraes, “nas escalas ordinais, os indivíduos ou as observações distribuem-se segundo uma certa ordem, que pode ser crescente ou decrescente, permitindo estabelecerem-se diferenciações”¹⁷¹. Os valores, em uma escala ordinal, definem o nome e a ordem de um determinado objeto, ou seja, além de identificar o objeto, também pressupõe que as diferentes classes estão ordenadas sob algum critério hierárquico. Num exemplo sobre escolaridade, a ordem e os nomes podem seguir a seguinte hierarquia: 1- sem instrução, 2- ensino fundamental, 3- ensino médio, 4- superior, 5- mestre e 6- doutor.

Outros exemplos de variáveis ordinais são grau de satisfação com o emprego e status socioeconômico. O Quadro 4 exemplifica uma pergunta de questionário que utiliza a escala ordinal como variável.

Quadro 4: escala ordinal

Quanto tempo você gasta lendo jornal em um fim de semana típico?
1. Menos que 5 minutos
2. De 5 minutos a 15 minutos
3. De 15 minutos a 30 minutos
4. Mais de 30 minutos

Fonte: OLIVEIRA, 2001.

¹⁷¹ MORAIS, Carlos Mesquita. *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. 2005. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7325/1/estdescr.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

Quanto à escala de intervalo, Fauze Mattar a define como "aquela em que os intervalos entre os números dizem a posição e quanto pessoas, objetos ou fatos estão distantes entre si em relação à determinada característica. Ela permite comparar diferenças entre as medições, mas não permite concluir quanto à magnitude absoluta das medições."¹⁷² Esta escala se chama de intervalo, porque diferenças entre valores têm significado, mas não os quocientes deles, ou seja, a escala de intervalo permite ao investigador analisar as diferenças que separam dois objetos. Exemplo clássico da escala de intervalo são as escalas de temperatura Celsius e Fahrenheit, em que não se pode assumir um ponto zero (ponto de nulidade de temperatura) ou dizer que a temperatura X é o dobro da temperatura Y, no entanto a escala Kelvin não é considerada intervalar, mas uma escala de razão, por possuir zero absoluto de temperatura.

Fazendo uma comparação das escalas de temperatura Celsius e Fahrenheit, visto na Tabela 1, percebe-se que 100° Celsius não é o dobro de 50° Celsius, pois, quando se transformam essas temperaturas para a escala Fahrenheit, obtemos 212F e 122F ($t_F = 9/5 \cdot t_C + 32$), que não são o dobro uma da outra.

Tabela 1: escala de intervalo

Escalas	Valores correspondentes				
Celsius (°C)	0	10	30	50	100
Fahrenheit (°F)	32	50	86	122	212

Fonte: OLIVEIRA, 2001.

Quanto às escalas de razão, Mattar diz que:

Possuem as mesmas propriedades das escalas de intervalo com a vantagem de possuírem o zero absoluto. Em função disso, as medidas tomadas nestas escalas permitem concluir quanto a sua magnitude absoluta, além de informar a posição e quantos objetos ou fatos estão distantes entre si em relação à determinada característica.¹⁷³

Com dados deste tipo, alterações nas unidades de medida não afetam a razão entre dois valores. Exemplos: idade, peso, altura, área, distância, quantias em dinheiro, contagem da população e períodos de tempo.

Quanto aos métodos para se estudar as atitudes das pessoas, há uma grande variedade disponível, no entanto são mais utilizados aqueles cujas inferências acontecem a partir do seu autorrelato, através da declaração de suas crenças, sentimentos e comportamentos, quando

¹⁷² MATTAR, Fauze Nagib. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 85.

¹⁷³ MATTAR, 1996, p. 85.

utilizados instrumentos de coleta de dados, como entrevistas e questionários. Um dos modelos mais utilizados e debatidos entre os(as) pesquisadores(as) para medição de atitudes no contexto das ciências sociais é a escala Likert. Diz Santana: “A utilização de escalas de atitudes sociais permite mensurar quanto o indivíduo ou a coletividade tem de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis a determinados objetos sociais.”¹⁷⁴ A escala Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. As afirmações são relacionadas a um determinado objeto social, sendo que parte delas é favorável e a outra desfavorável a esse objeto social. A conveniência de afirmações favoráveis e desfavoráveis tem por objetivo evitar certa tendência do indivíduo de concordar mais que discordar. Sobre essa escala, voltaremos a falar no capítulo referente à metodologia.

¹⁷⁴ SANTANA, Eder da Silva. *Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente-Marília*. Tese Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. São Paulo. 2013. p. 27. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/home/pos-graduacao/educacao/dissertacoes/santana_es_do_mar.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização do *locus* da pesquisa

3.1.1 Educação profissional e tecnológica

O artigo 39 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷⁵ (LEI 9.394/96) enfatiza que a educação profissional é integrada às diferentes formas de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

A globalização, os desafios políticos e as expectativas no âmbito da educação no Brasil, definem várias linhas de atuação. Uma delas a expansão da educação profissional e tecnológica. Todavia essa educação, nas palavras de Gadelha, “não deve estar preocupada em ensinar, somente, um ofício, uma tarefa, mas despertar no sujeito o real valor da tecnologia, sua utilização e a possibilidade de transformá-la, (re)criá-la, sem, contudo, tornar-se escravo dela”.¹⁷⁶

Existem visões diversas sobre o papel das novas tecnologias na atualidade, no entanto são inquestionáveis os benefícios que as tecnologias proporcionam quanto à minimização do esforço físico, ao desenvolvimento econômico e à ciência. Em contrapartida, as tecnologias também estão sendo usadas de forma inadequada na exploração da natureza e em conflitos bélicos entre nações.

Defendendo essa visão, Kneller, apud Miranda, afirma que

Alguma inovação tecnológica é essencial e desejável. Ela tem sido necessária à modernização de todas as sociedades, e habilitará a nossa a sobreviver e melhorar. O desenvolvimento de novas tecnologias deve ser encorajado e o treinamento de tecnólogos imaginativamente promovido. [...] A tecnologia pode criar ou destruir, tornar o homem mais humano ou menos. Mas as civilizações, como os indivíduos, devem correr riscos se quiserem progredir. Se exercermos prudência para minimizar os danos da tecnologia e incentivar o máximo seus benefícios, certamente valerá a pena aceitar o risco.¹⁷⁷

Qualquer nova tecnologia exige riscos quanto ao seu uso. Isso acontece com a internet, com o uso inadequado da energia atômica com qualquer tecnologia. Uma reflexão é

¹⁷⁵ BRASIL. Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, 1961. Disponível em:

< <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf> > Acesso em: 20 ago. 2014.

¹⁷⁶ GADELHA, Severina. *Educação profissional com compromisso social: cem anos de uma caminhada singular*. Fortaleza: IFCE, 2010. p. 22.

¹⁷⁷ MIRANDA, A. *Da natureza de tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna*. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do CEFETPR/2002. p.25.

sempre necessária e, mais ainda, uma nova ética é imprescindível à sociedade contemporânea, a fim de que os riscos do mau uso das novas tecnologias sejam minimizados e seus benefícios estendidos a todos no planeta.

Nesse contexto, o papel da educação tecnológica está imbuído de vários desafios, os quais não se podem perder de vista, ou seja, os desafios da formação de um(a) profissional que saiba unir os aspectos teóricos às necessidades práticas através da técnica e, ao mesmo tempo, a formação do(a) cidadão(ã) comprometido(a) com o bem-estar da sociedade em que vive.

Bastos enfatiza essa visão substantiva da educação tecnológica, argumentando que

A educação tecnológica, portanto, não é adjetivada, como um acréscimo que se adicione ao conceito maior, como se ela estivesse incompleta e necessitando de técnicas para se tornar prática. É uma educação substantiva, sem apêndices e nem adendos. Existe por si só, não para dividir o Homem pelo trabalho e pelas aplicações das técnicas. É substantiva porque unifica o ser humano empregando técnicas, que precisam de rumos e de políticas para serem ordenadamente humanas. É substantiva porque é um Todo: educação como parceira da tecnologia e esta como companheira da educação – ambas unidas e convencidas a construir o destino histórico do Homem sem dominação e sem escravidão aos meios técnicos.¹⁷⁸

Na atual sociedade, o desenvolvimento tecnológico é irreversível e necessário, por isso é imperativo à instituição responsável por educação tecnológica aliar o saber técnico a uma formação que priorize os aspectos valorativos do ser humano e sua responsabilidade ética perante o Outro.

Esse desafio é posto para a rede de educação profissional e tecnológica composta pelos institutos federais, dentre eles o Instituto Federal do Ceará.

3.1.2 O Instituto Federal do Ceará e sua evolução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – tem sua origem em 1909, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, o qual criou a Escola de Aprendizes Artífices, pelo então presidente da república Nilo Peçanha.

Sobre a finalidade da Escola de Aprendizes Artífices, Gadelha esclarece que “essas escolas tinham por finalidade formar contramestres e operários e ofereciam, gratuitamente, ensino prático e conhecimentos técnicos, ao longo de seis anos. Atendiam a um público específico e bem definido.”¹⁷⁹ A autora também menciona que, “para a educação profissional,

¹⁷⁸ BASTOS, João Augusto de Souza Leão A. *Educação tecnológica*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/601.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

¹⁷⁹ GADELHA, 2010, p.34.

a política de governo estava imbuída de ações de controle e prevenção da criminalidade, com características assistencialistas e se apresentava claramente discriminatória”¹⁸⁰.

Sidou, apud Gadelha, relata que, nos sete primeiros anos de funcionamento a Escola de Aprendizes Artífices tinha um elevado número de discentes distribuídos nos cursos de Sapataria, Topografia, Encadernação, Marcenaria, Carpintaria, Ferraria, Serralharia, Mecânica e Alfaiataria.¹⁸¹

Em 1937, através do Decreto Lei nº. 378/1937, de 13 de janeiro, foi dada uma nova denominação à Escola de Aprendizes Artífices: Liceu Industrial de Fortaleza, que modificou sua denominação várias vezes no decorrer dos anos posteriores. Após quatro anos do Decreto Lei 378/1937, em 28 de agosto de 1941, por meio de Despacho do Ministro da Educação e Saúde, tornou-se Liceu Industrial do Ceará. No ano subsequente ganhou outra denominação: Escola Industrial de Fortaleza, por força do Decreto nº. 4.121, de fevereiro de 1942.

Com os problemas advindos da II Grande Guerra Mundial, foi estabelecida uma política governamental agressiva de mão de obra mais qualificada para atender às demandas do parque industrial brasileiro. Assim, a rede Federal de Ensino Profissionalizante foi modernizada com a construção de novos prédios e aquisição de equipamentos mais modernos. A então Escola Industrial de Fortaleza, no ano de 1952 construiu um prédio na Avenida Treze de Maio, 2081, onde se encontra estabelecida até hoje.

Segundo Gadelha¹⁸², a Lei nº. 3.552, de 12 de fevereiro de 1959, define uma nova estrutura organizacional e jurídica para as escolas profissionalizantes da rede federal, elevando-as à condição de autarquia, dando-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Com o Decreto Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, uma nova denominação é imposta à Escola Industrial de Fortaleza, passando a chamar-se Escola Industrial Federal do Ceará, que manteve essa denominação por apenas três anos. Modificada pela portaria ministerial nº 331, de 6 de junho de 1968, passou a ser Escola Técnica Federal do Ceará. Essa denominação permaneceu por trinta anos.

Em meados da década de 70 e início da década de 80, a formação voltada apenas para operar máquinas não mais atendia às demandas da nova sociedade. A preocupação era a formação de profissionais que pudessem dar respostas a problemas técnicos com maior eficiência e eficácia e embasado numa formação teórico-técnica sólida. Nessa perspectiva, a evolução do ensino técnico no Brasil se fez sentir, diante dessa nova realidade.

¹⁸⁰ GADELHA, 2010, p.35.

¹⁸¹ GADELHA, 2010, p.51.

¹⁸² GADELHA, 2010, p.53.

Com a boa aceitação pelas indústrias e por outros setores da economia dos profissionais das escolas técnicas, houve uma grande expansão desse tipo de ensino em todo o território brasileiro.

O decreto lei nº 8.948/94 regulamenta a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, sendo a implantação feita de forma gradativa, mediante o decreto específico para cada Centro. Com a edição do Decreto de 22 de março de 1998, a antiga Escola Técnica Federal do Ceará foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. De acordo com Gadelha, “a evolução histórica das Escolas Técnicas em Centros de Educação Tecnológica viria a atender às necessidades do País, de implementar uma eficiente formação de profissionais qualificados, base sólida de todo e qualquer projeto de nação.”¹⁸³

Finalmente, com o intuito de expandir a rede federal de ensino técnico e tecnológico, o governo federal, por meio do Decreto-lei nº 6.095/2007, estabeleceu as diretrizes de integração das instituições federais de educação tecnológica com a finalidade de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no âmbito da rede federal de educação tecnológica.

No ano seguinte, por força do Decreto Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, foram criados trinta e oito Institutos Federais nos estados da federação e no Distrito Federal, perfazendo um total de trezentos e quatorze *campi*, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, com especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Em termos jurídicos os Institutos Federais são autarquias, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Gadelha¹⁸⁴ anuncia que cada Instituto Federal tem uma estrutura *multicampi* com proposta orçamentaria anual específica para cada *campus*. O organograma administrativo dos Institutos Federais é composto por uma reitoria, cinco pró-reitorias, diretorias sistêmicas e por órgãos superiores, como o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

Quanto aos fundamentos da educação pedagógica dos Institutos Federais, Pacheco esclarece que

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em

¹⁸³ GADELHA, 2010, p.55.

¹⁸⁴ GADELHA, 2010, p.110.

diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.¹⁸⁵

Os Institutos Federais são Instituições educacionais *sui generis*, por atuar na educação superior, básica e profissional. É de natureza singular, pelo fato de que não é comum no sistema educacional brasileiro uma única instituição atuar em mais de um nível de ensino.

O Instituto Federal do Ceará conta atualmente com 27 *campi*, distribuídos pelo interior do Ceará, além da capital: *Campus Acaraú, Campus Aracati, Campus Baturité, Campus Camocim, Campus Canindé, Campus Caucaia, Campus Cedro, Campus Crateús, Campus Crato, Campus Fortaleza, Campus Guaramiranga, Campus Iguatu, Campus Itapipoca, Campus Jaguaribe, Campus Jaguaruana, Campus Juazeiro do Norte, Campus Limoeiro do Norte, Campus Maracanaú, Campus Morada Nova, Campus Quixadá, Campus São Gonçalo do Amarante, Campus Sobral, Campus Tabuleiro do Norte, Campus Tauá, Campus Tianguá, Campus Ubajara e Campus Umirim.*

Neste trabalho, a pesquisa foi desenvolvida no *Campus Fortaleza*. A razão da escolha deve-se ao fato de ser este o local em que este pesquisador ministra aulas, tanto no ensino técnico quanto no ensino superior, há mais de 25 anos.

3.1.3 *Locus* da pesquisa – IFCE – Campus Fortaleza

O *campus* Fortaleza do Instituto Federal do Ceará está localizado na Avenida Treze de Maio, nº 2081 – Benfica, inaugurado em 1952. Possui em torno de seis mil discentes matriculados em 14 cursos técnicos (integrados à educação básica, concomitantes e subsequentes ao ensino médio), 8 superiores de tecnologia, 5 bacharelados, 4 licenciaturas e 2 mestrados. O *campus* abriga ações de ensino, pesquisa e extensão, focadas na preparação de discentes para o mercado de trabalho.

Os cursos presenciais ofertados pelo *campus* Fortaleza tem uma vasta distribuição.

Cursos de nível técnico – Instrumento Musical, Guia de Turismo, Edificações, Química Industrial, Segurança no Trabalho, Informática, Telecomunicações, Eletrotécnica, Mecânica Industrial, Manutenção Automotiva e Refrigeração e Climatização;

¹⁸⁵ PACHECO, Eliezer (org). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Moderna. 2011. p.14. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 21 out. 2015.

Cursos Superiores de Tecnologia – Telemática, Mecatrônica Industrial, Processos Químicos, Gestão Ambiental, Saneamento Ambiental, Estradas, Gestão Desportiva e de Lazer e Hotelaria.

Bacharelados – Engenharia da Computação, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Mecatrônica, Engenharia Civil e Bacharelado em Turismo.

Licenciaturas – Física, Matemática, Artes Visuais e Teatro.

Mestrados – Ensino de Ciências e Matemática, Tecnologia e Gestão Ambiental, e Telecomunicações, Energias renováveis e Ensino da Física.

Os cursos em Educação a Distância–EaD, atualmente ofertados pelo campus Fortaleza/IFCE são vários.

Cursos de nível técnico – Agronegócios, Automação Industrial, Comércio, Edificações, Eletrotécnica, Informática, Meio Ambiente, Redes de Computadores, Segurança do Trabalho, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar.

Graduações – Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Educação Profissional científica e tecnológica.

Especialização – Orientação e Mobilidade.

A infraestrutura do campus Fortaleza conta com uma área de aproximadamente 38.600 m². Dispõe de 41 salas de aulas convencionais, mais de 60 laboratórios nas diversas áreas de atuação, além de sala de videoconferência e audiovisual, unidade gráfica, biblioteca, incubadora de empresas, espaço de artes, complexo poliesportivo e auditórios. Possui rampas e elevadores para facilitar a mobilidade de pessoas com dificuldade de locomoção. Conta com um núcleo de acessibilidade com foco na deficiência visual.

Na área do esporte, a unidade dispõe de uma moderna e aperfeiçoada estrutura de 5000 m² de área construída, quadras poliesportivas cobertas, piscina semiolímpica, piscina coberta, salas de musculação, de fisioterapia e de avaliação física, cinco salas de aula (duas convencionais e três para ginástica), pista de Cooper (260 m), galeria de banheiros e vestiários, além de área de convivência, terraço e setor administrativo.

Dispõe, ainda, de setores de acompanhamento pedagógico a docentes e discentes; médico(a) para atendimento de emergência e odontológico com atendimento a servidores e discentes, voltados para a prevenção e restauração bucal. Serviços de psicologia e de assistência social destinado a discentes; biblioteca virtual e distribuição, nos três turnos, de merenda escolar.

O IFCE é um dos pioneiros da rede federal a trabalhar mais substancialmente com as artes, primando pela formação humanista e cidadã. Desenvolve atividades de dança folclórica

há mais de 20 anos, com apresentação em várias cidades dos país; grupos de teatro, cameratas; banda de música, coral. Oferta o curso de instrumento musical; licenciaturas em teatro e artes visuais, formando docentes para atender à demanda reprimida no estado por esses profissionais. Durante vários anos, ofertou cursos de especialização em Arte e Educação e Cultura Folclórica. Este é o espaço em que se desenvolveu este trabalho de pesquisa.

3.2 Metodologia da pesquisa

3.2.1 Estratégia de pesquisa

Esta é uma pesquisa exploratória que visa prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o assunto em questão. A pesquisa foi realizada por meio de uma investigação teórica e empírica sobre as atitudes de alteridade do(a) docente em sala de aula. O conceito alteridade é decomposto por três outros conceitos: acolhimento, afetividade e responsabilidade pelo Outro. No âmbito educacional, o conhecimento das atitudes dos docentes e das docentes fornece bases para tomada de decisões e contribui para a solução de problemas da prática pedagógica, ao fornecer informações valiosas que permitem mudanças de atitudes dos atores envolvidos nesse processo.

As tendências atuais de mudanças de paradigmas na esfera educacional exigem novas formas de pensar e produzir conhecimento. A pesquisa social é uma importante ferramenta na produção desse conhecimento. A escolha por uma determinada estratégia de pesquisa depende basicamente, da natureza do problema que se quer investigar. A estratégia utilizada nessa pesquisa baseou-se num estudo de caso, que tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade. Segundo Yin, “o estudo de caso é a estratégia escolhida, ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, quando não se podem manipular comportamentos relevantes.”¹⁸⁶ O estudo de caso contribui na solução de problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem mudanças de atitudes dos atores envolvidos no processo pedagógico. Acrescenta Yin que os estudos de caso representam a estratégia preferida, quando se colocam questões do tipo "como" e "por quê", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.¹⁸⁷

¹⁸⁶ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p.19.

¹⁸⁷ YIN, 2001, p.19.

Esta pesquisa está baseada no método **indutivo**, em que o pesquisador desenvolve ideias, conceitos e entendimentos a partir dos dados encontrados, fazendo, assim emergir aspectos subjetivos e motivações não explícitas. Com esta estratégia, supõe-se que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Tem caráter **exploratório** e mescla, tanto abordagem **qualitativa**, quanto **quantitativa**, que permite ao(à) investigador(a) aumentar a sua experiência, aprofundar seu estudo e adquirir um maior conhecimento a respeito do problema, objeto da pesquisa. As pesquisas exploratórias são aquelas que têm por objetivo explicitar e proporcionar maior entendimento de um determinado problema e que são apropriadas para os primeiros estágios de uma investigação, quando o conhecimento e a compreensão do(a) investigador(a) sobre o assunto são ainda insuficientes.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

Richardson afirma que “os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador.”¹⁸⁸ A amostra da presente pesquisa será determinada em função das necessidades das hipóteses, sendo a amostra do tipo **intencional, não probabilística** a que mais se ajusta ao presente projeto de pesquisa. Amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população, para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador que avalia quais pessoas detêm características relacionadas ao tema em estudo e escolhe os elementos que julga serem os mais representativos da população.

A partir da análise documental da avaliação semestral de 2015.1, que os(as) discentes do ensino superior do Instituto Federal do Ceará fizeram de seus(suas) docentes, especificamente no que se refere ao item **relação professor-aluno**, foram escolhidos dois grupos de docentes, para compor a amostra da pesquisa: os(as) trinta (30) docentes com avaliação mais alta, denominado de grupo G1, e os(as) trinta (30) docentes com a avaliação mais baixa, denominado de grupo G2.

Outro aspecto levado em conta, na escolha dos sujeitos da pesquisa, que se relaciona ao tema em estudo foi o de que os(as) docentes participantes da pesquisa já tivessem passado pela experiência de ter ministrado aulas para discentes com deficiências, supondo-se que a

¹⁸⁸ RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009. p. 161.

presença de discentes com deficiência em sala de aula pode potencializar tanto as atitudes de alteridade, quanto as atitudes de preconceito. Isso contribui de forma efetiva na formação de uma crença mais estabelecida nas relações entre docente e discentes.

3.2.3 Instrumentos utilizados para coleta de dados

Basicamente foram adotados, como coleta de dados, **documentos** fornecidos pelo Instituto Federal do Ceará – *Campus* Fortaleza, bem como informações escritas através de **questionários** do tipo Likert autoadministráveis que foram entregues pessoalmente pelo pesquisador aos sujeitos da pesquisa.

Quanto à fonte documental, Lakatos & Marconiafirmam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coletas de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.”¹⁸⁹ A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa, complementando informações obtidas por outras técnicas.

Quanto aos questionários do tipo Likert, Rodrigues comenta que é uma das formas mais utilizadas para a mensuração de atitudes sociais. É uma escala de fácil construção, que apresenta resultados válidos e confiáveis.¹⁹⁰ Ela mede crenças e tendências comportamentais, com opções de resposta que variam de um extremo a outro, através de uma série de proposições relacionadas a um objeto atitudinal, representando várias assertivas sobre esse assunto. Uma das vantagens do uso da escala Likert é que as respostas fornecem uma direção sobre as crenças do(a) respondente em relação a cada proposição, sendo ela positiva ou negativa.

Explicitando, a coleta de dados foi efetivada a partir de três fontes.

1. Documentos da instituição Instituto Federal do Ceará – *Campus* Fortaleza referente à avaliação que os discentes fizeram dos(as) docentes no semestre 2015.1.
2. Um questionário do tipo Likert de cinco pontos, composto de dezoito proposições, com a finalidade de mensurar as atitudes de alteridade dos(as) docentes do Instituto Federal do Ceará – *Campus* Fortaleza.

¹⁸⁹ LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p.157.

¹⁹⁰ RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social para principiantes*. 10. ed. atualizada e acrescida de exemplos ilus. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 70.

3. Um questionário do tipo Likert de cinco pontos, composto de dezoito proposições, com a finalidade de mensurar as prioridades valorativas dos(as) docentes do Instituto Federal do Ceará – *Campus Fortaleza*.

É necessário esclarecer que, na construção de uma escala tipo Likert com cinco pontos, à resposta a uma proposição é atribuído um determinado valor. Num extremo, se um indivíduo concorda totalmente com uma proposição, é atribuído o valor cinco (5) e, no outro extremo, se ele(a) discorda totalmente, é atribuído o valor um (1). É importante, para a correta conclusão no somatório dos valores atribuídos às assertivas, que se atribua corretamente a pontuação relacionada às assertivas favoráveis e às desfavoráveis.

Cada afirmativa tem cinco opções: concordo totalmente(CT), concordo em parte(CP), indiferente(I), discordo em parte(DP) e discordo totalmente(DT).

Quadro 5: exemplo de proposição favorável

Discentes com deficiência em classes regulares favorecem uma convivência sem preconceitos.				
Discordo totalmente (DT)	Discordo em parte (DP)	Indiferente (I)	Concordo em parte (CP)	Concordo totalmente (CT)
()	()	()	()	()

Fonte: Elaborada pelo autor – 2016

Quadro 6: exemplo de proposição desfavorável

Discentes com deficiência em classes regulares atrapalham a aprendizagem de todos.				
Discordo totalmente (DT)	Discordo em parte (DP)	Indiferente (I)	Concordo em parte (CP)	Concordo totalmente (CT)
()	()	()	()	()

Fonte: Elaborada pelo autor – 2016

A pontuação dos itens deve ser definida *a priori*, levando-se em conta que os itens desfavoráveis receberiam pontuação oposta aos favoráveis. Por exemplo:

Quadro 7: exemplo de pontuação

ITEM	Discordo totalmente (DT)	Discordo em parte (DP)	Indiferente (I)	Concordo em parte (CP)	Concordo totalmente (CT)
Itens positivos	1	2	3	4	5
Itens negativos	5	4	3	2	1

Fonte: Elaborada pelo autor – 2016

Para se definir o escore de atitude de um indivíduo, é necessário somar todos os pontos obtidos com as respostas, a cada objeto social.

A grande vantagem da utilização da escala de Likert é o seu manuseio, sendo fácil a um(a) respondente emitir um grau de concordância ou discordância sobre uma proposição qualquer, no entanto, apesar das facilidades e das vantagens do uso da escala tipo Likert, é interessante observar que esse modelo solicita do(a) respondente a análise de duas dimensões: conteúdo e intensidade. O conteúdo de uma proposição exige que o(a) respondente, primeiramente, opine concordando ou discordando de uma determinada proposição, para, em seguida, escolher a intensidade dessa concordância ou discordância. Embora aparentemente não pareça ser um problema, os críticos afirmam que esta característica aumenta o nível de complexidade cognitiva da escala, principalmente quando a escala possui muitos pontos.

As atitudes carecem de ação. Isso dificulta sua medição, pois, quando se trabalha com aspectos subjetivos e não se dispõe de um processo direto de medição, é conveniente recorrer ao uso de escalas como forma de observação e mensuração de fenômenos sociais.

3.3 Análise das evidências empíricas

3.3.1 A coleta dos dados

A pesquisa documental: os documentos referentes à avaliação que os(as) discentes fizeram dos(as) docentes no semestre 2015.1 foram cedidos e coletados no mês de maio de 2016 pelo Instituto Federal do Ceará – *Campus* Fortaleza, no formato de planilhas do *excel*.

Os questionários Tipo Likert: os dois questionários, *Atitudes de Alteridade* e *Valores Básicos*, bem como o *termo de consentimento livre e esclarecido*, após as devidas explicações, foram entregues e coletados pelo pesquisador, no *locus* da pesquisa, o Instituto Federal do Ceará – *Campus* Fortaleza, a cada um(a) dos sessenta docentes que compunham a amostra. Este procedimento teve início no dia 23 de maio de 2016 e foi concluído no dia 30 de junho de 2016.

3.3.2 Confiabilidade dos questionários aplicados

Antes de iniciar os procedimentos de análise de medidas, os dois questionários utilizados nessa pesquisa foram submetidos a uma análise da confiabilidade, para verificar a

hipótese de que os resultados são merecedores de crédito para a solução do problema a que a pesquisa se propõe.

Na avaliação da confiabilidade de um questionário do tipo Likert, foi utilizado um dos recursos mais preferidos pelos(as) pesquisadores(as) para essa finalidade, o coeficiente de Cronbach. O cálculo desse coeficiente foi efetuado com o auxílio de uma ferramenta simples da informática, que é a planilha eletrônica do *excel*. Para isso, foram usados os dois questionários da pesquisa, ou seja, o questionário sobre *Atitudes de Alteridade* dos docentes pesquisados, em sua prática pedagógica, e o questionário sobre *Valores Básicos-QVB* destes mesmos docentes. Os procedimentos metodológicos, para o cálculo do coeficiente de Cronbach, para determinar se os instrumentos aplicados são confiáveis ou não, são descritos a seguir.

Hayes (1998) definiu a confiabilidade como o grau em que o resultado medido reflete o resultado verdadeiro, ou seja, quanto uma medida está livre da variância dos erros aleatórios.

O conceito de confiabilidade de um instrumento de medição refere-se ao grau em que os resultados obtidos possam ter repetidas aplicações, mantendo consistência e reproduzindo sempre os mesmos resultados. Um exemplo típico é o de uma balança (instrumento de medição) utilizada para medir o peso de um determinado objeto, em que permanece constante a medição do peso deste objeto, quando da realização de várias medidas. Se outra balança mede valores diferentes a cada medição, ela não é confiável. Assim a confiabilidade refere-se à consistência e à estabilidade de uma medição, no entanto é necessário entender que até um instrumento de medição confiável reflete pequenas variações em suas medições, que se relacionam a diversos fatores, mas que não comprometem a sua confiabilidade. Estatisticamente, o desvio-padrão relaciona-se com estas variações, ou seja, quanto menor o desvio-padrão de um grupo de medições, mais confiáveis serão estas medições.

Na confiabilidade de um questionário, a utilização do estimador de confiabilidade alfa de Cronbach, mesmo não sendo o único, é, muitas vezes, indicado como um dos mais importantes, como relata Vieira: “o alfa de Cronbach é uma medida de consistência interna e é, definitivamente, a mais utilizada”.¹⁹¹ Também Cortina, evidencia que o coeficiente alfa de

¹⁹¹ VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionários*. São Paulo. Editora Atlas. 2009. p. 146.

Cronbach é uma das ferramentas estatísticas mais importantes e difundidas em pesquisas envolvendo a construção de testes e sua aplicação.¹⁹²

O coeficiente alfa de Cronbach foi inicialmente elaborado por Lee J. Cronbach em 1951, com o objetivo de estimar a confiabilidade de um questionário. Esse coeficiente mede a correlação média entre as respostas dos diversos respondentes. O coeficiente α é calculado a partir da variância das questões e da soma das questões de cada respondente.

É através da utilização do coeficiente alfa de Cronbach que foi avaliado o grau de confiabilidade dos resultados hipotéticos obtidos na aplicação do questionário do tipo escala Likert sobre atitudes de alteridade.

Maroco afirma que

Qualquer referência a questões de fiabilidade (**reliability**) de uma medida suscita referência ao índice alfa de Cronbach. A maioria dos investigadores, [...], tendem não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala (qualquer que sejam as suas características), como tendem a percebê-lo como fornecendo ‘estimativas fiáveis’ da ‘fiabilidade de uma escala.’¹⁹³

Esse coeficiente necessita apenas de uma única aplicação do questionário, produzindo valores entre 0 e 1. Quando o coeficiente α é maior que **0,7**, diz-se que há confiabilidade no instrumento de medição.

Observando a fórmula do coeficiente de Cronbach, percebe-se que ele se baseia principalmente, na variância dos dados coletados (σ_i^2 e σ_t^2). A variância é um instrumento estatístico que permite a análise da dispersão dos dados coletados, ou seja, mostra o quão distante os valores estão da média. A fórmula do coeficiente de Cronbach utiliza vários fatores em sua composição: número de questões (k), a variância da soma das respostas de cada indivíduo (σ_t^2) e a variância relacionada a cada questão (σ_i^2).

O coeficiente α é avaliado através da seguinte expressão: $\alpha = \frac{k}{k-1} \left[\frac{\sigma_t^2 - \sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \right]$

Sendo:

α – Coeficiente de Cronbach: varia entre 0 e 1

k – Quantidade de questões;

¹⁹² CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*. v. 78, p. 98-104. 1993. Apud ALMEIDA, Diogo et al. *Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública*, Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tn_sto_131_840_16412.pdf>. acesso em: 12 dez. 2014.

¹⁹³ MAROCO, J e Garcia-Marques, T. *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* p. 66. disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>>. Acesso em: 13 set. 2014.

σ_i^2 – Variância de cada coluna, ou seja, é a variância relacionada a cada questão;

σ_τ^2 – Variância da soma de cada linha, ou seja, é a variância da soma das respostas de cada sujeito;

$\sum_{i=1}^k \sigma_\tau^2$ – variância da soma de cada questão do questionário.

Segue abaixo o resultado dos questionários tipo Likert (em anexo), aplicado aos docentes do ensino superior do IFCE, com o intuito de medir **atitudes de alteridade** dos(as) docentes no primeiro questionário e os **valores básicos** desses(as) docentes no segundo questionário.

A pontuação dos itens foi definida *a priori*, levando-se em conta que os itens desfavoráveis receberiam pontuação oposta aos favoráveis. Na construção de um questionário do tipo Likert, à resposta a uma proposição foram atribuídos valores; num extremo se o(a) docente concorda totalmente (CT) com uma proposição é atribuído o valor cinco (5) e, no outro extremo, se ele(a) discorda totalmente (DT) é atribuído o valor um (1).

Para se definir o escore de atitude de um(a) docente ou suas prioridades valorativas, é necessário somar, todos os pontos obtidos com as respostas, para cada objeto social.

Na Tabela 2, temos o resultado do questionário tipo Likert (anexo 1), aplicado aos(as) docentes do ensino superior do IFCE, com o intuito de medir **atitudes de alteridade** desses(as) docentes. Foram acrescentados, no final, os cálculos da **variância das somas das pontuações dos respondentes** e os cálculos da **variância de cada proposição para os vários respondentes**. Estes procedimentos são necessários, para efetivar os cálculos da confiabilidade do instrumento (questionário Atitudes de alteridade – QAA. A variância é uma medida de dispersão que indica a regularidade de um conjunto de dados em função da média aritmética.

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO: ATITUDES DE ALTERIDADE – QAA

Tabela 2: resultado do questionário atitudes de alteridade – QAA

PONTUAÇÃO QUESTIONÁRIO ATITUDES DE ALTERIDADE																			
PROFESSOR	Proposição 01	Proposição 02	Proposição 03	Proposição 04	Proposição 05	Proposição 06	Proposição 07	Proposição 08	Proposição 09	Proposição 10	Proposição 11	Proposição 12	Proposição 13	Proposição 14	Proposição 15	Proposição 16	Proposição 17	Proposição 18	SOMA
Professor 01	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	1	80
Professor 02	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	82
Professor 03	5	2	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	5	4	5	5	76
Professor 04	3	4	4	4	3	4	4	3	2	1	4	4	3	2	5	4	4	2	60
Professor 05	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	1	84
Professor 06	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	88
Professor 07	5	1	5	5	5	5	4	4	3	5	5	5	5	1	5	5	3	5	76
Professor 08	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	2	83
Professor 09	5	5	1	2	4	3	5	4	2	4	5	4	5	5	5	4	4	4	71
Professor 10	5	5	4	5	4	4	4	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	82
Professor 11	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	83
Professor 12	4	4	2	5	2	4	5	2	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	72
Professor 13	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	3	3	3	4	3	3	72
Professor 14	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	89
Professor 15	5	4	2	4	5	5	5	5	2	4	5	5	5	2	5	5	5	2	75
Professor 16	5	4	4	4	4	5	5	4	2	4	4	4	5	4	3	4	4	4	73
Professor 17	5	5	5	4	4	4	5	2	2	5	5	4	4	5	4	4	5	5	77
Professor 18	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	87
Professor 19	5	4	4	1	4	4	5	2	1	5	5	5	5	5	3	4	4	5	71
Professor 20	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	85
Professor 21	5	4	4	4	3	4	4	2	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	65
Professor 22	5	4	4	4	2	4	4	4	2	4	5	4	5	4	4	4	4	4	71
Professor 23	5	2	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	85
Professor 24	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	70
Professor 25	5	2	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	1	5	5	4	2	75
Professor 26	4	2	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	79
Professor 27	1	4	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	4	5	79
Professor 28	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	2	81
Professor 29	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	80
Professor 30	5	5	5	4	5	5	4	4	2	5	4	4	5	5	4	4	5	5	80
Variância das somas das pontuações dos respondentes																			47,1
Variância de cada proposição para os vários respondentes																			SOMA
	0,72	1,24	0,97	0,87	0,74	0,32	0,19	0,86	1,31	0,74	0,20	0,26	0,32	1,61	0,52	0,31	0,39	1,73	13,3

Fonte: Elaborada pelo autor – 2016

Inserimos esses valores na fórmula do coeficiente de Cronbach e obtivemos o valor desejado (não inferior a 0,7) do questionário Atitudes de Alteridade.

Fórmula do coeficiente de Cronbach:

$$\alpha = \frac{18}{18-1} \left[\frac{47,1-13,3}{47,1} \right] = \mathbf{0,8}$$

Segundo alguns autores, o julgamento do valor de alfa de Cronbach é mostrado no Quadro 8, com algumas variações.

Quadro 8: confiabilidade do questionário segundo o valor de alfa

Valor de alfa de Cronbach	Confiabilidade
> 0,9	Excelente
0,8 – 0,9	Bom
0,7 – 0,8	Aceitável
0,6 – 0,7	Questionável
0,5 – 0,6	Pobre
< 0,5	Inaceitável

Fonte: VIEIRA, 2015

O valor do coeficiente de Cronbach resultante ($\alpha = 0,8$), conforme o Quadro 8 é considerado **bom**, ou seja, o questionário aplicado, **Atitudes de Alteridade – QAA** é confiável. A confiabilidade é uma exigência indispensável, quando se utilizam instrumentos de coleta de dados, para aferir uma determinada realidade. Um questionário é confiável, quando é consistente e também replicável.

Seguimos o mesmo raciocínio, para calcular o coeficiente de Cronbach para o segundo questionário (Valores básicos – QVB). Na Tabela 3 temos o resultado do questionário tipo Likert (anexo 2), aplicado aos(as) docentes do ensino superior do Instituto Federal do Ceará – IFCE sobre os valores básicos pertinentes a esses(as) docentes. Também neste questionário, foram acrescentados, no final, os cálculos da **variância das somas das pontuações dos respondentes** e os cálculos da **variância de cada proposição para os vários respondentes**.

SEGUNDO QUESTIONÁRIO: VALORES BÁSICOS – QVB

Tabela 3: resultado do questionário dos valores básicos – QVB

QUESTIONÁRIO VALORES BÁSICOS - QVB																			
PROFESSOR	Proposição 01	Proposição 02	Proposição 03	Proposição 04	Proposição 05	Proposição 06	Proposição 07	Proposição 08	Proposição 09	Proposição 10	Proposição 11	Proposição 12	Proposição 13	Proposição 14	Proposição 15	Proposição 16	Proposição 17	Proposição 18	SOMA
Professor 01	5	5	5	5	2	2	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	4	5	79
Professor 02	5	4	4	5	1	1	5	5	4	1	1	4	4	4	4	4	5	5	66
Professor 03	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	78
Professor 04	5	4	4	5	3	1	5	4	4	4	4	4	5	3	4	3	5	4	71
Professor 05	5	2	5	5	2	1	5	4	5	2	1	4	3	3	4	2	5	4	62
Professor 06	5	4	4	4	2	1	5	1	5	4	4	5	5	3	4	1	5	4	66
Professor 07	5	5	4	3	3	2	5	1	5	3	1	5	5	3	1	5	4	5	65
Professor 08	5	5	5	5	4	2	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	80
Professor 09	5	5	5	5	2	3	5	4	5	4	3	5	5	4	5	4	5	5	79
Professor 10	5	5	5	5	2	1	5	5	5	4	3	4	5	5	5	4	4	4	76
Professor 11	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	3	5	4	4	4	5	5	5	79
Professor 12	5	4	4	4	2	2	5	4	4	2	4	4	4	4	2	4	5	4	67
Professor 13	4	4	5	5	1	3	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	74
Professor 14	5	4	5	5	1	1	5	1	5	4	4	5	5	5	5	2	5	5	72
Professor 15	5	4	5	5	4	3	4	3	4	3	3	5	4	4	4	4	4	5	73
Professor 16	5	4	4	5	4	3	5	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	4	80
Professor 17	4	4	5	5	5	4	2	4	4	5	5	5	5	4	2	5	4	5	77
Professor 18	5	5	5	5	4	4	5	1	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	81
Professor 19	4	4	4	5	4	2	5	4	2	2	2	4	4	4	5	3	4	5	67
Professor 20	5	4	5	5	2	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	82
Professor 21	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	73
Professor 22	4	4	4	4	2	2	4	4	4	2	3	5	2	4	2	4	4	4	62
Professor 23	5	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	82
Professor 24	5	4	4	4	3	1	5	5	4	2	4	5	4	4	3	3	4	4	68
Professor 25	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	85
Professor 26	4	5	4	5	3	3	4	5	5	4	3	5	5	5	4	5	4	4	77
Professor 27	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	3	4	4	82
Professor 28	5	4	5	5	1	4	5	4	4	2	4	4	5	5	4	4	4	4	73
Professor 29	5	4	5	5	4	1	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	75
Professor 30	4	5	5	4	4	3	5	4	5	5	3	5	4	3	2	3	4	4	72
Variância das somas das pontuações de cada respondente																			41,3
Variância de cada proposição para os vários respondentes																			SOMA
	0,20	0,45	0,24	0,27	1,50	1,57	0,41	1,72	0,46	1,27	1,33	0,20	0,53	0,49	1,27	0,97	0,25	0,25	13,4

Fonte: Elaborada pelo autor – 2016

Com esses valores inseridos na fórmula do coeficiente de Cronbach obtivemos o valor desejado do Questionário Valores Básicos – QVB.

Fórmula do coeficiente de Cronbach

$$\alpha = \frac{18}{18-1} \left[\frac{41,3-13,4}{41,3} \right] = 0,7$$

O valor do coeficiente de Cronbach resultante ($\alpha = 0,7$), conforme o Quadro 8, é considerado um **valor aceitável**, ou seja, o questionário aplicado, **Valores Básicos**, é confiável.

3.3.3 Procedimentos para análise dos dados

Para a análise dos dados dos dois questionários tipo Likert e também da avaliação que os(as) discentes fizeram dos(as) docentes do grupo G1 e do grupo G2, foram utilizados:

- **Lógica paraconsistente**
- **Estatística descritiva**
- **Coefficiente de correlação de Spearman**
- **Teste de hipótese K-S (Kolmogorov-Smirnov)**

3.3.3.1 Lógica paraconsistente

A lógica paraconsistente teve sua origem com os trabalhos publicados de forma independente pelos poloneses S. Jaskówick e J. Lukasiewicz, em 1948, e pelo brasileiro Newton Carneiro Affonso da Costa, em 1954. A lógica clássica sempre norteou as questões num padrão dual, certo/errado, branco/preto ou zero/um, reduzindo a realidade a apenas dois estados, ou seja, uma declaração é falsa ou é verdadeira, não existindo termos intermediários.

Segundo Martins, “na lógica clássica, se uma determinada afirmativa fosse verdadeira, sua negação deveria ser falsa; caso isso não ocorresse, haveria uma trivialização da lógica, ou seja, qualquer fato poderia ser comprovado como verdadeiro ou como falso.”¹⁹⁴

¹⁹⁴ MARTINS, Helga Gonzaga; TORRES, Germano Lambert; PONTIN, Luiz Francisco. *A lógica paraconsistente anotada*. Santos SP: Comunicar Editora, 2007. p. 34.

O padrão falso/verdadeiro nem sempre é suficiente, para se descrever a respeito da realidade das coisas. Os limites entre o falso e o verdadeiro, muitas vezes são incertos, indefinidos e até mesmo contraditórios. Além do falso e do verdadeiro, podem surgir naturalmente, na descrição do mundo real, situações de inconsistência e indefinições. Nessa linha de pensamento, Silva Filho e Abe argumentam que “[...] os princípios binários da lógica clássica não admitem algumas das situações que acontecem com frequência na vida real, como as situações contraditórias, as de indefinições, as de ambiguidades e aquelas vagas ou de pouca clareza.”¹⁹⁵

Para exemplificar, imagine-se uma situação real em que um produtor de uvas chama dois especialistas, para opinar se o momento é adequado para fazer a colheita. Primeira situação possível: os dois especialistas afirmam que as uvas estão maduras. A decisão é simples: colhê-las. Segunda situação possível: os dois especialistas afirmam que as uvas não estão maduras. A decisão também é simples: não é o momento de colhê-las. Terceira situação possível: um dos especialistas afirma que as uvas estão maduras e o outro afirma não estão maduras. Qual a decisão que o produtor deve tomar?

Foi a partir da necessidade de encontrar soluções para situações reais, que não se enquadravam inteiramente na estrutura binária da lógica clássica, que surgiu a lógica paraconsistente, “edificada para encontrar meios de dar tratamento não trivial às situações contraditórias”¹⁹⁶

O referencial teórico que se segue, de maneira resumida, procura apresentar a lógica paraconsistente com base em Carvalho e Abe¹⁹⁷. Na lógica paraconsistente anotada as informações são obtidas na forma de graus de crença e descrença relativos a uma dada proposição ou grupos de proposições. Os fundamentos teóricos, para os métodos paraconsistentes de decisão segundo Carvalho e Abe, “são regras de maximização e de minimização da lógica paraconsistente anotada evidencial. Estas regras são aplicadas ao grau de evidência favorável ou grau de crença (a) e aos graus de evidência contrária ou grau de descrença (b) que compõem a chamada constante de anotações $\mu(a;b)$.”¹⁹⁸

¹⁹⁵ SILVA FILHO, João Inácio; ABE, Jair Minor. *Introdução à lógica paraconsistente anotada com ilustrações*. Santos SP: Editora Emmy, 2000. p.34.

¹⁹⁶ MARTINS, Helga Gonzaga; TORRES, Germano Lambert; PONTIN, Luiz Francisco. *A lógica paraconsistente anotada*. Santos SP: Comunicar Editora, 2007. p. 15.

¹⁹⁷ CARVALHO, Romeu Fábio de; ABE, Jair Minor. *Tomadas de decisão com ferramentas da lógica paraconsistente anotada*. São Paulo: Blucher. 2011.

¹⁹⁸ CARVALHO, 2011, p.10.

Segundo Carvalho e Abe¹⁹⁹, essas regras são aplicadas de duas maneiras: A primeira se faz utilizando a maximização dos graus de evidência de um conjunto de anotações, de modo a buscar a melhor evidência favorável (maior valor da grau de crença) e a pior evidência contrária (maior valor do grau de descrença). Essa maximização é feita por um operador da lógica paraconsistente anotada evidencial designada por **OR** (conjunção). Para a minimização, utiliza-se o procedimento contrário, ou seja, busca-se a pior evidência favorável (**menor** valor do grau de crença – a) e a melhor evidência contrária (**menor** valor do grau de descrença – b). O operador que faz essa minimização é o **AND** (disjunção).

A segunda maneira de aplicar as regras é através da maximização (ou minimização) do grau de certeza ($H = \mu_a - \mu_b$) do conjunto de anotações que traduz o quanto as informações contidas nesse conjunto permitem inferir pela veracidade ou pela falsidade da premissa.

Neste trabalho, utilizamos a primeira maneira de aplicar as regras de maximização e minimização, devido ao fato de havermos trabalhado com questionários do tipo Likert que se encaixam na forma, de interpretação e síntese, proposta por Cida, Meireles e Sordi (2011), portanto, para o caso de um conjunto de duas anotações, a aplicação do operador **OR** fica assim definida:

$$OR\{(a_1; b_1), (a_2; b_2)\} = (max\{a_1; a_2\}; max\{b_1; b_2\})$$

Para o caso de um conjunto de duas anotações, a aplicação do operador **OR** fica assim definida:

$$AND\{(a_1; b_1), (a_2; b_2)\} = (min\{a_1; a_2\}; min\{b_1; b_2\})$$

O método proposto por Cida, Meireles e Sordi, para interpretação e síntese de informação obtidas por meio de escalas do tipo Likert, é um modelo que aplica o processo de análise e interpretação, utilizando-se a lógica paraconsistente, que têm como juízes as opiniões dos respondentes que utilizaram questionários do tipo Likert. Esse método é fundamentado em cinco etapas.²⁰⁰

¹⁹⁹ CARVALHO, 2011, p.10.

²⁰⁰ CIDA, Sanches; MEIRELES, Manuel; DE SORDI, José Osvaldo. *Análise quantitativa por meio da lógica paraconsistente: método de interpretação e síntese de informações obtidas por escalas Likert*. In: III encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=18&cod_edicao_subsecao=758&cod_evento_edicao=60&cod_edicao_trabalho=13850>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Etapa 1: coleta dos dados utilizando a escala Likert, em que cada fator pesquisado envolve uma quantidade de proposições e os respondentes fazem papel de juízes ou peritos.

Etapa 2: transdução dos dados que é um processo de conversão dos dados coletados em relação aos fatores, em correspondentes graus de crença e descrença. Esta etapa consiste, basicamente, em determinar a proporção de respostas discordantes e concordantes em relação à quantidade de respostas totais.

Para se calcular os discordantes de cada proposição, utiliza-se a proposta de Macnaughton (1996), apud Cida; Meireles; Di Sordi²⁰¹ : somam-se os valores das colunas Dt e Dp e adiciona-se 50% do valor de “indiferente”. De forma semelhante, calculam-se os concordantes da proposição $Ct + Cp + 0,5 I$, ou seja, as quantidades de respondentes discordantes e concordantes de cada proposição são calculadas de acordo com as equações abaixo.

$$Dp = Dt + Dp + 0,5I$$

$$Cp = Ct + Cp + 0,5I$$

Procedimento semelhante é feito para se calcular a quantidade de respondentes discordantes e concordantes do fator. Além da quantidade de respostas discordantes e concordantes, para cada proposição é possível estabelecer um indicador de “grau de concordância”. O grau de concordância de cada proposição (GCp) é determinado pelo oscilador estocástico de Wilder Jr., também conhecido como indicador de força relativa:

$$GCp = 100 - \left(\frac{100}{\frac{Cp}{Dp} + 1} \right)$$

Para evitar erros de divisão por zero, aos valores de Cp e Dp acrescenta-se 0,000001.

Etapa 3: conversão do grau de crença e descrença em grau de certeza e grau de contradição, utilizando-se rede lógica OR e AND apropriada. Os valores obtidos na etapa 2 são submetidos a uma rede lógica com conectivos OR e AND.

Etapa 4: interpretação do resultado no QUPC – Quadrado Unitário do Plano Cartesiano.

²⁰¹ CIDA, Sanches; MEIRELES, Manuel; DE SORDI, José Osvaldo. *Análise quantitativa por meio da lógica paraconsistente*: método de interpretação e síntese de informações obtidas por escalas Likert. In: III encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=18&cod_edicao_subsecao=758&cod_evento_edicao=60&cod_edicao_trabalho=13850>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Etapa 5: processo de normalização. Como os eixos do grau de certeza e de contradição vão de $[-1;1]$, é possível submeter o resultado obtido a uma normalização, para que o resultado final se expresse no intervalo de $[0 ; 1]$.

Para a interpretação do resultado do processo de normalização da lógica paraconsistente anotada-LPA, temos como referência os dados contidos no Quadro 9.

Quadro 9: interpretação do resultado da Lógica Paraconsistente Anotada – LPA

INTERPRETAÇÃO RECOMENDADA Lógica Paraconsistente Anotada-LPA			
Grau de Certeza – Hn (Concordância com as proposições)		Grau de Contradição – Gn (Qualidade dos dados)	
0,900 ou mais	Concordância ampla	0,900 ou mais	Dados muito contraditórios
0,800 a 0,899	Concordância substancial	0,700 a 0,899	Dados conflitantes
0,700 a 0,799	Concordância moderada		
0,600 a 0,699	Concordância baixa	0,300 a 0,699	Dados consistentes
0,500 a 0,599	Concordância desprezível		
0,400 a 0,499	Discordância desprezível		
0,300 a 0,399	Discordância baixa		
0,200 a 0,299	Discordância moderada	0,100 a 0,299	Dados incompletos
0,100 a 0,199	Discordância substancial		
0,000 a 0,099	Discordância ampla	0,000 a 0,099	Dados que são ignorados

Fonte: Adaptado de CIDA; MEIRELES; DE SORDI, 2011. p. 6.

Análise de atitudes de alteridade com a LPA para o grupo G1

No intuito de detectar o **grau de concordância** dos(as) docentes com a avaliação mais alta – grupo G1, sobre as proposições do **Questionário Atitudes de Alteridade – QAA**, efetuamos os cálculos necessários, usando a LPA (cálculos no anexo X), dos graus de Certeza e Contradição, referentes aos três fatores que compõem o conceito alteridade (afetividade, responsabilidade e acolhimento), cujos resultados estão resumidos no Quadro 10.

Quadro 10: resultado para o grupo G1 – Atitudes de Alteridade

RESULTADO ATITUDES ALTERIDADE GRUPO G1	
Grau de Certeza Hn=0,929	Concordância Ampla
Grau de Contradição Gn=0,465	Dados Consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Este resultado deixa clara a **ampla concordância** dos(as) docentes que compõem o grupo G1 – com avaliação mais alta – com as afirmações das proposições do questionário Atitudes de Alteridade – QAA.

Análise de atitudes de alteridade com a LPA para o grupo G2

De forma semelhante ao item anterior, para obtermos o grau de concordância dos(as) docentes com a avaliação mais baixa – grupo G2, sobre as proposições do Questionário Atitudes de Alteridade – QAA, efetuamos os cálculos necessários, usando a LPA (cálculos no anexo XI), dos graus de Certeza e Contradição, referentes aos três fatores que compõem o conceito alteridade (afetividade, responsabilidade e acolhimento), resultados resumidos no Quadro 11.

Quadro 11: resultado para o grupo G2 – Atitudes de Alteridade

RESULTADO ATITUDES ALTERIDADE GRUPO G2	
Grau de Certeza Hn=0,844	Concordância Substancial
Grau de Contradição Gn=0,428	Dados Consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

O resultado referente aos(as) docentes do grupo G2, com avaliação mais baixa, mostra uma concordância substancial com as afirmações das proposições do Questionário Atitudes de Alteridade – QAA.

Análise das concordâncias valorativas humanistas com a LPA para o grupo G1

Na intenção de detectar o grau de concordância dos(as) docentes com a avaliação mais alta – grupo G1, sobre as proposições humanistas do Questionário Valores Básicos – QVB, efetuamos os cálculos necessários, usando a LPA (cálculos no anexo XII), dos graus de Certeza e Contradição, resumidos no Quadro 12 estão, os resultados encontrados.

As proposições referentes às necessidades humanistas estão relacionadas aos valores sexualidade, emoção, prazer, beleza, conhecimento, maturidade, afetividade, apoio social e convivência.

Quadro 12: resultado para o grupo G1 – concordância valorativa humanista

CONCORDÂNCIA VALORATIVA HUMANISTA – GRUPO G1	
Grau de Certeza Hn=0,947	Concordância Ampla
Grau de Contradição Gn=0,486	Dados consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

O resultado referente aos(as) docentes do grupo G1, com avaliação mais alta, mostra uma concordância ampla com as afirmações das proposições humanistas do Questionário Valores Básicos – QVB.

Análise das concordâncias valorativas humanistas com a LPA para o grupo G2

De forma semelhante ao item anterior, para obter o grau de concordância dos(as) docentes com a avaliação mais baixa – grupo G2, sobre as proposições humanistas do Questionário Valores Básicos – QVB, efetuamos os cálculos necessários, usando a LPA (cálculos no anexo XIII), dos graus de Certeza e Contradição. Os resultados encontram-se resumidos no Quadro 13.

Quadro 13: resultado para o grupo G2 – concordância valorativa humanista

CONCORDÂNCIA VALORATIVA HUMANISTA – GRUPO G2	
Grau de Certeza - Hn	Concordância Substancial
Grau de Contradição - Gn	Dados consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Este resultado mostra que os(as) docentes do grupo G2 concordam substancialmente com as afirmações das proposições humanistas do Questionário Valores Básicos – QVB.

Análise das concordâncias materialistas com a LPA para o grupo G1

Levantamos o grau de concordância dos(as) docentes com a avaliação mais alta – grupo G1, sobre as proposições materialistas do Questionário Valores Básicos – QVB. Para tanto, efetuamos os cálculos pertinentes, usando a LPA (cálculos no anexo XIV), dos graus de Certeza e Contradição, resultados sintetizados no Quadro 14.

As proposições referentes as necessidades materialista estão relacionadas aos valores obediência, religiosidade, tradição, estabilidade, saúde, sobrevivência, êxito, poder e prestígio.

Quadro 14: resultado para o grupo G1 – concordância valorativa materialista

CONCORDÂNCIA VALORATIVA MATERIALISTA – GRUPO G1	
Grau de Certeza Hn=0,772	Concordância Moderada
Grau de Contradição Gn=0,383	Dados consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

O resultado referente aos(às) docentes do grupo G1, com avaliação mais alta, mostra uma concordância moderada com as proposições materialista do Questionário Valores Básicos – QVB.

Análise das concordâncias materialistas com a LPA para o grupo G2

O grau de concordância dos(as) docentes com a avaliação mais baixa – grupo G2, sobre as proposições materialistas do Questionário Valores Básicos – QVB, foi obtido através dos cálculos, usando a LPA (cálculos no anexo XV) dos graus de Certeza e Contradição, cujos resultados estão resumidos no Quadro 15.

Quadro 15: resultado para o grupo G2 – concordância valorativa materialista

CONCORDÂNCIA VALORATIVA MATERIALISTA – GRUPO G2	
Grau de Certeza Hn=0,711	Concordância Moderada
Grau de Contradição Gn=0,428	Dados consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Outro procedimento utilizado na análise dos dados dos dois questionários tipo Likert e da avaliação que os(as) discentes fizeram dos(as) docentes foi a estatística descritiva.

3.3.3.2 Estatística descritiva

A estatística pode ser dividida em duas áreas: inferencial e descritiva. Na estatística inferencial, se uma amostra é representativa de uma determinada população, podem-se utilizar as informações dessa amostra, para se chegar a conclusões sobre a população que ela representa. Uma ferramenta muito utilizada na estatística inferencial é a probabilidade.

A estatística descritiva é considerada um conjunto de técnicas que tem como objetivo sintetizar e descrever as informações importantes de conjunto de dados, pondo em evidência

suas propriedades e características principais, de forma a extrair informações úteis, fazendo uso da apresentação dos dados através de tabelas, gráficos e medidas de posição (tendência central - média, mediana e moda) de dispersão (variabilidade-variância e desvio padrão), de assimetria e curtose.

Concordantes do grupo G1 às atitudes de alteridade

O Quadro16 mostra as respostas dos(as) docentes com avaliação mais alta - grupo G1, relativas às 18 proposições sobre atitudes de alteridade.

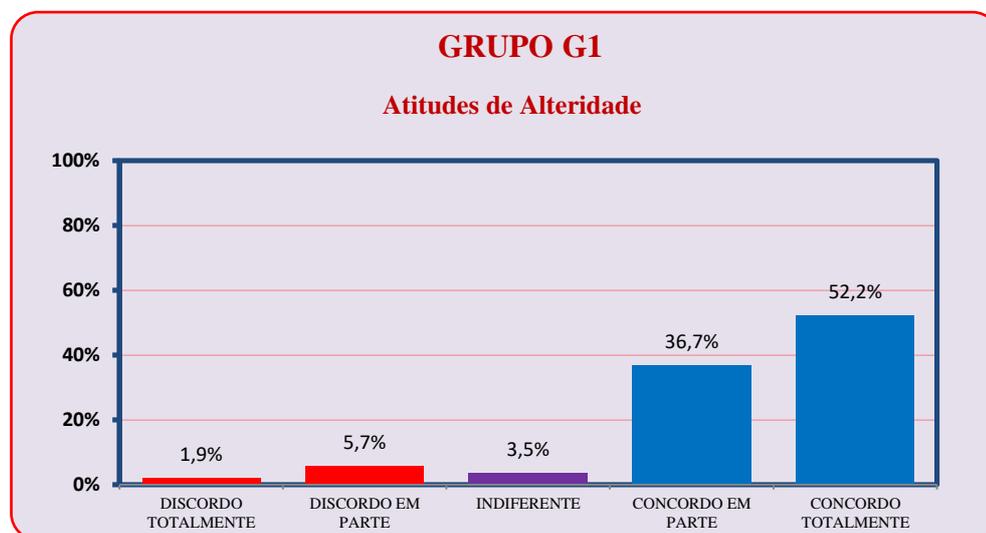
Quadro 16: resposta do grupo G1 às proposições sobre atitudes de alteridade

ATITUDES DE ALTERIDADE DO GRUPO G1								
GRUPO G1	Diferencial Semântico					TOTAL	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp
	DT	DP	I	CP	CT			
	10	31	19	198	282	540	50,5	489,5
	1,9%	5,7%	3,5%	36,7%	52,2%	100%	9,4%	90,6%

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

A partir das respostas apresentadas pelos(as) docentes do grupo G1 obtemos o Gráfico 2, especificando os percentuais dos respondentes às proposições sobre atitudes de alteridade, relativos a cada diferencial semântico.

Gráfico 2: percentuais sobre atitudes de alteridade – grupo G1



Fonte: Elaborado pelo autor - 2016

Utilizamos a proposta de Macnaughton, para reduzir as cinco opções do diferencial semântico do grupo G1 a apenas duas, discordantes da proposição (Dp) e concordantes da proposição (Cp). Para se obter o valor percentual dos discordantes da proposição (Dp) somam-se os valores das colunas DT (discordo totalmente) e DP (discordo em parte) e adiciona-se 50% do valor da coluna I (indiferente) conforme equação (1). De forma semelhante calculam-se os concordantes da proposição (Cp) conforme equação (2).

$$Dp = DT + DP + 0,5 * I \quad (1)$$

$$Cp = CT + CP + 0,5 * I \quad (2)$$

Sendo:

Dp – Discordantes da proposição

DT – Discordo totalmente

CT – Concordo totalmente

I – Indiferente

Cp – Concordantes da proposição

DP – Discordo em parte

CP – Concordo em parte

O cálculo efetivo dos(as) discordantes e dos(as) concordantes das proposições às atitudes de alteridade do grupo G1 foi realizado de acordo com as fórmulas abaixo, e os resultados estão elencados no gráfico 3.

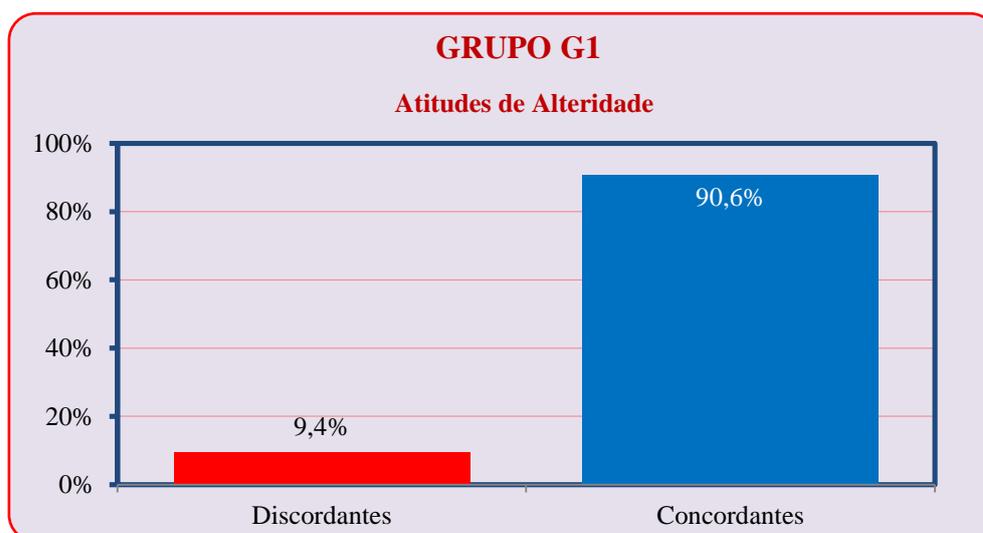
$$\text{Discordantes} \quad Dp = 1,9 + 5,7 + 0,5 * 3,5$$

$$Dp = 9,4\%$$

$$\text{Concordantes} \quad Cp = 52,2 + 36,7 + 0,5 * 3,5$$

$$Cp = 90,6\%$$

Gráfico 3: percentual dos discordantes e dos concordantes sobre atitudes de alteridade – grupo G1



Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Concordantes do grupo G2 às atitudes de alteridade

Seguindo o mesmo raciocínio usado para o cálculo efetivo dos(as) discordantes e dos(as) concordantes das proposições às atitudes de alteridade do grupo G1, passamos aos cálculos referentes ao grupo G2.

O Quadro 17 mostra as respostas dos docentes com avaliação mais baixa – grupo G2, relativas às 18 proposições sobre atitudes de alteridade.

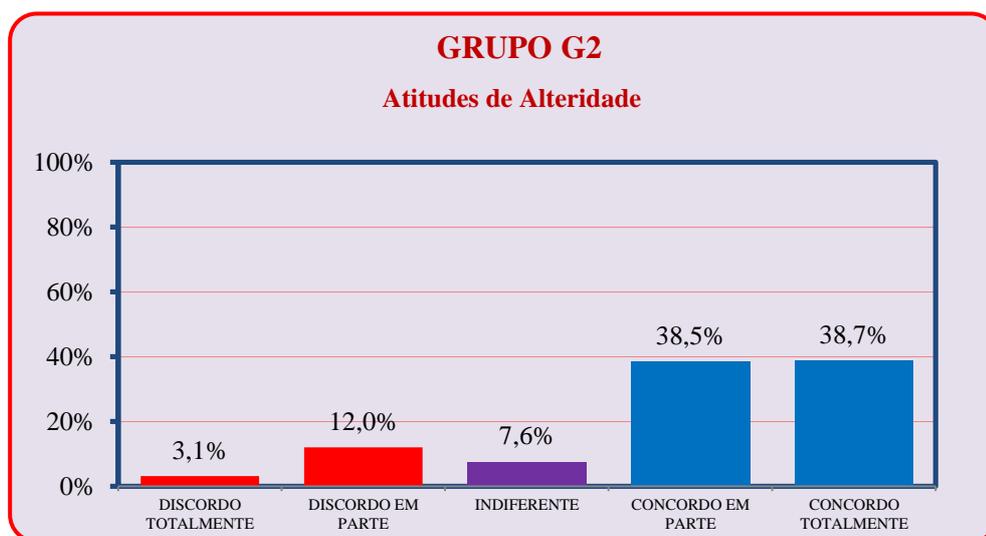
Quadro 17: resposta do grupo G2 às proposições sobre atitudes de alteridade

ATITUDES DE ALTERIDADE DO GRUPO G2											
GRUPO G2	Diferencial Semântico					TOTAL	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp			
	DT	DP	I	CP	CT						
	17	65	41	208	209				540	102,5	437,5
	3,1%	12,0%	7,6%	38,5%	38,7%				100%	19,0%	81,0%

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

A partir das respostas apresentadas pelos(as) docentes do grupo G2, obtemos o **Gráfico 4** que especifica os percentuais dos(as) respondentes às proposições sobre atitudes de alteridade relativos a cada diferencial semântico.

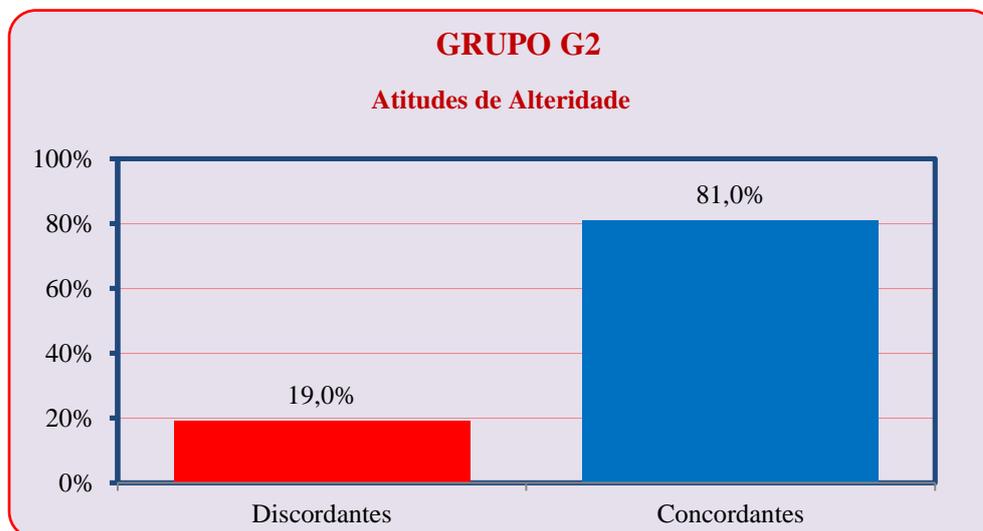
Gráfico 4: percentuais sobre atitudes de alteridade – grupo G2



Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fazendo uso das equações (1) e (2), obtemos o percentual dos(as) discordantes e dos(as) concordantes das proposições sobre atitudes de alteridade do grupo G2, explicitadas no gráfico 5.

Gráfico 5: percentual dos discordantes e dos concordantes sobre atitudes de alteridade – grupo G2



Fonte: Elaborado pelo autor – 2016.

Concordantes da proposição1 referente aos grupos G1 e G2

O Quadro18 mostra as respostas dos grupos G1 e G2 relativas à proposição1 do Questionário Atitudes de Alteridade - QAA.

Quadro 18: tabulação dos dados referente à proposição 1 dos grupos G1 e G2

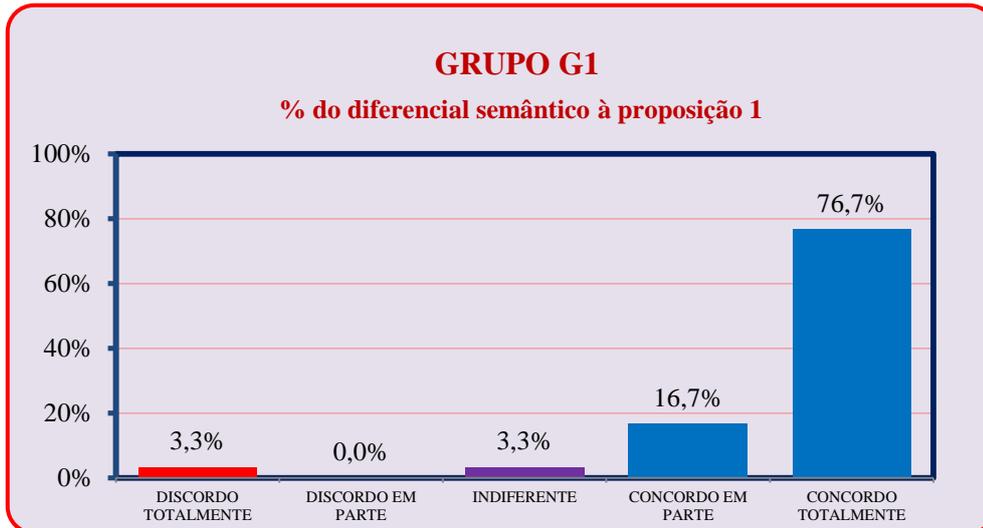
PROPOSIÇÃO 1 – QUESTIONÁRIO ATITUDES DE ALTERIDADE								
<i>O acolhimento dos alunos no primeiro dia de aula é fundamental para o processo educativo desses alunos.</i>								
GRUPO	Diferencial Semântico					TOTAL	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp
	DT	DP	I	CP	CT			
G1	1	0	1	5	23	30	1,5	28,5
	3,3%	0,0%	3,3%	16,7	76,7	100%	5,0%	95,0%
G2	0	0	0	12	18	30	0,0	30,0
	0,0%	0,0%	0,0%	40%	60%	100%	0,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Grupo G1

A partir das respostas apresentadas no Quadro 18 pelos(as) docentes do **grupo G1** obtemos, no **gráfico 6**, os percentuais do diferencial semântico da proposição 1 do Questionário Atitudes de Alteridade – QAA.

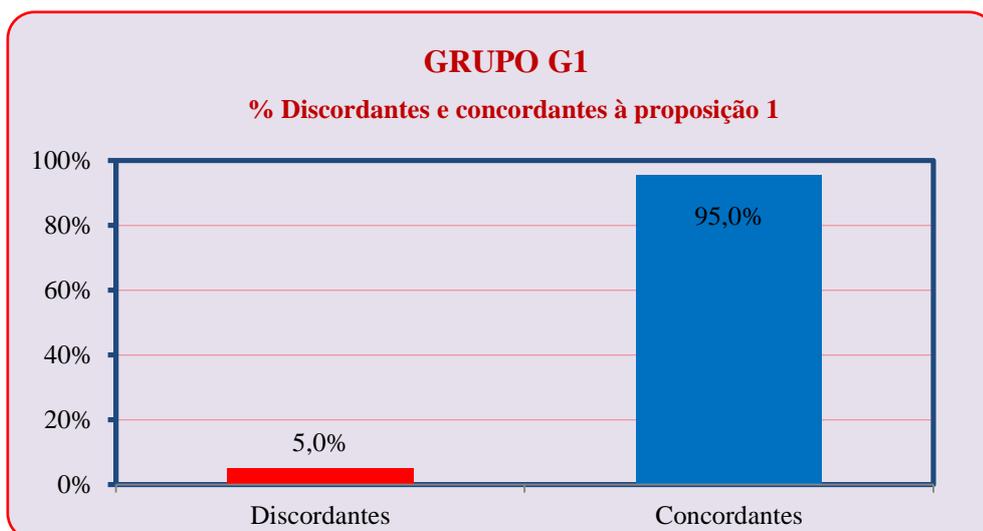
Gráfico 6: percentuais do diferencial semântico do grupo G1 sobre a proposição 1



Fonte: Elaborado pelo autor – 2016.

No **Gráfico 7**, obtivemos os percentuais dos(as) discordantes e dos(as) concordantes da proposição 1 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

Gráfico 7: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G1 à proposição 1

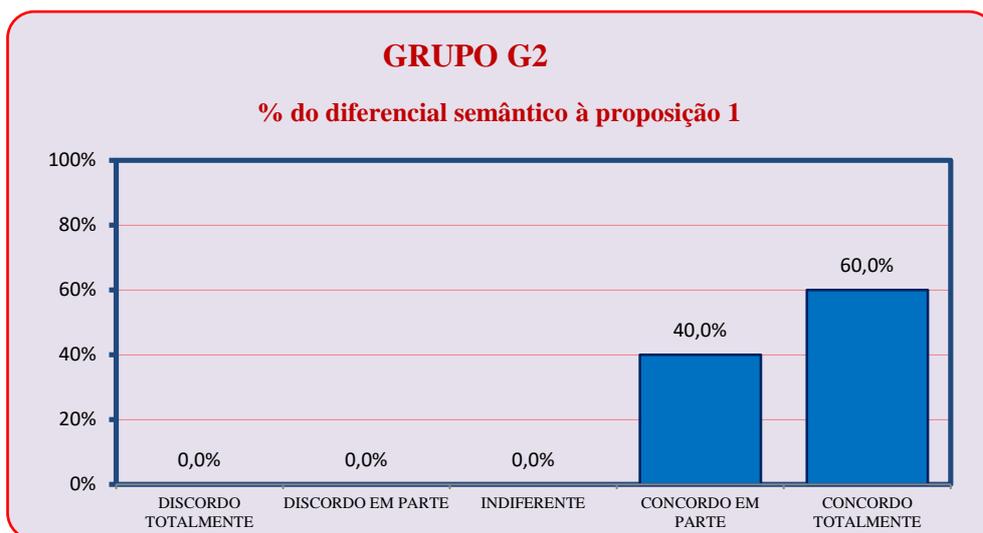


Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Grupo G2

A partir das respostas apresentadas no Quadro 18 pelos(as) docentes do **grupo G2** obtemos, no **Gráfico 8** os percentuais do diferencial semântico da proposição 1 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

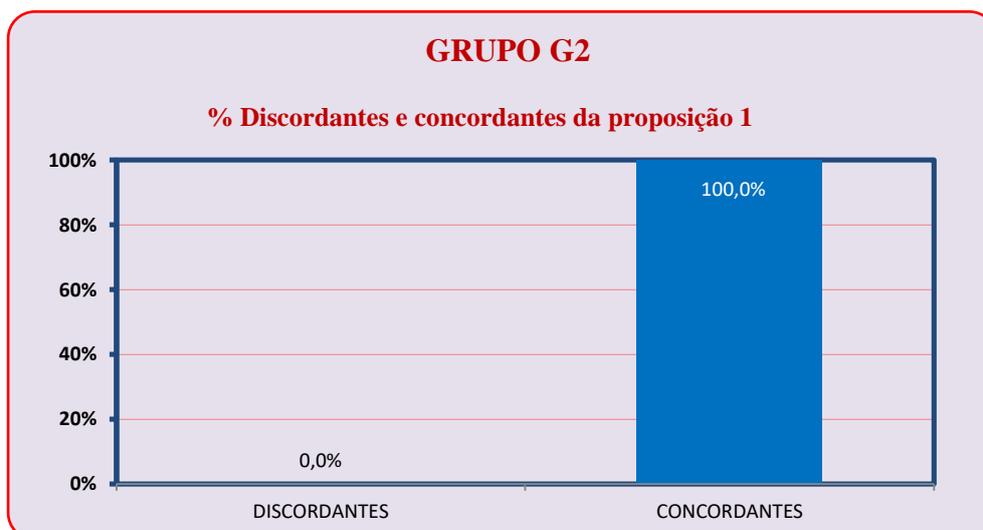
Gráfico 8: percentuais do diferencial semântico do grupo G2 sobre a proposição 1



Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

No Gráfico 9, obtivemos os percentuais dos(as) discordantes e dos(as) concordantes da proposição 1 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

Gráfico 9: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G2 à proposição 1



Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Concordantes da proposição 2 referente aos grupos G1 e G2

O Quadro19 mostra as respostas dos grupos G1 e G2 relativas à proposição 2. Apesar de a proposição 2 ser negativa, a conversão numérica não foi feita para evitar confusão na interpretação dos dados e devido à análise acontecer com apenas uma proposição.

Quadro 19: tabulação dos dados referente à proposição 2 dos Grupos G1 e G2

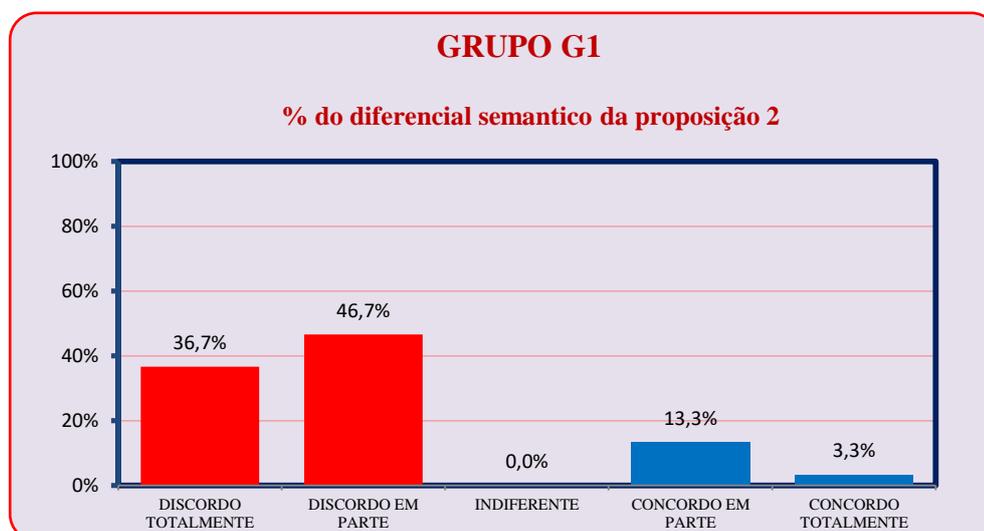
PROPOSIÇÃO 2 – QUESTIONÁRIO ATITUDES DE ALTERIDADE								
<i>O professor não deve demonstrar sentimentos e emoções pelos alunos durante as aulas.(-)</i>								
GRUPO	Diferencial Semântico					TOTAL	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp
	DT	DP	I	CP	CT			
G1	11	14	0	4	1	30	25,0	5,0
	36,7%	46,7%	0,0%	13,3%	3,3%	100%	83,3%	16,7%
G2	5	14	3	7	1	30	20,5	9,5
	16,7%	46,7%	10,0%	23,3%	3,3%	100%	68,4%	31,6%

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Grupo G1

A partir das respostas apresentadas no Quadro19 pelos(as) docentes do grupo G1, obtemos, no Gráfico 10, os percentuais do diferencial semântico da proposição 2 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

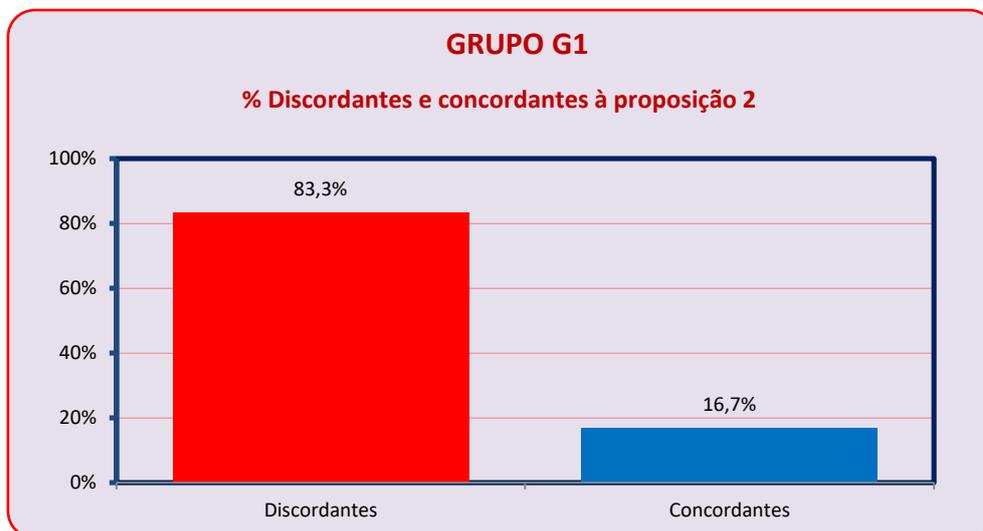
Gráfico 10: percentuais do diferencial semântico do grupo G1 à proposição 2



Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

No Gráfico 11, os percentuais dos(as) discordantes e dos(as) concordantes da proposição 2 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

Gráfico 11: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G1 à proposição 2

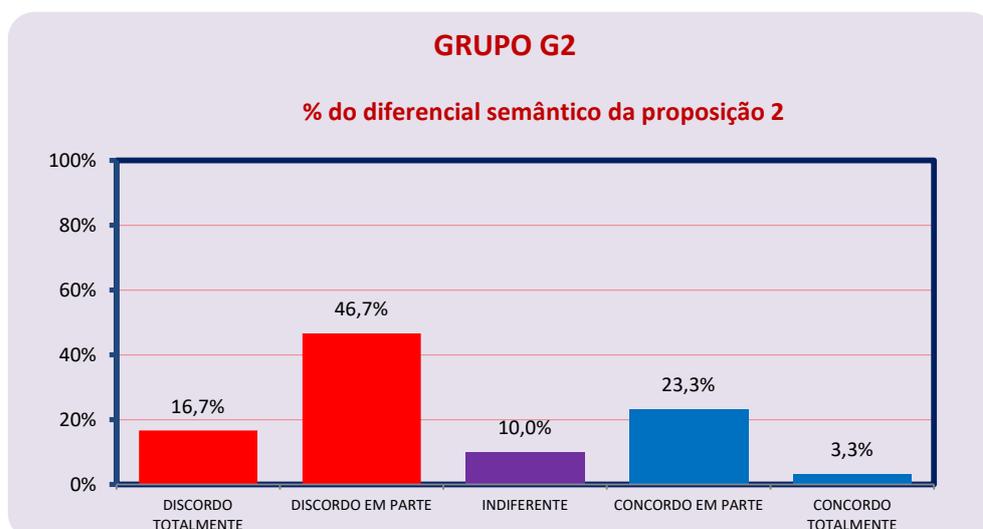


Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Grupo G2

A partir das respostas apresentadas no Quadro 19 pelos(as) docentes do grupo G2 obtemos, no Gráfico 12, os percentuais do diferencial semântico da proposição 2 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

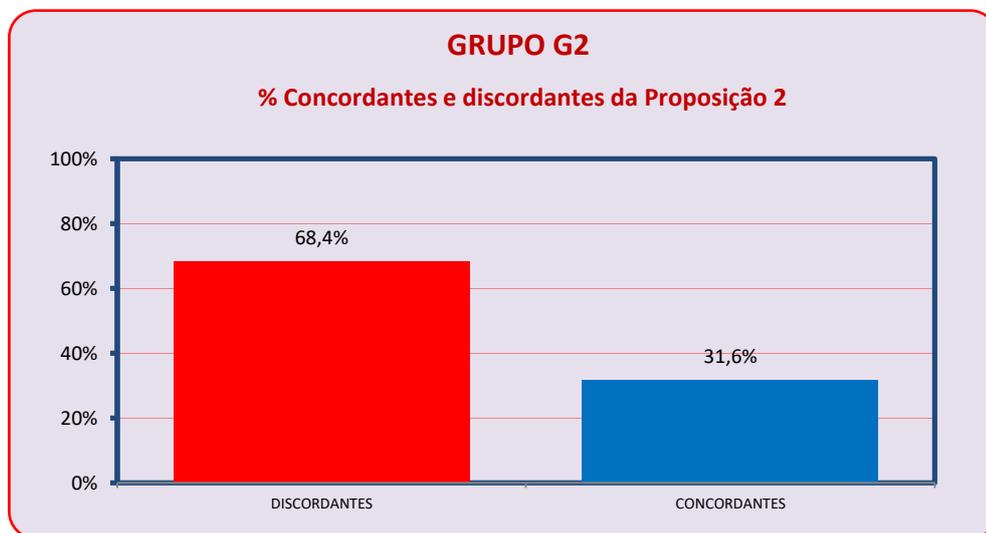
Gráfico 12: percentuais do diferencial semântico do grupo G2 à proposição 2



Fonte: elaborado pelo autor – 2016.

No Gráfico 13, obtemos os percentuais dos(as) discordantes e dos(as) concordantes da proposição 2 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

Gráfico 13: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G2 à proposição 2



Fonte: elaborado pelo autor – 2016

Concordantes da proposição 18 referente aos grupos G1 e G2

O Quadro 20 mostra as respostas dos grupos G1 e G2 relativas à proposição 18 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

Quadro 20: tabulação dos dados referente à proposição 18 dos grupos G1 e G2

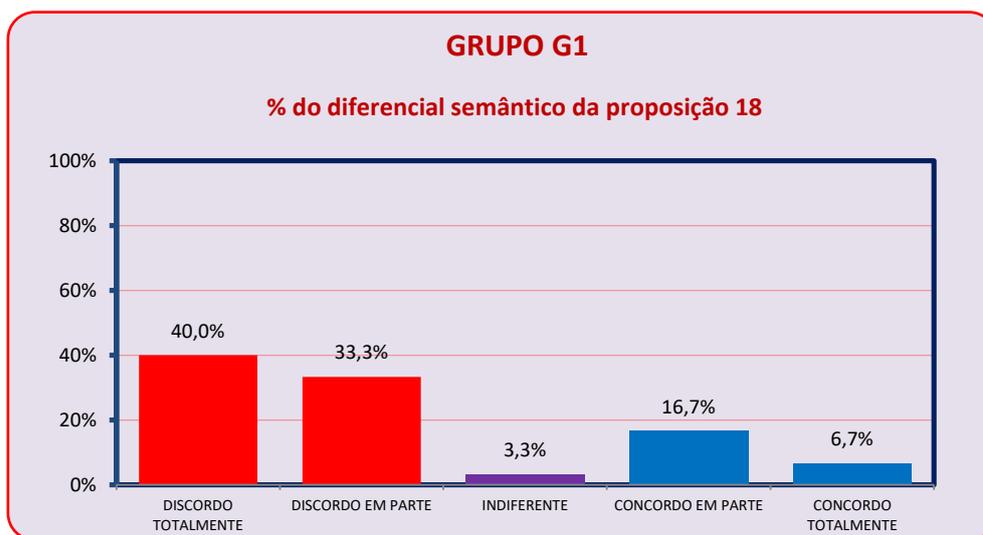
PROPOSIÇÃO 18 – QUESTIONÁRIO ATITUDES DE ALTERIDADE								
<i>A responsabilidade do professor pelo aluno não deve ir além do tempo de sua permanência em sala de aula.(-)</i>								
GRUPO	Diferencial Semântico					TOTAL	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp
	DT	DP	I	CP	CT			
G1	12	10	1	5	2	30	22,5	7,5
	40,0%	33,3%	3,3%	16,7%	6,7%	100%	75,0%	25,0%
G2	10	9	1	8	2	30	19,5	10,5
	33,3%	30,0%	3,3%	26,7%	6,7%	100%	65,0%	35,0%

Fonte: elaborado pelo autor – 2016

Grupo G1

A partir das respostas apresentadas no **Quadro 20** pelos(as) docentes do **grupo G1** obtemos, no **Gráfico 14**, os percentuais do diferencial semântico da proposição 18 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

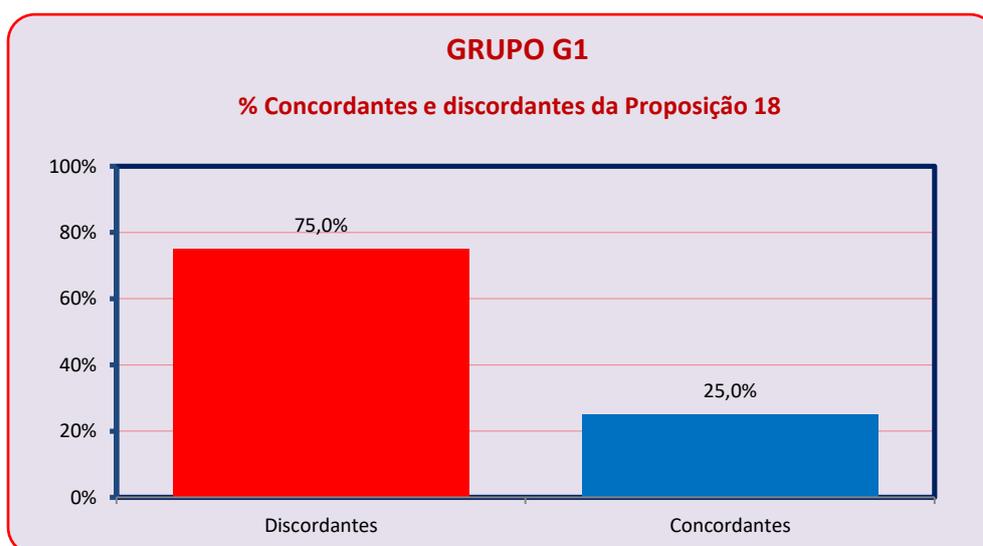
Gráfico 14: percentuais do diferencial semântico do grupo G1 à proposição 18



Fonte: elaborado pelo autor – 2016

No **Gráfico 15**, obtemos os percentuais dos(as) discordantes e dos(as) concordantes da proposição 18 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

Gráfico 15: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G1 à proposição 18

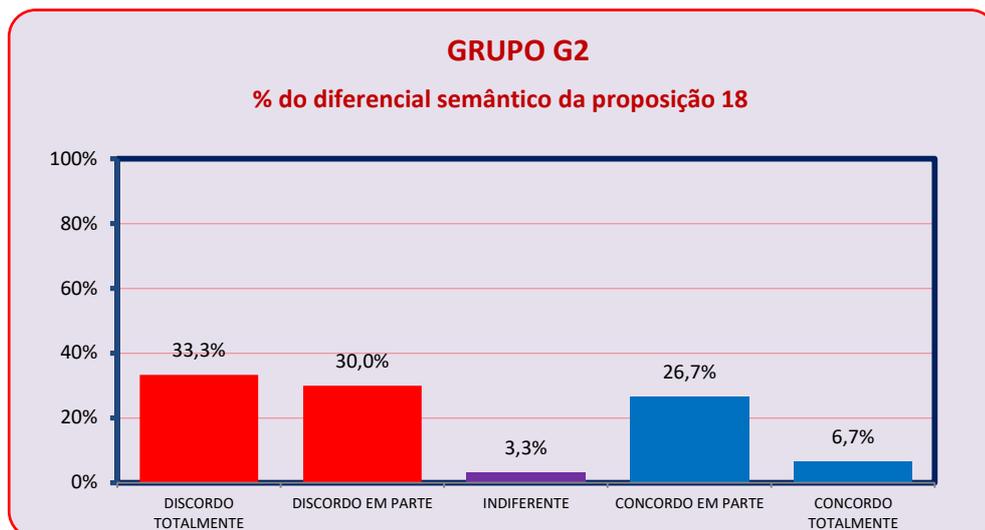


Fonte: elaborado pelo autor – 2016

Grupo G2

A partir das respostas apresentadas no Quadro 20, pelos(as) docentes do **grupo G2**, obtemos no **Gráfico 16**, os percentuais do diferencial semântico da proposição 18 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

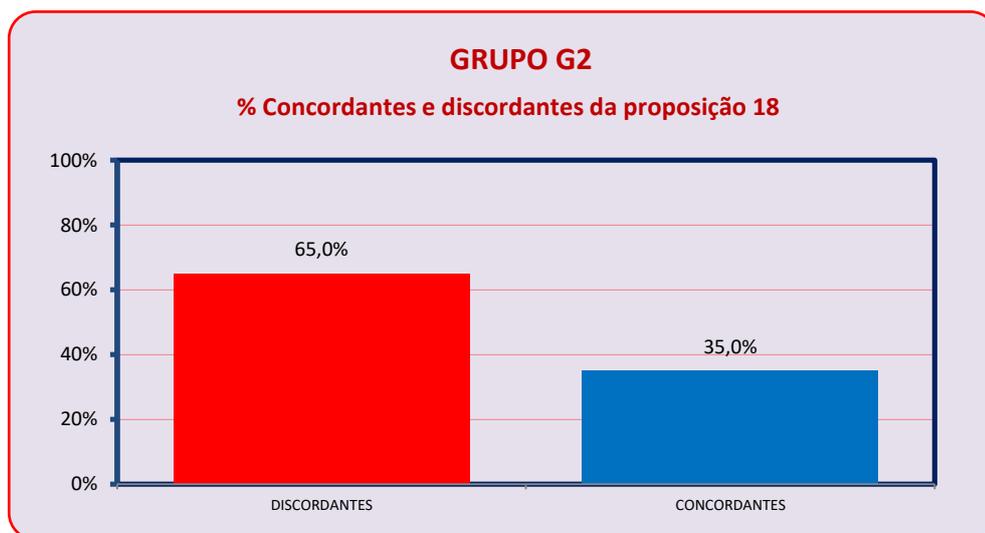
Gráfico 16: percentuais do diferencial semântico do grupo G2 à proposição 18



Fonte: elaborado pelo autor – 2016

No **Gráfico 17**, obtemos os percentuais dos(as) discordantes e dos(as) concordantes da proposição 18 do Questionário Atitudes de Alteridade–QAA.

Gráfico 17: percentual dos discordantes e dos concordantes do grupo G2 à proposição 18



Fonte: elaborado pelo autor – 2016

De acordo com os procedimentos adotados para análise dos dados, teremos, a seguir os cálculos e os resultados com base no coeficiente de correlação de Sperman.

3.3.3.3 Coeficiente de correlação de Spearman

Conforme Kendal²⁰², dadas duas variáveis, X e Y , cujos valores são X_i e Y_i , $i = 1, 2, \dots, n$, o coeficiente de correlação linear de Pearson procura medir a associação entre duas variáveis quantitativas, porém quando as variáveis são do tipo qualitativa por postos, ele não se mostra eficiente. a saída para essa situação é o coeficiente de correlação linear de Spearman, conhecido como coeficiente de correlação de postos, que equivale ao coeficiente de correlação de Pearson adaptado a dados transformados em postos de acordo com a transformação de Wilcoxon. A atribuição de postos, nesse caso, é feita separadamente para cada uma das variáveis. Assim, para a variável X , atribui-se o posto 1, para a menor variável, posto 2, para a segunda menor variável e assim por diante, até o posto n para a maior variável. O mesmo procedimento é feito para a variável Y , independente dos valores da variável X . Os empates são tratados como usualmente, ou seja, valores iguais de cada uma das variáveis devem receber o mesmo posto.

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n^3 - n}$$

$$-1 \leq \rho \leq 1$$

Sendo:

$$d_i = rX_i - rY_i$$

O **Quadro 21** é utilizado como referência para a interpretação da magnitude do valor obtido do coeficiente de correlação de Spearman.

Quadro 21: grau de correlação

COEFICIENTE	CORRELAÇÃO
0,00 a 0,25	Muito fraca
0,25 a 0,50	Fraca
0,50 a 0,75	Moderada
0,75 a 0,90	Forte
0,90 a 1,00	Muito forte

Fonte: MURPHY; TORRE;SCHOCHAT, 2013.

²⁰² KENDALL, M. *Rank correlation methods*. London: Charles Griffin & Company LTD. 2002. p.1981.

Correlação entre atitudes de alteridade e relação professor-aluno – Grupo G1

Considerando a hipótese que haja correlação entre a variável *atitudes de alteridade* e a variável *relação professor-aluno*, realizou-se um teste de correlação entre essas variáveis, para o grupo G1. O Quadro 22 mostra o valor calculado do coeficiente de correlação de Spearman, com o software SPSS.

Quadro 22: correlação de Spearman entre atitudes de alteridade e relação professor-aluno do grupo G1

Correlação de Spearman do grupo G1	
Atitude de Alteridade	Relação P-A
$\rho = +0,633$	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

O valor calculado do coeficiente de correlação de Spearman indica uma direção positiva (correlação direta) e uma magnitude $\rho = +0,633$ entre as variáveis *atitudes de alteridade* do grupo G1 e *relação professor-aluno* da avaliação docente feita pelos(as) discentes a esse mesmo grupo. Conforme os valores de referência do Quadro 21, existe uma **correlação moderada** entre essas duas variáveis.

Correlação entre atitudes de alteridade e prioridades humanistas – grupo G1.

Hipoteticamente, as atitudes de alteridade dos(as) docentes do ensino superior do IFCE correlacionam-se com suas prioridades valorativas humanistas, visto que “os valores servem para explicar as atitudes, as crenças e os comportamentos das pessoas em contextos concretos da vida cotidiana”²⁰³ e que as pessoas com essas prioridades valorativas consideram todos iguais entre si e apreciam as relações interpessoais²⁰⁴. Buscando resposta a essa hipótese executamos um teste de correlação entre as variáveis *Atitudes de Alteridade* e as *prioridades valorativas humanistas*, para o grupo G1.

O Quadro 23 mostra o valor do coeficiente de correlação de Spearman referente às variáveis *atitudes de alteridade* e *prioridade humanista* para o grupo G1.

²⁰³ GOUVEIA, 2013, p.115.

²⁰⁴ GOUVEIA et AL, 2008, p. 58.

Quadro 23: correlação entre atitudes de alteridade e prioridades humanistas docente – grupo G1

Correlação de Spearman do grupo G1	
Atitude de Alteridade	Prioridade Humanista
$\rho = +0,845$	

Fonte: Software SPSS – 2016

Pelo valor calculado do coeficiente de correlação de Spearman, $\rho = 0,845$ existe uma correlação forte entre as variáveis *atitudes de alteridade* e *prioridade valorativa humanista* do grupo G1, de acordo com o estabelecido como valores de referência no Quadro 21.

O último procedimento adotado para a análise dos dados, mais precisamente para a significância das hipóteses, foi o teste de hipótese K-S (Kolmogorov-Smirnov).

3.3.3.4 Teste de hipótese K-S (Kolmogorov-Smirnov)

Teste de hipótese ou teste de significância corresponde a uma regra de decisão que nos permite rejeitar ou aceitar uma hipótese estatística com base nos resultados de uma amostra.

Conforme Spiegel, o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) é uma prova de aderência, isto é, avalia o grau de concordância entre a distribuição de um conjunto de valores amostrais (valores observados) e determinada distribuição teórica específica. A prova testa se os valores amostrais podem provavelmente serem considerados como oriundos de uma população com uma suposta distribuição teórica.

A prova utiliza as distribuições acumuladas, isto é, ela compara a distribuição de frequências acumulada que deveria ocorrer sob a suposta distribuição (sob H_0) com a distribuição de frequências acumuladas dos valores observados (amostrais). A estatística-teste é o ponto de maior diferença (em valor absoluto) entre as duas distribuições.

A distribuição teórica acumulada (sob H_0) é representada por $F_0(x)$ e a distribuição de frequências dos valores amostrais, por $S_n(x)$. Como H_0 supõe que a amostra tenha sido obtida da distribuição $F_0(x)$, é razoável esperar que, para cada valor de x , $S_n(x)$ esteja próximo de $F_0(x)$, isto é, sob H_0 , espera-se que as diferenças entre $S_n(x)$ e $F_0(x)$ sejam pequenas. O teste K-S toma a maior destas diferenças em módulo que é denominada de desvio máximo e é anotada por D .

Assim

$$D = |F_0(x) - S_n(x)|$$

A distribuição amostral de D , sob H_0 , é conhecida e se encontra tabelada (tabela E, Siegel, pg. 282). em função de “ n ”.

Nível de significância e intervalo de confiança dos testes de hipótese K-S

A hipótese a ser testada foi em relação ao grupo G1 e às notas dadas a esse grupo, dessa forma, foi realizado o teste de Kolmogorov-Smirnov, para verificar a tendência de concordância ou discordância em relação à atitude de alteridade. Assim, para testar se há concordância ou discordância, formularam-se as seguintes hipóteses estatísticas.

$$H_0: m=0,5;$$

$$H_1: m \neq 0,5;$$

Fixou-se o nível de 5% de significância e o intervalo de confiança de 95% para todos os testes. A análise foi feita utilizando o software SPSS, onde é gerado o p-valor. Se este for menor que 5% (0,05), rejeita-se a hipótese nula e, dessa forma, a mediana é maior que 3, mostrando uma tendência de concordância com as proposições do questionário.

Procuramos averiguar a concordância do grupo G1 com atitudes de alteridade em todas as proposições. Entendemos haver, no IFCE, tendência dos(as) docentes do grupo G1 em concordar com as diversas proposições sobre atitudes de alteridade, o que ficou demonstrado através do teste K-S cujo resultado rejeitou a hipótese nula, uma vez que a mediana foi maior que 3. O Quadro 24 atesta.

Quadro 24: teste de hipótese do grupo G1 referente a atitudes de alteridade

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de AlteridadeG1 é normal com média 4,733 e desvio padrão 0,45.	Um teste Kolmogorov-Smirnov de uma amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: Software SPSS

Quanto à concordância do G1 a respeito do acolhimento, o teste K-S rejeitou a hipótese nula, o que mostra a tendência dos(as) docentes do grupo G1 em concordar com a proposição 1 sobre o bom acolhimento dos(as) discentes pelos(as) docentes no primeiro dia de aula, como pode ser visto no Quadro 25.

Quadro 25: teste de hipótese do grupo G1 referente à proposição 1

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de O acolhimento dos alunos no primeiro dia de aula é fundamental para o processo educativo desses alunos. é normal com média 4,633 e desvio padrão 0,85.	Um teste Kolmogorov-Smirnov de uma amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: Software SPSS.

Quanto a concordância à proposição 1 (acolhimento) pelo grupo G2, o teste K-S rejeitou a hipótese nula, visto que a mediana é maior que 3, logo há uma tendência dos(as) docentes desse grupo em concordar com a proposição 1 sobre acolhimento, fato mostrado através do Quadro 26.

Quadro 26: teste de hipótese do grupo G2 referente à proposição 1

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de O acolhimento dos alunos no primeiro dia de aula é fundamental para o processo educativo desses alunos. é normal com média 4,600 e desvio padrão 0,50.	Um teste Kolmogorov-Smirnov de uma amostra	,000	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: Software SPSS

Pesquisamos a concordância do grupo G1 com a proposição 2 (afetividade), constatamos através do teste K-S, que a hipótese nula foi rejeitada. No entanto, observando que a proposição 2 é negativa, concluímos que há uma tendência dos(as) docentes do grupo G1 em discordar com a proposição 2 sobre afetividade. Resultado do teste K-S no Quadro 27.

Quadro 27: teste de hipótese do grupo G1 referente à proposição 2

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de O professor não deve demonstrar sentimentos e emoções pelos alunos durante as aulas. é normal com média 4,000 e desvio padrão 1,11.	Um teste Kolmogorov-Smirnov de uma amostra	,003	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: Software SPSS

No Quadro 28, é mostrada a concordância do grupo G2 com a proposição 2 (afetividade). O teste K-S rejeitou a hipótese nula, haja vista a mediana ser maior que 3. Observando que a proposição 2 é negativa, concluímos que há uma tendência dos(as) docentes do grupo G2 em discordar com a proposição 2 sobre afetividade.

Quadro 28: teste de hipótese do grupo G2 referente à proposição2

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de O professor não deve demonstrar sentimentos e emoções pelos alunos durante as aulas. é normal com média 3,500 e desvio padrão 1,14.	Um teste Kolmogorov-Smirnov de uma amostra	,008	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: Software SPSS

Levantamos a concordância do grupo G1 com a proposição18 (responsabilidade). Como no resultado anterior, o teste K-S rejeitou a hipótese nula. Como a proposição 18 é negativa, há uma tendência dos(as) docentes desse grupo de discordância em relação à proposição 18 sobre responsabilidade. Resultado do teste K-S no Quadro 29.

Quadro 29: teste de hipótese do grupo G1 referente à proposição 18

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de A responsabilidade do professor pelo aluno não deve ir além do tempo de sua permanência em sala de aula é normal com média 3,833 e desvio padrão 1,32.	Um teste Kolmogorov-Smirnov de uma amostra	,016	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: Software SPSS

O mesmo aconteceu em relação ao grupo G2 sobre a concordância com a proposição 18 (responsabilidade), ou seja, o teste K-S rejeitou a hipótese nula, havendo tendência dos(as) docentes em discordar da proposição sobre responsabilidade, conforme o Quadro 30. Lembramos que a proposição 18 é negativa.

Quadro 30: teste de hipótese do grupo G2 referente à proposição 18

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de A responsabilidade do professor pelo aluno não deve ir além do tempo de sua permanência em sala de aula é normal com média 3,567 e desvio padrão 1,38.	Um teste Kolmogorov-Smirnov de uma amostra	,039	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: Software SPSS

Feitos os levantamentos, com base nos procedimentos de análises de dados, passamos às análises das hipóteses levantadas pelo pesquisador neste trabalho de investigação.

3.3.4 Análise das hipóteses do trabalho de pesquisa

As cinco hipóteses serão analisadas com os procedimentos listados no Quadro 31.

Quadro 31: resumo dos procedimentos para as cinco hipóteses

Hipótese	Grupos	Procedimentos	Finalidade
Hipótese 1	G1	Estatística Descritiva	Grau de concordância
		Análise paraconsistente	Grau de concordância
		Teste de hipótese K-S	Aceitar ou rejeitar a hipótese
		Correlação de Spearman	Correlacionar <i>Atitudes de alteridade e Avaliação dos alunos</i>
Hipótese 2	G1/G2	Estatística Descritiva	Grau de concordância
		Teste de hipótese K-S	Aceitar ou rejeitar a hipótese
Hipótese 3	G1/G2	Estatística Descritiva	Grau de concordância
		Teste de hipótese K-S	Aceitar ou rejeitar a hipótese
Hipótese 4	G1/G2	Estatística Descritiva	Grau de concordância
		Teste de hipótese K-S	Aceitar ou rejeitar a hipótese
Hipótese 5	G1	Estatística Descritiva	Grau de concordância
		Análise paraconsistente	Grau de concordância/ Prioridade valorativa
		Teste de hipótese K-S	Aceitar ou rejeitar a hipótese
		Correlação de Spearman	Correlacionar <i>Atitudes de alteridade e Prioridade valorativa humanista</i>

Fonte: elaborado pelo autor – 2016

3.3.4.1 Análise da hipótese 1

Hipótese1: *os(as) docentes bem avaliados(as) pelos(as) discentes desenvolvem, com frequência, atitudes de alteridade em sala de aula.*

Para verificar a hipótese teorizada, executaram-se quatro análises: a primeira e a segunda análise referem-se ao nível de concordância do grupo G1 às *atitudes de alteridade* dos docentes em sua prática pedagógica, através da estatística descritiva e da análise paraconsistente; a terceira análise, o teste de hipótese, é uma prova de aderência, isto é, avalia o grau de concordância entre a distribuição de um conjunto de valores amostrais (valores observados) e determinada distribuição teórica específica e atesta se os valores amostrais

podem provavelmente ser considerados como oriundos de uma determinada população. A quarta análise refere-se ao teste de correlação linear de Spermán que verifica a correlação entre as variáveis *Atitudes de Alteridade* e *relação professor-aluno*, relativas ao mesmo grupo G1.

O Quadro 32 resume os cálculos resultantes das quatro análises referentes ao grupo G1.

Quadro 32: resumo dos procedimentos para a hipótese 1 para o grupo G1

RESUMO DOS PROCEDIMENTOS PARA O GRUPO G1				
Hipótese 01	Concordância às atitudes de alteridade através Estatística Descritiva	Concordância às atitudes de alteridade através da análise paraconsistente	Teste de hipótese para concordância com atitudes de alteridade	Coefficiente de correlação de Spermán entre <i>Atitudes de Alteridade</i> <i>Relação Professor-Aluno</i>
<i>Os professores bem avaliados pelos alunos desenvolvem com frequência, atitudes de alteridade em sala de aula.</i>	90,6%	0,929 (concordância ampla)	Rejeitar a hipótese nula	+0,633

Fonte: elaborado pelo autor – 2016

CONCLUSÃO DA HIPÓTESE 1:

Utilizando estatística descritiva, observamos, conforme o Quadro 32, que os(as) docentes bem avaliados-G1 são concordantes com as proposições sobre atitudes de alteridade em **90,6%**. O nível de concordância desse grupo também é confirmado através da análise paraconsistente que foi de **0,929**, indicando uma **concordância ampla**. O teste de hipótese concretiza as duas análises anteriores, rejeitando a hipótese nula, ou seja, a mediana é maior que 3, logo há uma tendência dos docentes do grupo G1 em concordar com as diversas proposições sobre atitudes de alteridade. Quanto à relação entre as variáveis *Atitudes de Alteridade* e *relação professor-aluno*, relativas ao grupo G1, O valor calculado do coeficiente de correlação de Spermán $\rho = +0,633$, indica uma **correlação moderada** entre as duas variáveis. Apesar de a correlação ser moderada, o valor $\rho = +0,633$ evidencia que existe uma correlação entre as variáveis.

- Por meio do exposto, concluímos que a **hipótese 1 se confirma**, ou seja, os(as) docentes do grupo G1, bem avaliados pelos(as) discentes, desenvolvem com frequência, atitudes de alteridade em sala de aula.

3.3.4.2 Análise da hipótese 2

Hipótese 2: *as atitudes de acolhimento aos(às) discentes, no primeiro dia de aula, não são concebidas pelos(as) docentes como relevantes no processo educativo do ensino superior.*

A análise da hipótese 2 foi feita exclusivamente sobre a proposição 1 do questionário atitudes de alteridade, ou seja, *o acolhimento dos(as) alunos(as), no primeiro dia de aula é fundamental para o processo educativo desses alunos(as).*

O Quadro 33 resume os cálculos resultantes das duas análises da proposição 1 referentes aos grupos G1 e G2.

Quadro 33: resumo da estatística descritiva e do teste de hipótese relativos à proposição 1

Hipótese 02	Grupo	Concordância à proposição1 através Estatística Descritiva	Teste de hipótese para a proposição1
Proposição 1: <i>o acolhimento dos alunos, no primeiro dia de aula, é fundamental para o processo educativo desses alunos</i>	G1	95%	Rejeitar a hipótese nula
	G2	100%	Rejeitar a hipótese nula

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

CONCLUSÃO DA HIPÓTESE 2:

Quanto ao resultado das análises da proposição1, resumidas no Quadro33, observamos que, no grupo G1, 95% dos docentes **concordam** que o acolhimento, no primeiro dia de aula, é fundamental para o processo educativo dos(as) discentes, enquanto, no grupo G2, esse percentual concordante chega a 100%. O teste de hipótese confirma as análises da estatística descritiva, rejeitando a hipótese nula para os dois grupos, G1 e G2, ou seja, há uma tendência dos(as) docentes em concordar sobre a importância do acolhimento, no primeiro dia de aula, para o processo educativo.

Com base nesses resultados, concluímos que a **hipótese 2 não se confirma**, ou seja, todos os(as) docentes, tanto do grupo G1, quanto do grupo G2, acreditam que as atitudes de

acolhimento aos(às) discentes, no primeiro dia de aula, são relevantes no processo educativo do ensino superior do IFCE, discordando da afirmação contida na hipótese 2.

3.3.4.3 Análise da hipótese 3

Hipótese 3: os(as) docentes têm dificuldades em demonstrar atitudes de afetividade no contexto de sala de aula.

A análise da hipótese 3 foi feita exclusivamente sobre a proposição 2 do questionário atitudes de alteridade, ou seja, *o professor não deve demonstrar sentimentos e emoções pelos alunos durante as aulas.*

O Quadro 34 resume os cálculos resultantes de duas análises da proposição 2 referentes aos grupos G1 e G2.

Quadro 34: resumo da estatística descritiva e do teste de hipótese relativos à proposição 2

Hipótese 03	Grupo	Discordantes da proposição2 através Estatística Descritiva	Teste de hipótese para a proposição2
Proposição 2: <i>o professor não deve demonstrar sentimentos e emoções pelos alunos durante as aulas.(-)</i>	G1	83,3%	Rejeitar a hipótese nula
	G2	68,3%	Rejeitar a hipótese nula

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

CONCLUSÃO DA HIPÓTESE 3

Quanto ao resultado das análises da proposição 2, resumidas no Quadro 34, observamos que, no grupo G1, 83,3% dos(as) docentes **discordam** com a proposição 2, enquanto, no grupo G2, esse percentual **discordante** chega a 68,4%. O teste de hipótese confirma a análise da estatística descritiva, rejeitando a hipótese nula para os dois grupos, G1 e G2, ou seja, há uma tendência dos(as) docentes em **discordar** que não devem demonstrar sentimentos e emoções pelos(as) discentes durante as aulas.

Mediante esses resultados, a **hipótese 3 não se confirma**, que a maioria dos(as) docentes, tanto do grupo G1, quanto do grupo G2, acredita que deve demonstrar sentimentos e emoções pelos discentes durante as aulas, o que implicitamente denota que eles não têm dificuldades em demonstrar afetividade no contexto da sala de aula.

3.3.4.4 Análise da hipótese 4

Hipótese 4: *a responsabilidade dos(as) docentes para com os(as) discentes diz respeito exclusivamente ao contexto da sala de aula.*

A análise da hipótese 4 foi feita, exclusivamente, sobre a proposição 18 do questionário atitudes de alteridade, ou seja, *a responsabilidade do professor pelo aluno não deve ir além do tempo de sua permanência em sala de aula.*

No Quadro 35, temos o resumo dos cálculos resultantes de duas análises da proposição 2 referentes aos grupos G1 e G2.

Quadro 35: resumo da estatística descritiva e do teste de hipótese relativos à proposição 18

Hipótese 04	Grupo	Discordantes da proposição18 através Estatística Descritiva	Teste de hipótese para a proposição18
Proposição 18: <i>a responsabilidade do professor pelo aluno não deve ir além do tempo de sua permanência em sala de aula (-)</i>	G1	75,0%	Rejeitar a hipótese nula
	G2	65,0%	Rejeitar a hipótese nula

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

CONCLUSÃO DA HIPÓTESE 4:

Quanto a essa hipótese, observamos que 75,0% dos(as) docentes do grupo G1 e 65,0% dos docentes do grupo G2 **discordam** que a responsabilidade pelos(as) discentes diz respeito exclusivamente ao contexto da sala de aula. O teste de hipótese confirma a análise da estatística descritiva, rejeitando a hipótese nula para os dois grupos, G1 e G2, ou seja, há uma tendência dos(as) docentes em **discordar** da proposição 18.

A **hipótese 4 não se confirma**, haja vista que a maioria dos(as) docentes, tanto do grupo G1, quanto do grupo G2, afirmam que a responsabilidade dos(as) docentes deve ir além do tempo de sua permanência em sala de aula.

3.3.4.5 Análise da hipótese 5

Hipótese 5: *as prioridades valorativas humanistas dos(as) docentes bem avaliados(as) associam-se diretamente com suas atitudes de alteridade em sala de aula.*

Acreditando que as *atitudes de alteridade* dos docentes bem avaliados – Grupo G1 – estão relacionadas com suas prioridades valorativas humanistas, dividiremos essa análise em três partes: a primeira com a finalidade de verificar qual o **nível de concordância** dos(as)

docentes bem avaliados – Grupo G1– relativo às *atitudes de alteridade* em sala de aula; a segunda é verificar se esse grupo tem como **prioridade valorativa** a dimensão humanista; e a terceira, se os(as) docentes do grupo G1 têm como prioridade valorativa a dimensão humanista, então, faz-se a **correlação** entre *prioridade valorativa humanista e atitudes de alteridade*.

No Quadro 36 temos o resumo sobre o nível de concordância dos(as) docentes do grupo G1 relativo às atitudes de alteridade em sala de aula.

Quadro 36: Resumo dos procedimentos para a hipótese 5 para o grupo G1.

RESUMO DOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA O GRUPO G1			
Hipótese 05	Concordância às atitudes de alteridade através Estatística Descritiva	Concordância às atitudes de alteridade através da análise paraconsistente	Teste de hipótese para concordância com atitudes de alteridade
<i>As prioridades valorativas humanistas dos docentes bem avaliados associam-se diretamente com suas atitudes de alteridade em sala de aula.</i>	90,6%	0,929 (concordância ampla)	Rejeitar a hipótese nula

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Utilizando estatística descritiva, observamos, conforme quadro 36, que os(as) docentes bem avaliados – Grupo G1– são concordantes das atitudes de alteridade em **90,6%**. O nível de concordância desse grupo às atitudes de alteridade também é confirmado através da análise paraconsistente, que foi de **0,929**, indicando uma **concordância ampla**. O teste de hipótese confirma as duas análises anteriores, rejeitando a hipótese nula, ou seja, a mediana é maior que 3, logo há uma tendência dos docentes do grupo G1 em concordar com as diversas proposições sobre atitudes de alteridade.

Sobre a concordância valorativa humanista e materialista do grupo G1, observe-se o Quadro 37.

Quadro 37: concordância valorativa humanista e materialista do grupo G1– lógica paraconsistente

GRUPO	Concordância valorativa humanista	Concordância valorativa materialista
G1	Concordância Ampla	Concordância Substancial

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Observamos, no Quadro37, que a prioridade valorativa do grupo G1 recai sobre a dimensão humanista, uma vez que há uma **concordância ampla** sobre essa dimensão, enquanto, sobre a dimensão materialista há uma **concordância substancial**. Com esse resultado, é necessário analisar a correlação entre: *atitudes de alteridade* e *prioridade valorativa humanista* para o grupo G1.

No Quadro 38, temos o resumo das análises de correlação entre *atitudes de alteridade* e *prioridades humanistas* para o grupo G1.

Quadro 38: correlação entre atitudes de alteridade e prioridade humanista – G1

Correlação de Spearman do grupo G1	
Atitudes de Alteridade	Prioridade Humanista
$\rho = +0,845$	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

O valor calculado do coeficiente de correlação $\rho = +0,845$ indica que, entre as variáveis *atitudes de alteridade* e *prioridades valorativas humanistas* do grupo G1, existe uma **correlação muito forte**, conforme interpretação do Quadro 44.

CONCLUSÃO DA HIPÓTESE 5:

Os procedimentos, para verificar o nível de concordância do grupo G1 às atitudes de alteridade, confirmam que esse grupo tem **ampla concordância** com as proposições relativas às atitudes de alteridade.

Sendo a prioridade valorativa dos(as) docentes bem avaliados, de dimensão humanista, utilizando-se o **coeficiente de correlação de Spearman (ρ)**, com o intuito de verificar a possibilidade de haver uma correlação entre as variáveis *atitudes de alteridade* e *prioridades valorativas humanistas*, constatou-se um coeficiente de correlação $\rho = +0,845$, indicando **correlação forte** entre *atitudes de alteridade* e as *prioridades valorativas humanistas* desse grupo.

A **hipótese 5 se confirma**, ou seja, as prioridades valorativas humanistas dos docentes bem avaliados – grupo G1 associam-se diretamente com suas atitudes de alteridade em sala de aula.

CONCLUSÃO

Iniciamos a conclusão final, voltando aos objetivos desta pesquisa que, em síntese, buscou investigar as **atitudes de alteridade** dos(as) docentes do ensino superior, no contexto de inclusão de discentes com deficiências, no âmbito do Instituto Federal do Ceará – *campus* de Fortaleza.

Todos os objetivos foram alcançados, visto que as atitudes de acolhimento, afetividade e responsabilidade da amostra de docentes que ministram aulas no ensino superior na instituição investigada, no contexto de discentes que apresentam alguma deficiência, foram desveladas e as atitudes de alteridade dos(as) docentes foram caracterizadas. Quanto aos fatores que influenciam as atitudes de alteridade e as dificuldades dos(as) docentes em vivenciá-las no dia a dia da sala de aula, constatamos a necessidade de aprofundamento sobre essas questões.

Pela observação dos aspectos analisados, verificamos que as hipóteses 2, 3 e 4 foram rejeitadas, enquanto que as hipóteses 1 e 5 foram consistentes. Na análise da hipótese 1 constatamos existir uma relação entre a percepção que os(as) docentes bem avaliados têm de si próprios, relativa as atitudes de alteridade, e a percepção que os(as) discentes têm sobre esses(as) mesmos(as) docentes. Na análise da hipótese 5, foi constatada a existência, entre os(as) docentes bem avaliados, de um vínculo entre suas atitudes de alteridade e seus valores humanistas.

São inúmeras as possíveis causas que podem explicar a rejeição das hipóteses 2, 3 e 4.

1. Os(As) respondentes podem ter, inconscientemente, enviesado a pesquisa, respondendo o que acreditavam ser a melhor resposta socialmente, descartando a real opinião. Uma outra possível explicação à rejeição dessas hipóteses pode estar relacionada a concepção de atitude dual. Normalmente, todas as pessoas têm atitudes preconceituosas (atitudes primárias), no entanto, algumas sentem receios de serem criticadas e excluídas quando demonstram tais sentimentos, pensamentos e comportamentos, por isso, conseguem disfarçar e expressar racionalmente uma atitude diferente (atitude secundária), adquirida posteriormente, que é uma atitude oposta àquela que pode ser criticada. É possível que alguns(umas) docentes possam ter ambas as atitudes, primária e secundária, relativamente às afirmações contidas no questionário. Todavia, no momento de responde-las, e também pelo fato de não estarem

vivendo a situação real e sim refletindo sobre elas, a atitude secundária que é fria, calma, mais explícita, se sobrepõem e prevalece à atitude primária que é cheia de emoção, quente e impulsiva.

2. É possível que a semelhança, em conteúdo, entre as proposições que compõem o mesmo fator (acolhimento, afetividade ou responsabilidade) tenha influenciado as respostas, por meio do dito efeito halo²⁰⁵, ou seja, pela possibilidade de que a avaliação de uma das proposições possa interferir no julgamento de outras proposições, contaminando o resultado geral. Por essa razão, recomendamos a realização de outros estudos que busquem procedimentos de comparação, para dirimir dúvidas quanto a este tipo de efeito.

Quanto aos **fatores que influenciam as atitudes de alteridade dos(as) docentes em sua ação pedagógica**, observamos uma incoerência entre as respostas dos(as) docentes e a avaliação dos(as) discentes. Enquanto todos os docentes, tanto do grupo G1, quanto do grupo G2, nas respostas ao questionário sobre atitudes de Alteridade, se dizem concordantes com as proposições, os(as) discentes só confirmam as atitudes de alteridade com os(as) docentes do grupo G1. Quanto ao grupo G2, apesar de sua concordância com as proposições sobre alteridade, os(as) discentes, em sua avaliação, discordam dessa interpretação. Uma investigação mais aprofundada é necessária, a fim de verificar os fatores que influenciam positivamente nas **atitudes de alteridade** de alguns(as) docentes e negativamente de outros(as).

No resultado da avaliação dos(as) discentes, percebemos, claramente, as **dificuldades** de alguns(as) docentes, **em vivenciar atitudes de alteridade em sala de aula**. Essas dificuldades passam sobremaneira pela compreensão e pela aceitação das diferenças. Uma das hipóteses relaciona essas dificuldades com as prioridades valorativas humanistas dos(as) docentes, no entanto, comparando a concordância das prioridades valorativas dos(as) docentes do grupo G1 com as do grupo G2, foi observada uma pequena e não conclusiva diferença. Enquanto o grupo G1 tem uma **concordância ampla** com as prioridades valorativas humanistas, o grupo G2 tem uma **concordância substancial** com essas mesmas prioridades. A diferença entre concordância ampla e concordância substancial, conforme o

²⁰⁵ Esta teoria foi desenvolvida durante a Primeira Guerra Mundial, quando Edward Thorndike realizou uma série de experimentos junto ao Exército, com o objetivo de identificar qual era o critério utilizado pelos comandantes, para avaliar seus liderados. Um dos mais discutidos erros na avaliação de desempenho é o célebre Efeito Halo, que pode ser entendido em psicologia, como a possibilidade de que a avaliação positiva de uma parte resulte numa avaliação positiva do todo.

quadro de referência (Quadro 9), é pequena, ou seja, em ambos os casos, há uma relevante concordância com as prioridades valorativas humanistas dos(as) docentes, tornando qualquer conclusão questionável.

Limitações e recomendações

Apesar das inúmeras e constantes mudanças em nossa sociedade, das possibilidades tecnológicas e das inovações em diversos campos de atuação, o ser humano tem encontrado enormes dificuldades para uma relação humana de alteridade. Abordar atitudes dos(as) docentes em sala de aula, desde a ética da alteridade em Lévinas, permanece um caminho aberto a ser percorrido.

Esta pesquisa apenas iniciou este fecundo e necessário diálogo entre educação e ética da alteridade em Lévinas. Não há dúvidas de que, vários aspectos desse trabalho, merecem maior aprofundamento, pois a alteridade, no campo educacional, ao mesmo tempo que é necessária no atual momento de nossa sociedade, é de difícil implementação pelo fato de que existem resistências às mudanças que fogem ao padrão. Sabe-se que a ação pedagógica é uma atividade intrinsecamente relacionada à convivência com o Outro e, por isso, exige uma reflexão além das competências técnicas. A ausência do exercício da ética em sala de aula é um desafio permanente a ser superado na formação de professores e professoras, que necessitam planejar a prática pedagógica docente de modo que a reflexão da ética e do convívio com a diversidade promovam um reencontro do humano consigo mesmo e com o Outro. A formação inicial não consegue abarcar integralmente essa proeza, portanto, uma possibilidade, é que essa tarefa possa ficar a cargo da formação continuada, em virtude de que a reflexão ética sobre a ação docente tem como pano de fundo a sua própria experiência pedagógica.

Sendo esta pesquisa um estudo de caso, não se pode, por isso, generalizar seus resultados. Mais estudos semelhantes devem ser efetuados. Sugere-se que este trabalho se torne base de estudo para novas e amplas pesquisas sobre atitudes de alteridade, e que as possibilidades e esperanças de um convívio, no ambiente escolar, sobre bases de respeito ao Outro e à diversidade, estejam permanente e prioritariamente presentes na formação do(a) docente, sensibilizando-os/as a assumir os fins éticos como prioritários em sua prática docente.

O resultado deste estudo não é conclusivo, uma vez que, na investigação sobre atitudes de acolhimento, afetividade e responsabilidades, as expectativas deste pesquisador, por uma ou várias causas, não se materializaram em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007. 1014 p.

A BÍBLIA Sagrada. Tradução do Padre Antônio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Editora Paumape, 1979. 1118p.

ALGOSTIN, Ingrid. *Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva*. In: IX Seminário de pesquisa em educação da região sul – IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1427/655>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ALVARENGA, Galeno. *Atitudes: Preconceitos (atitudes duais)*. Disponível em: <<http://www.galenoalvarenga.com.br/publicacoes-livros-online/segredos-da-mente/atitude-preconceitos-atitudes-duais>>. 2010. Acesso em: 24 out. 2014.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. *Preconceito e discriminação como expressões de violência*. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>>. Acesso em: 24 out 2014.

BASTOS, João Augusto de S. L de Almeida (org). *Tecnologia e interação: publicação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/CEFETPR*. Curitiba: CEFETPR, 1998 (Coletânea Educação e Tecnologia).

BEYER, Hugo Otto. *Da integração escolar à educação inclusiva: Implicações Pedagógicas*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009. 192p.

BRAGHIROLI, Elaine Maria; SILOÉ, Pereira; RIZZON, Luiz Antonio. *Temas de Psicologia Social*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. 180p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2014.

BRASIL. *A pessoa com deficiência e o sistema único de saúde*. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Constituição do Brasil 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 maio 2014.

CARDOSO, Cintia. *As dimensões do encontro Eu-Outro: in-tolerância e alteridade*. Anuário de Itajaí – 2009. Disponível em: <<http://www.fgml.itajai.sc.gov.br/arquivo/arq/002-as-dimensoes-do-encontro-eu-outro.pdf>>. Acesso em 20 out. 2014.

CARDOSO, Christian de Lima. et al. *O processo de entrada e permanência de estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino superior em Macapá*. Macapá: Eumed.net, 2014.

CARVALHO, Romeu Fábio de; ABE, Jair Minor. *Tomadas de decisão com ferramentas da lógica paracosistente anotada*. São Paulo: Blucher, 2011. 213p.

CARVALHO, Aldora Emília Machado Pimentel Martins de. *Alteridade e liderança: um olhar, um percurso*. 2012. f.47. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação - Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Educação e Psicologia, Porto. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11904/1/rtrf_aldora.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2012. 150p.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2013. 176p.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81. dez. 2002.

CIDA, Sanches; MEIRELES, Manuel; DE SORDI, José Osvaldo. *Análise quantitativa por meio da lógica paracosistente: método de interpretação e síntese de informações obtidas por escalas Likert*. In: III encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/enepq/enepq_2011/enepq221.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CODO, W; GAZZOTTI, A. A. *Trabalho e afetividade*. In: CODO, W. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CORRÊA, Patrícia Rabello. *A dimensão afetiva do ser humano: contribuições a partir de Piaget*. p.12. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2005/261351.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

CORTINA, J. M. *What is coefficient alpha? An examination of theory and applications*. *Journal of Applied Psychology*. v. 78, p. 98-104. 1993. Apud ALMEIDA, Diogo et al. *Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública*, Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_131_840_16412.pdf>. Acesso em 12 dez. 2014.

COSTA-RENDERS, Elizabeth Cristina. *Educação e espiritualidade: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência*. São Paulo: Paulus, 2009. 166p.

DALLA COSTA, Wanderleia; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. *A relação eu-outro na educação: abertura à alteridade*. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewfile/472/860>> Acesso em: 14 jul. 2014.

DAVIS, James A. *Levantamento de dados em sociologia*. Uma análise estatística elementar. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 240p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2014.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN – 1990). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 21 mar. 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

DE BENI, Michele; BOMMASSAR, Roberta; GROSSELE Luigi. *Psicologia e Sociologia*. São Paulo: Paulus. 2004.

DICHER, Marilu. TREVISAM, Elisaide. *A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana*. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

DINIZ, Margareth. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais: avanços e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 112p.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010.

FIGUEIRA, Emilio. *Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil*. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FURTADO, Júlio. *Docência e alteridade*. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.13.941c19d7a3323da5475e380f6ade65d2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADELHA, Severina. *Educação profissional com compromisso social: cem anos de uma caminhada singular*. Fortaleza: IFCE, 2010. 132p.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 52p.

GIESE, Mark. *Self without Body*: textual self-representation in an electronic community. First Monday, 1998.

Disponível em: <<http://pear.accc.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/587/508#author>>

Acesso em: 11 abr. 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. 200p.

GOUVEIA, Valdiney Veloso. *Teoria funcionalista dos valores humanos*: Fundamentos, aplicações e perspectivas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013. 132p.

GOUVEIA, Valdiney Veloso et al. *Teoria funcionalista dos valores humanos*. In: TEIXEIRA, Maria Luiza Mendes (Org). *Valores humanos & gestão*: Novas perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2008.

GOMES, Carla Silene Cardoso Lisboa Bernardo. *Lévinas e o outro*: a ética da alteridade como fundamento da justiça. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Direito)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola*. Revista Educação & sociedade. Campinas. v.20. n.66. 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100007>.

Acesso em: 16 mar. 2014.

HOGEMANN, Edna Raquel. *A noção de pessoa e o status moral do embrião humano*. 2006. 283 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito. UGF/RJ, Rio de Janeiro.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%A2ncia%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LA TAILLE, Yves de et al. *Piaget, Vigotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. 8. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Luiz Marcos. *O que são redes sociais*. O gestor: especialista em tecnologia da informação. Disponível em: <<http://ogestor.eti.br/o-que-sao-redes-sociais/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa: Edições 70, 1982. 116p.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: ensaios sobre a alteridade. Tradução de Pergentino Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997.

- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. São Paulo, SP: Edições 70, 1988.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo: Manole, 2005.
- MARTINS, Helga Gonzaga; TORRES, Germano Lambert; PONTIN, Luiz Francisco. *A lógica paraconsistente anotada*. Santos SP: Comunnicar Editora, 2007. 170p.
- MACNAUGHTON, R.T. Numbers, scales and qualitative research. *Lancet*, n.347, 1996.
- MAIO, Gregory R. *Mental representations of social values*. In Mark P. Zanna, editor: *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 42, Burlington: Academic Press, 2010.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PIETRO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. 104p.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Ser ou estar: eis a questão*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.
- MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. *O portador de deficiência e o direito do trabalho*. São Paulo: LTR, 2005.
- MAROCO, J e Garcia-Marques, T. *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* disponível em: <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%20\(1\)%20-%2068-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%20(1)%20-%2068-90.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2014.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper&Row, 1954. 370p.
- MASSETO, M. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1996.
- MATTAR, Fauze Nagib. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Altas, 1996.
- MIRANDA, A.L. *Da natureza de tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna*. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do CEFETPR/ 2002.
- MIRANDA, Jose Valdinei Albuquerque. *Ética da alteridade e educação*. 2008. 188f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- MOLAR, Jonathan de Oliveira. *Alteridade: uma noção em construção*. *Revista NUPEM*, Vol. 3, No 5, 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215.pdf> Acesso em: 12 ago. 2014.
- MORAIS, Carlos Mesquita. *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. 2005. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7325/1/estdescr.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MORENO, Patricia Cândida. *As dificuldades da escola perante a inclusão escolar*. 2009. Disponível em: <<https://www.inesul.edu.br/brinquedoteca/documentos/dificuldades.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MURPHY, Cristina Ferraz Borges; TORRE, Renata La; SCHOCHAT, Eliane. *Associação entre habilidades top-down e testes de processamento auditivo*. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia. Vol. 79. Edição 6. Nov-Dez 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bjorl/v79n6/1808-8694-bjorl-79-06-0753.pdf>> Acesso em: 10 out. 2016.

OLIVEIRA, Luciel Henrique de. *Exemplo de cálculo de ranking médio para Likert*. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo. *Crise de valores: Desafios à sustentabilidade*. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/26_Crise-de-valores.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. *Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert*. Administração on line. Prática-pesquisa-ensino. Vol 2. Nº 2. Abr-jun 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm>. Acesso em: 22/10/2014. Acesso em: 20 nov. 2015.

ORTEGA, Pedro Ruiz. *La educación moral como pedagogía de la alteridad*. Revista Española de Pedagogía. año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, 5-30. Disponível em: <<http://revistadepedagogia.org/2007060299/vol.-lxii-2004/n%C2%BA-227-enero-abril-2004/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad.html>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. *Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert*. Administração on line. Prática-pesquisa-ensino. Vol 2. Nº 2. Abr-jun 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm>. Acesso em: 22 out. 2014.

PACHECO, Eliezer (org). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Editora Moderna. 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 21 out. 2015.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 230p.

PRODANOVE, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *O Deus que não cabe em si: reflexões sobre a doutrina da criação e a antropologia teológica*. Revista Caminhando. V. 13, n.21, p.41-59, Jan – Mai 2008. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ca/article/viewfile/1409/1436>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 334p.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente*. 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/Educaçoespecial/material/Livro2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 485p.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social para principiantes*. 10. ed. atualizada e acrescida de exemplos ilus. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROKEACH, Milton. *The nature of human values*. New York: Free Press, 2003.

SANTANA, Eder da Silva. *Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente Marília*. Tese Doutorado em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Santana_es_do_mar.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p.

SCHWARTZ, Shalom H. *Are there universal aspects in the structure and contents of human Values?* Journal of Social Issues. Vol. 50, No. 4, 1994, pp. 19-45. Disponível em: <<http://dev.crs.org.pl:4444/rid=1K6GFZBH9-255VHHF-Z/Schwartz%201994%20-%20Are%20there%20universal%20aspects%20in%20the%20content%20of%20human%20values.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

SIDOU, Paulo Maria Othon. *Incursão ao passado da Escola Técnica Federal do Ceará*. Fortaleza: ETFCE, 1979.

SILVA FILHO, João Inácio; ABE, Jair Minoro. *Introdução à lógica paraconsistente anotada com ilustrações*. Santos SP: Editora Emmy, 2000. 166p.

SILVA, Gilberto. *Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular*. 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2002.

SILVA, Otto Marques da. *A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986. 470p.

SUSIN, Luís Carlos. *O Homem messiânico*. Uma Introdução ao Pensamento de Lévinas. RJ: Ed. Vozes, 1984.

SPADINI, Guilherme. *Alteridade: a difícil arte de reconhecer o diferente*. 2014. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/guilherme-spadini/alteridade-a-dificil-arte-dereconhecer-o-diferente_a_21679273/>. Acesso em: 22 Mai. 2017.

THUMS, Jorge. *Educação dos sentimentos*. Porto Alegre: Sulina/Ulbra, 1999. 160p.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. *Educação dos cegos*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/780/780.pdf>. acesso em: 23 jun. 2016.

UCHOA, A. R. Inclusão escolar: a acolhida de pessoas com deficiência no ensino Regular. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 2, 2014, São Leopoldo. *Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST*. São Leopoldo: EST, v. 2, 2014.

VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionários*. São Paulo. Editora Atlas. 2009.

VIEIRA, Sonia. *Alfa de Cronbach*. Disponível em: <<http://soniavieira.blogspot.com.br/2015/10/alfa-de-cronbach.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed,2003. 311p.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. *Pesquisa e ensino: Reflexões*. E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número2, Mai. -Ago. 2010. p. 64-65. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/26/pdf_23>. Acesso em: 11 fev. 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DOS VALORES BÁSICOS – QVB

(adaptado para a escala de respostas de cinco itens)

Por favor, leia atentamente a lista de valores descritos a seguir, considerando seu conteúdo. Utilizando a escala de respostas abaixo, escreva um X ao lado de cada valor, para indicar em que medida o considera importante como um princípio que guia sua vida.

Valores	Discordo totalmente	Discordo em parte	Indiferente	Concordo em parte	Concordo plenamente
1. Apoio Social. Obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo.					
2. Êxito. Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo o que faz.					
3. Sexualidade. Buscar o prazer nas dimensões biológica, psicológica e afetiva; obter prazer através do sexo, da intimidade, da afetividade, do carinho e do amor.					
4. Conhecimento. Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo.					
5. Emoção. Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras.					
6. Poder. Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe.					
7. Afetividade. Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos.					
8. Religiosidade. Crer em Deus como salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus.					
9. Saúde. Preocupar-se com sua saúde antes mesmo de ficar doente; não estar enfermo.					
10. Prazer. Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos.					
11. Prestígio. Saber que muita gente o conhece e admira; quando velho receber uma homenagem por suas contribuições.					
12. Obediência. Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar seus pais, os superiores e os mais velhos.					
13. Estabilidade. Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planificada.					
14. Convivência. Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como social, religioso, esportivo, entre outros.					
15. Beleza. Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas.					
16. Tradição. Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade.					
17. Sobrevivência. Ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.					
18. Maturidade. Sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades.					

Fonte: adaptado de GOUVEIA, Valdiney Veloso. *Teoria funcionalista dos valores humanos: Fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do psicólogo. 2013. p.237.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ATITUDES DE ALTERIDADE

(adaptado para a escala de respostas de cinco opções)

Por favor, leia atentamente as afirmações que se seguem, considerando preferencialmente alunos com algum tipo de deficiência – (deficiência visual, deficiência motora, deficiência mental, deficiência auditiva). Utilizando a escala de respostas abaixo, escreva um X em uma das cinco opções ao lado de cada afirmação, para indicar em que medida concorda ou discorda dessa afirmação.

Afirmações	Concordo plenamente	Concordo em parte	Indiferente	Discordo totalmente	Discordo em parte
1. O acolhimento dos alunos no primeiro dia de aula é fundamental para o processo educativo desses alunos.					
2. O professor não deve demonstrar sentimentos e emoções pelos alunos durante as aulas.					
3. A responsabilidade do professor pelo aluno deve assumir outras dimensões além da pedagógica.					
4. O acolhimento do aluno é uma postura ética que implica compartilhar suas necessidades, suas possibilidades e suas angústias.					
5. O vínculo afetivo estabelecido entre o professor e os alunos é o primeiro passo para que o processo de aprendizagem se desenvolva a contento.					
6. A responsabilidade pelo aluno significa romper com a situação de indiferença e responder eticamente à sua interpelação.					
7. A postura acolhedora ao aluno implica estar atento e aberto à diversidade do ser humano.					
8. A interação se realiza e o conhecimento se constrói de acordo com o grau de afeto apresentado entre professor e alunos.					
9. A presença do aluno em sala de aula implica integral responsabilidade por ele por parte do professor.					
10. O professor “perde tempo” no primeiro dia de aula, se fizer acolhidas e manter conversas alheias ao conteúdo a ser ministrado.					
11. As formas afetivas de incentivo, elogio, escuta ativa e respeito, encorajam os alunos a enfrentarem suas dificuldades.					
12. A responsabilidade pelo aluno é parte de uma ação pedagógica que escuta a palavra que vem do Outro.					
13. O acolhimento dos alunos configura-se como uma das intervenções potencialmente positivas no processo ensino aprendizagem.					
14. O professor deve manter uma postura impessoal em sala de aula, sem expressões de gestos ou palavras que demonstrem afetividade.					
15. A resposta ética como responsabilidade é o elemento que está na base da experiência educativa.					
16. O acolhimento do aluno em seus primeiros momentos na escola ou a cada novo período letivo faz com que ele se sinta amado, entendido, respeitado, valorizado e, acima de tudo, seguro em seu processo de aprendizagem.					
17. O aluno precisa se sentir amado, respeitado, valorizado e seguro para aprender.					
18. A responsabilidade do professor pelo aluno não deve ir além do tempo de sua permanência em sala de aula					

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE B – RESPOSTA ATITUDES DE ALTERIDADE DO GRUPO G1

RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ATITUDES DE ALTERIDADE DO GRUPO G1																			
GRUPO G1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	SOMA
Professor 01	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	1	80
Professor 02	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	82
Professor 03	5	2	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	5	4	5	5	76
Professor 04	3	4	4	4	3	4	4	3	2	1	4	4	3	2	5	4	4	2	60
Professor 05	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	1	84
Professor 06	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	88
Professor 07	5	1	5	5	5	5	4	4	3	5	5	5	5	1	5	5	3	5	76
Professor 08	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	2	83
Professor 09	5	5	1	2	4	3	5	4	2	4	5	4	5	5	5	4	4	4	71
Professor 10	5	5	4	5	4	4	4	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	82
Professor 11	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	83
Professor 12	4	4	2	5	2	4	5	2	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	72
Professor 13	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	3	3	3	4	3	3	72
Professor 14	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	89
Professor 15	5	4	2	4	5	5	5	5	2	4	5	5	5	2	5	5	5	2	75
Professor 16	5	4	4	4	4	5	5	4	2	4	4	4	5	4	3	4	4	4	73
Professor 17	5	5	5	4	4	4	5	2	2	5	5	4	4	5	4	4	5	5	77
Professor 18	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	87
Professor 19	5	4	4	1	4	4	5	2	1	5	5	5	5	5	3	4	4	5	71
Professor 20	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	85
Professor 21	5	4	4	4	3	4	4	2	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	65
Professor 22	5	4	4	4	2	4	4	4	2	4	5	4	5	4	4	4	4	4	71
Professor 23	5	2	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	85
Professor 24	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	70
Professor 25	5	2	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	1	5	5	4	2	75
Professor 26	4	2	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	79
Professor 27	1	4	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3	4	5	79
Professor 28	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	2	81
Professor 29	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	80
Professor 30	5	5	5	4	5	5	4	4	2	5	4	4	5	5	4	4	5	5	80

APÊNDICE C – RESPOSTA ATITUDES DE ALTERIDADE DO GRUPO G2

RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ATITUDES DE ALTERIDADE DO GRUPO G2																			
GRUPO G2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	SOMA
Professor 01	5	2	4	5	4	5	5	4	5	4	5	2	5	2	4	5	5	4	75
Professor 02	4	5	4	2	4	3	3	4	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	72
Professor 03	5	3	4	4	3	5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	78
Professor 04	5	2	5	4	4	2	5	4	4	2	5	3	5	2	3	3	4	5	67
Professor 05	4	4	4	4	4	3	4	3	2	5	5	3	4	4	3	4	4	4	68
Professor 06	5	2	2	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	73
Professor 07	4	2	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	2	5	5	4	2	76
Professor 08	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	81
Professor 09	4	4	4	4	4	5	5	5	2	5	5	4	5	5	4	4	2	5	76
Professor 10	4	4	3	1	3	4	2	3	1	4	4	3	4	3	3	3	3	3	55
Professor 11	5	2	2	2	3	5	4	4	5	4	5	5	5	3	5	5	5	2	71
Professor 12	4	2	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	2	5	4	4	2	70
Professor 13	5	4	4	4	2	5	4	4	2	5	5	4	5	2	4	5	4	4	72
Professor 14	5	5	1	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	2	5	5	5	5	80
Professor 15	5	5	4	4	4	5	5	4	1	5	5	3	5	5	3	4	4	2	73
Professor 16	4	3	4	2	2	2	4	4	1	2	5	4	2	4	4	4	4	1	56
Professor 17	5	4	4	4	3	4	5	3	3	5	4	3	5	4	4	4	4	4	72
Professor 18	5	4	2	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	2	76
Professor 19	5	1	4	3	5	5	4	5	5	2	5	5	5	1	5	5	5	2	72
Professor 20	5	4	4	4	4	5	4	4	1	5	5	5	5	4	2	4	4	5	74
Professor 21	4	2	4	5	3	5	4	3	2	5	5	4	5	2	4	4	3	5	69
Professor 22	4	4	2	4	2	4	2	1	2	4	4	4	3	4	4	4	2	5	59
Professor 23	5	5	4	4	4	4	4	4	5	2	5	4	4	2	5	4	5	2	72
Professor 24	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	86
Professor 25	5	5	1	3	4	5	5	3	1	5	5	3	5	5	2	5	2	5	69
Professor 26	5	4	4	5	4	5	5	4	1	5	5	5	5	5	5	4	4	5	80
Professor 27	5	3	2	4	2	4	4	2	1	4	4	2	5	2	5	4	4	2	59
Professor 28	4	4	4	5	5	5	5	4	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	82
Professor 29	4	4	2	2	2	2	4	1	1	5	5	4	4	2	4	4	2	5	57
Professor 30	4	4	5	4	5	4	5	3	5	5	5	5	4	5	5	4	4	1	77

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE D – RESPOSTA VALORES BÁSICOS DO GRUPO G1

RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO VALORES BÁSICOS DO GRUPO G1																			
GRUPO G1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	SOMA
Professor 01	5	5	5	5	2	2	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	4	5	79
Professor 02	5	4	4	5	1	1	5	5	4	1	1	4	4	4	4	4	5	5	66
Professor 03	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	78
Professor 04	5	4	4	5	3	1	5	4	4	4	4	4	5	3	4	3	5	4	71
Professor 05	5	2	5	5	2	1	5	4	5	2	1	4	3	3	4	2	5	4	62
Professor 06	5	4	4	4	2	1	5	1	5	4	4	5	5	3	4	1	5	4	66
Professor 07	5	5	4	3	3	2	5	1	5	3	1	5	5	3	1	5	4	5	65
Professor 08	5	5	5	5	4	2	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	80
Professor 09	5	5	5	5	2	3	5	4	5	4	3	5	5	4	5	4	5	5	79
Professor 10	5	5	5	5	2	1	5	5	5	4	3	4	5	5	5	4	4	4	76
Professor 11	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	3	5	4	4	4	5	5	5	79
Professor 12	5	4	4	4	2	2	5	4	4	2	4	4	4	4	2	4	5	4	67
Professor 13	4	4	5	5	1	3	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	74
Professor 14	5	4	5	5	1	1	5	1	5	4	4	5	5	5	5	2	5	5	72
Professor 15	5	4	5	5	4	3	4	3	4	3	3	5	4	4	4	4	4	5	73
Professor 16	5	4	4	5	4	3	5	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	4	80
Professor 17	4	4	5	5	5	4	2	4	4	5	5	5	5	4	2	5	4	5	77
Professor 18	5	5	5	5	4	4	5	1	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	81
Professor 19	4	4	4	5	4	2	5	4	2	2	2	4	4	4	5	3	4	5	67
Professor 20	5	4	5	5	2	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	82
Professor 21	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	73
Professor 22	4	4	4	4	2	2	4	4	4	2	3	5	2	4	2	4	4	4	62
Professor 23	5	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	82
Professor 24	5	4	4	4	3	1	5	5	4	2	4	5	4	4	3	3	4	4	68
Professor 25	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	85
Professor 26	4	5	4	5	3	3	4	5	5	4	3	5	5	5	4	5	4	4	77
Professor 27	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	3	4	4	82
Professor 28	5	4	5	5	1	4	5	4	4	2	4	4	5	5	4	4	4	4	73
Professor 29	5	4	5	5	4	1	5	5	5	4	3	5	4	4	4	4	4	4	75
Professor 30	4	5	5	4	4	3	5	4	5	5	3	5	4	3	2	3	4	4	72

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE E – RESPOSTA VALORES BÁSICOS DO GRUPO G2

RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO VALORES BÁSICOS DO GRUPO G2																			
GRUPO G2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	SOMA
Professor 01	5	4	4	5	2	2	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	77
Professor 02	4	4	3	4	3	2	5	5	5	1	2	5	5	4	1	2	4	4	63
Professor 03	2	5	3	4	2	4	2	2	5	3	5	5	5	1	4	4	5	4	65
Professor 04	4	4	5	3	1	3	5	4	5	4	4	5	4	5	3	4	5	5	73
Professor 05	5	5	4	4	2	3	5	5	5	2	3	5	5	4	4	5	4	4	74
Professor 06	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	79
Professor 07	5	5	5	5	4	3	5	3	5	4	3	5	5	5	5	4	4	5	80
Professor 08	5	4	5	5	4	1	5	2	5	5	1	5	4	4	2	4	5	5	71
Professor 09	5	5	4	5	3	3	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	79
Professor 10	3	3	2	2	2	2	3	2	3	4	2	4	5	5	3	3	5	5	58
Professor 11	5	5	4	5	1	1	5	5	4	2	5	5	4	5	4	5	5	5	75
Professor 12	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	82
Professor 13	4	4	5	4	2	4	4	3	5	4	2	5	4	5	2	4	5	4	70
Professor 14	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	87
Professor 15	5	4	5	4	1	3	5	4	5	4	1	5	4	5	4	4	5	5	73
Professor 16	4	5	3	4	4	2	4	2	5	4	4	4	2	3	4	4	4	4	66
Professor 17	4	5	4	5	4	3	5	1	5	4	4	4	4	4	5	3	5	5	74
Professor 18	4	5	3	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	82
Professor 19	5	5	5	5	3	3	5	3	4	4	3	5	5	5	3	5	5	4	77
Professor 20	4	2	4	5	2	3	5	5	5	2	4	5	4	5	4	4	4	4	71
Professor 21	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	5	79
Professor 22	4	4	5	1	2	1	5	4	4	2	4	5	2	3	4	4	2	2	58
Professor 23	3	4	4	5	4	2	4	5	4	3	2	2	5	4	3	3	5	4	66
Professor 24	5	4	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	85
Professor 25	4	4	4	5	4	4	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	4	4	51
Professor 26	5	5	5	5	4	1	5	1	5	4	1	4	5	4	5	5	5	5	74
Professor 27	4	2	4	4	2	1	2	2	4	1	1	2	5	4	2	1	4	2	47
Professor 28	4	4	4	5	2	2	4	5	2	2	3	5	4	4	5	5	3	4	67
Professor 29	5	1	4	5	2	2	5	1	2	1	2	3	4	4	4	3	2	4	54
Professor 30	5	4	5	5	3	1	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	81

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE F – AVALIAÇÃO DISCENTE DO GRUPO G1

AVALIAÇÃO QUE OS(AS) DICENTES FIZERAM DE SEUS DOCENTES 2015.1							
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO							
DOCENTES DO GRUPO G1	Quantidade de alunos que avaliaram					Total de alunos que avaliaram esse docente	Média das notas
	1	2	3	4	5		
Professor 01				1	10	11	4,91
Professor 02			3		38	41	4,85
Professor 03	1		1	1	37	40	4,83
Professor 04			1	2	19	22	4,82
Professor 05				9	38	47	4,81
Professor 06				7	29	36	4,81
Professor 07			2	5	35	42	4,79
Professor 08				12	40	52	4,77
Professor 09	1		3	2	44	50	4,76
Professor 10			3	13	53	69	4,72
Professor 11			2	1	15	18	4,72
Professor 12			6	6	51	63	4,71
Professor 13				3	7	10	4,70
Professor 14		1	1	5	26	33	4,70
Professor 15			1	8	23	32	4,69
Professor 16			7	17	75	99	4,69
Professor 17			4	8	39	51	4,69
Professor 18			3	14	41	58	4,66
Professor 19			2	4	16	22	4,64
Professor 20			2	4	15	21	4,62
Professor 21		2	5	7	45	59	4,61
Professor 22	1	1	2	4	30	38	4,61
Professor 23			4	8	28	40	4,60
Professor 24			4	12	34	50	4,60
Professor 25			4	6	24	34	4,59
Professor 26		1	7	19	59	86	4,58
Professor 27	1	1	3	7	33	45	4,56
Professor 28		2	7	14	53	76	4,55
Professor 29			2	6	14	22	4,55
Professor 30		1	7	11	37	56	4,50
Total Geral	4	9	86	216	1008	1323	4,67

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE G – AVALIAÇÃO DISCENTE DO GRUPO G2

AVALIAÇÃO QUE OS ALUNOS FIZERAM DE SEUS DOCENTES 2015.1 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO							
DOCENTES DO GRUPO G2	Quantidade de alunos que avaliaram					Total de alunos que avaliaram esse docentes	Média das notas
	1	2	3	4	5		
Professor 01			2	5	2	9	4,0
Professor 02	1	3	7	7	9	27	3,7
Professor 03		3	2	7	3	15	3,7
Professor 04	9	9	31	23	33	105	3,6
Professor 05	3	3	5	3	10	24	3,6
Professor 06	6	3	9	10	15	43	3,6
Professor 07	11	13	37	36	39	136	3,6
Professor 08	3	4	13	14	11	45	3,6
Professor 09	2		1	6	2	11	3,5
Professor 10		8	17	9	12	46	3,5
Professor 11		8	11	10	9	38	3,5
Professor 12	3	6	10	8	12	39	3,5
Professor 13	4	6	16	13	14	53	3,5
Professor 14	2	5	10	6	7	30	3,4
Professor 15	3	4	11	4	8	30	3,3
Professor 16	1	7	13	9	6	36	3,3
Professor 17	8	3	11	9	12	43	3,3
Professor 18	2		18	8	3	31	3,3
Professor 19	11	7	16	9	20	63	3,3
Professor 20	2	7	12	8	7	36	3,3
Professor 21	8	7	10	11	12	48	3,3
Professor 22	8	11	18	13	14	64	3,2
Professor 23	6	10	11	8	9	44	3,1
Professor 24	4	1	2	1	4	12	3,0
Professor 25	12	13	8	5	15	53	3,0
Professor 26	12	10	11	8	10	51	2,9
Professor 27	8	11	13	6	6	44	2,8
Professor 28	12	7	6	8	5	38	2,7
Professor 29	10	1	8	5	3	27	2,6
Professor 30	6	3			1	10	1,7
Total Geral	157	173	339	269	313	1251	3,3

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A escola é um espaço de apropriação e construção do conhecimento, porém com grandes dificuldades em criar e manter relações éticas e de alteridade entre os sujeitos na prática educativa.

Nessa perspectiva, a sensibilidade do(a) professor(a) e sua percepção de alteridade na prática pedagógica, são fatores determinantes para um processo que extrapola a aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos, favorecendo o próprio desenvolvimento humano e as relações de respeito e solidariedade. As atitudes de alteridade do(a) professor(a) referem-se ao acolhimento, à afetividade e à responsabilidade com que o professor trata os alunos em sua prática pedagógica

Nesse sentido convidamos o sr(a), para participar da Pesquisa **Atitudes de Alteridade do(a) professor(a), em sala de aula do ensino superior, no contexto de inclusão de alunos(as) com deficiências**, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Ribeiro Uchoa, a qual pretende Investigar as atitudes de alteridade dos(as) docentes de ensino superior frente à inclusão de alunos(as) com deficiência, no âmbito do Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza.

Sua participação é voluntária e se dará respondendo a dois questionários, utilizando o sistema acadêmico do IFCE: um diz respeito às **atitudes de alteridade do(a) professor(a) em sala de aula** e o outro está relacionado aos **valores básicos que o(a) professor(a) considera importantes como um princípio que guia sua vida**. O seu consentimento está condicionado ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da **Resolução 466/12**, que regula os critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Os riscos decorrentes de sua participação na atual pesquisa são classificados como de risco mínimo, pois sua participação se efetivará apenas com a resposta via internet aos dois questionários acima citados, através do sistema acadêmico do Instituto Federal – IFCE. Reconhecemos haver risco quanto ao sigilo dos dados coletados através do software, mas que serão minimizados, quando o próprio pesquisador implementará os questionários no sistema acadêmico e, após todos responderem, serão deletados integralmente, ficando uma cópia apenas com o pesquisador responsável.

A análise dos dados coletados terá uma abordagem quali-quantitativa que permitirá ao pesquisador um cruzamento de conclusões, contemplando tanto a quantificação dos dados através de gráficos estatísticos, como a qualificação dos fatos observados. Os dados serão tabulados e calculados, utilizando-se a planilha do software Excel que possibilita uma ótima análise, favorecendo a interpretação dos dados.

Caso você aceite participar, estará contribuindo para ampliar as discussões e as reflexões sobre a importância e a emergência de novas práticas pedagógicas no processo educativo, em particular, sobre as **atitudes de alteridade** do(a) professor(a) vivenciadas no dia a dia da sala de aula.

Entretanto se, após o seu consentimento, o(a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(A) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço **Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza no departamento de Telemática**, pelo telefone (85) 3307-

3607, ou email: ribeirouchoa@gmail.com. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/EST, na Rua Amadeo Rossi, 467, Morro do Espelho – São Leopoldo-RS - CEP: 93.030-220 - Telefone: (51) 2111-1419 - E-mail: walmor@est.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar desse projeto de pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração e que poderei desistir quando eu quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE I – CÁLCULO 1: LÓGICA PARACONSISTENTE ANOTADA

Cálculos, utilizando a LPA, sobre atitudes de alteridade para o grupo G1

Cálculo do grau de crença e descrença dos fatores do grupo G1, afetividade e responsabilidade e acolhimento que compõem o conceito **atitudes de alteridade**.

Fator afetividade do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 39, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1a} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{161}{180} = 0,894$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2a} = \frac{Df}{Tr} = \frac{19}{180} = 0,106$$

Quadro 39: tabulação dos dados referente ao fator afetividade do grupo G1

FATOR AFETIVIDADE – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição G _{Cp}
	DT	DP	I	CP	CT					
Proposição 02	1	4	0	14	11	30	CP	5,0	25,0	83,3
Proposição 05	0	2	2	13	13	30	CP	3,0	27,0	90,0
Proposição 08	0	4	1	17	8	30	CP	4,5	25,5	85,0
Proposição 11	0	0	0	8	22	30	CT	0,0	30,0	100,0
Proposição 14	2	3	1	8	16	30	CT	5,5	24,5	81,7
Proposição 17	0	0	2	13	15	30	CP	1,0	29,0	96,7
	19,0			161,0		180		0,106	0,894	
	Df			Cf		Tr		μ _{2a}	μ _{1a}	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator responsabilidade do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 40 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1b} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{155}{180} = 0,861$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2b} = \frac{Df}{Tr} = \frac{25}{180} = 0,139$$

Quadro 40: tabulação dos dados referente ao fator responsabilidade do grupo G1

FATOR RESPONSABILIDADE – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição G _{Cp}
	DT	DP	I	CP	CT					
Proposição 03	1	2	0	15	12	30	CP	3,0	27,0	90,0
Proposição 06	0	0	1	10	19	30	CT	0,5	29,5	98,3
Proposição 09	1	10	2	14	3	30	CP	12,0	18,0	60,0
Proposição 12	0	0	0	14	16	30	CT	0,0	30,0	100,0
Proposição 15	0	0	4	11	15	30	CP	2,0	28,0	93,3
Proposição 18	2	5	1	10	12	30	CP	7,5	22,5	75,0
	25,0			155,0		180		0,139	0,861	
	Df			Cf		Tr		μ _{2b}	μ _{1b}	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator acolhimento do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 41 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1c} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{173,5}{180} = 0,964$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2c} = \frac{Df}{Tr} = \frac{6,5}{180} = 0,036$$

Quadro 41: tabulação dos dados referente ao fator acolhimento do grupo G1

FATOR ACOLHIMENTO – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Proposição 01	1	0	1	5	23	30	CT	1,5	28,5	95,0
Proposição 04	1	1	0	11	17	30	CT	2,0	28,0	93,3
Proposição 07	0	0	0	7	23	30	CT	0,0	30,0	100,0
Proposição 10	1	0	1	8	20	30	CT	1,5	28,5	95,0
Proposição 13	0	0	2	3	25	30	CT	1,0	29,0	96,7
Proposição 16	0	0	1	17	12	30	CP	0,5	29,5	98,3
	6,5			173,5		180		0,036	0,964	
	Df			Cf		Tr		μ2c	μ1c	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016.

Cálculo do grau de certeza e contradição dos três fatores que compõem a variável Atitudes de Alteridade do grupo G1.

- **Cálculo do grau de crença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{1a}; \mu_{1b})$
 $\mu_{1ab} = 0,894$
- **Cálculo do grau de descrença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $max(\mu_{2a}; \mu_{2b})$
 $\mu_{2ab} = 0,139$
- **Cálculo do grau de crença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{1ab}; \mu_{1c})$
 $\mu_{1r} = 0,894$
- **Cálculo do grau de descrença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{2ab}; \mu_{2c})$
 $\mu_{2r} = 0,036$
- **Cálculo do grau de certeza:**
 $H = \mu_{1r} - \mu_{2r}$
 $H = 0,858$
- **Cálculo do grau de contradição:**
 $G = \mu_{1r} + \mu_{2r} - 1$
 $G = -0,069$

- **Cálculo do grau de certeza normatizado:**

$$Hn = \frac{H+1}{2}$$

$$Hn = 0,929$$

- **Cálculo do grau de contradição normatizado:**

$$Gn = \frac{G+1}{2}$$

$$Gn = 0,465$$

Conforme interpretação recomendada no Quadro 9, o resultado sobre concordância das atitudes de alteridade do grupo G1 está definida no quadro 42 abaixo.

Quadro 42: resultado para o grupo G1 conforme interpretação recomendada

RESULTADO ATITUDES ALTERIDADE GRUPO G1	
Grau de Certeza Hn=0,929	Concordância Ampla
Grau de Contradição Gn=0,465	Dados Consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE J – CÁLCULO 2: LÓGICA PARACONSISTENTE ANOTADA

Cálculos, utilizando a LPA, sobre atitudes de alteridade para o grupo G2

Cálculo do grau de crença e descrença dos fatores do grupo G2, acolhimento, afetividade e responsabilidade que compõem as atitudes de alteridade.

Fator afetividade do grupo G2: utilizando os dados do quadro 43 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1a} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{139,0}{180} = 0,772$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2a} = \frac{Df}{Tr} = \frac{41,0}{180} = 0,228$$

Quadro 43: tabulação dos dados referente ao fator afetividade do grupo G2

FATOR AFETIVIDADE – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Proposição 02	1	7	3	14	5	30	CP	9,5	20,5	68,3
Proposição 05	0	5	5	15	5	30	CP	7,5	22,5	75,0
Proposição 08	2	1	7	16	4	30	CP	6,5	23,5	78,3
Proposição 11	0	0	0	6	24	30	CT	0,0	30,0	100,0
Proposição 14	1	10	2	9	8	30	CP	12,0	18,0	60,0
Proposição 17	0	4	3	14	9	30	CP	5,5	24,5	81,7
	41,0			139,0		180		0,228	0,772	
	Df			Cf		Tr		μ_{2a}	μ_{1a}	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator responsabilidade do grupo G2: utilizando os dados do quadro 44 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1b} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{133,5}{180} = 0,742$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2b} = \frac{Df}{Tr} = \frac{46,5}{180} = 0,258$$

Quadro 44: tabulação dos dados referente ao fator responsabilidade do grupo G2

FATOR RESPONSABILIDADE – G2										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Proposição 03	2	6	1	18	3	30	CP	8,5	21,5	71,7
Proposição 06	0	3	2	9	16	30	CT	4,0	26,0	86,7
Proposição 09	8	6	1	10	5	30	I	14,5	15,5	51,7
Proposição 12	0	2	6	8	14	30	CP	5,0	25,0	83,3
Proposição 15	0	2	4	10	14	30	CP	4,0	26,0	86,7
Proposição 18	2	8	1	9	10	30	CP	10,5	19,5	65,0
	46,5			133,5		180		0,258	0,742	
	Df			Cf		Tr		μ_{2b}	μ_{1b}	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016.

Fator acolhimento do grupo G2: utilizando os dados do quadro 45 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu 1c = \frac{Cf}{Tr} = \frac{165,0}{180} = 0,917$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu 2c = \frac{Df}{Tr} = \frac{15,0}{180} = 0,083$$

Quadro 45: tabulação dos dados referente ao fator acolhimento do grupo G2

FATOR ACOLHIMENTO – G2										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Proposição 01	0	0	0	12	18	30	CT	0,0	30,0	100,0
Proposição 04	1	4	2	16	7	30	CP	6,0	24,0	80,0
Proposição 07	0	2	1	11	16	30	CT	2,5	27,5	91,7
Proposição 10	0	4	0	7	19	30	CT	4,0	26,0	86,7
Proposição 13	0	1	1	9	19	30	CT	1,5	28,5	95,0
Proposição 16	0	0	2	15	13	30	CP	1,0	29,0	96,7
	15,0			165,0		180		0,083	0,917	
	Df			Cf		Tr		μ2c	μ1c	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Cálculo do grau de certeza e contradição dos três fatores que compõem a variável Atitudes de Alteridade do grupo G2.

- **Cálculo do grau de crença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu 1a; \mu 1b)$
 $\mu 1ab = 0,772$
- **Cálculo do grau de descrença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu 2a; \mu 2b)$
 $\mu 2ab = 0,258$
- **Cálculo do grau de crença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu 1ab; \mu 1c)$
 $\mu 1r = 0,772$
- **Cálculo do grau de descrença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu 2ab; \mu 2c)$
 $\mu 2r = 0,083$
- **Cálculo do grau de certeza:**
 $H = \mu 1r - \mu 2r$
 $H = 0,689$
- **Cálculo do grau de contradição:**
 $G = \mu 1r + \mu 2r - 1$
 $G = -0,144$

- **Cálculo do grau de certeza normatizado:**

$$Hn = \frac{H+1}{2}$$

$$Hn = 0,844$$

- **Cálculo do grau de contradição normatizado:**

$$Gn = \frac{G+1}{2}$$

$$Gn = 0,428$$

Conforme interpretação recomendada no Quadro 9, o resultado sobre concordância das atitudes de alteridade do grupo G2 está definida no quadro 46 abaixo.

Quadro 46: resultado para o grupo G2 conforme interpretação recomendada

RESULTADO ATITUDES ALTERIDADE GRUPO G2	
Grau de Certeza Hn=0,844	Concordância Substancial
Grau de Contradição Gn=0,428	Dados Consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE K – CÁLCULO 3: LÓGICA PARACONSISTENTE ANOTADA

Cálculos, utilizando a LPA, sobre concordância valorativa humanista para o grupo G1

Cálculo do grau de crença e descrença dos fatores do grupo G1, experimentação, suprapessoal e interativa que compõem as prioridades valorativas humanistas.

Fator experimentação do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 47 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1a} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{67,0}{90} = 0,744$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2a} = \frac{Df}{Tr} = \frac{23,0}{90} = 0,256$$

Quadro 47: tabulação dos dados referente à subfunção experimentação do grupo G1

FATOR EXPERIMENTAÇÃO – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 03: Sexualidade	0	0	0	11	19	30	CT	0,0	30,0	100,0
Valor 05: Emoção	5	8	4	12	1	30	I	15,0	15,0	50,0
Valor 10: Prazer	1	6	2	15	6	30	CP	8,0	22,0	73,3
	23,0			67,0		90		0,256	0,744	
	Df			Cf		Tr		μ2a	μ1a	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator suprapessoal do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 48 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1b} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{84,0}{90} = 0,933$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2b} = \frac{Df}{Tr} = \frac{6,0}{90} = 0,067$$

Quadro 48: tabulação dos dados referente à subfunção suprapessoal do grupo G1

FATOR SUPRAPESSOAL – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 07: Beleza	1	4	1	13	11	30	CP	5,5	24,5	81,7
Valor 01: Conhecimento	0	0	1	6	23	30	CT	0,5	29,5	98,3
Valor 14: Maturidade	0	0	0	17	13	30	CP	0,0	30,0	100,0
	6,0			84,0		90		0,067	0,933	
	Df			Cf		Tr		μ2b	μ1b	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator interativa do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 49 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1c} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{86,5}{90} = 0,961$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2c} = \frac{Df}{Tr} = \frac{3,5}{90} = 0,039$$

Quadro 49: tabulação dos dados referente à subfunção interativa do grupo G1

FATOR INTERATIVA – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 07: Afetividade	0	1	0	5	24	30	CT	1,0	29,0	96,0
Valor 01: Apoio social	0	0	0	8	22	30	CT	0,0	30,0	100,0
Valor 14: Convivência	0	0	5	15	10	30	CP	2,5	27,5	91,7
	3,5			86,5		90		0,039	0,961	
	Df			Cf		Tr		μ_{2c}	μ_{1c}	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Cálculos para o grupo G1

- **Cálculo do grau de crença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{1a}; \mu_{1b})$
 $\mu_{1ab} = 0,933$
- **Cálculo do grau de descrença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{2a}; \mu_{2b})$
 $\mu_{2ab} = 0,256$
- **Cálculo do grau de crença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{1ab}; \mu_{1c})$
 $\mu_{1r} = 0,933$
- **Cálculo do do grau de descrença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{2ab}; \mu_{2c})$
 $\mu_{2r} = 0,039$
- **Cálculo do grau de certeza:**
 $H = \mu_{1r} - \mu_{2r}$
 $H = 0,894$
- **Cálculo do grau de contradição:**
 $G = \mu_{1r} + \mu_{2r} - 1$
 $G = -0,028$
- **Cálculo do grau de certeza normatizado:**
 $H_n = \frac{H+1}{2}$
 $H_n = 0,947$

- **Cálculo do grau de contradição normatizado:**

$$G_n = \frac{G+1}{2}$$

$$G_n = 0,486$$

Conforme interpretação recomendada no Quadro 9, o resultado sobre concordância valorativa humanista do grupo G1 está definida no quadro 50 abaixo.

Quadro 50: concordância valorativa humanista para o grupo G1 – lógica paraconsistente

CONCORDÂNCIA VALORATIVA HUMANISTA – GRUPO G1	
Grau de Certeza Hn=0,947	Concordância Ampla
Grau de Contradição Gn=0,486	Dados consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE L – CÁLCULO 4: LÓGICA PARACONSISTENTE ANOTADA

Cálculos, utilizando a LPA, sobre concordância valorativa humanista para o grupo G2

Fator experimentação do grupo G2: utilizando os dados do Quadro 51 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1a} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{61,0}{90} = 0,678$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2a} = \frac{Df}{Tr} = \frac{29,0}{90} = 0,322$$

Quadro 51: tabulação dos dados referente à subfunção experimentação do grupo G2

FATOR EXPERIMENTAÇÃO – G2										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCP
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 03: Sexualidade	0	1	4	12	13	30	CP	3,0	27,0	90,0
Valor 05: Emoção	3	11	4	11	1	30	I	16,0	14,0	46,7
Valor 10: Prazer	3	6	2	15	4	30	CP	10,0	20,0	66,7
	29,0			61,0		90		0,322	0,678	
	Df			Cf		Tr		μ2a	μ1a	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator suprapessoal do grupo G2: utilizando os dados do Quadro 52 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1b} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{78,5}{90} = 0,872$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2b} = \frac{Df}{Tr} = \frac{11,5}{90} = 0,128$$

Quadro 52: tabulação dos dados referente à subfunção suprapessoal do grupo G2

FATOR SUPRAPESSOAL – G2										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCP
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 07: Beleza	1	4	4	12	9	30	CP	7,0	23,0	76,7
Valor 01: Conhecimento	1	1	1	7	20	30	CT	2,5	27,5	91,7
Valor 14: Maturidade	0	2	0	13	15	30	CP	2,0	28,0	93,3
	11,5			78,5		90		0,128	0,872	
	Df			Cf		Tr		μ2b	μ1b	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator interativa do grupo G2: Utilizando os dados do Quadro 53 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1c} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{81,5}{90} = 0,906$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2c} = \frac{Df}{Tr} = \frac{8,5}{90} = 0,094$$

Quadro 53: tabulação dos dados referente à subfunção interativa do grupo G2

FATOR INTERATIVA – G2										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição G Cp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 07: Afetividade	0	3	1	6	20	30	CT	3,5	26,5	88,3
Valor 01: Apoio social	0	1	2	12	20	30	CP	2,0	28,0	93,3
Valor 14: Convivência	2	0	2	14	12	30	CP	3,0	27,0	90,0
	8,5			81,5		90		0,094	0,906	
	Df			Cf		Tr		μ_{2c}	μ_{1c}	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Cálculos para o grupo G2

- **Cálculo do grau de crença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{1a}; \mu_{1b})$
 $\mu_{1ab} = 0,872$
- **Cálculo do grau de descrença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{2a}; \mu_{2b})$
 $\mu_{2ab} = 0,322$
- **Cálculo do grau de crença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{1ab}; \mu_{1c})$
 $\mu_{1r} = 0,872$
- **Cálculo do do grau de descrença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{2ab}; \mu_{2c})$
 $\mu_{2r} = 0,094$
- **Cálculo do grau de certeza:**
 $H = \mu_{1r} - \mu_{2r}$
 $H = 0,778$
- **Cálculo do grau de contradição:**
 $G = \mu_{1r} + \mu_{2r} - 1$
 $G = -0,033$
- **Cálculo do grau de certeza normatizado:**
 $H_n = \frac{H+1}{2}$

$$H_n = 0,889$$

- **Cálculo do grau de contradição normatizado:**

$$G_n = \frac{G+1}{2}$$

$$G_n = 0,483$$

Conforme interpretação recomendada no Quadro 9, o resultado sobre concordância valorativa humanista do grupo G2 está definida no quadro 54 abaixo.

Quadro 54: concordância valorativa humanista para o grupo G2 – lógica paraconsistente

CONCORDÂNCIA VALORATIVA HUMANISTA – GRUPO G2	
Grau de Certeza Hn=0,889	Concordância Substancial
Grau de Contradição Gn=0,483	Dados consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE M – CÁLCULO 5: LÓGICA PARACONSISTENTE ANOTADA

Cálculos, utilizando a LPA, sobre concordâncias materialistas para o grupo G1

Cálculo do grau de crença e descrença dos fatores do grupo G1, normativa, existência e realização que compõem as prioridades valorativas materialista.

Fator normativa do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 55 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1a} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{80,0}{90} = 0,889$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2a} = \frac{Df}{Tr} = \frac{10,0}{90} = 0,111$$

Quadro 55: tabulação dos dados referente à subfunção normativa do grupo G1

FATOR NORMATIVA – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 12: Obediência	0	0	0	8	22	30	CT	0,0	30,0	100,0
Valor 08: Religiosidade	4	0	1	12	13	30	CP	4,5	25,5	85,0
Valor 16: Tradição	1	2	5	15	7	30	CP	5,5	24,5	81,7
	10,0			80,0		90		0,111	0,889	
	Df			Cf		Tr		μ2a	μ1a	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator existência do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 56 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1b} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{87,5}{90} = 0,972$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2b} = \frac{Df}{Tr} = \frac{2,5}{90} = 0,028$$

Quadro 56: tabulação dos dados referente à subfunção existência do grupo G1

FATOR EXISTÊNCIA – G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 13: Estabilidade	1	1	1	11	17	30	CT	1,5	28,5	95,0
Valor 09: Saúde	0	1	0	10	19	30	CT	1,0	29,0	96,7
Valor 17: Sobrevivência	0	0	0	17	13	30	CP	0,0	30,0	100,0
	2,5			87,5		90		0,028	0,972	
	Df			Cf		Tr		μ2b	μ1b	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator realização do grupo G1: utilizando os dados do Quadro 57 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1c} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{59,0}{90} = 0,656$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2c} = \frac{Df}{Tr} = \frac{31,0}{90} = 0,344$$

Quadro 57: tabulação dos dados referente à subfunção realização do grupo G1

FATOR REALIZAÇÃO– G1										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 02: Êxito	0	1	0	16	13	30	CP	1,0	29,0	96,7
Valor 06: Poder	9	7	6	7	1	30	CP	19,0	11,0	36,7
Valor 11: Prestígio	3	2	12	8	5	30	I	11,0	19,0	63,3
	31,0			59,0		90		0,344	0,656	
	Df			Cf		Tr		μ2c	μ1c	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Cálculos para o grupo G1

- **Cálculo do grau de crença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{1a}; \mu_{1b})$
 $\mu_{1ab} = 0,972$
- **Cálculo do grau de descrença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{2a}; \mu_{2b})$
 $\mu_{2ab} = 0,111$
- **Cálculo do grau de crença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{1ab}; \mu_{1c})$
 $\mu_{1r} = 0,656$
- **Cálculo do do grau de descrença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{2ab}; \mu_{2c})$
 $\mu_{2r} = 0,111$
- **Cálculo do grau de certeza:**
 $H = \mu_{1r} - \mu_{2r}$
 $H = 0,544$
- **Cálculo do grau de contradição:**
 $G = \mu_{1r} + \mu_{2r} - 1$
 $G = -0,233$
- **Cálculo do grau de certeza normatizado:**
 $H_n = \frac{H+1}{2}$
 $H_n = 0,772$

- **Cálculo do grau de contradição normatizado:**

$$G_n = \frac{G+1}{2}$$

$$G_n = 0,383$$

Conforme interpretação recomendada no Quadro 9, o resultado sobre concordância valorativa humanista do grupo G1 está definida no quadro 58 abaixo.

Quadro 58: concordância valorativa materialista para o grupo G1 – lógica paraconsistente.

CONCORDÂNCIA VALORATIVA MATERIALISTA – GRUPO G1	
Grau de Certeza Hn=0,772	Concordância Moderada
Grau de Contradição Gn=0,383	Dados consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

APÊNDICE N – CÁLCULO 6: LÓGICA PARACONSISTENTE ANOTADA

Cálculos, utilizando a LPA, sobre concordâncias materialistas para o grupo G2

Cálculo do grau de crença e descrença dos fatores do grupo G2, normativa, existência e realização que compõem as prioridades valorativas materialista.

Fator normativa do grupo G2: utilizando os dados do Quadro 59 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1a} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{70,5}{90} = 0,783$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2a} = \frac{Df}{Tr} = \frac{19,5}{90} = 0,217$$

Quadro 59: tabulação dos dados referente à subfunção normativa do grupo G2

FATOR NORMATIVA – G2										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 12: Obediência	0	3	1	4	22	30	CT	3,5	26,5	88,3
Valor 08: Religiosidade	3	6	3	5	13	30	CP	10,5	19,5	65,0
Valor 16: Tradição	2	1	5	13	9	30	CP	5,5	24,5	81,7
	19,5			70,5		90		0,217	0,783	
	Df			Cf		Tr		μ_{2a}	μ_{1a}	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Fator existência do grupo G2: utilizando os dados do quadro 60 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1b} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{81,0}{90} = 0,900$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2b} = \frac{Df}{Tr} = \frac{9,0}{90} = 0,100$$

Quadro 60: tabulação dos dados referente à subfunção existência do grupo G2

FATOR EXISTÊNCIA – G2										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 13: Estabilidade	0	3	0	11	16	30	CT	3,0	27,0	90,0
Valor 09: Saúde	0	3	1	6	20	30	CT	3,5	26,5	88,3
Valor 17: Sobrevivência	0	2	1	9	18	30	CT	2,5	27,5	91,7
	9,0			81,0		90		0,100	0,900	
	Df			Cf		Tr		μ_{2b}	μ_{1b}	

Fonte: Elaborado pelo autor - 2016

Fator realização do grupo G2: utilizando os dados do quadro 61 abaixo, calcula-se o grau de crença e descrença das proposições desse fator.

$$\text{Grau de Crença } \mu_{1c} = \frac{Cf}{Tr} = \frac{57,5}{90} = 0,639$$

$$\text{Grau de Descrença } \mu_{2c} = \frac{Df}{Tr} = \frac{32,5}{90} = 0,361$$

Quadro 61: tabulação dos dados referente à subfunção realização do grupo G1

FATOR REALIZAÇÃO- G2										
PROPOSIÇÕES	Diferencial Semântico					TOTAL	Mediana observada	Discordantes da proposição Dp	Concordantes da proposição Cp	Grau de Concordância da proposição GCp
	DT	DP	I	CP	CT					
Valor 02: Êxito	1	2	1	14	12	30	CP	3,5	26,5	88,3
Valor 06: Poder	6	7	8	9	0	30	I	17,0	13,0	43,3
Valor 11: Prestígio	4	6	4	11	5	30	CP	12,0	18,0	60,0
	32,5			57,5		90		0,361	0,639	
	Df			Cf		Tr		μ_{2c}	μ_{1c}	

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016

Cálculos para o grupo G2

- **Cálculo do grau de crença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{1a}; \mu_{1b})$
 $\mu_{1ab} = 0,900$
- **Cálculo do grau de descrença (a) e (b), usando a porta OR:**
 $MAX(\mu_{2a}; \mu_{2b})$
 $\mu_{2ab} = 0,217$
- **Cálculo do grau de crença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{1ab}; \mu_{1c})$
 $\mu_{1r} = 0,639$
- **Cálculo do do grau de descrença (ab) e (c), usando a porta AND:**
 $MIN(\mu_{2ab}; \mu_{2c})$
 $\mu_{2r} = 0,217$
- **Cálculo do grau de certeza:**
 $H = \mu_{1r} - \mu_{2r}$
 $H = 0,422$
- **Cálculo do grau de contradição:**
 $G = \mu_{1r} + \mu_{2r} - 1$
 $G = -0,144$
- **Cálculo do grau de certeza normatizado:**
 $Hn = \frac{H+1}{2}$
 $Hn = 0,711$

- **Cálculo do grau de contradição normatizado:**

$$Gn = \frac{G+1}{2}$$

$$Gn = 0,428$$

Conforme interpretação recomendada no Quadro 9, o resultado sobre concordância valorativa humanista do grupo G2 está definida do quadro 62 abaixo.

Quadro 62: concordância valorativa materialista para o grupo G2 – lógica paraconsistente.

CONCORDÂNCIA VALORATIVA MATERIALISTA – GRUPO G2	
Grau de Certeza Hn=0,711	Concordância Moderada
Grau de Contradição Gn=0,428	Dados consistentes

Fonte: Elaborado pelo autor – 2016