

# *Bullying* e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental

Karen Cristina Alves Lamas

Universidade São Francisco  
Itatiba, SP, Brasil

Eduarda Rezende Freitas  
Altemir José Gonçalves Barbosa

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Juiz de Fora, MG, Brasil

## RESUMO

Para associar *bullying* e relação professor-aluno, 443 estudantes do quarto ao nono de escolas públicas com idade média em anos de 12,25 (DP=2,21) responderam duas medidas de autorrelato. O *Questionário de Bullying* que identifica papéis, contextos e formas dessa agressão e a *Escala de Relação Professor-Aluno* que avalia afinidade e conflito com docentes foram aplicados em sala de aula. Identificou-se alta prevalência de *bullying*, sendo que aproximadamente 20% dos estudantes foram vitimizados. As salas de aula são o contexto onde as agressões ocorrem mais frequentemente. As percepções dos agressores quanto às suas relações com os professores foram mais negativas que as dos pares. As variáveis *bullying* e relação professor-aluno não se apresentaram de modo uniforme nos anos escolares investigados. Os resultados sugerem que as intervenções devem ser focadas nos papéis dos professores em sala de aula e devem ser adaptadas às necessidades de cada série.

**Palavras-chave:** *Bullying*; agressividade; interação professor-aluno; ambiente da sala de aula.

## ABSTRACT

*Bullying and Teacher-Student Relationship: Elementary Education Students' Perceptions*

With the purpose of investigating associations between bullying and teacher-students relationship, 443 public schools students from fourth to ninth grades, with a mean age of 12.25 years (SD=2.21) answered two self-report measures. Instruments used were the *Bullying Questionnaire*, which identifies roles, contexts and forms of this aggression, and the *Student-Teacher Relationship Scale*, which assesses affinity and conflict with teachers, both applied in a classroom setting. A higher prevalence of bullying was found; nearly 20% of the students were victimized. These aggressions take place most often in classrooms. Bullies' perceptions of their relationships with teachers were poorer than those of their peers. The bullying and teacher-student relationship variables were not distributed evenly in the school sample under study. Results showed that interventions should be centered on teachers' roles in the classroom and must be tailored to the needs of each specific grade.

**Keywords:** Bullying; aggressiveness; teacher student interaction; classroom environment.

## RESUMEN

*El Bullying y la Relación Maestro-Alumno: Las Percepciones de los Estudiantes de la Educación Primaria*

Con el fin de asociar el *bullying* con la relación profesor-alumno, 443 estudiantes de cuarto a noveno grado de escuelas públicas con una edad media de 12,25 (DE=2,21) años completó dos medidas de auto-reporte. El *Cuestionario de Bullying* que identifica papeles, contextos y formas de esta agresión y la *Escala de Relación Professor-Alumno* que evalúa la afinidad y el conflicto con los maestros fueron aplicados en las salas de clase. Se identificó una elevada prevalencia del *bullying*, aproximadamente 20% de los estudiantes fueron víctimas. La percepción de los agresores sobre sus relaciones con los maestros eran más negativas que las de sus compañeros. Las variables el *bullying* y la relación profesor-alumno no se presentaron de manera uniforme en los años escolares investigados. Los resultados sugieren que las intervenciones deben centrarse en el papel de los docentes en la clase y deben adaptarse a las necesidades de las distintas series.

**Palabras clave:** *Bullying*; agresividad; interacción profesor-estudiante; ambiente de la sala de clase.

## INTRODUÇÃO

O *bullying* é uma das formas de agressividade escolar que mais tem despertado a atenção devido às consequências negativas para o desenvolvimento psicológico, social e intelectual dos alunos. Trata-se de um comportamento agressivo, intencional, constante e duradouro, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), em que há uma relação desigual de poder (Olweus, 1993/2006). Ele pode ser classificado em físico (p.ex.: dar socos), verbal (p.ex.: insultar) e indireto (p.ex.: espalhar boatos) (Socias e Cerdá, 1996).

Os alunos envolvidos com *bullying* podem ser classificados como vítimas e agressores (Olweus, 1993/2006). É possível, ainda, acrescentar uma ou mais classificações a essa, tais como vítimas agressoras e espectadores (Fante, 2005; Salmivalli, 2005). As vítimas agressoras, além de serem alvos do comportamento agressivo sistemático, também reproduzem esta conduta em outros alunos (Salmivalli, 2005). Os expectadores têm importante papel nesse processo, pois testemunham as ações dos agressores contra as vítimas (Salmivalli, 2010).

Quanto à prevalência do *bullying*, observa-se que ela tende a decrescer entre os estudantes mais velhos (Matos e Carvalhosa, 2001), mas isso não é consensual. Pereira (2008), por exemplo, constatou, ao pesquisar crianças dos seis aos dez anos, que, por volta dos nove anos, havia uma ocorrência de *bullying* superior à observada entre os mais jovens.

Ainda que o *bullying* ocorra sem uma motivação evidente e aconteça em todos os tipos de escola (Fante, 2005; Lopes Neto e Saavedra, 2003), é sabido que ele está associado à cultura (Berger, 2007), às características pessoais e familiares (Olweus, 1993/2006; Pinheiro, 2006) e ao ambiente escolar (Leff, Power, Costigan e Manz, 2003). Com relação a esse último determinante, Leff et al. (2003) identificaram alguns componentes de especial relevância para a ocorrência de *bullying*, entre eles estão ordem e disciplina e relação professor-aluno. Há que se considerar, ainda, que as interações entre os estudantes na escola são, em parte, reflexos da relação docente-discente (Hamre e Pianta, 2001; Lopes, 2001).

Em uma pesquisa realizada pela ABRAPIA, verificou-se que 60,2% dos casos de *bullying* ocorrem em salas de aula (Lopes Neto e Saavedra, 2003). O Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS, 2010) constatou, também, maior ocorrência de *bullying* nesse ambiente, quando realizou uma investigação com 5168 alunos das cinco regiões do Brasil. Resultados semelhantes foram encontrados por Fante (2005) e por Grossi e Santos (2009).

Segundo Lopes (2001), a relação professor-aluno deve ser assimétrica, sendo que o professor é encarregado de transmitir ao aluno um conjunto de conhecimentos, hábitos e habilidades. Essa interação compreende, normalmente, um componente de apoio/suporte, como a intimidade, e componentes estressores, como o conflito (Hamre, Pianta, Downer, e Mashburn, 2008). De acordo com Hamre e Pianta (2001), a relação negativa pode ser caracterizada por uma interação em que existe conflito e dependência. Portanto, uma qualidade elevada nesse relacionamento é caracterizada por alto nível de aproximação e baixo nível de conflito entre professor e aluno (O'Connor, 2010). A alta qualidade da relação professor-aluno favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em crianças do Ensino Fundamental (Hamre e Pianta, 2001). Contudo, a qualidade dessas interações tende a declinar ao longo desse nível educacional (O'Connor, 2010).

Shin e Kim (2008) avaliaram, dentre outros aspectos, a associação entre a qualidade da relação professor-aluno e a vitimização entre pares – que é um preditor para situações de *bullying* – em crianças pré-escolares coreanas. Segundo os autores, as crianças que possuíam altos índices de vitimização também apresentavam altos níveis de conflito com o professor e baixos níveis de proximidade, ou seja, os alunos que estavam desenvolvendo uma relação conflituosa com o professor eram mais vitimizados pelos colegas. Contudo, os pesquisadores afirmam que o relacionamento entre docentes e discentes foi analisado apenas a partir da percepção dos primeiros, assim, pesquisas que analisem a percepção dos estudantes são necessárias.

Troop-Gordon e Kopp (2011) realizaram um estudo longitudinal com alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental e verificaram correlações, em ambos os tempos, entre características da relação professor-aluno (proximidade, dependência e conflito), níveis de vitimização e níveis de agressão. Entretanto, ao analisar a capacidade de predição, os autores constaram que a relação de proximidade foi suficiente para prever alterações apenas nos índices de agressão física, enquanto a relação de dependência com o professor foi capaz de prever níveis elevados de vitimização física ou relacional. O relacionamento conflituoso com o docente, por sua vez, não representou um preditor relevante para agressão.

Konishi, Hymel, Zumbo e Li (2010) examinaram a relação entre *bullying*, interação professor-aluno e desempenho acadêmico em uma amostra de adolescentes com idade média de 15 anos. A variável *bullying* foi investigada a partir da percepção dos

professores quanto à frequência em que este tipo de agressão ocorria na escola. Já a relação professor-aluno e o desempenho em leitura e matemática tiveram os alunos como fonte dos dados. O *bullying* se associou tanto a interações mais negativas entre docentes e discentes quanto a desempenhos inferiores nas disciplinas alvo. Os alunos que demonstraram uma relação mais positiva com os professores sofrem menos os efeitos prejudiciais do *bullying* do que os estudantes que mantêm uma interação mais negativa. Uma relação professor-aluno adequada parece minimizar os efeitos negativos do *bullying* no desempenho escolar, especialmente para estudantes do sexo masculino.

Murray-Harvey e Slee (2010) investigaram o quanto as relações escolares – professores e pares – e familiares e outras variáveis, como, por exemplo, desempenho acadêmico, constituem fatores de risco ou proteção para o *bullying* em uma amostra composta por estudantes do quinto ao nono ano escolar. No caso dos relacionamentos, constataram, por um lado, que possuir uma relação de apoio com o professor foi o fator que mais contribuiu para baixos níveis dessa agressão, ou seja, é o principal fator de proteção, e, por outro lado, relacionar-se negativamente com o docente constituiu o segundo fator de risco. Observaram, também, que a relação professor-aluno tende a ser mais positiva nas séries iniciais e mais estressante nos anos posteriores.

O professor, enquanto responsável pelos alunos no ambiente escolar, deveria ser a principal fonte de apoio à qual os estudantes vitimizados e espectadores recorreriam para cessar as agressões, mas alguns estudos identificaram que essa não tem sido a opção dos discentes (Cheffer e Gallo, 2009). Pesquisas brasileiras têm demonstrado a falta de conhecimento dos educadores para lidar com o problema (Munarin, 2007). Há casos em que o professor faz muito pouco para deter o *bullying* (Olweus, 1993/2006), ignorando pedidos de auxílio por parte das vítimas ou, até mesmo, gerando situações em sala de aula que podem favorecer a sua ocorrência (Grossi e Santos, 2009; Oliboni, 2008).

Visto que a gestão da sala de aula tem impacto direto sobre a prevalência de *bullying* (Roland e Galloway, 2002), que a rotina adotada pela escola, as atitudes e os comportamentos de seus funcionários, sobretudo dos professores, são fatores decisivos para a prevenção e o controle dessa forma de agressão (Olweus, 1993/2006) e que a literatura sobre esse tema é escassa (Murray-Harvey e Slee, 2010), especialmente no Brasil, realizou-se um estudo transversal que teve como objetivo associar *bullying* e relação professor-aluno, tendo como base as percepções dos estudantes. Especificamente, almejou-se analisar a prevalência dessa forma de agressão ao longo do Ensino

Fundamental, considerando os papéis (p. ex.: vítima), os contextos (sala de aula, entre outros), as formas de agressão (p. ex.: a física), as reações das vítimas (buscar ajuda, entre outras) e as intervenções – particularmente a frequência – adotadas por professores para combater esses comportamentos agressivos. Analisou-se, também, a associação entre afinidade e conflito na relação professor-aluno e a ocorrência de *bullying*.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram do estudo 443 estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental de 17 escolas públicas municipais, sendo 50,6% (n=224) do sexo masculino. A amostra foi recrutada em três cidades brasileiras: seis escolas de Juiz de Fora/MG (n=186; 42,0%); cinco de Volta Redonda/RJ (n=125; 28,2%); e seis de São Paulo/SP (n=132; 29,8%).

A idade média em anos foi de 12,25 (DP=2,21), sendo que 182 (41,1%) estudantes eram menores de 12 anos, ou seja, crianças. A distribuição dos alunos ao longo dos anos escolares foi de: 18,1% (n=80) no quarto; 19,9% (n=88) no quinto; 13,5% (n=60) no sexto; 14,9% (n=66) no sétimo; 12,9% (n=57) no oitavo; e 20,8% (n=92) no nono.

A seleção de cidades foi por conveniência, uma vez que havia pesquisadores dispostos a colaborar na coleta de dados nesses municípios. Escolas e turmas, caso houvesse mais de uma na mesma série na instituição, foram selecionadas por meio de uma amostra aleatória simples. Entretanto, na cidade de São Paulo, devido ao tamanho, optou-se por conveniência pela Região Norte e, dentro desta, foi feita uma amostra aleatória simples. A opção pela rede municipal de ensino foi decorrente do fato de ela ser a principal responsável pelo Ensino Fundamental no Brasil e a escolha dos anos escolares considerou um nível mínimo de habilidades de leitura e escrita para responder os instrumentos.

### Instrumentos

1. *Questionário de Bullying* (Barbosa, 2009) – Esse instrumento contém questões divididas em quatro seções: (1) aceitação/rejeição pelos pares e nomeação de colegas; (2) ser vítima de *bullying*; (3) ser agressor; e (4) recreios/intervalos e playgrounds. Como proposto por Pereira (2008), para ser considerado agressor, um estudante deve ter agredido um ou mais colegas três ou mais vezes em um intervalo de três meses. Para ser considerado vítima, um aluno deve ter sido agredido por um ou mais pares com essa mesma frequência no mesmo intervalo de tempo. Evidentemente, as vítimas agressoras são aquelas que tanto agrediram quanto foram

agredidas. Os demais estudantes foram classificados como não envolvidos diretamente em *bullying*. Nesse estudo foi utilizada a versão em português do Brasil do instrumento de Pereira (2008), que, por sua vez, baseou-se na medida desenvolvida por Olweus, em 1989. Evidências de validade do questionário para o contexto brasileiro já foram apresentadas por Barbosa (2010).

2. *Escala de Relação Professor-Aluno – ERPA* (Barbosa, Campos e Valentim, 2007). A Escala foi utilizada para identificar a percepção dos participantes quanto à relação que mantêm com os professores. São apresentados 15 itens para que o discente indique a frequência de ocorrência de acordo com cinco pontos: (1) sempre, (2) quase sempre, (3) às vezes, (4) quase nunca e (5) nunca. Sete itens (a, c, e, f, g, i, o) representam relações adequadas entre docentes e discentes e os demais (b, d, h, j, k, l, m, n) interações disfuncionais. Assim, são organizados, respectivamente, em dois fatores (Pianta, 2001): Afinidade e Conflito. A Relação Positiva Total do estudante com o educador é calculada a partir da média dos itens ‘a’ até ‘o’. O possível alcance da pontuação é de um a cinco, com as maiores pontuações indicando uma melhor relação entre a criança e o educador tanto para os fatores quanto para o total. Salienta-se que é preciso espelhar os itens adequadamente para que pontuações mais altas reflitam maior Afinidade, mais Conflito e uma maior Relação Positiva Total. A ERPA não possui indicadores psicométricos para a realidade brasileira. Ressalta-se que os alunos deveriam avaliar a relação que mantinham com o(a) docente que ministrava a aula no momento em que ocorreu a coleta de dados. Destaca-se, ainda, que foi adicionada uma questão à ERPA para que a interação com os demais fosse ponderada.

## Procedimento

A coleta de dados ocorreu após a aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa (Protocolo nº 1745.089.2009). Foi utilizado um Termo de Dissentimento para os pais. Aos estudantes foi facultada oralmente a possibilidade de participar ou não do estudo. Não houve qualquer recusa. Destaca-se que foi garantida ao participante a confidencialidade em relação à identidade. Esse procedimento teve como objetivo controlar a desejabilidade social enquanto viés de resposta.

Após selecionar randomicamente escolas e turmas, a coleta de dados foi efetuada em sala de aula com todos os estudantes presentes. Inicialmente, foram fornecidas informações sobre o estudo, sua relevância e procedimentos de resposta, especial-

mente a confidencialidade. Eles preencheram, respectivamente, o *Questionário de Bullying* e a *ERPA* em aproximadamente 50 minutos.

Os dados foram tratados quantitativamente, sendo adotado um nível de significância de 5%. Empregaram-se, além de estatística descritiva, os testes não paramétricos de phi ( $\phi$ ) e qui-quadrado ( $\chi^2$ ) e as provas paramétricas ANOVA de um fator e com mais de uma variável independente, além da MANOVA (análise de variância multivariada). Nos dois últimos casos, as análises foram  $4 \times 6$ , sendo que as variáveis independentes foram, respectivamente, o tipo de envolvimento com *bullying* – vítima, agressor, vítima agressora e não envolvido diretamente – e os anos escolares – quarto ao nono. As três medidas da ERPA – Afinidade, Conflito e Relação Positiva Total – foram consideradas variáveis dependentes em conjunto na MANOVA e isoladamente na ANOVA de um fator.

## RESULTADOS

Dos 443 estudantes que participaram desta pesquisa, 18,5% (n=82) foram alvos de *bullying*. Destes, 13,8% (n=61) são denominados somente como vítimas e 4,7% (n=21) como vítimas agressoras. Foram considerados agressores 7,0% (n=31) e não envolvidos diretamente com o *bullying* 74,5% (n=330). Ao longo das séries, verificou-se que o quinto ano possui o maior número de vítimas e o sétimo ano, maior número de agressores ( $\phi=0,27$ ,  $p=0,01$ ) (Tabela 1).

Com relação aos contextos em que as práticas de *bullying* ocorrem, observou-se que elas tendem a ocorrer nas salas de aula (33,3%), recreio (25,4%) e outros locais (15,4%). Corredores/escadas e banheiro apareceram com 8,9% cada e refeitório ou cantina com 8,3%. Cinco vítimas não indicaram os contextos em que foram agredidas.

Em todas as séries, a sala de aula é um dos locais onde as práticas de *bullying* ocorrem frequentemente. Verifica-se, ademais, uma tendência de crescimento da vitimização nesse ambiente ao longo dos anos escolares.

O recreio, no entanto, também é um contexto de constante vitimização do quarto ao oitavo ano. Além disso, no quarto ano, a opção outros, mais especificamente as aulas de educação física, a saída da escola, a rua e o parque são contextos de risco para essa modalidade de agressão.

Quanto às formas de *bullying* sofridas pelas vítimas, constatou-se que a verbal é a que mais se destaca, manifestando-se de forma direta ou indireta, em comportamentos como colocar apelidos ou nomes (26,7%), falar escondido (18,4%), parar de conversar

TABELA 1  
Envolvimento em situações de *bullying* e contextos de ocorrência ao longo do Ensino Fundamental

Variáveis	Anos Escolares											
	Quarto		Quinto		Sexto		Sétimo		Oitavo		Nono	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Envolvimento												
Não envolvidos	68	85,0	56	63,6	44	73,3	44	66,7	43	75,4	75	81,5
Vítimas	6	7,5	21	23,9	5	8,3	13	19,7	8	14,0	8	8,7
Agressores	2	2,5	5	5,7	5	8,3	8	12,1	6	10,5	5	5,4
Vítimas agressoras	4	5,0	6	6,8	6	10,0	1	1,5	-	-	4	4,3
Contextos	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Corredores	1	10,0	5	22,7	2	18,2	2	14,3	2	25,0	3	25,0
Recreio	3	30,0	18	81,8	8	72,7	8	57,1	5	62,5	1	8,3
Sala de aula	6	60,0	14	63,6	8	72,7	11	78,6	6	75,0	11	91,7
Refeitório	1	10,0	5	22,7	3	27,3	2	14,3	2	25,0	1	8,3
Banheiro	3	30,0	6	27,3	2	18,2	1	7,1	1	12,5	2	16,7
Outros	6	60,0	6	27,3	5	45,5	5	35,7	1	12,5	3	25,0

(11,2%), fazer sentir medo (6,3%), ofender por causa da cor/raça (4,9%) e espalhar mensagens por telefone ou internet para prejudicar (0,5%). A vitimização ocorre, também, na forma de ataque aos bens materiais, particularmente pegar coisas sem permissão (15,0%), e física, especificamente bater, dar socos, murros ou chutes (9,7%). Alguns estudantes assinalaram a opção outros tipos de agressão (7,3%), mas, de fato, referiam-se às formas verbais (p.ex. xingamento) ou a ataques aos bens materiais (p.ex. ter objetos pessoais estragados).

A frequência da agressão verbal ‘colocar apelidos ou nomes’ é superior a 60% em todas as séries (Tabela 2). Ainda no que se refere à prevalência ao longo dos anos escolares, percebe-se que o *bullying* físico – por exemplo, bater – tende a aparecer nas primeiras séries e a decrescer ou, até mesmo, extinguir-se a partir do sexto ano.

Quanto ao comportamento de delatar as agressões para alguém, verifica-se que 25,6% (n=31) das vítimas disseram ao pai ou responsável, 24% (n=29) informaram o professor ou diretor da escola, 15,7% (n=19) contaram a um ou dois amigos, 7,4% (n=9) contaram a mais amigos, 6,6% (n=8) disseram a um funcionário e 6,6% disseram ao irmão ou irmã. Preocupantemente, 14% (n=17) das vítimas não expuseram a vitimização a ninguém.

Percebe-se, ao analisar a distribuição do comportamento de delatar o *bullying* ao longo das séries (Tabela 3), que, à medida que a escolaridade avança, a frequência do comportamento ‘não contar

a ninguém’, ou seja, não informar sobre as agressões e, conseqüentemente, não buscar ajuda, diminui. Ainda que ocorram oscilações, percebe-se, também, uma tendência de diminuir os relatos para adultos (familiares e professores).

A maneira como os professores reagem aos pedidos de ajuda de seus alunos é de grande importância para combater e prevenir o *bullying*. Verificou-se que 24,4% (n=20) das vítimas acreditam que nunca (13,4%, n=11) ou quase nunca (11,0%, n=9) os professores fazem algo para cessar a vitimização. Há, também, os que relatam não saber (20,7%; n=17), os que acreditam que o professor muitas vezes faz algo para parar (25,6%; n=21) e aqueles que percebem isso algumas vezes (29,3%; n=24).

Com o passar dos anos escolares, os estudantes tendem a indicar que os professores intervêm menos nas situações de *bullying*. De maneira alarmante, ‘nunca fez algo para parar’ é uma das opções de resposta que mais aumenta, enquanto a percepção de que ‘muitas vezes o professor fez algo para parar’ tende a declinar. Ressalta-se que se trata de uma tendência, sendo que isso não ocorre, portanto, em todas as séries. (Tabela 3).

Para testar a hipótese que prevê associações entre relação professor-aluno e *bullying*, bem como que ambas as variáveis sofrem alterações ao longo dos anos escolares, efetuou-se uma MANOVA. Porém, o teste de homogeneidade das matrizes de variância-covariância (M de Box) revelou a inadequação do cálculo, pois não há homogeneidade (M de Box=1101,70; F[102, N=443]=8,81;  $p < 0,001$ ).

TABELA 2  
Tipos de agressão sofrida ao longo Ensino Fundamental

Tipos de agressão	Anos escolares											
	Quarto		Quinto		Sexto		Sétimo		Oitavo		Nono	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bater, dar socos, murros e/ou chutes	4	40,0	11	47,8	2	18,2	-	-	1	12,5	2	18,2
Pegar coisas sem permissão	5	50,0	10	43,5	6	54,5	3	25,0	3	37,5	4	36,4
Fazer sentir medo	1	10,0	3	13,0	4	36,4	1	8,3	2	25,0	2	18,2
Colocar apelidos ou nomes	8	80,0	16	69,6	9	81,8	9	75,0	5	62,5	8	72,7
Falar escondido	7	70,0	12	52,2	5	45,5	6	50,0	4	50,0	4	36,4
Parar de conversar	6	60,0	6	26,1	3	27,3	3	25,0	3	37,5	2	18,2
Espalhar mensagens por meios eletrônicos	1	10,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ofender por causa da cor/raça	2	20,0	3	13,0	1	9,1	4	33,3	-	-	-	-
Fazer outros tipos de mal	4	40,0	6	26,1	1	9,1	2	16,7	-	-	2	18,2

TABELA 3  
Reações de estudantes e professores perante situações de *bullying* ao longo do Ensino Fundamental

Variáveis	Anos escolares											
	Quarto		Quinto		Sexto		Sétimo		Oitavo		Nono	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Alunos relatam?												
Para ninguém	3	33,3	7	29,2	2	18,2	2	15,4	1	14,3	2	16,7
Para um ou dois amigos	-	-	3	12,5	4	36,4	4	30,8	4	57,1	4	33,3
Para amigos	-	-	3	12,5	2	18,2	1	7,7	-	-	3	25,0
Para professor ou diretor	4	44,4	11	45,8	3	27,3	5	38,5	3	42,9	3	25,0
Para os pais ou responsável	5	55,6	11	45,8	3	27,3	6	46,2	3	42,9	3	25,0
Para irmãos	2	22,2	2	8,3	1	9,1	2	15,4	1	14,3	-	-
Para um funcionário	-	-	3	12,5	2	18,2	1	7,7	1	14,3	1	8,3
Professores fazem algo para cessar?												
Não sabe	-	-	6	22,2	4	36,4	4	28,6	1	12,5	2	16,7
Nunca	-	-	2	7,4	1	9,1	2	14,3	2	25,0	4	33,3
Quase nunca	-	-	2	7,4	2	18,2	-	-	2	25,0	3	25,0
Às vezes	4	40,0	9	33,3	3	27,3	4	28,6	2	25,0	2	16,7
Muitas vezes	6	60,0	8	29,6	1	9,1	4	28,6	1	12,5	1	8,3

Assim, optou-se por efetuar uma ANOVA univariada. Esse teste detectou a inexistência de interação significativa entre tipo de envolvimento com *bullying* e anos escolares para as três medidas da ERPA, ou seja, Relação Positiva Total ( $F[14, N=443]=0,96; p=0,50$ ), Afinidade ( $F[14, N=443]=1,53; p=0,10$ ) e Conflito ( $F[14, N=443]=0,97; p=0,48$ ).

Devido aos resultados da MANOVA e da ANOVA univariada, os três escores médios da ERPA de vítimas, vítimas agressoras, agressores e não envolvidos diretamente (Tabela 4) foram comparados com o teste

estatístico ANOVA. Procedimento análogo foi adotado para os anos escolares. O *post hoc*, quando necessário, foi efetuado com Tukey.

Constataram-se diferença estatisticamente significativa entre agressores, vítimas, vítimas agressoras e não envolvidos diretamente no que se refere à Relação Positiva Total com os professores ( $F[3; N=442]=7,72; p<0,01$ ). A análise de *post hoc* constituiu dois subgrupos: um com escores inferiores composto por agressores e vítimas agressoras ( $p=0,71$ ); e outro com escores mais elevados que inclui, também, as vítimas

TABELA 4  
Associação da relação professor-aluno com envolvimento em *bullying* e anos escolares

Variáveis	Relação Professor – Aluno					
	Relação Positiva Total		Afinidade		Conflito	
	M	SD	M	SD	M	SD
Envolvimento em <i>bullying</i>						
Vítimas	3,49	0,62	2,92	0,84	2,01	0,79
Vítimas agressoras	3,39	0,61	2,99	0,88	2,26	0,72
Agressores	2,98	0,73	2,77	0,84	2,84	0,88
Não envolvidos diretamente	3,13	0,76	2,71	0,96	2,52	0,68
Anos Escolares						
Quarto	3,70	0,60	3,28	0,87	1,89	0,67
Quinto	3,51	0,58	3,17	0,86	2,19	0,82
Sexto	3,34	0,61	2,81	0,81	2,20	0,83
Sétimo	3,42	0,59	2,79	0,75	2,04	0,77
Oitavo	3,33	0,58	2,75	0,66	2,16	0,84
Nono	3,20	0,77	2,58	0,83	2,25	0,90

agressoras e, ainda, as vítimas e os não envolvidos diretamente ( $p=0,06$ ). Portanto, os agressores tendem a possuir uma relação mais negativa com os do centes.

Eles relatam, ainda, mais situações de conflito nesse relacionamento do que as vítimas e os não envolvidos ( $F[3; N=442]=13,39; p<0,01$ ). O teste Tukey constituiu três subgrupos para o fator Conflito. O primeiro é constituído pelos não envolvidos diretamente em situações de *bullying* e pelas vítimas, ambos possuem médias mais baixas ( $p=0,48$ ). O segundo subgrupo envolve, também as vítimas e as vítimas agressoras ( $p=0,45$ ). O terceiro abrange, novamente, as vítimas agressoras e, os agressores, com níveis de conflito mais elevados ( $p=0,26$ ).

Quanto ao fator Afinidade, não foi encontrada diferença significativa entre os subgrupos ( $F[3; N=442]=0,87; p=0,46$ ). Desse modo, vítimas, vítimas agressoras, agressores e não envolvidos reportaram o mesmo nível de afinidade com seus professores.

Ao analisar a relação professor-aluno ao longo do Ensino Fundamental, verificou-se diferença entre os anos escolares na Relação Positiva Total ( $F[5; N=442]=6,02; p<0,01$ ). O *post hoc* e a estatística descritiva (Tabela 4) denotam que ela tende a diminuir ainda que o sétimo ano represente uma exceção, pois sexto, sétimo, oitavo e nono ano formam o subgrupo que possui menores médias ( $p=0,31$ ), quarto, quinto e sétimo ano ( $p=0,09$ ) apresentam os maiores níveis e quinto, sexto, sétimo e oitavo ano constituem um grupo intermediário ( $p=0,55$ ).

Algo semelhante ocorre com a Afinidade, ou seja, obteve-se diferença entre os anos escolares ( $F[5; N=442]=8,97; p<0,01$ ) e, com base no *post hoc* e nas médias da ERPA, vislumbra-se uma tendência de diminuição da afinidade na relação professor-aluno com o transcorrer da escolarização. Constatou-se que o sexto, sétimo, oitavo e nono ano estão entre aqueles com menores índices ( $p=0,55$ ); quinto, sexto e sétimo formam um grupo intermediário ( $p=0,06$ ) e o quarto e quinto ano possuem as maiores médias ( $p=0,96$ ).

Quanto ao Conflito, o movimento tende a ser em sentido contrário, isto é, aumentam as situações conflituosas nesse relacionamento ( $F[5; N=442]=2,26; p<0,05$ ). Apesar do teste de Tukey ter formado somente um subgrupo ( $p=0,08$ ), ele também revelou que o nono se diferencia do quarto ano ( $p<0,05$ ) por possuir médias mais elevadas.

Reitera-se que os resultados referentes à relação professor-aluno dizem respeito às interações com o docente que estava presente em sala de aula no momento da coleta de dados, sendo que a maioria ( $\chi^2[2, N=406]=143,31; p<0,01$ ) dos estudantes avaliou que o relacionamento com os demais professores é igual ( $n=200; 49,3\%$ ) ou melhor ( $n=184; 45,3\%$ ), ainda que alguns discentes considerem-no pior ( $n=22; 5,0\%$ ). Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em relação a essa avaliação quando se consideram os subgrupos formados a partir da variável envolvimento com *bullying* ( $\chi^2[2, N=406]=4,28; p=0,64$ ) e anos escolares ( $\chi^2[2, N=406]=8,70; p=0,56$ ).

## DISCUSSÃO

Com base nos resultados, pôde-se observar que o *bullying* está presente em todos os anos escolares, conforme verificado por Fante (2005), e com prevalência preocupante, convergindo com alguns estudos brasileiros (CEATS, 2010; Francisco e Libório, 2009). Verificou-se, também, uma tendência de maior porcentagem de vítimas no quinto ano, agressores no sétimo e de vítimas agressoras no sexto. Parece não haver, portanto, uma relação uniforme entre esse tipo de agressão e escolarização. Estudos longitudinais que abranjam todo o Ensino Fundamental são recomendados para que esse problema de pesquisa seja mais bem investigado no contexto brasileiro.

Com relação ao contexto em que as práticas de *bullying* ocorrem, destacaram-se as salas de aula e o recreio. Corroboram-se, assim, outras pesquisas realizadas no Brasil (CEATS, 2010; Grossi e Santos, 2009; Lopes Neto e Saavedra, 2003; Fante, 2005) que verificaram que a sala de aula é o local de maior prevalência de *bullying*. Em pesquisas internacionais, porém, é o recreio que se destaca como contexto de maior ocorrência dessa agressão (Olweus, 1993/2006). A elevada prevalência desse problema em sala de aula pode denotar, como proposto por Fante (2005), que os docentes brasileiros têm dificuldades para diferenciar condutas agressivas de brincadeiras saudáveis, faltando-lhes preparo para identificá-lo e combatê-lo.

Verifica-se que as situações de *bullying* na sala de aula tendem a aumentar ao longo do Ensino Fundamental. De forma análoga, Francisco e Libório (2009), ao investigar o sexto e o nono ano, encontraram o recreio e a sala de aula como contextos de maior ocorrência de *bullying* para as respectivas séries. Tem-se, portanto, um cenário preocupante, pois o processo de vitimização ocorre com mais frequência onde crianças e adolescentes possuem a supervisão de um adulto, isto é, o professor.

Ao utilizar a classificação proposta por Socías e Cerdá (1996), observou-se que as formas verbais e indiretas de agressão são as que mais se sobressaem, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Esse resultado pode ser decorrente da crença de que práticas como ‘colocar nomes ou apelidos’, mencionadas com maior frequência pelas vítimas nesta e em outras investigações (CEATS, 2010; Lopes Neto e Saavedra, 2003; Pinheiro, 2006), são apenas ‘brincadeiras’. Além disso, a dificuldade de os professores reconhecerem esse tipo de agressão (Olweus, 1993/2006) e intervirem pode ajudar a mantê-la ou aumentá-la e interferir na busca por auxílio por parte da vítima.

Apesar de grande parte dos relatos de *bullying* serem feitos aos professores – personagens principais no combate ao *bullying* – e aos responsáveis ou pais, a frequência ainda é baixa. Destaca-se que parte das vítimas não expôs a agressão sofrida a qualquer pessoa. É importante ressaltar que, ao longo das séries, tende a crescer a frequência dos relatos para amigos ou irmãos, mas não aumenta o comportamento de contar para adultos. Alguns estudos (CEATS, 2010; Grossi e Santos, 2009) verificaram, também, que grande parte dos alunos se cala diante das agressões e, entre as vítimas que verbalizam, isso é feito aos membros da família em detrimento do professor.

Murray-Harvey e Slee (2010) ressaltam que os alunos que possuem uma relação de dependência com o professor tendem a ser os mais vitimizados, pois transmitem a imagem de serem um alvo fácil. Portanto, é preciso considerar que crianças mais velhas e, principalmente, adolescentes podem interpretar os pedidos de ajuda a adultos como algo que contraria sua busca por autonomia, transparecendo uma ideia de fraqueza. Além disso, tendem a terem os pares como referência para os mais diversificados desafios desenvolvimentais.

Ao mesmo tempo, quando questionados sobre a reação dos professores frente aos pedidos de ajuda, parte dos estudantes assinala que nunca ou quase nunca é feito algo para cessar as agressões. Resultado semelhante foi obtido por Grossi e Santos (2009) e Oliboni (2008). Saliencia-se que, de acordo com esta autora, os docentes, quando requeridos, apenas solicitavam ao aluno que estava agindo de forma inadequada que ficasse quieto, mudasse de lugar ou fosse encaminhado para a sala da direção.

Os professores não estão bem preparados para intervir em casos de *bullying* (Munarin, 2007). Eles não procuram compreender as relações interpessoais entre os estudantes, preocupando-se, predominante e, até mesmo exclusivamente, em cumprir o conteúdo programático em sala de aula, com visível omissão e indiferença frente aos conflitos nela vivenciados (Murray-Harvey e Slee, 2010; Oliboni, 2008).

Destaca-se que as ações dos docentes, mais que suas palavras, são exemplos para os alunos, que os têm como modelos. A forma como os professores conduzem as aulas, como interagem com os estudantes e como intervêm quando solicitados por eles refletirão na procura ou não por ajuda por parte daqueles que sofrem o *bullying* ou o presenciam. Portanto, o comportamento dos docentes e a relação que estabelecem com os discentes, constituem alguns dos fatores que explicam a maior ou menor prevalência dessa forma de agressão (Murray-Harvey e Slee, 2010), principalmente na sala de aula.



Constatou-se que os agressores e as vítimas agressoras possuem níveis inferiores na qualidade da relação com o professor. Eles também tendem a perceber, mais que os outros alunos, situações de conflito com o docente, caracterizando, portanto, uma relação de baixa qualidade (Hamre e Pianta, 2001; O'Connor, 2010). Por um lado, esse resultado diverge dos obtidos por Shin e Kim (2008), que verificaram que vítimas, e não agressores, possuem baixa qualidade na relação professor-aluno. Porém, há que se considerar que eles pesquisaram a educação infantil em um contexto muito distinto do que foi cenário desta investigação. Por outro lado, os resultados convergem parcialmente com o estudo de Troop-Gordon e Kopp (2011) com crianças mais velhas, no qual obtiveram correlações negativas entre proximidade com o professor e vitimização relacional e agressão física, e correlações positivas entre conflito e as diversas formas de vitimização e agressão. Entretanto, não encontraram resultados suficientes para afirmar que o conflito é uma variável preditora de agressão.

Reitera-se que esta pesquisa verificou que, ao longo das séries, a Relação Positiva Total e a Afinidade apresentam tendência de diminuir ao mesmo tempo em que a percepção de Conflito com o professor e o número de agressores tende a aumentar. Ainda que a MANOVA tenha se mostrado inadequada e a ANOVA univariada não tenha identificado interação entre tipo de envolvimento com *bullying* e anos escolares para as medidas de relação professor-aluno, é possível inferir que o declínio da qualidade dessa relação no decorrer do Ensino Fundamental, também identificado por O'Connor (2010) e Murray-Harvey e Slee (2010), possa ter relações com o desenvolvimento de comportamentos agressivos. Konishi et al. (2010) constataram que estudantes que frequentam escolas em que o *bullying* é mais notório possuem um relacionamento mais negativo com o professor e desempenho acadêmico inferior ao daqueles alunos que estudam em escolas onde essa forma de agressão tende a ser menos frequente.

Há que se asseverar, contudo, que são poucos os estudos, mesmo na literatura internacional, que associam *bullying* à relação professor-aluno (Murray-Harvey e Slee, 2010), principalmente no Ensino Fundamental. O estado da arte nessa área, especialmente no Brasil, demanda estudos com amostras mais amplas e longitudinais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* é um fenômeno multicausado e gera muitas consequências nocivas. Deve, portanto, ter seus

múltiplos determinantes e efeitos investigados para que sejam desenvolvidas estratégias de intervenção eficazes. Dentre as variáveis que se associam ao *bullying*, esta pesquisa focou a relação professor-aluno, que, pelos resultados obtidos, parece ser altamente relevante para que se compreendam tanto os determinantes quanto as consequências desse comportamento agressivo.

Destaca-se, assim, que pesquisas que investiguem não só a prevalência de *bullying*, mas sua relação com outras variáveis, principalmente aquelas do contexto escolar, são extremamente relevantes. Tais estudos podem fornecer subsídios para a atuação dos profissionais de educação, incluindo evidentemente nesse rol o psicólogo escolar, no combate e prevenção a essa forma de agressão, uma vez que é na escola que ela ocorre. Nesse sentido, o presente trabalho contribui para sinalizar aos docentes que as relações que estabelecem com os alunos podem tanto desencadear quanto serem afetadas pelo *bullying*. Ademais, o trabalho alerta para o quanto as vítimas recorrem ao professor e para o baixo nível de percepção que elas têm da intervenção do docente quando ocorre essa agressão.

As limitações do estudo devem, no entanto, ser consideradas, uma vez que elas reduzem sua validade externa e interna. Como exemplos, mencionam-se as características da amostra – dimensão e representatividade – e dos instrumentos – que avaliam o *bullying* e a relação professor-aluno somente do ponto de vista discente. Essas circunscrições demandam uma generalização cautelosa dos resultados. Contudo, eles sinalizam inequivocadamente que: o *bullying* atinge níveis alarmantes em parcela das escolas brasileiras e ocorre principalmente em sala de aula; os agressores possuem uma relação de pior qualidade com seus professores; e ambos os fenômenos – *bullying* e relação professor-aluno – não se apresentam de modo uniforme ao longo do Ensino Fundamental. Essas três constatações ensejam a necessidade de se criarem intervenções específicas para os diferentes momentos da escolarização, e, sobretudo, evidenciam a necessidade de se capacitar os docentes para que eles sejam, de fato, agentes de prevenção e combate ao *bullying* em salas de aula.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, A.J.G. (2009). *Questionário de Bullying*. Juiz de Fora – MG: Autor.
- \_\_\_\_\_. (2010). Evidências de validade do Questionário de Bullying para o contexto brasileiro [CD-ROM]. In La Federación Iberoamericana de Asociaciones De Psicología – FIAP. *Anais do VII Congreso Iberoamericano de Psicología*.
- Barbosa, A.J.G., Campos, R.A. & Valentim, T.A. (2007). Diversidade em sala de aula: um estudo exploratório sobre a

- relação professor-aluno [CD-ROM]. In Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.
- Berger, K.S. (2007). Update on *bullying* at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. (doi:10.1016/j.dr.2006.08.002).
- CEATS – Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (2010). *Bullying* escolar no Brasil : relatório final. São Paulo: CEATS/FIA. Recuperado em 25 abril 2011, de <[http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying\\_escolar\\_no\\_brasil.pdf](http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf)>.
- Cheffer, L. & Gallo, A.E. (2009). *Bullying*: um estudo em escola pública de Maringá. *Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, 14(2), 335-375.
- Fante, C. (2005). Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus.
- Francisco, M.V. & Libório, R.M.C. (2009). Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207. (doi:10.1590/S0102-79722009000200005).
- Grossi, P.K. & Santos, A.M. (2009). Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 249-267.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638. (doi:10.1111/1467-8624.00301).
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T. & Mashburn, S.J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. (doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x).
- Konishi, C, Hymel, S., Zumbo, B.D. & Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relations matter for academic achievement: a multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39. (doi:10.1177/0829573509357550).
- Leff, S.S., Power, T.J., Costigan, T.E. & Manz, P.H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: implications for *bullying* prevention programming. *School Psychology Review*, 32(3), 418-430.
- Lopes, C.S. (2001). *A violência no espaço escolar e a relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Lopes Neto, A.A. (2005). *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5) 164-172. (doi: 10.1590/S0021-75572005000700006).
- Lopes Neto, A.A. & Saavedra, L.H. (2003). *Diga Não ao Bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes – Resultados parciais*. Recuperado em 11 out. 2009, de <<http://www.observatoriodainfancia.com.br>>.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). Violência na escola: vítimas, provocadores e outros. *Aventura Social e Saúde*, 2(1), 1-6.
- Munarin, J.C. (2007). A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bullying escolar. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP.
- Murray-Harvey, R. & Slee, P.T. (2010) School and home relationships and their impact on school *bullying*. *School Psychology International*, 31(3), 271-295. (doi:10.1177/0143034310366206).
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(1), 187-218. (doi: 10.1016/j.jsp.2010.01.001).
- Oliboni, S.P. (2008). *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores*. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS.
- Olweus, D. (2006). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc. (Original work published 1993).
- Pereira, B.O. (2008). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2ª ed). Lisboa: Dinalivro.
- Pianta, R.C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pinheiro, F.M.F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. (doi: 10.1080/0013188022000031597).
- Salmivalli, C. (2005). Consequences of school bullying and violence. *A report from the Conference Taking Fear Out of Schools*, organized by the OECD, the Norwegian Ministry of Education and Research, Directorate for Primary and Secondary Education and the University of Stavanger, September 2004. Centre for Behavioural Research.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. (doi:10.1016/j.avb.2009.08.007).
- Shin, Y. & Kim, H.Y. (2008). Peer victimization in Korean preschool children: the effects of child characteristics, parenting behaviours and teacher-child relationships. *School Psychology International*, 29(5), 590-605. (doi:10.1177/0143034308099203).
- Socias, C.O. & Cerdá, M.X.M. (1996). El bullying versus el respecto a los derechos de los menores em La educación: La escuela como espacio de disocialización. *Pedagogia Social*, 14, 47-62.
- Troop-Gordon, W. & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, 20(3), 536-561. (doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00604.x).

Recebido em: 18.07.2012. Aceito em: 22.01.2013.

#### Autores:

Karen Cristina Alves Lamas – Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutoranda em Psicologia pela Universidade São Francisco.

Eduarda Rezende Freitas – Psicóloga e Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Altemir José Gonçalves Barbosa – Doutor em Psicologia pela PUC-Campinas. Professor adjunto do departamento de Psicologia da UFJF e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF.

#### Enviar correspondência para:

Karen Cristina Alves Lamas  
Pós-Graduação em Psicologia – ICH  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Rua José Lourenço Kelmer, s/n  
Campus Universitário – Bairro São Pedro  
CEP 36036-900, Juiz de Fora, MG, Brasil  
E-mail: karen\_lammas@yahoo.com.br