

UNESP – Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

Gilcimara Juliana Gabriel

ENSINO DE ARTE E PREVENÇÃO DA VIOÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR

Marília
2019

Gilcimara Juliana Gabriel

ENSINO DE ARTE E PREVENÇÃO DA VIOÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Linha de Pesquisa Psicologia da Educação - Processos Educativos e Desenvolvimento Humano, para defesa de dissertação de mestrado, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Marília

2019

G118e	Gabriel, Gilcimara Juliana Ensino de Arte e prevenção da violência em ambiente escolar / Gilcimara Juliana Gabriel. -- Marília, 2019 101 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Raul Aragão Martins 1. Bullying na escola. 2. Educação. 3. Arte. 4. Ensino Fundamental. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Gilcimara Juliana Gabriel

ENSINO DE ARTE E PREVENÇÃO DA VIOÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Linha de Pesquisa Psicologia da Educação - Processos Educativos e Desenvolvimento Humano, para defesa de dissertação de mestrado, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Membros componentes da banca examinadora:

Presidente e orientador _____

Prof. Dr. Aragão Martins

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto

2º Examinador _____

Profª. Drª. Regina de Cássia Rondina

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

3ª Examinador _____

Profª. Drª. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Nossa Senhora e ao meu anjo da guarda por me dar forças, iluminar meu caminho e me amparar em todos os momentos difíceis dessa caminhada.

Agradeço à minha família, meus pais Gilberto Gabriel e Maria Antonia Gabriel, por me incentivarem, ajudarem e por compreenderem minha ausência, muitas vezes por conta das longas jornadas de estudo, mesmo sem entender o que estava sendo feito. A minha irmã Maria Ancélia Gabriel Nunes, que me ajudou muito, dando forças e orando por mim.

A Elton Farias Bastos e Adélia Suzana Del Sarto, pelo crescimento que vocês dois me proporcionaram, pela amizade e amor criados entre nós, sempre apoiando e dando forças um ao outro, e especialmente pelo auxílio desmedido do Elton. Obrigada a todos por todo apoio, dedicação e amor!

A meu orientador, Professor Doutor Raul Aragão Martins, por toda orientação, acolhida, ensinamentos, amor e confiança.

Às professoras Regina de Cássia Rondina e Maria do Carmo Monteiro Kobayashi pela disponibilidade e por terem contribuído para o aprimoramento deste trabalho, participando das bancas do Exame Geral de Qualificação e da Defesa.

Aos professores que me ensinaram durante a realização das disciplinas na Pós-Graduação em Educação.

À prefeitura municipal e à escola participante, por permitir a aplicação deste estudo e pelo apoio à pesquisa.

Aos alunos que participaram da intervenção realizada nessa pesquisa, pelas trocas e aprendizados construídos e realização pessoal.

“Nada sem Deus e afeto.”

(Gilcimara).

RESUMO

A violência é uma questão que vem sendo discutida em nossa sociedade devido ao aumento na evidência de consequências negativas que acarreta para toda a população. A escola, como parte da sociedade, não poderia fugir dessa situação e, embora os Ministérios da Educação e da Saúde preconizem atividades educativas preventivas sobre violência, estas ainda são incipientes no ambiente de sala de aula. Nesta perspectiva, partindo de uma abordagem comportamental, o objetivo deste trabalho é elaborar, aplicar e avaliar um conjunto de atividades na disciplina de Arte, no Ensino Fundamental I, voltado para a prevenção de violência escolar e *bullying*. O local da pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. A pesquisa é um estudo quase experimental, descritivo e interventivo. Os participantes foram alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Os procedimentos envolveram o levantamento de informações sobre a conduta dos alunos, com a utilização dos registros do livro de ocorrências da escola e elaboração das atividades de um programa de ensino. Estas atividades foram planejadas seguindo os procedimentos da teoria comportamental e procurando atender às características dos comportamentos levantados no livro de ocorrências. Os resultados mostram que o procedimento aplicado foi efetivo, pois os alunos apresentaram altas porcentagens de acertos sobre os conhecimentos trabalhados e passaram a reconhecer as situações de violência com características de *bullying*. Considera-se que este estudo tenha trazido subsídios para o trabalho de prevenção da violência, especialmente o *bullying* entre crianças do Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Prevenção de Violência; *Bullying*; Educação; Arte; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Violence is an issue that has been discussed in our society due to the degree that it has reached that has brought a series of negative consequences for the entire population. The school as part of this society could not escape this situation and, although the Ministries of Education and Health advocate preventive educational activities on violence, these are still incipient in the classroom environment. In this perspective, starting from a behavioral approach, the objective of this work is to elaborate, apply and evaluate a set of activities in the discipline of Art, Elementary School I, focused on the prevention of school violence and bullying. The research site was a Municipal School of Elementary Education in a small city in the interior of São Paulo. The research is a quasi-experimental, descriptive and interventional study. The participants were students in the 5th year of elementary school I. The procedures involved the collection of information about the behavior of the students, using the records of the school's occurrence book and elaborating the activities of a teaching program. These activities were designed following the procedures of behavioral theory and trying to meet the characteristics of the behaviors raised in the book of occurrences. The results show that the applied procedure was effective, since the students presented high percentages of correct answers about the knowledge worked and began to recognize the violence with characteristics of bullying. It is considered that this study has brought subsidies for the work of prevention of violence, especially bullying among elementary school children.

Keywords: Violence Prevention; Bullying; Education; Art; elementary school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de produções bibliográficas encontradas nas bases CAPES e BDTD.	14
Tabela 2 – Número de alunos por sexo e turma.	54
Tabela 3 – Frequência absoluta e relativa dos alunos registrados no livro de ocorrências por sexo, série e período.	60
Tabela 4 – Frequência absoluta e relativa dos participantes por sexo e série.	61
Tabela 5 – Características dos alunos da Turma I e pontuação nas atividades.	71
Tabela 6 – Características dos alunos da Turma II e pontuação nas atividades.	72
Tabela 7 – Média e desvio padrão da pontuação dos participantes por atividade, sexo e turma.	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de origem e prevenção da violência de Galtung.	27
Figura 2 – Características de intervenções eficazes em escolas.	28
Figura 3 – Porcentagens da primeira categorização das ocorrências.	62
Figura 4 – Porcentagens da segunda categorização das ocorrências.	63
Figura 5 – Porcentagens da terceira categorização das ocorrências.	64
Figura 6 - Atividade Problemas no pátio.	65
Figura 7 - Atividade Problemas no pátio – Turma I.	66
Figura 8 - Atividade Problemas no pátio – Turma II.	66
Figura 9 - Turma I - Unidade 2 – Alunos durante encenação.	67
Figura 10 - Turma I - Unidade 3.	68
Figura 11 - Turma I - Unidade 3.	68
Figura 12 - Turma I - Unidade 3.	68
Figura 13 - Atividade Unidade 3 - Turma I.	68
Figura 14 - Atividade Unidade 3 - Turma II.	68
Figura 15 - Atividade Unidade 3 - Turma I.	69
Figura 16 - Atividade Unidade 3 - Turma II.	69
Figura 17 - Atividade Unidade 3 - Turma I.	69
Figura 18 – Atividade Unidade 3 – Turma II.	69

Figura 19 - Atividade Unidade 3 - Turma I.	70
Figura 20 - Atividade Unidade 3 - Turma II.	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais contribuições das pesquisas sobre violência - <i>bullying</i>	24
Quadro 2 – O ensino de Arte por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.	44
Quadro 3 – Lista das respostas.	61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1	Revisão da literatura.	14
2.2	Análise do Comportamento para a Educação: boas práticas em ensino	15
2.3	Violência escolar, bullying e prevenção	22
2.4	Ensino de Arte na escola	37
3	OBJETIVOS	53
4	MÉTODO	54
4.1	Ambiente	54
4.2	Participantes	54
4.3	Programa de ensino	55
4.4	Procedimentos	59
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
5.1	Dados do livro de ocorrências	60
5.2	Aplicação da Intervenção	65
5.3	Conhecimento pós intervenção/piloto	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	78
	ANEXOS	86
	APÊNDICES	89

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta como foco central a prevenção de violência entre alunos do Ensino Fundamental I, por meio da disciplina de Arte, ministrada pela pesquisadora como professora efetiva municipal, e o desenvolvimento comportamental infantil. O interesse pelo tema da pesquisa advém da experiência em sala de aula, das frequentes inquietações sobre os problemas de conduta e de aprendizagem dos alunos.

O foco dessa pesquisa está no Ensino Fundamental da educação básica com duração de nove anos (lei nº 9394/2006), com os sujeitos do 5º ano.

A violência, para a Organização Mundial de Saúde (OMS), é “O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça [...]” (KRUG et al., 2002, p.5), atingindo os sujeitos e lhes causando “[...] lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG et al., 2002, p.5). Falar dela abrange muitas esferas da sociedade, então se optou por focar na escolar, pois Charlot (1997, apud ZECHI, 2014) constata que violência escolar é algo de difícil determinação pelas características escolares, outro ponto refere-se à própria coleta dos dados, o pesquisador deve ser cuidadoso com os sujeitos participantes por se tratar de uma “ferida” causando maior dor se aludida e não tratada.

Gonçalves (2011) cita um estudo realizado por Fisher (2010), em nosso país, no qual relata que cerca de 20% dos alunos presenciam violência em ambiente escolar com alta frequência. Esse dado é alarmante, mostrando a necessidade de trabalhar habilidades específicas para a resolução de problemas que envolvam a violência escolar e diminuam sua ocorrência. Este tema vem sendo foco das grandes organizações mundiais para a formação dos futuros cidadãos do mundo (ONU, 2014), e faz parte de diversas políticas brasileiras para a diminuição das ocorrências, pois é intimamente ligado à saúde de sua população (BRASIL, 2009). Neste contexto, a disciplina de Arte pode ser pensada como um meio pelo qual a prevenção das violências pode ser trabalhada, pois entendemos que o tema pode estar inserido nas aulas de qualquer disciplina do ensino regular (BRASIL, 2011), por ele ser um tema transversal, fazendo parte dos conteúdos a serem ensinados na formação dos alunos.

Prevenção está intimamente ligado a área da saúde, e não é associado ao termo mais amplo dessa pesquisa *prevenção de violência*. Os Descritores em Ciências da Saúde (Decs) separam o termo, então se associados torna-se um ato para diminuir a ocorrência ou controlar comportamentos agressivos ou violentos contra alguém.

Esta pesquisa foca o ensino de comportamentos preventivos úteis ao aluno participante da pesquisa, com base na Análise do Comportamento (AC) para a Educação

como norteadora das boas práticas de ensino (ZANOTTO, 2000) e elaboração da intervenção (CORTEGOSO; COSER, 2011). Temos como hipótese que a intervenção poderá favorecer o aprendizado de novos comportamentos de prevenção / proteção em relação a violência e que promovam o desenvolvimento da criança.

A partir destas considerações, esta dissertação apresenta como objetivo elaborar, aplicar e avaliar um *Programa de Ensino* na disciplina de Arte no Ensino Fundamental I, voltado para a prevenção de violência escolar-*bullying* e para a promoção do desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas positivamente. Ela é organizada em fundamentação teórica, objetivos, método, resultados, discussão e considerações finais.

A fundamentação teórica está organizada em quatro seções. Na primeira, encontram-se a revisão da literatura com os dados coletados; na segunda, as principais características da Análise do Comportamento para a Educação, e como ela pode auxiliar o profissional da educação em sua prática de ensino, elaborando e aplicando atividades condizentes com a realidade do aluno e do aprendizado/comportamento que se deseja atingir. A terceira seção aborda a violência escolar de maneira geral e o *Bullying*. A quarta seção faz uma caracterização da inserção do ensino de Arte no Brasil, desde a vinda dos Jesuítas ao Brasil até os dias atuais nas pesquisas recentes. No método, são apresentados os procedimentos do trabalho realizado e no capítulo sobre os resultados e discussões, apresentamos a proposta de como associar o ensino de Arte com a prevenção da violência entre os alunos, com o programa de ensino e os dados coletados durante sua aplicação. Fechamos o trabalho com nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo em questão apresenta a fundamentação teórica deste trabalho e está organizado em quatro seções. Na primeira, expomos uma revisão dos trabalhos encontrados nas bases eletrônicas de conhecimento explicitado na sequência. Na segunda, encontram-se os fundamentos da Análise do Comportamento para a Educação, embasada nas principais obras literárias e seus autores, e como ela pode auxiliar o profissional da educação em sua prática de ensino, elaborando e aplicando atividades condizentes com a realidade do aluno e do aprendiz/comportamento que se deseja atingir. A terceira seção abordará a violência escolar de maneira geral e o *Bullying*. A terceira seção fará um apanhado geral da inserção do ensino de Arte no Brasil, bem como sua “evolução” dos primórdios aos dias atuais nas pesquisas recente. A quarta e última seção apresenta a proposta de como associar o ensino de Arte com a prevenção da violência entre os alunos.

2.1 Revisão da literatura

A fim de obter um panorama das pesquisas atuais, optou-se por investigar os termos relacionados com o tema da pesquisa nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). Alguns termos não foram encontrados: Arte-Educação, prevenção de violência e violência escolar. Os termos em separado encontrados foram: Arte, prevenção, violência e bullying. A tabela 1, a seguir exposta, mostra o levantamento da literatura e os termos usados como descritores na Biblioteca de Teses e Dissertações e no portal de Periódicos da Capes de 2008 a 2018.

Tabela 1 – Quantidade de produções bibliográficas encontradas nas bases CAPES e BDTD

Descritores	Banco de dados	
	CAPES	BDTD
Prevenção de violência escolar	65	10
Violência escolar	19	18
Bullying	16	68
Ensino de Arte na escola	20	23
Total	120	119

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura da folha de rosto das teses e dissertações e dos resumos, foram eleitos critérios para a exclusão de algumas pesquisas:

- Pesquisas em áreas afins das de educação, como: saúde, ciências sociais, moda e docência superior.
- Pesquisas com sujeitos na faixa etária maior que 11 anos de idade, ensino médio e superior.
- Arquivos repetidos.

Critérios de inclusão:

- educação, mestrado e doutorado em educação.
- ensino fundamental.
- temas dos descritores.

No descritor *Prevenção de violência escolar* foram usados 26 arquivos da CAPES e 9 arquivos da BDTD; sobre *violência escolar* foram usadas 18 pesquisas da CAPES e 14 da BDTD; sobre *Bullying*, 10 pesquisas da CAPES e 14 da BDTD e sobre *Ensino de Arte na escola* foram usados 14 arquivos da CAPES e 20 da BDTD. Esses trabalhos serão descritos no capítulo que abordará a fundamentação teórica desta dissertação. Pode-se observar que os descritores foram usados separados em relação ao tema da pesquisa, pois os mesmos, quando inseridos juntos, não apresentaram resultados, mostrando a importância de inserir a prevenção de violência nas escolas, juntamente com a disciplina de Arte.

O levantamento bibliográfico para a Análise do Comportamento foi feito partindo dos principais autores e suas obras de maior importância para a metodologia, comportamento e educação (ANDERY, 2010; CORTEGOSO E COSER, 2011; COZBY, 2002; CABALLO, 1996; HUBNER, 2004; MOREIRA E MEDEIROS, 2007; SIDMAN, 2009; SKINNER, 1972, 1982, 2003; TODOROV E HANNA, 2010; TOURINHO, 2011; VARGAS, 1974; ZANOTTO, 2000).

2.2 Análise do Comportamento para a Educação: boas práticas em ensino

A seção apresenta embasamento teórico da Análise do Comportamento de forma sucinta, partindo dos autores e suas obras de maior relevância para a área. Encontra-se repertório prévio da literatura dos termos mais usuais da Análise do Comportamento, com foco na Educação demonstrando como a teoria atua na área e contribui com a formação dos

educadores e educandos, além de embasar a análise dos dados da pesquisa e a metodologia de ensino empregada na intervenção.

O behaviorismo radical é a filosofia que embasa a Análise do Comportamento, escola de pensamento voltada para a psicologia, onde o comportamento é o foco, além de utilizar métodos científicos vindos das ciências naturais, como a observação e a experimentação. John B. Watson (1878-1958) foi o precursor do Behaviorismo clássico juntamente com Pavlov (TOURINHO, 2011), Skinner foi o sucessor de Watson partindo do behaviorismo ampliando a teoria.

Segundo Moreira e Medeiros (2007), os behavioristas radicais não negam a existência dos sentimentos e do mental, mas sim questionam o que é pensado, a antecedência ao comportamento, aquilo que fez com que acontecessem tais comportamentos no ser fazendo um equilíbrio entre os comportamentos internos e externos. Não existem dualismos nessa filosofia, o privado (mental ou pensar) e o público (comportamento) são vistos da mesma forma, como comportamento.

Zannoto (2000, p. 23) deixa claro que para Skinner os aspectos mentais são considerados comportamentais, externalizados por meio do comportamento: “Ao contrário, como já foi dito, Skinner busca determinantes demonstráveis para explicar o comportamento e, coerente com sua postura não mentalista, busca-os no ambiente”.

Para a filosofia da ciência do Behaviorismo, a abordagem da Análise do Comportamento deve verificar os antecedentes ao comportamento, aquilo que levou a respostas do comportamento observável (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

A Análise do Comportamento (abordagem psicológica) deriva do Behaviorismo Radical (filosofia da ciência do comportamento) de Skinner (1940) e estuda como o comportamento acontece no ambiente em que se insere. Moreira e Medeiros (2007) esclarecem o termo ambiente como o mundo físico e social, a história de vida e a interação consigo mesmo, o espaço onde o comportamento é estudado e verificado, o que levou o ser a ter tal atitude, tentando-se prever e controlar o comportamento. Tem como característica própria o cientificismo e o objetivismo que a perspectiva emprega em suas análises e estudos voltados para o ser humano. Assim, o comportamento humano e sua relação com ambiente são considerados o foco principal de análise para sua determinação e consequência.

Este comportamento é chamado de *operante*, pois age sobre o ambiente, modificando-o. A continuação deste agir dependerá dos eventos que o seguem, que são chamados de *reforços*, isto é, aquilo que faz com que ele volte a acontecer. Por exemplo, no ensino, reforçar positivamente, elogiando os acertos em detrimento dos erros, ou os

comportamentos apropriados aos inapropriados, faz com que o comportamento desejado para o aluno possa aumentar: “Portanto, reforço é um tipo de consequência do comportamento que aumenta a probabilidade de um determinado comportamento voltar a ocorrer” (MOREIRA; MEDEIROS, p. 36, 2007).

No ambiente educacional, muitas vezes os alunos recebem consequências via *punições* “O termo é definido funcionalmente como a consequência que reduz a frequência do comportamento que a produz” (MOREIRA; MEDEIROS, p. 49, 2007), além disso, elas podem ser:

Punição positiva: diminui a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente pela adição de um estímulo aversivo (punitivo) ao ambiente.

Punição negativa: diminui a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente pela retirada de um estímulo reforçador do ambiente. (MOREIRA; MEDEIROS, p. 49, 2007).

Ou seja, um aluno, ao se referir a outras pessoas na escola de forma hostil e receber uma bronca do professor, diminui a frequência desse comportamento (punição positiva), e se o professor retira a atenção que dá a alunos indisciplinados, que fazem coisas para chamar sua atenção os mesmos passam a não fazer mais esses comportamentos (punição negativa).

A aquisição de novos comportamentos acontece na *modelagem*. Segundo Moreira e Medeiros (2007, p. 60), “[...] é um procedimento de reforçamento diferencial de aproximações sucessivas de um comportamento. O resultado final é um novo comportamento”. Com os objetivos de aprendizagem bem definidos, partindo dos conteúdos a serem ensinados, a *modelagem* pode ser usada para atingir tais objetivos com exatidão, como a aquisição do comportamento desejado, usando estímulos determinados antes de iniciar o ensino.

Aprender sem erros é um princípio da Análise do Comportamento investigado em estudos sobre controle de estímulos: “O termo *aprendizagem sem erro* se refere, de maneira ampla, a um conjunto de procedimentos de ensino que resultam em desempenhos precisos ou com pouco erro” (MELO; HANNA; CARMO, 2014, p. 208). Segundo os autores, os erros podem gerar comportamentos emocionais que influenciam o aluno no que já aprendeu, diminuindo seu desempenho.

No aprender sem erros, o professor deve verificar o repertório de entrada do aluno partindo dos conhecimentos prévios, seguindo critérios necessários a sua efetivação como o *esvanecimento*, mudanças graduais para adquirir novos conceitos que com a modelagem de estímulos dão andamento na *discriminação* das habilidades a serem apreendidas (MELO;

HANNA; CARMO, 2014). Estímulo discriminativo é um estímulo anterior à resposta, que faz com que ela ocorra (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Falar de ensino sem erros compreende falar em tecnologia de ensino, promovendo a aprendizagem profícua e sem estresse do aluno, consistindo de “[...] planejamento sistemático, treinamento de recursos humanos, elaboração de material especializado, disponibilidade de tempo para aplicação e avaliação constante” (MELO; HANNA; CARMO, 2014, p. 217).

Skinner (2003, p. 437) faz inúmeras considerações em seus estudos sobre tudo que envolve a educação formal. Para ele, “A educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro.”, de forma a clarificar o papel de cada atuante no ensino. A metodologia é precisa e funcional, significando “[...] buscar relações funcionais entre o comportamento e o ambiente, buscar as funções do comportamento.” (MOREIRA; MEDEIROS, 2007, p. 148), por isso aprender é algo complexo, diferencia-se para cada indivíduo, pois cada um tem uma vivência, ou seja, repertórios pré-existentes, especificamente: “Se fizermos com que o saber inclua não apenas o repertório como tal, mas todos os efeitos que o repertório possa ter sobre outro comportamento, então a aquisição do saber na educação é obviamente muito mais do que aprendizagem mecânica” (SKINNER, 2003, p. 446).

Fazer com que o indivíduo aprenda é mais do que saber algo, é prepará-lo para empregar aquilo que aprendeu em novas situações cotidianas, seja em sala de aula, seja na vida, sem o reforço do professor (Skinner, 2003).

Um reforçador positivo pode ser as notas em provas (SKINNER, 1972). Mesmo que alguns tirem notas baixas, isso pode levar esses alunos a querer atingir notas mais elevadas, querendo o mesmo mérito dos outros estudantes. Para Skinner (1972), as contingências devem ser criadas pelo professor para que dentro de sala de aula o aluno possa atingir os objetivos pretendidos.

Ainda existem os reforçadores naturais que, segundo Skinner, geram comportamento de ócio e não de habilidades, pois são aprendidos de forma simples no dia a dia e há centenas de anos não são capazes de modelar o comportamento:

A espécie humana ficou exposta ao mundo real durante centenas de milhares de anos; só muito lentamente foi adquirindo um repertório eficaz no trato com o mundo. Cada passo neste lento avanço deve ter sido o resultado de contingências felizes, acidentalmente programadas. A educação foi concebida para tornar estes acidentes desnecessários. É bem pouco provável que viva atualmente alguém que tenha descoberto por si só a agricultura ou o

uso do fogo. Aprendeu coisas através de contingências instrutivas, nas quais os reforçadores naturais desempenharam apenas um pequeno papel. As contingências naturais usadas na educação precisam quase sempre ser arranjadas. (SKINNER, 1972, p. 146)

Criar contingências melhores para o ensino deve ser a meta do professor, pois somente o comportamento verbal não exerce tanta influência como reforçador do comportamento de aprender. Skinner (1972) fala que as culturas não são eficazes ao criar reforçadores imediatos, intermitentes ou remotos, assim criar uma tecnologia de ensino seria o caminho. Um problema descrito por Skinner é o número de alunos em sala de aula, isso dificulta nos reforçadores da aprendizagem.

A instrução programada, que utiliza reforçadores de modo a modelar o comportamento do aluno, pode ser mais eficaz para a aprendizagem. Ao requerer do aluno mais comportamentos de aprendizagem, o professor deve saber usar os estímulos corretamente: “Quanta modificação de comportamento convém exigir do aluno a cada passo de um programa e algo que deve ser contrabalançado com a necessidade de manter com força o comportamento corrente” (SKINNER, 1972, p. 150).

Skinner (1972, p. 154) deixa claro que o aluno sabe usar todos os sentidos a seu favor, mas cabe ao professor criar as condições necessárias para que isso ocorra, então o “Reforçamento intermitente e programas que aumentam a proporção são importantes”.

O professor e o aluno, segundo Skinner (1972, p. 158), utilizam a mesma técnica de autogoverno, sendo isso uma variável para a resolução de problemas voltados para os conteúdos de ensino. Então, entram em cena os reforçadores, onde a própria pessoa percebe o que pode ser bom e estimulante para ela, como a leitura de um livro com linguagem fácil, assim vai criando oportunidades reforçadoras positivas para motivar seu comportamento:

Através de uma compreensão correta das contingências de reforço, deveremos ser capazes de fazer com que os estudantes se entusiasmem e sejam diligentes e tenham razoável certeza de que continuarão a usufruir pelo resto de suas vidas das coisas que lhes ensinamos.

Zanotto (2000), ao citar Skinner, evidencia como é possível rever as práticas educacionais pela explicação dos processos do comportamento humano, as condições em que ocorrem e as consequências.

O aluno, segundo Zanotto (2000, p. 34), necessita receber estímulos reforçadores não aversivos pelo professor, que deve respeitar o seu ritmo (repertório comportamental do indivíduo), considerando o comportamento para aprender (princípio do ritmo individual), o que o leva a aprender sem cometer tantos erros, reforçando o comportamento de aprender:

“Falar em aluno motivado, nessa perspectiva, significa atribuir a ele aspirações, vontade, interesses, desejo de aprender ou uma atitude favorável ante a aprendizagem que o mantém atuando, estudando e trabalhando diligentemente” .

O professor é o principal agente construtor de contingências para o ensino, responsável por um aspecto negativo da aprendizagem, o controle aversivo, que aparece em forma de controle aversivo ou reforço negativo. A severidade, as cobranças demasiadas e as ameaças do professor para o aluno têm efeito imediato de controle do comportamento indesejado, além de ser uma prática usual em sala de aula (ZANOTTO, 2000).

Zanotto (2000, p. 48) deixa claro que esse tipo de contingência deve ser usado em último caso, quando não se encontram mais possibilidades de mudança de comportamento, pois a punição gera a “[...] fuga e esquiva [...]”. Com a coerção não se ensina nada ao aluno, que pode agir com comportamentos de contracontrole, sendo agressivo com os membros da escola e com a própria escola em seu aspecto físico. O comportamento do aluno se torna previsível de tal forma que podem ocorrer os fatos como:

[...] chegar atrasado, cabular aulas ou simplesmente abandonar a escola são formas explícitas de fuga/esquiva; de modo mais sutil, mesmo estando presente na sala de aula, o aluno pode fugir/esquivar-se do controle aversivo ali instalado e o faz ficando desatento, não respondendo quando perguntado, não participando das atividades ou “colando” nas provas. Mantido constantemente sob tais circunstâncias, pode tornar-se apático, acomodando-se à situação sem reagir ou reclamar (ZANOTTO, 2000, p. 49).

Para que o aluno possa gostar de aprender, o professor deve inutilizar a coerção, preparando o aluno a perceber os reforçadores naturais e ir inutilizando os reforçadores arbitrários (presentes, balas, parabenizações), e mesmo continuar a caminhada sem reforçadores. Um erro clássico do professor é parar de punir e achar que os alunos farão as atividades pelo fato de não ter mais a punição. O professor deve promover contingências de ensino que mobilizem o aluno a se comportar de forma a querer aprender e o ajude a se comportar de forma correta. Como exemplo, apontar acertos ao invés de erros (MELO; HANNA; CARMO, 2014).

O professor Zanotto (2000) expõe suas funções em formular objetivos comportamentais úteis ao aluno por meio de um planejamento de ensino e execução, avaliando o processo de aprendizagem para melhor atendê-lo.

O primeiro aspecto seria compreender que o ensino/aprendizagem deve ser importante para o aluno, levando-o a comportar-se de maneira mais eficiente para atingir o objetivo de aprender algo com maior facilidade. Segundo Zanotto (2000), a primeira função do professor

é planejar os objetivos e as contingências a serem usadas para que o aluno progrida e aprenda, mudando também o comportamento do professor.

Nessa perspectiva, o professor é o principal, deve rever seus comportamentos, avaliar a aprendizagem do aluno e a sua atuação para que o mesmo possa aprender e ser crítico com sua forma de atuar.

O segundo aspecto para o professor é “[...] criar as condições necessárias à aprendizagem ágil e eficiente do aluno.” (ZANOTTO, 2000, p. 124), de forma não aversiva, afetuosa, além disso, avaliar requer uma análise própria do professor, de como ele planejou suas ações e se comportou podendo reformular as contingências oferecidas.

Para Skinner (1968) e Zanotto (2000) o professor é “[...] um especialista em comportamento humano, cuja tarefa é produzir mudanças extraordinariamente complexas em um material extraordinariamente complexo” (SKINNER, 1968, p. 255; 1972a, p. 244, apud ZANOTTO, 2000, p. 125) deixando claro que Skinner valoriza muito o professor em sua pesquisa.

Segundo Zanotto (2000), para Skinner, o professor deve estudar e conhecer também áreas que não são de sua aplicação, para que possa estar atento à metodologia de ensino e aprendizagem correta, utilizando tecnologia científica e não reprodução dos comportamentos aprendidos com outros professores ou com sua própria experiência.

A formação do professor é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, segundo Gioia e Fonai (2007), a falta de aspectos da formação do professor gera falhas que levam o aluno ao fracasso escolar do aluno pela falta de conhecimento do professor, desconsiderando os aspectos culturais que envolvem a aprendizagem. Os autores falam também sobre aspectos além da aprendizagem que influenciam seu processo, como o ambiente escolar e tudo que se relaciona dentro dele: professores, alunos, pais, burocracia e crenças de responsabilidade pelo desempenho do aluno por parte do professor e da família.

A Análise do Comportamento formula contingências eficazes para a aprendizagem de novos comportamentos, sendo contingências reforçadoras e positivas. Além disso, o comportamento, em sua maioria, é aprendido por regras. Segundo Castanheira (2001, p. 44) “[...] sem regras seríamos muito lerdos e devagar na vida; não estaríamos usufruindo dos conhecimentos e das contingências vividas pelos outros; não teríamos conhecimento acumulado e tudo seria sempre redescoberto por cada um; não teríamos cultura”. Para Castanheira (2001) a experiência direta e as regras dependem uma da outra para poder ter uma aprendizagem sem lacunas.

Trabalhar nessa perspectiva significa ser um profissional com alto nível de competência em aprimorar comportamentos de professor e do aluno, aplicando objetivos comportamentais úteis (VARGAS, 1974) para que ambos possam atingir os objetivos de ensino e a habilidade pretendida, utilizando esses conhecimentos para a resolução de novos problemas vindos da vida cotidiana.

A Análise do Comportamento contribui com a educação de forma ímpar, pois se insere nesse ambiente como formadora de novas tecnologias de ensino, sistematizando a eficácia metodológica para a formação intelectual do indivíduo.

Ao relacionar AC e violência escolar, a utilização maciça de estratégias de *controle aversivo* inadequadamente pode contribuir para a violência e não só na escola, mas em todos os lugares (SIDMAN, 2009). Sidman (2009) fala dos estudos sobre agressão em laboratório com animais estimulados coercivamente com choques ou falta de comida, onde mesmo sozinhos têm comportamentos de morder barras e, se colocados com outro animal o agridem, podendo acontecer com os seres humanos da mesma forma: “Portanto, punição e privação levam à agressão” (SIDMAN, 2009, p.221).

Na verdade, a agressão é uma defesa (SIDMAN, 2009), por isso os alunos se comportam de forma agressiva ou mesmo violenta contra colegas, professores ou a escola. Segundo Sidman (2009, p. 222), “Professores que se concentram na disciplina em vez da instrução, descobrem-se cada vez mais sujeitos à contraviolência dentro e fora da sala de aula.”, e como consequência o aluno esquiva-se.

Esquivar-se é uma forma de “prevenir” (SIDMAN, 2009) a punição. Estudar a coerção pode contribuir para os educadores se comportarem de forma mais funcional frente a estímulos de seus alunos, que podem levar à punição pelo professor. Ao invés de ser coercivo, o professor pode adotar medidas mais úteis e reforçadoras de comportamentos funcionais.

A AC pode contribuir para a prevenção da violência escolar se aplicada em intervenções educativas e na formação do profissional da educação, como será visto no próximo tópico.

2.3 Violência escolar, *bullying* e prevenção.

Esta subseção abordará a violência escolar de maneira geral, considerando o levantamento bibliográfico das pesquisas dos últimos 10 anos e os livros mais relevantes sobre o tema, e foi definida segundo a Política Nacional de Morbimortalidade por Acidentes e

Violências, para a qual violência é todo “[...] o evento representado por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, que ocasionam danos físicos, emocionais, morais e ou espirituais a si próprio ou a outros [...]” (BRASIL, 2001, p.3).

No ano de 2015 o Ministério da Saúde lançou um material instrutivo sobre notificação de violência, apresentando o conceito de *violência interpessoal*, na qual a família ou outras pessoas no ambiente familiar (violência intrafamiliar) ou na comunidade (violência extrafamiliar) comprometem o bem estar físico e psicológico de outras pessoas; e *violência autoprovocada*, entendida como a “[...] autoprovocada/autoinfligida compreende ideação suicida, autoagressões, tentativas de suicídio e suicídios” (BRASÍLIA, 2015, p. 19).

Os tipos de violência são: *Violência Física*, onde se tem o objetivo de ferir outra pessoa mesmo que o ferimento não seja visível; *Violência Psicológica/Moral*, “É toda ação que coloque em risco ou cause dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa.” (BRASÍLIA, 2015, p. 41), relações de poder no ambiente de trabalho, o *Bullying* em ambiente escolar, e eletrônicos *Cyberbullying*; *Tortura*, “[...] é o ato de constranger alguém com emprego de força ou grave ameaça.” (BRASÍLIA, 2015, p. 41), com o fim de obter informações, discriminação e ato criminoso; *Violência sexual* é quando qualquer pessoa “[...] obriga outra, de qualquer sexo e idade, a ter, presenciar, ou participar de alguma maneira de interações sexuais [...]” (BRASÍLIA, 2015, p. 42), além de ser considerado crime; *Tráfico de seres humanos*, rapto de pessoas para trabalho escravo, prostituição, casamento servil, remoção de órgãos, sem remuneração; *Violência Financeira/Econômica ou patrimonial*, “[...] é o ato de violência que implica dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, instrumentos de trabalho, bens e valores da pessoa atendida/vítima (BRASÍLIA, 2015, p. 42)”; *Negligência/Abandono*, “[...] é a omissão pela qual se deixou de prover as necessidades e cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social da pessoa atendida/vítima” (BRASÍLIA, 2015, p. 42); *Trabalho infantil*, qualquer trabalho, com remuneração ou não, que tenha riscos à saúde da criança e menores de 14 anos de idade; *Violência por Intervenção legal*, “Trata-se da intervenção por agente legal público, isto é, representante do Estado, polícia ou de outro agente da lei no exercício da sua função” (BRASÍLIA, 2015, p. 43).

É necessário compreender um pouco as ocorrências de violência no ambiente escolar. Mesmo que elas apareçam nas formas de violência ‘geral’ é necessário relacioná-las a seu contexto, nesse caso, o escolar.

O levantamento sobre “prevenção de violência escolar”, “violência escolar” e “bullying”, realizado na Base de Dados de Teses e Dissertações – BDTD teve um total de 196

documentos localizados nos dez últimos anos, dos quais foram selecionados 91, levando em consideração o critério de pesquisas feitas em programas de pós-graduação em Educação, sendo excluídas pesquisas repetidas, pesquisas das outras áreas das ciências humanas, sociais e aplicadas e pesquisas onde o assunto não possuiu relação com o tema.

As pesquisas sobre *violência escolar* mostraram a necessidade de identificar os tipos e participantes, colocando-as em três categorias: *violência na escola*, *violência à escola* e *violência da escola*. Stelko-Pereira (2009) questiona por que essas classificações não incluem violência do aluno para o aluno, que é a grande característica do *Bullying*. A seguir a quadro 1 apresenta as principais contribuições da pesquisa bibliográfica.

Quadro 1 – Principais contribuições das pesquisas sobre violência - *bullying*

AUTORES	CONTRIBUIÇÕES
ALBUQUERQUE (2014)	✓ Vitimização à violência durante a vida escolar em universitários: 20% possuem sintomas ligados à vivência anterior. ✓ Bullying: violência física, verbal, relacional e sexual. ✓ Pesquisas sobre bullying no contexto brasileiro ainda são jovens. ✓ As consequências do bullying a curto e longo prazo dependem da frequência e intensidade do assédio.
ANTUNES (2008)	✓ Bullying e preconceito são conceitos opostos.
BATISTA (2011)	✓ Instrumentos: grupo focal e diário de campo das próprias aulas sobre bullying.
BARROS (2014)	✓ Pesquisa-intervenção, observação e diário de campo para avaliar a situação da escola. ✓ Intervenção: oficina de quatro encontros para alunos, professores e familiares dos envolvidos em casos de bullying.
COSTA (2012)	✓ Professor mediador ✓ Justiça restaurativa na escola. ✓ Procedimento círculo restaurativo.
CHIORLIN (2016)	✓ Estudo de caso: escola não atua na continuidade do desenvolvimento educacional para sanar ou dissipar a lógica do bullying escolar.
COSSALTER (2011)	✓ Bullies: condutas voltadas para depreciar o outro.
DINIZ (2015)	✓ Identificou por meio das pesquisas: quem comete, quem sofre, como e por que ocorre a violência em espaço escolar.
ELIAS (2009)	✓ Gestão escolar baseada nos princípios da democracia participativa. ✓ Projeto de prevenção da violência escolar. ✓ Habilidades sociais. ✓ Técnicas comportamentais cognitivas são as mais eficazes.
FRANCISCO (2010)	✓ Instrumento: questionário SCAN-BULLYING
FRICK (2016)	✓ Caracterização do bullying: intencionalidade, repetição e o desequilíbrio de poder. ✓ Bullying acontece pelo medo da diferença. ✓ Possíveis consequências: suicídio, medo e doenças psicológicas.
GONÇALVES (2011)	✓ Professores culpabilizam as próprias vítimas de bullying não atuando para o enfrentamento da situação.

HERMÍNIO (2014)	✓ Livro de ocorrências: relações de poder, forma de manter a disciplina na escola, não contribui ao combate a violência.
KIMURA (2013)	✓ Bullying para o sexo feminino: agressões verbais, físicas e psicológicas pode acarretar dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar, bem como evasão escolar.
LANZONI (2009)	✓ Identificar o clima escolar pois pode influenciar na violência.
LOUZADA (2013)	✓ Justiça Restaurativa eficiente na prevenção do bullying na escola.
MOTA (2015)	✓ Afirmação sobre violência velada: escondida por quem pratica e quem sofre a agressão e mesmo pelos mais próximos dos envolvidos. ✓ Todas as classes são atingidas no bullying.
MACIEL (2012)	✓ Alunos com altas habilidades, podem canalizar sua energia para fins não construtivos e serem vítimas por sua diferença.
MARTINEZ (2009)	✓ Atividades lúdicas da disciplina de Educação Física poderiam atenuar a agressividade dos alunos expostos à violência escolar. ✓ Obteve controle da materialização da violência.
MANZINI (2013)	✓ Instrumento de pesquisa: professora de sala.
NOGUEIRA (2014)	✓ Programação televisiva não contém nem previnem bullying.
NATALO (2014)	✓ Análise de discurso de dois livros sobre bullying e seis cartilhas do programa anti-bullying da Secretaria de Educação de São Paulo. ✓ Conclusão: desresponsabilização dos adultos.
OLIBONI (2011)	✓ Professores culpabilizam as próprias vítimas de bullying não atuando para o enfrentamento da situação.
OLIBONI (2008)	✓ Professores não reconhecem o bullying como causador de danos à saúde dos alunos. ✓ Professores confundem casos de bullying com indisciplina.
O'REILLY (2011)	✓ Projeto: “Escola Viva, Comunidade Ativa”, iniciativa da comunidade. ✓ Professores não tinham formação continuada sobre violência.
OLIVEIRA (2012)	✓ Questionário identificação de tipos de bullying. ✓ Vivências podem levar a consequências emocionais, e de estresse duradouro, maximizando os riscos para prejuízos no desenvolvimento.
PINGOELLO (2009)	✓ Instrumento: protocolo observacional de frequência de comportamentos característicos ao bullying e teste sociométrico.
ROCHA (2010)	✓ Análise das práticas de cyberbullying contra professores no antigo Orkut.
RODRIGUES (2014)	✓ “estilo parental” influencia no comportamento da criança na escola, pois não conseguem resolver seus conflitos pessoais ou externos.
STELKO-PEREIRA (2009)	✓ Programa Violência nota zero: valorizar comportamentos adequados dos alunos, manejo de comportamentos indesejados. ✓ Estratégias: mudança física da escola, atuação em conjunto com outros profissionais da área da saúde e assistência social, e família. ✓ A literatura aponta não ser suficiente apenas um semestre para ocorrer a mudança de comportamento.
STELKO-PEREIRA (2012)	✓ Divisão de papéis do bullying: autor, alvo e testemunha.
SOUZA (2012)	✓ Professor mediador e justiça restaurativa na escola. ✓ Muitas vezes não há uma boa formação do mediador.
SANTANA (2011)	✓ Justiça restaurativa e cultura da paz. ✓ Rotação de professor mediador não contribuiu para as ações

	restaurativas.
SILVA (2015)	✓ Professor vítima de violência escolar, possui dificuldade no entendimento da violência, vendo punições como educativas.
ZECHI (2008)	✓ Identificou que a maior parte das dissertações e teses confundiam indisciplina com violência.
ZECHI (2014)	✓ Violência e indisciplina, são diferentes. ✓ Educação em Valores como forma de prevenir e minimizar a indisciplina e violência

Fonte: Elaborado pela autora.

As três primeiras categorias de violência relacionadas à escola são definidas por Lanzoni (2009, p. 55), partindo de Charlot (2002), da seguinte forma:

[...] a violência *na* escola é a que se produz no espaço escolar, sem vinculação com as atividades da escola, como os acertos de contas entre grupos rivais, quando um deles invade a escola para resolver suas diferenças, e que poderia fazê-lo em outro local.

Violência *à* escola é a que visa diretamente à instituição e aos que a representam perpetrados por alunos, como as depredações, incêndios, agressão a professores.

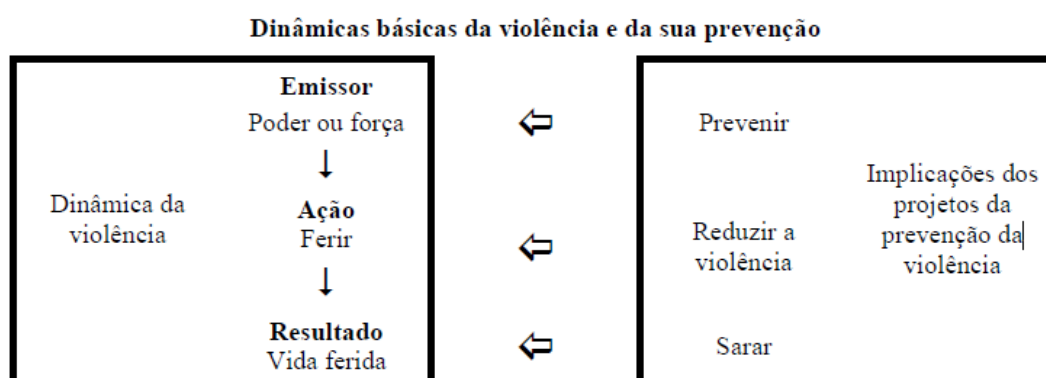
Violência *da* escola é a institucional, simbólica, suportada pelos alunos pela maneira como os jovens são tratados pelos adultos: divisão das turmas, separação das classes, atribuição de notas, utilização de palavras desdenhosas e outros.

Lanzoni (2009) relaciona o clima de organização da escola como influência na violência escolar, além disso, outros fatores externos à escola também fazem parte na relação de violência, pois como vemos em Skinner, o ambiente como um todo influencia no comportamento em si. A autora deixa claro, por meio de pesquisadores como Debarbieux (2002), que a prevenção da violência é o meio para desconstruí-la e conclui que identificar o clima da escola é necessário, pois identificar o clima escolar deve ocorrer sempre antes de iniciar uma intervenção. Mesmo sendo algo de difícil compreensão por existirem vários micro climas na escola, esse processo serve para delinear as ações a serem aplicadas.

Elias (2009) expõe um projeto aplicado no ensino municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo e suas implicações para o currículo das escolas, deixando claro que a educação e a saúde compartilham a ideia de reduzir ou prevenir a violência, e que em uma das escolas desse município o projeto foi avaliado e teve efetivo desempenho em relação à mudança de clima de violência na escola, ganhando prêmio Victor Civita 2007 e até melhorando o nível de desempenho educacional de 3,9 para 4,9, de acordo com a avaliação do Ministério da Educação (IDEB).

Inicialmente o projeto contou com três pessoas para assessorar sua criação, depois inseriu pessoas das áreas da educação, um advogado criminalista e um especialista em ECA foram primordiais no início. As principais características eram gestão escolar baseada nos princípios da democracia participativa, formação da equipe gestora para organização de regras no espaço escolar, participação dos alunos no Conselho da Escola, formas não violentas de resolução de conflito, formação da comunidade acadêmica para a inserção do projeto e prevenção da violência escolar, diagnóstico dos educandos para acompanhamento, avaliação e aperfeiçoamento do trabalho educacional, acompanhamento da comunidade escolar pela equipe do projeto, ações educativas fora da escola, como divulgação do projeto com exposição de rua, construção de *outdoor*, cartazes, etc. (ELIAS, 2009).

Partindo da visão nuclear (violência e prevenção) de violência de Galtung (2003), Elias (2009) elaborou um quadro mostrando como ocorre a violência e sua prevenção (Figura 1).



Fonte: Elias (2009)

Figura 1 – Modelo de origem e prevenção da violência de Galtung

Outro importante dado encontrado na pesquisa de Elias (2009) é a relação com a Psicologia Comportamental Cognitiva. As intervenções que se utilizam das técnicas dessa teoria são as mais bem sucedidas para a aprendizagem de comportamentos novos e o auxílio em habilidades sociais nas relações escolares. (Figura 2)

Intervenções mais eficazes nas escolas: Características	
Para Webster-Stratton y Taylor (2001), as intervenções mais eficazes nas escolas no sentido de melhorar a competência social e promover um clima condizente com o processo educacional são aquelas que:	
1	utilizam técnicas comportamentais cognitivas;
2	priorizam a aquisição de habilidades por parte dos alunos;
3	trabalham com um currículo amplo com componentes cognitivos, de comportamento e afetivos;
4	intervêm sobre fatores de risco claramente identificados;
5	estão adequados à idade-alvo da intervenção;
6	educam os participantes nas estratégias de negociação de conflitos, mas também, os informam sobre os princípios de desenvolvimento e de comportamento que geram as estratégias;
7	buscam que pais e professores trabalhem em conjunto;
8	são sensíveis às barreiras econômicas e culturais das famílias;
9	utilizam recursos como fitas de vídeo, jogo de representação, modelados de comportamento e exercícios.

Fonte: Córdia, 2006: 75.

Figura 2 – Características de intervenções eficazes em escolas

Stelko-Pereira (2012) avaliou um programa intitulado “violência nota zero”, o qual foi aplicado por um semestre com a formação dos professores do 6º ao 9º ano. Primeiramente a pesquisadora fez um levantamento pautado nas pesquisas recentes sobre os fatores de risco para a violência, elegendo oito itens envolvendo alunos, professores e fatores de proteção, elegendo dez itens, incluindo valorizar comportamentos adequados dos alunos, manejo de comportamentos indesejados, atividades atrativas e conscientização do professor sobre sua responsabilidade em reduzir a violência escolar.

Com o objetivo de capacitar professores e gestores para detectar violência e seus participantes, Stelko-Pereira (2012, p. 107), elegeu critérios para estratégias adequadas como mudança física da escola, atuação em conjunto com outros profissionais da área da saúde e assistência social, e atuação em conjunto com a família. Foram eleitas *contingências mantenedoras* de comportamento, como elogiar comportamentos corretos e ignorar os errados, como forma de *estímulo discriminativo*: “Esperava-se que tal variação nas respostas do educador produzisse extinção das respostas inadequadas dos alunos ou a emissão de respostas concorrentes adequadas pelos alunos”.

Segundo Stelko-Pereira (2012), a literatura aponta não ser suficiente apenas um semestre para ocorrer à mudança de comportamento, sendo que a abordagem utilizada foi a

comportamental, mesmo assim, com a avaliação final do programa pelos professores, os mesmos consideraram relevante para suas aulas, e com seguimento (*follow-up*) de oito meses após a intervenção mantendo a diminuição de autoria de violência por alunos e aumento da saúde geral dos funcionários.

Costa (2012) fala das relações da macroviolência (vem da sociedade para a escola), e a microviolência (faz parte do cotidiano da escola) no contexto escolar. Souza (2012), assim como Costa (2012), pesquisou a atuação do professor mediador comunitário junto à justiça restaurativa na escola, observando como se dá o combate à violência escolar por intermédio do professor mediador. Costa (2012) demonstra, por meio das entrevistas com mediadores, que houve mudança por parte dos alunos e a participação das famílias. O procedimento *círculo restaurativo*, segundo os entrevistados, é considerado o mais eficaz por colocar os envolvidos direta ou indiretamente no conflito, participantes das situações ocorridas, aumentando em 80% os casos dos alunos que não reincidiram e melhoraram seu desempenho escolar (avaliado pelo registro de ocorrências do mediador). Souza (2012) tece críticas à forma como o professor mediador e a justiça restaurativa se inserem na escola partindo do levantamento de literatura, relatando que muitas vezes não há uma boa formação do mediador para a resolução de conflitos, concluindo que há necessidade de expandir e conscientizar todas as áreas da escola para que o trabalho se dê da melhor forma.

Santana (2011) fez levantamento em escola do interior paulista sobre justiça restaurativa e cultura da paz, com o corpo docente e discente da escola, observando que o voluntariado para atuação como mediador de conflitos e a rotação de professores não contribuiu para as ações restaurativas e entendimento de todos os professores, e mesmo após a contratação de duas professoras mediadoras, os objetivos restaurativos não eram seguidos e atingidos corretamente.

Silva (2015) investigou a violência familiar e escolar em professores (as) relacionando com violência da escola, expondo que muitas das punições eram vistas pelos sujeitos da pesquisa como educativas, mesmo sendo violentas, e que há dificuldade no entendimento das violências, não colaborando com uma escola sem violência.

Diniz (2015, p. 04) fez um levantamento em pesquisas entre “[...] 2001 a 2010 no Brasil, com o intuito de identificar, a partir daí, quem comete, quem sofre, como e por que ocorre a violência em espaço escolar”, verificando no estudo de Sposito (2001) que a maioria colocou o aluno como centro da violência, e apenas uma colocou a escola como promotora da violência nas décadas de 1980 e 1990.

Hermínio (2014, p. 34) falou em sua pesquisa sobre as percepções de professores (as) e direção nos registros em livro de ocorrências: “A partir dos registros em cadernos de ocorrência, também é possível perceber relações de poder, saberes diferenciados e como estes afetam as relações no espaço escolar”. Segundo a pesquisadora é uma forma de manter a disciplina na escola, além disso, vê como se dão as relações de gênero feminino e masculino na escola com a violência. Das duas escolas pesquisadas, os cadernos de ocorrências são organizados de diferentes formas, na escola um (1) há um caderno para cada série, e uma folha para cada aluno, onde o professor faz o registro se achar necessário; na escola dois (2) são registros da direção, para onde o professor leva os casos mais difíceis. A pesquisadora verificou a quantidade de ocorrências envolvendo o sexo feminino. O caderno de ocorrências não ajuda no combate à violência, é uma forma de assegurar futuras indagações a respeito do que aconteceu para a própria segurança, segundo Herminio (2014).

As pesquisas revelam que não há ações efetivas no combate à violência escolar. Baseado em pesquisas científicas ou em diretrizes do ministério da educação e saúde, cada município ou escola pesquisada não possuía um programa para prevenção ou redução da violência escolar, a não ser as pesquisas que falaram do professor mediador. Todas as pesquisas falaram do Ensino Fundamental II e Médio, demonstrando uma lacuna com a educação infantil e ensino fundamental I. Ainda não há uma ‘solução’ para diminuir a violência escolar, mas há tentativas, mesmo que em pequena escala. É necessário uma pesquisa abrangente que teste projetos, instrumentos, ações pedagógicas em grande escala para assim tentar melhorar a situação em que se encontra a violência no âmbito escolar.

Como a violência escolar não aborda a violência entre pares, há a necessidade de falar sobre *Bullying*, violência ainda pouco estudada no Brasil, por isso faltam ações efetivas de combate a esse tipo de violência no âmbito escolar. Segundo Fante (2005, p. 27), *bullying* é uma “[...] palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão [...]”, e é usado pela psicologia para conceituar comportamentos de agressão e antissociais.

Certas características são típicas do *bullying*, como a repetição prolongada da violência contra uma vítima, que pode ser tanto física como psicológica e sem motivação (FANTE, 2005). Além disso, as pesquisas sobre *bullying* mostram os mesmos perfis de participantes dessa violência, todos os alunos são participantes de alguma forma, não apenas como vítima e agressor, mas também como espectador.

Albuquerque (2014), em sua tese, levantou dado importantíssimo a respeito da vitimização à violência durante a vida escolar em universitários, mostrando que 20% dos

pesquisados possuem sintomas ligados à vivência anterior, ou seja, ter sofrido violência escolar pode acarretar danos à saúde a longo prazo. Além disso, falou sobre os autores da violência, que podem ser tanto os alunos, quanto os professores. Expõe, também, que no *bullying* existem quatro tipos de violência: física, que envolve comportamentos como empurrar, bater, chutar; verbal, que inclui ameaçar, xingar; relacional, que se refere a atos que danifiquem o relacionamento entre pares, como exclusão de atividades, propagação de fofocas e mentiras; e o sexual, envolvendo condutas e comentários de natureza sexual.

Albuquerque afirma que as pesquisas sobre *bullying* no contexto brasileiro ainda são jovens em relação às pesquisas de outros países. Como exemplo, cita um estudo de 2003, da Associação Brasileira de Proteção à Infância e a Adolescência, no qual mostram que cerca de 40,5%, de 5.482 alunos participantes, tiveram envolvimento com situações de *bullying* (vítima e agressor). Cita, também, a pesquisa de Pinheiro e Williams (2009, apud ALBUQUERQUE, 2014), em que dos 239 estudantes de três escolas com idades de 11 a 15 anos, houve alta prevalência de *bullying*, 49% e, por fim, na terceira pesquisa, de Francisco e Libório (2009, apud ALBUQUERQUE, 2014), com 283 alunos entre 12,82 anos, 37,2 % sofreram *bullying*.

Segundo Albuquerque (2014, p. 25), as consequências do bullying a curto e longo prazo “dependem da frequência e intensidade do assédio”, podendo acarretar problemas psiquiátricos e de relação social. Mesmo não sofrendo a violência, o agressor também pode apresentar problemas relacionados ao rendimento escolar, infrações e uso de drogas (ALBUQUERQUE, 2014).

Para Frick (2016, p. 31), existem três critérios para caracterizar a ação do *bullying*: “[...] a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder”. Também fala de prevenção e contenção do *bullying*, sendo um fenômeno de grupo, onde todos se envolvem não somente agressor e a vítima. O *bullying* acontece, segundo Frick (2016), por medo da diferença que os outros representam. Esta autora salienta o cuidado em querer traçar o perfil dos alvos e autores do *bullying*, pois é uma violência de relações complexas, não necessariamente somente passando por características de seus participantes. Existem algumas variáveis em relação às ocorrências do bullying, como fator multicausal, cultural, social, familiares e escolares (FRICK, 2016 apud AVILÉS, 2007).

Frick (2016), ao falar das consequências oportunas do *bullying*, ressalta que a primeira é o suicídio, seguida de medo e doenças psicológicas, estando em conformidade com Albuquerque (2014) sobre o estresse pós-traumático, além do sentimento amoral em relação

ao autor e ao espectador de não sentir nada em relação ao agredido. O espectador também pode ter ansiedade e sentimento de impotência.

Manzini (2013), em sua pesquisa, usou como instrumento para identificar os participantes do *bullying* a própria professora de sala. Com alunos entre nove e dez anos de idade, pediu para ela escolher crianças ‘implicantes’, que ‘pegavam no pé’ uns dos outros, ‘irritavam’ outros e sofriam com a ‘implicância’ dos colegas, pois a professora não possuía formação a respeito do *bullying* para identificar: vítima, vítima típica, agressor e espectador, além de não acreditar haver esse tipo de violência na escola e em sua sala. Um projeto aplicado pela orientadora educacional intitulado Projeto Virtudes para prevenir o *bullying*, foi observado pela pesquisadora, percebendo que apenas transmitia regras. Os alunos participantes relataram vivências de bullying e a necessidade da resolução desse problema. A pesquisadora relata a necessidade de um trabalho cooperativo de inclusão da família, escola e das vivências dos próprios alunos.

Francisco (2010) aplicou um questionário SCAN-BULLYING dos autores portugueses Almeida e Caurcel (2005, apud FRANCISCO, 2010, p. 07) em escolares da antiga 8ª. série, contendo versão feminina e versão masculina, verificando que “Os resultados encontrados nas duas fases da pesquisa indicaram que a maioria dos alunos percebe a presença do *bullying* em suas escolas e que reprovam as condutas relacionadas a esse tipo de violência”.

Na dissertação “O fenômeno *bullying* em escolares do ensino Fundamental”, Silva (2015) fez o levantamento dos tipos de ocorrências de bullying na escola com 309 alunos do 6º. ao 8º. ano, dos quais 27% estiveram envolvidos em bullying, e o tipo de bullying de maior relevância tanto para meninos quanto para meninas foi o verbal.

Além disso, ressaltou que algumas pesquisas identificaram os tipos físicos mais relacionados a sofrerem *bullying* como: uso de óculos, obesidade, deficiências (SILVA, 2015), que há várias classificações sobre *bullying*, mas até a presente pesquisa ainda não havia uma legislação brasileira a respeito, citando a “Lei 14.651/09”, de Santa Catarina (2009), como a que traz definições mais relevantes.

Stelko-Pereira (2012, p. 19) fala da “[...] divisão de papeis [...]” para o *bullying*: autor, alvo e testemunha. Essas denominações podem ser usadas em outros tipos de violência escolar como agressão verbal e não verbal, violência direta ou indireta e emocional (ABRAMOVAY, 2005; NETO; SAAVEDRA, 2003)

Albuquerque (2014) definiu os papéis no *bullying* partindo de Orpinas e Horne (2006) de uma forma um pouco diferente e ainda dizendo não serem fixos (apud BATSCHE;

KNOFF, 1994), dessa forma existem o *agressor*, considerado líder, *seguidores do agressor* (assistentes e reforçadores do comportamento do agressor), *espectadores* (ajudam ou buscam ajuda), e a vítima (assediada sistematicamente).

Em 2009, Stelko-Pereira fez levantamento de dados sobre violência escolar aplicando um questionário (Questionário de Investigação de prevalência de Violência Escolar) em três escolas diferentes do interior paulista com versões para estudante, professor, inspetor e diretor, constatando prevalência de *violência na escola*. Na violência entre pares, a agressão verbal foi um comportamento prevalente, além de revelar que nada tem acontecido como consequência das agressões.

Zechi (2014), em sua tese, fez um levantamento sobre violência e indisciplina deixando clara a diferença entre elas usando-as por ser o termo mais utilizado no meio escolar, considerando a Educação em Valores como forma de prevenir e minimizar a indisciplina e violência, mas com procedimentos diferenciados para sua resolução.

Zechi (2008, p. 42) analisou a produção científica de 2000 a 2005 para avaliar os tipos de teorias e metodologias usadas nas teses e dissertações, detectando que a maior parte não separava indisciplina de violência: “Contudo, na análise do conteúdo das pesquisas, verificamos que esses objetos não estão claramente delimitados”, mas sim confundidos entre si, por serem de difícil delimitação, muitas vezes confundindo indisciplina com violência.

Mesmo assim, Zechi (2008) deixa claro que as pesquisas contribuem para o conhecimento da área, sendo que a maior parte dos pesquisadores compreende violência escolar como uma área complexa e de difícil entendimento devido às suas nuances. A maior parte das pesquisas foi qualitativa, a pesquisadora evidencia que todos os trabalhos não detalharam o tipo das metodologias de pesquisa. Os instrumentos utilizados predominantemente foram observação do cotidiano escolar, entrevistas e questionário.

O contexto de investigação perpassou o Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio em escolas públicas e particulares. Das 20 teses e dissertações, apenas duas investigaram o contexto particular, sendo que nas pesquisas atuais apenas uma dissertação trabalhou com alunos do 5º ano do Fundamental I. As abordagens teóricas foram: sociológica, psicológica e psicossociológica.

Oliveira (2012, p. 05), em sua pesquisa, aplicou questionário em escolares de 6º e 7º anos do ensino fundamental para identificar os tipos de bullying e suas “vivências” na escola com essa violência, mostrando que as consequências emocionais, eram de estresse duradouro “[...] maximizando os riscos para prejuízos no desenvolvimento [...]”.

O'Reilly (2011) investigou o Projeto: “Escola Viva, Comunidade Ativa” (EVCA) no estado de Minas Gerais, verificando como era feita a contenção da violência e se havia a formação continuada dos professores, mostrando que o projeto era de iniciativa da comunidade e não escolar, e a formação continuada não aborda o tema da violência.

Pingoello (2009) identificou o comportamento do aluno vítima de bullying usando um protocolo observacional de frequência de comportamentos característicos ao bullying, e teste sociométrico para averiguar a posição social das vítimas. O autor utiliza a base teórica da Análise do Comportamento para discorrer sobre os aspectos educacionais voltados à violência. Os participantes foram alunos do 5º ano do ensino fundamental e professores.

Nogueira (2014) pesquisou em alunos do 6º ao 9º ano se as programações televisivas sobre *bullying* ajudava, de alguma maneira, na escola, percebendo por meio de questionário o mínimo aproveitamento nas situações de prevenção ou contenção do *bullying* na escola.

Martinez (2009) pesquisou em crianças de 10 a 13 anos que participavam do *Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente* no interior do estado de São Paulo, se as atividades lúdicas da disciplina de Educação Física poderiam atenuar a agressividade dos alunos expostos à violência escolar. Dentre os instrumentos utilizados, o pesquisador detectou “[...] que 100% dos educandos demonstraram um déficit no seu desenvolvimento físico, expressando íntima relação com a expressão de suas atitudes (MARTINEZ, 2009, p. 06)” o que leva a crer estar em conformidade com as pesquisas que falam dos sintomas relacionados ao *bullying*. Além disso:

Pudemos também mostrar que a disciplina Educação Física pode auxiliar: (i) no desenvolvimento dos educandos, enquanto universo de ampliação cultural, (ii) a identificar o déficit no desenvolvimento físico dos educandos durante longa exposição ao *Bullying* e (iii) no controle da materialização da violência física no cotidiano do Núcleo, ou da Escola, em relação entre seus colegas e educadores (MARTINEZ, 2009, p. 06).

Rodrigues (2014) analisou em 46 artigos sobre *bullying* e estilos parentais, e as relações da família com o comportamento do *bullying* verificando que o “estilo parental” pode influenciar no comportamento das crianças na escola, pois não sabem se comportar de outra forma e não sabem resolver seus conflitos pessoais ou externos.

Antunes (2008, p. 07), em sua pesquisa, mostrou serem conceitos opostos *bullying* e preconceito, pois “[...] o primeiro colabora com a manutenção do vigente, e o segundo vê no conhecimento a finalidade da emancipação humana”.

Batista (2011) estudou como as “diferenças” são vivenciadas na escola, trabalhando com grupo focal que tem por objetivo saber o que os alunos têm a dizer sobre determinados

temas, no caso *bullying*. Utilizou também diário de campo, onde registrou as ocorrências de violência das próprias aulas que ministrava em escola pública do interior paulista. Temas sobre *bullying* foram trabalhados com os alunos vítimas de *bullying* e alunos agressores levando-os a refletir sobre seus comportamentos em relação à violência, sendo analisadas as falas dos participantes no último encontro, relatando o que cada um aproveitou para si.

Chiorlin (2016) usou o estudo de caso para investigar o papel da escola diante o *bullying* no estado de Alagoas, observando os alunos e professores e aplicando questionários para professores, mostrando que a escola não atua na continuidade do desenvolvimento educacional para sanar ou dissipar a lógica do *bullying* escolar.

Louzada (2013), em sua pesquisa sobre *bullying*, considerou a Justiça Restaurativa eficiente na prevenção do *bullying* na escola. A pesquisadora aponta serem necessárias ações coletivas para prevenir ou solucionar essa violência.

Cossalter (2011) fala, em sua dissertação, sobre aqueles que comentem violência entre pares, os *bullies*, analisando a agressividade, violência e preconceito que giram em torno do *bullying*. Ele parte de duas obras do cinema para analisar as características dos *bullies*. O pesquisador usou as características das pesquisas recentes e as dos filmes para montar as características dos *bullies*, que envolvem um grande número de condutas voltadas para depreciar o outro.

Oliboni (2008, p. 07) estudou como é a percepção dos professores frente ao bullying e como se dão suas ações para contenção da violência na escola, chegando à conclusão de que os professores não reconhecem o bullying como possível causador de danos à saúde dos alunos, ajudando que esse tipo de violência continue, mostrando que “A incorporação efetiva da educação ambiental como um conteúdo transversal, assim como da abordagem ecológica do desenvolvimento humano na prática docente, poderia favorecer o reconhecimento, valorização e enfrentamento das situações de *bullying* em aula”.

Oliboni (2008) salienta que os professores confundem casos de *bullying* com indisciplina, sendo difícil conceituar indisciplina por fazer parte de várias esferas sociais. Na escola, a indisciplina pode ser dividida em 1º desvio de regras, 2º conflito entre pares e 3º conflito entre aluno e professor (OLIBONI, 2008, apud AMADO, 1998).

Maciel (2012, p. 07) deixa claro que alunos com altas habilidades, “[...] podem canalizar seus potenciais para fins não construtivos” se suas habilidades não forem usadas de forma correta. Assim como em outros estudos, o “diferente” chama a atenção para ser vítima de *bullying*.

Gonçalves (2011) verificou como docentes veem moralmente o *bullying* na escola, constatando que os professores culpabilizam as próprias vítimas de bullying não atuando para o enfrentamento da situação, justificando a ocorrência da violência. Mas também mostrou a falta de formação para o controle e combate ao *bullying*, muitas vezes levado à justiça, sem a intervenção da escola, o que no caso seria o correto.

Oliboni (2011) ressalta que a visão dos professores de apenas conversar com os alunos a respeito do bullying não funciona, necessitando ser trabalhada a auto-estima das vítimas para que sejam assertivas em suas atitudes diante da violência, assim como trabalhar com os demais participantes o respeito mútuo.

Kimura (2013) pesquisou as representações sociais no gênero feminino em relação ao bullying com meninas de 13 a 18 anos do ensino fundamental e médio, verificando serem agressões verbais, físicas e psicológicas acarretando dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar, bem como evasão escolar.

Mota (2015) investigou o *bullying* discutindo essa violência sob a visão filosófica da ontologia (marxiano/lukacsiana). A pesquisadora faz uma afirmação importante sobre a violência muitas vezes velada, pois são escondidas por quem pratica e quem sofre a agressão e mesmo pelos mais próximos dos envolvidos.

Mota (2015, p. 82) conclui que o bullying é evidenciado por não ser somente uma violência que atinge as pessoas menos abastadas, ditas como inferiores, mas por atingir “[...] os jovens ricos, brancos, das classes mais favorecidas.”, e se estivesse na periferia continuaria não sendo discutido.

Barros (2014) define sua pesquisa como “pesquisa-intervenção”. Os participantes foram estudantes de 11 a 15 anos (4º e 5º anos), profissionais da escola e responsáveis pelos alunos no estado do Piauí. Foram usados como ferramenta à observação e o diário de campo para avaliar a situação da escola, e a intervenção constou de uma oficina de quatro encontros com grupos de alunos específicos, intitulada “Conversando sobre *Bullying*”. Com os professores foram dois encontros e com os familiares também dois encontros, juntamente com os profissionais e professores da escola.

Natalo (2014, p. 07) analisou o discurso de dois livros sobre bullying e seis cartilhas do programa anti-bullying da Secretaria de Educação de São Paulo, chegando à conclusão de que há a “[...] desresponsabilização dos adultos pela educação das gerações procedentes”.

Rocha (2010), em contrapartida, analisou as práticas de *cyberbullying* contra professores no antigo *Orkut*, fazendo um estudo de caso de uma comunidade intitulada “Eu Odeio O Professor George!”, revelando as práticas dos professores, e na comunidade

“Professores Sofredores”. Aplicou um questionário para 82 professores, e no fórum dessa comunidade pode constatar o que os professores fazem para enfrentar a violência na escola.

Para definir os envolvidos em casos de *bullying*, assim como Silva, serão usadas as definições de Fante (2011) que são: *Vítima típica*, *Vítima provocadora*, *Vítima agressora*, *Agressor e Espectador*.

2.4 Ensino de Arte na escola

Esta seção fará a retrospectiva das tendências pedagógicas do ensino de Arte na escola brasileira e as tendências metodológicas e abordagens utilizadas nas dissertações e teses do levantamento bibliográfico sobre ensino de Arte nos últimos 10 anos.

O ensino da Arte inicia-se no Brasil entre os anos de 1549 a 1808, com a catequização dos povos indígenas pelos Jesuítas com uma educação rígida (IAVELBERG, 2003) até a metade do século XVIII e, posteriormente com a Reforma Pombalina, o período se caracterizou “[...] pelo ensino em oficinas de artesãos” (BARBOSA, 2001, p. 41), e o desenvolvimento de um modelo artístico brasileiro vindo do Barroco português.

Durante o Império, a arte valorizou-se devido à formação que a elite recebera na Europa, levando a instituir escolas, cursos e a Academia de Belas-Artes (1826). Entre 1808 e 1870, com o início das escolas públicas influenciadas pelo modelo britânico, o Barroco brasileiro (IAVELBERG, 2003) foi substituído pelo Neoclassicismo advindo da Missão Francesa (FERRAZ; FUSARI, 2009), deixando de lado as características da arte brasileira. A educação em Arte se torna formal, “Nas escolas secundárias dominavam o retrato e a cópia de estampas.” (BARBOSA, 2001, p. 41), mas nas escolas públicas não havia atividades de Arte. Pimentel (in BARBOSA, 2010) também ressalta a importação de modelos educacionais para o Brasil e sua descontextualização em nossa realidade.

No século XIX, a formação em Arte sofreu as aversões preconceituosas contra seu ensino, que era visto como mera coadjuvante, sem utilidade, servindo para as classes mais abastadas (BARBOSA, 2010).

Segundo a Barbosa (2010), a própria corte Portuguesa se ressentiu com a criação da escola de Belas Artes, muito mais elaborada do que as escolas de Arte de Portugal. A Arte, metaforizando, era vista como um ‘pingente’, algo para abrilhantar ou ajudar as outras áreas científicas, “Artes e Ofícios”. A reforma Pombalina, não surtiu o efeito esperado:

O apelo a formas coercitivas para obrigar o público a se integrar aos novos modelos educacionais revela a apatia e desinteresse que despertaram os esparsos reflexos da reforma de Pombal na colônia, que só iriam atingir mais intensa e extensivamente a sociedade brasileira com a transferência de D. João VI, para o Brasil (1808). (BARBOSA, 2010, p. 25)

Para a pedagogia tradicional (século XIX), o conhecimento liberta os indivíduos que o adquirirem por meio de modelos de pensamento do professor considerados “verdades absolutas”, uma educação em arte considerada reprodutivista. A escola nova (século XIX), ao contrário da tradicional, quer “[...] assumir a organização de uma sociedade mais democrática” (IAVELBERG, 2003, p.29). O professor é pesquisador dos processos de ensino e aprendizagem do aluno, a área psicológica é valorizada, as experiências estéticas individuais e a expressão são práticas cognitivas psicológicas utilizadas, o princípio de “função educativa da experiência” de John Dewey é adotado.

Durante o período de 1870 a 1901, o ensino de Arte foi influenciado por modelos americanos, ingleses e belgas e a propagação da importância do ensino de desenho na educação popular (BARBOSA, 2001, 2015). No século XX, a arte volta a ser técnica, com a formação para o trabalho (QUINTANILHA, 2012, p. 60) e “Até os anos 50, a Arte concentra-se apenas na transmissão de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social”.

Foi no século XX que ocorreram transformações nas formas de pensar o ensino de arte ou mesmo a produção dos alunos, também influenciados pelas teorias e metodologias exteriores à cultura brasileira (BARBOSA, 2001). Com a Abolição da Escravidão (1888) e a República (1889) houve medidas para as mudanças que se prolongaram até o próximo século. O advento modernista não tocou na área educacional, o ensino superior tinha como modelo a Escola de Belas-Artes, e continuou em “moldes arcaicos disfarçados em reformas, as quais eram apenas simples mudanças de rótulo” (apud GONZAGA DUQUE, 1929, p. 221-223, p. 32), o que continuou a influenciar o ensino primário e secundário (ensino de desenho), ou seja, de 1901-1914 as ideias do período anterior continuam a serem ensinadas (BARBOSA, 2001). A partir de 1914 até 1927, o desenho passa a fazer parte da investigação mental da criança.

As tendências pedagógicas do ensino de Arte partem da Pedagogia Tradicional no início do século XX, na República, segundo Iavelberg (2003) com as transcrições literais de Rui Barbosa dos modelos de educação estrangeiros, centrada no professor como dominante do saber e na transmissão e reprodução de conteúdos sem contexto sociocultural. O liberalismo influencia as mudanças do ensino de Arte voltado para a formação profissional do povo: “Rui Barbosa é considerado um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal brasileira”

(BARBOSA, 2010, p. 44). Para Rui Barbosa, a única maneira de enriquecer a economia era por meio do desenvolvimento industrial educacional. A cópia repetitiva de desenhos utilizados somente para o fim técnico, a música e o teatro eram meramente coadjuvantes nas festas de finais de ano na escola, visando à reprodução e não à criação (IAVELBERG, 2003). Para Ferraz e Fusari (2010), a primeira tendência pedagógica que marcou a educação brasileira foi a idealista-liberal, onde a educação por si só é capaz de transformar a sociedade e garantir sua igualdade. Sua teoria é considerada pouco crítica, fazendo parte das pedagogias tradicional, nova e tecnicista.

O positivismo surge com a República, propondo mudanças educacionais para o ensino de Arte e a extinção da *Academia Imperial de Belas-Artes*. Segundo Barbosa (2010, p. 67), a inserção do ensino de Arte em todos os níveis tinha o intuito de “regeneração do povo através de instrumento que lhes educasse a mente”, o que traria progresso social e político. Assim, o serviço do ensino de Arte era “[...] encarado como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma” (BARBOSA, 2010, p. 67).

A reforma endossada por Benjamim Constant promovia o cientificismo em oposição à educação literária presente na época. O desenho, a cópia de estampas e a geometria continuaram a ser os principais conteúdos trabalhados nas escolas. Segundo Barbosa (2010), no início do século XX a educação implantada passa a ser dual, como exemplo desenho de observação e desenho geométrico.

Com a reforma educacional de 1911 (Lei Rivadária Correa – Decreto n. 8659 de 5 de abril), a intervenção do governo na educação cessa, ‘exames de capacitação’ ou admissão, para ingresso no ensino fundamental e superior, “O desenho deveria constar no currículo das 4 primeiras séries das seis que compunham o curso secundário” (BARBOSA, 2010, p. 87).

O ensino de desenho era visto de forma evolucionista iniciando com cópias para que o aluno pudesse desenvolver as habilidades posteriores até atingir as ‘belas artes’: “Acreditava-se que pela cópia dos ornatos se poderia desenvolver a capacidade imaginativa dos alunos, pois aqueles representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas” (BARBOSA, 2010, p. 89). Esse foi um século onde o ensino de Arte era visto unicamente para servir aos ofícios, pois o desenho era unicamente geométrico e ornamental.

O Estado de São Paulo, com o regime federativo, organizou sua educação primária de forma a dar subsídios à vida do educando e, na educação normal, a formação de professores para desempenhar a função corretamente. O cientificismo ganha lugar com as

influências norte-americanas na formação dos professores com a Escola Normal. Segundo Barbosa (2010, p. 102), com a vinda de Ugo Pizzoli, houve a inserção da psicologia como investigação do desenho da criança:

Estes estudos introduziram entre os brasileiros a consciência da necessidade das indagações científicas acerca da natureza da criança e a compreensão empírica da ideia de que a criança não era um adulto em miniatura, mas um ser *sui generis*, com características próprias.

Artistas estudiosos como Mario de Andrade, após a Semana de Arte Moderna, 1927-1935, passam a teorizar as relações do desenho com a escrita para mostrar ser uma capacidade inerente ao homem e não um ‘dom’, e com a industrialização o desenho passa a ser peça fundamental para a criação de máquinas, isso na Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, o “[...] Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva [...]” (BARBOSA, 2010, p. 40), segundo Barbosa (2010), era o único que tentava articular Arte a indústria, e também a profissionalização da mulher.

Barbosa (2010) evidencia como o desenho da criança era visto em termos de capacidade artística de organização mental, ou não artística, somente após a semana de Arte Moderna de 1922. É que o desenho em si, da criança, ganha seu devido valor na forma como ele é, independente da forma como o faz. O Brasil teve desenvolvimento educacional após a Primeira Guerra Mundial e artístico com a Semana de Arte Moderna (BARBOSA, 2015). Anita Malfatti foi uma importante precursora do ensino de arte no curso empregando “[...] abordagem nacionalista de ensino de arte centrado em conteúdos (Theodoro Braga) e a ideia da universalidade da linguagem infantil (Nereo Sampaio)” (BARBOSA, 2010, p. 42).

Entre 1935 e 1948 ocorrem o estudo da arte da criança na Universidade do Distrito Federal por Mario de Andrade e diminuição das discussões sobre o ensino de Arte na escola, havendo, nessa época, valorização de estereótipos. De 1948 a 1958, a arte é ensinada como livre expressão, em atividade extracurricular, e criam-se as famosas Escolinhas de Arte (BARBOSA, 2001).

A Pedagogia Nova ou Escola Nova (1950/1960) vem para o Brasil com as teorias de John Dewey, estimulando a criança no fazer em Arte, observando sua forma de expressão e criação, princípios da escola nova (FERRAZ; FUSARI, 2009). Com o surgimento da Escola Nova, originária na Europa e EUA, os padrões anteriormente ensinados são substituídos pela criação. Além de John Dewey, Herbert Red e Viktor Lowelfeld, contribuem com as mudanças do ensino no Brasil. Seus métodos foram, muitas vezes, compreendidos erroneamente pelos professores de Arte. Segundo Iavelberg (2003), sem formação continuada as mudanças

educacionais se tornam equivocadas. Os aspectos psicológicos desenvolvimentais eram priorizados.

Na Pedagogia Tecnicista (1960/1970), o uso de recursos tecnológicos partindo do behaviorismo de Skinner visa a preparação para o mercado de trabalho. É nessa época que se introduz a Arte (LDB 5692/71), “extremamente tecnicista” (NOCHLIN, 2015 p. 20) na grade curricular como Educação Artística (IAVELBERG, 2003). O tecnicismo aparece quando a educação brasileira está em declínio. O professor é responsável pela eficiência do planejamento educacional e o objetivo comportamental da educação é valorizado em detrimento dos conteúdos e métodos.

Com a lei n. 5.692/71, a Educação Artística foi incluída no currículo e houve a tentativa de melhoria da educação em Arte humanista dentro de uma educação tecnicista, além disso, a educação artística era muito abrangente. Na década de 1970, o movimento Arte-Educação muda as formas de ver o ensino, centrado no aluno com ações criadoras.

Ao mesmo tempo surge a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1961/1964) (Tendência Realista Progressista), aplicando o ensino de forma crítica para a formação do cidadão. (FERRAZ; FUSARI, 2009). Na escola libertadora, o ensino de Arte segue o foco social de conscientização e construção democrática, considerando a autonomia do professor e do aluno, outrossim, os conteúdos resultantes do interesse grupal (IAVELBERG, 2003). Escola crítico-social dos conteúdos (década de 1970) visa “[...] garantir aos alunos acesso aos conteúdos fundamentais.” (IAVELBERG, 2003, p.117), a metodologia girava em torno da teoria e prática caminhando a uma consciência crítica.

As tendências que levam em consideração a realidade social e política são consideradas realista-progressistas. No Brasil, Paulo Freire com a pedagogia libertadora visa às classes populares com a alfabetização de adultos e sua metodologia trabalha em igualdade de professor e aluno para a resolução de problemas. O social e histórico são ressaltados e no ensino de Arte surge a Metodologia Triangular com Ana Mae Barbosa (1990), integrando conhecimentos no fazer, fruir e compreender o processo histórico em Arte (FERRAZ; FUSARI, 2009).

No construtivismo, a Arte passa a ser disciplina obrigatória (LDB 9394/96), focada no fazer, apreciar e refletir a Arte. Objetiva-se o conhecimento no fazer, fruir e refletir em Arte desenvolvendo habilidades de percepção, observação, imaginação e sensibilidade. Para Ferraz e Fusari (2009) a lei de diretrizes e base de 1996 é norteadora do ensino de Arte com a Proposta Curricular Nacional (PCNs Arte) num panorama educacional onde a formação dos professores de Arte não era condizente com a formação em Arte e muito menos com o

trabalho educacional do professor, assim os PCNs de Arte (BRASIL, 1996) foram um norte para o desenvolvimento do ensino de Arte em sala de aula. Partindo do conhecimento prévio do aluno, o professor responsável pelo aprender no aluno insere os conteúdos para as novas aprendizagens, há a “[...] consolidação da posição da área de Arte como área de conhecimento e estudo na educação escolar [...]” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 58).

Além disso, ressaltam a importante contribuição de Ana Mae com seus estudos e para a educação em Arte a metodologia triangular (Fazer – Contextualizar - Ler), similar ao que encontramos nos PCNs de Arte (BRASIL, 1996). Ressalta a importância e compromisso em ser professor de arte:

O compromisso com tal projeto educativo exige um competente trabalho docente. No caso da ação educativa de arte, direcionada para crianças e jovens, o professor terá de entrelaçar a sua prática-teoria artística e estética a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, é preciso aprender a saber arte e saber ser professor de arte (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 60).

O ensino de Arte ainda não é eficiente para a aprendizagem de seus alunos da educação básica (FERRAZ; FUSARI, 2010). As autoras preconizam o desenvolvimento das habilidades críticas e estéticas dos alunos para o processo de apreciação e produção artística, no ensino de arte dentro do contexto filosófico de Pareyson (1984) do *fazer, representar e exprimir*, nos vários tipos de arte existentes (música, dança, teatro, artes visuais). O professor possibilita a formação de um aluno que pode perceber o mundo de diferentes formas, além de compreendê-las atuando corretamente em seus contextos.

A escola engloba outras áreas sociais e comunitárias propondo “[...] uma prática educativa inclusiva e participativa de ressignificação da escola” (IAVELBERG, 2003, p. 120). Sobre a história do ensino de arte, Ferraz e Fusari (2010, p. 23) reconhecem o meio escolar e social como influenciadores um do outro, assim como as práticas pedagógicas são influenciadas por “[...] concepções ideológicas, filosóficas [...]”.

O ensino de Arte atual possui resquícios das tendências pedagógicas do passado (BARBOSA, 2015), uma disciplina muitas vezes não valorizada e vista em segundo plano na escola. Segundo Barbosa (2001, p. 36)

Nossa experiência histórica mostra que, num país economicamente e politicamente dependente, o sistema educacional é um reflexo dessa dependência. Como sabemos, o conceito de dependência é mais adequado à caracterização da sociedade brasileira que o fluido conceito de “terceiro mundo” ou o conceito artificialmente esperançoso de um “país em desenvolvimento”.

Segundo Bredariolli (in BARBOSA, 2010) a mudança no ensino de Arte acontece no *XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão*, em 1983, com a leitura crítica, o que “[...] desencadeou uma pesquisa pela fundamentação da importância do ato de “ver” e da “leitura” crítica para a integração do Ensino da Arte, processo mais tarde consumado como Abordagem Triangular” (Barbosa, 2010, p.29). Barbosa (2010) esclarece que a *abordagem triangular* não é metodologia, pois a metodologia é a prática do professor em sala de aula. A abordagem triangular do ensino de arte é flexível em seus três eixos: fazer artístico, contextualização e leitura, significando não haver ordem em sua utilização e mesmo uso de todas.

A abordagem triangular se inseriu no contexto político da educação, onde a arte era vista como “[...] livre expressão [...]” (AZEVEDO in BARBOSA, 2010, p.84), feita para poucos e não para o ensino público vista a política vigente da época: “O sistema triangular trabalha no sentido contrário à ideologia dominante – tem, portanto, a busca da emancipação por meio da apropriação dos saberes estéticos e artísticos [...]” (AZEVEDO in BARBOSA, 2010, p. 85). A abordagem triangular desmistificou a arte como genialidade, mostrando ser possível ensiná-la.

Em 15 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, visando orientar os currículos nacionalmente e oferecer os conjuntos de aprendizagens essenciais na educação básica a que todos os alunos têm direito. Na disciplina de Arte:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – **Artes visuais, Dança, Música e Teatro** – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, **Artes integradas**, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p.195).

As dimensões são: a *criação*, o fazer artístico, a *crítica*, as “impressões” sobre a arte, os pensamentos sobre os assuntos apreciados, a *estesia* se refere à sensibilidade, a emoção aos sentimentos do aluno, a *expressão* tem função de exteriorizar as experiências artísticas por meio da criação, a *fruição* refere-se à sensibilização do aluno ao presenciar qualquer tipo de arte e a *reflexão* é feita por meio da leitura das obras de arte das manifestações culturais, externalizando a fruição. O quadro 1 expõe o ensino de Arte para o Ensino Fundamental I.

Quadro 2– O ensino de Arte por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

ARTE – 1º AO 5º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Elementos da linguagem	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
	Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	Processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
	Sistemas de linguagem	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas das manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destacar com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
	Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.
Música	Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outras, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Teatro	Contextos e práticas	(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas das manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.
	Elementos da linguagem	(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (verbetes, entonações de voz, diferentes focalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
	Processos de criação	(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz-de-conta, resignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos, cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
Artes integradas	Processos de criação	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brincadeiras, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimídia, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

Fonte: BRASIL, 2017.

Partindo do levantamento de teses e dissertações sobre o ensino de Arte na escola, temos as seguintes características em cada documento dos autores: estudos de metodologias aplicadas em sala de aula, pesquisa descritiva, críticas ao ensino de Arte de alguns estados do Brasil e instituições de ensino, percursos dos Arte-Educadores, relações entre teoria e prática do ensino de Arte, relato, estudo da aprendizagem da leitura de imagem.

Leite (2008) pesquisou o caminho da inserção da Arte na rede municipal de ensino da cidade de Curitiba de 1963 a 1996. A análise foi realizada partindo da metodologia de John Dewey, seguida por Anísio Teixeira, defensor da escola nova, que fez inúmeras

transformações da educação brasileira, como um dos fundadores da Universidade de Brasília, educação integral, entre outros. Dewey relacionou teoria com a prática, enfatizando os processos de ensino pela expressão, democracia e liberdade (LEITE, 2008). O estudo demonstrou um panorama geral do ensino de Arte em Curitiba.

Vieira (2016) fez uma análise crítica da educação paulista em Arte. Verificou que a escola paulista é voltada para o trabalho e para os pobres, pois “Assim, a escola pública aproxima-se mais da função de adaptação do que daquela que visa à emancipação” (VIEIRA, 2016, p. 30). No questionário aplicado em professores de Arte do ensino médio verificou que há discrepância no que se aspira e no que se ensina.

Ao analisar os documentos *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB* (BRASIL, 2013), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM* (BRASIL, 2006), *Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+* (BRASIL, 2002), *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - PCNEM* (BRASIL, 2000, p. 104), verificou terem “[...] graves contradições teóricas que auxiliam na promoção das discrepâncias” para a educação em Arte no Brasil.

Gaio (2014, p. 106), partindo de sua prática docente, pesquisou em escola do município do Rio de Janeiro, tendo como base registro e coleta de dados com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Trabalhou com a visualidade fazendo releituras de obras de arte reconhecidas mundialmente. Concluindo que:

A urgência de discutir uma percepção mais apurada do cotidiano escolar como possibilidade de desenvolvimento crítico e emancipador dos alunos, a partir das práticas estético-artísticas, foi uma das intenções desta pesquisa, assim como refletir sobre o currículo como criação cotidiana.

Silva (2013, p. 46) investigou como se dá a aprendizagem da leitura de imagens com foco na teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky, que passa pela percepção do que se vê, e do Ensino Desenvolvimental de V. V. Davydov: “Na perspectiva do Ensino Desenvolvimental, a atividade de aprendizagem em arte deve ser organizada de forma que os alunos tenham contato com obras de arte para demonstrar o modo concreto como o objeto artístico foi elaborado”. Pesquisou em uma instituição de ensino público de Goiânia (GO), onde o ensino é por ciclos, no qual o ciclo III, crianças de 12, 13 e 14 anos de idade foram os participantes juntamente com uma professora de Arte, aplicando questionário, fazendo registro das aulas em vídeo e em diário escrito. A professora participou da formação com a pesquisadora para atuar nas aulas e aplicar as atividades conforme a teoria pretendida.

Bertoncini (2011) pesquisou como os PCNS-Arte (BRASIL, 1996) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo estão inseridos no ensino da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, chegando à conclusão de que são similares na intenção de ensinar as especificidades da arte como um fim em si mesma, sendo uma área de conhecimento. Além disso, mostrou a estrutura de ensino de Arte para o referencial bibliográfico pesquisado, passa pela produção, fruição e contextualização (BARBOSA, 2010) da obra de Arte, sejam elas modernas ou contemporâneas.

Ferreira (2014), assim como Silva (2013), investigou a prática da leitura de imagem em 17 estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental no município de Contagem-MG, o que eles sabiam sobre arte de maneira informal e como se dava o ensino na escola: “Com esse fim, além de pesquisa teórica, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos sujeitos, seguida da apreciação livre de duas reproduções de obras de arte e da produção de um desenho ligado ao tema da entrevista” (FERREIRA, 2014, p. 07).

Ferreira (2014, p. 38-39) parte dos pressupostos teóricos de Aguirre (2007) para o ensino de Arte, e assim descreve:

Vale ressaltar algumas prerrogativas para a ação educativa em Arte, colocadas em relevo por Aguirre, tomadas como fio condutor que rege as atividades propostas, entrevistas e desenhos: 1) O autor defende que a experiência estética do sujeito deve sempre ser enfatizada, uma vez que ela é “aquilo sobre o que trata a Arte”; 2) Expõe também a necessidade e a importância do reconhecimento e valorização das formas artísticas que proporcionam ao indivíduo e ao grupo essas experiências estéticas; 3) Aguirre reforça a importância de fazer com que essas formas sejam cultivadas como formas legítimas de Arte; 4) Destaca a importância de conduzir as vivências, de modo a dar às obras e à experiência com elas um poder performativo, com capacidade de entranhar-se na biografia de cada um. Cada uma dessas etapas carrega suas especificidades e se completam – de modo que não há entre elas uma hierarquia de importâncias, mas um conjunto de experiências que se interpenetram.

Por fim, conclui que o currículo aplicado está longe de se relacionar com a vida do indivíduo, com a leitura contemporânea de seu cotidiano cultural. Também há o desconhecimento do que é o ensino de Arte por parte da direção e mesmo da professora de Arte, provocando defasagem do ensino, equívocos e descaso por parte da escola. Há uma grande distância entre o que se ensina e as vivências dos alunos.

Monteiro e Mosfata (in BARBOSA, 2010) também constataram em teses e dissertações de 1995 a 2004 ser a leitura e releitura de imagem divergente no uso dos termos e da prática educacional, como exemplo, a cópia de modelos, algo que pode levar o aluno a parar ou não desenvolver sua criatividade. Os eixos da abordagem triangular podem ser pensados para atuação significativa do professor no ensino, bem como os processos mentais

para a leitura e posicionamento crítico da Arte relacionando com teorias de outros autores para a construção de novos conhecimentos (PIMENTEL, in BARBOSA, 2010), sendo de grande importância o estudo de Ferreira (2014).

Amaral (2014) discute a formação docente de Arte para o ensino tecnológico depois de detectar certa resistência por parte dos professores ao ver intervenções artísticas dos alunos no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A pesquisadora parte do conceito de docência artista (LAPONTE, 2013), que visa às transformações pelo “estranhamento”, termo contemporâneo de arte, onde o espectador ou observador não reconhece sentido, ou não entende o que vê, e desta forma o professor deve estar em constante formação se transformando para o ensino de Arte. Ela aplicou questionários nos professores do campus, enviando-os por e-mail, mas apenas 9% deles responderam, mesmo assim pelos outros questionários constatou que todos os docentes sentem a necessidade de ter formação pedagógica continuada, além disso, percebeu a mudança dos professores no que se refere ao contato com a Arte, passando a refletir e entender as questões presentes nas intervenções da Escola Técnica.

A licenciatura em Artes-Visuais (SCHUTZ-FOERSTE, in BARBOSA, 2010, p. 119) e a formação de professores de Arte possuem lacunas com poucas disciplinas que fundamentam a leitura de imagem na grade curricular, necessitando construir esse conhecimento para ler o mundo, o “[...] objeto artístico relacionado às questões de cada momento histórico.”, mostrando a defasagem do ensino de Arte em retrospectiva, pois nem mesmo os professores (de outras disciplinas) que deveriam saber “ler” as imagens que seus alunos produziram, não conseguem fazê-lo bem, encontrando esse dado em Amaral (2014). Outrossim, a partir do momento em que o aluno é alfabetizado visualmente, ela passa a ser “[...] leitor, interprete e autor” (BREDARIOLLI, in BARBOSA, 2010, p. 35),

A pesquisa de Marigo (2009, p. 164) aconteceu na periferia do município de São Carlos-SP, no contexto de “Comunidades de Aprendizagem”, com foco na mudança social. A metodologia usada foi a comunicativa crítica, aplicada em um projeto intitulado “Roda com Arte”. O público-alvo foram os participantes do contexto escolar, constando da amostra três estudantes, dois professores e uma coordenadora pedagógica, concluindo que “[...] a partir de um planejamento cuidadoso do ensino de seus conteúdos, a Arte pode contribuir para avanços na aprendizagem das crianças daquela escola, além de favorecer as interações que acontecem naquele contexto”.

O ensino de Arte é importante devido ao desenvolvimento da cognição, não sendo possível desenvolvê-la sem a Arte:

Vale dizer que Contextualizar, Fazer e Ler Imagens e Obras de Arte estão colocados como bases referenciais para o pensamento conceitual proposto e que irá aglutinar as proposições e experiências em Arte, sendo ideias que representam desafios neste processo de ensino e aprendizagem (PEIXE; in BARBOSA, 2010, p. 189).

Camilo (2010, p. 06) discutiu a importância do museu do brinquedo para a formação de educadores e para o ensino de Arte, instalado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Carlos Queiroz”, no município de Santa Cruz do Rio Pardo – SP, onde “[...] o educador pode observar e documentar o comportamento da criança de hoje perante o brinquedo de ontem [...]”. O museu trouxe transformações no pensar dos educadores em relação a utilizar o brincar e a Arte. As ações educativas do museu fazem a participação do aluno junto com o professor, e podem desenvolver o sentir, o pensar e o fazer segundo Camilo (2010).

Mazzamati (2017, p. 11) dissertou sobre sua experiência como professora de Arte em escola particular do Ensino Fundamental I no município de São Paulo, relatando sobre “[...] o ateliê livre, o ensino sistemático de desenho, as técnicas e as formas de ver e os rituais de convivência”. A pesquisadora entrevistou duas professoras de Artes Visuais que ainda ministravam aulas na mesma escola em que ela trabalhou, e utilizou registros dos materiais arquivados das aulas que ministrava. O trabalho foi muito bem elaborado, pois contou com registros do percurso de professora entre 1984 a 2016.

Ferreira (2013) investigou quais imagens de arte os professores de Arte de duas escolas em turmas de 8º e 9º anos do município de Sumé (PB) utilizavam em sala de aula, devido ao acervo considerável da cidade pesquisada. As professoras trabalham de formas diferentes umas das outras e não utilizam a produção cultural da região.

É de grande importância o exercício de “ler”, pois contribui para que o aluno leia o mundo criticamente (MEDEIROS, in BARBOSA, 2010), além disso, assim como Rossi (in BARBOSA, 2010) trabalhou com seus alunos estagiários de Arte projetos focando o contexto em que se inseriam as escolas e os alunos dessas escolas produzindo valor e entendimento sobre arte resignificando suas vivências, pode levar mais rapidamente os indivíduos a aprender Arte.

Luz (2015) investigou o ensino de Dança em escolas do município de Sorocaba (SP), fazendo um estudo de caso com 50 professores da diretoria de Ensino de Sorocaba aplicando questionário e entrevista semiestruturada, chegando à conclusão de que há uma distância entre o que é aplicado em sala de aula e o que está nos documentos oficiais para o ensino de Dança.

Barbosa (2010) ressalta que cada professor ou pesquisador deve usar a abordagem triangular adequando a suas necessidades, em cada linguagem artística, assim como Marques (in BARBOSA, 2010) fez.

Luz (2015) referencia a disciplina de Arte como secundária ao ensino, resquícios advindos do início da escolarização jesuítica no Brasil, onde a arte era usada para catequizar os indígenas e dar um ofício.

Ao falar de Dança, Luz (2015) esclarece que ela possui conteúdos, assim como as outras linguagens ela é capaz de desenvolver o indivíduo para entender o mundo em que vive, sendo o objetivo da dança como expressão artística reconhecê-la em seus diferentes contextos culturais e artísticos e como esses corpos se movimentam. Além disso, como outros pesquisadores do ensino regular de Arte, fala da necessidade de formação na área para o professor atuar corretamente em sala de aula: “Nessa direção, a formação continuada de professores vem sendo encarada como um dos mecanismos centrais da profissionalização docente e de mudança da prática educativa” (SILVA; ARAUJO, in BARBOSA, 2010, p. 162), passando pelos seguintes campos para sua proficiência: formação inicial e continuada, profissionalização e identidade docente, os saberes docentes e aprendizagem profissional e as políticas educacionais de formação de professores.

Damaceno (2016, p. 37) investigou como se dá o local de atuação do professor de Arte no processo de ensino e aprendizagem, e os modelos de aulas não tradicionais como o ateliê local de produção de conhecimento partindo das pedagogias de Reggio e Freinet, verificando com alunos da rede pública do estado do Rio Grande do Norte que o espaço da sala de aula influencia no aprendizado.

Nas edificações escolares, é importante que o equipamento, o mobiliário e as dimensões dos ambientes sejam adequados às pessoas que os utilizam, pois a falta de conforto influi no desempenho dos alunos em aula, tanto em termos de saúde como em produtividade. Por isto, antes da elaboração de um projeto arquitetônico é necessário o levantamento de dados como: atividades que serão desenvolvidas nos ambientes, quantidade de pessoas, equipamento e mobiliário.

Barbosa R (2013, p. 118) fez um estudo sobre a realidade do ensino de Arte no município de Jacareí - SP, em uma escola privada, e por meio de uma oficina de Arte com um artista local mostra como novas formas de fazer arte podem melhorar o ensino e a aprendizagem de arte tanto para professores como para alunos. Os participantes da pesquisa foram dez professores do ensino fundamental I, que responderam a um questionário e participaram de uma oficina *Criar a partir de resíduos e reciclados*, com o artista local

Walderlan de Paula. Os professores produziram objetos artísticos com materiais reciclados chegando a um resultado estético e reflexivo muito bom, de como podem reaproveitar materiais descartados e de como isso é importante para o meio ambiente. Além disso, verificou que o exercício de expressão e sensibilidade plástica é pouco desenvolvido na escola, e pode ser uma alternativa para a mudança:

Garantir a oferta de ensino de arte numa escola não significa operar transformações na educação, mas promover a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, pode-se repensar o papel do professor pode ressignificar a imagem da escola como produtora de conhecimento, bem como propiciar a valorização das produções culturais locais, nas comunidades e na vida das pessoas.

A teoria pós-moderna pode contribuir com a arte, pois rompe a fronteira entre arte e público. Além disso, na formação do professor, leva-o a ser investigador em processo (COSTA, in BARBOSA, 2010). Amaral (in BARBOSA, 2010), em sua experiência como professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, verificou que as novas metodologias de arte não são absorvidas pelos professores nesse local, a abordagem triangular não é reconhecida e os professores que têm contato acreditam ser uma novidade, não estando distante da atuação dos professores citados por Barbosa (2013).

Fernandes (2010) pesquisou na rede estadual de educação 44 escolas de Ensino Fundamental II, da cidade de Montes Claros (MG) a implementação do ensino de Arte/Dança conforme as Diretrizes de Bases da Educação e os PCNs de Dança, na qual Marques (in BARBOSA, 2010), em 1989, teve contato com Ana Mae Barbosa após voltar do mestrado em Dança para o Brasil, adaptando a abordagem triangular para o ensino de Dança ainda incipiente na escola pública da época. Em 1997, participou do grupo de trabalho para redação dos PCNS- Arte (BRASIL, 1996), tendo dificuldade em integrar a abordagem triangular em dança para o contexto social e cultural de nosso país. Após pesquisas, propôs o tripé arte-ensino-sociedade, como um caleidoscópio que se movimenta de diferentes formas, agregando a eles repertório da linguagem de dança (fazer, ler criticamente, contextualizar), o ensino (conhecimento de si, do outro (s), do meio) e a sociedade (mundo vivido, percebido, imaginado). Verificando que há falta de profissionais formados na área, a infraestrutura das escolas não atende às necessidade do ensino de Arte e a formação dos profissionais em Arte Visuais não colabora na implantação dos conteúdos de Dança (FERNANDES, 2010).

Viana de Souza (2010) investigou a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira (africana e indígena) no currículo de Arte em escolas da zona leste de São Paulo. Foram

enviados 126 questionários para as escolas, sendo devolvidos 62 respondidos, dos quais foram selecionados seis professoras e um professor para serem entrevistados. Os professores têm conhecimento da legislação, mas a inclusão dos conteúdos é individualizada, assim sendo “[...] um desafio a ser superado e enfrentado pelas políticas públicas, pois não se pode promover uma democracia curricular, somente pela via da ação individual...” (VIANA DE SOUZA, 2010, p. 234), o que demonstra, segundo Viana de Souza (2010, p. 240), a “[...] necessidade de se ter ações articuladas em seus diferentes níveis de responsabilização.” para que possa ser realmente implementado.

Peres (2017) estudou as vivências, em museus, de cinco professores de Arte relacionadas a sua atuação em sala de aula. Os participantes criaram um trabalho poético sobre o qual Peres (2017, p. 120) discutiu a proposta triangular, as relações do museu com a escola, sala de aula e professor, a formação continuada dos professores e a presença da Arte Contemporânea no currículo:

Por um lado, a produção artística recente muitas vezes afasta os espectadores do encontro com o ainda desconhecido – por exemplo, os materiais vistos como inusitados, se comparados aos de outros períodos da história da arte. A dissolução das categorias artísticas faz com que o visitante não consiga mais, a princípio, enquadrar o que vê numa linguagem específica. A pluralidade das produções é enorme, pois, diferentemente de outros períodos, hoje já não temos delimitadas as escolas ou grupos de artistas que faziam o contorno dos movimentos artísticos.

Unir as vivências artísticas fora de sala de aula é promover novas vivências para o aluno, garantindo seu direito de aprendizagem, pois “A inter-relação entre museu e escola colabora com o debate de questões que precisam estar presentes em novos territórios, mas que, isoladas em um dos dois espaços, possuem pouca ou nenhuma reverberação na sociedade” (PERES, 2017, p. 121). Oliveira (in BARBOSA, 2010) relata como sua experiência no MAC-USP (1989 a 1991) a fez entender conceitos como “gênio”, “inspiração”, “magia”, algo não explicado durante sua graduação e intocável pelos professores que lecionavam para ela, e revendo sua forma de trabalhar a arte, mesmo porque o ensino dentro do museu inserido por Ana Mae Barbosa gerou controvérsias devido ao entendimento de que o local serviria somente para “guardar obras” e não para a educação.

Machado (2014) investigou os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional dos professores de música que participaram de formação continuada à distância. Foram selecionados 13 professores após o término da formação, os quais ministravam aula nos anos finais do ensino fundamental, partindo dos indicadores educacionais de Reali (2009).

Machado encontrou onze indicadores demonstrando que tanto os professores experientes quanto os iniciantes possuem dificuldade no domínio dos conteúdos de música, os mais experientes tem maior facilidade em planejar as aulas e conteúdos e estão em constante aprendizagem.

Assumpção (2010) questionou a não inclusão do artista Candido Portinari nos materiais didáticos de ensino de Arte do estado de São Paulo, visto ser um artista nascido no estado e o maior pintor brasileiro segundo a pesquisadora. Em sua conclusão, faz um apanhado geral da importância de Portinari para a cultura brasileira, com suas obras que retratam a realidade do povo brasileiro e seu envolvimento com as questões políticas da época, e assim sendo de maior importância estar no material apostilado de Arte. Barbosa (2015) cita Portinari como um dos professores de desenho da Universidade do Distrito Federal durante as reformulações educacionais da Escola Nova, mencionando a qualidade que poderia ter sido esse ensino se não fosse a Ditadura do Estado Novo.

Quintanilha (2012) fez sua pesquisa em seis escolas municipais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental do interior paulista, com o intuito de analisar como está a situação do ensino de Arte nesta localidade. Participaram 70 professores polivalentes e seis orientadores pedagógicos. A pesquisadora verificou ser necessária a formação dos professores para que o ensino de Arte seja valorizado, sendo pertinente a valorização das aulas de Arte por parte da direção, estando em igualdade com as demais matérias para a formação do aluno: “O ensino de Arte na escola tem como premissa o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos para a leitura de uma construção estética.” (CUNHA, in BARBOSA, 2010) aspirando a uma sociedade culturalmente desenvolvida.

Finalizando, é evidente como o ensino de Arte ainda possui lacunas teóricas e metodológicas a serem preenchidas, e isso só ocorrerá com a formação continuada de seus professores especialistas, para que possam dialogar com a contemporaneidade contextualizando o momento existencial e local onde cada indivíduo ensinado se encontra, fazendo sentido na vida desses alunos, para se tornarem adultos que possuem uma leitura de mundo diferenciada e crítica.

3 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Elaborar, aplicar e avaliar um *Programa de Ensino*, na disciplina de Arte, no Ensino Fundamental I, voltado para a prevenção de violência escolar-*bullying* e a promoção do desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas de forma positiva.

Objetivos específicos:

- Utilizar a fundamentação teórica da Análise do Comportamento para elaborar a intervenção educativa em Arte.
- Aplicar a intervenção elaborada conforme os conceitos comportamentais da AC;
- Avaliar o Programa de Ensino em duas etapas, sendo as partes documentadas e posteriormente aplicadas em sala de aula.
- Inserir novos conhecimentos sobre o *bullying* para que os participantes da pesquisa possam aplicá-los nas atividades de intervenção;
- Introduzir a habilidades de expressão corporal e resolução de problemas positivos;
- Promover o reconhecimento das características comportamentais dos participantes do *bullying* (agressor, vítima, espectador) nas atividades da intervenção.
- Aferir análise qualitativa aos processos de aprendizagem do Programa de Ensino, bem como analisar os seus resultados discutindo-os.

4 MÉTODO

Trata-se de estudo quase-experimental (COZBY, 2003) descritivo, por não haver a manipulação de variáveis (ANDERY, 2010, p. 321), além de ser pesquisa básica, pois tem como finalidade “[...] a descoberta ou descrição de conteúdos comportamentais que são selecionados em função de processos comportamentais [...]” em contexto natural.

4.1 Ambiente

A pesquisa foi realizada em Escola Municipal de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo, com cerca de 15 mil habitantes, em horário letivo, nos dois quintos anos do período vespertino. O critério para a escolha da escola foi de conveniência, por ter autorização da escola.

4.2 Participantes

Participaram 42 alunos do Ensino Fundamental I (Tabela 2), quinto ano, seus responsáveis e os profissionais da educação (professores especialistas de Arte, Educação Física e Inglês, e o professor de sala), esclarecidos e ancorados pela assinatura de Termo de Consentimento (APÊNDICE A), constituindo amostra de conveniência (COZBY, 2003), ou seja, amostra não probabilística, escolhida conforme a necessidade da pesquisa e/ou conforme a distribuição feita pela direção da escola, com delineamento de sujeito único, pensando nos resultados individuais (MATOS, 1990) para as mudanças de comportamentos pretendidas na intervenção. O município possui apenas duas escolas municipais de ensino fundamental, as duas escolas se disponibilizaram a serem pesquisadas. Optou-se por fazer a pesquisa na escola sede da professora/pesquisadora no período vespertino em que ela leciona.

Tabela 2 – Número de alunos por sexo e turma.

Série	Masculino	Feminino
5º C	11	11
5º D	11	9
Total	22	20

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Programa de ensino

O Programa de Ensino (APÊNDICE B) foi elaborado com base em material autoinstrutivo de Cortegoso e Coser (2011), partindo da Análise do Comportamento e seus principais autores (ZANOTTO, 2000; SKINNER, 1972, 1982, 2003; CORTEGOSO, 2011; COSER, 2011; VARGAS; 1974; MOREIRA2007; MEDEIROS, 2007). Os pressupostos científicos da Análise do Comportamento para a educação foram usados e relacionados à Intervenção *Prevenção de violência escolar-Bullying*.

Cortegoso e Coser (2011, p. 10) partem da instrução programada de Skinner segmentando e encadeando o conteúdo de forma a facilitar sua aprendizagem, “Cada módulo termina com uma questão que o aluno deve responder preenchendo espaços em branco”. A intervenção está dividida em:

- Unidade de ensino 1 – Introdução ao *Bullying*.
- Unidade de ensino 2 – Desenvolvendo a habilidades de resolução de problemas para o *bullying*.
- Unidade de ensino 3 – Conhecendo melhor os comportamentos dos participantes do *bullying*.

Cada unidade possui ao final uma atividade na qual o aluno deve responder de forma a usar os conceitos aprendidos. Partindo da imediatez do reforço (SKINNER, 1982), as atividades serão corrigidas no ato de sua feitura para que o aluno possa atingir o desempenho esperado, averiguando o que aprendeu e o que pode aprender ainda.

Partindo dos comportamentos de prevenção de violência e resolução de problemas de conflitos entre alunos, serão descritos assim como apresentados no texto de Cortegoso e Coser (2011) os condicionantes antecedentes, a ação e os condicionantes subsequentes sobre a temática da violência escolar:

Condicionante antecedente: não distingue os comportamentos corretos dos incorretos relacionados à violência escolar. Diante da necessidade de distinguir os comportamentos corretos dos incorretos relacionados à violência e à resolução de conflitos é necessário mostrar aos alunos formas funcionais de se comportar e de se relacionar com os outros, assim como resolver de forma positiva os conflitos.

Ação: Distinguir comportamentos adequados (respeito) e inadequados (agressão física e verbal) por meio da vivência desses comportamentos com o uso do *Role play*, reforçados com um estojo para lápis e canetas, adesivos de emojis, adereços para as atividades e parabenizações conforme os acertos.

Condicionante Subsequente: aumento da frequência de comportamentos corretos (respeito); entendimento de comportamentos errados; relacionamento amigável entre alunos.

Os comportamentos aprendidos em uma unidade são necessários para a próxima unidade de ensino, assim como Vargas (1974, p. 04) explicita no livro *Formular objetivos comportamentais úteis*, os comportamentos aprendidos diante dos objetivos propostos devem ser usados em novas situações pelo aluno, seja em atividades de sala de aula ou em seu cotidiano, e se o aluno conseguir utilizá-los significa que os objetivos comportamentais foram atingidos estando em conformidade com a seguinte citação “Os objetivos específicos desempenham três funções: ajudam o professor a selecionar experiências adequadas de aprendizagem, comunicar a outros (particularmente ao aluno) o que se espera e fornece padrões, tanto ao professor quanto ao aluno, para avaliar o progresso”.

Para Vargas (1974, p. 03) existe uma função do professor:

Um professor é alguém que acelera a aprendizagem. Se aceitarmos definições correntes, a aprendizagem é (ou envolve, dependendo do seu psicólogo) uma mudança de comportamento. A tarefa do professor consiste, então, em mudar o comportamento. [...] Ao mudar atitudes, o professor muda o comportamento”.

Os objetivos da intervenção foram descritos conforme a análise do comportamento, voltados para o que o aluno deve fazer, sendo útil a tentativa de generalização do comportamento pretendido (VARGAS, 1974):

Objetivos de aprendizagem, unidade 1: participar das atividades propostas pela pesquisadora para o suposto aprendizado de novos comportamentos; expressar os sentimentos sobre o outro e a escola por meio da escrita; reconhecer possíveis situações de violência no desenho, que podem levar ao *Bullying*, pintando-o.

Objetivos de aprendizagem, unidade 2: vivenciar aspectos positivos e negativos de uma possível cena de bullying na escola por meio da encenação teatral participando da atividade proposta pela pesquisadora para o suposto aprendizado de como resolver conflitos positivamente.

Objetivos de aprendizagem, unidade 3: conhecer os comportamentos dos participantes do *bullying* por meio da brincadeira do detetive (Atividade 1 do Apêndice B, ANEXO D), dialogando com a pesquisadora; usar os conhecimentos adquiridos durante a intervenção para classificar os comportamentos em *bullying* e não *bullying*.

Além disso, Vargas (1974) fala que em Arte há duas possibilidades de objetivos, os quais, técnica e conteúdo. A técnica de expressão cênica será ensinada para que os alunos

possam atuar na atividade de *Role Play*, além de trabalhar o conteúdo de teatro, a dramatização e a expressão por meio do corpo. Como os alunos partiram de uma cena estagnada em desenho, terão de usar o repertório pré-existente adquirido no ensino e os conteúdos sobre *bullying* aprendidos durante as unidades de ensino, a resolução do problema terá ordem da ‘criatividade’, pois as respostas se darão no momento da atuação:

Os objetivos para respostas criativas, em suma, devem requerer novidades dentro de certos limites. Para assegurar novidade, um objetivo pode exigir que um aluno produza um produto individual e pode especificamente proibir a cópia. Os critérios para o produto (além de serem diferentes dos outros) podem ser determinados como regras ou técnicas processuais a serem usadas no processo de criação, como guias para o conteúdo ou como um problema determinando a função do produto e as especificações às quais este deva sujeitar-se (VARGAS, 1974, p. 114, 115).

Segundo Vargas (1974, p. 144) “A melhor forma para aprender uma regra ou um princípio é aplicá-lo”. Outro aspecto importante para o ensino é o “arranjo de contingências” (ZANOTTO, 2000) pelo professor, podendo potencializar a aprendizagem. Criar contingências mantenedoras de comportamento assim como criar “reforçadores” para aprendizagem podem ser formas de se obter êxito, mesmo que eles sejam artificiais. Zanotto (2000) deixa claro que o professor pode utilizar reforçadores artificiais, como congratulação para o aluno, ao atingir o objetivo esperado, mas também reforça a necessidade de aos poucos esses reforços artificiais serem retirados para que os reforçadores naturais, como o conhecimento adquirido, resolução de problemas, notas boas nas provas, passar para a próxima série, tornem-se efetivos, pois “Além de preparar o aluno para as contingências naturais futuras, é preciso, também, prepará-lo para a escassez e não imedaticidade dos reforçadores que estarão disponíveis nas situações da vida cotidiana” (ZANOTTO, 1974, p.60).

Na intervenção, optou-se por usar como reforçador artificial adesivos de *emojis*, sendo entregue aos alunos para cada atividade se alcançado o objetivo pelo aluno, por serem mais próximos da realidade tecnológica dos alunos e por exprimirem sentimentos, pertinentes a situações de violência vivenciadas na escola.

Outro aspecto positivo são as contingências para o ensino sem erro (MELO; HANNA; CARMO, 2014), é programar atividades nas quais o aluno cometa o menor número de erros possíveis ou até mesmo não os cometa, isso ajuda a manter comportamentos e, segundo Cortegoso e Coser (2011, p. 158), a diminuir a fuga-esquiva na escola, ou seja, o aluno não querer fazer a atividade, fugir da escola, matar aulas:

Do ponto de vista da Análise do Comportamento, o melhor processo de aprendizagem é aquele que ocorre sem erros, e isso tende a ocorrer quando o processo de elaboração de um programa de ensino respeita os procedimentos sugeridos neste material para formular e descrever objetivos de ensino, especificar repertório de entrada dos aprendizes e, principalmente, definir uma sequência de ensino-aprendizagem que possibilite o avanço do aprendiz sem erros ou com o menor número possível deles.

As atividades foram desenvolvidas levando em consideração os aspectos a seguir:

- Repertório da população à qual se destina o programa (a atividade deve ser adequada à população);
- Possibilidade real de oferecer as condições previstas (em termos dos recursos disponíveis);
- Proximidade da atividade proposta com o meio natural em que o comportamento deve ocorrer (a atividade deve ser mais próxima possível de uma situação natural);
- Eventual necessidade de decomposição de alguns elos excessivamente complexos (com relação às partes funcionais ou respostas) para programação de atividades de ensino (CORTEGOSO; COSER, 2010, p. 172)

As atividades foram feitas de forma a se adequar o grau de dificuldade para a idade dos alunos; os recursos disponíveis puderam oferecer as condições previstas para as atividades como o uso de tecnologia, materiais plásticos, cartazes, papéis, adereços e o espaço físico, além de estarem no meio natural onde os comportamentos ocorrem, ou seja, a própria escola. Após a primeira unidade, os conteúdos trabalhados foram decompostos para melhor aprendizagem dos alunos. Além de tudo, as atividades foram programadas em minutos predeterminados em uma hora-aula, ou seja, 50 minutos, mas respeitando o *ritmo dos alunos*, elas foram prolongadas ou até mesmo continuaram nas próximas unidades.

Considerando o uso de uma técnica empregada na área de terapia comportamental aplicada, foi usado como atividade teatral “O *role-playing*, que é uma técnica com origem no psicodrama, entretanto tem sido empregada por terapeutas e pesquisadores à luz de outras abordagens teóricas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999/2001; OTERO, 2004) para alcançar objetivos psicoeducativos e terapêuticos.” (SOUZA; ORTI; BOLSONI-SILVA, 2012, p.105), onde os autores deixam explícito ser *role-playing* ou *ensaio comportamental*.

Caballo (1996, p. 377) descreve que o ensaio comportamental é um procedimento de representação de um problema, no caso para o paciente, e em se tratando dessa pesquisa, para os alunos participantes, para que eles aprendam a “[...] modificar modos de respostas não adaptativas, substituindo-as por novas respostas”. Assim, em conformidade com as descrições

de Caballo (1996), as cenas serão curtas com as problemáticas devidamente limitadas para que as respostas sejam breves também.

4.4 Procedimentos

Após apresentação e aprovação do projeto aos dirigentes da Coordenadoria Municipal de Educação do município em que se localiza a escola estudada, foi posteriormente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP), que o aprovou em 05/02/2018, sob o número 2.485.110 (ANEXO A).

Mediante a aprovação do Comitê de Ética, foram realizados os seguintes procedimentos:

- levantamento de informações sobre a escola, turmas, número de alunos em cada sala, número de meninos e meninas e suas faixas etárias;
- inspeção e levantamento de informações sobre ocorrências de violências em documentos da escola (livro de ocorrências). Os dados foram lidos e digitados em planilha do Excel. Após leitura, foram criadas 15 categorias para análise das ocorrências com a finalidade de investigar se houve violência escolar, quais os tipos e se possuía alta ocorrência;
- aplicação da intervenção educativa em sala de aula, por meio da arte, durante as aulas de Arte, para ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre *bullying*, inspeção e ajustes das unidades e atividades descritas no Apêndice B.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos os resultados e os discutimos em duas seções. Na primeira, os dados do livro de ocorrência e, na segunda, a aplicação da intervenção.

5.1 Dados do livro de ocorrências

O livro de ocorrências escolar analisado, referente ao ano de 2017, constou de 191 registros relacionados aos alunos da escola, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, dos períodos matutino e vespertino, dos sexos feminino e masculino. Observamos um predomínio de alunos do sexo masculino (75,4%) e do período da manhã (67%) (Tabela 3).

Tabela 3 – Frequência absoluta e relativa dos alunos registrados no livro de ocorrências por sexo, série e período.

	<i>f</i>	%
Sexo		
Feminino	46	24,1
Masculino	144	75,4
Não informado	1	0,5
Ano escolar		
1º	19	9,9
2º	32	16,8
3º	21	11,0
4º	23	12,0
5º	75	39,3
Não informado	21	11,0
Período		
Manhã	128	67,0
Tarde	47	24,6
Não informado	16	8,4

Fonte: Elaborado pela autora.

Para se ter uma melhor compreensão das informações contidas na tabela 3, realizamos cruzamento da variável sexo com período (Tabela 4) e nela observamos a existência de diferença significativa nos dados ($\chi^2 = 9,826$, $p = 0,043$), que é devida, principalmente, à distribuição nas duas primeiras séries, em que temos apenas 2,4% do total das meninas da 1ª série apresentando ocorrências, o que se inverte na 2ª série, com 31,0% delas apresentando ocorrências. De uma forma geral, o predomínio das ocorrências está localizado na 5ª série, com 35,7% das meninas e 46,5% dos meninos apresentando registros.

Tabela 4 – Frequência absoluta e relativa dos participantes por sexo e série.

	Feminino		Masculino	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1ª Série	1	2,4	18	14,2
2ª Série	13	31,0	19	15,0
3ª Série	7	16,7	14	11,0
4ª Série	6	14,3	17	13,4
5ª Série	15	35,7	59	46,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura e digitação das ocorrências, elas foram organizadas em 19 respostas (Quadro 2).

Quadro 3 – Lista das respostas

Nº	Respostas
1	Rendimento escolar
2	Problemas de Saúde (influência no processo ensino-aprendizagem)
3	Problemas de Conduta (mau comportamento, desacato, desobediência, conversa incessante, etc.)
4	Violência à escola (contra o patrimônio público)
5	Violência interpessoal (contra alguém na escola)
6	Vítima de violência (Violência sofrida na escola)
7	Violência autoprovocada (violentar-se na escola)
8	Violência do aluno contra o professor

Continua na próxima página.

Continuação do Quadro 2.

9	Violência da Escola (de profissionais da educação contra alunos)
10	<i>Bullying</i>
11	Violência sexual (abuso fora da escola)
12	Violência intrafamiliar
13	Negligência (familiar)
14	Questões familiares que interferem no comportamento e na saúde da criança
15	Orientação escolar (responsáveis e alunos)
16	Necessidade de encaminhamento para serviços de apoio
17	Descaso da escola sobre ocorrência da violência
18	Comportamento sexual inadequado para a idade
19	Reclamação

Fonte: Elaborado pela autora.

As 19 categorias foram aplicadas a cada ocorrência, sendo que algumas possuíam mais de uma categoria aplicável e os resultados estão expostos nas figuras 3, 4 e 5, nas quais observamos o predomínio de algumas delas. Observamos que na primeira categorização se destacam as variáveis: rendimento escolar, seguida de problemas de conduta e violência contra outra pessoa (Figura 3).

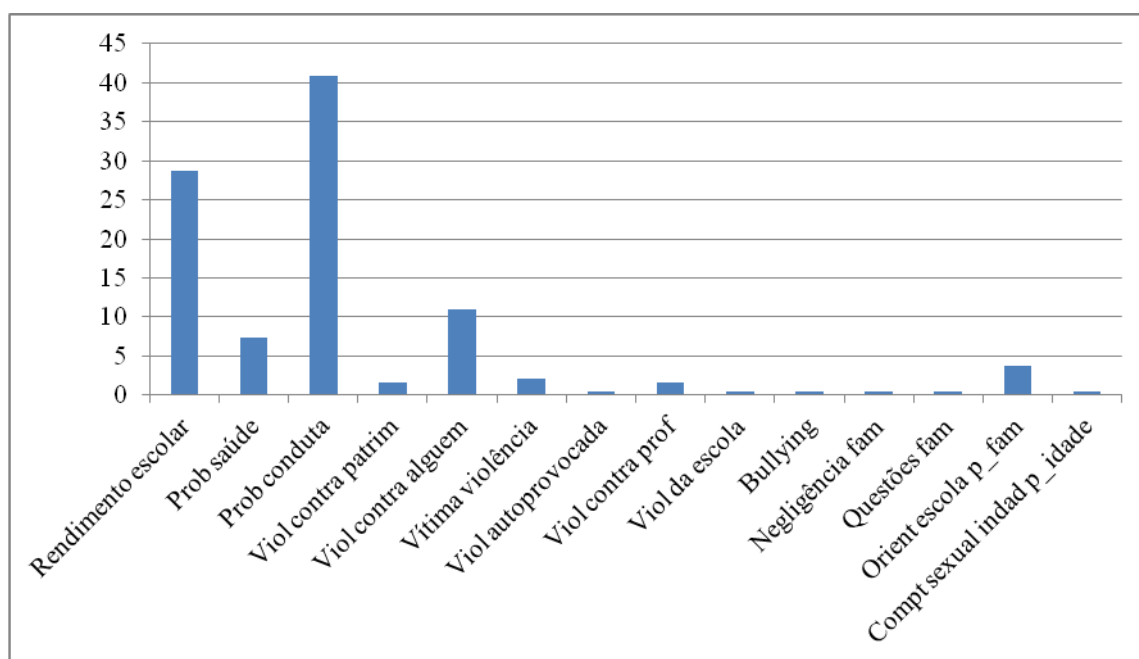


Figura 3 – Porcentagens da primeira categorização das ocorrências

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao confrontar as três categorias em destaque, rendimento escolar, problemas de conduta e violência contra outra pessoa (Figura 3) encontramos similaridades no quesito violência, pois problemas de conduta, segundo Oliboni (2008), geram violência entre alunos, mesmo não sendo *bullying*, além do que o rendimento escolar decai (ALBUQUERQUE, 2014) em alunos que possuem problemas de conduta, são indisciplinados ou cometem violência (OLIBONI, 2008).

Na segunda categorização, destaca-se orientação para família, seguida de problemas de conduta e violência contra outras pessoas (Figura 4) e na última categorização (Figura 5) destacam-se orientações para a família.

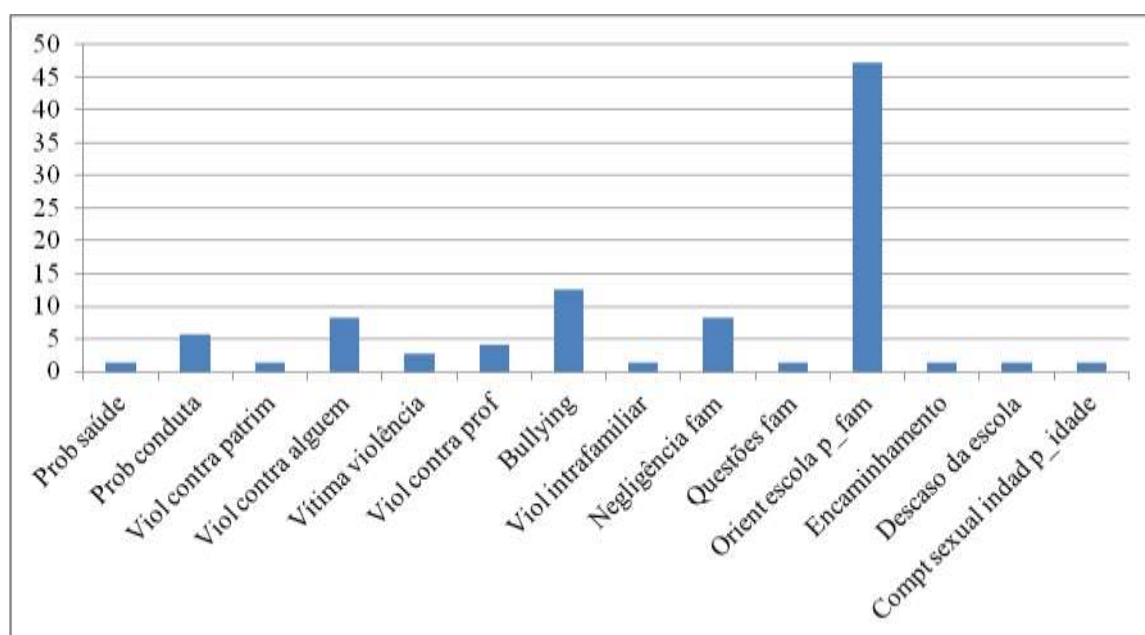


Figura 4 – Porcentagens da segunda categorização das ocorrências.

Fonte: Elaborado pela autora.

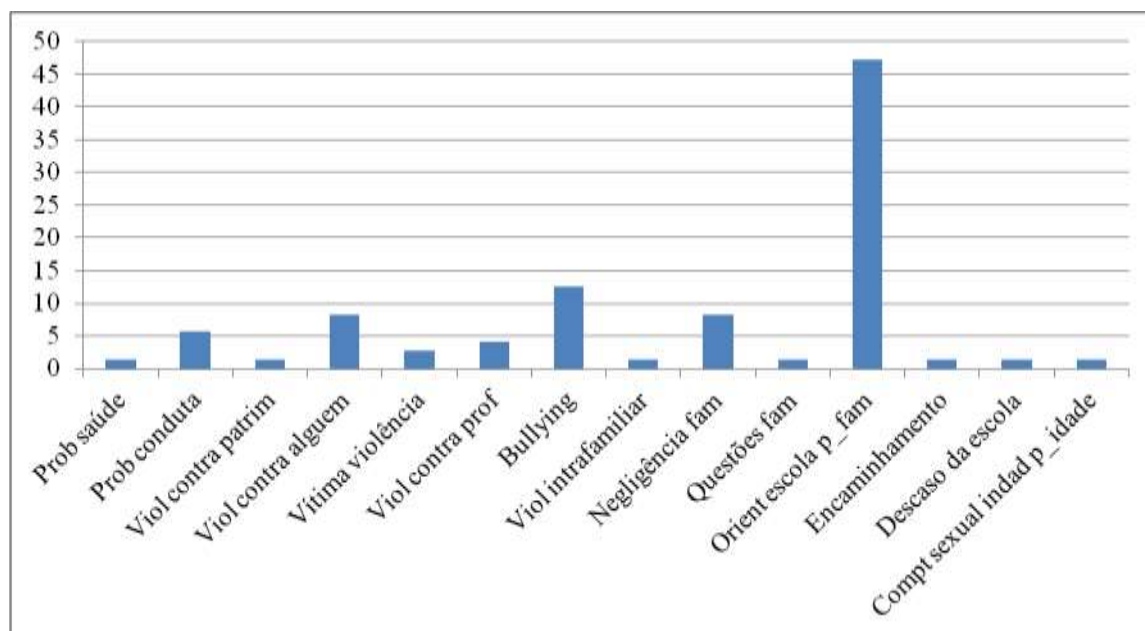


Figura 5 – Porcentagens da terceira categorização das ocorrências.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a pesquisa tenha se detido ao 5º ano do Ensino Fundamental, o dado exemplifica as demais pesquisas citadas nessa dissertação (ALBUQUERQUE, 2015; PINHEIRO, 2009; WILLIAMS, 2009; MANZINI, 2013; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2012; PINGOLELLO, 2009; NOGUEIRA, 2014; MARTINEZ, 2009), mostrando ser a faixa etária de maior evidência de *bullying* escolar a partir do 5º ano do ensino fundamental, ou dos dez aos quinze anos de idade a maior ocorrência dessa violência.

Geralmente os responsáveis são chamados a comparecer na escola para receberem orientações a respeito de seus filhos. Assim, a alta porcentagem da categoria orientação escolar (Figura 4) está em conformidade com essa generalização, seguida ainda da alta prevalência de problemas de conduta e violência contra outras pessoas. O intuito do livro de ocorrências é ser um documento da escola para futuros, ou eventuais acessos da própria direção e órgãos responsáveis pelos direitos da criança (Conselho Tutelar, Diretoria de Ensino, Direção da Escola, Defensoria Municipal/Estadual).

Os dados categorizados das três figuras demonstram alto índice de violência escolar no geral e, dentre eles, o *bullying*, embora esse termo/tipo de violência não tenha sido registrado em nenhuma das ocorrências, por meio de suas características singulares, foi possível detectá-lo no texto escrito (FANTE, 2005; BRASÍLIA, 2015).

É evidente a necessidade de capacitar os profissionais da educação, não somente o professor, mas todos os envolvidos no processo, para saberem reconhecer as principais

características do *bullying* e seus participantes para a necessária intervenção na ocorrência dessa violência na escola, muitas vezes implícita aos olhos dos adultos por não ser sempre física, e sim verbalizada (FANTE, 2005; BRASILIA, 2009).

5.2 Aplicação da Intervenção

A intervenção se caracteriza como estudo piloto, feito em pequena escala para verificar se os procedimentos são eficazes como pretendido (COZBY, 2003). No primeiro dia da intervenção educacional, dos 22 participantes da turma I, cerca de dois alunos faltaram, participando 20 na primeira atividade escrita de conhecimentos prévios sobre situações de *bullying* na escola, mostrando que 75% dos participantes reconhecem possíveis cenas de *bullying* e possuem conhecimento sobre esse assunto, os outros 25% obtiveram um acerto, dois acertos e um erro e três acertos e um erro, confundindo no desenho as situações possíveis de serem *bullying* (Figura 7).

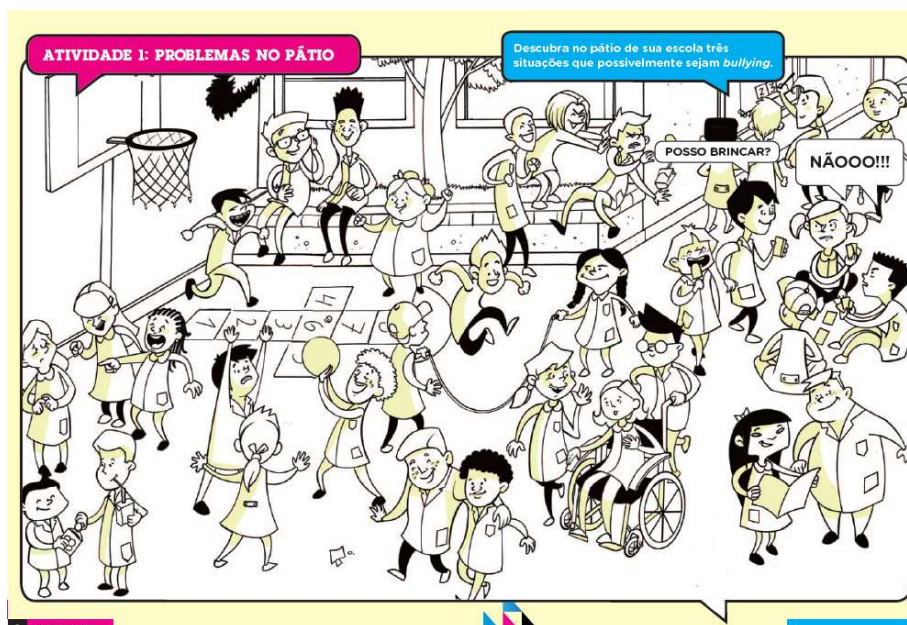


Figura 6: Atividade Problemas no Pátio.
Fonte: Cartoon Network, 2013, p. 09.

No primeiro dia da intervenção educacional, dos 20 participantes da turma II, cerca de dois alunos faltaram, participando 18 na primeira atividade escrita de conhecimentos prévios sobre situações de *bullying* na escola, mostrando que 90% dos participantes reconhecem possíveis cenas de bullying e possuem conhecimento sobre esse assunto, os

outros 10% obtiveram três acertos e um erro, confundindo no desenho as situações possíveis de serem *bullying* (Figura 8).



Figura 7 - Atividade Problema no pátio – Turma I.

Fonte: Elaborado pela autora.



Figura 8 - Atividade Problema no pátio – Turma II.

Na segunda unidade de ensino, foram trabalhadas as habilidades de resolução positiva de problemas e habilidades teatrais, como a expressão corporal e facial, em ambas as turmas os alunos ficaram “empolgados” por se tratar de uma atividade prática, de movimentação no espaço da sala de aula.

Mesmo assim, as aulas de Arte não disponibilizam de tempo suficiente para inserir a habilidade dos jogos teatrais a longo prazo, tornando difícil a execução de exercícios teatrais durante a intervenção, pois “À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade” o aluno “se transforma em um jogador criativo”. (KOUDELA, 2001, p.43), o que significa, dentro da Análise do comportamento, que aos poucos ele consegue usar o repertório aprendido.

Nas duas turmas, há a necessidade de trabalhar as habilidades de jogos teatrais, pois possuem dificuldade de localização/deslocamento no espaço e percepção do próprio corpo no espaço. Trabalhar a habilidade de concentração é necessário devido à ocorrência de comportamentos como agitação e dispersão que acabou provocando colisões entre alunos, levando à discussão e à briga, resolvidas pela pesquisadora. A desatenção no momento das instruções transmitidas pela pesquisadora, fez com que esses conflitos acontecessem, assim tomou-se cuidado maior em enfatizar que os alunos não poderiam ter contato corporal.

Com a leitura do texto sobre *Quem é quem no bullying* (FANTE, 2005) (anexo da Intervenção), todos os alunos demonstraram corporalmente como cada participante do

bullying se comporta, atingindo o padrão de desempenho esperado da unidade de ensino. Essa habilidade foi avaliada visualmente.

A atividade de encenação relacionada à primeira atividade (APÊNDICE B) da unidade um foi executada usando as características aprendidas sobre vítima, agressor e espectador (FANTE, 2005; STELKO-PEREIRA, 2012). Os alunos que assistiam aos colegas atuarem, intervinham nas cenas de forma a tentarem resolver os problemas de *bullying* conforme orientação da pesquisadora. As duas turmas evidenciaram a atuação da equipe gestora para acabar com a violência entre os alunos, mostrando que a afirmação de Fante (2005) sobre a escola como um todo, que deve participar ativamente na resolução desse problema, é verdadeiramente importante para os alunos, devendo ser mais efetiva no local de pesquisa (Figura 9).



Figura 9 - Turma I - Unidade 2 - Alunos durante encenação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na terceira unidade de ensino, os alunos conheceram melhor os comportamentos dos participantes do *bullying* com a brincadeira do detetive. Esta brincadeira contribuiu no repertório para a próxima atividade escrita sobre as características comportamentais principais de ocorrência do *bullying* (Figura 10, 11, 12).



Figura 10, 11, 12 - Turma I - Unidade 3
Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas da atividade escrita (APÊNDICE B) sobre as características principais da violência *bullying* foram tabuladas e obtiveram a seguinte porcentagem na primeira questão, onde a resposta correta era “muitas vezes” (Figuras 10 e 11).

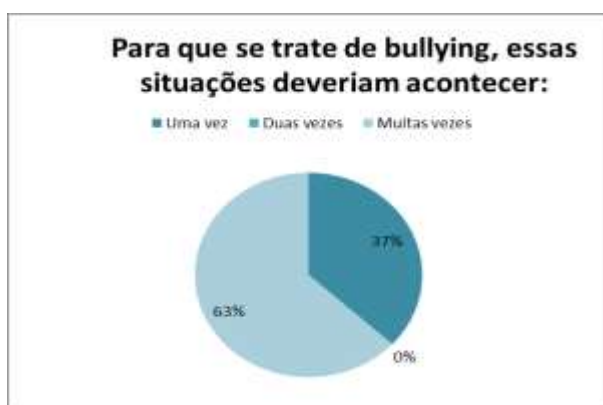


Figura 13 - Atividade Unidade 3 - Turma I
Fonte: Elaborado pela autora.

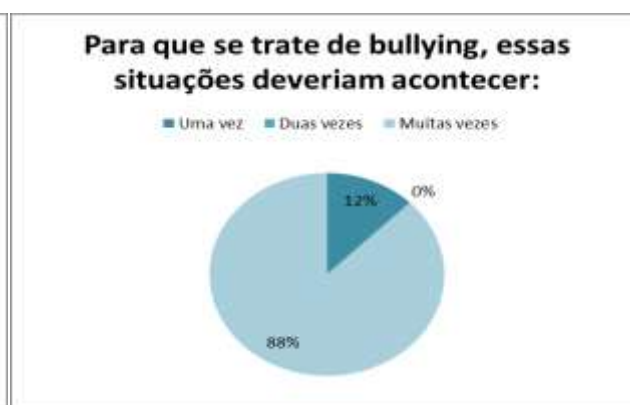


Figura 14 - Atividade Unidade 3 - Turma II

A segunda questão possuía a resposta “tem intenção de magoar” como correta, as porcentagens foram expostas nas figuras 15 e 16.



Figura 15 - Atividade Unidade 3 - Turma I
Fonte: Elaborado pela autora.



Figura 16 - Atividade Unidade 3 - Turma II

Na terceira pergunta, a resposta correta era “sente-se mal, discriminado(a) ou humilhado(a)”. Obtiveram-se as seguintes respostas, que estão expostas nas figuras 17 e 18.



Figura 17 - Atividade Unidade 3 - Turma I
Fonte: Elaborado pela autora.



Figura 18 - Atividade Unidade 3 - Turma II

Na última atividade, os participantes escreveram suas histórias de *bullying* na escola, enquadrando nas características abordadas na segunda atividade da unidade 3, pensando se ocorreram muitas vezes, sentiram-se magoados e tiveram intenção de magoar, foram vítimas, agressores ou espectadores. As respostas foram categorizadas e obtiveram o seguinte montante, exposto nas figuras 19 e 20.



Figura 19 - Atividade Unidade 3 - Turma I



Figura 20 - Atividade Unidade 3 - Turma II

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta atividade foi executada de maneira global, os participantes não colocaram seus nomes, apenas escreveram suas experiências. A visão dos alunos sobre a violência *bullying* e sua prática na escola ainda é paradoxal. Como pesquisadora/professora que atua há quatro anos com os mesmos alunos participantes da pesquisa, observei e presenciei *bullying* entre os alunos das duas turmas. Na turma II, onde ninguém se colocou como agressor, há pelo menos dois agressores, verificando nos escritos dos alunos, onde relataram o nome do colega praticante de *bullying*, e as formas como se comporta.

Fante (2005) fala dos passos para intervir e prevenir o *bullying* na escola, sendo a primeira etapa conhecer a realidade escolar, e o primeiro passo ter o compromisso de mudar na medida do possível essa realidade de violência. Assim a intervenção/piloto se caracteriza como conscientizadora e investigadora da realidade escolar. Fante (2005) deixa claro que a escola deve ser ativa na participação de combate à violência. Mas durante a intervenção a escola não foi inserida devido ao curto tempo de aplicação. Mesmo assim, a pesquisadora/professora reconheceu (segundo passo para combater o *bullying*, segundo Fante

(2005) as mazelas específicas dos participantes do 5º ano do Ensino fundamental do local de estudo.

Por conseguinte, houve o trabalho com conteúdos transversais, os quais são necessários para a formação das habilidades pessoais e sociais da criança, além disso reconhece-se a responsabilidade de prevenir o *bullying* ou qualquer outra forma de violência escolar (FANTE, 2005).

5.3 Conhecimento pós intervenção/piloto

A análise individual das duas turmas investigadas está exposta nas tabelas 5 e 6, com os escores das duas atividades escritas e a soma total delas. Os alunos faltantes ou que não participaram da atividade receberam o valor zero, e os alunos tranferidos a sigla TR.

Tabela 5 – Características dos alunos da Turma I e pontuação nas atividades

Nr	Sexo	Idade	Acertos problemas	Acertos quando é	Total de pontos
			no pátio	<i>bullying</i>	
1	M	10	3	2	5
2	M	10	0	2	2
3	F	10	TR	TR	TR
4	F	10	3	2	5
5	F	11	3	2	5
6	M	11	3	3	6
7	F	10	1	2	3
8	M	10	3	0	3
9	M	10	3	2	5
10	F	11	3	1	4
11	F	11	3	1	5
12	F	10	0	2	2
13	M	10	3	0	3
14	F	10	3	0	3
15	M	11	3	2	5
16	F	10	2	3	5

17	F	10	3	0	3
18	M	10	3	2	5
19	M	10	3	2	5
20	F	11	3	3	6
21	F	10	1	3	4
22	M	10	3	2	5
23	M	11	3	0	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 6 – Características dos alunos da Turma II e pontuação nas atividades

Nr	Sexo	Idade	Acertos problemas	Acertos quando é	Total de pontos
			no pátio	bullying	
1	M	10	3	2	5
2	M	10	0	0	0
3	M	10	3	3	6
4	M	10	3	3	6
5	F	10	3	1	4
6	F	10	3	3	6
7	F	10	3	3	6
8	M	10	3	2	5
9	F	10	3	3	6
10	M	10	3	2	5
11	F	11	3	1	4
12	F	11	3	0	3
13	F	13	TR	TR	TR
14	F	11	3	2	5
15	M	10	3	3	6
16	F	10	3	3	6
17	F	10	3	3	6
18	F	11	3	2	5
19	F	10	3	3	6
20	M	10	3	3	6
21	M	10	TR	TR	TR

22	M	10	0	3	3
----	---	----	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A soma da atividade *Problemas no pátio* demonstrou que os participantes possuíam conhecimento prévio sobre *bullying* e que adquiriram o conhecimento sobre a forma como acontece o *bullying* durante a intervenção, respondendo, em sua maioria, corretamente com a resposta a seguir: muitas vezes, tem intenção de magoar, sente-se mal, discriminado(a) ou humilhado(a) (FANTE, 2005; ALBUQUERQUE, 2014; FRICK, 2016; MANZINI, 2013; SÃO PAULO, 2013). A pontuação total individual atingiu o objetivo esperado de:

- Inserir novos conhecimentos sobre o *bullying* para que os participantes da pesquisa possam aplicá-los nas atividades de intervenção.
- Promover o reconhecimento das características comportamentais dos participantes do *bullying* (agressor, vítima, espectador) nas atividades da intervenção.

Os alunos que obtiveram escore menor que quatro, foram os que não participaram de uma das duas atividades que ocorreram durante as duas semanas do mês de novembro de 2018, constando de cinco horas-aulas/dias letivos. Resultados de análise de variância mostram que não ocorrem diferenças significantes devido ao sexo ou turma dos participantes (Tabela 7).

Tabela 7 – Média e desvio padrão da pontuação dos participantes por atividade, sexo e turma

	Acertos pátio		Acertos <i>bullying</i>		Total de acertos	
	M	DP	M	DP	M	DP
Sexo						
Feminino	2,30	1,174	2,00	1,076	4,35	1,599
Masculino	2,86	0,640	1,86	1,082	4,73	1,241
Turma						
I	2,50	1,012	1,64	1,049	4,18	1,220
II	2,70	0,923	2,25	1,020	4,95	1,538

Fonte: Elaborado pela autora.

Cozby (2003) fala da implantação e avaliação de programas, com a intervenção em questão, no ambiente escolar, para implantar ações positivas nesse ambiente, passando por cinco avaliações citadas por Rossi *et ali.* (1999).

A intervenção **Prevenção de violência escolar - *Bullying*** pode ser avaliada conforme a metodologia citada por Cozby (2003). Primeiro, há a necessidade de se prevenir a violência escolar *bullying*, pois o levantamento das pesquisas a respeito do tema mostraram percentuais superiores a 40% (ALBUQUERQUE, 2014) de ocorrência de *bullying* entre alunos da faixa etária pesquisada e a análise e categorização do livro de ocorrências do local de pesquisa, mesmo sendo o ano de 2016, demonstrou alta ocorrência de comportamentos relacionados ao *bullying*.

Segundo: a teoria aplicada é a mais condizente e apropriada para se ter maior eficácia no estudo, conforme Elias (2009). Terceiro: o processo de implantação mostrou a necessidade de melhorar as atividades e aprofundar os conteúdos a serem aprendidos. Mesmo sendo um estudo piloto, demonstrou ser bem aceito pelos participantes pela observação dos mesmos durante a aplicação. Quarto e quinto: a eficiência, assim como já relatado, em intervenções com características comportamentais, para que os participantes adquiram habilidades e comportamentos pretendidos tendo resultados positivos assim como visto nos escores de cada aluno que participou da intervenção.

O que os participantes registraram e expressaram, não necessariamente será parte de sua conduta posterior, o ideal seria que os comportamentos passassem a fazer parte de seus repertório e se repetissem na resolução de conflitos de violência.

Aplicar e avaliar corretamente os participantes usando a metodologia do sujeito único da forma como se deu a intervenção não foi corretamente possível, pois não houve manipulação das variáveis dependentes e independentes, e também nem um pré e pós-teste, o que seria o correto a se fazer. Também não foi feito um controle rígido do ambiente e aplicador da pesquisa (COZBY, 2003), pois como a pesquisadora era também professora dos participantes da pesquisa, e aplicou a intervenção, isso pode ter influenciado na aprendizagem e respostas dos alunos, sendo uma variável a ser analisada.

O primeiro aspecto seria compreender que o ensino/aprendizagem deve ser importante para o aluno, levando-o a comportar-se de maneira mais eficiente para atingir o objetivo de aprender algo com maior facilidade. Segundo Zanotto (2000), a primeira função do professor é planejar os objetivos e as contingências a serem usadas para que o aluno progrida e aprenda, mudando também o comportamento do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado nesse estudo sobre a utilização da abordagem da Análise do Comportamento para educação, percebe-se que nos aspectos fundamentais para preparo e aplicação de um bom programa de ensino é inquestionavelmente eficaz em seus objetivos de aprendizagem focando nos comportamentos a serem úteis aos participantes da pesquisa, como reconhecer os aspectos físicos do agressor na violência *bullying*, acima de tudo útil em priorizar os comportamentos do professor em detrimento da aprendizagem do (a) aluno (a), além de promover de forma sistemática a aquisição de novos conhecimentos conforme os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Embora a área de Arte preconize o aprendizado dos conteúdos das artes como um meio em si, ela foi utilizada com intuito de promover a aprendizagem de aspectos comportamentais do *bullying* para a resolução de problemas por meio de exercícios teatrais e jogos cênicos, não deixando de lado o ensino de Arte, pois os participantes apreciaram, produziram e leram (Abordagem Triangular) (BARBOSA, 2010) o que fizeram e o que seus colegas apresentaram de forma crítica na realidade escolar em que se encontravam.

Barbosa (2010) deixa explícito em seus textos que a abordagem triangular deve ser usada e adaptada aos contextos em que se insere, não deixando de considerar a aprendizagem dos conteúdos fundamentais da arte, sendo capaz de ser relacionada e associada a outras teorias e abordagens do ensino, assim como foi feito nessa pesquisa.

Em virtude do pouco tempo de estudo, a intervenção foi extremamente curta, embora tenha revelado que os alunos conseguiram identificar cenas de *bullying*, possuindo conhecimento prévio sobre essa violência, adquiriram novos conhecimentos sobre a forma como acontece o *bullying* em ambiente escolar e aprenderam a se expressar por meio da arte.

A violência escolar está explícita em documentos da escola pesquisada, assim como em seu cotidiano, ficando evidente na análise dos dados coletados no livro de ocorrências. As pesquisas científicas dos últimos dez anos mostram ser necessária a inclusão e aperfeiçoamento da equipe escolar para distinção de eventuais casos em que não se trata de *bullying*, além da necessidade de se trabalhar a violência *bullying* para que os indivíduos não a cometam, pois ela pode favorecer o aparecimento de sintomas psicológicos e de relacionamento interpessoal durante sua presença e conforme sua duração a longo prazo também (ALBUQUERQUE, 2014).

A hipótese de que a intervenção poderia favorecer o aprendizado de novos comportamentos de prevenção/proteção em relação a violências e que promovam o

desenvolvimento da criança em relação aos conteúdos trabalhados foi alcançada, como se pode verificar nos dados coletados.

Mesmo tendo participado da intervenção com foco na resolução de problemas de *bullying* na escola, os alunos podem ainda apresentar comportamentos agressivos e *bullying*.

Levando-se em consideração o que foi mencionado, essa pesquisa, assim como as demais que falam sobre *bullying*, possui uma lacuna no quesito de instrumento para verificação de ocorrências de *bullying* entre os escolares. Ainda não há um instrumento bem elaborado e testado cientificamente que possa comprovar seu grau de fidedignidade para avaliar *bullying* na escola entre os alunos de todo o país, que possa demonstrar quem são seus participantes (vítima, agressor, espectador) ou sua ocorrência.

Hoje temos a lei nº 13.663 de 14 de maio de 2018, que prevê ações de combate e conscientização na escola sobre o *bullying*, reconhecido como intimidação sistêmica, devendo ser trabalhado em sala de aula e pela escola.

Concluindo, a formação continuada do professor foi muitas vezes citada durante a leitura das dissertações, teses e livros de referência bibliográfica usados nessa pesquisa, assim como citados nesse texto. A formação continuada para todas as áreas do saber, além da formação para se trabalhar o *bullying* em sala de aula aqui é endossada, por sua importância e relevância no contexto de crescente violência e formação deficitária dos profissionais da educação.

Considerar a formação dos futuros homens e mulheres para uma leitura de mundo maior e melhor, ampliando a visão em 360° para que saibam conviver com a diversidade humana, cultural e sexual, expressando seus sentimentos e experiências sem ferir a integridade alheia, dialogando com seus comportamentos intrínsecos e de *pré-conceitos* sendo um requisito mínimo para uma convivência pacífica e sem efeitos colaterais, um tanto utópico, mas algo a se procurar incansavelmente.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. P. A. Métodos de Pesquisa em Análise do Comportamento. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 21, n. 2, 2010.
- ALBUQUERQUE, P. P. *Trauma e histórico de vitimização na escola: um estudo retrospectivo com estudantes universitários*. 2014. 253 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2014.
- ANTUNES, D. C. *Razão instrumental e preconceito: Reflexões sobre o Bullying*. 2008. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2008.
- ASSUMPÇÃO, F. C. V. P. M. *Artes Visuais na proposta curricular do estado de São Paulo*. 2010. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2014.
- AMARAL, C. G. F. *Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação do docente*. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2014.
- BATISTA, E. H. M. *Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado*. 2011. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (UNICAMP). Campinas, 2011.
- BARROS, J. P. P. *Violência infanto-juvenil e o território da escola: o bullying como analisador de processos de subjetivação contemporâneos*. 2014. 292 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2014.
- BERTONCINI, E. M. P. *Arte e Educação: Reconstruindo o presente*. 2011. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2011.
- BARBOSA, R. P. N. M. *Arte Contemporânea e suas materialidades: um projeto de ensino e aprendizagem*. 2013. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2013.
- BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA. *Abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M. *Redesenhando o desenho: Educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BORDIN, I. A. S.; MARI, J. J.; CAEIRO, M. F. Validação da versão brasileira do “Child Behavior Checklist” (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): dados preliminares. *Rev. ABP-APAL*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 55-56, abr-jun. 1995.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. *Política nacional de redução de morbimortalidade por acidentes e violência*. Portaria MS/GM nº 737 de 16/05/01, publicada no DOU nº 96 seção 1E de 18/05/01. 2. ed. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm. Acesso em: 15 ago. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF, 1997.

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. *Elaboração de programa de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

COSTA, C. S. L., WILLIAMS, L. C. A. & Cia, F. Intervenção com Monitores de Organização Não-Governamental: Diminuindo Problemas de Comportamento em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Rio Grande do Sul, vol. 25 (3), p. 411-421, 2012.

CORREIA, S. K. B., SAUR, A. M., LOUREIRO, S. R. Comportamento de Escolares Estratificados pelo Peso ao Nascer e Idade Gestacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 30, n. 2, p. 179-188, Abr-Jun 2014.

CORREIA, S. K. B., SAUR, A. M. LOUREIRO, S. R. Comportamento de Escolares Estratificados pelo Peso ao Nascer e Idade Gestacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, Vol. 30, n. 2, p. 179-188, Abr-Jun, 2014.

COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2002. 456 p.

CABALLO, V. E. *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento*. São Paulo: Santos, 1996.

CAMILO, Z. T. P. *Museu do brinquedo da FAFIL: Um espaço cultural integrando o lúdico no ensino e aprendizagem da Arte para a formação de educadores*. 2010. 234 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010.

CHIORLIN, M. O. *Bullying na escola: a ponta do iceberg*. 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió, 2016.

COSSALTER, M. E. *Bullying a escola como campo de guerra*. 2011. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenz. São Paulo, 2011.

COSTA, S. F. M. *Mediação de conflitos escolares e justiça restaurativa*. 2012. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Presidente Prudente, 2012.

DINIZ, J. E. *A violência em espaço escolar: o que dizem pesquisas brasileiras (2001-2010)*. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Rio Claro, 2015.

Deborah Christina ANTUNES, D. C. *Razão instrumental e preconceito: Reflexões sobre o Bullying*. 2008. 230 p. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2008.

DAMACENO, J. M. S. *Ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de Artes Visuais na escola*. 2016. 131 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2016.

ELIAS, M. A. *Violência escolar e implicações para o currículo: o Projeto Pela Vida, Não à violência – tramas e traumas*. 2009. 294 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2009.

FERRAZ, M H C T; FUSARI, M F R. *Metodologias Do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, M H C T; FUSARI, M F R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRICK, L. T. *Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha*. 2016. 272 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP). Presidente Prudente, 2016.

FRANCISCO, M. V. *Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying*. 2010. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP). Presidente Prudente, 2010.

FERREIRA, S. R. V. *Formação artística: tensões entre aprendizado informal e abordagens Escolares*. 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG). Belo Horizonte, 2014.

FERREIRA, L. N. L. *Imagens da Arte: A cidade de Sumé/PB e o ensino das Artes Visuais*. 2013. 196 p. Dissertação (Mestrado em Arte Visuais). Universidade Federal da Paraíba (UFPE). João Pessoa, 2013.

FERNANDES, K. B. S. *Dança no espaço escolar: abordagem a partir da LDB e os PCNs*. 2013. 106 p. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

FARIAS, C. A., LIMA, P. O. C., FERREIRA, L. A., CRUZEIRO, A. L., QUEVEDO, L. A. Sobrecarga em cuidadores de usuários de um centro de atenção psicossocial infanto-juvenil no sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, vol. 19(12), p. 4819-4827, 2014.

FERRIOLLI, S. H. T., MARTURANO, E. M., PUNTEL, L. P. Contexto familiar e problemas de saúde mental infantil no Programa Saúde da Família. *Revista Saúde Pública*. São Paulo, vol. 41(2), p 251-9, 2007.

GIOIA, Paula Suzana; FONAI, Ana Carolina Vieira. A preparação do professor em análise do comportamento. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 25, p. 179-190, 2007.

GAIO, M. W. *Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades*. 2014. 112 p. Dissertação (Mestre em Arte). Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2014.

GONÇALVES, C. C. *Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola*. 2011. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CE). João Pessoa -PA, 2011.

HERMINIO, A. B. *Violência escolar e a expectativa de comportamento feminino: percepções de professores/as e diretores/as presentes nos registros de cadernos de ocorrência*. 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP). Rio Claro, 2014.

HENKLAIN, M. H. O; CARMO, J. S. Contribuições da Análise do Comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, Aug. 2013.

HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. In: SILVARES, E. F. M. (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. Campinas: Papirus Editora, v. 2, 2000.

HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.). *Análise do Comportamento para a educação. Contribuições recentes*. Santo André: ESETec, 2004.

HILDEBRAND, N. A; CELERI, E. H. R. V; André Moreno MORCILLO; A. M, ZANOLLI; M. L. Violência Doméstica e Risco para Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Rio Grande do Sul, vol. 28(2), p. 213-221, 2015.

IABELBERG, R. *Para gostar de aprender Arte. Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KIMURA, P. R. O. *Representações sociais de alunas do ensino fundamental sobre bullying*. 2013. 255 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2013.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v. 5, n. 1, p. 133-171, 2001.

KRUG, E. G. et al. (Org.). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LUZ, R. J. *A dança no currículo de Arte: um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba – SP*. 2015. 227 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2014.

LEITE, L. M. G. C. *Um resgate histórico do ensino da Arte nas escolas municipais em Curitiba (1963-1996)*. 2008. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, 2008.

LOUZADA, M. C. *Os conflitos violentos de bullying na escola e seus entrelaçamentos com a justiça restaurativa*. 2013. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Santa Maria - RS, 2013.

LANZONI, S. L. *Clima Organizacional: fator de prevenção à violência escolar*. 2009. 220 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP, 2009.

MANZINI, R. G. P. *Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças*. 2013. 207 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2013.

MARTINEZ, L. R. M. *Da violência velada à violência física: o habitus de alunos do ensino fundamental e a relação com a atividade física*. 2009. 133 p. Tese (Doutorado em Educação Escola). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Araraquara, 2009.

MACIEL, M. O. *Alunos com altas habilidade/superdotação e o fenômeno bullying*. 2012. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria – RS (UFSM). Santa Maria, 2012.

MOTA, K. C. M. *Da concepção do bullying ao fenômeno da violência como manifestação da alienação: uma análise onto-histórica*. 2015. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará Centro (UFC). Fortaleza, 2015.

MARIGO, A. F. C. *Roda com Arte: Aprendizagem dialógica em comunidade de aprendizagem*. 2009. 337 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2009.

MAZZAMATI, S. G. M. *ROTINAS DE INVENÇÃO: Uma experiência em arte na escola*. 2017. 140 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). São Paulo, 2017.

MACHADO, D. D. *Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em Músicas nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2014. 260 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2014.

MELO, R. M; HANNA, E. S; CARMO, J. S. Ensino sem erro e aprendizagem de discriminação. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 207-222, 2014.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. *Princípios básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MATOS, M. B; CRUZ, A. C. N; DUMITH, S. C; DIAS, N. C; CARRET, R. B. P; QUEVEDO, L. A. Eventos estressores na família e indicativos de problemas de saúde mental em crianças com idade escolar. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, vol. 20(7), p. 2157-2163, 2015.

NATALO, S. N. *O que os discursos sobre bullying podem nos dizer a respeito do mal-estar contemporâneo na educação?: evidências de um sintoma social*. 2014. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, L. S. A. M. S. *Bullying na mídia: percepção de alunos sobre programações televisivas e ações na escola*. 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista(UNESP). Presidente Prudente, 2014.

NASCIMENTO, T. L. N. *Por detrás dos vídeos: um olhar reflexivo sobre o bullying*. 2013. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2013.

O'REILLY, M. C. R. *Violência escolar e formação continuado dos docentes: políticas, programas e ações – a experiência de minas gerais*. 2011. 178 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Araraquara, 2011.

OLIVEIRA, K. M. R. *Experiências de adolescentes com bullying escolar e análise fenomenológica de suas vivências*. 2012. 87 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Bauru, 2012.

OLIBONI, S. P. *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores*. 2008. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande, 2008.

PERES, D. T. *Um pé em cada canoa: Professores de artes entre museus e escolas*. 2017. 188 p. (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP). São Paulo, 2017.

PINGOELLO, I. *Bullying na mídia: percepção de alunos sobre programações televisivas e ações na escola*. 2009. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, 2009.

QUINTANILHA, D. P. *O ensino de Arte nas escolas municipais de Presidente Prudente: diretrizes políticas e o trabalho docente*. 2012. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Presidente Prudente, 2012.

SAUR, A. M.; LOUREIRO, S. R. Qualidades psicométricas do Questionário de Capacidades e Dificuldades: revisão da literatura. *Estud. Psicol.* Campinas , v. 29, n. 4, p. 619-629, Dez. 2012 .

SIDMAN, M. *Coerção e suas implicações*. Campinas- S P: Livro Pleno, 2009.

ROCHA, T. B. *Scr@ps de ódio no Orkut: cyberbullying, contextos e ressonâncias da violência virtual que atinge o professor*. 2010. 2011 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2010.

RODRIGUES, P. C. G. *Estilos parentais e violência: os modos de tutela e a relação com o comportamento dos filhos na escola*. 2014. 64 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Rio Claro, 2014.

STELKO-PEREIRA, A. C. *Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia*. 2012. 193 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2012.

STELKO-PEREIRA, A. C. *Violência em escolas com características de risco contrastantes*. 2009. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2009.

SILVA, G. F. *O fenômeno bullying em escolares do ensino Fundamental*. 2015. 74 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Bauru, 2015.

SILVA, A. G. *Percepções de professoras e professores sobre a violência que viveram na família e na escola: analisando a violência da escola*. 2015. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Rio Claro, 2015.

SANTANA, C. S. *Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz*. 2011. 336 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2011.

SOUZA, C. A. F. *Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário*. 2012. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2012.

SILVA, A. R. *Aprendizagem de leitura de imagens em Artes Visuais: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental*. 2013. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

SOUZA, M. V. *Entre Ajuricaba(s) e Zumbi (s): Currículo e diversidade cultural. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo*. 2010. 301 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2010.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder/EDUSP, 1972.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1982.

SKINNER, B. F. *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TODOROV, J. C.; HANNA, E. S. Análise do Comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 26, n. especial, p. 143-153, 2010.

TOURINHO, E. Z. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 186-194, 2011.

VARGAS, J. S. *Formular Objetivos Comportamentais Úteis*. São Paulo: EPU, 1974.

VIEIRA, L. A. G. *O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS: contraponto crítico sobre a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina*. 2016. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2016.

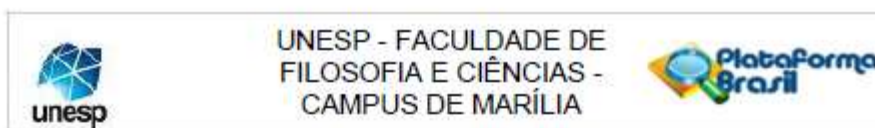
ZECHI, J. A. M. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 2008. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Presidente Prudente, 2008.

ZECHI, J. A. M. *Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?* 2014. 279 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2014.

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

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ARTE, NO ENSINO FUNDAMENTAL: PREVENÇÃO DE ACIDENTES E DE VIOLÊNCIAS E PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Pesquisador: GILCIMARA JULIANA GABRIEL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81283317.4.0000.5408

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.485.110

Apresentação do Projeto:

Acidentes e violências infantis têm elevada ocorrência. O Ministério da Educação e da Saúde preconizam que atividades educativas preventivas sobre ambos os temas sejam realizadas no ambiente escolar. Tais atividades poderiam ser realizadas em disciplinas de Arte, envolvendo o comportamento criativo, mas são escassos estudos desta natureza. Os objetivos deste trabalho são elaborar, aplicar e avaliar atividades na disciplina de Arte, no ensino fundamental, voltadas para a prevenção de acidentes e de violências e a promoção do desenvolvimento. O local da pesquisa serão Escolas Municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Serão participantes os alunos (distribuídos em grupo intervenção e controle), seus responsáveis e os profissionais da educação. Os materiais serão Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, instrumentos da literatura para acompanhamento do desenvolvimento e de ocorrências de agravos por causas externas, documentos das escolas com registros de acidentes e de violências, materiais educativos/artísticos e filmadora. Os procedimentos envolverão estudo piloto e levantamento de informações em documentos, com os alunos e seus responsáveis e com os profissionais da educação, elaboração das atividades e aplicação no ambiente escolar em horário letivo. As informações obtidas inicialmente fornecerão subsídios para a elaboração das atividades e serão coletados dados antes e após a aplicação de um conjunto de atividades. Os resultados serão avaliados por pesquisadores com experiência nas temáticas e serão comparados os resultados dos grupos intervenção e controle. Espera-se, por meio da arte, favorecer comportamentos novos.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	CEP: 17.525-900
Bairro: Campus Universitário	
UF: SP Município: MARILIA	
Telefone: (14)3402-1346	E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.485.110

voltados para um desenvolvimento integral e seguro dos escolares.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos deste trabalho são elaborar, aplicar e avaliar atividades na disciplina de Arte, no ensino fundamental, voltadas para a prevenção de acidentes e de violências e para a promoção do desenvolvimento infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No há riscos para os participantes do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem delineada metodologicamente e com apresentação de todos os documentos necessários para a autorização e a execução da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 17/01/2018, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: PREVENÇÃO DE ACIDENTES E DE VIOLÊNCIAS E PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1049110.pdf	14/12/2017 15:54:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRIGENTE2.pdf	14/12/2017 14:23:33	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP Município: MARÍLIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.485.110

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRIGENTE.pdf	14/12/2017 14:23:15	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TC_COORDENADORIA.pdf	14/12/2017 14:22:30	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TC_ESCOLA2.pdf	14/12/2017 14:20:57	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TC_ESCOLA1.pdf	14/12/2017 14:20:43	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_ARTE.doc	14/12/2017 13:36:48	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.doc	14/12/2017 13:36:09	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.doc	14/12/2017 13:34:57	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.doc	14/12/2017 13:31:47	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	14/12/2017 13:30:31	GILCIMARA JULIANA GABRIEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARÍLIA, 05 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP Município: MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS

Prezado(a) Senhor(a)

Gostaríamos de solicitar a Vossa colaboração para realizar parte da minha pesquisa de Mestrado intitulada “Arte no ensino fundamental: prevenção de acidentes e de violências e promoção do desenvolvimento”, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação da UNESP de Marília.

A pesquisa se justifica pela necessidade de mudanças educativas na formação dos alunos, em sua emancipação e formação para a vida, fornecendo oportunidades para aprendizagem de comportamentos criativos, preventivos e protetivos na população participante.

Os objetivos deste trabalho são elaborar, aplicar e avaliar procedimentos educativos voltados à temática da prevenção de acidentes e violência e a promoção do desenvolvimento infantil com escolares do ensino fundamental.

Serão utilizados termos de consentimento livre esclarecido para os responsáveis dos escolares e profissionais, questionários para professores de Arte e alunos participantes, atividades artísticas nas aulas de Arte com foco na prevenção de acidentes e violência na escola. Pretende-se filmar e fotografar algumas atividades, mas desde já asseguramos que sua identidade sempre será mantida em segredo, bem como a dos profissionais, dos estudantes e da escola.

Para a realização desta pesquisa não se preveem riscos ou desconfortos dos participantes, mas sim benefícios para a formação dos professores e para sua atuação em relação à escola, às crianças e aos responsáveis por elas, bem como para as crianças, em relação à prevenção de acidentes e violência e aprendizagem de conteúdos de Arte.

A Vossa colaboração é muito importante para alcançar estes objetivos consistindo em autorizar a participação de seu filho(a) na pesquisa bem como responder à investigação por meio de questionário sobre a criança, e que os resultados sejam utilizados e publicados, nesta pesquisa e/ou em outras atividades de pesquisa, ensino e extensão de serviços à comunidade, conforme necessidade, sempre preservando total anonimato.

Asseguramos que sua identidade sempre será mantida em segredo, bem como a dos profissionais, das crianças e dos responsáveis por elas e que serão cumpridas essas exigências éticas por meio das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e CNS 510/2016.

Informamos que Vossa colaboração não terá qualquer custo financeiro, deverá ser voluntária e seguramente não trará qualquer prejuízo à sua pessoa, aos professores, aos responsáveis pelas crianças, aos escolares e à escola, bem como, poderá retirar seu consentimento a qualquer momento que desejar, sem qualquer penalidade.

Sempre que necessitar, esclareceremos qualquer dúvida que tiver a respeito da pesquisa e do uso das informações que serão obtidas com todos que colaborarem e informaremos sobre o andamento e os resultados desta Pesquisa, bastando entrar em contato com a mestranda ou com a orientadora da Pesquisa.

Se estiver de acordo, gostaríamos de solicitar o preenchimento e assinatura de uma via deste Termo de Consentimento, devolvendo-a e ficando com a outra cópia.

Agradecemos Vossa atenção e colocamo-nos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Atenciosamente,

GILCIMARA JULIANA GABRIEL

Mestranda em Educação. Telefones para contato (14) 99755-2831. E-mail:

gilcimaragabriel@gmail.com

DE ACORDO: Profa. Dra. SANDRA REGINA GIMENIZ-PASCHOAL
Orientadora da Pesquisa. Professora do Curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós
Graduação em Educação
Telefone na UNESP: (14) 3402-1324 (Departamento de Fonoaudiologia).E-mail:
sandragp@marilia.unesp.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP-FFC-Marília: (14) 3402-1336

Eu, _____, CPF. _____, responsável pelo(a)
aluno(a) _____, regularmente
matriculado(a) na _____, autorizo a participação
do mesmo(a) na pesquisa intitulada “Arte no ensino fundamental: prevenção de acidentes e de
violências e promoção do desenvolvimento” a ser realizada durante o ano de 2018, na própria
escola.

Marília, ____ de _____ de _____.

(Assinatura)

APÊNDICE B
INTERVENÇÃO: Prevenção de violência escolar- *Bullying*.

Unidade de ensino 1 – Introdução ao <i>Bullying</i>			Data:		
Objetivos de aprendizagem: participar das atividades propostas pela pesquisadora para o suposto aprendizado de novos comportamentos; expressar os sentimentos sobre o outro e a escola por meio da escrita; reconhecer possíveis situações de violência no desenho que podem levar ao <i>Bullying</i> .			Padrão de desempenho esperado dos aprendizes: espera-se que o aluno consiga expressar seus sentimentos para poder usá-los nas atividades propostas.		
Atividades previstas	Condições para aprendizagem		Tempo previsto	Atividades dos alunos	Verificação de aprendizagem
	Condições de ensino	Recursos necessários			
1.Todos temos qualidades e defeitos. Escrita das qualidades e dos defeitos dos colegas.	1.Ambiente: sala de aula, alunos sentados em fila. Instruções para fazer corretamente as atividades. Material previamente preparado.	1.Ambiente escolar de sala de aula, aluno, pesquisador, ficha com a atividade anexo A e caneta esferográfica, urna.	1.Dez minutos.	1.Pegar uma ficha aleatoriamente, escrever a qualidade e o defeito do colega sorteado e devolver dentro de uma urna.	1.Observar, por meio da leitura das fichas, se os alunos conseguem expressar-se a respeito do colega. A pesquisadora fará a ocorrência das qualidades e defeitos mostrados aos alunos no próximo dia da intervenção.
2.Cartaz dos emojis. Escrita no cartaz.	2. Ambiente silencioso. Instrução: pensar em coisas boas que acontecem na escola e em coisas não tão boas, que podem provocar tristeza, mal estar e dores.	2. Sala de Arte, dois cartazes, canetas permanentes.	2. Vinte minutos.	2. Cada aluno escreverá com a caneta permanente, nos cartazes, os sentimentos bons e ruins a respeito da escola.	Cada aluno falará primeiro o que pretende escrever para que a pesquisadora possa averiguar se ele entendeu o que deve fazer. A pesquisadora fará a ocorrência das qualidades e defeitos mostrados aos alunos no

					próximo dia da intervenção.
3. Problemas no pátio Pintura de desenhos.	3.Sala de aula de Arte com mesas limpas e materiais à disposição dos alunos. Instrução para a atividade.	3. Folha A4 impressa com o desenho do anexo B , lápis de cor.	3. Vinte minutos.	3.Os alunos pintarão as situações que acreditam ser possíveis para posterior ocorrência de bullying.	3. Será verificado se os alunos pintaram as alternativas corretas do desenho imediatamente durante a atividade.

Unidade de ensino 2 – Desenvolvendo a habilidades de resolução de problemas para o bullying.			Data:		
Objetivos de aprendizagem: vivenciar aspectos positivos e negativos de uma possível cena de bullying na escola por meio da encenação; participar das atividades propostas pela pesquisadora para o suposto aprendizado de como resolver conflitos positivamente.			Padrão de desempenho esperado dos aprendizes: espera-se que o aluno consiga encenar a imagem observada e atuar conforme as interações da pesquisadora e dos colegas.		
Atividades previstas	Condições para aprendizagem		Tempo previsto	Atividades dos alunos	Verificação de aprendizagem
	Condições de ensino	Recursos necessários	1.Dez minutos.	1. Os alunos verão os	1. O aluno será

1. Estojo das qualidades e dos defeitos. Observação das ocorrências das qualidades e dos defeitos.	1. Ambiente previamente preparado. Apresentação do levantamento das ocorrências. Entrega do reforçador “estojo”. Regra de participação: levará o estojo no final da intervenção o aluno que participar de todas as atividades.	1. Sala de aula, aluno, estojo, slides com as ocorrências das qualidades e dos defeitos.		slides e após a apresentação a pesquisadora perguntará se eles podem mudar os defeitos e melhorar as qualidades, sendo feita uma conversa com os alunos e após, entrega dos estojos.	observado e escreverá seu sentimento em relação à qualidade e ao defeito que escreveram sobre ele e falará aos colegas.
2. Quem é quem no bullying. Leitura. Alongamento e aquecimento. Encenação.	2. Ambiente previamente preparado para que os alunos possam se movimentar. Instrução sobre a atividade. Reforçador positivo, adesivos de <i>Emoji</i>.	2. Espaço da sala de aula, folha A4 (anexo C) impressa com as características de cada participante da violência <i>Bullying</i>.	2. Quinze minutos.	2. Os alunos receberão uma folha com os nomes e características principais de cada participante no <i>bullying</i>, e terão que expressar, por meio do corpo, tais características.	2. Será vista sua participação durante a atividade, se consegue expressar sentimentos pelo menos pela face e se conseguem usar esse conhecimento na próxima atividade.
3. Problemas no pátio. Encenação.	3. Ambiente previamente preparado para que os alunos possam fazer a cena enquanto os outros olham. Instrução: Será projetada a imagem do anexo B para que os alunos possam olhar durante a encenação. A pesquisadora será uma mediadora indagando os	3. Projetor, imagem da atividade, copo com canudo, cartas de baralho, avental para caracterizar os personagens.	3. Vinte e cinco minutos.	3. Os alunos serão divididos por sorteio para encenarem as três cenas conforme a quantidade de personagens, as cenas serão repetidas duas vezes para que todos possam participar, como vítima e como agressor.	3. Será verificado se os alunos conseguiram usar as expressões corporais e faciais para fazerem as cenas propostas e se resolveram o problema da cena de

	alunos na cena de como poderiam representá-la, chegando a um desfecho ou não. Os alunos que estão sentados poderão participar com suas ideias também, sempre pensando na solução do problema positivamente.			Os alunos que estarão sentados poderão ajudar no problema do desfecho da cena.	forma positiva.
--	---	--	--	--	-----------------

Unidade de ensino 3 – Conhecendo melhor os comportamentos dos participantes do <i>bullying</i> .				Data:	
Objetivos de aprendizagem: conhecer os comportamentos dos participantes do <i>bullying</i> por meio da brincadeira do detetive, dialogando com a pesquisadora; usar os conhecimentos adquiridos durante a intervenção para classificar os comportamentos em <i>bullying</i> e não <i>bullying</i> .				Padrão de desempenho esperado dos aprendizes: espera-se que o aluno utilize os novos conhecimentos nas atividades seguintes.	
Atividades previstas	Condições para aprendizagem		Tempo previsto	Atividades dos alunos	Verificação de aprendizagem
	Condições de ensino	Recursos necessários			
1.Brincadeira do detetive. Leitura. Colagem de frases.	1.Sala de aula previamente preparada para a atividade. Instrução da pesquisadora de como proceder na atividade. Reforçador, lupa e chapéu.	1. Sala de aula de Arte, mesas organizadas em três grupos, frases impressas conforme anexo D, carinhas dos <i>Emojis</i> , vítima, agressor e espectador na lousa.	1.Vinte minutos.	1. Divididos em três grupos os alunos terão que ler as frases dispostas nas mesas com comportamentos comuns a quem persegue, quem sofre perseguição e quem é testemunha, os alunos deverão colar as frases no local indicado num tempo de trinta segundos para cada mesa. Anexo D.	1.Juntamente com os alunos, leremos as frase de cada personagem para ver se realmente ela se encaixa nele ou em outro; e se sobrar alguma frase na mesa, tentaremos colocá-la em algum dos três personagens.

2.Será que é <i>bullying</i> ?	2.Instrução de como acontece o <i>bullying</i> para responder às questões. Reforçador: adesivos de <i>Emoji</i> .	2. Folha A4 impressa (anexo E), canetas esferográficas, lousa, adesivos de <i>Emoji</i> .	2.Cinco minutos.	2.Divididos em três grupos os alunos responderão às perguntas . Num tempo estimado de trinta segundos os alunos deverão ler as perguntas e respondê-las, e ao término entregar rapidamente para a pesquisadora. O grupo que terminar primeiro ganhará um <i>Emoji</i> , assim como o grupo que responder corretamente a todas as perguntas.	2. As respostas serão corrigidas, juntamente com os grupos, esse novos comportamentos serão usados na próxima atividade.
2.3.Será que é <i>bullying</i> ?	2.3. Instrução dada pela pesquisadora. Apresentação do cartaz dos emojis da primeira unidade de ensino sobre a escola.	2.3. Sala, fichas de papel, canetas esferográficas, urna.	2.3.Quinze minutos.	2.3.Os alunos lembrarão da atividade lendo os cartazes, depois escreverão novamente pensando se passaram por alguma situação de violência ou <i>bullying</i> (como agressor ou agredido) encaixando nas categorias 1. muitas vezes; 2. tem intenção de magoar; 3. sente-se mal, discriminado(a), humilhado(a). As respostas serão	2.2. Observar por meio da leitura se com o novo comportamento aprendido os alunos classificam as respostas corretamente.

				colocadas em uma urna, retiradas pela pesquisadora e lidas para os alunos discutindo se é <i>bullying</i> ou não.	
--	--	--	--	---	--

Descrição das atividades e anexos – Unidade 1.

1. Estojo das qualidades e dos defeitos:

Por meio de sorteio, cada aluno escreverá uma qualidade e um defeito de seu colega sorteado e esse papel será colocado dentro de uma urna, que será aberta e depois colocados os papéis escritos dentro de estojos de lápis previamente preparados pela pesquisadora.

No final da intervenção, após todas as atividades, será feita novamente essa atividade da mesma forma, sorteando novamente e escrevendo as qualidades e defeitos dos colegas, e deixando uma frase positiva em relação aos defeitos.

ANEXO A

NOME:	
QUALIDADE 	DEFEITO 

2. Cartaz dos Emojis:

Dois cartazes com as carinhas dos *Emojis* (feliz e triste) serão colocados na lousa e será pedido para que cada criança escreva um sentimento bom em relação à escola e um sentimento ruim. Será visto se nos sentimentos ruins aparecerá algo relacionado ao *bullying*, ou outro tipo de violência escolar, e posteriormente tratado nas próximas atividades.

3. Problema no pátio:

Os alunos deverão encontrar no desenho três situações possíveis de *Bullying*, que no caso são, duas meninas rindo de outra menina que se mostra chateada, uma menina empurrando um menino juntamente com outro menino dando risada da situação, e três crianças jogando cartas e um menino perguntando se poderia jogar, e outro respondendo que não.

Fonte: <https://www.chegadebullying.com.br/index.php>

Descrição da atividade - Unidade 2

1. Estojo das qualidades e dos defeitos.

As bolsinhas serão entregues, cada aluno lerá sua fichinha com a qualidade e defeito. Após a leitura, será perguntado se eles podem mudar os defeitos e melhorar as qualidades.

2. Quem é quem no *bullying*.

ANEXO C

Quem é quem no *bullying*!

Vítima típica: aparenta fragilidade física maior que os outros, sente dificuldade de se impor ao falar para o grupo, é tímido e não é agressivo



Vítima provocadora: tenta brigar ou responder quando é atacada mas de maneira ineficaz, é hiperativa, inquieta e ofensora.



Vítima agressora: passou por situações de sofrimento e procura vítimas mais frágeis que ela para transferir os maus tratos sofridos.



Agressor: vitimiza os mais fracos, tem pouca empatia (sentir o que os outros sentem), não tolera ser contrariado, irrita-se facilmente, é malvado, e tem baixa resistência à frustração.



Espectador: ele presencia o *bullying*, mas não pratica, fica em silêncio, pois tem medo de ser o novo alvo.



Fonte: livro *Fenômeno Bullying*, Cléo Fante, 2005.

3. Problemas no pátio

Após ser feita a atividade escrita acontecerá o *Role Play* das situações encontradas na atividade. Como as turmas possuem mais ou menos 20 alunos, serão feitas duas rodadas para cada situação. Haverá aventais com as carinhas do *Emojis* para caracterizar os personagens e o uso de adereços como copo com canudo, cartas de baralho como na cena vista no desenho. Os alunos sentados terão plaquinhas para parar a cena e falar para determinado personagem como ele deveria agir diante aquela situação, assim como a pesquisadora também terá sua plaquinha.

Unidade de ensino 3 – Conhecendo melhor os comportamentos dos participantes do *bullying*.

ANEXO D

Quem persegue:

- Pode tirar notas baixas na escola.
- Pode se mostrar agressivo (a).
- Pode provocar medo nos demais.
- Pode se sentir sozinho (a) ou estar atravessando algum problema que não sabe como resolver e, por isso, às vezes, utiliza a violência.
- Talvez não saiba se comunicar de outra maneira com os demais.
- Pode precisar de ajuda e não sabe como pedir.

Quem sofre a perseguição:

- Muitas vezes não tem vontade de ir à escola.
- Geralmente se sente triste.
- Pode ter pesadelos e não dormir bem.
- Pode sentir medo.
- Pode sentir vergonha.
- Pode tirar notas baixas na escola.
- Talvez se sinta sozinho ou sozinha.
- Pode sentir que precisa de ajuda.
- Pode não saber como pedir ajuda.
- Pode sentir raiva ou ódio.
- Pode começar a comer demais ou, ao contrário, muito pouquinho.

Quem testemunha:

- Sente medo de também ser agredido.
- Pode sentir culpa por não intervir para mudar a situação.
- Pode acreditar que a violência é a forma de conseguir o que se quer.
- Sente-se afetado ainda que não demonstre.
- Não tem vontade de assistir às aulas ou ir à escola.
- Pode pensar que a violência que observa é algo normal.

ANEXO E

Quando é *bullying*?
Marque as respostas corretas com um X.

a) Para que se trate de *bullying*, essas situações deveriam acontecer:

- ☐ uma vez
- ☐ duas vezes
- ☐ muitas vezes

b) Para que seja *bullying*, o menino, a menina ou o grupo que agride:

- ☐ tem intenção de magoar
- ☐ faz sem perceber
- ☐ faz por brincadeira

c) Trata-se de *bullying* quando o menino ou a menina que é magoado(a) ou perseguido(a):

- ☐ não se sente afetado(a) ou ofendido(a) pela perseguição
- ☐ sente-se mal, discriminado(a) ou humilhado(a)
- ☐ ignora o que acontece



Fonte: <https://www.chegadebullying.com.br/index.php>