

# eduser

## *Bullying: percepções dos assistentes operacionais*

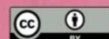
Bullying: perceptions of operational assistants

INÊS MOURA, ROSA NOVO, ANA PRADA

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X

<https://www.eduser.ipb.pt>

 **ipb** INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA  
Escola Superior de Educação



eduser

## **Bullying: percepções dos assistentes operacionais** Bullying: perceptions of operational assistants

INÊS MOURA<sup>1</sup>, ROSA NOVO<sup>2</sup>, ANA PRADA<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, [inesmoura09@hotmail.com](mailto:inesmoura09@hotmail.com)

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, 0000-0001-8388-7740, [rnovo@ipb.pt](mailto:rnovo@ipb.pt)

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, 0000-0003-2290-3692, [raquelprada@ipb.pt](mailto:raquelprada@ipb.pt)

**RESUMO:** Adotando uma perspetiva bioecológica, o *bullying* é considerado como um fenómeno relacional influenciado por diversos sistemas. Centrando-nos no contexto escolar, assiste-se a um interesse crescente pelo estudo das percepções sobre o *bullying* considerando a perspetiva dos profissionais de ensino, em particular, dos professores. Competindo aos assistentes operacionais a vigilância dos espaços escolares onde habitualmente ocorrem manifestações de *bullying*, estes profissionais desempenham um papel fulcral na identificação destas situações. Reconhecendo a sua importância no contexto escolar e tendo em conta a parca investigação existente com este público-alvo, este estudo tem como objetivo analisar os conhecimentos dos assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar. Neste âmbito justifica-se a opção por uma investigação de natureza mista, transversal e exploratória, tendo sido utilizado o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados. Participaram 82 assistentes operacionais, de ambos os sexos, de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, situadas numa cidade do norte e interior de Portugal. Os dados recolhidos comprovaram que os assistentes operacionais autoavaliaram muito favoravelmente os seus conhecimentos sobre o *bullying*, ainda que a maioria apresentasse uma noção genérica deste conceito, não consagrando as dimensões essenciais na sua operacionalização. Concluiu-se que, embora estivessem conscientes do impacto do *bullying*, a maioria não evidenciou um conhecimento das dimensões incluídas, o que pode obstaculizar a sinalização e atuação perante esta forma de violência escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*; Assistentes Operacionais; Percepção; Escola.

**ABSTRACT:** Adopting a bio-ecological perspective, bullying is considered a relational phenomenon influenced by several systems. Focusing on the school context, there is a growing interest in studying perceptions of bullying from the perspective of teaching professionals, particularly teachers. As operational assistants are responsible for the surveillance of school spaces where bullying events usually occur, these professionals play a key role in the identification of these situations. Recognizing their importance in the school context and considering the scarce existing research with this target audience, this study aims to analyze the knowledge of operational assistants about bullying in the school context. In this context, a mixed, cross-sectional, and exploratory research was adopted, using the questionnaire survey as data collection. This study included a total of 82 operational assistants of both genders, working in primary to secondary schools, located in a city in the north and interior of Portugal. It is worth highlighting from this study that the operational assistants gave a very favorable self-assessment of their knowledge about bullying, even though the vast majority had a generic notion of this concept, not establishing the essential dimensions in its operationalization. Although participants were aware of the impact of bullying, the great majority did not express a clear knowledge of the included dimensions, which may obstruct the identification and action when faced with this type of school violence.

**KEYWORDS:** Bullying; Operational Assistants; Perception; School.

## 1. Introdução

O *bullying* é amplamente reconhecido como um problema das comunidades educativas e da sociedade em geral. Embora as taxas de prevalência deste fenómeno variem de acordo com as realidades socioculturais, o número de casos reportados a nível internacional (Cosma et al., 2020; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019) e nacional (Costa et al., 2013) incita os microssistemas mais próximos a envolverem-se na sua prevenção.

Independentemente da realidade sociocultural analisada é consensual que, o contacto direto ou indireto, com situações de *bullying* tem consequências negativas a curto e a longo prazo na saúde e no bem-estar das crianças e dos jovens (Rettew & Pawlowski, 2016; Rigby, 2003), bem como no seu potencial de aprendizagem e desempenho académico (Carvalhosa, 2010; Oliveira et al., 2018).

Atendendo ao modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (2006), a análise do *bullying* não deve descurar a influência dos múltiplos contextos, que direta ou indiretamente, influenciam as vidas das crianças e dos jovens. Centrando-nos no contexto escolar, sendo a vigilância dos espaços escolares da responsabilidade dos assistentes operacionais, é crucial consagrar este público-alvo nas investigações sobre o *bullying* uma vez que desempenham um papel fulcral na identificação destas situações. Neste contexto, foi desenvolvida uma investigação mista com assistentes operacionais, a exercer funções em escolas, públicas e privadas, do primeiro ciclo do ensino básico (CEB) ao ensino secundário de uma cidade situada na região norte e interior de Portugal. De entre os diversos aspetos considerados neste estudo, este artigo tem como objetivo analisar as perceções desses profissionais sobre o *bullying* no contexto escolar.

Em termos de estrutura, este artigo organiza-se em cinco momentos: num primeiro momento aborda-se o construto de *bullying* e os estudos desenvolvidos sobre as perceções dos assistentes operacionais, seguindo-se a clarificação dos aspetos metodológicos, a apresentação e análise dos resultados e, por último, as considerações finais, aludindo-se às limitações e implicações dos dados obtidos.

## 2. Bullying: contribuições para a sua compreensão

O *bullying* é um fenómeno social complexo e que deve ser diferenciado de outras manifestações de violência interpessoal e conflitos presentes no contexto escolar (Fernandes & Seixas, 2012; Martins, 2005). Importa, portanto, clarificar o que se entende por este construto.

Para autores como Olweus (1993) o *bullying* é uma forma de violência entre pares que envolve a intimidação ou a vitimização de um aluno, de um modo repetido e continuado no tempo, sendo aquele sujeito a ações negativas por parte de um ou mais alunos. Esta definição cunhada por Olweus (1993) é frequentemente usada na pesquisa educacional e será adotada neste estudo. O *bullying* é, portanto, entendido como uma forma de violência entre pares com características próprias, nomeadamente (Fernandes & Seixas, 2012; Olweus, 2013; Smith & Brain, 2000): (i) a intencionalidade; (ii) o carácter reiterado e (iii) a assimetria, a desigualdade ou o desequilíbrio de poder/força. Envolve a intenção ou o desejo da pessoa que agride em ganhar controlo sobre a vítima ou causar dano (lesão, mal-estar ou desconforto). O comportamento ao qual a vítima está exposta é indesejado pela mesma. Diferencia-se, assim, da agressão ocasional pelo carácter reiterado e pela persistência no tempo das ações danosas e marcadas pela desigualdade entre os intervenientes (Costa & Pereira, 2010). A estes critérios Bisquerra (2014) acrescenta igualmente a indefensibilidade/ impotência da vítima a qual, através dos seus próprios meios, não conseguirá ultrapassar as agressões de que é alvo. A vítima pode não conseguir defender-se por diversos motivos, entre eles: a idade (por exemplo, pelo facto da pessoa que agride ser mais velha do que vítima), o tamanho e/ou a força física e a existência de um maior estatuto por parte do agressor. A análise do *bullying* não pode descurar esta questão da relativa indefensibilidade da vítima (Smith & Brain, 2000), bem como a sua forte dimensão social (Bisquerra, 2014). O *bullying* é um fenómeno de grupo, que envolve diversos intervenientes, nomeadamente, as vítimas, os agressores e as testemunhas.

Tecidas estas considerações sobre o conceito de *bullying* importa compreender o entendimento que os profissionais da educação têm sobre este fenómeno. Neste âmbito a investigação tem privilegiado as perspetivas do corpo docente (Cunha et al., 2019; Rosen et al., 2017; Troop-Gordon & Ladd, 2015) sendo ainda poucos os estudos que consagram a visão dos assistentes operacionais (Coutinho, 2018; Luís, 2012; Rodrigues,

2015). Importa então proceder de seguida à descrição dos estudos portugueses desenvolvidos com este público-alvo.

Luís (2012) procurou conhecer a intervenção da comunidade escolar perante a prevenção do *bullying*. Colaboraram neste estudo 215 participantes (54% assistentes operacionais e 46% professores), da região centro de Portugal, maioritariamente do género feminino (60,50%) e com uma média etária de 41,90 anos ( $DP = 8,21$ ). Grande parte (46,50%) possuía o ensino superior, seguindo-se o ensino secundário (29,30%) e 3.º CEB (19,10%). O tempo de exercício profissional variou de 1 a 37 anos ( $M = 15,78$ ;  $DP = 7,38$ ). Os resultados mostraram que 82,80% dos participantes possuíam informação sobre o *bullying*. De salientar ainda que 44,20% e 53,50% revelou, respetivamente, ter bons e muito bons conhecimentos sobre o *bullying*. É ainda de referir que 51,10% não indicaram a fonte dessa informação. Quando reportaram como adquiriram essa informação 33,70% mencionaram ter sido através da comunicação social. Apenas 9% indicaram terem recebido informação sobre o *bullying* através de ações de formação e autoformação e 2,8% mediante formação desenvolvida na escola. Verificou-se ainda que, os participantes com mais conhecimentos sobre o *bullying*, adotaram mais frequentemente atitudes preventivas face a esta forma de violência escolar. Não diferiram, contudo, em função do género, nem da idade, das habilitações literárias e do tempo de experiência profissional. De referir ainda que os professores, comparativamente com os assistentes operacionais, indicaram recorrer mais frequentemente a atitudes preventivas do *bullying*. Concluiu-se também que 66,90% dos participantes indicou tomar alguma atitude preventiva face a situações de *bullying*, parecendo conhecer algumas das medidas mais usuais para a sua identificação, encaminhamento e atuação.

O estudo de Rodrigues (2015) visou, entre outros aspetos, analisar como os profissionais de ensino percebem e atuam perante comportamentos antissociais e situações de *bullying*. A amostra incluiu 73 profissionais do ensino básico e secundário de duas escolas da zona centro de Portugal (79,50% professores, 19,20% auxiliares de ação educativa e 1,40% profissionais a desempenhar outras funções), na sua maioria do sexo feminino (69,90%), sendo a média de idades de 47,78 anos ( $DP = 7,54$ ). Em relação ao tempo de serviço na escola 31,50% indicaram estar há mais de 21 anos, 23,30% num período de 10 a 14 anos e 20,50% num período de 16 a 20 anos. Em igual percentagem (12,30%) foram indicados os períodos de serviço de 5 a 9 anos, e inferior a 4 anos. Neste estudo 89,80% dos participantes tinha formação superior e 2,70% uma escolaridade ao nível do 5.º e 6.º anos. Foi ainda referido por 80,80% dos participantes que existiam comportamentos de *bullying* na sua escola. Apesar desta consciência sobre o *bullying*, a maioria indicou não ter informação sobre como identificar e lidar com a vítima (sendo as percentagens, respetivamente, de 27,40% e 57,50%), nem como atuar perante um agressor (60,30%). Sobressaiu igualmente deste estudo a necessidade de maior formação destes profissionais dado o desconhecimento sobre a forma como devem lidar com algumas situações e intervenientes.

Coutinho (2018) desenvolveu uma investigação cujo objetivo era analisar os conhecimentos e a atuação dos assistentes operacionais e contribuir para a elaboração de um plano de intervenção. Participaram 69 assistentes operacionais, a exercer funções no Concelho de Vila Franca do Campo, da Ilha de São Miguel (Açores), os quais eram maioritariamente do sexo feminino (82,60%) e casados (76,81%), com uma idade média de 48,20 anos ( $DP = 9,20$ ). Quanto ao nível de escolaridade 36,20% dos participantes possuía o 3.º CEB, 26% uma escolaridade igual ou inferior ao 1.º CEB, 17,40% o 2.º CEB, 14,50% o ensino secundário e 5,80% a licenciatura. Relativamente ao vínculo profissional 50% tinha um contrato de trabalho por tempo indeterminado; 40,60% um contrato de trabalho temporário e 1,40% um contrato de trabalho com termo certo. O período médio de exercício profissional foi de 13,50 anos ( $DP = 12,30$ ). Os dados demonstraram que 95,70% dos assistentes operacionais já tinha ouvido falar de *bullying*, referindo ainda que as manifestações de índole verbal constituíam as formas mais comumente observadas. De salientar ainda que 54,70% dos participantes nunca tinha frequentado qualquer tipo de ação de formação sobre esta temática, sendo que os que tiveram formação apontaram uma duração média de três horas, a qual poderá ser, de acordo com a autora do estudo, insuficiente. Ressaltou deste estudo a necessidade de uma aposta na formação para melhor lidar com a violência e o *bullying* no espaço escolar.

Pode, então, dizer-se que as evidências disponibilizadas no contexto nacional apontam para um conhecimento genérico do *bullying* por parte dos assistentes operacionais. Destaca-se ainda o frugal envolvimento destes profissionais em ações de formação/sensibilização sobre o *bullying*. É igualmente importante realçar que apenas um dos estudos supramencionados incluiu como participantes apenas os

assistentes operacionais sendo, por isso, essencial refletir sobre a sua capacitação para uma melhor sinalização e atuação em situações de *bullying*.

### 3. Metodologia

Partindo da seguinte questão-problema: como é que os assistentes operacionais entendem o *bullying*? delineou-se como objetivo deste estudo analisar os conhecimentos dos assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar. Esta investigação caracteriza-se por uma metodologia mista, transversal e exploratória, versando sobre uma temática onde são ainda escassos os estudos realizados. Foram convidados a participar todos os assistentes operacionais que exerciam a sua atividade profissional em escolas públicas e privadas do 1.º CEB ao ensino secundário, numa cidade do norte e interior de Portugal, no ano letivo de 2021-2022. Colaboraram neste estudo os assistentes operacionais que evidenciaram disponibilidade e interesse em participar. Assim, de um total de 145 assistentes operacionais participaram no estudo 82, o que significa que a percentagem de participação foi de 56,55%.

A recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário elaborado para o efeito com base na revisão da literatura efetuada. O instrumento de recolha de dados foi avaliado por duas pessoas especialistas sobre a temática em análise, não tendo havido a necessidade de reformulação do mesmo. Após a sua revisão realizou-se ainda uma validação prévia com seis assistentes operacionais, a exercer funções noutra área geográfica com características idênticas à selecionada para este estudo, com a finalidade de avaliar a clareza das questões e do seu encadeamento.

O inquérito por questionário integrou questões fechadas e abertas, sendo apenas analisadas neste artigo as respostas alusivas à caracterização sociodemográfica e profissional do grupo de participantes (idade, sexo, estado civil, grau de escolaridade, tempo de serviço profissional e vínculo contratual com a instituição de ensino), aos conhecimentos sobre *bullying* (“O que entende por *bullying*?”) e as suas manifestações (“Que formas de *bullying* conhece?”). Foi ainda considerada a autoavaliação relativa aos conhecimentos sobre o *bullying*, através de uma questão fechada cuja resposta variava numa escala de Likert de 1 (Não conheço nada sobre este fenómeno) a 4 (Conheço muito bem este fenómeno) e, por último, foram inquiridos se já frequentaram alguma ação de formação ou de sensibilização sobre esta temática.

No que concerne aos procedimentos conducentes à realização deste estudo, foi solicitada a autorização formal junto das direções de cada instituição de ensino, a qual foi deferida. O instrumento de recolha de dados foi entregue aos representantes dos assistentes operacionais das escolas para difusão junto dos restantes. Apenas nos estabelecimentos privados e de menores dimensões, foi possível entregar pessoalmente a cada assistente operacional o inquérito por questionário. Junto ao mesmo foi também entregue uma explicação dos objetivos e dos procedimentos inerentes ao estudo, bem como um termo de consentimento informado e um contacto para qualquer esclarecimento adicional. Importa referir que a recolha de dados decorreu durante os meses de abril e maio de 2022. Na recolha e análise dos dados foram assegurados o anonimato e a confidencialidade. A cada participante foi atribuído um código (representado por P), sendo o sexo diferenciado por “f” para feminino e “m” para masculino. Foram também diferenciados relativamente ao número de pessoas inquiridas (por exemplo, Pf1, Pf2, Pm1, Pm2 ...).

O tratamento dos dados quantitativos foi concretizado através de estatística descritiva simples (frequências e percentagens), da análise da média (medida de tendência central) e do desvio padrão (medida de dispersão). Para análise dos dados qualitativos, procedeu-se à análise de conteúdo, a qual envolveu três etapas, a saber: pré-análise, formação de categorias e discussão dos dados (Bardin, 2016). Na etapa de pré-análise desenvolveu-se uma leitura repetida e flutuante das respostas dos assistentes operacionais. Na segunda etapa adotou-se um procedimento de carácter dedutivo (Amado, 2017; Bardin, 2016), elaborando-se as categorias à *posteriori*, com base nos referenciais teóricos adotados relativos ao *bullying*. A contabilização das frequências foi efetuada com base nos seguintes critérios: quando no mesmo episódio havia uma ou mais referências no mesmo sentido só foi contabilizada uma referência; quando o significado ou a ideia eram distintos foram contabilizadas tantas frequências quantas as referências. A última etapa ocorreu com a interpretação e discussão dos dados, momento de análise reflexiva e crítica sobre os dados recolhidos.

Relativamente à validação dos dados realizou-se o acordo interjuizes entre os investigadores do estudo, de forma aferir a fiabilidade das categorias delineadas e, assim, proceder à validação dos processos de análise dos dados qualitativos adotados (Amado, 2017).

## 4. Resultados

Neste ponto apresentam-se os resultados tecendo-se, num primeiro momento, uma caracterização sociodemográfica e profissional do grupo de participantes e, de seguida, uma análise dos seus conhecimentos sobre o *bullying* e da frequência de alguma ação de formação/sensibilização sobre esta temática.

### 4.1. Caracterização do grupo de participantes

Tal como consta da Tabela 1, participaram neste estudo 82 assistentes operacionais, 64 (78,05%) do sexo feminino e 17 (20,73%) do sexo masculino. A presença de mais mulheres a desempenhar as funções de assistentes operacionais é similar ao observado noutros estudos (Coutinho, 2018; Luís, 2012). As idades dos assistentes operacionais variaram dos 26 aos 67 anos, com predominância nas faixas etárias com idades iguais ou inferiores a 55 anos (52,44%;  $n = 43$ ), seguida da faixa etária dos 56 ou mais anos (43,90%;  $n = 36$ ). Em relação ao estado civil, a maioria dos assistentes operacionais eram casados ou em união de facto (67,07%;  $n = 55$ ); seguindo-se os solteiros (17,07%;  $n = 14$ ), os divorciados/ separados (10,98%;  $n = 9$ ) e os viúvos (3,66%;  $n = 3$ ). Relativamente ao grau de escolaridade, a maioria tinha o ensino secundário (10.º - 12.º ano) (64,63%;  $n = 53$ ), seguindo-se o 3.º CEB (7.º - 9.º ano) (13,41%;  $n = 11$ ), a licenciatura (9,76%;  $n = 8$ ), o 1.º CEB (1.º - 4.º ano) (4,88%;  $n = 4$ ) e o mestrado (3,66%;  $n = 3$ ). Em igual percentagem, 1,22% ( $n = 1$ ) dos participantes possuíam o 2.º CEB (5.º - 6.º ano) e um Curso de Especialização Tecnológica. A carreira dos assistentes operacionais tem sofrido alterações significativas nas últimas décadas. Na atualidade é exigida uma escolaridade obrigatória ao nível do 12º ano (Panão-Ramalho & Góis-Ramalho, 2015), o que pode justificar este perfil mais escolarizado. Esta maior percentagem de assistentes operacionais com o ensino secundário completo foi igualmente evidente noutros estudos (Luís, 2012), sendo apenas menor na investigação de Coutinho (2018). A maioria dos participantes tinha um contrato de trabalho por tempo indeterminado (efetivo) (89,02%;  $n = 73$ ), seguindo-se a situação de contrato de trabalho por termo resolutivo com termo incerto (6,10%;  $n = 5$ ) e por tempo resolutivo com termo certo (3,66%;  $n = 3$ ). Estes dados indicam alguma estabilidade laboral destes profissionais, indo ao encontro do estudo de Gonçalves (2010). É ainda de referir que o tempo médio como assistente operacional foi de 21,22 anos ( $DP = 11,41$ ), variando de 9 meses a 40 anos, tendência similar à encontrada noutros estudos (Coutinho, 2018; Gonçalves, 2010).

Tabela 1

Caraterização sociodemográfica e profissional dos assistentes operacionais.

		<i>n</i>	%	Média (Desvio Padrão)	Mínimo	Máximo
Idade	≤ 55 anos	43	52,44%	52,71 (9,97)	26	67
	≥ 56 anos	36	43,90%			
	Não respondeu	3	3,70%			
Sexo	Masculino	17	20,73%			
	Feminino	64	78,05%			
	Não respondeu	1	1,22%			
Estado civil	Solteiro	14	17,07%			
	Casado/ União de facto	55	67,07%			
	Divorciado/ Separado	9	10,98%			
	Viúvo	3	3,66%			
	Não respondeu	1	1,22%			
Grau de escolaridade	1.º CEB (1.º - 4.º anos)	4	4,88%			
	2.º CEB (5.º - 6.º anos)	1	1,22%			
	3.º CEB (7.º - 9.º anos)	11	13,41%			
	Ensino Secundário (10.º - 12.º anos)	53	64,63%			
	Curso de Especialização Tecnológica	1	1,22%			
	Licenciatura	8	9,76%			
	Mestrado	3	3,66%			
	Não respondeu	1	1,22%			

Vínculo contratual	Contrato por tempo indeterminado (efetivo)	73	89,02%			
	Contrato por tempo resolutivo com termo certo	3	3,66%			
	Contrato por termo resolutivo com termo incerto	5	6,10%			
	Não respondeu	1	1,22%			
Tempo de exercício profissional (anos)				21,22 (11,41)	9 meses	40 anos

#### 4.2. Conhecimentos sobre o *bullying*

Da análise das respostas às questões: “O que entende por *bullying*?” e “Que formas de *bullying* conhece?” de um total de 82 participantes, 72 (87,80%) responderam a estas questões. Tal como se apresenta na Tabela 2 foram identificadas as seguintes categorias de primeira ordem: “Intencionalidade”, “Carácter reiterado/ repetido”, “Desigualdade de poder/força”, “Manifestações” e “Impacto”.

**Tabela 1**

*Exemplos ilustrativos das categorias de 1.ª ordem identificadas.*

Categoria 1.ª ordem	Frequência	Indicadores
Intencionalidade	16	Menção ao carácter organizado e planeado das ações negativas
Carácter reiterado	22	Indicação de uma continuidade e repetitividade dos atos perpetrados
Desigualdade de poder/força	16	Referência ao relacionamento assimétrico entre a pessoa que agride e a vítima, colocando a vítima numa posição de indefensibilidade/ impotência
Manifestações	71	Referência a formas de agressão entre pares de índole física, psicológica, verbal, relacional/social e sexual.
Impacto	20	Alusão às consequências a curto ou a longo prazo

A categoria mais mencionada pelo grupo de participantes foi a de “Manifestações” (F=71), respeitante a agressões entre pares expressas de múltiplas formas e, particularmente, incidindo sobre demonstrações de índole física, psicológica e verbal, as quais tendem a ser mais visíveis aos olhares dos adultos. Embora houvesse outras referências, nomeadamente, as de índole social/relacional e sexual, estas foram substantivamente menos reportadas. De sublinhar que uma possível explicação pode advir dos contextos nos quais os assistentes operacionais exerciam as suas funções profissionais, já que o grupo de participantes deste estudo incluiu aqueles que desempenhavam funções em contextos educativos do 1.º CEB ao ensino secundário. Acresce ainda referir que, de acordo com Fernandes e Seixas (2012), os comportamentos envolvidos nas situações de *bullying* pautam-se por uma escalada evolutiva e que acompanha o próprio percurso desenvolvimental das crianças e jovens. Daí não ser surpreendente a parca alusão a agressões de índole social/ relacional e sexual. De seguida apresentam-se alguns extratos exemplificativos desta categoria:

- “pode ser feito de várias maneiras; o uso de ameaças físicas ou verbais, uso de palavras e tom de voz ameaçador de atos físicos e violentos” (Pf5);
- “Humilhar, chamar nomes impróprios por causa da cor da pele, etc. Atacar fisicamente, verbalmente” (Pf10);
- “Comportamento violento a nível físico e psicológico, agressivo e humilhante; ameaças físicas, psicológicas e espalhar boatos” (Pf19);
- “uma prática de atos violentos (...). Tocar, bater, socar, ridicularizar, intimidar, humilhar ou agredir, físico, verbal” (Pf26);
- “quando as crianças são postas de parte pelos colegas” (Pf34);
- “prática de atos violentos, agressivos (...). Pode ser *bullying* físico, psicológico, verbal, social, homofóbico, sexual” (Pf44);

- “é ter comportamentos (...) agressivos, violentos e humilhantes (...) Atacar alguém fisicamente, ameaças, boatos, roubar, provocar outras crianças (...), excluir seja de que forma for” (Pm13).

A segunda categoria mais referenciada foi o “Carácter reiterado” dos atos agressivos (F=22), sendo indicado que ocorrem, não de forma isolada, nem ocasional, mas de forma continuada e repetida:

- “de forma frequente e habitual” (Pf5);
- “apresentam-se de modos repetitivos” (Pf9);
- “surgem de um modo continuado” (Pf18);
- “constantemente e repetidos” (Pf52);
- “que acontece várias vezes” (Pm13).

A terceira categoria mais referida foi o “Impacto” (F=20), a qual diz respeito às consequências do *bullying* a curto e a longo prazo, tal como demonstram os excertos que se seguem:

- “deixando marcas para toda a vida” (Pf2);
- “que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas” (Pf3);
- “deixam a vítima desamparada, humilhada, desprezada infeliz” (Pf62);
- “que causam danos profundos” (Pm10);
- “provocando um mal-estar, sobre essa pessoa originando distúrbios comportamentais e medo” (Pm12).

Em igual frequência surgem as categorias “Intencionalidade” (F=16) e “Desigualdade de poder/força” (F=16), sobressaindo o carácter organizado e planeado das ações negativas perpetradas pelo agressor contra uma pessoa indefesa, numa interação assimétrica entre a vítima e o agressor, sendo a vítima percecionada como incapaz de se defender, como mostram os seguintes exemplos:

- “atos repetidos [...] atos violentos de forma intencional” (Pf24);
- “surgem na forma continuada [...] por um aluno que se sente superior aos outros” (Pf51);
- “se for repetidamente [...] entre os mais fortes contra os mais fracos” (Pf40)

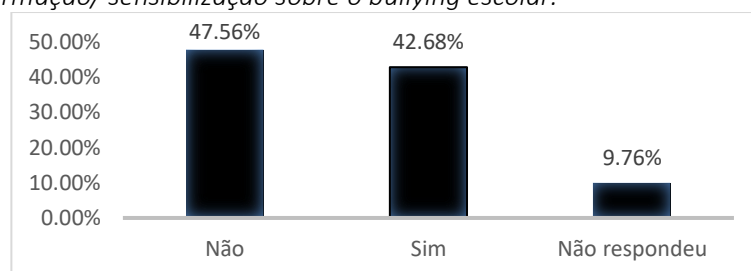
Assinale-se, contudo, que apesar da constatação de conceções positivas acerca dos conhecimentos dos assistentes operacionais sobre o *bullying*, 66 respondentes reportaram uma noção genérica do conceito de *bullying*, e que apenas seis participantes (Pf3, Pf14, Pf22, Pf24, Pf26 e Pf44) apresentaram uma definição de *bullying* que integrava a intencionalidade da agressão, o seu prolongamento no tempo e o desequilíbrio de poder/força, como mostram os seguintes extratos:

- “*Bullying* é a prática de atos violentos, intencionais e que surgem de forma repetida contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas” (Pf3);
- “O *bullying* é uma prática de atos violentos, intencionais e que ocorrem repetidamente contra uma pessoa indefesa. Pode causar danos físicos e psicológicos à vítima “(Pf22);
- “Prática de atos violentos de forma intencional e repetida contra alguém indefeso, podendo causar, a este, danos físicos e psicológicos” (Pf24);
- “É a prática de atos violentos, agressivos intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas” (Pf44).

Importa ainda sublinhar que 47,56% ( $n = 39$ ) dos assistentes operacionais referiram nunca terem frequentado ações de formação/sensibilização sobre o *bullying*. Apenas 42,68% ( $n = 35$ ) mencionaram ter tido formação prévia no *bullying* (vide Figura 1).

**Figura 1**

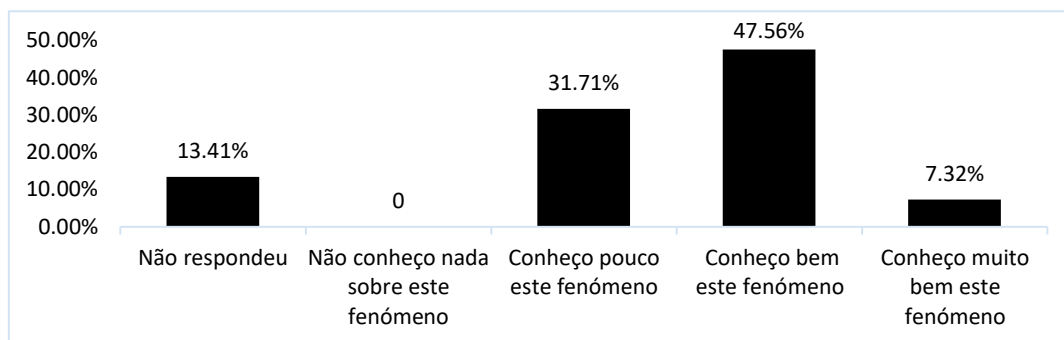
Frequência de ação de formação/sensibilização sobre o *bullying* escolar.



Para uma melhor compreensão do conhecimento dos participantes sobre o *bullying* foi-lhes também colocada a seguinte questão: “Como avalia o seu conhecimento sobre o *bullying*?”. Tal como se apresenta na Figura 2, a maioria (54,88%; n= 45) respondeu “Conheço bem este fenómeno” e “Conheço muito bem este fenómeno”. Já 31,71% (n=26) indicou “Conheço pouco este fenómeno”. Estes resultados denotam uma apreciação positiva dos conhecimentos sobre o *bullying*, indo ao encontro dos obtidos na investigação de Luís (2012), cuja amostra engloba conjuntamente professores e assistentes operacionais.

**Figura 2**

*Autoavaliação do conhecimento pessoal sobre o bullying escolar.*



Poder-se-á então dizer que poucos são os assistentes operacionais que entendem o *bullying* como uma forma de violência escolar diferenciada de outras formas de agressão, dada as raras referências à intencionalidade, repetição e persistência no tempo de ações nocivas, que envolvem uma desigualdade de poder/força entre os intervenientes. Este construto necessita de ser diferenciado de outras formas de violência que ocorrem no contexto escolar ou uma situação de conflito entre pares (Stelko-Pereira & Williams, 2010). É, por conseguinte, fulcral apostar na (in)formação dos assistentes operacionais sobre o *bullying* para que melhor desempenhem o seu papel nos espaços escolares.

## 5. Considerações finais

Este estudo insere-se no campo da violência interpessoal entre pares, mais concretamente, no *bullying*, um subtipo de violência presente no contexto escolar e com características específicas. As conceções do *bullying*, na perspetiva dos assistentes operacionais, são ainda pouco exploradas pelo que este estudo aporta contributos significativos para esta área de investigação e sobre os quais é fulcral refletir.

No âmbito da caracterização do grupo de participantes ressalta uma escolaridade ao nível do 12.º ano, bem como um vínculo laboral por tempo indeterminado, e um tempo médio de experiência considerável. Este perfil poderá colocar o grupo de participantes numa posição privilegiada na observação das interações entre crianças e jovens.

Além disso, os assistentes operacionais, demonstram conhecer as principais formas de manifestação do *bullying*, nomeadamente, as de índole física, psicológica e verbal. No entanto, na operacionalização do conceito de *bullying*, são menos frequentemente reportadas outras dimensões essenciais como a intencionalidade, o carácter reiterado/repetitivo dos atos violentos e a desigualdade de poder/força.

Acresce referir que, apesar da maioria dos respondentes, manifestar uma autoavaliação favorável dos seus conhecimentos sobre o *bullying*, quando solicitados a clarificarem o que entendem por este construto apresentam uma noção genérica, persistindo confusões terminológicas com outras formas de violência escolar e outros comportamentos disruptivos igualmente presentes no contexto escolar. Esta imprecisão conceptual poderá obstaculizar a sinalização de situações de *bullying* e a atuação adequada para a sua mitigação. Tal como constatado pela investigação de Luís (2012), possuir mais conhecimentos sobre o *bullying* favorece a adoção de atitudes preventivas face a esta forma de violência escolar, reiterando-se a necessidade de apostar na capacitação dos assistentes operacionais (Coutinho, 2018; Rodrigues, 2015).

A ambiguidade sobre o que se entende por *bullying* pode obstaculizar a sinalização e atuação perante estas situações. Para uma melhor vigilância dos espaços escolares é imperioso refletir sobre as oportunidades formativas dos assistentes operacionais no âmbito do *bullying* (Coutinho, 2018; Rodrigues, 2015). Esta

capacitação deve primar pela diferenciação do *bullying* de outras formas de violência escolar. Considera-se igualmente fundamental orientar os assistentes operacionais para o recurso à observação e ao registo datado na monitorização dos comportamentos das crianças e dos jovens nos espaços escolares por eles supervisionados.

Para uma melhor compreensão dos dados obtidos é essencial não descuidar as suas limitações. Apesar dos esforços para auscultar a opinião de todos os assistentes operacionais das escolas afetas à cidade selecionada para esta investigação apenas 56,65% aceitou colaborar voluntariamente neste estudo. O facto de o inquérito por questionário ter sido, na sua maioria, entregue pelos representantes dos assistentes poderá ter contribuído para esta percentagem de respostas.

Espera-se que os dados deste estudo contribuam para o impulsionar de futuras investigações que concorram para um maior aprofundamento das perceções dos assistentes operacionais. Futuros estudos deverão contemplar distintas áreas geográficas e, se possível, ter em consideração as faixas etárias das crianças e dos jovens por eles supervisionados. Reitera-se igualmente a necessidade de investir na capacitação destes profissionais, dado que o seu contributo pode, indubitavelmente, contribuir para a prevenção do *bullying* no contexto escolar.

## Agradecimentos

Agradece-se às Direções das Escolas, bem como a todos os assistentes operacionais que, voluntariamente, aceitaram participar neste estudo.

## Referências

- Amado, J. (2017). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Em R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development: Handbook of child psychology* (Vol. 1) (6.ª ed.) (pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Bisquerra, R. C. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée De Brouwer.
- Carvalho, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Climepsi Editores.
- Cosma, A., Walsh, S.D., Chester, K.L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., & Pickett, W. (2020). Bullying victimization: Time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *Int J Public Health*, 65, 75–85. <https://doi.org/10.1007/s00038-019-01320-2>
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. Em L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional «Contributos da Psicologia em Contexto Educativo»* (pp.1810-1821). Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Costa, P., Farenzena, R., Simões, H., & Pereira, B. (2013). Adolescentes portugueses e o bullying escolar: Estereótipos e diferenças de género. *Interacções*, 9(25). <https://doi.org/10.25755/int.2857>
- Coutinho, N. (2018). *Conhecimentos e atuação dos assistentes operacionais em situações de violência/ bullying em contexto escolar* [Tese de Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria, Escola Superior de Enfermagem do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.26/23123>
- Cunha, P., Pires, S., & Monteiro, A.P. (2019). Opiniões e perceções dos professores sobre bullying: Alguns resultados de um estudo qualitativo. *Sisyphus - Journal of Education*, 7 (3), 30-44. <https://doi.org/10.25749/sis.18223>
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano bullying: Como apagar o bullying da escola*. Plátano Editora.
- Gonçalves, F. (2010). *A escola em mudança: Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional* [Universidade de Coimbra]. Coimbra.
- Luis, J. (2012). *Intervenção da comunidade escolar face ao bullying* [Dissertação de Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria, Instituto Politécnico da Guarda, Escola Superior de Saúde]. <http://bdigital.ipg.pt/dspace/handle/10314/1318?mode=full>

- Oliveira, F. R., de Menezes T. A., Irffi, G., & Oliveira, G. R. (2018). Bullying effect on student's performance. *Economia*, 19 (1), 57-73. <https://doi.org/10.1016/j.econ.2017.10.001>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9 (1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 93-115.
- Panão-Ramalho, A. P., & Góis-Ramalho, J. G. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *DEDICA Revista de Educação e Humanidades*, 8, 219-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.30827/dreh.v0i8.6924>
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 25(2), 235–242. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rodrigues, A. (2015). *Comportamentos antissociais e bullying: A análise da escola sob a perspetiva dos profissionais de ensino* [Tese de Mestrado em Psicologia Jurídica, Universidade Fernando Pessoa]. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4936>
- Rosen, L. H., Scott, S. R., & DeOrnellas, K. (2017). Teachers' perceptions of bullying: A focus group approach. *Journal of School Violence*, 16 (1), 119–139. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1124340>
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 1–9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. d. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18, 45-55. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&nrm=iso)
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. [UNESCO]. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>