



Os assistentes operacionais em situações de *bullying*
escolar: saberes e práticas

Inês Filipa Cardoso de Moura

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Social - Educação e Intervenção ao
Longo da Vida*

Orientada por
Ana Raquel Russo Prada

Bragança
2022

Agradecimentos

Este trabalho representa o fechar de um ciclo muito trabalhoso e desafiante, mas que só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente esta dissertação.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Prada, agradeço a orientação, marcada por um alto e rigoroso nível científico. Também o interesse, a dedicação, a disponibilidade, a motivação e sobretudo a confiança que depositou em mim e neste trabalho. Já era uma referência enquanto docente, agora também o é enquanto orientadora.

Agradeço à minha mãe por todo o carinho, esforço e dedicação ao longo destes anos, e por ter sempre acreditado no meu trabalho e nas minhas potencialidades. Ao meu irmão por ser um excelente ouvinte e por todos os ensinamentos, sem dúvida é uma referência para mim. Eles são o maior exemplo de que com muito trabalho, verdade e resiliência conseguimos tudo.

À minha família do coração por terem acreditado em mim e pelo apoio, mas sobretudo pela confiança que me passaram ao longo dos anos.

À minha família académica que me acompanhou ao longo destes cinco anos, contruímos uma amizade bonita e verdadeira. Obrigada a eles por terem feito desta cidade um porto seguro. Às “Ambrosias” que juntamente com os “Rebentos” fizeram com que este ano fosse ainda mais incrível, mas sobretudo só vieram dificultar a minha saída de Bragança.

Às amigas de liceu com quem nos últimos anos não consegui estar o tempo que gostaria, em momento algum me cobraram este distanciamento, pelo contrário sei que estão orgulhosas do meu caminho, assim como eu estou do delas. Às minhas colegas de licenciatura e mestrado com quem muito aprendi, consequentemente sempre me desafiaram a ser melhor dia após dia.

E, por último, a todos que me permitiram realizar este trabalho, os que tornaram este projeto realidade, a todos os Agrupamentos envolvidos, às suas direções, mas sobretudo aos assistentes operacionais que voluntariamente dispuseram do seu tempo para colaborar neste estudo.

Índice geral

Agradecimentos	i
Índice de figuras	iv
Índice de tabelas	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	3
1. <i>Bullying</i>.....	3
1.1. Clarificação conceptual.....	3
1.2. Tipologias de <i>bullying</i>	11
1.3. Impacto da agressão e da vitimização.....	15
1.4. Conhecimentos e práticas dos assistentes operacionais face ao <i>bullying</i> : revisão de estudos.....	16
Capítulo II – Enquadramento empírico	23
2.1. Questão-problema e objetivos.....	23
2.2. Tipo de estudo.....	24
2.3. Grupo de participantes	24
2.4. Instrumento de recolha de dados	25
2.5. Análise dos dados obtidos.....	27
2.6. Apresentação e discussão dos resultados.....	28
2.6.1. Caracterização dos participantes.....	28
2.6.2. Relacionamento com a comunidade educativa.....	30
2.6.3. Reconhecimento e valorização da atividade profissional.....	33
2.6.4. Grau de satisfação com o exercício da atividade profissional	34
2.6.5. Conhecimentos e práticas dos assistentes operacionais.....	35

Considerações finais	71
Referências bibliográficas.....	77
Anexos.....	81
Anexo I – Inquérito por questionário.....	82
Anexo II – Pedido de autorização para a realização do estudo aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas.....	93
Anexo III – Termo de consentimento informado.....	95
Anexo IV- Síntese das respostas dos participantes às questões abertas que integraram o inquérito por questionário.....	97

Índice de figuras

Figura 1. O modelo ecológico de violência.....	10
Figura 2. Escala evolutiva dos comportamentos agressivos	14
Figura 3. Percepção dos assistentes operacionais quanto ao reconhecimento e valorização da sua atividade profissional.	33
Figura 4. Grau de satisfação dos assistentes operacionais com o desempenho da sua atividade profissional	34
Figura 5. Respostas dos participantes sobre como autoavaliam o seu conhecimento sobre o <i>bullying</i> escolar	37
Figura 6. Locais da escola onde os assistentes operacionais observam situações de <i>bullying</i>	38
Figura 7. Número de horas da ação de formação ou de sensibilização realizadas pelos assistentes operacionais.....	68

Índice de tabelas

Tabela 1. Sinais de potenciais alunos vítimas de <i>bullying</i>	6
Tabela 2. Sinais de potenciais de alunos agressores em situações de <i>bullying</i>	8
Tabela 3. Exemplos de manifestações de <i>bullying</i> físico	11
Tabela 4. Exemplos de manifestações de <i>bullying</i> verbal	12
Tabela 5. Exemplos de manifestações de <i>bullying</i> psicológico.....	12
Tabela 6. Exemplos de manifestações de <i>bullying</i> social/relacional.....	12
Tabela 7. Exemplos de manifestações de <i>bullying</i> sexual.....	13
Tabela 8. Caracterização sociodemográfica e profissional dos assistentes operacionais.	30
Tabela 9. Percepção dos assistentes operacionais quanto ao seu relacionamento com a comunidade educativa.....	32
Tabela 10. Correlação entre a idade dos assistentes operacionais e o reconhecimento/valorização da atividade profissional	34
Tabela 11. Correlação entre a idade dos assistentes operacionais e o grau de satisfação no desempenho das suas funções	35
Tabela 12. Exemplos ilustrativos das categorias de primeira ordem da análise da questão "O que entende por <i>bullying</i> ?" e "E que formas de <i>bullying</i> conhece?"	35
Tabela 13. Exemplos ilustrativos das categorias de primeira e segunda ordem da análise da questão "O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) que é vítima de <i>bullying</i> na escola?"	41
Tabela 14. Exemplos ilustrativos das categorias de primeira e segunda ordem da análise da questão "O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) agressor(a) na escola?"	43
Tabela 15. Respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao <i>bullying</i>	50
Tabela 16. Comparação das respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao <i>bullying</i> , atendendo à existência de formação prévia	54
Tabela 17. Intervenções desenvolvidas pelos assistentes operacionais para evitarem situações de <i>bullying</i> em função do sexo	56
Tabela 18. Intervenções desenvolvidas pelos assistentes operacionais para evitarem situações de <i>bullying</i> em função da idade	57
Tabela 19. Intervenções desenvolvidas pelos assistentes operacionais para evitarem situações de <i>bullying</i> em função do estado civil	57

Tabela 20. Respostas dos assistentes operacionais sobre como atuam ou atuariam perante situações de <i>bullying</i>	60
Tabela 21. Comparação das respostas dos assistentes operacionais sobre como atuam ou atuariam perante situações de <i>bullying</i> , atendendo à existência de formação prévia	61
Tabela 22. Exemplos ilustrativos das categorias de primeira e de segunda ordem da análise da questão “Na sua opinião, como pode um(a) assistente operacional contribuir para a prevenção do <i>bullying</i> na escola?”	62
Tabela 23. Respostas do assistentes operacionais sobre a sua percepção de autoeficácia para lidar com situações de <i>bullying</i> e a pertinência de ações de formação neste âmbito.....	65
Tabela 24. Comparação das respostas dos assistentes operacionais sobre a sua percepção de autoeficácia para lidar com situações de <i>bullying</i> e a pertinência de ações de formação neste âmbito, atendendo à existência formação prévia	67
Tabela 25. Intervenção dos assistentes operacionais perante situações de <i>bullying</i> em função da existência de formação sobre esta temática	68
Tabela 26. Exemplos ilustrativos das categorias de primeira ordem da análise da questão “Gostaria de frequentar alguma ação de formação sobre o <i>bullying</i> ? Se sim, que aspetos gostaria de ver abordados nessa ação de formação?”	69
Tabela 27. Excertos das respostas dos participantes às questões “O que entende por <i>bullying</i> ? E que formas de <i>bullying</i> conhece?”, em função das categorias de primeira ordem identificadas.	97
Tabela 28. Excertos das respostas dos participantes às questões “O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) que é vítima de <i>bullying</i> na escola?”, em função das categorias de primeira e segunda ordem identificadas.....	104
Tabela 29. Excertos das respostas dos participantes às questões “O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) agressor(a) na escola?”, em função das categorias de primeira e segunda ordem identificadas.....	110
Tabela 30. Excertos das respostas dos participantes à questão “Na sua opinião, como pode um(a) assistente operacional contribuir para a prevenção do <i>bullying</i> na escola?”, em função das categorias de primeira e segunda ordem identificadas ..	115
Tabela 31. Excertos das respostas dos participantes à questão “Gostaria de frequentar alguma ação de formação sobre o <i>bullying</i> ? Se sim, que aspetos gostaria de ver	

abordados nessa ação de formação?”, em função das categorias de primeira ordem identificadas	120
---	-----

Resumo

O estudo intitulado “Os assistentes operacionais em situações de *bullying* escolar: saberes e práticas” visa dar resposta à seguinte questão-problema “Como atuam e o que sabem os assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar?”. Estipularam-se como objetivos (i) analisar os conhecimentos dos(as) assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar; (ii) identificar as estratégias adotadas pelos assistentes operacionais quando confrontados com situações de *bullying* em contexto escolar; (iii) delinear propostas de intervenção direcionadas aos assistentes operacionais. Adotou-se uma metodologia mista, recorrendo-se a um inquérito por questionário composto por questões abertas e fechadas aplicada a um grupo de participantes composto por 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. Destaca-se deste estudo que os assistentes operacionais autoavaliam muito favoravelmente os seus conhecimentos sobre o *bullying*, ainda que a grande maioria apresente uma noção genérica deste conceito, não consagrando as dimensões essenciais na sua operacionalização. A maioria indica também atuar em situações de *bullying*, não divergindo a sua intervenção em função do sexo, da idade, do estado civil ou do facto de ter frequentado alguma ação de formação/sensibilização sobre o *bullying*. Também, ainda que a maioria dos participantes indique sentir-se capaz para intervir em situações de *bullying*, destaca-se a disparidade de procedimentos e a inexistência de uma intervenção padronizada face a estas situações. A maioria dos participantes indica ser pertinente a realização de ações de formação no âmbito do *bullying* e expressa, igualmente, o desejo de fazer parte dessa formação. Quanto às propostas de intervenção é imperioso o reforço da vigilância e a aposta na capacitação destes profissionais para melhorar a supervisão dos espaços escolares. Concluiu-se deste estudo que os participantes estão conscientes do impacto do *bullying*, contudo, a grande maioria não apresenta um conhecimento claro deste conceito, o que pode obstaculizar a sinalização e atuação perante estas situações. É ainda de sublinhar o potencial contributo do Educador Social no processo de capacitação destes profissionais.

Palavras-chave: Assistentes Operacionais; *Bullying* Escolar; Educação Social

Abstract

The study entitled “Operational assistants in situations of school bullying: knowledge and practices” aims to answer the following question-problem *"How do operational assistants act and what do they know about bullying in the school context?"*. This study aims to (i) to analyse the knowledge of operational assistants about bullying in the school context; (ii) to identify the strategies adopted by operational assistants when confronted with bullying situations in the school context; (iii) to develop intervention proposals directed to operational assistants. A mixed methodology was adopted, using a questionnaire survey composed of open and closed questions applied to a group of participants consisting of 82 operational assistants of both genders, working on 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 favourable self-assessment of their knowledge about bullying, even though the vast majority have a generic notion of this concept, not establishing the essential dimensions in its operationalisation. The majority also indicate that they act in bullying situations, with their intervention not differing according to gender, age, marital status, or the fact of having received some form of training/awareness-raising on bullying. In addition, although most of the participants indicate a strong feeling of being able to interfere in bullying situations, the disparity of procedures and the inexistence of a standardized intervention in these situations stands out. The majority of the participants indicate the relevance of training actions in the area of bullying, and also express the willingness to be part of that training. As for the proposals for intervention, it is imperative to strengthen vigilance and invest in the training of these professionals to improve the supervision of school spaces. Respondents are aware of the impact of bullying, however, the great majority does not have a clear knowledge of this concept, which may obstruct the identification and action when faced with these situations. It is also necessary to underline the potential contribution of the Social Educator in this process regarding a better training of these professionals.

Keywords: Operational Assistants; School Bullying; Social Education

Introdução

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida, designa-se “Os assistentes operacionais em situações de *bullying* escolar: saberes e práticas”.

O *bullying* tem sido alvo de investigação desde os finais das décadas de 1960 e início de 1970, sendo Dan Olweus, o principal investigador a dedicar-se a esta temática (Bisquerra, 2014; Neto, 2005; Simões et al., 2018). Desde assiste-se a um interesse crescente por esta temática, sobretudo nas perspetivas dos alunos e do corpo docente. Assiste-se igualmente a uma maior consciencialização da escola e da sociedade em geral sobre o *bullying*.

No contexto escolar o corpo não docente integra uma grande diversidade de profissionais, sendo o foco deste trabalho os assistentes operacionais. Estes profissionais têm um papel fundamental na atuação em situações de *bullying* no contexto escolar. De acordo com a literatura revista o *bullying* está presente nos espaços escolares, sobretudo, nos contextos de lazer, como é o caso do recinto escolar (Fernandes & Seixas, 2012). Competindo a vigilância destes espaços aos assistentes operacionais, neste estudo estabeleceu-se como questão problema a seguinte: *Como atuam e o que sabem os assistentes operacionais sobre o bullying no contexto escolar?* De acordo com esta questão e com base na revisão da literatura sobre o *bullying* definiram-se como objetivos para este estudo os seguintes: (i) analisar os conhecimentos dos assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar; (ii) identificar as estratégias adotadas pelos assistentes operacionais quando confrontados(as) com situações de *bullying* em contexto escolar; e (iii) delinear propostas de intervenção direcionadas aos assistentes operacionais.

Poucos são os estudos que têm analisado o *bullying* desde a perspetiva dos assistentes operacionais (Caridade et al., 2019; Coutinho, 2018; Luís, 2012; Pereira, 2018; Rodrigues, 2015) e, que seja do nosso conhecimento, não existem estudos centrados nestes profissionais desde a perspetiva da Educação Social.

O *bullying* é uma temática atual e pertinente. Esta forma de violência escolar presente nas escolas tem características próprias, sendo muitas vezes confundidas com brincadeiras entre crianças e jovens e outras manifestações de violência, brigas ou conflitos entre pares (Fernandes & Seixas, 2012). Nem sempre é facilmente identificável o *bullying* ao olhar da pessoa adulta (Stelko-Pereira & Williams, 2010). É também de sublinhar que o *bullying* pode acarretar graves repercussões na saúde das crianças e dos jovens (Fernandes & Seixas, 2012; Lourenço et al., 2009; Stelko-Pereira & Williams, 2010). Esta forma de violência tem impacto nos diversos intervenientes do *bullying* – vítimas, agressores e testemunhas.

Embora seja responsabilidade das escolas tornar este contexto um local seguro e saudável para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, a investigação confirma que esta é uma forma de violência que tende a ser a mais observável no contexto escolar (Monteiro et al., 2017; Neto, 2005; United Nations International Children's Emergency Fund/ UNICEF, 2017). Dada a gravidade que envolve esta forma de violência escolar torna-se necessário conhecer bem este fenómeno, sem descurar a perspetiva dos assistentes operacionais, para uma melhor reflexão sobre as formas de prevenção e intervenção face ao *bullying*. Neste âmbito, o Educador Social poderá ter um contributo fundamental no contexto escolar.

Quanto à estrutura, a presente dissertação encontra-se dividida em três partes, que se clarificam de seguida. Num primeiro capítulo procede-se a uma clarificação conceptual sobre o fenómeno de *bullying* e das suas manifestações, bem como o impacto da agressão e da vitimação nas crianças e nos jovens. É ainda feita uma revisão da literatura dos estudos desenvolvidos sobre os conhecimentos e as práticas destes profissionais perante situações de *bullying*. Num segundo capítulo, alusivo ao estudo realizado, é apresentada a questão problema e os objetivos definidos, bem como a metodologia adotada nesta investigação, a técnica de recolha de dados, os procedimentos e as normas éticas subjacentes. Procede-se ainda a uma caracterização do grupo de participantes, à análise e discussão de resultados obtidos. Numa última parte do trabalho apresentam-se as considerações finais, tecendo-se uma reflexão sobre os resultados mais relevantes decorrentes deste estudo, bem como uma alusão às limitações e às potencialidades do mesmo.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Neste capítulo é analisado o conceito de *bullying*, as suas formas de manifestação e o impacto da agressão e da vitimação nas crianças e nos jovens. Procedeu-se ainda a uma análise dos estudos sobre os conhecimentos e as práticas dos assistentes operacionais em situações de *bullying*.

1. *Bullying*

1.1. Clarificação conceptual

O *bullying* é uma forma de violência, desde sempre presente no contexto escolar, cuja investigação surge nos países escandinavos nos finais da década de 1960 e início de 1970 (Bisquerra, 2014).

Lorenz (1963), pioneiro no campo da etiologia, “describe las conductas de ataque que un grupo de individuos realiza contra un individuo de otra especie, generalmente hostil” (citado por Bisquerra, 2014, p. 10). Contudo, o conceito de *bullying* surge apenas em 1980, sendo Dan Olweus, na Noruega, o principal autor a dedicar-se ao estudo deste tipo de violência (Bisquerra, 2014; Neto, 2005; Simões et al., 2018). A este propósito Olweus (1983 citado por Bisquerra, 2014) define o *bullying* como:

una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. (p.11)

Mais tarde Olweus (1998 citado por Bisquerra, 2014) acrescenta que “un estudiante es víctima de bullying o victimización cuando está expuesto, de forma reiterada y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (p.11).

Beane (2011) entende o *bullying* como:

uma forma de comportamento ostensivo e agressivo que se revela intencional, prejudicial e persistente (...) Verifica-se uma desigualdade ao nível do estado de espírito (...) e, muitas vezes, um desequilíbrio de força, poder e domínio. (p. 18)

No contexto nacional, o Governo da República Portuguesa (2020) define o *bullying* como “um anglicanismo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica,

intencionais e repetidos, praticados por uma ou mais pessoas no contexto de uma relação desigual de poder, causando dor e angústia na(s) vítima(s)”.

Segundo a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima/APAV (2011) o *bullying*:

é um fenómeno de violência entre pares que implica ou envolve a perpetração de comportamentos agressivos e violentos por um/a agressor/a ou grupo de agressores contra uma vítima ou grupo de vítimas, com o objectivo de a(s) prejudicar, de lhe(s) causar dano ou sofrimento. (p.63).

Autores como Fernandes e Seixas (2012) realçam que falar de *bullying* implica que três critérios estejam presentes, a saber: (i) a intencionalidade, que se refere à forma clara de intenção manifesta do agressor em causar danos na vítima; (ii) o carácter reiterado, repetitivo e sistemático das ações, o qual significa que o comportamento é repetido regularmente e (iii) a desigualdade ou o desequilíbrio de poder ou força entre as crianças ou os jovens envolvidos. No *bullying* existe uma pessoa que domina e outra que é dominada. Não se trata de um ato isolado de uma brincadeira, briga ou conflito entre pares. Usualmente nas situações de *bullying* a pessoa agressora detém maior poder sobre a vítima. Esta supremacia de poder pode dever-se à idade (por exemplo, a uma maior idade do agressor), ao tamanho e/ou à força física da pessoa que agride, à existência de um maior estatuto por parte do agressor ou à fragilização da vítima por conhecimento de alguma fragilidade da mesma (Fernandes & Seixas, 2012). A estes critérios Bisquerra (2014) acrescenta ainda a indefensibilidade/ impotência da vítima, a qual, através dos seus próprios meios, não conseguirá ultrapassar as agressões de que é alvo; e o fenómeno de grupo, pois este tipos de agressões não podem ser analisadas sem consagrar esta dimensão social. Por norma, a pessoa que agride atua em grupo sendo comum a diluição da responsabilidade individual, pelos atos praticados. É de salientar também a tendência para uma desinibição das tendências agressivas e a aprovação do grupo deste tipo de comportamentos. De referir ainda que observar comportamentos agressivos aumenta a probabilidade da pessoa involuntariamente e de uma forma não racional replicar esses mesmos comportamentos. É também de mencionar que as mudanças cognitivas na perceção da vítima são comuns no *bullying* e que levam a que, com o passar do tempo o grupo olhe para a vítima de forma despersonalizada e que de certa forma acredite que a mesma merece ser vítima deste tipo de comportamentos, culpabilizando-a (Bisquerra, 2014).

Em suma, com base na revisão da literatura efetuada pode concluir-se que o *bullying* é um comportamento agressivo, repetitivo e intencional adotado entre pares e que envolve uma desigualdade e um abuso de poder ou de força. Esta forma de violência difere de brigas ou conflitos entre pares. Tal como refere Beane (2006):

Num conflito normal entre pares, ambas as partes estão emocionalmente envolvidas. Ambas experimentam emoções dolorosas ou desagradáveis (...). Numa situação de *bullying*, normalmente só a vítima sente dor emocional. Pelo contrário, o *bully* pode sentir-se satisfeito, excitado, ou indiferente (afeto neutro). (p. 95)

Este autor acrescenta ainda que numa situação conflituosa entre pares as crianças ou os jovens envolvidos detêm igual poder. Contrariamente, à situação de briga ou conflito entre pares, nas situações de *bullying* “há sempre um desequilíbrio de poder. O *bully* tem todo (ou quase todo) o poder; a vítima tem pouco ou nenhum” (Beane, 2006, p. 95).

De salientar igualmente que, na análise do fenómeno do *bullying* há três intervenientes que devem ser considerados: a vítima, o agressor e as testemunhas. Existem vários estudos sobre o perfil destes intervenientes, sendo-lhes atribuídas certas características que facilitam a diferenciação entre estes (Fernandes & Seixas, 2012; Neto, 2005) e que se abordam de seguida.

Existem dois tipos de vítimas, a saber: as vítimas passivas (por norma são as mais inseguras, ansiosas, e não se conseguem defender sozinhas) e as vítimas agressivas (são mais impetuosas e retaliam o ataque perpetuado pelo agressor) (Fernandes & Seixas, 2012; Neto, 2005). Tendo perfis distintos, muitas vezes as vítimas apresentam défices em competências sociais que aumentam o isolamento e a dificuldade de integração no grupo de pares (Carvalhosa, 2010).

De destacar também que existem sinais de alerta que podem evidenciar que uma criança ou um jovem poderá ser uma potencial vítima (Tabela 1). De entre os indicadores físicos podem referir-se: o apresentar hematomas e ferimentos, a tendência para a somatização (queixas generalizadas de dor), o apresentar pertences danificados, materiais destruídos ou roupa rasgada (Fernandes & Seixas, 2012). Quanto aos indicadores socioemocionais e comportamentais é de realçar o tender a isolar-se do grupo nos intervalos, procurando proximidade de adultos presentes no contexto escolar durante as

pausas/recreios. As vítimas podem evidenciar alguma dificuldade em falar diante dos colegas na sala, podem demonstrar perda de interesse pela escola. Podem começar a faltar às aulas com frequência, podem parecer receosas ou relutantes em ir à escola. Também são comuns alterações de humor e/ou de comportamento; podem parecer mais tristes, andar facilmente irritáveis ou evidenciar oscilações/ explosões emocionais (Fernandes & Seixas, 2012). Tratando-se de sinais de alerta não devem, contudo, ser analisados de forma isolada.

Tabela 1

Sinais de potenciais alunos vítimas de bullying.

<p>Na escola:</p> <p>Livros, materiais escolares ou outros pertences podem aparecer estragados ou ser escondidos;</p> <p>Ferimentos, cortes, arranhões, nódoas negras, rasgões ou danos na roupa;</p> <p>Estão frequentemente isolados ou excluídos do grupo de pares durante os intervalos (o afastamento gradual dos contactos sociais pode ser um indicador importante de uma criança com problemas de integração);</p> <p>São muitas vezes alvo de brincadeiras de mau gosto;</p> <p>São frequentemente os últimos a serem escolhidos para os jogos de equipa;</p> <p>Procuram a proximidade com o professor ou outros adultos durante os intervalos, o almoço ou tempos livres;</p> <p>Na sala de aula, podem demonstrar dificuldade em falar diante dos colegas, mostrando-se inseguros e ansiosos;</p> <p>Manifestam um desleixo gradual nas tarefas escolares;</p> <p>Podem começar a faltar às aulas com frequência;</p> <p>“Perdem” constantemente os seus pertences;</p> <p>Têm uma alcunha na escola.</p>
<p>Em casa:</p> <p>Livros, materiais escolares ou outros pertences podem aparecer danificados;</p> <p>Perda frequente de objetos que lhes pertence ou de dinheiro;</p> <p>Ferimentos, cortes, arranhões, nódoas negras, rasgões ou danos na roupa;</p> <p>Não costumam trazer colegas da escola à sua casa nem frequentar a casa dos colegas;</p>

Raramente recebem convites dos colegas para festas;

Parecem receosos ou relutantes em ir para a escola de manhã (queixas frequentes de dores de barriga ou de cabeça);

Desmotivam-se do trabalho escolar, manifestam pouco interesse pela escola e baixam o aproveitamento;

Chegam a casa com fome, porque “perderam” o dinheiro do almoço;

Parecem tristes, infelizes, facilmente irritáveis ou com súbitas explosões emocionais (mas recusam dizer o que não está bem);

Súbitas alterações de comportamentos (enurese noturna, tiques, problemas de sono, pesadelos, perda de apetite, roer as unhas, choro, gaguez...);

Parecem felizes/normais durante o fim de semana, mas durante a semana, evidenciando-se tensos e preocupados na véspera do dia de escola;

Mostram-se muito sensíveis às brincadeiras e reagem ou chorando ou de forma agressiva;

Apresentam algumas características na sua personalidade ou fisionomia que colocam na posição de alvo fácil.

Fonte: Adaptado de Fernandes e Seixas (2012, p. 27).

No que diz respeito aos agressores, é comum a diferenciação de quatro tipos (Beane, 2011). O agressor típico ou puro (pró-ativo), o qual agride a vítima com o objetivo de obter uma recompensa (como a aprovação e valorização por parte dos pares ou obtenção dos pertences da vítima). O *bully* agressivo é, geralmente, uma pessoa fisicamente mais forte e impulsiva, destemida (sem medo das consequências dos seus atos), confiante e incapaz de sentir empatia pela vítima. Já o agressor reativo (vítima provocadora ou buli-vítima), caracteriza-se pelo recurso reativo à violência. O agressor passivo tende a ser uma pessoa menos popular, insegura e com pouca autoestima e com um ambiente familiar desorganizado.

Tal como se apresenta na Tabela 2, de um modo geral, os agressores são habitualmente pessoas desafiadoras, que desrespeitam o outro, caracterizados pelo recurso à manipulação e à violação das normas sociais. Não apresentam remorsos, nem de culpabilização pelos atos praticados (Fernandes & Seixas, 2012). Segundo a APAV (2011) os sinais de alerta de que uma criança ou um jovem pode ser um potencial agressor envolvem os seguintes aspetos: o facto de estes terem a necessidade de controlar o outro, a manifestação de raiva descontrolada, a falta de condescendência à frustração e o gosto

por desafiar as figuras de autoridade (como pais, professores e assistentes operacionais). De salientar ainda que são geralmente pouco empáticos, insultam, ameaçam os colegas e tendem a manifestar comportamentos desviantes (como vandalismo, roubo e extorsão, recurso a brincadeiras violentas).

Tabela 2

Sinais de potenciais de alunos agressores em situações de bullying.

Na escola:

Manifestam uma grande necessidade de dominar os colegas;

Raiva descontrolada; são impulsivos, zangam-se facilmente e manifestam uma baixa tolerância à frustração (nomeadamente como resposta a fatores de irritação menores);

Podem ser obstinados, oposicionistas e provocadores com os adultos, nomeadamente pais e professores (desafiam a autoridade e quebram as regras);

São pouco empáticos com os colegas vitimizados;

Ameaçam, insultam, menosprezam, ridicularizam ou dão ordens;

Atribuem alcunhas aos colegas de forma maldosa;

Podem envolver-se precocemente em comportamentos antissociais (vandalismo, roubo e extorsão);

Intolerância em relação às diferenças e manifestação de atitudes preconceituosas;

a expressão de violência em brincadeiras simbólicas, textos escritos ou desenhos;

Retiram satisfação e prazer do medo e do desconforto que provocam nos colegas;

Tiram materiais escolares, dinheiro, lanches ou outros pertences dos colegas sem o seu consentimento.

Em casa:

Regressam a casa com a roupa amarrotada, mas com um ar de superioridade;

Compram coisas ou tem coisas novas para as quais não teriam dinheiro suficiente (jogos, CDs, roupas...), afirmando que um amigo lhas deu ou emprestou;

Desafiam a autoridade parental, ignoram e quebram regras;

Culpam outras pessoas pelos seus problemas e recusam aceitar responsabilidades pelos seus comportamentos negativos;

Interpretam atos ambíguos ou inocentes como hostis e propositados, usando-os como desculpa para atacar os outros;

Estão determinados a ganhar sempre e sentem dificuldade em perder.

Fonte: Adaptado de Fernandes e Seixas (2012, p. 29).

As testemunhas presenciam as situações de *bullying* e por medo ou convivência não as denunciam (Fernandes & Seixas, 2012). Estas têm um papel relevante, porque de alguma forma contribuem para que estas condutas persistam. As testemunhas podem apresentar diferentes comportamentos: algumas apoiam as condutas da pessoa que agride, mas não se envolvem diretamente (são apoiantes); outras ajudam a perpetuar este tipo de agressões (são seguidoras); outras apoiam a pessoa que agride, mas não exteriorizam esse apoio (são apoiantes passivas); outras defendem a vítima e ajudam-na (são defensores da vítima); outras não gostam deste tipo de comportamentos, mas não ajudam a vítima (são defensores potenciais) e outras assistem, mas não fazem nada (são *voyeurs*) (Coutinho, 2018). A pessoa que agride ao ter plateia pode exercer mais força para manter um certo estatuto perante o grupo. No entanto, se perder o público este estatuto fica em risco e a sua motivação tende a diminuir gradualmente (APAV, 2011; Fernandes & Seixas, 2012; Stelko-Pereira & Williams, 2010).

Face ao referido importa reforçar que a intervenção no *bullying* não pode negligenciar estes intervenientes - vítimas, agressores e testemunhas.

Para uma melhor compreensão do *bullying*, importa também analisar o modelo de da violência proposto pela Organização Mundial de Saúde/OMS (2002 citado por Martins, 2007), que se apresenta na figura 1. Este modelo integra diversos fatores de risco e de proteção operacionalizados em quatro níveis: individual, relacional, comunitário e social (Carvalhosa, 2010; Martins, 2007), que se abordam de seguida.

Figura 1
O modelo ecológico de violência.



Fonte: Adaptado de OMS (2002, p. 9 citado por Martins, 2007).

O nível individual reporta-se à história pessoal da criança ou do jovem, sendo realçadas características demográficas como a idade e o sexo (Bisquerra, 2014; Carvalhosa, 2010; Martins, 2007). Algumas características individuais como a impulsividade, a hiperatividade, uma baixa inteligência emocional, a falta de empatia para com o outro e uma baixa capacidade de autorregulação aumentam a probabilidade de adoção de condutas agressivas (Bisquerra, 2014; Carvalhosa, 2010).

O nível relacional considera a influência da família, dos amigos e dos pares no indivíduo. A título de exemplo, pelo facto de uma criança estar exposta a relações violentas tem maior probabilidade de reproduzir esta forma de interação social. Também a nível familiar, a falta de afeto e de um vínculo sólido, a existência de um estilo parental punitivo e negligente aumenta a probabilidade de envolvimento em comportamentos agressivos (Bisquerra, 2014; Carvalhosa, 2010).

O nível comunitário abrange, como o nome indica, contextos como a escola e o tipo do bairro ao qual a criança ou o jovem pertence (Carvalhosa, 2010; Martins, 2007). A exposição, em contextos comunitários, a comportamentos violentos pode favorecer a adoção nas crianças e nos jovens de comportamentos violentos. O contexto comunitário inclui ainda o contexto escolar, sendo de referir que o frequentar uma escola onde exista um clima de insegurança e falta de supervisão nos recreios e noutros espaços podem favorecer a ocorrência de *bullying* (APAV, 2011; Carvalhosa, 2010). Por ser um ato reprovável aos olhos da sociedade o *bullying* tem tendência a acontecer em locais com fraca supervisão por parte da comunidade escolar (como recreios, corredores e refeitórios). Tal não significa que não ocorra noutros espaços, entre os quais, a própria sala de aula, no entanto, nestes espaços tende a ocorrer de um modo mais subtil (Fernandes & Seixas, 2012; Pereira, 2005).

O nível social consagra a influência das políticas sociais e educativas (Carvalhosa, 2010; Martins, 2007).

Em jeito de conclusão, a compreensão do *bullying*, requer uma visão holística e ecológica que contemple a interação de vários fatores: biológicos, psicossociais, culturais, económicos e políticos.

1.2. Tipologias de *bullying*

O *bullying* pode ocorrer na interação presencial ou através do recurso às novas tecnologias, perpetuando-se através do mundo virtual, sendo, neste caso, designado de *cyberbullying*. Este trabalho centrar-se-á no *bullying* escolar em contexto presencial. É ainda de referir que o *bullying* pode manifestar-se de variadas formas: físico, verbal, psicológico, social/relacional e sexual.

O *bullying* físico inclui ações que implicam controlar e magoar a vítima fisicamente, podendo comprometer a sua integridade física (Beane, 2011; Fernandes & Seixas, 2012; Martins, 2005). Na Tabela 3 sumariam-se algumas das manifestações de *bullying* físico mais comuns.

Tabela 3

Exemplos de manifestações de bullying físico.

Beliscar, bater, dar bofetadas/ pontapés, cotoveladas ou encontrões, pregar rasteiras, dar empurrões, safanões e provocar tropeções, puxar o cabelo;
Tirar ou roubar, danificar ou destruir pertences.
Imobilizar;
Enfiar a cabeça de alguém na sanita e despejar o autoclismo, enfiar alguém no cacifo.

Fonte: Adaptado de Beane (2011), Fernandes e Seixas (2012).

Já o *bullying* verbal remete para o verbalizar comentários pejorativos face à vítima (Beane, 2011; Fernandes & Seixas, 2012; Martins, 2005). Na Tabela 4 apresentam-se algumas das manifestações de *bullying* verbal mais frequentes.

Tabela 4

Exemplos de manifestações de bullying verbal.

Chamar nomes; Ofender, insultar e amesquinhar outra pessoa; Atribuir alcunhas; Troçar repetidamente; Falar mal de alguém nas suas costas.

Fonte: Adaptado de Beane (2011), Fernandes e Seixas (2012).

O *bullying* psicológico inclui comportamentos de humilhação e intimidação que causam medo ou terror na vítima na vítima (Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012). Na Tabela 5 indicam-se alguns dos comportamentos mais usuais.

Tabela 5

Exemplos de manifestações de bullying psicológico.

Ameaçar/ Chantagear; Irritar/arreliar; Pregar partidas desagradáveis; Extorquir; Usar gestos ou olhares ameaçadores; Arreliar; Implicar; Ignorar; Ninguém falar com ele.
--

Fonte: Adaptado de Carvalhosa (2010), Fernandes e Seixas (2012).

O *bullying* social/ relacional inclui ações que visam destruir ou controlar as relações da vítima com os seus pares (Fernandes & Seixas, 2012). Na Tabela 6 exemplificam-se alguns dos comportamentos mais usuais.

Tabela 6

Exemplos de manifestações de bullying social/relacional

Destruir manipular relacionamentos; Excluir alguém do grupo (rejeição social e isolamento); Fazer passar vergonhas e humilhações; Espalhar rumores, recusar socializar o outro, ignorar ou evitar o outro.

Fonte: Adaptado de Beane (2011), Fernandes e Seixas (2012).

O *bullying* sexual envolve comportamentos desagradáveis de teor sexual. Por vez na literatura surge também a alusão ao *bullying* homofóbico, o qual corresponde a uma forma de violência entre pares assente na discriminação face a orientação sexual do indivíduo (António et al., 2012; Bisquerra, 2014). Neste trabalho os construtos de *bullying* sexual e de *bullying* homofóbico serão usados como sinónimos. Na Tabela 7 indicam-se algumas das manifestações de *bullying* sexual mais usuais.

Tabela 7

Exemplos de manifestações de bullying sexual.

Insultos ou comentários acerca das partes sexuais do corpo;
Apalpar ou agarrar alguém de um o modo sexualmente sugestivo;
Tocar em partes íntimas do corpo do outro sem a sua prévia autorização;
Exibicionismo;
Assédio sexual;
Tecer comentários pejorativos sobre a orientação sexual.

Fonte: Adaptado de Fernandes e Seixas (2012).

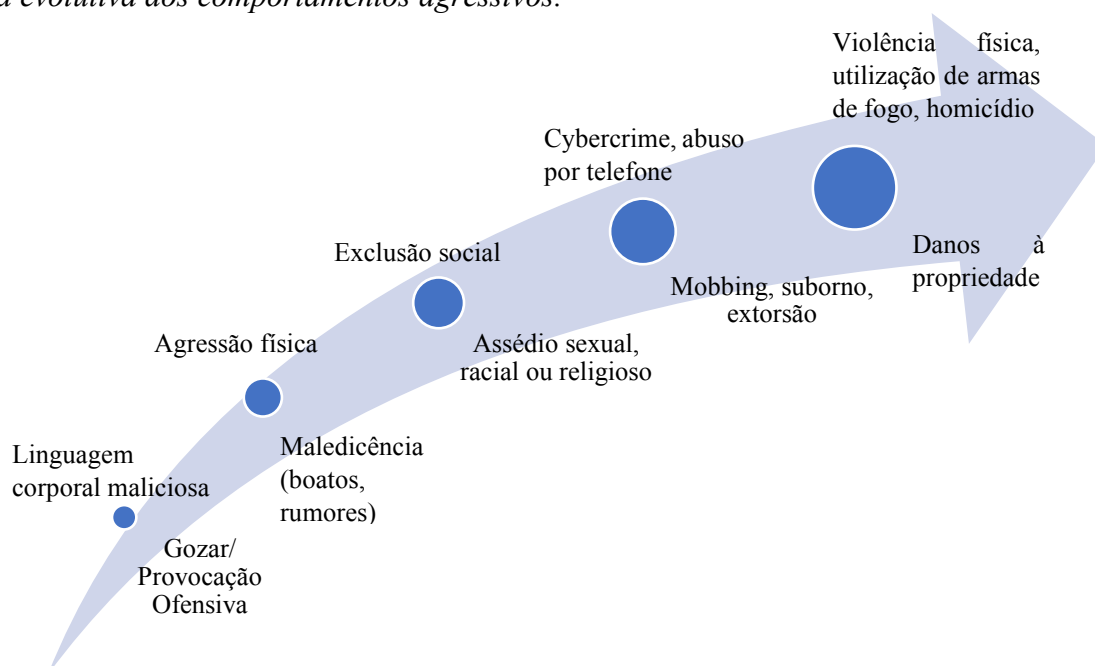
A análise do *bullying* requer o considerar das características desenvolvimentais das crianças e dos jovens. Com o avançar da idade existe uma menor probabilidade de existirem situações de *bullying* no contexto escolar, sendo um comportamento mais frequente no primeiro e segundo Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Neto, 2005).

Um estudo feito com crianças e adolescentes com idades dos 8 aos 17 anos concluiu que 15,80% dos participantes já exerceram comportamentos de *bullying* com alguém e 25,30% afirmaram já terem sido vítimas deste tipo de agressão (Monteiro et al., 2017). Num outro estudo constatou-se que os alunos com 10 e 11 anos são os que mais reportaram sofrer de casos de *bullying* (40,60%), em comparação com os alunos de 16 e 18 anos (18,60%) (Melim & Pereira, 2013). A este propósito é de salientar um estudo feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations International Children's Emergency Fund/ UNICEF, 2017) segundo o qual 38% dos adolescentes com idades dos 13 aos 15 anos afirmaram já terem vivenciado alguma forma de *bullying* e 31% relataram terem praticado, pelo menos uma vez, alguma forma de *bullying* na escola contra os seus pares.

Como se retrata na figura 2, que quando se analisa o *bullying* deve considerar-se a tendência para uma escalada evolutiva dos comportamentos agressivos.

Figura 2

Escala evolutiva dos comportamentos agressivos.



Fonte: Retirado de Fernandes e Seixas (2012, p. 48).

Geralmente, primeiro tendem a surgir comportamentos como o recurso a linguagem corporal maliciosa (como gozar e fazer provocações ofensivas à vítima), seguindo-se a utilização da agressão física e a exclusão social. Sem intervenção adequada, tendem a surgir comportamentos agressivos como o assédio sexual, racial ou religioso, o *cybercrime*/ abuso por telefone, os danos à propriedade e o recurso a formas mais gravosas de violência física, a utilização de armas de fogo e o homicídio (Fernandes & Seixas, 2012). Se não houver uma intervenção precoce os comportamentos agressivos tendem a evoluir para formas mais graves (Fernandes & Seixas, 2012).

Na pré-adolescência são mais frequentes comportamentos agressivos verbais e indiretos. Já o *bullying* sexual é mais frequente em jovens, usualmente no período da puberdade (Fernandes & Seixas, 2012).

Já em relação ao sexo é de mencionar que as situações de *bullying* envolvem ambos, no entanto, existem diferenças nas manifestações desta forma de violência. A literatura consultada revela ainda que a agressão física e o *bullying* direto são mais frequentes nos rapazes; já o *bullying* indireto, marcado pelo conflito e pela hostilidade é mais comum nas raparigas (Fernandes & Seixas, 2012). Tal pode dever-se ao facto de os rapazes

valorizarem mais a questão da dominância física, enquanto as raparigas recorrem, sobretudo, a estratégias de agressão mais indiretas e subtis (Beane, 2011; Fernandes & Seixas, 2012).

1.3. Impacto da agressão e da vitimização

O *bullying* pode ter impacto, a curto e a longo prazo nos seus intervenientes: vítimas, agressores e testemunhas.

As vítimas de *bullying* tendem a caracterizar-se por uma baixa autoestima e dificuldade em relacionar-se com os pares. As vítimas tendem a isolar-se. Podem ainda apresentar uma diminuição do rendimento escolar e um abandono da escola (Neto, 2005). Parafrazeando Beane (2006) “Os danos psicológicos que sofrem em crianças podem interferir no seu desenvolvimento social, emocional e académico. Podem desenvolver problemas de saúde devido ao stress prolongado causado pelo *bullying*” (p. 95).

Na vida adulta as vítimas de *bullying* são mais propícias a apresentarem sintomatologia depressiva, bem como comportamentos de automutilação e tentativas de suicídio (APAV, 2011; Neto, 2005). Podem ainda desenvolver sintomas de stress pós-traumático, os quais são mais comuns nas vítimas do sexo feminino (APAV, 2011). Na vida adulta as vítimas podem ainda apresentar maiores dificuldades na adaptação ao local de trabalho e no relacionamento com os colegas de trabalho (Amnistia Internacional Portugal, 2016; Morales-Ramírez & Villalobos-Cordero, 2017).

A pessoa que pratica o *bullying* - o agressor - pode desenvolver perturbações de conduta, envolver-se em comportamentos de risco. O agressor pode apresentar dificuldades em estabelecer relações saudáveis. Pode abandonar precocemente a escola e, na vida adulta, tende a ter uma maior tendência a ser conflituoso nos relacionamentos interpessoais no contexto de trabalho (Amnistia Internacional Portugal, 2016; Morales-Ramírez & Villalobos-Cordero, 2017).

As testemunhas também podem desenvolver problemas do foro emocional, sendo comum desenvolverem problemas de sono, choro frequente e dificuldades de concentração. Podem começar a agir de forma agressiva no relacionamento com os outros. Podem desinteressar-se pelas atividades que anteriormente gostavam de fazer e

evitar passar pelos locais onde ocorrem ou onde ocorreram episódios de *bullying* (Amnistia Internacional Portugal, 2016; Morales-Ramírez & Villalobos-Cordero, 2017).

Da revisão efetuada conclui-se que o vivenciar situações de *bullying* pode ter impacto negativo, a curto e a longo prazo, nas vítimas, no agressor e nas testemunhas, sendo, por isso essencial a desocultação desta forma de violência no contexto escolar e uma intervenção adequada.

1.4. Conhecimentos e práticas dos assistentes operacionais face ao *bullying*: revisão de estudos

Para uma melhor compreensão dos saberes e das práticas dos assistentes operacionais procedeu-se a uma revisão da literatura, e cujos estudos se abordam de seguida.

O estudo desenvolvido por Pereira (2018) teve como objetivos: (i) conhecer a perceção dos participantes sobre o meio escolar e o meio envolvente; (ii) compreender a dinâmica de funcionamento interno e externo da escola tendo em conta o sistema de medidas disciplinares adotado pelas escolas; (iii) caracterizar os comportamentos dos alunos da escola e a sua influência; e (iv) entender como percecionam o comportamento dos alunos nos últimos tempos. Colaboraram neste estudo 72 participantes, dos quais 61,10% do sexo feminino e 38,90% do sexo masculino. Relativamente às funções dos participantes em contextos escolares 54,20% eram professores, 11,10% administrativos, 33,30% auxiliares de ação educativa e 1,40% seguranças. Quanto às idades, 69,50% dos participantes tinham mais de 51 anos, 29,10% idades dos 51 aos 55 anos, 27,80% idades dos 56 aos 60 anos, 11,20% idades dos 61 aos 65 anos e 1,40% idades dos 66 aos 70 anos. No que diz respeito às suas habilitações literárias 54,20% possuíam o ensino superior e 27,80% uma escolaridade ao nível do secundário. Deste estudo concluiu-se que as perceções que a comunidade escolar tem sobre o meio físico envolvente é bom (52,80%), razoável (38,90%), muito bom (6,90%) e mau (1,40%). É referido neste estudo a necessidade de melhorar as condições físicas da escola e aumentar o número de profissionais a supervisionar a escola (65,30%), bem como de criar espaços de lazer/desporto (43,10%), promover o policiamento nas imediações da escola (34,70%), aumentar a monitorização dos alunos no recreio (33,30%) e aumentar o controlo das saídas/entradas da escola (19,40%). Os participantes consideraram as medidas

disciplinares adotadas como razoáveis (44,40%), boas (27,90%), más (15,30%), muito boas (6,90%) e muito más (5,60%). Ainda sobre o sistema de medidas disciplinares que deveriam ser adotadas na escola a comunidade referiu que se devia promover o envolvimento dos encarregados de educação (75%), criar equipas multidisciplinares (56,90%), reduzir o número de alunos por turma e escola (55,60%), tornar o sistema disciplinar mais rigoroso (52,80%), aumentar o número de profissionais de ensino (33,30%) e criar horários diferenciados para o tempo de recreio, atendendo a faixa etária da turma (13,90%). As ações a desenvolver com os profissionais neste estabelecimento deveriam ser ações de sensibilização e informação (81,90%), apoio psicológico para a comunidade escolar (80,60%), identificar e intervir em diversas problemáticas (63,90%) e orientação vocacional (52,80%). A perceção que a maioria dos profissionais tem sobre o comportamento dos alunos é razoável (66,70%), seguido da apreciação de bom (69,40%), mau (11,10%) e muito mau (2,80%). Relativamente ao absentismo escolar 48,60% achou considerável, 34,70% baixo, 9,60% elevado, 4,20% muito baixo e 2,80% muito elevado. Estes afirmaram que os principais problemas de comportamento eram a falta de respeito entre alunos (58,30%), os desrespeitos generalizados (44,40%), o desrespeito pelos professores (38,90%), o desrespeito pelos funcionários (37,50%), o consumo de tabaco e drogas (27,80%) e o consumo de álcool (4,20%). Para 73,60% dos profissionais o comportamento dos alunos tem vindo a piorar nos últimos cinco anos, reconhecendo as principais causas como problemas socioeconómicos/desemprego e problemas no contexto familiar (55,60%), o reduzido controlo parental (52,80%), a ausência de motivação dos alunos (45,80%), o elevado número de alunos por turma/escola (31,90%) e a utilização de redes sociais (30,60%). Relativamente às medidas que deveriam ser tomadas, a maioria (94,40%) destaca a maior responsabilização dos encarregados de educação, bem como uma maior autoridade (65,30%) e a necessidade de uma intervenção/ prevenção multilateral (54,20%).

Caridade et al. (2019) realizaram uma investigação tendo como objetivos (i) analisar a perspetiva dos profissionais do ensino acerca do meio escolar e envolvente, (ii) analisar a perceção dos mesmos sobre o seu funcionamento interno e externo, e (iii) identificar os indicadores e os principais comportamentos problemáticos apresentados pelos alunos. Este estudo incluiu uma amostra composta por 302 agentes educativos, dos quais 227 (75,20%) professores, 44 (14,60%) auxiliares de ação educativa, 27 (8,90%) administrativos e 3 (0,90%) profissionais com outras funções. Os dados foram recolhidos

em escolas do 2.º CEB de oito regiões de Portugal Continental e da Madeira. Os participantes tinham idades dos 29 aos 66 anos, sendo a média etária de 50,25 anos. A amostra incluiu 72,80% participantes do sexo feminino e 27,20% do sexo masculino. A maioria dos participantes tinha formação superior (76,80%); seguindo-se o ensino secundário (15,60%), o 3.ºCEB (3,60%) e o 1.ºCEB/2.ºCEB (2%). Foi aplicado um inquérito por questionário. Com base nos resultados obtidos 46,40% dos participantes referiram que o meio físico da escola é bom, enquanto 34,40% o consideraram como razoável. Quando confrontados sobre o que poderia ser feito para melhorar a escola destacaram: o aumento do número de profissionais a supervisionar os locais escolares (78,50%); o aumento da monitorização dos alunos no recreio (52,60%) e a promoção do policiamento nas imediações da escola (46%). A maioria dos participantes (76,20%) considerou que se devia dinamizar um conjunto de atividades para potencializar o envolvimento dos alunos (como atividades desportivas, visitas de estudo, eventos culturais e ações de formação e sensibilização). Relativamente às medidas sugeridas para potenciar o sistema disciplinar destacaram a necessidade de promover o envolvimento dos encarregados de educação (71,90%), bem como reduzir o número de alunos por turma (61,90%), de tornar o sistema disciplinar mais rigoroso (57%) e de criar equipas multidisciplinares (54,60%). A maioria dos participantes referiu que o comportamento dos alunos era razoável (58,60%). Relativamente ao absentismo na escola, 41,40% classificou-o como considerável e 30,50% como baixo. Os problemas comportamentais mais identificados foram o desrespeito entre os alunos (63,90%), o desrespeito generalizado (58,30%), as manifestações de comportamentos agressivos (51%), o desrespeito pelos professores (50,30%) e o desrespeito pelos funcionários (48%). As principais incivildades identificadas pelos participantes foram a utilização de linguagem imprópria (83,40%), o perturbar o funcionamento escolar (72,80%) e o destruir/danificar equipamentos (39,70%). Os participantes consideraram que estas condutas decorriam, sobretudo, do reduzido controlo parental (68,50%), dos problemas no contexto familiar (68,50%), da ausência de motivação por parte dos alunos (60,90%) e de problemas socioeconómicos (56,60%). Como medidas que os profissionais consideraram que deveriam ser adotadas foram indicadas as seguintes: a maior responsabilização dos encarregados de educação (93%), a maior autoridade por parte da escola (69,90%), o reforço de recursos humanos (63,90%) e a intervenção/ prevenção multilateral (61,30%).

O estudo exploratório e descritivo realizado por Coutinho (2018) teve como objetivo analisar os conhecimentos e a atuação dos assistentes operacionais das unidades orgânicas de Vila Franca do Campo, da Ilha de São Miguel, Açores, face a situações de violência/ *bullying* no meio escolar. A recolha de dados foi feita através de um questionário. Participaram neste estudo 69 assistentes operacionais, maioritariamente do sexo feminino (82,60%) e casados (76,81%). A idade média dos participantes foi de, 48,2 anos, variando as idades dos 27 aos 65 anos. Quanto ao nível de escolaridade 36,20% dos participantes possuía o 3º 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% licenciatura. Relativamente ao vínculo profissional 50% detinha um contrato de trabalho por tempo indeterminado; 40,60% um contrato de trabalho temporário e 1,40% um contrato de trabalho com termo certo. Os anos de serviço variaram de 3 meses a 43 anos, sendo a média de 13,5 anos. Destaca-se deste estudo que 95,70% dos assistentes operacionais já ouviram falar de *bullying* e 54,70% nunca frequentou qualquer tipo de ação de formação sobre esta temática, sendo que os que tiveram formação, a duração foi de três horas. Quando questionados sobre o que entendem por *bullying* a maioria referiu que está relacionado com “maus-tratos físicos e psicológicos” (58,20%). Em menor percentagem foram referidos “Extorquir dinheiro a outra pessoa” (1,80%), “Crianças juntas tratarem mal outras crianças” (1,80%), “Não respeitar os outros” (1,80%) e “É a discriminação entre alunos” (1,80%). Tal como realçado pela autora do estudo, os participantes manifestaram uma noção genérica sobre o *bullying*: “não referiram todas as dimensões desta problemática nomeadamente serem comportamentos agressivos com ações negativas e indesejáveis, apresentarem um padrão de comportamento repetitivo e persistente no tempo e envolverem desigualdade de poder ou força entre os intervenientes” (Coutinho, 2018, p.63). Ainda em relação a este estudo, quanto aos tipos de *bullying* que os assistentes operacionais conhecem destacaram o físico (77,60%), o verbal (46,60%), o psicológico (27,60%), o *cyberbullying* (12%) e em menor frequência o sexual (5,20%). Quando questionados sobre se fazem algo para evitar o *bullying* entre alunos na escola, 39,30% indicou o diálogo com os alunos para que consigam conviver uns com os outros; 26,20% o marcar a sua presença, evitando que os alunos se magoem; 16,40% o ficarem atentos ao comportamento dos alunos mais violentos; 11,50% o transmitirem as ocorrências aos superiores/autoridades e 6,60% o entreter as crianças e os jovens com atividades. Quanto à atuação dos assistentes operacionais face a situações de violência / *bullying* em meio escolar destacou-se o falar com os intervenientes (agressor vítima) para

que as situações de violência não se repitam (81,30%), seguido do aproximar-se dos alunos para acabar com a agressão (59,30%) e o falar com o agressor para não voltar a praticar violência (54,20%). É ainda de referir que os locais onde mais reportaram situações de *bullying* foram os recreios (95,50%) e os corredores (48,50%). Face ao comportamento das vítimas referiram como mais comum o isolamento (66,10%), seguido de “procura estar próximo de um adulto” (57,60%). Os comportamentos mais observados nos alunos agressores foram o apelidar de forma pejorativa os colegas (68,60%), o realizar “brincadeiras” ou o gozar, rindo de modo desdenhoso e hostil dos colegas (66,70%), o incomodar, o intimidar, o empurrar, o bater, o socar, o pontapear, o beliscar, o puxar os cabelos (60,80%). Foram observados pelos participantes deste estudo comportamentos das vítimas e dos agressores que vão ao encontro dos apontados na literatura (Fernandes & Seixas, 2012). Destacou-se também deste estudo a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo, o estado civil e o vínculo dos assistentes operacionais com a instituição e o intervirem para evitar situações de violência/*bullying* entre os alunos. A atuação dos assistentes operacionais não diferiu em função da frequência de ações de formação sobre *bullying*, o que na perspetiva da autora este estudo pode dever-se ao tempo escasso de duração das mesmas (de, aproximadamente, três horas). A autora deste estudo ressalta a necessidade de se apostar na formação dos assistentes operacionais.

O estudo de Rodrigues (2015) teve como objetivos (i) analisar como os profissionais de ensino percecionam o *bullying* e como lidam com estas situações; e (ii) identificar que comportamentos percecionam como problemáticos nos alunos. A amostra incluiu 73 indivíduos (79,50% professores, 19,20% auxiliares de ação educativa e 1,40% profissionais a desempenhar outras funções), dos quais 22 (30,10%) eram do sexo masculino e 51 (69,90%) eram do sexo feminino. A idade dos participantes variou: a maioria tinha idades dos 41 e aos 50 anos (39,70%) e dos 51 aos 60 anos (39,70%), sendo a média de idades de 47,78 anos. Em relação à escolaridade 89,80% dos participantes tinha formação superior e 2,70% uma escolaridade ao nível do 5.º e 6.º ano. A maioria dos participantes (69,90%) referiu que o comportamento dos alunos era razoável e o absentismo escolar na sua escola baixo. Relativamente aos comportamentos disruptivos mais observados destacaram: o desrespeito generalizado (50,50%), o desrespeito pelas figuras de autoridade (31,50%) e o desrespeito entre alunos (27,40%). Na enumeração das descortesias mais frequentes que os participantes notaram foram: perturbar as

funcionalidades escolares (75,30%), dispersar/deitar lixo para o chão (50,80%) e danificar equipamentos (49,30%). De salientar que 86,60% dos participantes consideraram que houve um agravamento dos comportamentos dos alunos nos últimos cinco anos, associando esta ocorrência devido ao reduzido controlo parental/problemas familiares (42,50%), da inadequação do regulamento escolar/trabalho (35,60%) e da ausência de motivação por parte dos alunos e dos professores (30,10%). Em termos de prevenção dos comportamentos menos adequados destacaram ser necessário haver uma maior autoridade por parte das escolas e um maior rigor dos agentes educativos (37%). Para 80,80% dos participantes existe *bullying* em contexto escolar. Face a esta forma de violência, os participantes destacaram não terem informação para identificar estes mesmos casos (57,50%), bem como não terem informação para atuar perante um agressor (60,30%). A quase totalidade dos participantes (89%) considerou que prevenir e impedir comportamentos violentos faz parte das suas funções profissionais. Acresce referir que 47,90% dos participantes consideraram que a sua escola tinha meios para identificar situações de *bullying*, enquanto 49,30% dos participantes manifestaram uma opinião de discordância. Relativamente ao que deveria ser feito para combater este fenómeno os participantes destacaram: ser necessária uma maior supervisão/a contratação de mais funcionários (24,70%); a existência de formações para a comunidade escolar (20,50%); o recurso a regras e castigos mais rígidos (17,80%); a existência de um gabinete específico com pessoas qualificadas para prevenir e intervir em situações de *bullying* (17,80%).

A investigação qualitativa realizada por Luís (2012) procurou reconhecer a intervenção da comunidade escolar face ao *bullying*. Participaram neste estudo 54,0% assistentes operacionais e 46% professores do Agrupamento de Escolas de Trancoso. A amostra incluiu um total de 215 participantes, na sua maioria do género feminino (60,50%). A idade dos participantes variou dos 28 aos 61 anos, sendo o valor médio etário de 41,90 anos. No que diz respeito às habilitações literárias 46,50% possuía o Ensino Superior, 29,30% o Ensino Secundário e 19,10% o 3º CEB. Os resultados revelaram que 82,80% dos participantes possuíam informação sobre o *bullying* (sendo que 33,70% receberam esta informação sobre o *bullying* através da comunicação social), 50,70% mencionou que a escola não manifestou qualquer interesse para que os profissionais tivessem sessões formativas sobre a temática. A maioria (53,50%) revelou ter bons conhecimentos sobre o *bullying* e 66,90% indicou tomar alguma atitude preventiva face a situações de *bullying*. Neste estudo não existiram diferenças estatisticamente

significativas no conhecimento e na prevenção do *bullying* atendendo ao género, à idade, às habilitações literárias e ao tempo de trabalho em contexto escolar. Destacou-se ainda, deste estudo, que os professores mostraram com maior frequência atitudes preventivas face a situações de *bullying*, comparativamente com os assistentes operacionais.

Com base nos estudos revistos destaca-se o parco envolvimento dos assistentes operacionais em ações de formação/sensibilização face ao *bullying*. É igualmente importante realçar que quando participam nestas ações, o número de horas não parece ser suficiente, sendo, por isso, essencial refletir sobre a capacitação destes(as) profissionais para uma melhor atuação em situações de *bullying*.

Da análise de alguns dos estudos revistos (Coutinho, 2018) pode ainda concluir-se que parece existir um conhecimento genérico do *bullying*. Os assistentes operacionais já ouviram falar de *bullying* e reconhecem o *bullying* como um problema sério e grave no seio escolar, que pode ter impacto no desenvolvimento das crianças e nos jovens. Persiste, no entanto, uma necessidade de apostar na clarificação do conceito, de forma a diferenciá-lo de outras formas de violência escolar e de outros comportamentos disruptivos, de brigas ou interações conflituosas entre pares. É essencial habilitar estes profissionais de conhecimentos profundos sobre o *bullying* para uma melhor identificação destas situações.

Destaca-se também dos estudos revistos a necessidade de melhor clarificar a atuação dos assistentes profissionais face a situações de *bullying*, dada a heterogeneidade de atuações (Coutinho, 2018). De alguns dos estudos revistos ressalta a necessidade de aumentar o rácio destes profissionais nas escolas como forma de reforço da supervisão dos espaços escolares (Caridade et al., 2019; Pereira, 2018; Rodrigues, 2015).

Deve igualmente realçar-se que, das investigações desenvolvidas em contexto nacional não existem evidências de diferenças na atuação destes profissionais em situações de *bullying* em função do sexo/género (Coutinho, 2018; Luís, 2012), idade (Luís, 2012), estado civil (Coutinho, 2018), habilitações literárias (Luís, 2012), tempo de trabalho em contexto escolar (p.e., Luís, 2012) e vínculo laboral (Coutinho, 2018).

Capítulo II – Enquadramento empírico

Neste capítulo, referente ao enquadramento empírico, clarificam-se os aspetos metodológicos, com especial ênfase na clarificação da questão-problema, dos objetivos, bem como do tipo de estudo desenvolvido. Procedeu-se ainda a uma clarificação dos procedimentos, das questões éticas, do instrumento de recolha de dados e do tratamento de dados efetuado. Por último são apresentados e discutidos os resultados obtidos, atendendo aos objetivos específicos delineados e à revisão de literatura sobre a temática analisada.

2.1. Questão-problema e objetivos

A escola é um contexto no qual as crianças e os jovens passam muito do seu tempo e que assume um papel fundamental no seu desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional. Não obstante, este espaço, que deveria ser securizante, é também um dos contextos onde as situações de *bullying* coexistem (Carvalhosa, 2010; Carvalhosa et al., 2009; Fernandes & Seixas, 2012; Matos et al., 2009).

Importa também realçar que o vivenciar direta ou indiretamente situações de *bullying* pode impactar negativamente o desenvolvimento dos múltiplos intervenientes – vítimas, agressores e testemunhas (Fernandes & Seixas, 2012; Lourenço et al., 2009; Stelko-Pereira & Williams, 2010).

Face ao exposto, os assistentes operacionais podem desempenhar um papel relevante na atuação em situações de *bullying* pelas funções que desempenham nas escolas e uma vez que estes profissionais estão presentes em muitos dos espaços escolares nos quais esta forma de violência se manifesta.

Apesar do seu inegável contributo destes profissionais poucos estudos analisam o *bullying* desde a perspetiva dos assistentes operacionais (Caridade et al., 2019; Coutinho, 2018; Luís, 2012; Pereira, 2018; Rodrigues, 2015) e, que seja do nosso conhecimento, não existem investigações desde a perspetiva da Educação Social.

Tal como reiterado no enquadramento teórico deste trabalho o *bullying* representa uma das múltiplas formas de violência presentes nas escolas e tem características próprias, as quais podem escapar ao olhar do adulto e ser confundidas com brincadeiras ou conflitos entre pares (Fernandes & Seixas, 2012). A sinalização de situações de

bullying requer uma compreensão clara deste construto. De realçar também que a atuação perante situações de *bullying* exige requisitos distintos de atuação.

Neste âmbito, neste estudo foi delineada a seguinte questão-problema: *Como atuam e o que sabem os assistentes operacionais sobre o bullying no contexto escolar?* Consideraram-se ainda como objetivos para este estudo: (i) analisar os conhecimentos dos assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar; (ii) identificar as estratégias adotadas pelos assistentes operacionais quando confrontados com situações de *bullying* em contexto escolar; e (iii) delinear propostas de intervenção direcionadas aos assistentes operacionais.

2.2. Tipo de estudo

Neste estudo foi adotada uma metodologia mista, envolvendo uma abordagem quantitativa e qualitativa da informação recolhida junto do grupo de participantes. Mais concretamente, recorreu-se à abordagem qualitativa para a análise das respostas dos participantes às questões abertas integrantes no inquérito por questionário. Recorreu-se à abordagem quantitativa na análise das respostas às questões fechadas. Posteriormente, é explicado com maior detalhe o tratamento dos dados recolhidos.

É ainda de referir que se trata de um estudo exploratório e transversal, por se considerar o mais adequado para a análise da realidade investigada. Constitui um estudo exploratório uma vez que analisa uma realidade pouco explorada, permitindo assim uma maior familiaridade com a questão investigada (Santos et al., 2017). Uma vez que os dados foram recolhidos num único momento junto do grupo de participantes trata-se igualmente de um estudo transversal (Santos et al., 2017).

2.3. Grupo de participantes

A população refere-se ao “conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum” (Coutinho, 2015, p. 89). Já a amostra diz respeito ao “conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” dos quais se retiram dados e deve ter os mesmos traços da população de entre os quais são retirados os dados (Coutinho, 2015, p. 89)

O grupo de participantes deste estudo foram os assistentes operacionais que exercem a sua atividade profissional em escolas públicas ou privadas do 1.º, 2.º e 3.º CEB e ensino secundário, numa cidade do norte e interior de Portugal. De um total de 145 assistentes operacionais colaboraram no estudo 82, o que significa que a percentagem de participação foi de 56,55%.

2.4. Instrumento de recolha de dados

Neste estudo a recolha de dados foi efetuada através de um inquérito por questionário, sendo esta uma das técnicas mais utilizadas quando se tem uma grande amostra sobre um determinado fenómeno social, e que facilite a recolha e análise dos dados obtidos (Batista et al., 2021).

É ainda de realçar que o inquérito por questionário foi desenvolvido com base nos objetivos estipulados e na revisão da literatura efetuada. Houve a preocupação de não criar um instrumento de recolha de dados muito longo, de forma a reduzir o risco de desistência por parte dos participantes. O questionário foi analisado por duas investigadoras especialistas da área, não tendo havido a necessidade de reformulação do mesmo. Houve ainda a sua validação mediante a realização de um pré-teste com seis assistentes operacionais, com o propósito de analisar a clareza e a compreensão do instrumento. Desta pré validação não houve a necessidade de proceder a alterações no instrumento de recolha de dados. É também de referir que o inquérito por questionário, de autoadministração, em formato de papel, teve uma duração estimada de 20 minutos.

O inquérito por questionário inclui duas partes. A primeira parte engloba questões fechadas sobre os dados sociodemográficos (idade, sexo, estado civil, grau de escolaridade) e profissionais (tempo de serviço, vínculo contratual com a instituição de ensino, qualidade da relação com os demais elementos da comunidade educativa, autoperceção sobre o reconhecimento e a valorização pela comunidade educativa da atividade profissional desempenhada e o grau de satisfação com o exercício da sua atividade profissional). A segunda parte do questionário aborda os conhecimentos e as práticas sobre o *bullying*. Existem cinco questões abertas sobre como conceptualizam esta forma de violência escolar (“O que entende por *bullying*?”), as suas manifestações (“E que formas de *bullying* conhece?”), os indicadores de sinalização de potenciais vítimas (“O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) que é vítima de *bullying* na escola?”) e

agressores (“O que ajuda o(a) identificar um(a) aluno(a) que é vítima de *bullying* na escola?”), bem como o seu potencial contributo como assistente operacional na prevenção do *bullying* na escola (“Na sua opinião, como pode um(a) assistente operacional contribuir para a prevenção do *bullying* na escola?”). Foram ainda questionados sobre frequência de situações de *bullying* nos locais da escola (nomeadamente, nos corredores, nos espaços de refeição, no parque de estacionamento, nas casas de banho e na(s) rua(s) perto da escola) numa escala de Likert de 1 (Nunca) a 4 (Muito frequentemente). O inquérito por questionário incluiu ainda uma questão de resposta “sim” ou “não” sobre se se costumam intervir perante situações de *bullying* na escola. Com base na revisão da literatura foram incluídas 24 afirmações sobre o *bullying*, bem como duas afirmações sobre como se sentem preparados para atuar em situações de *bullying* e a pertinência de haver formação nesta área. Inclui ainda nove afirmações sobre como atuam ou atuariam perante situações de *bullying*. Para cada uma destas afirmações os participantes foram convidados a manifestar o seu grau de concordância numa escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). O inquérito por questionário incluiu ainda uma questão sobre como avaliam, numa escala de Likert de 1 (Não conheço nada sobre este fenómeno) a 4 (Conheço muito bem este fenómeno), o seu conhecimento sobre o *bullying* escolar. Foram ainda inquiridos se já frequentaram alguma ação de formação ou de sensibilização sobre o *bullying* escolar e, em caso de resposta afirmativa, o número máximo de horas de duração dessa ação. Por último foram questionados se gostariam de frequentar alguma ação de formação sobre o *bullying* e sobre os aspetos que gostariam de serem abordados na mesma. No anexo I apresenta-se a versão final do inquérito por questionário.

Em relação aos procedimentos, num primeiro momento, em novembro de 2021, foi feito um primeiro contacto com as escolas, dando o conhecer os objetivos do estudo e o público-alvo (os assistentes operacionais). Todos os estabelecimentos de ensino contactados demonstraram disponibilidade em colaborar na investigação. Posteriormente, após a elaboração e validação do inquérito por questionário a mestranda voltou a contactar as instituições e solicitou autorização formal para a realização do estudo junto das direções de cada instituição (anexo II).

O inquérito por questionário foi entregue aos representantes dos assistentes operacionais das escolas para difusão junto dos restantes assistentes operacionais, após indicação prévia à mestranda do número de potenciais respondentes. Apenas nos

estabelecimentos privados e de menores dimensões, a mestranda teve a oportunidade de entregar pessoalmente a cada assistente operacional o inquérito por questionário. Junto com o inquérito por questionário foi entregue, a cada assistente operacional, uma explicação dos objetivos e dos procedimentos inerentes ao estudo. Foi igualmente disponibilizado o contacto da mestranda para qualquer esclarecimento adicional. Foi também entregue um termo de consentimento informado (anexo III).

De salientar que a recolha de dados decorreu durante os meses de abril e maio de 2022. Após a recolha de dados procedeu-se à análise dos dados recolhidos, aspeto que se aborda de seguida.

2.5. Análise dos dados obtidos

De referir que se procedeu à codificação dos inquéritos por questionário. A este propósito, e para que fosse garantida a confidencialidade e o anonimato das respostas, para 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 e inferencial (Maroco, 2010), software aplicativo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 20), para o sistema operativo Windows. Procedeu-se à análise descritiva simples (frequências e percentagens), à análise da média (medida de tendência central) e do desvio padrão (medida de dispersão). Cabe também realçar que se optou por uma estatística inferencial não paramétrica, já que as variáveis em análise não apresentaram normalidade da distribuição. Para o teste de hipóteses foram aplicados os testes não paramétricos como o Teste de Mann-Whitney, o Teste de Fisher e o Teste Qui Quadrado. Também se recorreu ao coeficiente de correlação de Spearman, de forma a analisar a intensidade e sentido das relações entre as variáveis numéricas. Considerou-se uma associação linear muito baixa quando o valor de r_s era menor que 0,20; uma associação baixa quando o valor de r_s se situava entre 0,20 e 0,39; uma associação moderada quando o valor de r_s estava entre 0,40 e 0,69; uma associação alta quando o valor de r estava entre 0,70 e 0,89; e uma associação muito alta quando o valor de r estava entre 0,90 e 1,00. A mesma lógica foi aplicada para as correlações negativas (Pestana & Gagero, 2008).

A análise qualitativa das questões abertas que compunham o inquérito por questionário foi efetuada com recurso à metodologia de análise de conteúdo. Esta incluiu três etapas: pré-análise, formação de categorias e discussão dos dados (Bardin, 2016). Na etapa de pré-análise procedeu-se a uma leitura repetida e flutuante das respostas dos(as) assistentes operacionais que colaboraram no estudo em cada questão aberta. Na segunda etapa foram definidas a posteriori as categorias de primeira ordem e nalguns casos de segunda ordem. 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 coincidiu com a interpretação e discussão dos dados, momento de análise reflexiva e crítica sobre os dados recolhidos.

2.6. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto apresentam-se os resultados deste estudo organizados da seguinte forma: caracterização dos participantes, perceção dos assistentes operacionais quanto ao seu relacionamento com a comunidade educativa, perceção dos assistentes operacionais quanto ao reconhecimento e à valorização da sua atividade profissional, grau de satisfação percecionado pelos assistentes operacionais com a sua atividade profissional, bem como os conhecimentos e práticas dos assistentes operacionais face ao *bullying*.

2.6.1. Caracterização dos participantes

Tal como apresenta na Tabela 8, participaram neste estudo 82 assistentes operacionais, 64 (78,05%; n=64) do sexo feminino e 17 (20,73% n=17) do sexo masculino. De referir que um participante não respondeu a esta questão (1,22%).

As idades dos participantes 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 com 56 ou mais anos (43,90%; n=36). Três (3,70%) participantes não responderam a esta questão. Esta tendência de feminização é comum a outros estudos cujas amostras incluíram assistentes operacionais (Coutinho, 2018; Luís, 2012).

Em relação ao estado civil, a maioria dos assistentes operacionais são 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); os viúvos (3,66%; n= 3) e um participante não respondeu (1,22%).

Relativamente ao grau de escolaridade, a maioria tem o ensino secundário (10.º - 12.ºano) (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 possuem o 2.º CEB (5º-6ºano) (1,22%; n=1) e 1,22% (n=1) um Curso de Especialização Tecnológica. Importa mencionar que um participante não respondeu a esta questão (1,22%). Esta maior percentagem de assistentes operacionais com o 12.º ano de escolaridade foi igualmente evidente noutros estudos (Gonçalves, 2010; Luís, 2012), no entanto na investigação de Coutinho (2018) a percentagem de assistentes operacionais com o ensino secundário foi menor. É ainda de mencionar que a carreira dos assistentes operacionais tem sofrido alterações significativas nas últimas décadas. Na atualidade é exigido aos assistentes operacionais escolaridade obrigatória ao nível do 12º ano e a obrigação de frequentar uma formação especializada de 250 horas (Panão-Ramalho & Góis-Ramalho, 2015), o que pode justificar este perfil mais escolarizado.

A maioria dos participantes tem 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). Apenas um assistente operacional não respondeu a esta questão (1,22%). Também no estudo de Gonçalves (2010) a maioria dos participantes possuía um contrato a tempo indeterminado.

Ainda em relação à caracterização dos participantes é de referir que o tempo médio como assistente operacional foi de 21,22 (DP=11,41), variando de 9 meses a 40 anos, tendência similar à encontrada noutros estudos (Coutinho, 2018; Gonçalves, 2010).

Tabela 8*Caraterização sociodemográfica e profissional dos assistentes operacionais.*

		n	%	M (DP)	Min.	Máx.
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(a)	14	17,07%			
	Casado(a)/ União de facto	55	67,07%			
	Divorciado(a)/ Separado/a	9	10,98%			
	Viúvo(a)	3				
		1	3,66%			
	Não respondeu		1,22%			
Grau de escolaridade	1.º CEB (1.º-4.º ano)	4	4,88%			
	2.º CEB (5.º-6.º ano)	1	1,22%			
	3.º CEB (7.º- 9.º ano)	11	13,41%			
	Ensino Secundário (10.º- 12.ºano)	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 de trabalho por tempo indeterminado (efetivo)	73			
Contrato de trabalho por tempo resolutivo com termo certo		3	3,66%			
Contrato de trabalho por tempo resolutivo com termo incerto		5	6,10%			
Não respondeu		1	1,22%			
Tempo como assistente operacional				21,22 (11,41)	9 meses	40 anos

2.6.2. Relacionamento com a comunidade educativa

Na Tabela 9 apresentam-se as respostas dos participantes face à questão “Como classifica a sua relação com os demais elementos da comunidade educativa?”.

Estes classificam o seu relacionamento com outros assistentes operacionais como “Boa” (58,54%; n=48), seguindo-se a apreciação de “Muito boa” (36,59% n=30) e

“Razoável” (2,44% n=2). Duas pessoas inquiridas (2,44%) não responderam a esta questão. Classificam ainda o seu relacionamento com os alunos como “Boa” (50%; n=41), seguida de “Muito boa” (36,59%; n=30) e “Razoável” (1,22%; n=1). Um participante (2,44%) não respondeu a esta questão. No que diz respeito à relação com os professores, a maioria dos participantes considerou-a como “Boa” (69,61%; n=57), seguida de “Muito boa” (28,05%; n=23) e “Razoável” (1,22%; n=1). Um participante (2,44%) não respondeu a esta questão. Os assistentes operacionais classificaram a relação com o Conselho Executivo como sendo “Boa” (64,63%; n= 53), seguida de “Muito boa” (29,27%; n=24) e “Razoável” (3,66%; n=3) e “Muito má” (1,22%; n=1). Um participante (2,44%) não respondeu a esta questão. Quanto à relação com os Encarregados de Educação os assistentes operacionais afirmaram ter uma “Boa” relação (69,51%; n= 57), seguida de “Muito boa” (23,17%; n=19) e “Razoável” (6,10%; n=5). Um participante (2,44%) não respondeu a esta questão. De salientar que a apreciação positiva do relacionamento com os elementos da comunidade educativa é corroborada por outros estudos (Gonçalves, 2010).

De um modo geral os participantes deste estudo avaliaram mais positivamente (como “Boa”/”Muito Boa”) a relação com os professores (97,66%), seguindo-se a relação com outros assistentes operacionais (95,13%), com o Conselho Executivo (93,90%), com os Encarregados de Educação (92,68%) e com os alunos (86,59%). Estes dados vão ao encontro do estudo de Gonçalves (2010) no qual os assistentes operacionais referiram ter uma melhor relação com o corpo docente e logo de seguida com os alunos.

Tabela 9*Percepção dos assistentes operacionais quanto ao seu relacionamento com a comunidade educativa.*

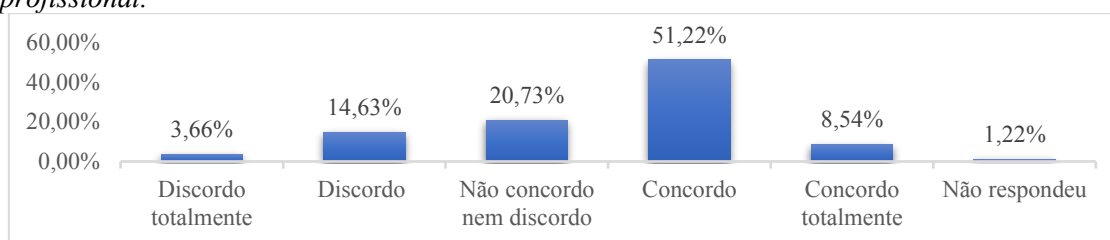
Relacionamento com comunidade educativa	Muito má	Má	Razoável	Boa	Muito boa	Não responde
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Com outros(as) assistentes operacionais	0	0	2 (2,44%)	48 (58,54%)	30 (36,59%)	2 (2,44%)
Com os(as) alunos(as)	0	0	1 (1,22%)	41 (50%)	39 (47,56%)	1 (1,22%)
Com os(as) professores(as)	0	0	1 (1,22%)	57 (69,51%)	23 (28,05%)	1 (1,22%)
Com o Conselho Executivo	1 (1,22%)	0	3 (3,66%)	53 (64,63%)	24 (29,27%)	1 (1,22%)
Com os(as) Encarregados(as) de Educação	0	0	5 (6,10%)	57 (69,51%)	19 (23,17%)	1 (1,22%)

2.6.3. Reconhecimento e valorização da atividade profissional

Quando questionados se consideram que a sua atividade profissional é reconhecida e valorizada a maioria respondeu “Concordo” (51,22%; n=42) e “Concordo totalmente” (8,54%; n=7). Por sua vez, em menor percentagem 18,20% dos participantes responderam “Discordo” (14,63%; n=12) ou “Discordo totalmente” (3,66%; n=3). De realçar que 20,73% (n=17) dos participantes respondeu “Não concordo nem discordo” e 1,22% (n=1) não respondeu a esta questão (Figura 3).

Figura 3

Perceção dos assistentes operacionais quanto ao reconhecimento e valorização da sua atividade profissional.



Face a este aspeto importa destacar a preocupação crescente pelo combate ao estigma que revestia esta categoria profissional. Inicialmente os assistentes operacionais tinham a designação de “contínuos” e eram reconhecidos essencialmente como funcionários ligados às tarefas de limpeza e arranjo das instalações dos estabelecimentos de ensino. É de salientar que estes profissionais são polivalentes e com múltiplas potencialidades no acompanhamento das crianças e dos jovens no contexto escolar (Panão-Ramalho & Góis-Ramalho, 2015). A carreira dos assistentes operacionais tem sofrido alterações significativas e que pode contribuir para esta apreciação positiva do reconhecimento e da valorização desta atividade profissional.

Recorrendo-se ao coeficiente de correlação de Spearman foi analisada a associação existente entre a idade dos participantes e o reconhecimento/valorização da sua atividade profissional (Tabela 10). Os resultados indicaram a inexistência de uma correlação significativa entre a idade dos participantes e o reconhecimento/valorização da sua atividade profissional ($r_s = 0,15$, $p = 0,186$).

Tabela 10

Correlação entre a idade dos assistentes operacionais e o reconhecimento/ valorização da atividade profissional.

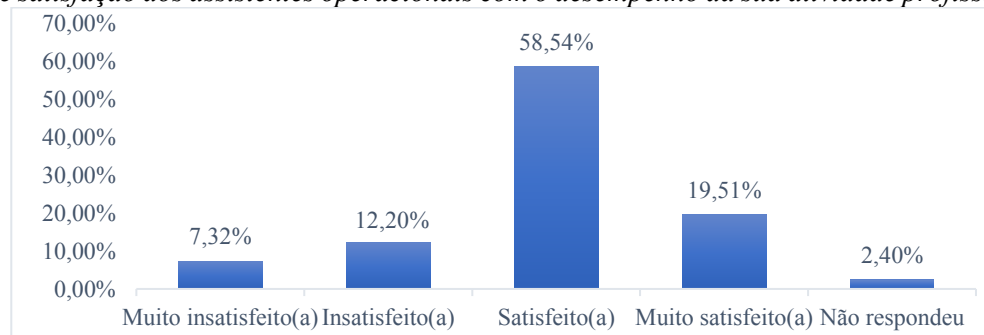
	Reconhecimento e valorização da atividade profissional
Idade dos assistentes operacionais	0,15

2.6.4. Grau de satisfação com o exercício da atividade profissional

Na Figura 4 constam os dados relativos à satisfação dos assistentes operacionais com o exercício da sua atividade profissional, denotando-se que a maioria referiu estar “Satisfeito(a)” (58,54%; n=48) e “Muito satisfeito(a)” (19,51%; n=16). Uma menor percentagem dos participantes respondeu estar “Insatisfeito(a)” (12,20%; n=10); e “Muito insatisfeito(a)” (7,32%; n=6). De referir que 2,40% (n=2) dos participantes não respondeu a esta questão. Estes dados vão ao encontro da literatura revista. De um modo similar os resultados do estudo de Gonçalves (2010) demonstraram que a generalidade dos participantes indicou sentirem-se “Satisfeitos” (53,30%) com o desempenho da sua atividade profissional.

Figura 4

Grau de satisfação dos assistentes operacionais com o desempenho da sua atividade profissional.



Através do coeficiente de correlação de Spearman analisou-se a associação entre a idade dos participantes e o grau de satisfação no desempenho das suas funções como assistentes operacionais (Tabela 11). Os resultados indicaram a existência de uma correlação significativa positiva e baixa entre a idade dos participantes e o grau de satisfação no desempenho das suas funções ($r_s = 0,24$, $p = 0,038$). Assim, uma maior idade dos assistentes operacionais estava associada a uma maior perceção de satisfação com o desempenho da sua atividade profissional.

Tabela 11

Correlação entre a idade dos assistentes operacionais e o grau de satisfação no desempenho das suas funções.

	Grau de satisfação
Idade dos assistentes operacionais	0,24*

*Significativo a 5%

2.6.5. Conhecimentos e práticas dos assistentes operacionais

Da análise das respostas às questões: “O que entende por *bullying*?” e “E que formas de *bullying* conhece?” de um total de 82 participantes, 72 (87,80%) responderam a esta questão. Tal como se apresenta na Tabela 12 foram identificadas as seguintes categorias de primeira ordem: “Intencionalidade”, “Carácter reiterado/ repetido”, “Desigualdade de poder/força”, “Manifestações” e “Impacto”. É possível consultar na tabela 27 do anexo IV excertos das respostas de todos os participantes deste estudo.

Tabela 12

Exemplos ilustrativos das categorias de primeira ordem da análise da questão "O que entende por bullying?" e "E que formas de bullying conhece?"

Categoria 1. ^a ordem	Frequência	Ilustração
Intencionalidade	16	- “atos intencionais” (Pf3) - “comportamentos que surgem propositadamente” (Pm16)
Carácter reiterado/ repetitivo	22	- “surgem de um modo continuado” (Pf18) - “executadas de forma repetitiva” (Pm10)
Desigualdade de poder/força	16	- “contra uma pessoa indefesa” (Pf14) - “entre os mais fortes contra os mais fracos” (Pf40)
Manifestações	71	- “Atos físicos ou psicológicos contra os colegas” (Pf1) - “é uma forma de intimidação pelo uso da força física e agressão verbal” (Pm7)
Impacto	20	- “deixando marcas para toda a vida” (Pf2) - “provocando um mal-estar, sobre essa pessoa originando distúrbios comportamentais e medo” (Pm12)

Ainda da análise da Tabela 12, denota-se uma maior frequência à categoria de primeira ordem “Manifestações” (F=71), referente a manifestações genéricas de agressão, sobretudo de índole física (F=69), psicológica (F=63), verbal (F=37), relacional/social (F=14) e sexual (F=6). As agressões mais percecionadas pelos participantes foram os comportamentos diretos (físico, psicológico e verbal).

A segunda categoria de primeira ordem mais referenciada foi o “Carácter reiterado/repetido” dos atos agressivos (F=22), seguindo-se as categorias “Impacto” (F=20), “Desigualdade de poder/força” (F=16) e “Intencionalidade” (F=16). Estas categorias retratam dimensões essenciais na operacionalização do conceito de *bullying*, as quais são ainda pouco conhecidas pelos assistentes operacionais que participaram neste estudo.

De salientar ainda que os 66 respondentes (91,67%) referiram-se a uma noção genérica do conceito de *bullying*, não constando as diversas dimensões desta problemática apontadas na literatura (como o serem comportamentos agressivos, intencionais, repetitivos e persistentes no tempo, que envolvem uma desigualdade de poder/força entre os intervenientes, e que causam dano). São feitas referências gerais a “atos físicos ou psicológicos”, “atos violentos”, “comportamentos agressivos”, “comportamentos violentos” e “maus-tratos físicos e psicológicos”. Apenas 6 (8,33%) participantes (Pf3, Pf14, Pf22, Pf24, Pf26, Pf44) apresentaram uma definição de *bullying* que integrava essas diversas dimensões e, destes, apenas dois (Pf24 e Pf26) tinham tido formação prévia no *bullying*:

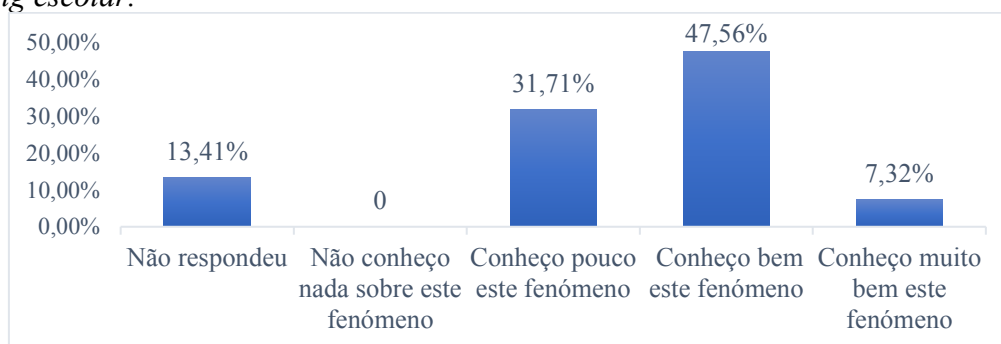
- *Bullying* é a prática de atos violentos, intencionais e que surgem de forma repetida contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas (Pf3);
- O *bullying* é uma prática de atos violentos intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas (Pf14);
- 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);
- O *bullying* é uma prática de atos intencionais. São atos repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas (Pf26);
- É a prática de atos violentos, agressivos intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas (Pf44).

A vulgarização do conceito de *bullying* tem contribuído para que erroneamente seja usado como sinónimo de violência no contexto escolar ou uma situação de conflito entre pares. Da análise das respostas dos participantes são poucos os que definem com clareza esta forma de violência 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* escolar?”. Tal como se apresenta na Figura 5, 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”. É ainda de referir que 13,41% (n=11) dos participantes não respondeu a esta questão. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos na investigação de Luís (2012) (embora neste estudo estejam incluídos na amostra professores e assistentes operacionais).

Figura 5

Respostas dos participantes sobre como autoavaliam o seu conhecimento sobre o *bullying* escolar.



Foram ainda questionados os assistentes operacionais sobre os locais de ocorrência de situações de *bullying* na escola e a sua frequência (“Com que regularidade ocorrem situações de *bullying* nos seguintes locais da sua escola?”). Na Figura 6 apresentam-se as respostas a esta questão.

Em relação aos corredores os participantes responderam “Raramente” (54,88%; n=45), seguido de “Nunca” (23,17%; n=19), “Frequentemente” (13,41%; n=11) e “Muito frequentemente” (2,44%; n=2). Cinco participantes (6,10%) não responderam a esta questão.

Quanto aos espaços de refeição os participantes indicaram “Raramente” (50%; 41), seguindo-se as respostas de “Nunca” (35,37%; n=29), “Frequentemente” (7,32%;

n=6) e “Muito frequentemente” (2,44%; n=2). De referir que 4,88% (n=4) dos(as) participantes não respondeu a esta questão.

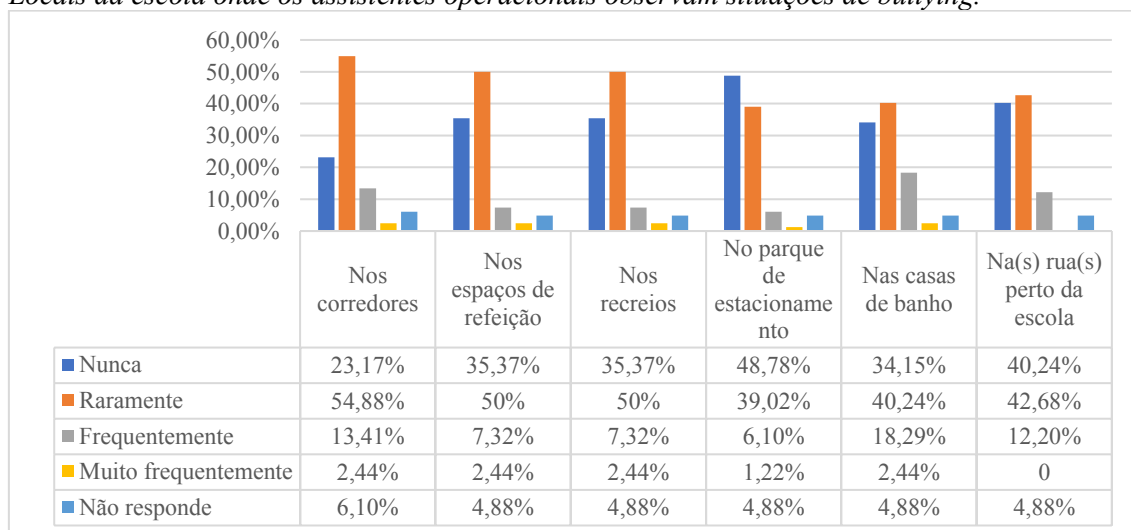
Relativamente à frequência com que observaram casos de *bullying* no recreio foi indicada como “Raramente” (50%; n=41), seguindo-se as respostas de “Nunca” (35,37%; n=29), “Frequentemente” (7,32%; n=6) e “Muito frequentemente” (2,44%; n=2). De salientar que 4,88% (n=4) dos participantes não respondeu a esta questão. Face ao parque de estacionamento 48,78% respondeu “Nunca” (n=40), seguindo-se as frequências de “Raramente” (39,02%; n=32), “Frequentemente” (6,10%; n=5) e “Muito frequentemente” (1,22%; n=1). Mais uma vez 4,88% (n=4) dos participantes não respondeu a esta questão.

Quanto à ocorrência de situações de *bullying* nas casas de banho os respondentes indicaram “Raramente” (40,24%; n=33), seguindo-se as respostas de “Nunca” (34,15%; n=28), “Frequentemente” (18,29%; n=15) e “Muito frequentemente” (2,44%; n=2). É ainda de mencionar que 4,88% (n=4) dos(as) participantes não respondeu a esta questão.

Em relação à(s) rua(s) perto da escola destacaram-se as respostas de “Raramente” (42,68%; n=35), “Nunca” (40,24%; n=33) e “Frequentemente” (12,20%; n=10). Importa referir 4,88% dos(as) participantes (n=4) não respondeu a esta questão.

Figura 6

Locais da escola onde os assistentes operacionais observam situações de *bullying*.



A análise global das respostas dos locais onde os participantes mais observaram situações de *bullying* evidencia que foram os corredores (75,32%; n= 58); seguido dos espaços de refeição (64,63%; n= 53), das casas de banho (64,10%; n=50), dos recreios (62,82%; n=49), da(s) rua(s) perto da escola (57,69%; n=45) e por último do parque de

estacionamento (48,72%; n= 38). Estes dados são divergentes em relação ao estudo de Coutinho (2018), no qual foi o espaço do recreio onde os assistentes operacionais mais indicaram observar este tipo de comportamentos, seguindo-se o corredor.

Outra questão consagrada no inquérito por questionário relacionou-se com a percepção dos assistentes operacionais sobre os sinais de alerta de uma potencial vítima de *bullying*. Neste âmbito em relação à questão “O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) que é vítima de *bullying* na escola?” de um total de 82 participantes, 68 (82,93%) expressaram a sua opinião. Da análise das respostas foram identificadas duas categorias de primeira ordem: (i) Indicadores físicos e (ii) Indicadores socioemocionais e comportamentais, sumariados na Tabela 13. De salientar que, na tabela 28 do anexo IV apresentam-se os excertos das respostas de todos os participantes.

Em maior frequência surge a categoria de primeira ordem “Indicadores socioemocionais e comportamentais” (F=152), respeitante às características socioemocionais e conductuais associadas pelos assistentes operacionais às vítimas de situações de *bullying* e que lhes possibilita a sua identificação no contexto escolar. Face a esta categoria foram identificadas as seguintes categorias de segunda ordem: “Solitária e isolada, com poucos ou com dificuldade em fazer amigos” (F=62), “Tristeza” (F=26), “Medo e preocupação com a sua segurança pessoal” (F=25), “Desmotivação escolar (mudança súbita apresentando irregularidade na frequência ou total ausência e diminuição do rendimento escolar)” (F=17), “Timidez e baixa autoconfiança/ autoestima” (F=10), “Irritabilidade, oscilações de humor e choro com facilidade” (F=10) e “Dificuldade em concentrar-se” (F=2). Segundo Fernandes e Seixas (2012) as vítimas tendem a apresentar-se mais tristes e inseguras. É igualmente comum apresentarem baixos níveis de autoconfiança e de autoestima. Têm geralmente dificuldades em estabelecer relações entre pares, tendo assim a tendência para se isolarem do seu suporte social. Também é comum o surgimento de desmotivação face à escola e uma diminuição do rendimento escolar. Os assistentes operacionais de forma expressiva demonstraram conseguir estarem atentos aos indicadores socioemocionais e comportamentais.

Em menor frequência surge a categoria de primeira ordem “Indicadores físicos” (F=13), a qual diz respeito às características físicas percebidas pelos assistentes operacionais e que lhes permitem identificar potenciais vítimas de situações de *bullying*. Em relação a esta categoria foram identificadas as seguintes categorias de segunda ordem: “Hematomas e ferimentos constantes” (F=6), “Roupas ou pertences danificados” (F=3),

“Alteração nos hábitos alimentares, perda súbita de apetite” (F=3) e “Queixas de dores” (F=1).

Curiosamente neste estudo os assistentes operacionais reportaram mais “Indicadores socioemocionais e comportamentais” do que “Indicadores físicos”.

Tabela 13

Exemplos ilustrativos das categorias de primeira e segunda ordem da análise da questão "O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) que é vítima de bullying na escola?"

Categoria 1. ^a ordem	Categoria 2. ^a ordem	Frequência	Ilustração
Indicadores físicos	Hematomas e ferimentos constantes	6	- "feridas e nódoas negras constantemente" (Pf22) - "hematomas e arranhões sem explicação" (Pf24)
	Roupas ou pertences danificados	3	- "material escolar e uniforme deteriorados" (Pf3) - "Aparece com a roupa em desalinho ou com os materiais escolares estragados" (Pf8)
	Queixas de dores	1	- "dores de cabeça ou de barriga constantes" (Pf3)
	Alteração nos hábitos alimentares, perda súbita de apetite	3	- "sem vontade de comer" (Pf40) - "sem apetite" (Pm14)
Indicadores socioemocionais e comportamentais	Solitária e isolada, com poucos ou com dificuldade em fazer amigos	62	- "Andar sozinho" (Pf1) - "solitário e pouco participativo" (Pm12)
	Timidez e baixa autoconfiança/ autoestima	10	- "Pelo seu comportamento de timidez" (Pf2) - "baixa autoestima" (Pf3)
	Tristeza	26	- "andar sempre triste" (Pf15) - "um olhar de tristeza" (Pf49)
	Irritabilidade, oscilações de humor e choro com facilidade	10	- "choro sem motivo aparente" (Pf22) - "mostra uma grande irritabilidade" (Pm14)
	Dificuldade em concentrar-se	2	- "dificuldades de concentração" (Pf9) - "ter falta de concentração" (Pm13)
	Medo e preocupação com a sua segurança pessoal	25	- "tem medo de ir à escola" (Pf32) - "desconforto no intervalo e medo de vir para a escola" (Pm11)
	Desmotivação escolar (mudança súbita apresentando irregularidade na frequência ou total ausência e diminuição do rendimento escolar)	17	"falta frequentemente às aulas" (Pf5) - "falta à escola e baixa o rendimento escolar" (Pm14)

Contemplou-se ainda no inquérito por questionário a percepção dos assistentes operacionais sobre os sinais de alerta de um potencial agressor (“O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) agressor(a) na escola?”) De um total de 82 participantes, 67 (81,71%) responderam a esta questão.

Tal como se apresenta na Tabela 14 foram identificadas três categorias de primeira ordem: (i) Indicadores físicos, (ii) Indicadores socioemocionais e comportamentais e (iii) Indicadores familiares. Na tabela 29 do anexo IV apresentam-se os excertos das respostas de todos os participantes nesta questão.

Em maior frequência surge a categoria de primeira ordem “Indicadores socioemocionais e comportamentais” (F=102), referente às características socioemocionais e conductuais associadas aos(às) agressores(as) e que possibilitam aos assistentes operacionais a identificação de potenciais agressores. Perante esta categoria foram identificadas as seguintes categorias de segunda ordem (Tabela 14): “Agressão física e/ou psicológica aos colegas” (F=53), “Autoritarismo, atitudes desafiantes e de oposição face aos adultos e às regras escolares” (F=27), “Ausência ou parca empatia/compaixão” (F=8), “Ausência de culpa e desresponsabilização pelos seus comportamentos” (F=5), “Dificuldade de autorregulação” (F=3), “Popularidade entre os pares” (F=3), “Ausência de amigos” (F=1), e “Ausência às aulas” (F=1). De forma expressiva os participantes conseguiram identificar a agressão física e psicológica, e também o autoritarismo e as atitudes desafiantes perante o outro como forma de detetar um aluno agressor.

Tal como consta da Tabela 14 a segunda categoria de primeira ordem mais referenciada foi “Indicadores familiares” (F=2), alusiva a características do contexto familiar que, na percepção dos participantes constituem sinais de alerta que permitem identificar um potencial aluno agressor. Em relação a esta categoria foi identificada como categoria de segunda ordem “Referência a uma família problemática ou com parca supervisão” (F=2). É destacada a proveniência da pessoa agressora de um contexto familiar marcado por problemas familiares e proveniente de contextos nos quais os pais ou a figura responsável pela educação da criança ou do jovem evidenciam uma baixa supervisão.

Ainda, como se apresenta na Tabela 14, a categoria de primeira ordem menos referenciada neste estudo é “Indicadores físicos” (F=1), a qual engloba as características físicas que os assistentes operacionais atribuem ao agressor e que lhes permitem a identificação deste interveniente em situações de *bullying*. De referir que face a esta categoria de primeira ordem foi identificada como categoria de segunda ordem “Maior força física”, existindo apenas uma referência (F=1) e centrada na maior força física da pessoa que agride detém face à vítima. Não foram mencionados outros indicadores físicos atribuíveis ao agressor.

Tabela 14

Exemplos ilustrativos das categorias de primeira e segunda ordem da análise da questão “O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) agressor(a) na escola?”

Categoria 1. ^a ordem	Categoria 2. ^a ordem	Frequência	Ilustração
Indicadores físicos	Maior força física	1	- “o agressor tende a ser mais forte a nível físico” (Pf26)
	Ausência às aulas	1	- “falta às aulas” (Pf17)
Indicadores socioemocionais e comportamentais	Agressão física e/ou psicológica aos colegas	53	- “Agride verbalmente os colegas” (Pf11) - “Provoca e magoa os mais fracos” (Pf45)
	Autoritarismo, atitudes desafiantes e de oposição face aos adultos e às regras escolares	27	“É provocador em relação aos adultos” (Pf4) - “não gosta de cumprir regras” (Pf41)
	Dificuldade de autorregulação	3	- “O aluno apresenta irritabilidade, mau humor” (Pf22) - “Os agressores costumam ser crianças com baixa tolerância à frustração” (Pm10)
	Popularidade entre os pares	3	- “muito popular entre os colegas” (Pf5) - “É popular entre os colegas” (Pf19)
	Ausência de amigos	1	- “um aluno sozinho sem os colegas e sempre no seu espaço” (Pf34)
	Ausência ou parca empatia/compaixão	8	- “falta de empatia” (Pf24) - “Gostam de magoar outros alunos” (Pm10)

	Ausência de culpa e desresponsabilização pelos seus comportamentos	5	- “não aceita as culpas pelos seus comportamentos” (Pf24) - “nunca se responsabiliza pelas suas ações” (Pf32)
Indicadores familiares	Referência a família problemática ou com parca supervisão	2	- “São alunos com falta de supervisão por parte dos pais e dos responsáveis pela sua educação e formação” (Pf26) - “Crianças com problemas familiares” (Pf54)

Na Tabela 15 apresentam-se as respostas dos participantes perante as 24 afirmações sobre o o *bullying*, elaboradas com base nos mitos e ideias erradas face ao *bullying*. Perante estas afirmações foi solicitado aos participantes que indicassem o seu grau de concordância numa escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Na análise dos resultados, que a seguir se apresenta, optou-se por agregar as respostas de discordância (“Discordo totalmente” e “Discordo”) e de concordância (“Concordo totalmente” e “Concordo”).

Algumas afirmações focaram-se na perceção dos(as) assistentes operacionais face ao perfil da vítima. Perante a afirmação “Alguns(algumas) alunos(as) merecem ser vítimas de *bullying*”, a maioria respondeu “Discordo/Discordo Totalmente” (90,25%; n=74), seguindo-se em menor percentagem as respostas de “Não discordo nem concordo” (1,22%; n=1). É de realçar que 8,54% (n=7) dos participantes não respondeu a esta questão. Relativamente a esta afirmação denota-se que a quase totalidade dos participantes não atribui à vítima culpa perante a situação de vitimação. Efetivamente, nenhuma criança ou jovem merece ser vítima de *bullying* (Beane, 2006, 2011; Fernandes & Seixas, 2012).

É igualmente de realçar que, quando confrontados com a afirmação “As crianças ou os(as) jovens mais introvertidas(os) são frequentemente alvo de *bullying*”, as respostas incidiram em “Discordo/Discordo totalmente” (42,68%; n=35), seguidas de “Concordo/Concordo totalmente” (36,59%; n=30) e “Não discordo nem concordo” (12,20%; n=10). Houve ainda 8,54% (n=7) participantes que não respondeu a esta questão.

Perante a afirmação “As vítimas de *bullying* são demasiado frágeis ou sensíveis”, a maioria dos participantes respondeu “Concordo/Concordo totalmente” (51,22%; n=42), seguindo-se as respostas de “Discordo/Discordo totalmente” (24,39%; n=20) e “Não discordo nem concordo” (15,85%; n=13). De mencionar que 8,54% (n=7) dos participantes não respondeu a esta questão. Tal como ressalta a literatura ser mais introvertida ou sensível pode ser uma característica que os agressores procuram para facilitar a perpetuação deste tipo de agressões (Fernandes & Seixas, 2012).

De seguida analisam-se as afirmações relativas à perceção dos assistentes operacionais face ao perfil de quem agride. Perante a afirmação “Só os rapazes são agressores”, as respostas foram, em grande maioria, de “Discordo/Discordo totalmente” (90,24%; n=74), seguindo-se as respostas de “Não discordo nem concordo” (2,44%; n=2). Face a esta pergunta 7,32% (n=6) dos participantes não manifestou a sua opinião. Com base na análise das respostas é de sublinhar que, a quase totalidade, dos assistentes operacionais demonstrou ter consciência de que quem agride pode efetivamente ser tanto do sexo masculino, como do sexo feminino, aspeto corroborado pela literatura. Esta forma de violência escolar não é característica de ações de um só sexo, não obstante, as formas de agressão divergem entre rapazes e raparigas. Os rapazes tendem a recorrer, sobretudo, a comportamentos mais de índole física e mais visíveis ao olhar do adulto, enquanto as raparigas tendem a recorrer essencialmente a condutas sociais e relacionais mais indiretas e invisíveis (como, por exemplo, os rumores e a exclusão) (Beane, 2006, 2011; Fernandes & Seixas, 2012).

Ainda face ao perfil de quem agride, quando confrontados com a afirmação “Quem agride tem insucesso escolar” a maioria indicou “Discordo/Discordo totalmente” (60,98%; n=50); logo de seguida surgem as respostas de “Não discordo nem concordo” (21,95%; n=18) e “Concordo/Concordo totalmente” (9,76%; n=8). Houve ainda 7,32% (n=6) dos participantes que não respondeu a esta questão. De um modo geral grande parte dos participantes realçou que o *bullying* não tem uma relação direta com o (in)sucesso escolar da pessoa que agride. Por norma os agressores têm uma fraca identificação com os valores da escola, e tendem a evidenciar problemas comportamentais, condutas de oposição e impulsivas e indisciplina, contudo, a pessoa que agride pode ser um aluno com um adequado rendimento escolar (Fernandes & Seixas, 2012).

Face à afirmação “Os(as) agressores(as) são provenientes de famílias de estratos socioeconómicos baixos”, a maioria indicou “Discordo/Discordo totalmente” (67,08%;

n=55), seguindo-se as respostas de “Não discordo nem concordo” (13,41%; n=11) e de “Concordo/Concordo totalmente” (10,98%; n=9). De realçar que 8,54% (n=7) dos participantes que não manifestou a sua opinião. A crença que os agressores são exclusivos de crianças provenientes de estratos socioeconómicos baixos não é evidente nos dados deste estudo. De facto, quem agride pode ser proveniente de qualquer estrato social (Fernandes & Seixas, 2012).

Também, perante a afirmação “As crianças ou jovens mais autoritárias(os) são frequentemente agressores(as)”, 39,03% (n=32) respondeu “Discordo/Discordo totalmente”, 31,71% (n=26) “Concordo/Concordo totalmente” e 20,73% (n=17) “Não discordo nem concordo”. Houve ainda 8,54% (n=7) participantes que não respondeu à questão. Segundo Carvalhosa (2010), uma das características facilmente identificadas num agressor é a forma autoritária com que este estabelece as suas relações com os pares. Sente a necessidade de controlar tudo e todos à sua volta, de maneira a enaltecer-se, ganhando assim o estatuto de líder.

Na afirmação “As características da personalidade das crianças ou dos jovens determinam o serem vítimas ou o serem agressores” os assistentes operacionais divergiram nas suas respostas: 37,81% (n=31) respondeu “Discordo/Discordo totalmente”, 31,71% (n=26) “Concordo/Concordo totalmente” e 20,73% (n=17) “Não discordo nem concordo”. Houve ainda 9,76% participantes (n=8) que não se pronunciou.

São agora tecidas reflexões sobre as afirmações que incidiram sobre a perceção dos assistentes operacionais sobre o conceito de *bullying*. Na afirmação “O *bullying* é uma brincadeira entre crianças ou jovens” denota-se uma tendência de respostas de “Discordo/Discordo totalmente” (82,92%; n=68), seguido das respostas de “Não discordo nem concordo” (7,32%; n=6) e “Concordo/Concordo totalmente” (2,44%; n=2). De salientar que 7,32% (n=6) não respondeu a esta questão. A confusão de certas brincadeiras ou jogos comuns da idade com o *bullying* pode surgir; no entanto, é de realçar que ao contrário das atividades lúdicas o *bullying* despoleta sofrimento nas vítimas. Nas escolas são comuns situações como a “ida ao poste” ou “o jogo da árvore”, entre outros, que visam a humilhação e intimidação das vítimas (Fernandes & Seixas, 2012).

De mencionar ainda que face à afirmação “O *bullying* físico é mais grave do que o verbal ou relacional”, a maioria dos participantes respondeu “Discordo/Discordo totalmente” (62,19%; n=51), seguindo-se as respostas de “Não discordo nem concordo”

(15,85%; n=13) e “Concordo/Concordo totalmente” (10,98%; n=9). De referir que 10,98% (n=9) dos participantes não respondeu a esta questão. Os participantes deste estudo demonstraram, na sua maioria, uma consciência de que o *bullying*, independentemente, da forma como se manifesta, pode impactar negativamente as crianças e os jovens.

De seguida analisam-se ainda as afirmações sobre a perceção dos assistentes operacionais relativamente ao impacto do *bullying*. Perante a afirmação “O *bullying* afeta os(as) agressores(as)” é notória uma maior divergência nas respostas dos(as) assistentes operacionais: 41,37% (n=34) respondeu “Discordo/Discordo totalmente”, 28,05% (n=23) indicou “Concordo/Concordo totalmente” e 23,17% (n=19) “Não discordo nem concordo”. Houve ainda 7,32% participantes (n=6) que não respondeu a esta questão.

Relativamente à afirmação “Os(as) alunos(as) vítimas de *bullying* podem sentir-se magoados(as) durante algum tempo, mas isso passa-lhes” a grande maioria dos participantes respondeu “Discordo/Discordo totalmente” (70,73%; n=58), seguido de “Não discordo nem concordo” (12,20%; n=10) e “Concordo/Concordo totalmente” (7,32%; n=6). Uma percentagem de 9,76% (n=8) não respondeu a esta questão.

Em relação à afirmação “O *bullying* pode afetar os(as) alunos(as) que observam estas situações”, a maioria dos participantes respondeu “Concordo/Concordo totalmente” (56,10%; n=46), seguindo-se as respostas de “Discordo/Discordo totalmente” (19,51%; n=16) e “Não discordo nem concordo” (15,85%; n=13). Também 8,54% (n=7) não respondeu a esta questão.

Na afirmação “O *bullying* não tem consequências a longo prazo para os(as) alunos(as) que o vivenciam direta ou indiretamente” a maioria das respostas foi de “Discordo/Discordo totalmente” (75,60%; n=62), seguido de “Não discordo nem concordo” (6,10%; n=5) e “Concordo/Concordo totalmente” (7,32%; n=6). Houve ainda 10,98% (n=9) participantes que não respondeu a esta questão.

Perante a afirmação “O *bullying* afeta as vítimas” a maioria dos participantes (85,37%; n=70) respondeu “Concordo/Concordo totalmente, seguindo-se as respostas de “Discordo/Discordo totalmente” (2,44%; n=2) e “Não discordo nem concordo” (2,44%; n=2). De referir que 9,76% (n=8) não respondeu a esta questão.

Relativamente à afirmação “Viver situações de *bullying* fortalece as crianças e os jovens para a vida”, a maioria indicou “Discordo/Discordo totalmente” (79,27%; n=65), seguindo-se as respostas de “Não discordo nem concordo” (8,54%; n=7) e “Concordo/Concordo totalmente” (2,44%; n=2). De referir que 9,76% (n=8) participantes que não respondeu a esta questão.

Face à afirmação “O *bullying* pode ter consequências graves para ambos (vítimas, agressores/as e observadores/as)”, a maioria dos participantes responderam que “Concordo/Concordo totalmente” (76,83%; n=63), seguindo-se as respostas de “Discordo/Discordo totalmente” (6,10%; n=5) e “Não discordo nem concordo” (6,10%; n=5). Houve ainda 10,98% (n=9) dos participantes que não respondeu a esta questão.

De um modo global é notório que grande parte dos auscultados mostrou saber que o *bullying* pode impactar as vítimas, a curto prazo, mas também a longo prazo.

As afirmações que a seguir se abordam centraram-se na perceção dos assistentes operacionais sobre a intervenção em situações de *bullying*. Perante a afirmação “O *bullying* é um problema apenas da responsabilidade dos professores” a grande maioria respondeu “Discordo/Discordo totalmente” (89,03%; n=73), seguindo-se as respostas de “Não discordo nem concordo” (2,44%; n=2). Foi ainda notório que 8,54% (n=7) dos participantes não respondeu a esta questão. Ainda em relação à atuação dos assistentes operacionais em situações de *bullying* perante a afirmação “Os(as) agressores(as) deixarão a vítima em paz, se esta os ignorar” a maioria dos participantes respondeu “Discordo/Discordo totalmente” (62,19%; n=51), seguindo de “Não discordo nem concordo” (17,07%; n=14); e “Concordo/Concordo totalmente” (10,98%; n=9). De salientar que 9,76% (n=8) não respondeu a esta questão. É de realçar que ignorar a pessoa que agride pode intensificar ainda mais as suas agressões até obter uma reação por parte da vítima (Beane, 2006, 2011).

Cabe também referir que perante a afirmação “Se a vítima contar que vivencia situações de *bullying*, vai piorar a situação”, a maioria respondeu “Discordo/Discordo totalmente” (69,51%; n=57), seguido de “Não discordo nem concordo” (15,85%; n=13) e “Concordo/Concordo totalmente” (4,88%; n=4). Houve 9,76% (n=8) participantes que não respondeu a esta questão.

Na afirmação “Numa situação de *bullying* a melhor forma de lidar com um(a) agressor(a) é lutar ou retaliar”, a maioria dos assistentes operacionais respondeu

“Discordo/Discordo totalmente” (69,52%; n=57), seguido de “Não discordo nem concordo” (10,98%; n=9) e “Concordo/Concordo totalmente” (9,76%; n=8). De referir que 9,76% (n=8) participantes não respondeu a esta questão.

Perante a afirmação “O *bullying* é um problema da responsabilidade das escolas como instituição por excelência educativa”, a maioria “Discordo/Discordo totalmente” (51,22%; n=42), seguido de “Concordo/Concordo totalmente” (24,39%; n=20) e “Não discordo nem concordo” (14,63%; n=12), Mais uma vez 9,76% (n=8) dos participantes não respondeu. Este dado é curioso e pode entender-se pela ausência de formas de atuação claras e objetivas perante situações de *bullying*.

Relativamente à afirmação “O *bullying* é um problema apenas da responsabilidade da família”, a maioria indicou “Discordo/Discordo totalmente” (78,05%; n=64), seguindo-se as respostas de “Não discordo nem concordo” (7,32%; n=6) e “Concordo/Concordo totalmente” (4,88%; n=4). Houve uma percentagem de 9,76% (n=8) de participantes que não respondeu a esta questão.

Da análise global das afirmações supramencionadas é evidente que os participantes mostraram, de forma expressiva, que as vítimas de *bullying* devem reportar este tipo de situações. É essencial que a vítima denuncie as situações de *bullying* o mais rapidamente para evitar uma intensificação dos comportamentos agressivos (Fernandes & Seixas, 2012).

Por último é de realçar que perante a afirmação “É difícil a supervisão dos espaços escolares” a maioria dos assistentes operacionais respondeu “Concordo/Concordo totalmente” (69,52%; n=57), seguindo-se as respostas de “Discordo/Discordo totalmente” (10,98%; n=9) e “Não discordo nem concordo” (9,76%; n=8). Houve ainda participantes que não responderam a esta questão (9,76%; n=8). Destaca-se das respostas dos participantes a dificuldade em supervisionar os espaços escolares, aspeto também apontado noutros estudos que alertam para a necessidade de um aumento da vigilância destes locais (Caridade et al., 2019; Pereira, 2018; Rodrigues, 2015).

Tabela 15*Respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao bullying.*

Afirmação	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não respondeu
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Alguns(algumas) alunos(as) merecem ser vítimas de <i>bullying</i> .	69 (84,15%)	5 (6,10%)	1 (1,22%)	0	0	7 (8,54%)
Só os rapazes são agressores.	54 (65,85%)	20 (24,39%)	2 (2,44%)	0	0	6 (7,32%)
O <i>bullying</i> é uma brincadeira entre crianças ou jovens.	52 (63,41%)	16 (19,51%)	6 (7,32%)	2 (2,44%)	0	6 (7,32%)
Quem agride tem insucesso escolar.	24 (29,27%)	26 (31,71%)	18 (21,95%)	7 (8,54%)	1 (1,22%)	6 (7,32%)
O <i>bullying</i> afeta os(as) agressores(as).	9 (10,98%)	25 (30,39%)	19 (23,17%)	17 (20,73%)	6 (7,32%)	6 (7,32%)
As vítimas de <i>bullying</i> são demasiado frágeis ou sensíveis.	5 (6,10%)	15 (18,29%)	13 (15,85%)	33 (40,24%)	9 (10,98%)	7 (8,54%)
Os(as) agressores(as) são provenientes de famílias de estratos socioeconómicos baixos.	28 (34,15%)	27 (32,93%)	11 (13,41%)	8 (9,76%)	1 (1,22%)	7 (8,54%)
O <i>bullying</i> é um problema apenas da responsabilidade dos(as) professores(as).	44 (53,66%)	29 (35,37%)	2 (2,44%)	0	0	7 (8,54%)
As crianças ou os(as) jovens mais introvertidas(os) são frequentemente alvo de <i>bullying</i> .	13 (15,85%)	22 (26,83%)	10 (12,20%)	29 (35,37%)	1 (1,22%)	7 (8,54%)
Os(as) alunos(as) vítimas de <i>bullying</i> podem sentir-se magoados(as) durante algum tempo, mas isso passa-lhes.	37 (45,12%)	21 (25,61%)	10 (12,20%)	6 (7,32%)	0	8 (9,76%)
As características da personalidade das crianças ou dos(as) jovens determinam o serem vítimas ou o serem agressores(as).	10 (12,20%)	21 (25,61%)	17 (20,73%)	24 (29,27%)	2 (2,44%)	8 (9,76%)

Tabela 15

Respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao bullying (continuação).

Afirmação	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não respondeu
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
O <i>bullying</i> pode afetar os(as) alunos(as) que observam estas situações.	5 (6,10%)	11 (13,41%)	13 (15,85%)	42 (51,22%)	4 (4,88%)	7 (8,54%)
As crianças ou os(as) jovens mais autoritárias (os) são frequentemente agressores.	9 (10,98%)	23 (28,05%)	17 (20,73%)	25 (30,49%)	1 (1,22%)	7 (8,54%)
Os(as) agressores(as) deixarão a vítima em paz, se esta os ignorar.	16 (19,51%)	35 (42,68%)	14 (17,07%)	8 (9,76%)	1 (1,22%)	8 (9,76%)
O <i>bullying</i> não tem consequências a longo prazo para os(as) alunos(as) que o vivenciam direta ou indiretamente.	31 (37,80%)	31 (37,80%)	5 (6,10%)	6 (7,32%)	0	9 (10,98%)
Numa situação de <i>bullying</i> a melhor forma de lidar com um(a) agressor(a) é lutar ou retaliar.	2 (2,44%)	0,00	2 (2,44%)	40 (48,78%)	30 (36,59%)	8 (9,76%)
O <i>bullying</i> físico é mais grave do que o verbal ou relacional.	18 (21,95%)	33 (40,24%)	13 (15,85%)	7 (8,54%)	2 (2,44%)	9 (10,98%)
Viver situações de <i>bullying</i> fortalece as crianças e os(as) jovens para a vida.	39 (47,56%)	26 (31,71%)	7 (8,54%)	2 (2,44%)	0	8 (9,76%)
Se a vítima contar que vivencia situações de <i>bullying</i> , vai piorar a situação.	32 (39,02%)	25 (30,49%)	13 (15,85%)	3 (3,66%)	1 (1,22%)	8 (9,76%)
Numa situação de <i>bullying</i> a melhor forma de lidar com um(a) agressor(a) é lutar ou retaliar.	27 (32,93%)	30 (36,59%)	9 (10,98%)	8 (9,76%)	0	8 (9,76%)
O <i>bullying</i> é um problema da responsabilidade das escolas como instituição por excelência educativa.	19 (23,17%)	23 (28,05%)	12 (14,63%)	19 (23,17%)	1 (1,22%)	8 (9,76%)
O <i>bullying</i> pode ter consequências graves para ambos (vítimas, agressores/as e observadores/as).	1 (1,22%)	4 (4,88%)	5 (6,10%)	50 (60,98%)	13 (15,85%)	9 (10,98%)

Tabela 15

Respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao bullying (continuação).

Afirmação	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não respondeu
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
O <i>bullying</i> é um problema apenas da responsabilidade da família.	27 (32,93%)	37 (45,12%)	6 (7,32%)	4 (4,88%)	0	8 (9,76%)
É difícil a supervisão dos espaços escolares.	5 (6,10%)	4 (4,88%)	8 (9,76%)	47 (57,32%)	10 (12,20%)	8 (9,76%)

Na Tabela 16 apresenta-se a comparação das respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao *bullying*, atendendo à existência de formação prévia destes profissionais.

Recorrendo ao teste de Mann-Whitney, quando analisadas as respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao *bullying*, atendendo à existência de formação prévia destes profissionais verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas, excetuando nas afirmações que a seguir se apresentam. Quando se analisam as respostas dos participantes na afirmação “O *bullying* afeta os(as) agressores(as)” em função da existência de formação prévia nesta área constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($U = 453,00$; $p = 0,016$). Os assistentes operacionais que não frequentaram qualquer ação de formação /sensibilização apresentaram um maior valor médio neste item ($M = 3,13$; $DP = 1,20$), comparativamente, com aqueles que frequentaram ($M = 2,50$; $DP = 0,96$).

Também, quando se comparam as respostas dos participantes na afirmação “O *bullying* pode afetar os(as) alunos que observam estas situações” em função da existência de formação prévia nesta área verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($U = 445,50$; $p = 0,014$). Os assistentes operacionais sem frequência prévia de qualquer ação de formação apresentaram um maior valor médio neste item ($M = 3,64$; $DP = 0,87$), comparativamente, com aqueles com formação prévia ($M = 3,03$; $DP = 1,13$). Da análise comparativa das respostas dos participantes na afirmação “As crianças ou jovens mais autoritárias(os) são frequentemente agressores(as)”, em função da existência de formação prévia nesta área verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($U = 426,00$; $p = 0,010$). Os assistentes operacionais que não frequentaram qualquer ação de formação/sensibilização apresentaram um maior valor médio neste item ($M = 3,08$; $DP = 1,06$), comparativamente, com aqueles que frequentaram ($M = 2,42$; $DP = 1,00$).

De um modo global, estes dados parecem indicar que a formação disponibilizada aos assistentes operacionais poderá não ser suficiente, aspeto também realçado no estudo de Coutinho (2018).

Tabela 16

Comparação das respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao bullying, atendendo à existência de formação prévia.

Afirmação	Formação prévia		
	Não	Sim	vp
	M (DP)	M (DP)	
Alguns(algumas) alunos(as) merecem ser vítimas de <i>bullying</i> .	1,03 (0,16)	1,18 (0,46)	0,054
Só os rapazes são agressores.	1,28 (0,51)	1,38 (0,55)	0,383
O <i>bullying</i> é uma brincadeira entre crianças ou jovens.	1,43 (0,82)	1,50 (0,71)	0,435
Quem agride tem insucesso escolar.	2,28 (1,05)	2,03 (0,97)	0,309
O <i>bullying</i> afeta os(as) agressores(as).	3,13 (1,20)	2,50 (0,96)	0,016*
As vítimas de <i>bullying</i> são demasiado frágeis ou sensíveis.	3,18 (1,25)	3,42 (0,94)	0,481
Os(as) agressores(as) são provenientes de famílias de estratos socioeconómicos baixos.	2,08 (1,13)	1,97 (0,98)	0,812
O <i>bullying</i> é um problema apenas da responsabilidade dos(as) professores(as).	1,42 (0,55)	1,47 (0,56)	0,695
As crianças ou os(as) jovens mais introvertidas(os) são frequentemente alvo de <i>bullying</i> .	3,05 (1,23)	2,55 (1,03)	0,064
Os(as) alunos(as) vítimas de <i>bullying</i> podem sentir-se magoados(as) durante algum tempo, mas isso passa-lhes.	1,69 (0,92)	1,84 (0,95)	0,461
As características da personalidade das crianças ou dos(as) jovens determinam o serem vítimas ou o serem agressores(as).	2,77 (1,11)	2,88 (1,10)	0,710
O <i>bullying</i> pode afetar os(as) alunos(as) que observam estas situações.	3,64 (0,87)	3,03 (1,13)	0,014*

Tabela 16

Comparação das respostas dos assistentes operacionais nas 24 afirmações alusivas ao bullying, atendendo à existência de formação prévia (continuação).

Afirmação	Formação prévia		
	Não	Sim	vp
	M (DP)	M (DP)	
As crianças ou os(as) jovens mais autoritárias (os) são frequentemente agressores.	3,08 (1,06)	2,42 (1,00)	0,010**
Os(as) agressores(as) deixarão a vítima em paz, se esta os ignorar.	2,21 (0,95)	2,29 (1,00)	0,734
O <i>bullying</i> não tem consequências a longo prazo para os(as) alunos(as) que o vivenciam direta ou indiretamente.	1,76 (0,88)	1,81 (0,86)	0,724
Numa situação de <i>bullying</i> a melhor forma de lidar com um(a) agressor(a) é lutar ou retaliar.	4,36 (0,78)	4,31 (0,54)	0,409
O <i>bullying</i> físico é mais grave do que o verbal ou relacional.	2,08 (0,94)	2,19 (0,97)	0,605
Viver situações de <i>bullying</i> fortalece as crianças e os(as) jovens para a vida.	1,62 (0,78)	1,66 (0,79)	0,793
Se a vítima contar que vivencia situações de <i>bullying</i> , vai piorar a situação.	1,87 (0,98)	1,94 (0,91)	0,640
Numa situação de <i>bullying</i> a melhor forma de lidar com um(a) agressor(a) é lutar ou retaliar.	2,05 (1,02)	1,97 (0,90)	0,849
O <i>bullying</i> é um problema da responsabilidade das escolas como instituição por excelência educativa.	2,49 (1,21)	2,34 (1,12)	0,649
O <i>bullying</i> pode ter consequências graves para ambos (vítimas, agressores/as e observadores/as).	3,95 (0,83)	3,94 (0,73)	0,746
O <i>bullying</i> é um problema apenas da responsabilidade da família.	1,82 (0,79)	1,88 (0,83)	0,804

*Significativo a 5%; **Significativo a 1%

De seguida analisam-se as respostas dos assistentes operacionais na questão: “Costuma intervir diante situações de *bullying* na escola?”. Quando confrontados com situações de *bullying*, de forma expressiva responderam que costumam intervir – “sim” (78,05%; n=64). De salientar que 13,41% (n=11) dos participantes indicaram “não” intervir perante estas situações. Houve ainda 7 (8,54%) participantes que não responderam a esta questão.

Na Tabela 17 apresentam-se as intervenções desenvolvidas pelos assistentes operacionais para evitarem situações de *bullying* em função do sexo. Efetuou-se uma análise da associação entre as variáveis sociodemográficas dos assistentes operacionais (sexo, estado civil) e o intervirem (ou não) perante situações de *bullying* na escola. A maioria dos assistentes operacionais, de ambos os sexos, intervém em situações de *bullying* (80% dos assistentes operacionais do sexo masculino e 86,67% das assistentes operacionais do sexo feminino). Embora a proporção seja ligeiramente superior nos elementos do sexo feminino, não obstante, através do teste de Fisher verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável “sexo” e a intervenção em situações de *bullying* ($p = 0,683$). Este dado vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Coutinho (2018).

Tabela 17

Intervenções desenvolvidas pelos assistentes operacionais para evitarem situações de bullying em função do sexo.

Costuma intervir em situações de <i>bullying</i> ?	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Sim	n	12	52
	%	80%	86,67%
Não	n	3	8
	%	20%	13,33%
Total	n	15	60
	%	100%	100%

Na Tabela 18 resume-se a análise da associação entre o grupo etário dos assistentes operacionais e o intervirem (ou não) para evitarem situações de *bullying* na escola. A maioria dos assistentes operacionais com idade menor ou igual a 55 anos e com idade igual ou maior a 56 anos intervém em situações de *bullying* (sendo os valores respetivamente de 88,37% e 83,87%). Embora a proporção seja ligeiramente superior nos elementos com idade menor ou igual a 55 anos, no entanto, através do teste de Fisher não

se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a variável estado civil e a intervenção em situações de *bullying* ($p = 0,733$). Este dado coincide com os resultados obtidos no estudo de Luís (2012).

Tabela 18

Intervenções desenvolvidas pelos assistentes operacionais para evitarem situações de bullying em função da idade.

Costuma intervir em situações de <i>bullying</i> ?	Idade			Total
		< 55 anos	≥56 anos	
Sim	n	38	26	64
	%	88,37%	83,87%	85,33%
Não	n	5	5	11
	%	11,63%	16,13%	14,67%
Total	n	43	31	75
	%	100%	100%	100%

Na Tabela 19 apresenta-se a análise da associação entre o estado civil dos assistentes operacionais e a o intervirem (ou não) para evitarem situações de *bullying* na escola. A maioria dos assistentes operacionais, não casados - solteiros, divorciados/separados e viúvos - e casado, intervém em situações de *bullying* - 88,46% dos participantes casados e 84 % dos participantes casados. Embora a proporção seja ligeiramente superior nos elementos não casados do que nos casados, no entanto, através do teste de Fisher não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a variável estado civil e a intervenção em situações de *bullying* ($p = 0,739$). Este dado coincide com os resultados obtidos no estudo de Coutinho (2018).

Tabela 19

Intervenções desenvolvidas pelos assistentes operacionais para evitarem situações de bullying em função do estado civil.

Intervenção		Estado Civil		Total
		Não casado	Casado	
Sim	N	23	42	65
	%	88,46%	84%	85,52%
Não	n	3	8	11
	%	11,54%	16%	14,48%
Total	n	26	50	76
	%	100%	100%	100%

Numa outra questão foi solicitado aos participantes que manifestassem o seu grau de concordância perante 9 afirmações sobre como atuam ou atuariam perante situações

de *bullying*. De referir que em todas as afirmações 13,41% (n=11) dos participantes não se pronunciou. De seguida analisam-se as respostas dos respondentes perante cada uma dessas afirmações (Tabela 20).

Perante a afirmação “Abordando o(a) agressor(a) para não voltar a agredir o(a) colega” a maioria dos respondentes indicou “Concordo totalmente /Concordo” (78,05%; n=64), seguindo-se as respostas de “Discordo totalmente/Discordo” (2,44%; n=2) e “Nem concordo nem discordo” (6,10%; n=5).

Face à afirmação “Abordando a vítima e o(a) agressor(a) e salientando que a situação de *bullying* não deve repetir-se” a maioria respondeu “Concordo totalmente/Concordo” (79,27%; n=65), seguindo-se as respostas de “Nem concordo nem discordo” (4,88%; n=4) e “Discordo totalmente/Discordo” (2,44%; n=2). Relativamente à perceção dos participantes sobre a seguinte afirmação “Falando com a vítima e recomendando-a afastar-se do(a) agressor(a)”, a maioria respondeu “Concordo totalmente/Concordo” (59,76%; n=49), seguindo-se as respostas de “Nem concordo nem discordo” (18,29%; n=15) e por último “Discordo totalmente/Discordo” (8,54%; n=7). Esta intervenção direta dos assistentes operacionais com os intervenientes em situações de *bullying* (vítimas e agressores) é um aspeto igualmente evidente no estudo feito por Coutinho (2018).

Perante a afirmação “Aconselhando a vítima a permanecer perto de mim ou de outro(a) assistente operacional” a maioria indicou “Concordo totalmente/Concordo” (58,54%; n=48), seguindo-se as respostas de “Discordo totalmente/Discordo” (14,64%; n=12) e “Nem concordo nem discordo” (13,41%; n=11).

Em relação à afirmação “Falando com a vítima e incentivando-a a denunciar a agressão”, na generalidade os participantes responderam “Concordo totalmente /Concordo” (81,71%; n=67). Obteve-se a mesma percentagem (2,44%; n=2) nas respostas “Discordo totalmente/Discordo” e “Nem concordo nem discordo”.

Também perante a afirmação “Falando com a vítima e incentivando-a a defender-se fisicamente”, a maioria dos participantes respondeu “Discordo totalmente/Discordo” (57,31%; n=47). De referir que 14,64% (n=12) indicou “Concordo totalmente /Concordo” e 14,63% “Nem concordo nem discordo” (n=12). É de sublinhar que o *bullying*, se caracteriza pela indefensibilidade/ impotência da vítima, a qual através dos seus próprios meios não conseguirá ultrapassar as agressões que é alvo (Bisquerra, 2014).

Confrontados com a afirmação “Comunicando a situação de *bullying* ao(à) Diretor(a) de Turma.”, a maioria respondeu “Concordo totalmente/Concordo” (85,37%; n=70). Houve ainda 1,22% (n=1) que indicou “Nem concordo nem discordo” (1,22%; n=1). Quanto à afirmação “Comunicando a situação de *bullying* a um(a) professor(a)”, grande parte dos participantes respondeu “Concordo totalmente /Concordo” (82,93%; n=68), seguindo-se as respostas de “Nem concordo nem discordo” (2,44%; n=2) e “Discordo totalmente/Discordo” (1,22%; n=1).

Na afirmação “Comunicando a situação de *bullying* ao Conselho Executivo” a maioria dos participantes respondeu “Concordo totalmente /Concordo” (84,14%; n=69) e logo de seguida “Nem concordo nem discordo” (2,44%; n=2). Importa ressaltar que, da análise global destes resultados, é notório que os participantes deste estudo reportaram, sobretudo, as situações de *bullying* presenciadas no contexto escolar ao Diretor de Turma (85,37%; n=70), seguindo ao Conselho Executivo (84,14%; n=69) e por último a um professor (82,93%; n=68). Não obstante, na investigação de Coutinho (2018) as ocorrências de situações de violência/*bullying* são, sobretudo, reportadas ao Conselho Executivo, seguindo-se ao Diretor de Turma.

Tabela 20*Respostas dos assistentes operacionais sobre como atuam ou atuariam perante situações de bullying.*

Afirmação	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não respondeu
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Abordando o(a) agressor(a) para não voltar a agredir o(a) colega.	0	2 (2,44%)	5 (6,10%)	48 (58,54%)	16 (19,51%)	11 (13,41%)
Abordando a vítima e o(a) agressor(a) e salientando que a situação de <i>bullying</i> não deve repetir-se.	0	2 (2,44%)	4 (4,88%)	47 (57,32%)	18 (21,95%)	11 (13,41%)
Falando com a vítima e recomendando-a a afastar-se do(a) agressor(a).	1 (1,22%)	6 (7,32%)	15 (18,29%)	43 (52,44%)	6 (7,32%)	11 (13,41%)
Aconselhando a vítima a permanecer perto de mim ou de outro(a) assistente operacional.	2 (2,44%)	10 (12,20%)	11 (13,41%)	43 (52,44%)	5 (6,10%)	11 (13,41%)
Falando com a vítima e incentivando-a a denunciar a agressão.	0	2 (2,44%)	2 (2,44%)	38 (46,34%)	29 (35,37%)	11 (13,41%)
Falando com a vítima e incentivando-a a defender-se fisicamente.	16 (19,51%)	31 (37,80%)	12 (14,63%)	10 (12,20%)	2 (2,44%)	11 (13,41%)
Comunicando a situação de <i>bullying</i> ao(à) Diretor(a) de Turma.	0	0	1 (1,22%)	41 (50%)	29 (35,37%)	11 (13,41%)
Comunicando a situação de <i>bullying</i> a um(a) professor(a).	0	1 (1,22%)	2 (2,44%)	45 (54,88%)	23 (28,05%)	11 (13,41%)
Comunicando a situação de <i>bullying</i> ao Conselho Executivo.	0	0	2 (2,44%)	36 (43,90%)	33 (40,24%)	11 (13,41%)

Recorrendo ao teste de Mann-Whitney analisaram-se as respostas nas afirmações dos assistentes operacionais perante as afirmações sobre como atuam ou atuariam perante situações de *bullying*, tendo-se verificado a inexistência de diferenças estatisticamente significativas (Tabela 21).

Tabela 21

Comparação das respostas dos assistentes operacionais sobre como atuam ou atuariam perante situações de bullying, atendendo à existência de formação prévia.

Afirmação	Formação prévia		
	Não	Sim	vp
	M (DP)	M (DP)	
Abordando o(a) agressor(a) para não voltar a agredir o(a) colega.	4,16 (0,59)	4,03 (0,69)	0,569
Abordando a vítima e o(a) agressor(a) e salientando que a situação de <i>bullying</i> não deve repetir-se.	4,18 (0,61)	4,09 (0,69)	0,582
Falando com a vítima e recomendando-a afastar-se do(a) agressor(a).	3,66 (0,81)	3,69 (0,83)	0,818
Aconselhando a vítima a permanecer perto de mim ou de outro(a) assistente operacional.	3,61 (0,97)	3,47 (0,88)	0,385
Falando com a vítima e incentivando-a a denunciar a agressão.	4,42 (0,64)	4,22 (0,71)	0,193
Falando com a vítima e incentivando-a a defender-se fisicamente.	2,34 (1,05)	2,28 (1,11)	0,710
Comunicando a situação de <i>bullying</i> ao(à) Diretor(a) de Turma.	4,50 (0,51)	4,25 (0,51)	0,051
Comunicando a situação de <i>bullying</i> a um(a) professor(a).	4,34 (0,63)	4,16 (0,51)	0,101
Comunicando a situação de <i>bullying</i> ao Conselho Executivo.	4,56 (0,50)	4,28 (0,58)	0,053

Em relação à questão “Na sua opinião, como pode um(a) assistente operacional contribuir para a prevenção do *bullying* na escola?”, e, de um total de 82 participantes, 65 (79,27%) participantes manifestaram a sua opinião. Da análise das respostas foram identificadas três categorias, a saber: “Supervisão”, “Atuação” e “Capacitação” (Tabela 22). Na tabela 30 do anexo IV apresentam-se os excertos das respostas de todos os participantes a esta pergunta.

Tabela 22

Exemplos ilustrativos das categorias de primeira e de segunda ordem da análise da questão “Na sua opinião, como pode um(a) assistente operacional contribuir para a prevenção do bullying na escola?”

Categoria 1. ^a ordem	Categoria 2. ^a ordem	Frequência	Ilustração
Capacitação	Centrada na componente formativa	4	- “em primeiro deveria haver formação nesta área” (Pf15) - “ter formação para identificar possíveis agressores” (Pm1)
Supervisão	Centrada na vigilância dos alunos	49	- “Estar atento ao comportamento e linguagem dos alunos” (Pf4) - “estar atento às reações entre os alunos, brincadeiras e discussões entre eles” (Pm9)
Formas de atuação	Centradas nos alunos	24	- “mantendo-se sempre a disponibilidade para o diálogo com os alunos” (Pf19) - “orientar os alunos a se respeitarem e terem empatia com os outros” (Pf32)
	Centradas nos docentes e órgãos de gestão da escola	21	- “Comunicando ao diretor de turma e direção o que está a acontecer” (Pf6) - “comunicar ao diretor de turma ou então à direção” (Pf41)
	Centradas na família	2	- “conversar com os familiares para que conversem com os filhos para que isso não aconteça” (Pf7) - “avisar também o encarregado de educação” (Pf56)
	Centradas nos assistentes operacionais	1	- “fazer reuniões de equipa com prioridade com outros assistentes operacionais para partilhar este tipo de situações” (Pf31)

A categoria de primeira ordem mais referenciada nos relatos dos participantes é a de “Supervisão” (F=49), referente à monitorização do comportamento dos alunos nos espaços escolares, sendo esta uma das funções ou responsabilidades destes(as) profissionais. Face a esta categoria foi identificada a seguinte categoria de segunda ordem: Centrada na vigilância dos alunos. Tal como realçado pela maioria dos assistentes operacionais tem um papel essencial na prevenção de situações de *bullying* através da supervisão e monitorização dos alunos nos espaços escolares. Estes profissionais realçaram o contributo do seu papel na identificação de potenciais sinais de alerta de que uma criança ou jovem é vítima de *bullying* ou um agressor.

A segunda categoria de primeira ordem mais referenciada foi a intitulada de “Formas de atuação” (F=48), denotando-se nos relatos dos participantes distintas formas de intervenção perante situações de *bullying*. À semelhança dos dados evidenciados no estudo de Coutinho (2018), destacou-se deste estudo que as ações adotadas pelos assistentes operacionais face a situações de *bullying* no espaço escolar são dispare, não sendo referidas condutas padronizadas de intervenção. Ainda face a esta categoria foram identificadas quatro categorias de segunda ordem, a saber: “Centradas nos alunos” (F=24), “Centradas nos docentes e órgãos de gestão da escola” (F=21), “Centradas na família” (F=2) e “Centradas nos assistentes operacionais” (F=1).

As crianças e os jovens sentem relutância em abordar os adultos e quebrar o silêncio sobre as situações de *bullying* que presenciam. Da análise da categoria de segunda ordem “Centradas nos alunos” é evidente uma preocupação dos participantes em atuar diretamente com os alunos. Os participantes destacaram a importância da adoção de uma relação de proximidade com os alunos, da importância da escuta ativa, do saber ouvir os alunos e resolver com eles os seus problemas para uma convivência salutar no espaço escolar. Os participantes na atuação direta com os alunos enfatizaram o falar com ambos os intervenientes (agressor e vítima), contradizendo as indicações apontadas na literatura sobre como atuar perante situações de *bullying* (Barros et al., 2009).

É igualmente notório da análise da categoria de segunda ordem “Centradas nos docentes e órgãos de gestão da escola” uma alusão à sinalização das situações de *bullying* ao Diretor de Turma e a órgãos da Direção da escola. Existe de forma clara a intenção de reportar estes casos, parecendo existir a consciência de que é um problema sério e que requer atuação.

Em menor frequência surge a alusão à categoria de segunda ordem “Centradas na família”, sendo feitas duas alusões a atuações com a família. Este dado parece indicar que existe uma parca intervenção direta dos assistentes operacionais com as famílias, sendo esta mediação feita por outros profissionais presentes nas escolas ou órgãos competentes.

É ainda de realçar que existe uma referência à categoria de segunda ordem “Centradas nos assistentes operacionais”, sendo realçado por uma participante (Pf32) a necessidade de fazer reuniões periódicas em equipa com outros assistentes operacionais, a fim de concertar estratégias comuns de atuação face a situações de *bullying* e do estabelecimento de acordos recíprocos entre os assistentes operacionais. De um modo

geral, verifica-se a ausência de uma atuação padronizada face a situações de *bullying*. Esta atuação não deve estar dependente do que cada profissional considere ser o mais adequado para cada situação, nem em função dos seus valores.

A categoria de primeira ordem menos referenciada foi “Capacitação” (F=4), alusiva à aposta na qualificação dos assistentes operacionais. Foi ainda identificada como categoria de segunda ordem “Centrada na componente formativa” (F=4), sendo destacada a importância da aposta na formação dos assistentes operacionais, contribuindo assim para melhor “identificar possíveis agressores” (Pm1) e “poder ajudar as crianças” (Pf34).

No estudo foi ainda solicitado aos participantes que manifestassem o seu grau de concordância, numa escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), sobre como se sentem preparados(as) para atuar em situações de *bullying* (“Sente-se preparado(a) para lidar com situações de *bullying* na escola”). Na análise dos resultados optou-se por analisar globalmente as respostas agregando as respostas de discordância (“Discordo totalmente” e “Discordo”) e de concordância (“Concordo totalmente” e “Concordo”). As respostas dos participantes encontram-se na Tabela 23.

Tabela 23

Respostas dos assistentes operacionais sobre a sua percepção de autoeficácia para lidar com situações de bullying e a pertinência de ações de formação neste âmbito.

Afirmção	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não respondeu
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Sente-se preparado(a) para lidar com situações de <i>bullying</i> na escola.	1 (1,22%)	7 (8,54%)	20 (24,39%)	39 (47,56%)	4 (4,88%)	11 (13,41%)
Acha pertinente haver formação sobre o <i>bullying</i> escolar.	1 (1,22%)	6 (7,32%)	7 (8,54%)	32 (39,02%)	25 (30,49%)	11 (13,41%)

De salientar que 52,44% respondeu “Concordo” e “Concordo totalmente” (n=43). Também 24,39% (n=20) respondeu “Não concordo nem discordo” e 13,41% (n=11) não respondeu a esta questão. Em menor percentagem (9,76%; n=8) responderam “Discordo” e “Discordo totalmente”. A maioria dos assistentes operacionais, quando confrontados com situações de *bullying* em contexto escolar, indica sentir-se preparado para lidar com esta forma de violência escolar (Tabela 23).

Perante a afirmação “Acha pertinente haver formação sobre o *bullying* escolar” os respondentes manifestaram o seu grau de concordância numa escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Na análise dos resultados optou-se por analisar globalmente as respostas agregando as respostas de discordância (“Discordo totalmente” e “Discordo”) e de concordância (“Concordo totalmente” e “Concordo”). A maioria (69,51%; n= 57) dos assistentes operacionais considerou ser pertinente o encetar de ações de formação, tendo respondido “Concordo” e “Concordo totalmente”. Em menor percentagem (8,54%; n=7) responderam “Discordo” e “Discordo totalmente” com a afirmação. Também 8,54% (n=7) respondeu “Não concordo nem discordo” e 13,41% (n=11) não responderam a esta questão (Tabela 23). Esta tendência favorável de envolvimento dos assistentes operacionais em ações de formação sobre esta temática é evidente também no estudo realizado por Caridade (2019), no qual é reiterada a necessidade de capacitar a comunidade educativa.

Recorrendo ao teste de Mann-Whitney, analisaram-se as respostas na afirmação “Sente-se preparado(a) para lidar com situações de *bullying* na escola” atendendo à existência formação prévia dos assistentes operacionais, averiguando-se diferenças estatisticamente significativas ($U = 456,50$; $p = 0,048$). Os assistentes operacionais com frequência prévia apresentaram um maior valor médio neste item ($M = 3,75$; $DP = 0,62$), comparativamente, com aqueles sem formação ($M = 3,34$; $DP = 0,91$) (Tabela 24).

Foram ainda analisadas as respostas na afirmação “Acha pertinente haver formação sobre o *bullying* escolar” atendendo à existência formação prévia dos assistentes operacionais, tendo-se verificado a existência de diferenças estatisticamente significativas ($U = 426,00$; $p = 0,021$). Os(as) assistentes operacionais sem frequência prévia apresentaram um maior valor médio neste item ($M = 4,34$; $DP = 0,63$), comparativamente, com aqueles com formação ($M = 3,69$; $DP = 1,18$) (Tabela 24).

Tabela 24

Comparação das respostas dos assistentes operacionais sobre a sua perceção de autoeficácia para lidar com situações de bullying e a pertinência de ações de formação neste âmbito, atendendo à existência formação prévia.

Afirmação	Formação prévia		
	Não	Sim	vp
	M (DP)	M (DP)	
Sente-se preparado(a) para lidar com situações de <i>bullying</i> na escola.	3,34 (0,91)	3,75 (0,62)	0,048*
Acha pertinente haver formação sobre o <i>bullying</i> escolar.	4,34 (0,63)	3,69 (1,18)	0,021*

*Significativo a 5%

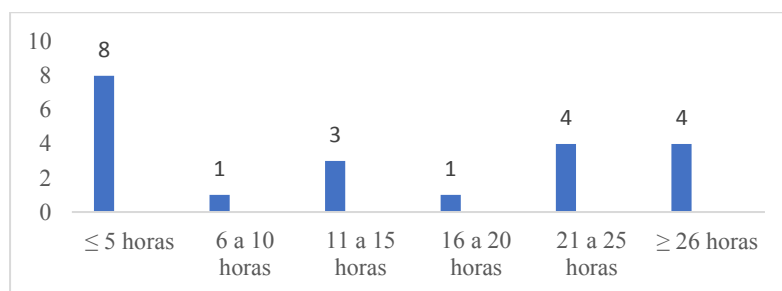
Perante a questão “Já frequentou alguma ação de formação ou de sensibilização sobre o *bullying* escolar” 47,56% ($n=39$) dos participantes respondeu “não”, e 42,68% ($n=35$) indicaram “sim”. Verificou-se ainda que 9,76% ($n=8$) dos assistentes operacionais não respondeu a esta questão.

No caso de terem frequentado alguma ação de formação ou de sensibilização solicitou-se aos participantes que indicassem o número máximo de horas dessa ação. Tal como se apresenta na figura 7 oito participantes indicaram terem frequentado a ação inferior ou igual a 5 horas. Em igual frequência ($n=4$) foram indicadas as horas de formação de 21 a 25 horas e de 26 ou mais horas. Três participantes indicaram a

frequência de uma ação de formação de 11 a 15 horas. Em igual percentagem (n=1) foram indicadas as frequências de 6 a 10 horas e de 16 a 20 horas. As respostas variaram de 2 horas a 50 horas, sendo o valor médio de 17,76 horas (DP =16,16).

Figura 7

Número de horas da ação de formação ou de sensibilização realizadas pelos assistentes operacionais.



Para uma melhor análise das respostas dos participantes teceu-se ainda uma análise da associação entre o terem recebido alguma ação de formação/ sensibilização e o intervirem (ou não) perante situações de *bullying* na escola. Tal como se resume na Tabela 25 a proporção de assistentes operacionais que intervém em situações de *bullying* é ligeiramente superior nos assistentes operacionais que frequentaram alguma ação de formação/ sensibilização. Após a realização do teste de Qui Quadrado verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre a formação dos assistentes operacionais e a intervenção [$\chi^2 (1) = 0,61, p = 0,433$]. À semelhança do estudo de Coutinho (2018) pode inferir-se que a duração das ações de capacitação pode não ser suficiente para dar resposta às necessidades dos assistentes operacionais.

Tabela 25

Intervenção dos assistentes operacionais perante situações de bullying em função da existência de formação sobre esta temática.

Intervenção		Formação		Total
		Sim	Não	
Sim	n	30	4	34
	%	49,18%	36,36%	47,22%
Não	n	31	7	38
	%	50,82%	63,64%	52,78%
Total	n	61	11	72
	%	100%	100%	100%

Em relação à questão “Gostaria de frequentar alguma ação de formação sobre o *bullying*?” a maioria dos participantes respondeu “sim” 69,51% (n=57); 18,29% (n=15) responderam “não” e 12,20% (n=10) não respondeu a esta questão. É ainda de salientar que, de um total de 57 participantes que mencionaram pretender frequentar alguma ação de formação sobre o *bullying*, apenas 41 (71,93%) indicaram sugestões de conteúdos que gostariam de ver abordados. Da análise das respostas foram identificadas três categorias, a saber: “Entendimento sobre o *bullying* e as suas formas”, “Clarificação dos sinais de alerta das vítimas e dos agressores” e “Atuação em situações de *bullying*” (Tabela 26). Na tabela 31 do anexo IV apresentam-se os excertos das respostas dos(as) participantes a esta questão.

Tabela 26

Exemplos ilustrativos das categorias de primeira ordem da análise da questão “Gostaria de frequentar alguma ação de formação sobre o bullying? Se sim, que aspetos gostaria de ver abordados nessa ação de formação?”.

Categoria 1ª ordem	Frequência	Exemplos
Entendimento sobre o <i>bullying</i> e as suas manifestações	10	- “O que é o bullying e porque acontece” (Pf14) - “como identificar o bullying” (Pf22)
Clarificação dos sinais de alerta das vítimas e dos agressores	4	- “identificar sinais de alerta nas vítimas e agressores” (Pf33) - “conhecer quais os motivos que leva alguém a ser agressor” (Pf57)
Atuação em situações de <i>bullying</i>	27	- “formas de interagir com os alunos no sentido de prevenir o <i>bullying</i> ” (Pf18) - “resoluções das situações apresentadas mediante os agressores e as vítimas” (Pm9)

A categoria de primeira ordem mais referenciada foi “Atuação em situações de *bullying*” (F=27). De forma expressiva os participantes revelaram necessitar de mais formação para saber como intervir quando observam este tipo de situações de *bullying*. Este aspeto é também, de certo modo, evidente no estudo de Coutinho (2018).

A segunda categoria de primeira ordem mais aludida foi “Entendimento sobre o *bullying* e as suas manifestações” (F=10), sendo evidente a necessidade de uma maior clarificação do conceito e das formas como se pode expressar o *bullying* na escola.

A categoria de primeira ordem menos frequente foi “Clarificação dos sinais de alerta das vítimas e dos agressores” (F=4). Ainda que não seja tão referenciado pelos

respondentes os dados obtidos ressaltam a necessidade de uma melhor clarificação dos indicadores físicos, socioemocionais e comportamentais que permitam uma melhor identificação das vítimas e dos agressores.

Considerações finais

Esta investigação centrou-se nos saberes e nas práticas dos assistentes operacionais em situações de *bullying* escolar. Neste sentido, apresentam-se as principais considerações após a realização deste estudo, atendendo aos objetivos delineados e à questão-problema que orientou esta investigação.

Em relação ao primeiro objetivo - “Analisar os conhecimentos dos assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar” os assistentes operacionais autoavaliaram muito favoravelmente os seus conhecimentos sobre o *bullying*. No entanto, quando lhes foi solicitado que clarificassem o que entendem por *bullying*, a grande maioria apresentou uma noção genérica deste conceito, não consagrando as dimensões essenciais na sua operacionalização (nomeadamente, a intencionalidade, o carácter reiterado/repetitivo dos atos violentos e a desigualdade de poder/força). À semelhança do apontado por outros estudos (Coutinho, 2018), ressalta deste estudo a necessidade de apostar na formação destes profissionais e na clarificação do que se entende por *bullying* e como este se distingue de brigas ou de outras interações conflituosas entre pares.

Os participantes deste estudo reconheceram, na sua maioria, a gravidade das manifestações de *bullying*, embora existam diferenças na forma como percecionam o impacto nos diferentes intervenientes – vítimas, agressores e testemunhas. A grande maioria dos participantes demonstrou estar consciente de que o *bullying* tem impacto negativo nas vítimas. Contudo, curiosamente as opiniões dos participantes foram mais divergentes quando questionados sobre o impacto na pessoa que agride e nas testemunhas. Quando se analisa a perceção que os participantes têm sobre o impacto do *bullying* no agressor e nas testemunhas conclui-se que o grupo de assistentes operacionais que não participou em ações de formação/ sensibilização sobre esta temática, comparativamente com o grupo que já recebeu alguma formação, demonstrou ter mais consciência de que o *bullying* afeta significativamente a pessoa que agride e aqueles que o presenciam (as testemunhas).

Ainda face aos conhecimentos sobre os sinais de alerta de uma potencial vítima destaca-se deste estudo que os participantes salientaram, sobretudo, indicadores socioemocionais e comportamentais (como solidão, isolamento, com poucos ou com dificuldade em fazer amigos, timidez e baixa autoconfiança/ autoestima, medo e preocupação com a sua segurança pessoal e desmotivação escolar). Foi também notório

que, a quase totalidade, não culpabiliza a vítima pelo sucedido. Curiosamente o grupo de participantes manifestou uma divergência de opiniões quanto às características de “introversão” e “sensibilidade” associadas às vítimas. Tal como sublinham Fernandes e Seixas (2012) “A sensibilidade é frequentemente conotada, erradamente, como negativa” (p. 55), contudo, ser sensível significa ser respeitoso, empático e tolerante. Estas não são características atribuíveis à pessoa que agride. Importa igualmente enfatizar que estas características não podem ser desculpa para vitimizar outra pessoa (Fernandes & Seixas, 2012).

Quanto aos conhecimentos sobre os sinais de alerta de um potencial agressor destaca-se a valorização de indicadores socioemocionais e comportamentais (como agressão física e/ou psicológica aos colegas, autoritarismo, atitudes desafiantes e de oposição face aos adultos e às regras escolares, ausência ou parca empatia/compaixão, ausência de culpa e desresponsabilização pelos seus comportamentos e dificuldade de autorregulação). É igualmente notória a consciência do grupo de participantes de que esta forma de violência é praticada por ambos os sexos. Também, a maioria dos participantes não atribui à pessoa que agride uma relação direta com a existência de insucesso escolar, nem com um ambiente familiar com menores recursos económicos. Parece ser claro para os participantes deste estudo que podem existir crianças e jovens com um bom rendimento escolar que desempenhem o papel de agressor em situações de *bullying*. Em relação a este aspeto também é de referir que, ao contrário do corpo docente, os assistentes operacionais podem não ter propriamente conhecimento de qual é o rendimento escolar de cada criança ou jovem. Um outro ponto essencial a referir tem a ver com a não atribuição de uma relação causal entre o *bullying* e o nível socioeconómico das famílias. Este aspeto pode interpretar-se pelo facto de a intervenção nos contextos escolares ter contribuído nos últimos anos para a desconstrução destas ideias preconcebidas. Da análise comparativa entre o grupo de assistentes operacionais que recebeu alguma ação de formação/sensibilização sobre o *bullying* e aquele que nunca recebeu formação destacou-se uma maior associação de características como o autoritarismo à pessoa que agride. De salientar também que os participantes mostraram conseguir identificar certas características importantes nos intervenientes e indo ao encontro dos sinais de alerta retratados na literatura consultada (Fernandes & Seixas, 2012).

Relativamente ao segundo objetivo - Identificar as estratégias adotadas pelos assistentes operacionais quando confrontados com situações de *bullying* em contexto

escolar – é de salientar que a grande maioria indicou atuar em situações de *bullying*. Da análise dos resultados é igualmente evidente que a intervenção destes profissionais perante situações de *bullying* não diferiu em função do sexo, da idade, do estado civil ou do facto de terem recebido alguma ação de formação/sensibilização sobre o *bullying*. Este dado vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Coutinho (2018). Embora a grande maioria (79,27%) tenha mencionado intervir perante situações de *bullying*, 13,41% indicou não atuar e 7,32% não se pronunciou. Estes números levam-nos a questionar sobre a existência de observadores passivos que podem contribuir para a perpetuação de situações de *bullying* nos espaços escolares.

A maioria dos participantes indicou sentir-se capaz para intervir em situações de *bullying*, sendo de realçar que aqueles que receberam alguma ação de formação/sensibilização face ao *bullying* manifestaram sentirem-se mais preparados para atuar.

Da análise das respostas alusivas à atuação dos participantes destaca-se a disparidade de procedimentos, não existindo uma intervenção padronizada face a situações de *bullying*. A grande maioria indicou que atua ou atuaria perante situações de *bullying* abordando a vítima e o agressor, insistindo com ambos para a não repetição da situação, contrariando as indicações apontadas na literatura sobre a melhor forma de atuar diante destas situações (Barros et al., 2009). É também importante destacar que algumas respostas dos participantes quanto à abordagem da vítima foram divergentes (como aconselha ou aconselharia a vítima a permanecer perto de si ou de outro assistente operacional; incentiva ou incentivaria a vítima a defender-se fisicamente), sendo ainda as percentagens de discordância e de neutralidade aspetos que não devem ser ignorados.

Importa ainda realçar que não se pode descurar que “o *bullying* implica uma desigualdade de poder entre os envolvidos, em que o agressor domina (numa postura de prepotência) e a vítima é submetida (numa postura de impotência)” (Fernandes & Seixas, 2012, p. 55), pelo que é fundamental que a atuação perante esta forma de violência escolar não se foque apenas na pessoa vitimizada. Os participantes deste estudo referiram maioritariamente que o confronto direto não é a melhor opção para lidar com os agressores. Fernandes e Seixas (2012) alertam que a retaliação não é uma solução para terminar com este tipo de agressões; geralmente um confronto direto da vítima com a pessoa que agride só piora o cenário de violência. A temática *bullying* não deve ser só trabalhada com os professores e famílias, mas com toda a comunidade escolar, e tendo sempre a noção de que fora da escola estes comportamentos continuam a perpetuar e é

necessário trabalhar também com a comunidade (Beane, 2006, 2011; Bisquerra, 2014; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Quando se analisa a percepção dos participantes sobre o seu papel na prevenção de situações de *bullying* a ênfase é colocada na supervisão, seguindo-se a atuação e a capacitação. Estes profissionais, pelo papel que desempenham na escola valorizaram o seu contributo na monitorização dos espaços escolares. Destacaram também a sua atuação diretamente com as crianças e os jovens. A este propósito sublinharam a importância de uma relação de proximidade com as crianças e os jovens, bem como a importância da escuta ativa, do ouvir os alunos e de estimular uma convivência salutar. São muito raras as referências à atuação diretamente com as famílias e a um trabalho de coordenação com outros assistentes operacionais. Por sua vez é notória a atuação diretamente com o corpo docente, particularmente com o Diretor de Turma e com os órgãos de gestão da escola (como a Direção da Escola e o Conselho Executivo).

Neste estudo a grande maioria dos participantes mencionou que reporta ou reportaria situações de *bullying* no contexto escolar, sendo estas direcionadas, sobretudo, à Diretor de Turma, seguindo-se o Conselho Executivo e aos professores. O relacionamento com estes elementos da comunidade educativa é bastante positivo, o que poderá justificar esta proximidade e formas de atuação.

A maioria dos participantes indicou ser pertinente a realização de ações de formação no âmbito do *bullying*, e expressou igualmente o desejo de fazer parte dessa formação. Com base nos dados recolhidos neste estudo e da revisão de literatura efetuada (Coutinho, 2018) pode afirmar-se que a informação disponibilizada aos assistentes operacionais poderá não ser suficiente. Este estudo vem realçar a importância que os assistentes operacionais têm na comunidade escolar e a consciência que estes têm da existência de situações de *bullying* nas escolas. Torna-se, portanto, necessária uma maior aposta na formação destes profissionais, contribuindo assim para que a escola se torne um espaço mais seguro e saudável para o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Quanto ao terceiro objetivo - Delinear propostas de intervenção direcionadas aos assistentes operacionais – salientamos a necessidade de estabelecer nas escolas um protocolo de atuação claro sobre como devem os assistentes operacionais atuar perante situações de *bullying*.

Considera-se igualmente necessário o reforço da vigilância dos espaços escolares tal como apontado noutros estudos (Caridade et al., 2019; Pereira, 2018; Rodrigues, 2015), já que os participantes salientaram a dificuldade na supervisão dos espaços escolares.

Para melhorar a supervisão é também imperioso apostar na capacitação destes profissionais. O Educador Social pode desempenhar um papel fundamental no contexto escolar (Castillo, 2012) contribuindo para a formação dos assistentes operacionais para que possam ter um conhecimento mais claro do que se entende por *bullying* e que como este se pode manifestar nos espaços sob a sua supervisão, diferenciado *bullying* de outras formas de violência escolar presentes na escola. É igualmente fundamental orientar os assistentes operacionais no recurso à observação e ao registo datado na monitorização dos comportamentos das crianças e dos jovens nos espaços escolares por eles supervisionados. Os assistentes operacionais devem guardar registos das conversas, das ações adotadas, do acompanhamento do processo. Os assistentes operacionais devem prestar especial atenção a como as crianças e os jovens são tratados nos espaços escolares por eles supervisionados. Torna-se essencial capacitar estes profissionais face a esta problemática, apostando na clarificação dos indicadores e sinais de alerta fulcrais na identificação de potenciais vítimas e agressores.

O Educador Social pode ainda atuar no âmbito desta temática contribuindo para o consolidar das relações entre a Escola e a Família, e a criação de novas relações para que trabalhem de forma coordenada na educação das crianças e dos jovens (Castillo-Carbonell, 2013). Com as crianças e os jovens é fundamental promover um sentido de pertença à escola e uma convivência saudável (Menacho-Hernandez, 2013). É também essencial desenvolver um conjunto de competências socioemocionais que contribuam para um ambiente escolar marcados por relações promotoras do respeito e da intolerância a qualquer forma de violência.

Atendendo à questão problema que orientou esta investigação “Como atuam e o que pensam os assistentes operacionais sobre o *bullying* em contexto escolar?” conclui-se deste estudo que estes profissionais estão conscientes do impacto do *bullying*, e da responsabilidade de toda a comunidade escolar para terminar com este problema. Evidenciaram igualmente ter consciência de alguns dos indicadores que permitem a identificação das vítimas e dos agressores. Contudo, os participantes não demonstraram ter um conhecimento claro do conceito de *bullying*, o que pode obstaculizar a sinalização

e atuação perante estas situações. Torna-se também necessária uma maior clarificação das formas de atuação perante situações de *bullying*. Ressalta deste estudo a necessidade de uma aposta na capacitação dos assistentes operacionais sobre esta temática.

Os dados que advêm deste estudo podem ter impacto na realidade investigada. Contudo, é de realçar as suas limitações. Apesar dos esforços para auscultar a opinião de todos os assistentes operacionais das escolas públicas e privadas do 1.º CEB ao ensino secundário apenas 56,65% aceitou colaborar voluntariamente neste estudo. O facto de o inquérito por questionário ter sido, na sua maioria, entregue aos representantes dos assistentes e através destes aos assistentes operacionais poderá ter contribuído para esta percentagem de respostas.

Espera-se que os dados deste estudo possam impulsionar novas investigações e intervenções centradas na capacitação destes profissionais. É fundamental combater a desinformação e promover um conhecimento claro e efetivo do que são situações de *bullying*.

Referências bibliográficas

- Amnistia Internacional Portugal. (2016). *STOP BULLYING - Um recurso educativo baseado nos direitos humanos*. Amnistia Internacional Portugal. [https://www.amnistia.pt/wp-content/uploads/2017/10/Manual - Stop Bullying AI Portugal.pdf](https://www.amnistia.pt/wp-content/uploads/2017/10/Manual_Stop_Bullying_AI_Portugal.pdf)
- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D., & Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *PSICOLOGIA*, XXVI(1), 17-32.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima/ APAV. (2011). *Manual Crianças e Jovens vítimas de violência: Compreender, intervir e prevenir*. https://www.apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Manual_Crianças_Jovens_PT.pdf.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, P., Carvalho, J., & Pereira, M. (2009). Um Estudo sobre o Bullying no Contexto Escolar. In *Livro de Atas do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp 5738-5757), PUCPR. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%20estudo%20sobre%20o%20bullyingEDUCERE2009.pdf>
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, A. Costa, & M. A. (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (Vol. 2, pp. 13-36). UA Editora, Universidade de Aveiro.
- Beane, A. L. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto Editora.
- Beane, A. L. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto Editora.
- Bisquerra, R. C. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée De Brouwer.
- Caridade, S., Nunes, L., Sani, A., Gonçalves, M., Oliveira, A., Rodrigues, C., & Xavier, M. (2019). Análise do meio escolar na perspetiva dos agentes educativos: Características, dinâmicas e condutas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 67-89.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Climepsi Editores.

- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista-Journal Interações* 5, 125-146. <https://doi.org/10.25755/int.400>
- Castillo-Carbonell, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: Nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Castillo, M. (2012). *La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal*. UOC.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, N. (2018). *Conhecimentos e atuação dos assistentes operacionais em situações de violência/ bullying em contexto escolar* [Escola Superior de Enfermagem do Porto]. Porto. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/23123>
- 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. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/15637>
- Governo da República Portuguesa. (2020). *Dia mundial do combate ao bullying*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=dia-mundial-do-combate-ao-bullying>
- Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Revista-Journal Interações*, 5(13), 208-228.
- Luís, J. (2012). *Intervenção da comunidade Escolas face ao bullying* [Instituto Politécnico da Guarda, Escola Superior de Saúde]. Guarda. <http://bdigital.ipg.pt/dspace/handle/10314/1318>
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-115.
- Martins, M. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, XV (2), 51-78.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Coisas de Ler.

- Melim, M., & Pereira, B. (2013). Bullying, género e idade. In P. Silva, S. Souza, & I. Neto (Eds.), *O desenvolvimento humano: Perspectivas para o século XXI – memória, lazer e atuação profissional* (pp. 292-316). EDUFMA.
- Menacho-Hernandez, S. (2013). El educador social y la escuela: Justificación de la necesidad de la educación social en la escuela. *RES Revista de Educación Social*, 13, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5360147>
- Monteiro, R., Medeiros, E., Pimentel, C., Soares, A., Medeiros, H., & Gouveia, V. (2017). Valores humanos e bullying: Idade e sexo moderam essa relação? *Temas em Psicologia*, 25(3), 1317-1328. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.3-18Pt>
- Morales-Ramírez, M., & Villalobos-Cordero, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 25-44. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.2>
- Neto, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal Pediatria. (Rio J.)* 81, S164-S172. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>
- 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>
- Pereira, M. (2018). *A escola sob a perspectiva dos profissionais de ensino* [Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Porto. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/6614>
- Pestana, M. H., & Gagero, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Sílabo.
- Rodrigues, A. (2015). *Comportamentos Antissociais e Bullying: A análise da escola sob a perspectiva dos profissionais de Ensino* [Universidade Fernando Pessoa]. Porto. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4936?locale=en>
- Santos, J., Erdmann, A., Meirelles, B., Lanzoni, G., Cunha, V., & Ross, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos [Integración entre datos cuantitativos y cualitativos en una investigación de métodos mistos]. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>

- Simões, C., Gaspar de Matos, M., & Equipa do Projeto Aventura Social. (2018). Ecologia da violência: Pistas para a Intervenção. In *Violência, agressão e vitimação: práticas para a intervenção* (pp. 349-366). Almedina.
- 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
- United Nations International Children's Emergency Fund/ UNICEF. (2017). #PôrFIMàViolência. https://www.unicef.pt/global-pages/_/porfimaviolencias-escolas/

Anexos

Anexo I – Inquérito por questionário.



Inquérito por questionário

Caro(a) assistente operacional queremos convidá-lo(a) a participar no estudo “*Os assistentes operacionais em situações de bullying escolar: saberes e práticas*”, desenvolvido no âmbito dissertação de Mestrado em Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Este estudo dirige-se a assistentes operacionais que exercem as suas funções em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário. Pretende-se com este estudo analisar os conhecimentos dos assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar; bem como identificar as estratégias adotadas e delinear propostas de intervenção.

Enquanto assistente operacional a sua participação é extremamente importante para a compreensão desta forma de violência escolar. Para participar neste estudo será necessário o preenchimento num único momento de um inquérito por questionário, com um tempo aproximado de resposta de 20 minutos.

A sua participação é voluntária e anónima e as suas respostas são absolutamente confidenciais, sendo os dados recolhidos apenas para fins de investigação. Sinta-se livre para aceitar ou recusar participar neste estudo. Ao responder a este questionário declara que leu e compreendeu tudo o que foi mencionado previamente, desejando colaborar voluntariamente. Reconhece ainda que pode em qualquer momento desistir desta colaboração, sem que isso acarrete qualquer consequência para si.

Caso necessite de algum esclarecimento adicional pode contactar a mestrande Inês Moura através do email: inesmoura09@hotmail.com. Agradecemos, desde já, a sua colaboração, respondendo, com sinceridade, às questões apresentadas em seguida.

Parte I- Dados sociodemográficos

1.1. Qual é a sua idade? _____ anos

1.2. Qual é o seu sexo?

Masculino

Feminino

1.3. Qual é o seu estado civil?

Solteiro(a)

Casado(a)/ União de facto

Divorciado(a)/ Separado(a)

Viúvo(a)

1.4. Qual é o seu grau de escolaridade?

1º Ciclo do Ensino Básico (1º- 4ºano)

2º Ciclo do Ensino Básico (5º- 6ºano)

3º Ciclo Ensino do Básico (7º- 9ºano)

Ensino Secundário (10º- 12ºano)

Licenciatura

Outro. Qual? _____

1.5. Há quanto tempo trabalha como assistente operacional?

_____ anos ou _____ meses

1.6. Qual é o seu vínculo contratual com a instituição de ensino na qual exerce a sua atividade profissional?

- Contrato de trabalho por tempo indeterminado (efetivo)
 - Contrato de trabalho por tempo resolutivo com termo certo
 - Contrato de trabalho por termo resolutivo com termo incerto
 - Trabalho temporário
 - Outro. Especificar qual:
-

1.7. Como classifica a sua relação com os demais elementos da comunidade educativa?
(assinale uma opção para cada alínea)

	Muito má	Má	Razoável	Boa	Muito boa
a) Com outros(as) assistentes operacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Com os(as) alunos(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Com os(as) professores(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Com o Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Com os(as) Encarregados(as) de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.8. Considera que a sua atividade profissional é reconhecida e valorizada pela comunidade educativa?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.9. Quão satisfeito(a) se sente com o exercício da sua atividade profissional?

Muito insatisfeito(a)

Insatisfeito(a)

Satisfeito(a)

Muito satisfeito(a)

Parte II- *Bullying* escolar: saberes e práticas

2.1. O que entende por *bullying*?

2.2. E que formas de *bullying* conhece?

2.3. O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) que é vítima de *bullying* na escola?

2.4. O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) agressor(a) na escola?

2.5. Com que regularidade ocorrem situações de *bullying* nos seguintes locais da sua escola?

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito frequentemente
a) Nos corredores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Nos espaços de refeição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nos recreios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) No parque de estacionamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Nas casas de banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Na(s) rua(s) perto da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.6. Costuma intervir perante situações de *bullying* na escola?

- Não
- Sim

2.7. Para cada afirmação que se segue assinale o seu grau de concordância numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

Alguns(algumas) alunos(as) merecem ser vítimas de <i>bullying</i> .	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Só os rapazes são agressores.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> é uma brincadeira entre crianças ou jovens.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Quem agride tem insucesso escolar.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> afeta os(as) agressores(as).	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
As vítimas de <i>bullying</i> são demasiado frágeis ou sensíveis.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Os(as) agressores(as) são provenientes de famílias de estratos socioeconómicos baixos.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> é um problema apenas da responsabilidade dos(as) professores(as).	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
As crianças ou os(as) jovens mais introvertidas(os) são frequentemente alvo de <i>bullying</i> .	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente

Os(as) alunos(as) vítimas de <i>bullying</i> podem sentir-se magoados(as) durante algum tempo, mas isso passa-lhes.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
As características da personalidade das crianças ou dos(as) jovens determinam o serem vítimas ou o serem agressores(as).	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> pode afetar os(as) alunos(as) que observam estas situações.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
As crianças ou os(as) jovens mais autoritárias (os) são frequentemente agressores.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Os(as) agressores(as) deixarão a vítima em paz, se esta os ignorar.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> não tem consequências a longo prazo para os(as) alunos(as) que o vivenciam direta ou indiretamente.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Numa situação de <i>bullying</i> a melhor forma de lidar com um(a) agressor(a) é lutar ou retaliar.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> físico é mais grave do que o verbal ou relacional.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Viver situações de <i>bullying</i> fortalece as crianças e os(as) jovens para a vida.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Se a vítima contar que vivencia situações de <i>bullying</i> , vai piorar a situação.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente

Numa situação de <i>bullying</i> a melhor forma de lidar com um(a) agressor(a) é lutar ou retaliar.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> é um problema da responsabilidade das escolas como instituição por excelência educativa.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> pode ter consequências graves para ambos (vítimas, agressores/as e observadores/as).	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
O <i>bullying</i> é um problema apenas da responsabilidade da família.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
É difícil a supervisão dos espaços escolares.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente

2.8. Para cada afirmação que se segue assinale o seu grau de concordância numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

Sente-se preparado(a) para lidar com situações de <i>bullying</i> na escola.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Acha pertinente haver formação sobre o <i>bullying</i> escolar.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente

2.9. Assinale o seu grau de concordância, numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), sobre como atua ou atuaria perante situações de *bullying*.

Abordando o(a) agressor(a) para não voltar a agredir o(a) colega.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Abordando a vítima e o(a) agressor(a) e salientando que a situação de <i>bullying</i> não deve repetir-se.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Falando com a vítima e recomendando-a afastar-se do(a) agressor(a).	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Aconselhando a vítima a permanecer perto de mim ou de outro(a) assistente operacional.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Falando com a vítima e incentivando-a a denunciar a agressão.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Falando com a vítima e incentivando-a a defender-se fisicamente.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Comunicando a situação de <i>bullying</i> ao(à) Diretor(a) de Turma.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Comunicando a situação de <i>bullying</i> a um(a) professor(a).	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente
Comunicando a situação de <i>bullying</i> ao Conselho Executivo.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	<input type="checkbox"/> Discordo	<input type="checkbox"/> Não discordo, nem concordo	<input type="checkbox"/> Concordo	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente

2.10. Na sua opinião, como pode um(a) assistente operacional contribuir para a prevenção do *bullying* na escola?

2.11. Como avalia o seu conhecimento sobre o *bullying* escolar?

- Não conheço nada sobre este fenómeno
- Conheço pouco este fenómeno.
- Conheço bem este fenómeno.
- Conheço muito bem este fenómeno

2.12. Já frequentou alguma ação de formação ou de sensibilização sobre o *bullying* escolar?

- Não
- Sim

2.12.1. Se frequentou, qual o número máximo de horas dessa ação? _____ horas

2.13. Gostaria de frequentar alguma ação de formação sobre o *bullying*?

- Não
- Sim

2.13.1. Se sim, que aspetos gostaria de ver abordados nessa ação de formação?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo II – Pedido de Autorização para a realização do estudo aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas.



Pedido de Autorização

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

O meu nome é Inês Filipa Cardoso de Moura e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Social- Educação e Intervenção ao Longo da Vida da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Neste âmbito estou a desenvolver um trabalho de investigação intitulado: “*Os assistentes operacionais em situações de bullying escolar: saberes e práticas*”, sob a orientação da Professora Doutora Ana Raquel Russo Prada. Este estudo tem como principais objetivos (i) analisar os conhecimentos dos(as) assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar; (ii) identificar as estratégias adotadas pelos(as) assistentes operacionais quando confrontados(as) com situações de *bullying* em contexto escolar; (iii) delinear propostas de intervenção direcionadas aos(às) assistentes operacionais. Neste sentido, venho por este meio, solicitar autorização para recolha de dados para este estudo junto dos(as) assistentes operacionais do V/ Agrupamento que desempenhem as suas funções junto de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, do 2º Ciclo do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário.

Para dar resposta aos objetivos estabelecidos solicitaremos a colaboração dos(as) assistentes operacionais no preenchimento de um inquérito por questionário (que se remete em anexo), num único momento durante os meses de abril e maio de 2022.

Atendendo ao Regulamento Geral de Proteção de Dados reiteramos que não serão divulgados quaisquer nomes e/ou dados pessoais dos(as) participantes e das Instituições envolvidas. As informações recolhidas serão apenas utilizadas para fins da presente investigação.

Agradecemos desde já a sua colaboração e com o compromisso de cumprimentos das normas éticas inerentes à prossecução deste estudo coloco-me à disposição de V. Ex^a

para qualquer esclarecimento que considere importante através do email inesmoura09@hotmail.com ou do telemóvel [REDACTED].

Bragança, em ____ de _____ de 2022

Anexo III – Termo de consentimento informado.



Termo de Consentimento Informado

Eu, Inês Filipa Cardoso de Moura, aluna do mestrado de Educação Social-Educação e Intervenção ao Longo da Vida da Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Bragança, orientada pela Professora Doutora Ana Raquel Russo Prada, venho por este meio solicitar a sua colaboração para participar, enquanto assistente operacional, no estudo intitulado “*Os assistentes operacionais em situações de bullying escolar: saberes e práticas*”. Este estudo tem como principais objetivos (i) analisar os conhecimentos dos(as) assistentes operacionais sobre o *bullying* no contexto escolar; (ii) identificar as estratégias adotadas pelos(as) assistentes operacionais quando confrontados(as) com situações de *bullying* em contexto escolar; (iii) delinear propostas de intervenção direcionadas aos(às) assistentes operacionais. Para participar neste estudo deverá desempenhar o papel de assistente operacional numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, do 2º Ciclo do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário.

Sublinhamos que, no trabalho desenvolvido, não serão divulgados quaisquer nomes e os dados pessoais dos(as) assistentes operacionais e das Instituições envolvidas. Agradecemos desde já a colaboração e, com o compromisso de cumprimentos das normas éticas que presidem a este tipo de estudo, coloco-me à disposição de V. Ex^a para qualquer esclarecimento que considere importante através do email inesmoura09@hotmail.com ou do telemóvel [REDACTED].

Declara, para os devidos efeitos, ter sido convidado(a) a colaborar nesta investigação através do preenchimento de um inquérito por questionário, num único momento. Foi-lhe também concedido o direito de cesar a participação neste estudo a qualquer momento e de não responder às questões que não pretenda. Tendo conhecimento sobre o plano e os objetivos da investigação, estando assegurada a confidencialidade e proteção dos dados e o seu uso exclusivo neste âmbito, e tendo sido esclarecidas as questões respeitantes aos seus direitos enquanto participante aceitou, de livre vontade, colaborar neste estudo.

Bragança, em ____ de _____ de 2022

Assinatura da mestrand(a): _____

Eu, _____ fui informado(a) e esclarecido sobre os objetivos e condições de realização deste estudo e concordo em participar.

Anexo IV- Síntese das respostas dos participantes às questões abertas que integraram o inquérito por questionário.

Tabela 27

Excertos das respostas dos participantes às questões “O que entende por bullying? E que formas de bullying conhece?”, em função das categorias de primeira ordem identificadas.

Categoria 1. ^a ordem	Frequência	Ilustração
Intencionalidade	16	<ul style="list-style-type: none"> - “atos intencionais” (Pf3) - “para intimidar ou dominar outra pessoa” (Pf5) - “para intimidar ou dominar agressivamente outra pessoa (aluno)” (Pf8) - “comportamentos intencionais” (Pf14) - “atos realizados para intimidar e humilhar” (Pf20) - “ações intencionais” (Pf22) - “atos violentos de forma intencional” (Pf24) - “são comportamentos intencionais” (Pf26) - “ações intencionais” (Pf37) - “atos violentos, agressivos e intencionais” (Pf44) - “comportamentos intencionais” (Pf55) - “intencionais” (Pm10) - “ocorrem de uma forma organizada” (Pm12) - “ocorrem de forma intencional” (Pm13) - “comportamentos propositados” (Pm14) - “comportamentos que surgem propositadamente” (Pm16)
Carácter reiterado/ repetitivo	22	<ul style="list-style-type: none"> - “surgem de forma repetida” (Pf3) - “de forma frequente e habitual” (Pf5) - “apresentam-se de modos repetitivos” (Pf9) - “atos repetidos” (Pf14) - “surgem de um modo continuado” (Pf18) - “de forma repetitiva” (Pf20)

		<ul style="list-style-type: none"> - “ocorrem repetidamente” (Pf22) - “atos repetidos” (Pf24) - “comportamentos repetidos” (Pf26) - “ações repetitivos” (Pf37) - “atos repetitivos” (Pf39) - “se for repetidamente” (Pf40) - “atos repetidos” (Pf44) - “surgem na forma continuada” (Pf51) - “constantemente e repetidos” (Pf52) - “são ações repetidas” (Pf55) - “um ato sistemático” (Pf63) - “ações repetidas” (Pm2) - “comportamentos que aparecem de forma consecutiva” (Pm7) - “sempre de forma repetida” (Pm9) - “executadas de forma repetitiva” (Pm10) - “que acontece várias vezes” (Pm13)
Desigualdade de poder/força	16	<ul style="list-style-type: none"> - “contra uma pessoa indefesa” (Pf3) - “contra uma pessoa indefesa” (Pf14) - “contra uma pessoa indefesa” (Pf21) - “contra uma pessoa indefesa” (Pf22) - “contra alguém indefeso” (Pf24) - “contra uma pessoa indefesa” (Pf26) - “sobre um indivíduo que estes consideram mais fraco” (Pf29) - “contra uma pessoa indefesa” (Pf37) - “sobre uma pessoa indefesa” (Pf38) - “entre os mais fortes contra os mais fracos” (Pf40) - “contra uma pessoa indefesa” (Pf44) - “em pessoas aparentemente indefesas” (Pf49) - “por um aluno que se sente superior aos outros” (Pf51) - “um desequilíbrio de poder” (Pf57)

		<ul style="list-style-type: none"> - “dos mais fortes com os mais fracos” (Pf56) - “contra uma pessoa indefesa” (Pm2)
Manifestações	71	<ul style="list-style-type: none"> - “Atos físicos ou psicológicos contra os colegas” (Pf1) - “práticas que se adotam contra outros, a nível físico, verbal e psicológico” (Pf2) - “prática de atos violentos (...) pode ser físico, verbal, social e psicológico” (Pf3) - “São comportamentos agressivos, violentos e humilhantes. São atos de violência física e psicológica, verbal, social e sexual” (Pf4) - “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) - “São práticas de agressão física e o mental” (Pf6) - “Agressividade com que os alunos lidam uns com os outros. Bullying verbal, físico, sexual e psicológico” (Pf7) - “Uso da força física (...) Pode ser verbal, físico, psicológico, sexual ” (Pf8) - “Atos de agressão física, verbal, sexual, psicológica contra um indivíduo (alunos)” (Pf9) - “Humilhar, chamar nomes impróprios por causa da cor da pele, etc.. Atacar fisicamente, verbalmente” (Pf10) - “Chamar nomes e ameaçar. Também pode ser fisicamente” (Pf11) - “Agressão física e mental, chantagem psicológica” (Pf12) - “é uma agressão física ou verbal realizada por outra pessoa. Também pode ser psicológica” (Pf13) - “uma prática de atos violentos (...) Bullying verbal ou físico, psicológico” (Pf14) - “Bullying verbal, físico, ou psicológico” (Pf15) - “Agressão física e psicológica às vítimas (alunos)” (Pf16) - “Maus tratos físicos e psicológicos entre alunos” (Pf17) - “Comportamentos agressivos de um aluno a outro colega (ou colegas). Humilhação, agressões físicas e verbais” (Pf18) - “Comportamento violento a nível físico e psicológico, agressivo e humilhante; ameaças físicas, psicológicas e espalhar boatos” (Pf19) - “Atos violentos de intimidação, humilhação e agressão física” (Pf20) - “prática de atos violentos físicos e psicológicos” (Pf21)

	<ul style="list-style-type: none"> - “prática de atos violentos (...) Físico, social, verbal ou psicológico. Normalmente envolve empurrões, socos, chutes e ofensas verbais” (Pf22) - “Chamar nomes, humilhar, intimidar, ameaçar verbalmente e bater” (Pf23) - “Prática de atos violentos (...) Pode ser físico, social e psicológico” (Pf24) - “é violência física entre os alunos e agressão entre eles” (Pf25) - “uma prática de atos violentos (...) Tocar, bater, socar, ridicularizar, intimidar, humilhar ou agredir, físico, verbal ” (Pf26) - “é humilhar, maltratar, agredir, ter comportamentos agressivos com outras. é fazer sentir as outras pessoas em baixo, intimidá-las e agredi-las (...) Há a forma física, verbal e psicológica” (Pf27) - “uma prática de comportamento agressivo e violento contra outra pessoa. Formas de bullying são chamar nomes, humilhar e agressão física” (Pf28) - “uma prática intimidatória por parte de uma pessoa ou um grupo seja física, social ou psicologicamente” (Pf29) - “Manipular e rebaixar outra pessoa (...) Bullying físico, psicológico e sexual” (Pf31) - “Formas de agressão (física e psicológica). Prática de atos violentos contra uma ou mais pessoas” (Pf32) - “Formas de agressão e ofensas que passam por afetar os alunos de forma física ou psicológica. Bullying físico- agressões físicas; bullying verbal- ofensas verbais” (Pf33) - “quando as crianças que são postas de parte pelos colegas” (Pf34) - “um ato de uma pessoa para outra de forma agressiva, psicológico ou físico” (Pf35) - “Quando os alunos se agredem verbalmente ou fisicamente” (Pf36) - “são todos atos violentos (...) bullying verbal, físico, psicológico (Pf37) - “forma de violência intimidação física ou emocional” (Pf38) - “um ato de agressão e intimidação (...) Inclui agressões físicas, verbais, intimidações” (Pf39) - “É uma situação de violência verbal, psicológica, física” (Pf40) - “Maus-tratos físicos e psicológicos, intimidar, causar medo” (Pf41) - “Maus-tratos físicos e psicológicos. Chantagem emocional e agressões físicas” (Pf42) - “É uma prática de ação de violência física ou psicológica, em atos de humilhação ou intimidação (...) Pode ser físico, psicológico” (Pf43)
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - “prática de atos violentos, agressivos (...) Pode ser bullying físico, psicológico, verbal, social, homofóbico, sexual” (Pf44) - “Agressões físicas, verbais e psicológicas” (Pf45) - “Agressões físicas e verbais. Bullying físico, verbal e psicológico” (Pf46) - “Agressão verbal, físico e psicológico” (Pf47) - “Atos muito violentos. Bullying físico, verbal e psicológico” (Pf48) - “É um ato violento (...) Bullying físico, verbal, social e psicológico” (Pf49) - “é quando um ser humano violenta e não respeita o próximo de um modo físico e psicológico” (Pf50) - “agressões verbais, físicas e psicológicas entre alunos” (Pf51) - “é quando um indivíduo pratica agressão física ou psicológica no outro” (Pf52) - “Fazer agressão ou intimidação de colegas. Pode ser físico ou psicológico” (Pf53) - “é quando uma criança é chateada e excluída por este grupo e em alguns casos sofre de abusos corporais e morais. Bullying psicológico, chantagem emocional, abusos físicos, violência física e verbal” (Pf54) - “é uma prática de atos físicos violentos” (Pf55) - “Entendo quando um aluno é isolado e o agressor não o deixa conviver com ele” (Pf56) - “É um comportamento agressivo violento e humilhante contra uma criança (...) Bullying Físico e Psicológico” (Pf57) - “comportamentos agressivos(...) Bullying físico e psicológico (Pf62) - “Um indivíduo pode ser agredido, física e psicologicamente” (Pf63) - “É acusar o próximo e humilhá-lo, criticá-lo, com críticas negativas e espezinhar e fazer mal ao próximo mais por diversão. Humilhação e bater”. (Pf65) - “perseguição e exclusão de um(a) aluno(a) (...) Pode ser físico, social e psicológico” (Pm1) - “é a prática de ações violentas (...) O bullying físico, verbal e psicológico” (Pm2) - “É uma forma de magoar, seja física ou psicologicamente outras pessoas” (Pm4) - “é uma forma de intimidação pelo uso da força física e agressão verbal, pela exclusão” (Pm7) - “Todo o tipo de domínio ou agressão sobre alguém (...) a agressão pode ser de forma física ou psicológica, humilhar a vítima, verbal” (Pm8) - “é uma prática de ações violentas (...) Físico, psicológico e verbal” (Pm10)
--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - “Quando um aluno é perseguido e excluído por outro colega, e também quando é maltratado e insultado. Bullying verbal, psicológico, social e físico” (Pm11) - “O bullying é ter comportamentos (...) agressivos, violentos e humilhantes (...) Atacar alguém fisicamente, ameaças, boatos, roubar, provocar outras crianças, focar uns nos outros, excluir seja de que forma for” (Pm13) - “Atos praticados (...) de intimidação e humilhação contra o indivíduo (...) e agressão física ou psicológica” (Pm9) - “provocar ou agredir fisicamente alguém” (Pm12) - “É uma prática de atos físico e violentos (...) Bullying físico e psicológico” (Pm14) - “Bullying físico e psicológico (Pm16)
Impacto	20	<ul style="list-style-type: none"> - “deixando marcas para toda a vida” (Pf2) - “que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas” (Pf3) - “põem em causa a saúde mental e física. Trás muitos problemas no futuro” (Pf6) - “que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas” (Pf14) - “Provocar dor (...) aos outros (...)” (Pm16) - “podendo causar danos físicos e psicológicos” (Pf21) - “pode causar danos físicos e psicológicos à vítima” (Pf22) - “podendo causar a este danos físicos e psicológicos” (Pf24) - “que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas” (Pf26) - “que façam a outra pessoa sentir-se inferiorizado” (Pf31) - “tendo como consequência causar danos físicos ou psicológicos” (Pf32) - “tende a magoar de uma certa forma a pessoa” (Pf35) - “pode causar danos físicos e psicológicos às vítimas” (Pf44) - “este ato pode causar danos físicos e psicológicos nas vítimas” (Pf49) - “que pode causar danos físicos e psicológicos” (Pf55) - “deixam a vítima desamparada, humilhada, desprezada infeliz” (Pf62) - “que podem causar danos físicos e psicológico às” (Pm2) - “que causam danos profundos” (Pm10) - “provocando um mal-estar, sobre essa pessoa originando distúrbios comportamentais e medo” (Pm12)

		- “causando danos físicos e psicológicos às vítimas”(Pm14)
--	--	--

Tabela 28

Excertos das respostas dos participantes às questões “O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) que é vítima de bullying na escola?”, em função das categorias de primeira e segunda ordem identificadas.

Categoria 1. ^a ordem	Categoria 2. ^a ordem	Frequência	Ilustração
Indicadores físicos	Hematomas e ferimentos constantes	6	- “hematomas constantes” (Pf3) - “Mostra sinais de agressões físicas” (Pf4) - “feridas e nódoas negras constantemente” (Pf22) - “hematomas e arranhões sem explicação” (Pf24) - “marcas de agressão física pelo corpo” (Pf62) - “Ter marcas físicas” (Pm13)
	Roupas ou pertences danificados	3	- “material escolar e uniforme deteriorados” (Pf3) - “Aparece com a roupa em desalinho ou com os materiais escolares estragados” (Pf8) - “A criança aparece com roupa em desalinho ou com os materiais escolares estragados” (Pf9).
	Queixas de dores	1	- “dores de cabeça ou de barriga constantes” (Pf3)
	Alteração nos hábitos alimentares, perda súbita de apetite	3	- “sem vontade de comer” (Pf40) - “recusa alimentos” (Pf62) - “sem apetite” (Pm14)
Indicadores socioemocionais e comportamentais	Solitária e isolada, com poucos ou com dificuldade em fazer amigos	62	- “Andar sozinho” (Pf1) - “E o ficar muito à margem de tudo para não ser julgado” (Pf2) - “andar sempre isolado” (Pf3) - “isola-se dos colegas” (Pf5) - “O isolamento com os colegas” (Pf6) - “Quando o aluno se isola e nunca se vê a brincar com ninguém” (Pf7) - “Andar sozinho” (Pf10) - “Andar sozinho” (Pf11) - “Estar só” (Pf12) - “vive com medo de fazer novas amizades e isola-se” (Pf13)

			<ul style="list-style-type: none"> - “A tendência de isolamento” (Pf14) - “não conviver com os demais alunos” (Pf15) - “o afastar-se, o isolamento” (Pf16) - “O isolamento, o andar sozinho, o afastar-se de tudo e todos” (Pf17) - “isolamento desse aluno” (Pf18) - “quando fica isolado” (Pf19) - “andar isolado” (Pf20) - “quando se isola” (Pf21) - “isolamento dos amigos” (Pf22) - “o isolamento e ter poucos amigos” (Pf24) - “O facto de se isolar dos outros” (Pf25) - “quando vejo um aluno mais distante dos outros, sozinho, isolado e sem ter ou tentar ter contato com outras crianças. Evita socializar e comunicar, não quer brincar com as outras crianças” (Pf27) - “É aquela criança que se isola, começando por andar sozinha” (Pf28) - “o isolamento dos colegas” (Pf29) - “o isolamento” (Pf30) - “Andar isolado” (Pf31) - “mantém-se isolado e com poucas amizades” (Pf32) - “são crianças isoladas” (Pf33) - “O facto de andarem sozinhos e isolar-se” (Pf34) - “isolar-se facilmente” (Pf35) - “sempre se isolam dos colegas” (Pf36) - “poucas amizades e isolamento” (Pf37) - “quando o aluno se isola muito dos colegas e por vezes não fazem amizades na escola” (Pf38) - “fica sozinho” (Pf39) - “quando um aluno se isola” (Pf40) - “isolamento da vítima” (Pf41) - “o andar sempre isolado” (Pf42)
--	--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> - “alguma tendência ao isolamento e poucos amigos” (Pf44) - “estar sempre só” (Pf45) - “anda sempre sem colegas, isolado” (Pf46) - “está sempre isolado” (Pf47) - “isolamento e poucos amigos” (Pf49) - “O isolar-se dos colegas” (Pf50) - “quando o aluno repetidamente isola-se dos colegas, por exemplo nos intervalos escolares fica sozinho” (Pf51) - “fica mais isolado” (Pf52) - “o facto de isolar face aos demais colegas” (Pf53) - “Andar sempre isolado e sem amigos” (Pf54) - “Quando se isola” (Pf55) - “O isolar-se (...) o não conviver com os colegas” (Pf56) - “isolamento” (Pf62) - “o seu isolamento” (Pf65) - “No intervalo muito sozinha” (Pf63) - “A vítima isola-se” (Pm1) - “o seu distanciamento nas relações com os colegas” (Pm4) - “Quando o aluno se isola, não conversa com os outros e afasta-se deles” (Pm8) - “isolamentos constantes” (Pm9) - “socialmente isoladas” (Pm10) - “o isolamento do aluno” (Pm11) - “solitário e pouco participativo” (Pm12) - “andar isolado” (Pm13) - “andar só e sem amigos” (Pm14) - “o andar sempre isolado” (Pm16)
	Timidez e baixa autoconfiança/ autoestima	10	<ul style="list-style-type: none"> - “Pelo seu comportamento de timidez” (Pf2) - “baixa autoestima” (Pf3) - “Quando começa a ter autoestima baixa” (Pf5) - “Quando o aluno é mais tímido e reservado” (Pf13)

			<ul style="list-style-type: none"> - “baixa autoestima” (Pf44) - “não tem autoestima (acha-se inferior aos outros)” (Pf52) - “são geralmente tímidos” (Pf54) - “seja tímido(a) ou pacato(a) (Pm1) - “com baixa autoestima” (Pm10) - “ser um aluno tímido” (Pm12)
Tristeza	25		<ul style="list-style-type: none"> - “Pode mostrar-se abatida” (Pf9) - “um aluno que mostra sinais de tristeza” (Pf10) - “andar sempre triste” (Pf15) - “o estar triste” (Pf16) - “o andar triste” (Pf17) - “depressivo” (Pf19) - “um olhar de tristeza (Pf20) - “um olhar triste” (Pf22) - “quando está triste e abatido” (Pf23) - “andar sempre triste” (Pf24) - “andar um pouco triste” (Pf25) - “A vítima torna-se triste” (Pf32) - “Tem expressões faciais tristes” (Pf33) - “andam tristes” (Pf36) - “apresentar-se triste” (Pf37) - “fica triste” (Pf40) - “andar com um olhar de tristeza (Pf44) - “um olhar de tristeza” (Pf49) - “manifestar tristeza” (Pf53) - “sentir-se triste (Pf56) - “Tristeza constante” (Pf57) - “a sua tristeza frequente” (Pf65) - “aparenta tristeza” (Pm9) - “sentir-se triste” (Pm12)

			<ul style="list-style-type: none"> - “andar triste” (Pm14) - “tristeza” (Pm16)
Irritabilidade, oscilações de humor e choro com facilidade	10		<ul style="list-style-type: none"> - “irritabilidade” (Pf3) - “apresenta alterações de humor” (Pf8) - “andar irritada” (Pf9) - “andar sempre irritável” (Pf19) - “choro sem motivo aparente” (Pf22) - “mostrar-se muito irritado” (Pf37) - “chorar constantemente” (Pf41) - “chorar com facilidade” (Pf42) - “andar facilmente irritável” (Pf49) - “mostra uma grande irritabilidade” (Pm14)
Dificuldade em concentrar-se	2		<ul style="list-style-type: none"> - “dificuldades de concentração” (Pf9) - “ter falta de concentração” (Pm13)
Medo e preocupação com a sua segurança pessoal	25		<ul style="list-style-type: none"> - “medo de ir à escola” (Pf6) - “tem medos (Pf20)” - “tem medo da escola” (Pf21) - “medo de ir à escola” (Pf24) - “Pode apresentar ansiedade, a angústia” (Pf26) - “Agitação, ansioso, com medo e nervoso” (Pf31) - “tem medo de ir à escola” (Pf32) - “medo de estar na escola” (Pf37) - “o aluno tem medo” (Pf39) - “medo constante” (Pf41) - “o aluno estar com medo” (Pf45) - “mostra muito receoso” (Pf46) - “tem medo de ir à escola” (Pf47) - “assustado e com medo” (Pf48) - “medo de ir à escola” (Pf49) - “o aluno mais receoso em relação às pessoas” (Pf52)

		<ul style="list-style-type: none"> - “com medo ao contacto” (Pf54) - “tem medo de ir à escola” (Pf55) - “medo da escola” (Pf62) - “passo o intervalo amedrontada” (Pf63) - “andar nervoso e estar ansioso para sair da escola e ir para casa” (Pf65) - “mostrar receio ao avistar certos alunos (as)” (Pm1) - “tem vários medos” (Pm9) - “desconforto no intervalo e medo de vir para a escola” (Pm11) - “com medo” (Pm16)
Desmotivação escolar (mudança súbita apresentando irregularidade na frequência ou total ausência e diminuição do rendimento escolar)	17	<ul style="list-style-type: none"> - “desinteresse pela escola” (Pf3) - “falta frequentemente às aulas” (Pf5) - “Falta à escola” (Pf8) - “faltar à escola” (Pf9) - “desmotivado pela escola” (Pf19) - “desinteresse pela escola e queda do desempenho escolar” (Pf22) - “perda no rendimento escolar” (Pf24) - “fraco rendimento escolar” (Pf26) - “tem queda de rendimento escolar e começa a faltar com mais frequência à escola” (Pf32) - “falta de vontade de ir à escola” (Pf38) - “falta às aulas” (Pf39) - “sem vontade de estudar” (Pf40) - “faltar às aulas” (Pf42) - “queda do rendimento escolar” (Pf49) - “baixo rendimento escolar” (Pf62) - “baixo rendimento escolar” (Pf65) - “falta à escola e baixa o rendimento escolar” (Pm14)

Tabela 29

Excertos das respostas dos participantes às questões “O que o(a) ajuda a identificar um(a) aluno(a) agressor(a) na escola?”, em função das categorias de primeira e segunda ordem identificadas.

Categoria 1. ^a ordem	Categoria 2. ^a ordem	Frequência	Ilustração
Indicadores físicos	Maior força física	1	- “o agressor tende a ser mais forte a nível físico” (Pf26)
	Ausência às aulas	1	- “falta às aulas” (Pf17)
Indicadores socioemocionais e comportamentais	Agressão física e/ou psicológica aos colegas	53	<ul style="list-style-type: none"> - “Chamar nomes aos outros. Estar sempre a implicar” (Pf1) - “Colocam apelidos pejorativos e ridiculizantes, com propósitos maldosos; insultam, difamam, ameaçam e menosprezam alguns alunos” (Pf3) - “Tem um comportamento agressivo” (Pf4) - “ameaçador e violento com os colegas” (Pf8) - “Agressivo, ameaçador e violento” (Pf9) - “Agride verbalmente os colegas” (Pf11) - “o fazer asneiras nas casas de banho, o partir estragar, o responder agressivamente aos funcionários” (Pf12) - “Um aluno mais violento, usa palavras agressivas, não consegue falar calmamente e parte logo para a agressão” (Pf13) - “Está sempre a agredir e chatear os colegas” (Pf14) - “Tem atitudes agressivas” (Pf15) - “insulta os colegas” (Pf17) - “Um aluno que o agride física e verbalmente os colegas e tentam humilhá-los perante os outros” (Pf18) - “Agride os colegas” (Pf20) - “O comportamento agressivo com os colegas” (Pf21) - “Com os colegas apresenta agressividade exagerada, fala de forma ofensiva e intimidatória” (Pf22) - “a sua atitude ou a sua expressão agressiva” (Pf23) - “Está sempre em conflito. A agressividade física e verbal com os colegas” (Pf24) - “o seu comportamento e as suas atitudes agressivas perante os outros alunos” (Pf25)

			<ul style="list-style-type: none"> - “Tem uma atitude violenta e ameaçadora; em relação aos colegas” (Pf26) - “Os alunos que não mostrem respeito pelos colegas, que sejam agressivos” (Pf27) - “o comportamento agressivo para os com os colegas” (Pf28) - “Pratica atos violentos com os colegas” (Pf29) - “Uso de linguagem agressiva face aos colegas” (Pf30) - “Alunos agressivos e conflituosos” (Pf31) - “É um aluno agressivo na forma de falar com os outros alunos. Envolve-se constantemente em conflitos” (Pf32) - “Agride os colegas alegando ser uma brincadeira; empurram os colegas; chama nomes aos colegas e persegue-o; atirar objetos para magoar os pares ou ri constantemente enquanto aponta para um colega que esteja com um olhar triste” (Pf33) - “Atitudes agressivas do aluno para os colegas” (Pf35) - “são alunos mal-educados com os colegas e por vezes dizem palavrões e por norma são implicativos” (Pf36) - “Tem comportamentos agressivos com os colegas” (Pf37) - “São os alunos agressivos” (Pf38) - “O aluno é agressivo com os outros colegas” (Pf39) - “Os comportamentos agressivos com os colegas” (Pf40) - “A agressividade, a maneira como fala com a vítima” (Pf41) - “É agressivo” (Pf42) - “Provoca e magoa os mais fracos” (Pf45) - “As provocações para magoar os colegas” (Pf46) - “Provocador em relação aos colegas, ferindo-os” (Pf47) - “É violento e bruto para os colegas, acabando por magoar os colegas” (Pf48) - “Tem brincadeiras de mau gosto, risos provocatórios e coloca apelidos ridículos e pejorativos aos colegas” (Pf49) - “demonstram agressividade constante perante alguns colegas” (Pf51) - “Uma criança agressiva” (Pf54) - “tem comportamentos violentos com colegas” (Pf56)
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - “O comportamento agressivo, normalmente para as vítimas com excesso de peso” (Pf57) - “Tem atitudes agressivas, diariamente, perante os outros colegas, perante o espaço e os objetos que usam” (Pf63) - “Agride os colegas por gestos e linguagem” (Pm1) - “Quando um aluno agride repetidamente e permanente vários alunos” (Pm2) - “O seu jeito agressivo com os outros colegas” (Pm4) - “As atitudes violentas e rudes os outros colegas” (Pm9) - “A sua violência e atitudes rude com os colegas” (Pm11) - “É um aluno agressivo” (Pm12) - “Sendo um comportamento que tem com outra criança, como ameaças verbais, quando agride várias vezes e magoa os outros colegas” (Pm13) - “Através de comportamentos agressivos e violentos contra colegas” (Pm14) - “troça de outros colegas, e agride-os de forma física” (Pm16)
	<p style="text-align: center;">Autoritarismo, atitudes desafiantes e de oposição face aos adultos e às regras escolares</p>	<p style="text-align: center;">27</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “O seu ar de possessão para levar sempre adiante a sua vontade” (Pf2) - “É provocador em relação aos adultos” (Pf4) - “Geralmente o agressor tem um comportamento provocador com os adultos” (Pf5) - “O agressor é aquele que impõem as suas regras normalmente em grupo. Não aceita as regras dos adultos” (Pf6) - “A maneira como fala sem respeito para os assistentes operacionais; são alunos que falam muito alto” (Pf7) - “mostra-se autoritário” (Pf8) - “é uma pessoa autoritária” (Pf9) - “tem atitudes autoritárias” (Pf15) - “para meter medo, fala alto, faz asneiras para chamar atenção toda para ele e grita” (Pf16) - “Gosta de chamar à atenção de tudo e de todos para ele, fala alto” (Pf17) - “Tem comportamento provocadores com os adultos; acha-se superior a todos” (Pf19)

		<ul style="list-style-type: none"> - “não conseguir respeitar regras da escola” (Pf24) - “não respeitar as regras da comunidade educativa” (Pf25) - “Alunos controladores. Alunos com sentimento de superioridade” (Pf31) - “Tem dificuldades a seguir regras escolares” (Pf32) - “sem respeito pelas regras e limites. Querer sempre ser o melhor e o mais poderoso” (Pf37) - “não aceita ser contrariado pelos adultos” (Pf39) - “não gosta de cumprir regras” (Pf41) - “não cumpre as regras da escola” (Pf42) - “alunos que falam alto e repetitivamente não aceitam as ordens dos assistentes operacionais” (Pf51) - “Esse aluno acha que é o melhor e o mais forte, e com mania da superioridade; com o ego muito em cima” (Pf52) - “Os alunos que não obedecem aos funcionários” (Pf53) - “autoritária e desafiante” (Pf54) - “Nota-se pelo querer ser o melhor pela negativa” (Pf65) - “o desrespeito aos professores e funcionários” (Pm9) - “Gostam de se sentirem poderosos, necessitam de afirmação pessoal” (Pm10) - “Por norma não cumprem as regras impostas na escola (Pm14)
Dificuldade de autorregulação	3	<ul style="list-style-type: none"> - “O aluno apresenta irritabilidade, mau humor” (Pf22) - “É um aluno com baixa tolerância à frustração, mais impulsivo” (Pf44) - “Os agressores costumam ser crianças com baixa tolerância à frustração” (Pm10)
Popularidade entre os pares	3	<ul style="list-style-type: none"> - “Pode ser visto perante os outros alunos como popular” (Pf4) - “muito popular entre os colegas” (Pf5) - “É popular entre os colegas” (Pf19)
Ausência de amigos	1	<ul style="list-style-type: none"> - “um aluno sozinho sem os colegas e sempre no seu espaço” (Pf34)
Ausência ou parca empatia/compaixão	8	<ul style="list-style-type: none"> - “respeito e compreensão e sem sentimentos pelos outros (Pf37) - “falta de empatia” (Pf24) - “intolerante em relação às diferenças e atitudes por vezes preconceituosas” (Pf44) - “falta de empatia e não respeita o seu próximo” (Pf50)

			<ul style="list-style-type: none"> - “encontra prazeres em rebaixar os colegas” (Pf51) - “Quando aluno se mete com outro com um ar de gozo para o magoar” (Pm8) - “Não mostra empatia e gosta de magoar outros alunos” (Pm10) - “não sentem falta de empatia” (Pm14)
	Ausência de culpa e desresponsabilização pelos seus comportamentos	5	<ul style="list-style-type: none"> - “não aceita as culpas pelos seus comportamentos” (Pf24) - “nunca se responsabiliza pelas suas ações” (Pf32) - “gostam de causar mal-estar aos colegas sem sentirem remorsos” (Pf38) - “não assume as responsabilidades pelos seus comportamento” (Pf53) - “ Sempre envolvidos em conflitos, sempre culpabilizam os outros” (Pm14)
Indicadores familiares	Referência a uma família problemática ou com parca supervisão	2	<ul style="list-style-type: none"> - “São alunos com falta de supervisão por parte dos pais e dos responsáveis pela sua educação e formação” (Pf26) - “Crianças com problemas familiares” (Pf54)

Tabela 30

Excertos das respostas dos participantes à questão “Na sua opinião, como pode um(a) assistente operacional contribuir para a prevenção do bullying na escola?”, em função das categorias de primeira e segunda ordem identificadas.

Categoria 1. ^a ordem	Categoria 2. ^a ordem	Frequência	Exemplos
Capacitação	Centrada na componente formativa	4	<ul style="list-style-type: none"> - “em primeiro deveria haver formação nesta área” (Pf15) - “através de palestras para este fim direcionadas aos assistentes operacionais” (Pf22) - “tendo formação para poder ajudar as crianças” (Pf34) - “ter formação para identificar possíveis agressores” (Pm1)
Supervisão	.Centrada na vigilância dos alunos	49	<ul style="list-style-type: none"> - “Observar as crianças nos recreios. Estar atenta aos seus comportamentos” (Pf1) - “Estar atento e detetar todo e qualquer indício de bullying” (Pf2) - “Observação constante” (Pf3) - “Estar atento ao comportamento e linguagem dos alunos” (Pf4) - “Estando atento ao comportamento dos alunos” (Pf5) - “Estar vigilante com a situação” (Pf6) - “Estar atenta ao comportamento agressivo” (Pf8) - “Estar atenta ao comportamento agressivo” (Pf9) - “Supervisionando e estar atento aos comportamentos dos alunos” (Pf11) - “Fazendo supervisão dos corredores, estando atento aos sinais agressivos por parte de alguns alunos” (Pf13) - “Estar atento aos alunos e observar as seus comportamentos” (Pf12) - “Estar atento e vigiar nos intervalos” (Pf14) - “Mantendo-se atento. Observando os alunos e o seus comportamentos, prestar atenção a brincadeiras mais agressivas” (Pf16) - “O assistente operacional deve estar atento aos comportamentos dos alunos” (Pf17) - “Estar atenta aos sinais das crianças” (Pf18) - “Estando atenta aos comportamentos dos alunos” (Pf19) - “Estar atento às reações e situações entre os alunos. brincadeiras e discussões entre eles” (Pf20) - “Estar atento aos comportamentos dos alunos” (Pf21)

			<ul style="list-style-type: none"> - “seguir certos alunos e ver o que se passa” (Pf23) - “vigiando os alunos” (Pf24) - “ser um observador passivo” (Pf26) - “estando atenta ao comportamento dos alunos” (Pf28) - “Estando atento a situações que possam despoletar situações extremas” (Pf29) - “Estar atento ao comportamento dos alunos” (Pf30) - “Estar mais atento e reforçar a atenção nos recreios, refeitórios e corredores” (Pf31) - “O assistente operacional deve estar atento a qualquer sinal de bullying” (Pf32) - “Vigilância constante para impedir mais agressões” (Pf33) - “Existir maior vigilância nos recreios e supervisionar os comportamentos das crianças” (Pf35) - “Vigiar mais de perto dos alunos” (Pf38) - “Estar atento vigiando os alunos” (Pf39) - “estar atento aos comportamentos dos alunos” (Pf41) - “Estar atenta e vigiar determinadas atitudes de alguns alunos mais agressivos” (Pf42) - “estando atento a comportamentos agressivos entre alunos, durante os intervalos, entrada e saída das aulas e noutras situações” (Pf44) - “Vigiar todos os espaços escolares” (Pf45) - “estar sempre atento” (Pf46) - “vigiar” (Pf47) - “vigiar mais intervalos” (Pf48) - “observar muito bem de todos os comportamentos dos alunos” (Pf50) - “Nos intervalos de aulas vigiar os comportamentos dos alunos” (Pf51) - “Deve estar atento aos alunos nos recreios e nos corredores, supervisionando as atividades deles” (Pf52) - “O assistente operacional deve ficar alerta ao comportamento dos alunos mais vulneráveis e que se isolam mais e a qualquer discussão entre alunos que ocorra” (Pf53) - “Estar atento aos sintomas de uma criança vitimizada” (Pf54) - “O assistente operacional deve estar atento ao comportamento dos alunos, se existirem discussões entre eles ter atenção nos intervalos” (Pf56)
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - “Estar mais atentos ao comportamento dos alunos” (Pf57) - “Os assistentes operacionais devem estar sempre em alerta máximo, quanto ao estado comportamental dos alunos” (Pm2) - “Vigiando e estando atento a casos de bullying” (Pm4) - “estar atento às reações entre os alunos, brincadeiras e discussões entre eles” (Pm9) - “reforçando a vigilância de todo o espaço escolar e estando atento às atitudes entre os pares” (Pm10) - “Estar atento aos comportamentos do agressor e com a vítima” (Pm13)
Formas de atuação	Centradas nos alunos	24	<ul style="list-style-type: none"> - “Atuar de imediato; não deixar que nenhuma criança siga esse caminho” (Pf2) - “agir no momento exato com os alunos” (Pf3) - “Tentando conversar com os agressores e vítimas quando acontecer um caso de bullying” (Pf7) - “ajudar o agressor a manter a calma. Incentivar a vítima a relatar o que está a acontecer” (Pf9) - “mostrando aos alunos abertura para falarem quando precisarem” (Pf13) - “dando o apoio moral aqueles tanto precisam, um gesto de carinho faz muita falta para que eles se sintam como se a escola fosse e é o prolongamento da casa (família)” (Pf16) - “fazer jogos com os alunos para que interajam uns com os outros no sentido de se aceitarem mutuamente” (Pf18) - “mantendo-se sempre a disponibilidade para o diálogo com os alunos” (Pf19) - “conversar e escutar reclamações e sugestões dos alunos” (P21) - “conversando com os alunos” (Pf24) - “mostrar- se aos alunos que está receptivo para ouvir os seus problemas mas não deve insistir demasiado; deve manter-se uma postura aberta e ser um bom ouvinte, nunca criticar nem fazer julgamentos negativos” (Pf26) - “comunicar com as crianças, explicar que somos todos iguais, uns com os feitos outros com outros, mas todos seres humanos e precisamos de ser todos amigos e unidos. tentar fazer brincadeiras que unam e incentivar que quando façam algo de errado ao colega ou digam algo que ofendam o colega tem de pedir desculpa” (Pf27) - “orientar os alunos a se respeitarem e terem empatia com os outros” (Pf32)

			<ul style="list-style-type: none"> - “manter uma boa relação com os alunos e questionar constantemente se está tudo bem; recorrer e apoiar se virmos algum aluno chorar um olhar triste” (Pf33) - “conversando com os alunos educadamente” (Pf36) - “conversas com os alunos, fazer com que outros alunos denunciem os maus tratos, não encorajar a vingança, aconselhar os alunos a pedir desculpa e terem uma conversa para resolver os assuntos falando sem serem agressivos e entenderem o que é menos correto” (Pf37) - “fazer perceber que estou aqui para apoiar, escutar e ser amiga dos alunos; inculir que todos temos direitos e deveres, apoiar e ajudar” (Pf40) - “orientar os alunos a se respeitarem e ter empatia uns com os outros” (Pf49) - “perante a mais pequena suspeita intervir questionando os alunos em causa sobre as atitudes, por forma a tentar perceber se se trata de uma situação de bullying” (Pf51) - “Fazer prevalecer os valores morais corretos. Ter um diálogo com a vítima e o agressor” (Pf54) - “Conversar com os alunos e escutar atentamente as reclamações” (Pf57) - “falar e aconselhar os alunos como devem atuar e resolver estas situações” (Pm11) - “Estar atento aos comportamentos do agressor e com a vítima. Falando com os alunos perceber o que aconteceu” (Pm13) - “ter uma conversa imediata com os alunos ao primeiro sinal de discórdia, tentar com os alunos envolvidos se entendam” (Pm16)
	<p style="text-align: center;">Centradas nos docentes e órgãos de gestão da escola</p>	<p style="text-align: center;">21</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “alertar o diretor de turma para possíveis situações de bullying” (Pf5) - “Comunicando ao diretor de turma e direção o que está acontecer” (Pf6) - “Dar a conhecer ao órgão de gestão” (Pf8) - “Dar a conhecer aos órgãos de gestão” (Pf9) - “intervir assim que se identifica a princípios de violência e comunicar ao diretor de turma” (Pf22) - “intervir em situações de bullying dizendo ao diretor de turma” (Pf23) - “tentando falar com os professores e diretores de turma para mudar os comportamentos dos alunos e as suas atitudes perante os outros” (Pf25) - “comunicar aos diretores” (Pf28)

			<ul style="list-style-type: none"> - “denunciar aos diretores” (Pf29) - “comunicar à direção da escola” (Pf30) - “denunciar à direção da escola” (Pf39) - “comunicar ao diretor de turma ou então à direção” (Pf41) - “denunciar ao diretor de turma para que ele tente conversar e perceber o que se está a passar” (Pf43) - “intervindo de imediato, nunca ignorando e avisar a direção da escola” (Pf44) - “agir ao mais pequeno indício, comunicando à direção da escola” (Pf46) - “atuar se necessário e avisar a direção da escola” (Pf47) - “caso algum aluno se isole temos que agir falar com o diretor de turma” (Pf56) - “comunicar ao Conselho executivo quando tenho conhecimento do caso” (Pm8) - “denunciando o bullying à direção da escola” (Pm12) - “se algo de estranho percecionarmos, sentir ou ver relativamente às ações, atitudes e comportamentos de alguns alunos, deve comunicar essas mudanças de atitudes ao diretor de turma em primeiro lugar e se o caso piorar alertar a Direção escolar” (Pm2) - “Quando as situações se repetem e comunicar imediatamente aos órgãos competentes da escola e não deixar que a situação se arraste e se a intensifique” (Pm16)
	Centradas na família	2	<ul style="list-style-type: none"> - “conversar com os familiares para que conversem com os filhos para que isso não aconteça” (Pf7) - “avisar também o encarregado de educação” (Pf56)
	Centradas noutros assistentes operacionais	1	<ul style="list-style-type: none"> - “fazer reuniões de equipa com prioridade com outros assistentes operacionais para partilhar este tipo de situações” (Pf31)

Tabela 31

Excertos das respostas dos participantes à questão “Gostaria de frequentar alguma ação de formação sobre o bullying? Se sim, que aspetos gostaria de ver abordados nessa ação de formação?”, em função das categorias de primeira ordem identificadas.

Categoria 1.ª ordem	Frequência	Exemplos
Entendimento sobre o <i>bullying</i> e formas de manifestação	10	<ul style="list-style-type: none"> - “Gostava que fossem abordados: o bullying no geral” (Pf5) - “O que é Bullying na escola” (Pf8) - “Compreender melhor o Bullying na escola” (Pf9) - “O que é o bullying e porque acontece” (Pf14) - “como identificar o bullying” (Pf22) - “conhecer formas de bullying” (Pf26) - “o bullying em si” (Pf28) - “Como distinguir bullying de brincadeiras” (Pf33) - “perceber melhor o que é o bullying” (Pf39) - “entender melhor o que é o bullying” (Pf51)
Clarificação dos sinais de alerta das vítimas e dos agressores	4	<ul style="list-style-type: none"> - “como reconhecer os sinais de alerta” (Pf15) - “identificar sinais de alerta nas vítimas e agressores” (Pf33) - “conhecer quais os motivos que leva alguém a ser agressor” (Pf57) - “Como reconhecer as características do agressor” (Pf57)
Atuação em situações de <i>bullying</i>	27	<ul style="list-style-type: none"> - “Como agir e como prevenir” (Pf1) - “Formas e ferramentas a utilizar para poder saber lidar com estas situações” (Pf3) - “Como abordar ainda melhor com estas situações” (Pf6) - “Como evitar o bullying na escola, preparação para intervir” (Pf7) - “como mediar o conflito com os alunos” (Pf11) - “Como prevenir o bullying escolar e caso aconteça, como abordar” (Pf13) - “como reagir” (Pf15) - “formas de interagir com os alunos no sentido de prevenir o bullying” (Pf18) - “como resolver certos problemas e situações” (Pf20) - “como prevenir” (Pf22) - “como agir com os alunos em casos de bullying e em contextos escolares” (Pf25)

	<ul style="list-style-type: none"> - “como reagir e como devemos dizer às crianças para melhor saber resolver esta situação” (Pf27) - “Formas e ferramentas a utilizar para poder saber lidar com estas situações” (Pf29) - “formas de prevenção; como atuar; como proteger a vítima” (Pf31) - “prevenção do bullying” (Pf32) - “como prevenir ou acabar com uma situação de bullying” (Pf33) - “como poder lidar com esta situação do bullying” (Pf34) - “atitudes a tomar com as crianças que sofrem de bullying” (Pf35) - “estratégias para resolver a situação do bullying” (Pf36) - “ter mais conhecimentos para intervir uma situação de bullying” (Pf37) - “como intervir e ajudar” (Pf39) - “como agir com os agressores e as vítimas e saber falar com eles” (Pf41) - “como agir com um agressor” (Pf42) - “saber sobre o procedimento correto nestas situações” (Pf50) - “como lidar com situações de bullying” (Pf51) - “Como gerir a situação da vítima e agressor” (Pf54) - “resoluções das situações apresentadas mediante os agressores e as vítimas” (Pm9)
--	--