



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE TEOLOGIA**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica**

**MARIA TERESA FERNANDES SOARES DA COSTA**

**Violência verbal e psicológica (violência escolar) entre  
pares na adolescência.**

**Educação Moral e Religiosa Católica um contributo para a sua  
prevenção.**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada sob  
orientação de:**

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Isabel Pereira Varanda**

**Braga  
2020**

“Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento.  
Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.”

Bertold Brecht

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso a minha gratidão à Prof<sup>a</sup> Doutora Isabel Varanda que orientou este trabalho de investigação e Relatório de Estágio. Muito obrigada pela partilha de saberes e de experiências que se converteram em património útil no presente e no futuro. Realço as suas palavras de incentivo no decurso da unidade curricular e da elaboração do presente trabalho em tempo de pandemia, desejando sempre serenidade e coragem para que em conjunto superássemos incólumes a situação.

Quero deixar também, uma nota de agradecimento à Dra. Maria José Dias, docente da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, escola onde realizei o estágio. Destaco a sua sabedoria na condução do Núcleo de Estágio. Realço, ainda, as suas qualidades humanas que se fundiram, sobretudo, na atenção e acolhimento demonstrados.

Aos colegas do meu Núcleo de Estágio, obrigada pela unidade, pela comunicação e pela cooperação que pautaram este grupo.

## RESUMO

A violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na etapa da adolescência é um fenômeno muito presente nas escolas, tendo-se tornado uma preocupação mundial. Constitui, por isso, um desafio educativo de grande relevância. Do contexto da investigação realizada, emerge que, nos últimos anos, a problemática da violência nas escolas tem representado uma preocupação cada vez mais generalizada. Com efeito, o fenômeno é por si tão complexo e nele intervêm tantas variáveis e de diversa natureza que não parece possível apontar soluções de sucesso garantido.

O objetivo geral da presente investigação é tentar responder à questão, em que medida a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) pode constituir um contributo para o desenvolvimento moral dos adolescentes e, conseqüentemente, contribuir para a diminuição da violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares, na fase da adolescência.

Num tempo em que este fenômeno está em crescendo em contexto escolar, a disciplina de EMRC pode surgir como oportunidade de promover a educação moral, sendo uma aliada na educação dos jovens adolescentes. Esta educação moral, longe de transmitir somente valores relativos a padrões de comportamento conformista, pode promover interações sociais em vários contextos, permitindo aos alunos colocarem-se no lugar de outros e equacionarem vários julgamentos morais. Destacando-se, assim, a importância da disciplina de EMRC, como um contexto facilitador do desenvolvimento de um ambiente escolar isento de violência.

**Palavras-chave:** Adolescente, EMRC, Escola, valores, violência escolar.

## ABSTRACT

Verbal and psychological violence (school bullying) among peers during adolescence is a recurrent phenomenon in schools and it has become a worldwide concern. It is, therefore, a relevant challenge to everyone working in an educational setting. Research has shown that school bullying has become a generalised concern in recent years. Due to the complexity of this phenomenon, resulting from the fact that it involves so many different variables, its resolution is difficult to achieve and any presented solutions aren't guaranteed to succeed.

The general purpose of this investigation is to try to figure out to which extent Catholic Moral and Religious Education (EMRC) can contribute to the moral development of teenagers and by doing it help diminish verbal and psychological violence (school bullying) among teenage students.

As this phenomenon grows in educational settings, EMRC classes can present an opportunity to promote moral education, making EMRC an ally in the education of teenage students. This moral education can go beyond transmitting a set of values associated with prevailing standards of behavior and encourage social interaction in various contexts. Thus, it can stimulate students to put themselves in somebody else's shoes (experience other people's points of view) and question previous moral judgements. EMRC classes present themselves as a context that can be used to facilitate the development of an educational setting free of violence.

**Keywords:** teenager, EMRC, school, values, school bullying.

## Índice

Índice de quadros .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
CAPÍTULO I - A VIOLÊNCIA VERBAL E PSICOLÓGICA (VIOLÊNCIA ESCOLAR)	
NO RELACIONAMENTO ENTRE PARES NA ADOLESCÊNCIA .....	13
<b>1. A adolescência</b> .....	13
<b>2. A violência</b> .....	20
<i>1.1. Conceito de violência</i> .....	20
<i>1.2. Breve história da violência</i> .....	21
<b>3. A violência escolar</b> .....	31
<i>1.1. Violência escolar. Prevalência</i> .....	34
<i>1.2. Características da violência escolar</i> .....	36
<i>1.3. Consequências da violência escolar</i> .....	39
<i>1.4. Características dos agressores</i> .....	41
<i>1.5. Características das vítimas</i> .....	46
<i>1.6. Identificação de casos</i> .....	48
<i>1.7. Estratégias preventivas e interventivas</i> .....	49
<b>4. O conflito</b> .....	55
<i>1.1. Vantagens do conflito</i> .....	56
<i>1.2. Modelos de conflito</i> .....	57

## CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA: A UNIDADE LETIVA

<i>RIQUEZA E SENTIDO DOS AFETOS</i> .....	61
<b>1. Apresentação sumária da unidade letiva</b> .....	63
1.1. <i>Aprendizagens essenciais</i> .....	63
1.2. <i>Conteúdos programáticos</i> .....	64
1.3. <i>Proposta pedagógica. As relações interpessoais. Violência escolar         entre pares na adolescência</i> .....	67
<b>2. A experiência pedagógica e didática em contexto escolar</b> .....	68
2.1. <i>Contextualização</i> .....	69
2.1.1. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches .....	69
2.1.2. Caracterização da turma alvo de lecionação: 7º3 .....	70
<b>3. Análise da Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	72
3.1. <i>Planificação</i> .....	72
3.1.1. A importância da planificação .....	72
3.1.2. Planificação da unidade letiva <i>Riqueza e sentido dos Afetos</i> .....	72
3.1.2.1. Descrição da aula número um: A adolescência. Quem sou eu?.....	74
3.1.2.2. Descrição da aula número dois: A adolescência e a puberdade. Mudanças físicas e de referência social .....	77
3.1.2.3. Descrição da aula número três: Amor e sexualidade. O namoro. Ação de sensibilização subordinada ao tema Violência no namoro .....	83
3.1.2.4. Descrição da aula número quatro: A ousadia do amor. À descoberta de novos valores.....	86

<b>4. Organização e balanço do Ensino @ Distância em consequência do surgimento da pandemia da doença «Covid 19» .....</b>	<b>90</b>
<b>5. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO III - PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA VERBAL E PSICOLÓGICA ENTRE PARES NA ADOLESCÊNCIA .....</b>	<b>95</b>
<b>1. Contributo do <i>Ensino Escolar da Religião</i>, por via da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, na prevenção da violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na adolescência .....</b>	<b>95</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>105</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>

## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> - Opiniões de alunos que frequentaram o 7º ano de escolaridade no presente ano letivo, acerca dos motivos que poderão estar na origem da violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na adolescência .....	43
<b>Quadro 2</b> - Medidas apontadas por alunos do 7º ano de escolaridade a aplicar aos alunos agressores .....	44
<b>Quadro 3</b> - Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - 3º Ciclo do Ensino Básico -7º Ano de Escolaridade .....	65
<b>Quadro 4</b> - Conteúdos programáticos. <i>UL 3 - Riqueza e sentido dos afetos</i> . 7º ano de escolaridade .....	66

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema da violência verbal e psicológica (violência escolar) entre jovens adolescentes em contexto escolar e qual o contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) na prevenção da mesma, como tema do presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), ficou a dever-se à sua atualidade e ao facto da violência escolar ser um fenómeno que está muito presente nas escolas. A violência na escola tornou-se uma preocupação mundial. Constitui por isso, um desafio educativo e político de grande relevância, que parece estar longe de ser abordado de forma conveniente para afrontar positivamente este mal planetário.

Com muita frequência ouvimos falar de situações de violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na adolescência. Este fenómeno não é recente, afeta muitos jovens e tem contribuído para uma imagem negativa da instituição escolar. As possíveis causas da atualidade deste assunto, podem resultar entre outros fatores da maior frequência e visibilidade que as suas manifestações têm tido, bem como da consequente preocupação evidenciada pelos diversos intervenientes no processo educativo.

Por outro lado, o conhecimento e a divulgação, das consequências e dos efeitos negativos dos episódios da violência escolar para o desenvolvimento, para a saúde mental e para o progresso e integração das vítimas e dos agressores a curto e longo prazo, bem como os efeitos nos próprios observadores, onde o fenómeno ocorre com maior incidência, são também fatores que têm contribuído para a constante chamada de atenção para estas situações.

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada está organizado em três capítulos que se entrecruzam e se complementam, seguindo sempre um objetivo condutor; o fenómeno da violência verbal e psicológica em contexto escolar entre pares na adolescência, e a tentativa de aferir em que medida a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) pode contribuir para o desenvolvimento moral dos jovens e, consequentemente, conduzir a um ambiente escolar com menos violência. Atendendo aos seus conteúdos transversais e multifacetados e à vertente sócio afetivo-relacional, aliada ao desenvolvimento axiológico, moral e ético, a disciplina é basilar para o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens adolescentes.

Assim, enfatizando a unidade letiva *Riqueza e sentido dos afetos*, porquanto foi a nossa unidade de lecionação, iniciamos este itinerário aprofundando a temática da etapa da adolescência como relevante na formação da personalidade, em diversas vertentes: social, escolar e familiar, porque toda a nossa problemática de investigação gira em torno dos jovens

adolescentes. Salienta-se que este primeiro tópico do presente trabalho, ocupa uma parte relevante do mesmo, pois parece-nos importante conhecermos e caracterizarmos bem esta etapa de crescimento, para melhor enquadrarmos toda a informação subsequente. Na verdade, a adolescência é uma fase de transição, marcada por dúvidas e incertezas e por grandes transformações em todos os quadrantes da vida, havendo uma diversidade de experiências e de relacionamentos essenciais para a formação da personalidade. O meio social e o meio escolar em que o adolescente se move são decisivos e determinam o seu desenvolvimento total, inclusive na fé, na religião e na moral, até porque se trata de um período de questionamento em relação a experiências e conceitos (designadamente de regras morais, fé, religião e religiosidade) transmitidos pela família. É uma fase de desconstrução-construção de valores e convenções sociais, numa busca de autonomia, em que a desobediência e a obediência se enfrentam constantemente. Logo, é um tempo ideal para intervir na formação da identidade dos jovens, contribuindo para o seu desenvolvimento e acautelar situações de violência escolar.

Seguidamente, procede-se à definição de conceitos fundamentais como violência e, em particular, violência escolar. Alude-se também a uma breve história da violência. Caracteriza-se a violência escolar e referem-se consequências da mesma. Identificam-se as características dos sujeitos envolvidos neste fenómeno de violência escolar e salientam-se as consequências a curto e a longo prazo, para estes indivíduos. Procede-se, ainda, a uma breve abordagem às políticas e programas de intervenção que visam combater a violência escolar. Por último, é aflorado o conceito de conflito suas vantagens e modelos.

O segundo capítulo reflete a experiência pedagógica e didática em contexto escolar, tendo por base a leção da unidade letiva *Riqueza e sentido dos afetos* do 7º ano de escolaridade do programa de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). Tomando como referência os documentos emanados do Ministério da Educação, fazemos uma apresentação sumária da unidade letiva, aprendizagens essenciais e conteúdos programáticos. Num outro tópico, focamo-nos na experiência pedagógica. Com base nos documentos estruturantes do Agrupamento, onde se insere a escola, onde foi desenvolvida a prática pedagógica, procedemos a uma caracterização do mesmo. É apresentada, ainda, uma caracterização da turma com a qual foi desenvolvido o trabalho. Esta caracterização contribuiu sobremaneira para conhecer os diversos contextos e planificar a unidade letiva, que se faz acompanhar de uma descrição de cada aula lecionada. Haverá, também, lugar para apresentar a ação de sensibilização designada *Violência no namoro* levada a efeito, devidamente enquadrada quer na unidade letiva, quer no âmbito da nossa problemática de investigação. O capítulo culminará com um apontamento acerca da organização e balanço do Ensino @ Distância tendo em conta,

que a Prática de Ensino Supervisionada decorreu em contexto pandémico e com a avaliação desta.

O terceiro capítulo reporta à prevenção da violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na adolescência em ambiente escolar. Aqui é destacado o contributo do *Ensino Escolar da Religião* por via da disciplina de EMRC na prevenção da mesma. O foco é o ensino da Educação Moral e Religiosa Católica como ponto de encontro entre os jovens adolescentes, a moral e a sua repercussão na sua educação moral.

Com efeito, a aula da disciplina de EMRC pode assumir relevância na vida dos jovens adolescentes, enquanto espaço/tempo de interseção de princípios morais e afetos significativos para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, incentivando-se deste modo a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos. Na verdade, é uma aliada fundamental e, portanto, basilar da educação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que contribui para a formação global dos jovens adolescentes, utilizando uma metodologia organizada em torno de três dimensões pedagógicas: experiência humana, reflexão religiosa e interpretação ético - moral.

Concluimos, procurando dar relevo ao desafio que decorre da presença inequívoca da violência verbal e psicológica entre jovens adolescentes, em ambiente escolar, problemática que precisa de sair da marginalidade das discussões e das preocupações e saber em que medida a disciplina de EMRC contribui para o desenvolvimento moral dos jovens e, conseqüentemente, ser uma resposta positiva para a criação de um ambiente escolar isento de violência.

## CAPÍTULO I - A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO RELACIONAMENTO ENTRE PARES NA ADOLESCÊNCIA

Inicia-se o itinerário deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada tendo em linha de conta a nossa problemática de investigação, ou seja, a violência verbal e psicológica (violência escolar) no relacionamento entre pares na adolescência/contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para a prevenção da mesma.

O presente capítulo divide-se em quatro tópicos: adolescência, violência, violência escolar e conflito.

O estudo que se apresenta inicia-se com a caracterização da etapa da adolescência dado que é em torno desta, deste público, que se centrará toda a nossa investigação, facilitando deste modo a compreensão de todo o discurso que se seguirá ao longo deste Relatório.

### 1. A adolescência

É uma fase complexa na vida dos jovens e das famílias, nela imperam as questões do grupo de pares, o receio de ser rejeitado e a necessidade de se ser aceite.

Segundo o historiador francês Philippe Ariès, a adolescência é caracterizada como uma etapa da vida considerada de transição entre o ser criança e o vir a ser adulto.<sup>1</sup>

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a adolescência abarca o período que vai dos dez anos aos vinte anos de idade, sendo que as idades mais precoces se designam de pré-adolescência. Se o início da adolescência é comumente aceite como sendo biológico, já o seu término não é consensual.<sup>2</sup> A adolescência é um período marcado por profundas transformações e reorganizações interiores e pela sua relação com o exterior. Há necessidade de se definir, de construir uma identidade estável e coesa que consiga fazer a ponte entre as dinâmicas externas e de interação com os seus pares. Para este movimento de libertação interna, é necessário haver igualmente uma libertação externa, um afastamento da relação parental, por isso mesmo, é que cada família que tem um filho adolescente em casa se inquieta. São tempos de confronto, de conflitualidade, mas momentos necessários e indispensáveis para o processo de aquisição de autonomia.

Jonh Coleman<sup>3</sup> assegura que, «sendo difícil encontrar-se uma definição inequívoca e

---

<sup>1</sup> P. Ariès, *História social da infância e da família*, (Rio de Janeiro: Guanabara, 1986), 123.

<sup>2</sup> Cf. N. Sprinthaal, Collins, *Psicologia do adolescente*, (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994), 65.

<sup>3</sup> Jonh Christopher Coleman é psicólogo e investigador britânico. Fundador do Trust for the study of Adolescence.

universal de adolescência, é indubitável a complexidade desta fase, caracterizada, amiúde por comportamentos antagónicos.»<sup>4</sup> É necessário redefinir as fronteiras. É o tempo de introduzir maior flexibilidade. Com as mudanças que se dão, extremamente rápidas, até o próprio adolescente tem dificuldade em lidar com as suas sensações, com a instabilidade emocional que experimenta. É a passagem para um paradigma que começa a responsabilizar, que pede explicações, que refuta e mostra a necessidade de responsabilizar. Deste modo, corroboramos o psiquiatra Luiz Carlos Osório que defende que «a adolescência é um período de mudança, onde a separação e a busca da sua individualidade são uma constante e onde, o grupo e a sexualidade têm um papel notório.»<sup>5</sup>

Muitas das questões associadas à violência escolar entre pares, são elas mesmas confundíveis com a própria adolescência, que se materializa em mudanças de atitude, alterações de temperamento, irritabilidade extrema e isolamento, podem ser expressão da própria adolescência ou significar uma dinâmica mais perversa, a dinâmica de intimidação entre pares.

Por seu turno, o espanhol César Coll com estudos realizados na área da Psicologia da Educação, acrescenta que se trata de uma fase de experimentação e de ambiguidade entre o ser criança e o ser adulto (em termos de valores, papéis sociais e de identidades).<sup>6</sup> M. T. Medeiros por sua vez, refere que por este motivo, a elasticidade que os adolescentes têm que manifestar poderá estar na génese da sua fragilidade e vulnerabilidade aos problemas internos e externos.<sup>7</sup> A interação entre a genética, as características individuais e o meio, contribuem para o desenvolvimento do ser biopsicossocial, que define, em parte, aquilo que somos. Não somos apenas fruto do meio em que crescemos. Por vezes, os jovens não seguem o paradigma da sua família nem os valores preconizados pela Escola, pois têm de fazer escolhas e essas, implicam não só, o que foram aprendendo, mas também a forma como foram vivenciando o dia a dia. A educação transmite-se na prática. Não basta referir que algo tem que mudar, que as coisas têm de ser desta ou daquela maneira, devemos agir em conformidade. Na fase de formação da personalidade, é importante que os jovens vejam os adultos a darem exemplo, exemplos sólidos de agir, segundo os princípios que preconizam.

Tânia Paias, psicóloga, afirma: «aquilo que tenho notado é que de facto existe muita

---

<sup>4</sup> J. C. Coleman, *Psicología de la adolescência*, (Madrid: Morata, 1991), 71.

<sup>5</sup> L. C. Osório, *Adolescentes hoje* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1991), 45.

<sup>6</sup> Cf. C. Coll, J. Palácios e A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1995), 78.

<sup>7</sup> Cf. M. T. Medeiros, *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*, (Lisboa: DRE 2000), 253.

patologia familiar para a qual, a maioria das famílias não está desperta.»<sup>8</sup> Acrescenta que, «isto acontece ao nosso redor e no seio das nossas famílias e a maior parte das vezes não nos apercebemos disto, porque faz parte do dia à dia das mesmas.»<sup>9</sup> É necessário, portanto, fazer um exercício de introspeção, de questionamento das nossas ações e dos nossos comportamentos.

Helena Abramo, socióloga, diz a este respeito que: «o que define a adolescência e a juventude é a transitoriedade. Esta fase transitória tende a ser, nos tempos atuais, cada vez mais prolongada, atendendo às dificuldades cada vez maiores em conseguir emprego, ao facto dos estudos se prolongarem, à entrada no mundo do trabalho acontecer mais tardiamente e por falta de autonomia financeira, adia-se a constituição da família.»<sup>10</sup>

Por outro lado, a liberalização dos costumes da sociedade atual, reflete-se na educação dos filhos, que se torna menos rigorosa e menos autoritária,<sup>11</sup> acrescenta Pedro Cunha.<sup>12</sup> Talvez por este motivo, ao contrário do que acontecia há alguns anos, «o chamado conflito de gerações tenda a esbater-se ao longo dos tempos»,<sup>13</sup> realça a investigadora Manuela Fleming.<sup>14</sup>

Faz sentido que o adolescente comece a experimentar novos conceitos, uma vez que a adolescência o prepara para uma vida adulta e para uma diminuição dos laços familiares. A autonomia deve ser experimentada em moldes saudáveis na adolescência e esta é realizada por meio de laços emocionais fortes, seguros e estáveis. Há palavras de ordem de dinâmica quer na relação familiar, quer na escola: negociação, contrato, flexibilidade, abertura ao exterior e entreajuda. Os jovens para se tornarem adultos competentes e capazes, terão invariavelmente de se desvincular de laços familiares manipulados, desestruturados e por vezes até aniquiladores. ´

É comumente aceite o facto de o período da adolescência «ser de algum modo, um tempo de crise, e, como tal, um período de fragilidade psicoafectiva, caracterizado por enormes flutuações, mas também de grande plasticidade, em que a ação do meio é particularmente importante, no sentido de encorajar ou impedir o processo maturativo normal»,<sup>15</sup> afirma o

---

<sup>8</sup> Tânia Paias, *Tenho medo de ir à Escola*, (Lisboa: A Esfera dos Livros, 2014), 53.

<sup>9</sup> Paias, *Tenho medo de ir à Escola*, 54.

<sup>10</sup> H. N. Abramo, *Cenas Juvenis-punks e darks no espetáculo urbano*, (São Paulo: Ed. Página Aberta, 1994), 101.

<sup>11</sup> Cf. P. Cunha, *Objetivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social*. In *Inovação VI*, (1993) 287-308.

<sup>12</sup> Pedro Cunha é doutorado em Psicologia pela Universidade de Santiago de Compostela. Atualmente é professor convidado na *Porto Business School da Universidade do Porto*.

<sup>13</sup> M. Fleming, *Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia da adolescência*, (Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005), 45.

<sup>14</sup> Manuela Fleming é psicóloga e investigadora, na Universidade do Porto. A sua principal área de interesse é a Adolescência e a Juventude.

<sup>15</sup> M. Cordeiro, *Dos 10 aos 15 anos - Adolescentes e Adolescência*, (Lisboa: Quatro Margens, 1997) 35.

pediatra nacional, Mário Cordeiro.<sup>16</sup>

Porém, M. T. Medeiros tenta desdramatizar a palavra «crise», ressaltando que não se pode identificar crise com patologia. Mas essa associação acontece ainda, afirma. Um dos fatores ligados à fase crítica da adolescência, é o autoconceito e a percepção da qualidade de vida, um fator mais interno e outro mais ligado ao exterior.<sup>17</sup> Da investigação realizada constata-se «uma grande imprecisão na definição de autoconceito (autoimagem, auto descrição, autoestima), havendo todavia, uma concordância relativa, em torno da definição geral do autoconceito, ao aceitar-se que este é a percepção que o indivíduo tem de si próprio.»<sup>18</sup>

Corroborarmos a opinião do psiquiatra Vaz Serra, que resume esta problemática de modo conciliador, afirmando que o autoconceito desvenda o modo como o indivíduo interage consigo ao nível dos sentimentos, necessidades, emoções e com os outros.<sup>19</sup> Ainda neste contexto, partilhamos a ideia do professor William Damon,<sup>20</sup> quando sustenta que, o autoconceito do sujeito, podendo ser influenciado pelo meio e pela sociedade, é essencialmente construído conscientemente por atitudes, ações e valores pessoais.<sup>21</sup>

A identidade do adolescente está a formar-se com o que o rodeia e a influência parental tem um importante papel nesta dinâmica. Se até à adolescência, a família era a companhia preferida das crianças, os jovens começam a preferir estar com os amigos, criando ou integrando-se em grupos sociais, facultando-lhe a autonomia tão ansiada e procurada, como abona o psiquiatra Daniel Sampaio.<sup>22</sup> Porém, «deve existir uma posição flexível que muda com a perspectiva do outro, que gerará terreno fértil para desenvolver uma relação saudável, se isto não existir teremos um terreno árido e incapaz de desenvolver relações saudáveis»,<sup>23</sup> acrescenta.

Na educação é necessário que haja um espaço para evoluir e para retroceder. O educador/professor tem o dever de aconselhar quando percebe que não se está a ir pelo caminho mais correto, reforçar quando for necessário a confiança do educando. Estas competências acabam por ser transversais a qualquer idade, uma grande diferença é que na

---

<sup>16</sup> É pediatra e professor de Saúde Pública na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>17</sup> Cf. M.T. Medeiros, *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*, (Lisboa: DRE. 2000), 21.

<sup>18</sup> R. B. Burns, *Self-concept education: Development and education*, (London: Holt, Rinehart and Winston 1982), 35.

<sup>19</sup> Cf. A. Vaz Serra, *A importância do autoconceito*. In *Psiquiatria clínica*. 7 (2), (1986): 57-66.

<sup>20</sup> William Damon, professor da Stanford University. Diretor do Stanford Center on Adolescence e membro senior da Instituição Hoover da Stanford University. A sua área de investigação é a Psicologia da Educação.

<sup>21</sup> Cf. W. Damon, *Social and personality development. Infancy through Adolescence*, (New York: W.W. Norton, 1983), 13.

<sup>22</sup> Cf. Daniel Sampaio, *Ninguém morre sozinho*, (Lisboa: Ed. Caminho, 1997), 56.

<sup>23</sup> Sampaio, *Ninguém morre sozinho*, (Lisboa: Ed. Caminho, 1997), 56.

adolescência certas coisas ainda não se cristalizaram, e, portanto, exigem uma maior capacidade de intervenção, pois assim estaremos a impedir que à medida que o tempo passa, o indivíduo se torne cada vez mais resistente à mudança e isso é uma das grandes dificuldades da vida adulta. Na busca de autonomia e de dependência, há novos conflitos, como a experimentação de papéis, oposta à fixação de um papel, e a aprendizagem, oposta à paralisia da ação, segundo P. Alves.<sup>24</sup> O adolescente nesta experimentação, sente-se à deriva e, por vezes, toma atalhos em vez de ruas ou avenidas, ou então, refugia-se no grupo, que lhe proporciona, como defende Gérard Lutte<sup>25</sup> e colaboradores, «a identidade, o estatuto, o sentido, a projeção de influências, a autonomia que procura em relação à família.»<sup>26</sup> O mundo adolescente é muito distinto, diferente do mundo adulto e a comunicação com estes, é dificultada devido ao tipo de linguagem que utilizam e aos interesses que têm. A incerteza perante o que se passa nas salas de aula, nos corredores, nos recreios instala-se, associada às alterações emocionais próprias dos adolescentes.

Nesta linha de pensamento, Daniel Sampaio é de opinião, que «temos de saber o que acontece dentro das salas de aula, o espaço escolar não pode ser algo misterioso que divide a família e a escola.»<sup>27</sup>

Podemos concluir, que a adolescência é um período de encontros e de desencontros, de vivências e de stress. O jovem adolescente está na ambivalência entre a autonomia e a dependência e para o ajudar a desenvolver-se mais autonomamente, temos de trabalhar a intimidade. Atenda-se à opinião do psiquiatra português Daniel Sampaio:

A partir dos sete, oito anos de idade há o início de uma privacidade corporal, sendo que a adolescência é o encontro dessa privacidade de conjugação entre as emoções, os desejos e os pensamentos; é tempo de reorganização das entidades mais básicas do ser, do superego, ou superego, aquele “senhor” que nos impele a uma entrada de rompante nos desejos, nas vontades, e reprime alguns impulsos mais básicos.<sup>28</sup>

A adolescência é uma fase, que precisa de ser compreendida como um lugar onde há um sujeito com especificidades e que precisa de um espaço e de um tempo onde se possa exercitar. Nesta etapa, são comuns os conflitos, o afastamento da família nuclear, a aproximação do grupo de pares, uma maior apatia, uma revolta mais acesa. Dentro do grande grupo, há a

---

<sup>24</sup> Cf. P. Alves, *O desenvolvimento moral do adolescente. Contributos de psicopedagogia*, (Coimbra: Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2002), 45.

<sup>25</sup> Gérard Lutte é um psicólogo de nacionalidade belga, que viveu muitos anos em Itália, dedicando-se ao estudo da Adolescência e da Juventude.

<sup>26</sup> G. Lutte, *Libérer l'adolescence*. (Liège: Mardega, 1998) e M.F. Bento, *Autoconceito e participação social de estudantes do ensino superior*, (Coimbra: Universidade de Coimbra; Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, 1997).

<sup>27</sup> Sampaio, *Inventem-se Novos Pais*, 43.

<sup>28</sup> Sampaio, *Inventem-se Novos Pais*, 45.

salientar a convivência com os pares do sexo oposto. Observa-se o despoletar da sexualidade adolescente, devido ao emergir da puberdade, sendo a beleza física um atributo muito valorizado. Estando nós «numa sociedade pós moralista»,<sup>29</sup> como refere o filósofo francês Gilles Lipovetsky na sua obra *Metamorfoses da cultura liberal*, é uma sociedade que exalta os desejos, o ego, a felicidade, o bem-estar individual, e tudo isso vai influenciar o modo de ser e de estar dos jovens adolescentes. Estes dizem respeito às suas famílias, querendo com isto dizer, que, existe uma realidade vivida por cada família e que é no seio dessa realidade, que vão emergir ou desaparecer certo tipo de comportamentos. A personalidade, a maneira de ser ou de estar dos pais, a atitude dos filhos, influencia a relação, uma vez que esta é dual e inevitavelmente obtém ora benefícios, ora malefícios da outra parte.

Daniel Sampaio salienta:

Nos jovens dominam as forças progredientes do desenvolvimento e se tal não acontece, podemos temer uma rutura. Não há crise da adolescência, há sim uma crise do adulto de meia idade (pais e professores que têm dificuldade em acompanhar, tolerar e negociar com os jovens as tarefas da adolescência).<sup>30</sup>

Ora se, como diz Daniel Sampaio, «não existe a capacidade de acompanhar, tolerar e negociar, como poderemos atravessar esta fase em família e com a família, de forma saudável e eficaz?»<sup>31</sup> A família é muito significativa para a educação moral da criança e do adolescente. Impõe-se, por isso, uma tentativa de definição da mesma, sendo, todavia quase impossível uma definição consensual. Parece-nos adequada porque abrangente, a definição de Daniel Sampaio, que defende, a família, «como um sistema, um conjunto de elementos, ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantêm o seu equilíbrio, ao longo de um processo de desenvolvimento, percorrido através de estádios de evolução diversificada.»<sup>32</sup>

Para a Organização Mundial de Saúde, «o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Família é o grupo cujas relações estão baseadas na confiança, no suporte mútuo e num destino comum.»<sup>33</sup>

Por sua vez, Madalena Alarcão<sup>34</sup> realça que, a família insere-se numa sociedade e numa cultura da qual é produto e simultaneamente produtora, isto é, é condicionada por ela, influenciando ela própria a sociedade, realizando movimentos centrípetos e centrífugos de

---

<sup>29</sup> Gilles Lipovetsky, *Metamorfoses da cultura liberal: ética - média-empresa* (Porto Alegre: Sulina 2003), 67.

<sup>30</sup> Sampaio, *Inventem-se Novos Pais*, 46.

<sup>31</sup> Sampaio, *Inventem-se Novos Pais*, 54.

<sup>32</sup> Sampaio, *Ninguém morre sozinho*, 56.

<sup>33</sup> OMS, (2002) 4.

<sup>34</sup> Madalena Alarcão é doutorada em Psicologia Clínica. A sua principal área de interesse na investigação é a organização da família e o seu bem-estar.

acordo com as suas necessidades e as suas características.»<sup>35</sup>

Refira-se que o modelo de família centrípeta, demasiado virado para dentro e o modelo centrífugo demasiado virado para fora, correspondem a radicalismos a evitar, devendo procurar-se o justo equilíbrio entre um e outro modelo<sup>36</sup>, abona a psicóloga Manuela Fleming.

Nesta troca de influências, há que atender, segundo Madalena Alarcão,

Às linhas divisórias reguladoras dessa interação, de modo a que mesma seja salutar. As famílias desestruturadas apresentam linhas divisórias muito rígidas no seio familiar, o que provoca falta de comunicação e interação, instabilidade das funções do núcleo parental, fatores fragilizantes da família. Os membros desta família funcionam de forma individualista, num registo que não é de verdadeira autonomia o que leva amiúde a comportamentos inadequados e até de risco.<sup>37</sup>

A autora acrescenta ainda que:

É nestes contextos familiares que alguns adolescentes vivem e se tentam adaptar e construir a sua identidade e autonomia, o que nem sempre é fácil, atendendo a toda a conjuntura da sociedade em que vivemos atualmente, em que o adolescente fica mais tempo em casa dos pais, tornando-se mais demorada a passagem à idade adulta. Existem receios dos pais, de indisciplina, de violência escolar, quer dos próprios estudantes adolescentes, que procuram orientar-se precisando de regras claras, precisas e coerentes; conseqüentemente necessitam de um sistema executivo forte ainda que flexível. Têm de ser os pais na realidade, a assumir esse papel essas funções, com persistência, com amor, com segurança e com flexibilidade.<sup>38</sup>

É durante a adolescência que se dão as grandes e inevitáveis transformações a nível físico, social e psicológico, segundo as quais as crianças se vão tornando adultas. É também nesta etapa de crescimento que os jovens descobrem quem são e que perspectivas têm para o futuro a nível profissional/vocacional e é também nesta fase da vida que descobrem o relacionamento amoroso e a vivência da sexualidade.

Recuperando o que temos vindo a salientar, emerge que a adolescência é um período que encerra complexidade para os jovens. Efetivamente, uma orientação ética e moral, associada à afetividade, à religiosidade e à fé, pilares nucleares para uma passagem com sucesso para o mundo adulto, seria relevante no sentido de prevenir o fenómeno da violência verbal e psicológica existente entre pares em ambiente escolar. No tópico seguinte, abordar - se á o conceito de violência e de violência escolar, características e conseqüências da mesma. Haverá ainda lugar para caracterizar os agressores e as vítimas envolvidas neste fenómeno.

---

<sup>35</sup> M. Alarcão, *(Des)equilíbrios familiares*, (Coimbra: Quarteto Editora, 2000), 46.

<sup>36</sup> Cf. Fleming, *Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia da adolescência*, 37.

<sup>37</sup> Alarcão, *(Des)equilíbrios familiares*, 59.

<sup>38</sup> Alarcão, *(Des)equilíbrios familiares*, 59.

Procederemos à identificação de casos e apresentaremos algumas estratégias preventivas e interventivas. O capítulo culminará com a definição de conflito, vantagens e modelos do mesmo.

## 2. A violência

Para os adolescentes em idade escolar a violência está presente em todos os segmentos, destacando-se a violência verbal e psicológica nas relações entre pares.

O ambiente escolar é um espaço social permeado por múltiplas possibilidades de convivência com os outros. Conviver com os outros é respeitar, acolher e reconhecer as diferenças desse outro. Quando o reconhecimento não está presente na convivência interpessoal vários problemas podem surgir. Cléo Fante, dedicado especialmente ao estudo do fenômeno *bullying*, vem denunciar na sua obra *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*, que «as violências estão proliferando de forma destrutiva em todos os segmentos da sociedade e afirma que a violência escolar nas últimas décadas, adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que torna a questão preocupante, devido à grande incidência da sua manifestação em todos os níveis de escolaridade.»<sup>39</sup>

### 1.1. Conceito de violência

Entre os autores e pesquisadores que discutem sobre a violência, percebe-se dificuldade para conceituar este tema. Neste sentido, R. de Moraes em *Violência e Educação*, com o propósito de ajudar a clarificar o conceito, afirma que, «a violência é um vocábulo polissêmico dotado de complexidade de sentidos.»<sup>40</sup> Com efeito, esta afirmação perpassa pelos múltiplos significados, que cada indivíduo, cada cultura, cada pesquisador ou pensador entende por violência.

Etimologicamente, a palavra violência tem a sua origem no latim *violentia* do verbo *violare* que significa o uso da força; tratar com violência, profanar, distorcer o sentido, transgredir. Refere-se também, ao constrangimento físico ou moral. O termo *vis*, originado na antiguidade clássica greco romana, significa força, vigor, potência, violência, emprego de força física em intensidade, qualidade e essência.

A. Zaluar, antropóloga, com atuação nas áreas da antropologia urbana e da violência,

---

<sup>39</sup> C. Fante, *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*, (Campinas: Verus, 2005), 34.

<sup>40</sup> R. de Moraes, *Violência e Educação*, (Campinas: Papirus, 1995), 44.

vem afirmar que essa força se torna violência quando ultrapassa um limite, ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam as relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação ou do sentimento que provoca que caracteriza um ato como violento, percepção essa que varia cultural e historicamente.<sup>41</sup>

Percorrendo as interfaces da violência, Yves Michaud, filósofo francês em *A Violência*, conclui que, «há violência quando, numa situação de interação um ou vários atores, agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja na sua integridade física, seja na sua integridade moral, nas suas participações simbólicas ou culturais.»<sup>42</sup>

Inferimos, portanto, das definições apontadas por estes autores, que, existe violência entre pares quando estes interagem causando danos, afetando o outro física ou verbalmente.

Palmilhando este itinerário, antes de avançarmos, paremos um pouco introduzindo um pequeno apontamento acerca da história da violência ao longo dos tempos, baseando-nos sobretudo na obra *Uma História da Violência* do historiador francês Robert Muchembled, que se destacou com investigações relacionadas com a violência e a sociedade.

### *1.2. Breve história da violência*

No período compreendido entre os séculos XIII a XVII, a violência era totalmente diferente daquilo que hoje é considerado violência. A morte violenta é vulgar e mesmo lícita, só os casos mais graves e deliberados são passíveis de punição. As teorias penais que emergem a partir de finais do século XII preconizam a perseguição deste tipo de crimes. Quando não entram neste domínio, deixa de ser o príncipe a perseguir, para haver a compensação em dinheiro aos parentes da vítima, por forma a não existir vingança. Os nobres e os soldados que são temidos pela sua destreza com armas, são quase alheios à justiça, reiterando condutas violentas e homicidas sem qualquer perseguição legal ou dos familiares das vítimas. Os senhores feudais tentam limitar a violência com um sistema de multas, tal como as autoridades religiosas. As injúrias e agressões, cuja chegada até nós é muito escassa, são punidas com multas modestas. Só os assassinios premeditados são punidos com a morte e confisco de bens. Quando o homicídio é coletivo é normal a pena ser muito benevolente. As mulheres são quase alheias a esta violência institucional: só um quinto das vítimas e menos de dez por cento de

---

<sup>41</sup> Cf. A. M. Zaluar, *Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização*, Revista São Paulo em Perspetivas. São Paulo, 13, n.3 (1999): 3 - 17.

<sup>42</sup> Y. Michaud, *A Violência*, (São Paulo: Ática, 1989), 19.

autores, são desse género.<sup>43</sup>

As agressões fazem parte da linguagem relacional entre os homens, exprimindo a sua virilidade e servem para afirmar a posição social.

A educação dos rapazes assenta na exaltação da força física, e as punições corporais de pais ou mestres, habitua-os ao sofrimento. As festas litúrgicas são dedicadas às obrigações religiosas, mas também à celebração profana: comer, beber, dançar e à prática de excessos de toda a espécie que os liberta dos problemas quotidianos. Os jovens desempenham um papel importante nestas celebrações e a defesa do seu território tem de ser constante. O espaço é dividido entre público/privado, casa/rua. A violência não é tolerada no espaço privado por estranhos, tal justifica um homicídio. Os mais velhos vigiam as raparigas, que são cortejadas com regras severas; estas devem evitar ficar sozinhas em espaços públicos. A taberna funciona como um local de aprendizagem masculina, mas é também escola do crime, sendo frequente o homicídio no seu interior ou nas suas imediações. É o principal local de sociabilidade: serve para negócios, casamentos, comemorações. Tem o seu código de conduta e a sua violação provoca violência. Os jovens vivem em ambiente constante de violência, as agressões, os duelos fazem parte da exteriorização da sua virilidade. Procuram exhibir-se aos olhos de todos.<sup>44</sup>

A partir do século XVI, o uso da espada em situações de violência, é dominante. Já, no final da Idade Média assistimos a uma paz urbana.

A cultura de guerra legitimada pela missão de defesa de fé, domina a sociedade do final da Idade Média. Só na cidade se implantam valores diferentes. A rede de comunicações e trocas comerciais vão ligando as cidades mais importantes e isso favorece a concórdia, para tornar a cidade mais atrativa e rica. A manutenção da ordem é uma prioridade absoluta: a cidade não incita à violência, antes procura suavizar a rudeza dos costumes. A turbulência é punida sobretudo com a multa. As muralhas das cidades contêm, pelo menos parcialmente, a violência.<sup>45</sup>

A questão da segurança é dominante e a partir de meados do século XV, começam a aparecer cidades e a proibir o porte de arma. Os indivíduos que ameaçam a paz urbana são proibidos de entrar na cidade. O banditismo organizado é expulso da cidade, apenas se desenvolvendo nos campos e nas estradas.

No início do século XVI, com o crescimento das cidades e a deslocação da população rural, para o exterior das muralhas, há um forte aumento do uso de penas, nomeadamente da

---

<sup>43</sup> Cf. Robert Muchembled, *Uma história da violência*, (Lisboa: Edições 70, 2014), 186.

<sup>44</sup> Cf. Muchembled, *Uma História da Violência*, 186.

<sup>45</sup> Cf. Muchembled, *Uma História da Violência*, 189.

pena capital, por forma a fazer face ao aumento de marginalidade e do crime. A cidade torna-se hostil àqueles que não respeitem os seus valores: a cidade revela-se “máquina de produção” de censura social. O equilíbrio urbano exige a exclusão em massa de todos os que não têm trabalho ou domicílio, a cidade não acolhe seres perigosos. Os habitantes da cidade possuem uma cultura “superior” aos habitantes da aldeia, do campo, e as regras de decência e de pudor fazem parte da sua personalidade. A moderação é regra para a alimentação, mas também para o uso da força física. As boas maneiras, como oposto de agressividade, surgem no terreno urbano.<sup>46</sup>

Aparecem as designadas «Abadias de Folias»<sup>47</sup>. As agressões pessoais são pagas sob forma de multas, pagas à vítima. Este sistema penal leva os indivíduos a preferirem o seu uso em detrimento da vingança privada. Caso não paguem são presos. No período compreendido entre os séculos XVI a XVII o Estado renascentista, com a ajuda da Igreja, quer impor o «bem comum».

Os juristas vão criminalizar qualquer tipo de desvio a essa orientação. Os castigos públicos e espetaculares tentam dissuadir o crime e a violência. O homicídio e o infanticídio são crimes inextinguíveis. Os homicidas são punidos com castigos corporais espetaculares. O tribunal é um local terrível, onde impera o direito exclusivo de punição real inspirada no poder de Deus. São os jovens os principais sujeitos da pena capital. A procura por parte de Estado de segurança e de harmonização das relações pessoais, terminando com a vingança privada, são os motivos da autoridade judiciária. Os jovens adultos deixam de poder recorrer à violência como expressão de virilidade, deixam de poder ferir-se ou matar-se. O sistema judiciário fortemente repressivo a isso conduz. Um soberano cristão tem como missão estabelecer a paz entre os seus súbditos e proibir a morte de outro humano, como na Bíblia. O perdão só se aceita no homicídio acidental, não premeditado. É neste período que aparece na jurisprudência a distinção entre homicídio simples e qualificado. O procedimento para incutir medo aos criminosos é cada vez mais impiedoso e limita os direitos de defesa. Só os crimes involuntários e em legítima defesa podiam ser remidos. Os tribunais deixam de ter o papel conciliatório entre as partes, para passarem a culpabilizar e punir duramente. Nas aldeias há uma cultura de encobrir os jovens delinquentes, já que crimes como a brutalidade e violação poderiam facilmente conduzir à pena capital. Aí vigora a lei do silêncio local, sendo que estes comportamentos são mais tolerados nas comunidades rurais. Nesta altura, em que há um forte aumento demográfico, com a fuga de camponeses para as cidades, mas em que estas vedam a sua entrada, amontoando-se, assim, às suas portas, sem trabalho, criando uma classe de marginais é preciso reprimir de forma severa para manter a paz pública. Uma crise social e religiosa, pós Lutero criou um círculo vicioso quanto à miséria e delinquência. A fome leva ao roubo, este às penas e estas ao banditismo. O poder real e a Igreja preocuparam-se em vigiar os mais fracos para serem educados na cristandade, por forma a não caírem no

---

<sup>46</sup> Cf. Muchembled, *Uma História da Violência*, 200.

<sup>47</sup> Abadias de Folias - locais onde os jovens são instruídos relativamente à sua força explosiva, são locais onde se organizam festas, carnavais e espetáculos que levam ao júbilo os seus espetadores. Estas festas permitem a diversão e o exagero permitindo, também, que estes sejam vigiados de perto.

pecado. O sistema penal novo é herança de direito romano e mistura-se com a Inquisição eclesiástica. São elaborados os primeiros códigos nos grandes Estados da Europa, neste período. Esta é também a idade de ouro da tortura judiciária, aplicada a grande parte da população criminosa. A justiça procura educar pelo terror, com a multiplicação de punições públicas. A pena capital é vista como manifestação de poder soberano, mas é também o poder da cidade e dos juizes. Os locais públicos de punição são temidos pelos delinquentes mais duros. É cultivada uma liturgia do medo como fonte de afastamento do crime. A mulher é entendida pela justiça de forma diferente. Enquanto que ao homem é reconhecido um excesso advindo da sua virilidade, a morte de uma criança ou de um criado por punições domésticas são geralmente tidas como homicídios involuntários; para as mulheres, a mesma conduta é tida como homicídio voluntário, como conduta maldosa. Mas as mulheres são perseguidas, sobretudo pelo infanticídio e bruxaria. As mulheres solteiras são obrigadas a declarar gravidez por forma a evitar o infanticídio e há uma presunção de culpa em que a mãe tem de provar que a morte do recém-nascido é acidental. O modelo de criminosa é a jovem solteira de origem rural e de modesta condição económica, frequentemente serviçal, que face a estas limitações não consegue lidar com a maternidade, recorrendo ao infanticídio. O objetivo da justiça, não é a condenação sistemática à morte, antes da intimidação pública.<sup>48</sup>

O duelo aparece no século XVI sobretudo em França e na sequência de grandes revoltas rurais. A guerra permanente na Europa criou uma classe de aristocratas militarizados que cultivam o duelo como expressão da sua superioridade sobre os plebeus. Os monarcas tentam limitar ou abolir essas práticas, mas é muito difícil pois necessitam desses homens para as suas guerras. A defesa de honra é um privilégio dos aristocratas que pretendem continuar com o privilégio de poderes, eliminar o ser humano sem pagar o preço. No entanto, com a crescente importância da utilização de pólvora e de armas mais sofisticadas o uso da espada deixa de ter a importância que teve na época medieval, pelo que a partir do séc. XVI o duelo é uma exceção francesa.

O Concílio de Trento (1545-1563) proíbe o duelo e este cai em rápido declínio.

Nos países mediterrânicos a violência ritualizada da juventude passa pela luta com faca, em que a honra se sacia com o simples ferimento e sangramento do oponente. O duelo é também visto como desafio à autoridade e exclusividade da punição estatal, por isso os soberanos tudo fizeram para acabar com a prática.

A França resiste à onda europeia e o duelo é visto como escola de guerreiros, como preparação para a guerra. Mas, os duelos são um privilégio nobiliário, os jovens rurais que sofrem devido à guerra, à fome e aos impostos vão-se insurgindo contra a máquina fiscal do rei. Há mesmo lutas entre focos rurais e os exércitos reais. Tal é o desespero dos súbditos que enfrentam exércitos profissionais. A pobreza e as condições de vida miseráveis são o motor da

---

<sup>48</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 212.

revolta. No período compreendido entre os anos 1650 a 1960 «o mundo ocidental classifica a violência como legítima ou ilegítima.»<sup>49</sup> A primeira é indispensável para a defesa da pátria e dos seus interesses; a segunda é perigosa e perturbadora da harmonia social. Durante este longo período há variações dos níveis de violência que tende a aumentar nos períodos das grandes crises.

Nas palavras do sociólogo alemão Norbert Elias, «o processo de civilização de costumes em que o Estado se atribui o monopólio da violência, limita o sujeito no que tange à agressividade no espaço público.»<sup>50</sup>

O código da boa educação sobretudo nas classes altas e educadas domina. Mas este código só muito lentamente é adaptado pelas classes populares.

Para o filósofo e historiador francês Michel Foucault «a prisão é uma tática geral das submissões» que conduz o olhar policial à encarceração e depois à delinquência, pois a vigilância envia regularmente para a cela.

A justiça criminal é uma das principais atribuições de Estado. As proibições relativamente à violência vulgar são fundamentais para o Estado. Quem ignora essas regras é apresentado à justiça do Estado.

A sociedade recebe mensagens claras das normas e das sanções correspondentes à sua infração. A violência está domesticada na Europa ao longo deste período. «As taxas de homicídio seguem grande tendência de descida para atingir mínimos em meados do século XX.»<sup>51</sup>

A cidade europeia é um forte amortecedor da violência: moldando a juventude e vigiando os emigrantes. Os campos perdem a sua preponderância demográfica e a brutalidade dos seus costumes diminui. A urbanização e a industrialização são fatores de atenuação da violência. Podem existir mais conflitos, mas as suas consequências são menos dramáticas. A proibição dos excessos sanguinários é geral, e as lutas e brigas de rua raramente conduzem a um final trágico. Os jovens rapazes são vigiados de perto pelos mais velhos e pelas autoridades policiais. A apresentação de queixas na justiça centra-se muito mais nos atentados à propriedade do que aos crimes de sangue.<sup>52</sup>

No século XIX, na Europa Ocidental, «a viragem para a delinquência, afeta uma fração da juventude que não consegue assimilar as normas ou integrar-se socialmente. O percurso criminoso inicia-se geralmente pelo roubo, seguindo-se os atentados sexuais. Para as raparigas o crime mais comum é o infanticídio. Para os homens casados os ilícitos mais frequentes são

---

<sup>49</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 213.

<sup>50</sup> Norbert Elias, *La Civilisation de moeurs*. Paris: Calmann - Lévy, (1974), 74.

<sup>51</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 215.

<sup>52</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 215.

fraude, abuso de confiança e os abusos carnis.»<sup>53</sup>

No início do século XX, os tribunais condenam a mais baixa percentagem de homicídios, mas isso não significa que estejam erradicados, trata-se do resultado do esforço das autoridades para que este esteja dominado em público. Os tribunais tendem a ser mais severos com os jovens e mais permissivos com as raparigas.

Durante o século XIX, em Itália, a taxa de homicídios passa de treze para duas pessoas por 100 000 habitantes. Traduz uma derivação para meios menos trágicos. Esta regressão da violência trágica é mais acentuada em países do Norte do que do Sul. «A evolução do comportamento conduzida por todas as instâncias de socialização, insiste na necessidade do autocontrolo e da boa educação durante a partilha do espaço comum.»<sup>54</sup>

A partir do século XVIII, a atenção e a afeição familiar vão provocar uma revolução nas relações pessoais e sentimentais que se repercutem no aumento de influência dos adultos nas gerações potencialmente perturbadoras da paz comunitária. O pai ganha um papel socializador, afastando os jovens do vício e da delinquência. As cidades são portas de paz social e são poucos os crimes graves praticados nas grandes cidades. Aliás, são os atentados aos bens que constituem o principal foco das autoridades judiciárias urbanas.<sup>55</sup>

No final do século XVIII, «o roubo segue de perto a variação do preço do pão.»<sup>56</sup> Ou seja, está ligado a necessidades alimentares. A cultura juvenil masculina urbana passa do homicídio, ao roubo e a justiça reage a este fenómeno social, podendo levar à forca o condenado por esse ilícito.

«Em Londres, no final do século XVIII, há um suicídio por 100 000 habitantes.»<sup>57</sup> Londres transforma-se numa grande metrópole, onde as relações são frias e distantes, deixando de existir o contacto pessoal e, portanto, a probabilidade de a violência diminuir. A violência transfere-se para o espaço privado e muitas vezes para a esfera conjugal. Há um grande aumento de queixas de agressões sexuais. Os homens citadinos orgulham-se da sua boa educação, conduta que tende a ser imitada pelas classes populares. Uma outra tendência durante a século XIX, consequência da industrialização, foi o aumentar da pressão sobre as cidades, o que provocou um aumento do preço das rendas nos centros urbanos, obrigando a que as classes mais populares se vissem expulsas para a periferia. Tal, causou um grande mal-estar social com consequências que fazem proliferar a violência.

---

<sup>53</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 215.

<sup>54</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 217.

<sup>55</sup> Cf. Muchembled, *Uma História da Violência*, 217.

<sup>56</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 217.

<sup>57</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 217.

Entre o final do século XIX e o início do século XX há um aumento de homicídios em Paris. Há uma situação de insegurança entre as classes mais educadas, que a sentem como se os números fossem muito superiores ao passado o que não corresponde à verdade.

No século XX, a Europa Ocidental,

atingiu coletivamente o mais baixo nível de violência interpessoal que a civilização jamais conheceu. O campo no século XIX ainda representa  $\frac{3}{4}$  da sociedade europeia. Embora cerca de um século mais tarde, a proibição de sangue também se impôs nas aldeias. A lei e a religião impõem um apaziguamento dos costumes. A sombra civilizadora das cidades também se vai impondo no campo: é necessário salvaguardar o essencial e evitar os costumes mais estigmatizados. A criminalidade homicida volta-se sobretudo para o seio da família, nomeadamente na questão das heranças. A vigilância é apertada nos locais e momentos de celebração como festas ou feiras, mercados ou durante a noite. As infrações são severamente punidas. Os confrontos físicos são frequentes, mas as consequências poucas vezes são fatais. Os casos levados a tribunal quase nunca chegam à sentença, as partes evitam os seus custos através de acordos que põe fim aos processos. No século XIX, a taberna já não é o «local» do crime, este passa para locais mais escondidos como a casa, moinhos ou anexos. No campo, a violência é sazonal, sendo mais baixa no Inverno, aumentando a partir de maio até atingir o topo em agosto, começando a decorrer até novembro.<sup>58</sup> Aqui, são frequentes as queixas por injúrias que representam mais de metade das queixas. O confronto físico diminui drasticamente, reflete defesa da honra, mas evitando sempre ultrapassar o limite da vida humana.<sup>59</sup>

A partir de 1945, o *tabu* do sangue e da violência impuseram-se na Europa Ocidental, em virtude das recordações das catástrofes do século XX.

Há uma serenidade de costumes, aproximando faixas etárias e géneros humanos. A nova era é marcada pela paz, pela abundância, pela longevidade e por um papel ativo das mulheres em consequência da sua igualdade social. O homicídio torna-se uma raridade, mas é praticado cada vez mais por mais jovens. A violência ligada a jovens emigrantes, excluídos pela sociedade da abundância, são o novo alarme social. Neste contexto, os bandos proporcionam aos jovens, uma socialização que substitui a educação formal dos pais e da escola. As necessidades afetivas dos jovens e uma maior dureza da sociedade capitalista com os que não conseguem ser produtivos, levam-nos a procurar segurança nestes ambientes e a porem em causa os valores da sociedade. Mas a sua existência não é muito diferente das que existiram nos últimos cinco séculos: sempre serviram para uma aprendizagem para a vida adulta, é muitas vezes o cinema e a comunicação social que alarmam e evidenciam o que sempre existiu.<sup>60</sup>

O tempo dos subúrbios inicia-se nos anos setenta. Os jovens reúnem-se na rua ou no bairro com vista a encontrar um refúgio contra a hostilidade, incompreensão e exclusão. Segundo a psicologia moderna, caracterizam-se pela falta da figura paterna, que está ausente,

---

<sup>58</sup> Cf. Muchembled, *Uma História da Violência*, 220.

<sup>59</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 221.

<sup>60</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 221.

ou foi ultrapassada sem autoridade ou prestígio. A sua linguagem de intimidação é dirigida aos adultos e à autoridade. Os seus roubos servem para se apropriarem dos símbolos do poder.

O tempo de crise em que vivemos, com a falta e precariedade de emprego, o desespero de «não ter porta onde bater», como referia o filósofo e grande pensador da História, Fiodor Dostoiévski na sua obra *Crime e Castigo*, «provoca um ódio contra as instituições e contra a sociedade.»<sup>61</sup>

No entanto, a taxa de homicídio continua muito baixa e os atos dos jovens de afronta ao poder estão muito mais ligados à propriedade e aos símbolos desse poder. A cultura americana de massas trazida pelos filmes de Hollywood são o fundamento do seu comportamento. O mundo ocidental foi-a cunhando de forma a denunciar os seus excessos, declarando-a ilegítima ao recordar a lei divina que proíbe matar outro homem. Nesse período, a violência poderia ser legítima para defesa da honra, ou para defender os mais fracos, como era o caso das donzelas, viúvas ou órfãos. No entanto, com o crescente centralismo do poder das sociedades ocidentais, a violência deixou de ser tolerada na esfera particular, passando a ser um exclusivo do poder do soberano: o Estado monopoliza a violência, sobretudo a partir dos séculos XVI e XVII, monopólio que foi sendo aceite pela generalidade social, principiando pelas sociedades urbanas e progressivamente pelos habitantes do campo, que mais arreigados ao seu modo de vida e costumes, resistiram durante mais tempo à mudança operada com a centralização do poder repressivo. Desde sempre a violência mais grave, a sanguinária foi protagonizada por atores semelhantes, ou seja, por homens jovens, com poucos estudos e vindos das classes populares ou pobres; o que nos leva a um contexto e clivagem económico e social, mas também a uma grande diferença cultural, pois os comportamentos violentos foram mais facilmente erradicados pela educação, pela moral e pela pressão existente nos estratos superiores da sociedade. Isto significa, que, a violência não é puramente inata, ao contrário da agressividade, que é uma potencialidade da violência, cuja força destruidora pode ser inibida pelas civilizações: se encontrar uma adesão suficiente de interesses para impor os seus pontos de vista.

Como sabemos, a violência aparece no centro da vida; todos os seres vivos são impelidos para comportamentos de predação e de defesa quando são ameaçados.<sup>62</sup>

Mas o Homem, não é simplesmente animal e não terá vontade de destruir o seu semelhante. Esta a visão humanista, herdada do Cristianismo e do Iluminismo. Todavia, há áreas do conhecimento que não aceitam esta visão.

---

<sup>61</sup> Fiodor Dostoiévski, *Crime e Castigo*, (Ed. The Russian Messenger, 1866),78.

<sup>62</sup> Cf. Muchembled, *Uma História da Violência*, 223.

Trazendo a este estudo o neurologista e psiquiatra Sigmund Freud, criador da psicanálise, este vem opor a ideia de pulsão da morte (*tanatos*) à da vida (*eros*), baseia a sua ideia no complexo de Édipo ligado, ao assassinio fantasiado do pai. Diferentemente, o neurologista e francês Boris Cyrulnik defende a teoria de que a violência é específica do Homem, porque, ao contrário dos animais, pode representar mundos imaginários, o que o leva, por vezes, a cometer genocídios, quando identifica «raças inferiores» para destruir.<sup>63</sup> Inquietantes são também algumas teorias etológicas, quando aplicadas ao Homem, partindo da observação dos animais.

Prosseguindo este itinerário, faz-se notar que o zoólogo austríaco Konrad Lorenz aplica as leis animais, à sociedade humana. Extrapola que o comportamento animal, para o aplicar à sociedade humana; defendendo que no que respeita à violência e agressão estas são mais perigosas que nos animais, já que pelo facto dos homens não possuírem «armas» naturais perigosas, não possuem o mecanismo de submissão que encerra o litígio, o que poderá resultar num ferimento sério do outro, ou mesmo a sua morte.<sup>64</sup> No extremo oposto, as características do Homem são a cooperação e a solidariedade.

Constatamos que as duas posições derivam de correntes filosóficas irreconciliáveis: o filósofo e teórico inglês Thomas Hobbes, em *Leviatã*, defende que «o Homem é um lobo para o Homem devendo-se entregar a um Estado absoluto para se proteger.»<sup>65</sup> Rousseau e outros iluministas defendem o bom selvagem, ou seja, o ser humano nasce naturalmente bom, sendo corrompido pela sociedade. Esta querela, quando tomada nos pontos radicais é sempre estéril: nunca se pode reduzir o Homem a uma dimensão animal ou espiritual, será sempre da amálgama resultante desses polos, que sairá a verdadeira essência humana do seu comportamento e da sua natureza.

Uma abordagem psicológica da violência, defende, que, esta é desencadeada por frustrações ou sentimentos narcísicos que têm a ver com a esfera do amor próprio e da autoestima. «A intensidade da resposta brutal é maior no caso da ofensa vinda de uma pessoa que se admira, ou por um representante da autoridade e é sempre maior em grupo, como se pode ver pelos fenómenos provindos dos subúrbios neste início do século XXI.»<sup>66</sup>

Todas as sociedades procuram controlar os perigos que resultam da violência, protegendo os valores dominantes através do uso da lei e da justiça criminal. Porém, a perceção da violência varia mesmo dentro da mesma civilização, em função de grupos sociais, das idades e do sexo: os jovens dos subúrbios, os adeptos de alguns desportos, o universo das prisões são mundos confrontados com a rudeza da

---

<sup>63</sup> Cf. Boris Cyrulnik, *Mémoire de singe et parole d'homme*, (Paris: Hachette, 1983), 56.

<sup>64</sup> Cf. Konrad Lorenz, *A agressão. Uma história natural do mal*, (Lisboa: Moraes Editores, 1973), 45.

<sup>65</sup> Thomas Hobbes, *Leviatã*, (São Paulo: Martins Fontes, 2014), 76.

<sup>66</sup> Gustave Le Bon, *Psychologie des foules*, (Paris: Félix Alcan, 1985), 65.

existência. Além disso, as mulheres representam uma pequena fatia da prática de delitos criminais. Também aqui se coloca o dilema da causa da diferença, residir na biologia ou na cultura: serão as hormonas masculinas a causa da violência, ou há pelo contrário uma funcionalidade social desigual, que estabelece padrões diferentes consoante o género, em questão?<sup>67</sup>

Robert Muchembled acrescenta:

O *tabu* da violência é uma pedra angular do sistema de justiça ocidental, com mais de quinhentos anos, já que só ao estado é permitido o uso da força legítima, quer pelo uso da guerra, quer pelo uso da repressão criminal. Essa exclusividade, permite, para assegurar a transmissão pacífica entre gerações e a pacificação dos costumes: o conceito «*pater familias*» e «bom pai de família» são conceitos legais com séculos de existência.<sup>68</sup>

Também aqui, o conceito de género ganha relevância: a mulher menos produtora de atos de violência é quem vai transmitir aos filhos a pacificação dos costumes, tendo um papel fundamental na transmissão cultural. Um momento de crise, na transmissão cultural fará aumentar a violência, como está a acontecer nos subúrbios das grandes cidades.<sup>69</sup>

As condições económicas modulam a agressividade humana, mas não explicam por si só a violência, há que juntar as dificuldades de integração e o desespero como causas explicativas dessa realidade. O mundo ocidental produziu a globalização e o comércio livre criou, uma classe média com acesso a mais bens de consumo e à satisfação das suas necessidades, mas também criou, um sem número de excluídos, sem emprego ou esperança, que se veem como falhados e desprezados pela restante sociedade bem-sucedida. Será nestas franjas de população, que a violência tenderá a aumentar, apesar da repressão social do Estado.

A violência passou de um direito comunitário a um *tabu* moral, cuja transgressão é punida pela autoridade, que decretou o fim da tolerância ao seu uso. A educação e a cultura ocidentais não deixam dúvidas acerca das suas intenções.<sup>70</sup>

Terminado este tópico, concluímos que existe dificuldade em conceituar o vocábulo violência. Que o comportamento, a genética e a cultura, podem influenciar a nossa atuação com os pares. Outra constatação a que podemos chegar, é que os jovens na etapa da adolescência, devem ser estimulados e ensinados a conviverem com uma nova abordagem da existência, como o respeito pela comunidade e pelos seus pares, o dever de obediência às diversas instituições que se proclamam guardiãs dos valores e da justiça, e neste sentido parece-nos que estejam a contribuir para a não disseminação da violência escolar entre pares

---

<sup>67</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 225.

<sup>68</sup> Muchembled, *Uma História da Violência*, 226.

<sup>69</sup> Cf. Muchembled, *Uma História da Violência*, 227.

<sup>70</sup> Cf. Muchembled, *Uma História da Violência*, 228.

na etapa da adolescência. Parece-nos merecedor de referência o apontamento sobre a história da violência que se trouxe a este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, pois pretende transmitir ao leitor que a violência, que nos é mostrada pelos diversos meios é um tema, que interessa a antropólogos, sociólogos, investigadores, políticos e por isso objeto de uma história.

Robert Muchembeld em *Uma História da Violência* pretende mostrar-nos que, ao contrário da opinião dominante, a violência tem vindo a baixar desde o século XIII, tendência que parece conferir alguma sustentação à teoria de uma «civilização dos costumes» que, progressivamente, teria vindo a sublimar a violência. Robert Muchembeld tenta explicar na sua obra, esta regressão da violência, bem como os mecanismos que a sociedade usou para a conter, seja no plano jurídico ou social. Gradualmente, a violência foi diminuindo no espaço público, tendo parte dela passado para a esfera doméstica. Por outro lado, as pulsões mais violentas foram sublimadas por novos géneros literários, como o policial, criado no século XIX, ou, mais recentemente, pelo cinema e pelos jogos *online*. Todavia, as primeiras décadas do séc. XXI parecem assistir a um recrudescimento da violência, em especial por parte dos jovens. Será que o Homem se tornou novamente no lobo do Homem?

Não perdendo o rasto à nossa problemática de investigação, situemo-nos no conceito de violência escolar, que não pode ser dissociada da violência verbal e psicológica que prolifera subtilmente nos espaços escolares, e que vitimiza muitos dos nossos estudantes adolescentes.

## **2. A violência escolar**

A violência entre jovens adolescentes em ambiente escolar comumente designada por violência escolar, inclui diferentes tipos de agressão entre alunos. Apesar de incluir diferentes manifestações de comportamentos agressivos, os investigadores focam-se sobretudo, na agressão física e no *bullying*. Refira-se que o termo *bullying* não deve ser utilizado quando duas pessoas com força similar estão em conflito, pois, para designarmos o comportamento de *bullying* é necessário verificar-se um desequilíbrio de poder ou uma relação assimétrica entre os seus intervenientes.<sup>71</sup>

Assim, por violência escolar entende-se uma forma única de violência interpessoal que ocorre na escola e que pode ter sobretudo duas faces: verbal e emocional, sendo que esta pode ser leve ou grave, assegura Rami Benbenishty investigador, cuja área de interesse encontra-se

---

<sup>71</sup>Cf. Dan Olweus, *Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171 -1190, (1994).

focada no bem estar das crianças e dos jovens.<sup>72</sup> Trata-se, portanto, de um conceito multifacetado que inclui no espaço escolar, comportamentos agressivos com consequências negativas ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento, constituindo mais um problema educacional, do que simplesmente violência experimentada nas escolas.<sup>73</sup>

A violência escolar entre pares na adolescência é muitas vezes referida na literatura como *bullying*. Na verdade, a palavra *bullying* não tem uma tradução fiel para a língua portuguesa, estando muitas vezes associada a agressividade física, violência verbal e psicológica sendo os termos mais aproximados oprimir, amedrontar, maltratar, ameaçar ou intimidar. Como sabemos, não raras vezes associamos a violência escolar à violência física, porém, há formas mais perigosas de violência escolar que a violência física. «As formas de ataque mais percebidas no quotidiano violento da escola, não são na sua maioria materialmente explicitadas: são formas subtis de violência moral.»<sup>74</sup>

No sentido de reforçar o que atrás é dito a psicóloga espanhola Sílvia Zegarra<sup>75</sup> e outros colaboradores em *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*, acrescenta que os comportamentos violentos mais frequentes na escola, são as agressões verbais seguidas das agressões físicas. Estas últimas, ocorrem em menor escala com adolescentes entre os doze e os dezasseis anos, em que se verificou que a maioria das agressões eram do âmbito verbal, com os insultos a representar 52%, a humilhação 39% e as agressões físicas a representar 9% das agressões.<sup>76</sup>

Dan Olweus, reputado psicólogo norueguês, amplamente reconhecido como um pioneiro na investigação sobre *bullying*, define-o como «um comportamento violento, intencional e repetido ao longo do tempo, em que se verifica desigualdade de poder entre os pares, ou seja, a vítima mostra-se incapaz de se defender perante o agressor.»<sup>77</sup> Esta definição é aceite pela comunidade científica. Dan Olweus realizou vários estudos pioneiros sobre esta temática, sendo esta definição aceite por muitos outros autores e as várias conclusões a que chega, são consideradas válidas hoje.<sup>78</sup>

---

<sup>72</sup>Cf. R. Benbenishty, *School violence in context: culture, neighbourhood, family, school, and gender*, (Oxford: University Press, 2005).

<sup>73</sup> Cf. M. Furlong, G. Morrison, *The school in school violence: Definitions and Facts*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71-82.

<sup>74</sup> L. R. P. Tognetta, T. P. Vinha, *Estamos em conflito: Eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o Bullying e suas causas afetivas*, (Santa Maria: UFSM, 2010), 460.

<sup>75</sup> Sílvia Postigo Zegarra é doutorada em Psicologia pela Universidade de Valência. A sua principal área de investigação é a Infância e a Adolescência.

<sup>76</sup> Cf. S. Zegarra, et al., *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*, (Psicothema, 2009), 453-458.

<sup>77</sup> Dan Olweus, *Bully/Victim problem in school Facts and intervention*. *European Journal of Psychology of Education* (1997); 12(4): 495-510.

<sup>78</sup> Cf. J. Rivera, *El Maltrato psicológico*, (S.L.U. Espasa Libros, 2005), 109.

Neste sentido e perante a definição acima apresentada, neste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada o termo *bullying*, dentro do âmbito escolar, deverá ser aceite como equivalente ao termo violência escolar entre pares. A prática da violência escolar materializa-se em agressões físicas, verbais e psicológicas que ocorrem de maneira intencional, repetidamente e sem nenhuma motivação. O objetivo é intimidar e agredir. Este assunto é algo que sempre deveria ter merecido divulgação, interesse por parte da comunidade educativa e da comunidade em geral, mas só há relativamente pouco tempo foi posto em evidência.

Sabemos que a violência escolar entre pares na adolescência, não é um fenómeno novo, mas efetivamente eclodiu nos últimos anos, o que também leva a que seja motivo para nos interrogarmos. De acordo com Teresa Magalhães,<sup>79</sup> «a violência escolar entre pares é uma problemática comum e bem estabelecida no meio escolar.»<sup>80</sup> Sempre houve este tipo de comportamento na escola, porém, o que é facto, é que atualmente, as pessoas questionam-se mais e esta realidade impera no nosso quotidiano, dando a impressão que nos últimos anos, os casos de violência escolar aumentaram consideravelmente. Um utilizador do portal *Bullying* vem dizer que, há anos, já havia maltrato entre adolescentes e refere:

Na altura que mais sofri com o que os outros diziam e pensavam ainda não usávamos nomes para o que nos faziam. Era apenas o mais fraco, o obeso, o grande, o inteligente e com boas notas, amado por alguns professores odiado por outros [...] tudo era motivo e pretexto para mais uma cena de humilhação pública. Os grupos de rapazes que nos chamam nomes que gozam em voz alta, que riem quando passamos, que nos insultam apenas por respirarmos e existirmos [...].

Ora, parece-nos que este problema já existe nas nossas escolas desde há muito. Talvez se tolerasse este tipo de atitude entre jovens em idade escolar. Hoje, todos estão mais atentos nas escolas. Os jovens estão mais atentos, a família e os professores mais alerta, a comunidade científica apta para estudar, para depois intervir.

Segundo Susana Carvalhosa,<sup>81</sup> «as diversas investigações sobre esta temática, levadas a efeito em diversos países revelam que os comportamentos de violência escolar são comuns e pelo menos 15% dos estudantes estão envolvidos nestes comportamentos.»<sup>82</sup>

---

<sup>79</sup> Teresa Magalhães é médica e professora convidada da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Doutorou-se em Sociologia.

<sup>80</sup> T. Magalhães, *Violência Escolar - prevenir, detectar e intervir*, (Porto: EAPN Rede Europeia Anti Pobreza 2010), 70.

<sup>81</sup> Susana Carvalhosa é professora no Departamento de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE-IUL. Doutorada em Psicologia na Universidade de Bergen, Noruega. A prevenção da violência e do *bullying* em contexto escolar é uma das suas áreas de investigação.

<sup>82</sup> S. Carvalhosa, L. Lima e Gaspar de Matos, *Bullying. A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. Análise Psicológica*. 20 (4), (2014).

Sandra Sousa<sup>83</sup> e outros colaboradores, vêm afirmar que apesar dos resultados dos estudos efetuados demonstrarem que este é um fenómeno comum, também se pode inferir a variabilidade destes comportamentos, entre vários países, isto porque, os comportamentos violentos estão associados às características demográficas, sociais e culturais e estas diferem de região para região.<sup>84</sup>

A violência verbal e psicológica entre pares em contexto escolar não é um problema novo, o maltrato entre iguais ocorre no âmbito social em geral. Um número significativo de estudantes ao longo do seu percurso académico tem contacto com a violência quer seja no papel de vítima, quer no de agressor ou de espetador.

Recuperando o que no início deste capítulo é referido, a violência escolar é um problema que esteve sempre presente na sociedade. A sociedade é mutante e ao longo dos anos, temos assistido a mudanças drásticas, radicais nos estilos e padrões de vida, que exigem que nos reorganizemos individual e grupalmente. Cremos que o que mudou, foi a convivência e o nível de tolerância. A facilidade de acesso ao outro, à partilha de experiências entre pais e filhos, entre professores e alunos, permitiu que, ao longo do tempo, fôssemos sabendo mais da realidade escolar dos alunos. Debrucemo-nos sobre o seu domínio.

### *1.1. Violência escolar: Prevalência*

No concernente à preponderância da violência escolar a nível internacional, Susana Carvalhosa assegura que, estudos realizados, contaram com a adesão de vinte e nove países, baseados em dados respeitantes ao ano letivo de 1997/1998, levaram à constatação de que a percentagem de vítimas de violência escolar varia entre 6%, como acontece na Suécia e 40%, como se constata no caso da Lituânia. Já a percentagem de agressores varia entre 3% e 34% como ocorre na Inglaterra e na Lituânia, respetivamente.<sup>85</sup>

No caso dos Estados Unidos da América, uma investigação conduzida em 2001 direcionada a estudantes do 6º ao 9º anos de escolaridade evidencia que, «13% perpetuam comportamentos de violência escolar, 6,6% são vítimas destes comportamentos e 6,3% estão envolvidos como vítimas e agressores.»<sup>86</sup> Um outro estudo que compila dados referentes ao

---

<sup>83</sup> Sandra Sousa é investigadora na Universidade do Porto. Departamento de Epidemiologia Clínica, Medicina Preditiva e Saúde Pública.

<sup>84</sup> Cf. S. Sousa et al., *Violence in adolescents: social and behavioural factors*, (Gaceta Sanitária, 2010), 47-52.

<sup>85</sup> Cf. Carvalhosa, *Bullying. A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. Análise Psicológica*. (2012; 20 (4).

<sup>86</sup> T. R. Nansel, M. Overpeck, R. S. Pilla, W. Ruan, B. Simons-Morton, P. Scheidt, *Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. JAMA 2001; 285 (16): 2094 -100.

ano letivo de 2005/2006 de quarenta países, relativamente a alunos com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos de idade, portanto na etapa da adolescência revela que «10,7% destes jovens são identificados como agressores, 12,6%, como vítimas e 3,6%, apresentam duplo envolvimento. Verifica-se também grandes variações percentuais entre os diversos países.»<sup>87</sup>

No que reporta à realidade portuguesa, a partir de uma investigação<sup>88</sup> realizada numa escola do norte do país, constata-se que «21% das crianças e jovens com idades compreendidas entre os sete e os doze anos de idade nunca foram alvo de violência verbal e psicológica, cerca de 73% foram agredidos verbalmente algumas vezes e 5% muitas vezes, realça Susana Carvalhosa.<sup>89</sup> Um outro estudo semelhante, realizado com estudantes da cidade de Braga, permite concluir que 20% dos alunos eram responsáveis por comportamentos violentos contra colegas e 15% eram alvo dessas atitudes.<sup>90</sup> No ano de 2001, o tema da violência escolar entre pares, foi alvo de estudo em escolas nacionais, com alunos do sexto, oitavo e décimo anos de escolaridade, em que se verificou que 13,6% dos alunos eram vitimizados por outros colegas, 6,3% eram agressores e 5,8% atuavam tanto como vítimas, como agressores.<sup>91</sup> Mais tarde, no ano de 2002, um outro estudo levado a cabo em escolas das cidades de Braga e de Guimarães, demonstra que 21,6% dos alunos estavam envolvidos em comportamentos de violência escolar enquanto vítimas, e 15,4%, como agressores.<sup>92</sup> Em 2007, foi levada a cabo uma outra investigação a nível nacional, cujo público alvo eram jovens com idades compreendidas entre os dez e os dezassete anos, em idade escolar, que concluiu que cerca de um quinto dos adolescentes é vitimizado na escola, um quinto assume-se como agressor e um quarto apresenta duplo envolvimento.<sup>93</sup>

Destaca-se o estudo intitulado *Health Behaviour of School-aged Children (HBSC)*.<sup>94</sup> Este

---

<sup>87</sup> Craig et al., *The HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group. The HBSC Bullying Writing Group. A cross national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. International Journal of Public Health* 2009; 54 (S2): 2016 - 24.

<sup>88</sup> Cf. Carvalhosa, *Bullying: A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. Análise Psicológica* 2012; 20 (4).

<sup>89</sup> Cf. Carvalhosa, *Bullying: A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. Análise Psicológica* 2012; 20(4).

<sup>90</sup> Cf. P. Barros, J. Carvalho e B. Pereira, *Um estudo sobre o bullying em contexto escolar*, (Brasil: EDUCERE, 2009), 20.

<sup>91</sup> Cf. M. Matos, S. Carvalhosa, *Violência na Escola: vítimas, provocadores e outros* (FMH 2001), 2 (1).

<sup>92</sup> Cf. Barros, *Um estudo sobre o bullying em contexto escolar. IX Congresso Nacional de Educação*.

<sup>93</sup> Cf. Matos, *Violência na Escola: vítimas, provocadores e outros*. FMH, 2001; 2 (1).

<sup>94</sup> Cf. C. Currie AY, Aleman Diaz, *Building Knowledge on adolescent health: reflections on the contribution of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. The European Journal of Public Health* 2015; 25 (suppl 2): 4-6. Trata-se de um projeto que se iniciou em 1982, integrando investigadores da Finlândia, Noruega e Inglaterra. Atualmente conta com quarenta e quatro países europeus e da América do Norte. O nosso país envolveu-se neste estudo no ano de 1996, sendo que o primeiro estudo foi realizado no ano de 1998. É um estudo colaborativo com a Organização Mundial de Saúde que se realiza de quatro em quatro anos, cujos principais

estudo permite, a recolha de dados por parte de diversas investigações, que derivam de um questionário desenvolvido em cooperação entre os vários membros e é composto por um conjunto de questões, que engloba, os dados demográficos dos participantes, como: a idade, o sexo, o estatuto socioeconómico, bem como questões relacionadas com perspetivas futuras dos jovens, antecedentes de consumo de álcool, tabaco e drogas, prática de exercício físico, atividades nos tempos livres, utilização de novas tecnologias, hábitos alimentares e de higiene, bem estar e apoio familiar, violência em ambiente escolar, imagem pessoal, presença de sintomatologia psicológica e somática e comportamentos sexuais. Esta iniciativa, salienta a investigadora na área das Ciências da Educação, Gina Tomé «permite uma melhor compreensão dos comportamentos dos adolescentes, das questões relacionadas com a saúde e bem-estar onde se inclui a problemática da violência verbal e psicológica (violência escolar). Permite, ainda, perceber as tendências destes fatores ao longo do tempo, ou seja, a forma como evoluem, bem como a comparação entre os diversos países, o que pode acrescentar informação quanto à influência de fatores culturais, económicos e sociais nos comportamentos dos jovens.»<sup>95</sup>

Assumindo o que é referido até aqui, no âmbito da prevalência da violência escolar concluiu-se que em Portugal, existem taxas elevadas de comportamentos que integram o conceito de violência escolar entre pares na adolescência. Impõem-se uma caracterização da mesma, para facilitar a compreensão do estudo que se apresenta.

### *1.2. Características da violência escolar*

A violência escolar entre pares na etapa da adolescência é «caracterizada pela intencionalidade do ato, ou seja, é objetivo do agressor provocar dano ou mal-estar à vítima e controlá-la; é um comportamento repetido ao longo do tempo, de forma persistente e regular»<sup>96</sup>, logo são excluídos desta definição os atos violentos que ocorrem ocasional ou isoladamente. Teresa Magalhães em *Violência Escolar: prevenir, detectar e intervir* adita que estamos perante atos que configuram violência escolar quando se verifica «assimetria de poder

---

propósitos são: compreender os comportamentos de saúde dos jovens adolescentes e os seus estilos de vida e contextos sociais. Atendendo ao envolvimento de diversos países e dado que pretendem que haja partilha de informação, conhecimento e experiências entre os vários investigadores, todos os países envolvidos neste estudo respeitam um protocolo de pesquisa internacional.

<sup>95</sup> G. Tomé, M. Matos, C. Simões, J. A. Diniz, I. Camacho, *How Can Peer Group Influence the Behaviour of Adolescents: Explanatory Model*. Global Journal of Health Science 2012; 4 (2).

<sup>96</sup> S. Carvalhosa, L. Lima e Gaspar de Matos, *Bullying. A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. Análise Psicológica* 2012; 20(4).

entre a vítima desses atos e o agressor»<sup>97</sup>, sendo que esta desigualdade pode ser verificada a nível físico, em que a vítima é fisicamente menor que o seu agressor, mas também no caso da vítima se entender como mais fraca ou inferior ao seu agressor. Não será, por exemplo, uma zanga entre colegas que se poderá conotar como violência escolar, não é também uma brincadeira de mau gosto, que fará com que estejamos perante este fenómeno, pois este requer que haja premeditação e intimidação continuada. Porém, estas condutas podem dar origem a algumas ações que poderão vir a contribuir para eclodir num fenómeno menos desajustado na convivência entre os jovens em contexto escolar.

Na violência escolar entre jovens, materializada frequentemente em episódios de violência verbal e psicológica, deve ter-se em atenção, certos comportamentos que funcionam como sinais de alerta: medos recorrentes, baixa autoestima, isolamento social, vergonha extrema, incapacidade para tirar prazer das atividades, ansiedade, ira intensa, impulsividade, poucos amigos.

De acordo com Susana Carvalhosa «a violência escolar pode ser praticada de forma direta, onde estão incluídos os ataques diretamente dirigidos à vítima, seja no âmbito da violência física ou verbal; ou na forma indireta, que inclui comportamentos de base psicológica, como o isolamento, a indiferença e a difamação.»<sup>98</sup>

Nesta última vertente, destaca-se ainda uma recente variante de intimidação entre pares, o designado *bullying* virtual, ou seja, aquele que não é infligido diretamente, mas utiliza os meios de divulgação social para o efeito com o propósito de difamar, hostilizar, com o intuito de causar dano a outro.<sup>99</sup> O *bullying* é um tipo de agressão sistemática e repetitiva contra o mesmo indivíduo ou grupo. Quando este tipo de agressão inclui o recurso a diferentes tecnologias bem como a intenção de magoar outros por meio de ações ofensivas, definimo-lo como *ciberbullying*.<sup>100</sup> A família, os professores e os próprios estudantes devem ter atenção redobrada a estas situações. É do conhecimento geral que na era tecnológica dos telemóveis cheios de funcionalidades, com sistemas operativos inovadores, das redes sociais que pretendem alargar a comunicação entre pessoas deparamo-nos com grandes delitos cometidos virtualmente. É um facto, que estas ferramentas, nos proporcionam muitas vantagens, mas tornaram-se também elas, numa poderosa arma de violência verbal e psicológica e eficaz na

---

<sup>97</sup> T. Magalhães, *Violência Escolar: prevenir, detectar e intervir* (Porto: EAPN-Rede Europeia Antipobreza, 2016).

<sup>98</sup> S. Carvalhosa, C. Moleiro e C. Sales, *A situação do bullying nas escolas portuguesas, (Interações, 2009) 5(13): 125-46.*

<sup>99</sup> Cf. Carvalhosa, *A situação do bullying nas escolas portuguesas, 125-46.*

<sup>100</sup> Cf. A. Almeida, P. Gouveia, *Ciberbullying: O papel dos pares, da família e da escola. Dependências online.* (Lisboa, PACTOR, 2016),75.

humilhação e destruição de imagem social. O *cyberbullying* remete-nos para o uso indevido das novas tecnologias, conduzindo a casos de violência *online*. É considerado um tipo particular de violência aquela que é perpetrada em torno das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Pois esta, pressupõe o uso e difusão de informação difamatória em formato eletrónico, apoiado pelas diferentes modalidades comunicacionais (*emails, chats*), redes sociais e plataformas eletrónicas de difusão de conteúdos, onde são publicados vídeos, fotografias e outro tipo de conteúdos e pode ser levada a cabo por um jovem estudante, ou por um grupo que pretende deliberadamente e de forma repetitiva causar mal-estar noutra pessoa. Este tipo de agressão caracteriza-se pela sua extensão no tempo. Um grande número de casos de violência verbal e psicológica *online* converte-se em situações de risco, graves, para os menores, na medida em que o meio empregue para a propagação de informação difamatória e humilhante, prolifera rapidamente e assume proporções gigantescas. É do conhecimento geral que a deterioração da imagem social é imensa, uma vez que a informação jocosa sobre o jovem, extrapola o contexto escolar e é difundida por todo o seu campo de ação. O *cyberbullying* é, por conseguinte, uma forma indireta de agressão potenciada pela sensação de anonimato que as tecnologias proporcionam, pela proliferação do seu conteúdo pelo círculo de contactos da vítima e pela modalidade empregue, uma palavra escrita, assume proporções maiores, pode ser lida, relida e os conteúdos colocados *online* podem ser recuperados sempre que se queira. Bem sabemos que, as principais formas de agressão passam pelo computador e telemóvel sendo a internet o principal veículo de difusão de informação. Pelo telemóvel, assiste-se às mensagens difamatórias e a imagens comprometedoras permitindo um tipo de perseguição constante. Na maioria dos casos, o *cyberbullying* complementa outras formas de violência escolar, podendo funcionar como um reforço de uma situação de violência escolar anterior. A situação tem lugar em espaço escolar, mas rapidamente ultrapassa este ambiente e se alastra por toda a componente social da vítima, o que conduz a um isolamento extremo.

Julgamos, por conseguinte, que as famílias e os professores estão conscientes de que a presença dos jovens na internet é uma realidade básica e inexorável, pelo que impera a necessidade de limitar o desfasamento digital existente entre pais e filhos, professores e alunos e entre pares. Será necessário favorecer diálogos em torno das potencialidades da internet, reconhecendo-a como parte integrante da vida dos jovens, mas que deve ser utilizada responsabilmente. Estar a par da novidade tecnológica e possuir algumas competências ao nível da sua utilização, são algumas das necessidades básicas para que se possa agir preventivamente e evitar que situações de agressão virtual aconteçam.

Consideramos ainda que devem ser fomentadas atitudes positivas face ao respeito e à

convivência no espaço *WEB*, para que os usos das tecnologias se materializem em ferramentas que conduzam à construção de relações interpessoais saudáveis e livres de violência.

Caraterizada a violência escolar, apresentamos algumas consequências que esta pode materializar.

### *1.3. Consequências da violência escolar*

Nos casos de vitimização, nas palavras de Teresa Magalhães, na sua obra *Violência e abuso: respostas simples para questões complexas*, as consequências dos comportamentos violentos e abusivos podem traduzir-se,

a curto prazo, em lesões no corpo no caso da violência física. A médio prazo podem-se verificar graves consequências orgânicas e de desenvolvimento psicomotor e psicossocial, associados a défice de atenção que motiva, entre outros, baixo rendimento escolar ou até mesmo absentismo, baixa autoestima, podendo mesmo manifestar-se como depressão reativa aos eventos traumáticos, sensações de ansiedade, medo, angústia e raiva, dificuldade de relacionamento interpessoal, isolamento, agressividade, irritabilidade extrema, sentimentos de frustração, comportamentos impulsivos que demonstram muitas vezes dificuldade na perceção e aceitação das normas sociais e morais, sentimento de culpabilidade, baixa iniciativa e motivação, comportamentos desviantes e abuso de álcool e drogas.<sup>101</sup>

Como vemos, os efeitos da violência escolar entre pares na adolescência são imensos. Passar anos de escolaridade com ansiedade, insegurança, provoca baixa autoestima e reforça uma visão negativista de si mesmo, promovendo sentimentos de desvalorização e incapacidade de fazer face às agressões. É difícil saber quando o jovem está a sofrer na escola, mas não é de todo impossível. Os comportamentos mais comuns na dinâmica da violência escolar passam por alguém passar a sofrer de maneira direta as consequências da agressividade dos outros, neste caso será a vítima.

Retomadas ideias veiculadas anteriormente, a violência verbal e psicológica vivenciada entre pares adolescentes em contexto escolar é um comportamento agressivo, intencional, repetitivo e evoca um desequilíbrio de poder entre vítima e agressor que caso não seja devidamente trabalhado, vai-se agravando com o passar do tempo. Trata-se de uma forma de pressão social que provoca muitos traumas na vida dos estudantes que diariamente convivem com estas realidades, fazendo com que muitas vezes estes condicionem o seu quotidiano por temerem os agressores. Quem é continuamente agredido faz uma leitura pessimista da sua capacidade para lidar com a situação e começa a sentir que não possui o controlo sobre a sua

---

<sup>101</sup> T. Magalhães, *Violência e abuso: respostas simples para questões complexas*, (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010), 58.

própria trajetória de vida e a sua liberdade, pois é alvo de um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, levados a cabo por um ou mais colegas contra si, manifestando-se através de insultos, piadas, gozações, apelidos cruéis e ridicularizações.

Neste âmbito, Susana Matos refere que: «as vítimas que possuem uma autoestima mais baixa, são menos assertivas, revelam maior ansiedade, são mais introvertidas e os seus resultados académicos são inferiores.»<sup>102</sup> Na maioria dos casos, há um comprometimento por parte da vítima como forma de evitar novas retaliações, conduzindo assim a situações anómalas já que a obrigatoriedade do silêncio faz com que a maioria dos comportamentos do jovem, sejam no sentido de evitar sofrer mais. A par e passo começamos também a perceber os efeitos, dos danos desta pressão, que desencadeia ansiedade.

Tânia Paias, psicóloga clínica em *Tenho medo de ir à Escola* realça:

Qualquer criança, durante o seu percurso escolar, se pode tornar vítima ou agressora e que, apesar de ao longo dos anos, se terem tipificado certas características mais associadas a cada uma das posições, qualquer momento de provação emocional, de crise individual pode levar a que o aluno se sinta vítima, mas será a forma como valida a sua modalidade de pensar e agir e o apoio que recebe que fará com que lida de forma mais ou menos adequada com a situação.<sup>103</sup>

Pensamos, por conseguinte, que é imperativo trabalhar na escola com estes jovens, por via de algumas disciplinas, entre as quais a Educação Moral e Religiosa Católica ao nível da reparação da sua capacidade de defesa, e da limitação das suas fragilidades. «Pior que sofrer de violência verbal ou psicológica é a vítima destes atos, saber que todos à sua volta sabem disso.»<sup>104</sup> O que nos está a pretender dizer este jovem? Na subtileza do seu discurso, afirma-se a profunda decepção que o próprio tem consigo, a vergonha que já se transformou em autoimagem negativa, devido à sua incapacidade para fazer face à intimidação dos outros. Os jovens vítimas começam a fazer uma leitura distorcida da realidade e a diminuir as suas hipóteses de saírem de forma menos penosa da situação. Refere uma aluna vítima de violência verbal em ambiente escolar:

Eu tento ao máximo tornar-me superior às piadas, e aos papelinhos, mas na semana que passou foi demais, eu fiz queixa ao diretor de turma e eles pararam, mesmo assim eu continuo a não me sentir bem na escola, tudo o que eu quero é que a escola acabe.<sup>105</sup>

A violência escolar pode provocar perturbações mentais na idade adulta, estas podem

---

<sup>102</sup> S. Matos, *Bullying in schools: Predictors and profiles. Results of the contribution of the Health Behaviour in School. Aged Children (HBCS) study*. The European Journal of Public Health 2015; 25(suppl 2): 4-6.

<sup>103</sup> Tânia Paias, *Tenho medo de ir à Escola*, (Lisboa: A Esfera dos Livros, 2014), 39.

<sup>104</sup> Testemunho de um aluno, vítima de violência verbal e psicológica (violência escolar).

<sup>105</sup> Testemunho de um aluno vítima de violência verbal e psicológica em ambiente escolar.

estar estreitamente relacionadas com diversos tipos de vitimização, durante a infância ou adolescência. Algumas vítimas de violência escolar, quer seja verbal ou psicológica, crescem ainda com a convicção de que a agressividade gratuita é o melhor meio para chegar ao pretendido, levando a uma distorção de valores que favorece uma mudança de paradigma na idade adulta, tornando-se agressores com níveis de ansiedade e comportamentos antissociais muito elevados. A prática da violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares, implica necessariamente pelo menos dois atores; o agressor e a vítima. Caraterizemos uns e outros.

#### *1.4. Caraterísticas dos agressores*

O agressor na opinião do professor João Sebastião<sup>106</sup> define-se como «o indivíduo que inicia e leva a cabo a agressão, provocando intencionalmente danos a terceiros, o que lhe traz satisfação e sensação de recompensa.»<sup>107</sup> Na sequência desta definição, Margarida Matos,<sup>108</sup> apresenta-nos outros intervenientes nesta teia da dinâmica da violência escolar, os seguidores, os apoiantes e os apoiantes passivos. Os seguidores, tomam parte ativa na agressão, mas não iniciam o processo; os apoiantes, são agressores passivos, pois não participam na agressão, mas apoiam-na; e os apoiantes passivos, apoiam de forma não declarada o ato dos agressores.<sup>109</sup>

Inferimos, por conseguinte, que nesta dialética podem participar inúmeros jovens, sem que ninguém se aperceba, pois podemos estar na presença de vítimas passivas. Estamos perante uma vítima passiva, segundo Margarida Matos em *Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos*, «quando esta não reage à agressão por ter débeis mecanismos de autodefesa ou por fraca rede de suporte de amigos, ou ainda fracas competências de controlo dos impulsos, sem, no entanto, ter capacidades para se defender.»<sup>110</sup>

Os agressores podem ser rapazes ou raparigas. Tânia Paiais, corrobora a posição de que, não podemos assumir que este é um comportamento tipicamente masculino, exclusivo

---

<sup>106</sup> João Sebastião é professor associado do Departamento de Ciências Políticas e Públicas do Instituto Universitário de Lisboa. A sua principal área de investigação centra-se na Sociologia da Educação/Violência na Escola.

<sup>107</sup> J. Sebastião, et al., *Violência e agressividade juvenil - podemos falar de escolas violentas?* (Lisboa: 2008), 138.

<sup>108</sup> Margarida Gaspar de Matos é psicóloga clínica e professora catedrática da Universidade de Lisboa. A sua principal área de interesse na investigação foca-se na promoção e prevenção de comportamentos de risco na adolescência e relacionamento entre pares.

<sup>109</sup> Cf. M. Matos, C. Simões e T. Gaspar, *Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos*. (*Interações* 2009) 5(13): 96 - 124.

<sup>110</sup> M. G. Matos, *Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos*, 96-124

daqueles que provêm de ambientes desorganizados e que possuem várias retenções escolares. Investigações realizadas, vieram mostrar que existem agressores entre os rapazes e as raparigas, em diferentes idades e anos de escolaridade, em contextos e espaços diversos, provenientes de famílias desestruturadas ou outras aparentemente estabilizadas.<sup>111</sup>

Não obstante esta prática afetar jovens de ambos os sexos, Rita Lopez<sup>112</sup> considera que os jovens do sexo masculino estão mais envolvidos, seja como agressores ou como vítimas e, portanto, ser do sexo masculino é considerado fator de risco para o envolvimento neste tipo de comportamentos. Os rapazes tendem a usar mais frequentemente a violência física e verbal como formas de agressão e, por sua vez, são com maior frequência vítimas de ameaças e de agressões físicas, já as raparigas tendem a utilizar a manipulação social e a agressão verbal como formas de violência.<sup>113</sup>

O ambiente tal como já referido anteriormente, as práticas educativas em que as crianças e os jovens crescem, os valores que cada família preconiza impregnam o ambiente relacional dos adolescentes e por vezes fá-los experimentar diversas posições. Os ambientes extremamente permissivos, poderão levar a que façam uma leitura distorcida das normas, convenções e regras sociais, inibindo a capacidade de esperar, de saber respeitar o outro, a sua vontade e interesses, valendo apenas o momento, aquilo que no imediato exige ser satisfeito, pois nunca foi sujeito a um treino de espera, a uma contenção, a poder lidar com a agressividade em moldes suportáveis. Julgamos que devem ser impostos limites, os jovens têm de fazer o treino da frustração, têm de aprender a esperar, aguentar as zangas e perceber que existem coisas, que não podem ser satisfeitas no imediato.

Nesta linha de pensamento, o Papa Francisco escreve:

Na época atual, em que reina a ansiedade e a pressa tecnológica, uma tarefa importantíssima das famílias é educar para a capacidade de esperar. Quando as crianças ou os adolescentes não são educados para aceitar que algumas coisas devem esperar, tornam-se prepotentes, submetem tudo à satisfação das suas necessidades imediatas e crescem com o vício do “tudo e súbito”.<sup>114</sup>

Assumindo as opiniões descritas, podemos referir que um agressor é aquele que não possui competências adequadas para lidar com a frustração, que possui falta de empatia pelo colega, dificuldade na compreensão das relações emocionais; ou, por outro lado, aquele que

---

<sup>111</sup> Cf. Paias, *Tenho medo de ir à escola*, 41.

<sup>112</sup> Rita Lopez é investigadora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>113</sup> Cf. R. Lopez, *Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura*, Revista de Enfermagem Referência III Série n.5 (2011): 153 – 162.

<sup>114</sup> Papa Francisco, “Exortação Apostólica *Amoris Laetitia* do Santo Padre Papa Francisco”, 2016, §275, acedido 13 de janeiro de 2021, [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html).

percebe muito bem esta lógica e a usa para maltratar o outro por diversão ou por um sentimento de inveja, ou, por outro lado, porque não valida certo tipo de competências e inflige no seu par a sua frustração. Ambas as situações podem ocorrer, uma vez que a determinada altura podemos validar uma posição ou outra. Famílias muito autoritárias podem promover igualmente agressividade nos jovens, fazendo com que por vezes estes, não saibam lidar devidamente com os seus impulsos, que por serem tão reprimidos, quando se encontram em espaços mais abertos, livres e com acesso a diferentes realidades e emoções, como o da escola, lhes falte um movimento, um mecanismo para atuar.

De seguida apresenta-se a opinião de um aluno relativo aos motivos que, na sua opinião, estão na base da violência escolar entre pares na adolescência.

Eu acho que as crianças são violentas porque precisam de o ser e não porque lhes apetece...a violência é praticada por falta de alguma coisa que elas precisam, a única maneira de as desencorajar de fazer isso é descobrir o que lhes falta.<sup>115</sup>

Este testemunho parece-nos pertinente, na medida em que se reconhece que existe um vazio, um campo que necessita de ser preenchido. Este «precisar de ser violento» remete-nos para conteúdos mais depressivos, que por vezes se manifestam na necessidade de controlar situações para que não sejam por elas dominados.

Apresentamos no **quadro 1**, a opinião de alguns alunos que frequentaram no presente ano letivo, o sétimo ano de escolaridade, acerca dos motivos, que poderão estar na base da ocorrência da violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na adolescência.

“Porque muitos *youtubers* dizem palavrões e eles acabam por imitar.”  
“Porque ouvem essa linguagem noutros sítios.”  
“Devido às diferenças, as pessoas na maioria das vezes praticam *bullying* devido às diferenças...aproveitam-se de uma diferença que o outro tem e gozam. Se é gordo, se tem más notas...”  
“Quando os alunos estão tristes, ou têm problemas resolvem vingar-se, em alguém.”  
“Na minha opinião é porque as pessoas são naturalmente más.”  
“Porque têm inveja dos bons alunos.”  
“A violência verbal, acho que começa nos maiores de idade, que não dão o exemplo aos mais pequenos.”  
“Na minha opinião, essas coisas ouvem-se dos adultos e depois começam a crescer.”  
“Porque muitas vezes querem ter algumas coisas, que os outros têm... vestir como eles.”  
“Crianças que se acham superiores aos outros.”  
“Aos jogos.”  
“Aos jogos e a desentendimentos.”  
“Devido a não terem respeito, tudo começa pelo respeito.”  
“Devido à inveja.”  
“Racismo.”  
“Sentir-se superior, querer sempre magoar os outros, por vontade própria.”

<sup>115</sup> Opinião de um aluno referente aos possíveis motivos que estão na base da violência escolar.

“Devido a má educação.”  
“Porque há má educação em casa, o desinteresse no estudo, não ter como chamara à atenção, fazem isso.”  
“Devido à diferença.”  
“Um dos motivos é a diferença de aluno para aluno, pois existem alunos com um ego tão elevado, que se acham superiores.”  
“Os motivos que estão na base da violência por vezes, é a inveja.”

**Quadro 1** - *Opiniões de alunos que frequentaram o sétimo ano de escolaridade no presente ano letivo, acerca dos motivos que poderão estar na origem da violência escolar (violência verbal e psicológica) entre pares na adolescência.*

São apenas algumas opiniões, entre muitas. Os jovens estudantes estão muito conscientes da existência do problema, porque um elevado número, já experimentou ou experimenta este tipo de agressão. Apontam como medidas para travar este tipo de violência as que se apresentam no **quadro 2**:

“Trabalho comunitário.”  
“Para quem bater ou chamar nomes não deveria ter intervalos durante três meses.”  
“Explicaria a todos, como as pessoas ficam magoadas quando são alvo desse comportamento e dizia-lhes para não voltarem a fazer.”  
“Exigiria “acompanhantes de recreio” e esses ajudariam ou estudariam os alunos e tentariam mudá-los para melhor saber das personalidades de cada um.”

**Quadro 2** - *Medidas apontadas por alunos do 7º ano de escolaridade a aplicar aos alunos agressores.*

No combate a este tipo de violência todos devemos estar atentos. Observar o que é dito, e em que contexto. Foi reconhecido por Margarida Matos que, «este fenómeno diminui com o avançar da idade, sendo que os estudantes mais novos, são mais frequentemente vítimas e a frequência de serem ameaçados diminui com o avanço dos anos de escolaridade»<sup>116</sup> ou seja; os estudantes mais novos e os que frequentam anos de escolaridade mais baixos estão significativamente mais envolvidos em comportamentos de vitimização. Por sua vez, Sandra Sousa<sup>117</sup> ressalva que «formas de abuso emocional parecem aumentar com a idade, pois os adolescentes mais velhos, são mais capazes de entender este tipo de violência.»<sup>118</sup>

Os agressores demonstram atitudes positivas face à violência, sem qualquer empatia pelas vítimas nem sentimento de culpa pelos seus atos e são o grupo onde se verificam índices mais elevados de violência fora do âmbito escolar. São jovens impulsivos e demonstram

<sup>116</sup> Matos, *Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos*, 96-124.

<sup>117</sup> Sandra Sousa é investigadora na Universidade do Porto no Departamento de Epidemiologia Clínica, Medicina Preditiva e Saúde Pública.

<sup>118</sup> S. Sousa, et al., *Violence in adolescents: social and behavioural factors*. (Gaceta Sanitaria, 2010, 24 (1): 47-52.

grande necessidade de coagir e de dominar o outro. São geralmente mais fortes e de idades superiores às vítimas. Têm grande probabilidade de manifestar sintomatologia depressiva e de se envolverem em comportamentos delinquentes e violentos, para além de ser habitual o envolvimento destes indivíduos em comportamentos de risco para a saúde, como: fumar, beber álcool em excesso e consumir drogas. Ainda assim, mantêm práticas regulares de exercício físico e possuem autoestima elevada. Apresentam uma atitude desfavorável em relação à escola quando comparados com as vítimas, e poucas expectativas para o futuro. Os provocadores tendem a pertencer a famílias mais problemáticas onde escasseia afeto e existe uma maior distância emocional entre os membros.

Susana Carvalhosa sublinha: «Os pais têm por hábito criticar negativamente os filhos e a agressão é vista como um comportamento aceitável, ao qual recorrem com frequência na gestão dos conflitos, usam disciplina de forma inconsistente e prestam pouca atenção aos filhos.»<sup>119</sup> Julgamos que a questão essencial a enfatizar nos agressores é a do seu sistema de valores, da sua hierarquização.

Atente-se ao testemunho de uma vítima de violência verbal em ambiente escolar.

Atualmente quando vejo um colega que me tratava mal, falo com ele sem problemas. São apenas coisas que as crianças fazem, é o instinto, a lei do mais forte, que os leva a fazer tal coisa. Normalmente nem têm consciência das marcas que podem deixar numa pessoa, quando ela crescer. Suponho que se as crianças que abusam assim, de outras, pensassem no assunto, com mais maturidade, paravam. Quando crescem e já têm maturidade suficiente e continuam a fazê-lo, é porque é um hábito e os hábitos nunca são verdadeiramente questionados. É uma questão, de recordá-los, mesmo assim, pode demorar até que se apercebam do que estão a fazer. Por isso, acho que falar sobre essas coisas na turma é algo muito importante.

A análise dos comportamentos dos agressores não é fácil, em virtude da capacidade de dissimulação que a maior parte tem; contudo, há sinais que poderão chamar à atenção no que reporta ao tipo de atitudes para com os outros, se respeita o espaço para além do seu, se é muito agressivo nas suas conversas, ou se constantemente traz objetos para casa como telemóveis, se tem sempre dinheiro, a forma como se relaciona com o grupo e o tipo de interesses que desenvolve. Os jovens que protagonizam episódios de violência escolar, raras vezes se sentem à vontade para falar com os seus professores ou família, sobre o que lhes está a acontecer na escola. Portanto, entendemos que os adultos deverão deixar sempre margem de manobra e reforçar nos seus diálogos com os jovens estudantes, que independentemente do que possa estar a acontecer, juntos serão capazes de encontrar uma solução.

---

<sup>119</sup> S. Carvalhosa, *Prevention of bullying in schools: an ecological model. International Journal of Developmental and Education Psychology* 2009; 4(1): 129-34.

Javier Urra, psicólogo e pedagogo, defende em *O Pequeno Ditador* que é impreterível que os pais conheçam os amigos dos filhos, saibam o que se passa neste domínio e conheçam as dinâmicas subjacentes, pois só assim poderão intervir sempre que necessário.<sup>120</sup>

Corroborarmos a opinião do autor. Devemos, de facto, conhecer em primeira análise quem temos em casa. Estar atentos a diferenças surgidas no grau de socialização com os colegas, o arranjar mil desculpas para não sair de casa, andar mais tenso, mais calado, mais indeciso e incapaz de se afirmar, não dando a sua opinião para nada. Não raras vezes, os adolescentes que sofrem de violência verbal e psicológica na escola não querem que os pais se desloquem à mesma. Os adolescentes receiam a exposição, têm vergonha, não querem revelar a incapacidade para lidar com a situação; e, como normalmente são jovens mais sensíveis e com características mais passivas não suportam despir a roupagem, face a uma situação de intimidação. Passemos à caracterização das vítimas alvo de violência escolar.

### *1.5. Características das vítimas*

Há sinais que evidenciam que um jovem é vítima de violência verbal ou psicológica em espaço escolar na fase da adolescência. De acordo com João Sebastião, apresenta autoestima mais baixa, menos assertividade, maior ansiedade, maior introversão, resultados académicos inferiores, fobias, crises de pânico, descontrolo de impulsos, passam de uma calma aparente para uma crise de choro ou raiva. Os alvos de violência escolar não são escolhidos ao acaso, pois eles já reúnem uma série de características que os vão tornar vítimas; por vezes têm problemas psicológicos, baixa inteligência social ou emocional. A vítima define-se como o indivíduo que é agredido e sofre dano. É considerada vítima passiva quando não reage à agressão por ter débeis mecanismos de autodefesa ou por fraca rede de suporte de amigos.<sup>121</sup>

Tornam-se, portanto, alvos fáceis por apresentarem reações emocionais muito negativas em resposta aos atos agressivos, reforçando estas atitudes e aumentando a probabilidade de ocorrências futuras. A vítima provocativa de acordo com João Sebastião é aquela que, «tenta retaliar um ataque por possuir fracas competências de controlo dos impulsos, sem no entanto ter capacidades para se defender.»<sup>122</sup> O autor alude ainda aos defensores potenciais, que não apoiam a ideia da violência escolar entre pares, mas não ajudam a vítima, e os defensores da vítima que

---

<sup>120</sup> Cf. Javier Urra, *O Pequeno Ditador* (Lisboa: A Esfera dos livros, 2006), 27.

<sup>121</sup> Cf. J. Sebastião, et al., *Violência e agressividade juvenil - podemos falar de escolas violentas?* (Lisboa: 2008), 138.

<sup>122</sup> Sebastião, *Violência e agressividade juvenil - podemos falar de escolas violentas?* 138.

também não apoiam este tipo de comportamentos, mas ajudam a vítima.<sup>123</sup>

Como anteriormente referido,

As vítimas de violência escolar podem ser passivas e provocativas. Assim, as vítimas passivas de violência escolar, são o grupo que apresenta mais sintomas de depressão e maiores sintomas físicos e psicológicos, como cefaleias, dores abdominais, tonturas, dores de cabeça, problemas intestinais, tudo originado na sua dificuldade em lidar com o ambiente escolar, ou seja, a partir da insegurança e do medo. As fobias escolares são muito comuns existindo uma reiterada negação em querer ir para a escola, pois como este ambiente é sentido como pouco seguro e deveras perturbador, causa mal-estar e é natural que haja uma tentativa de o evitar. Neste grupo é evidente a dificuldade em fazer amigos, uma vez que sofrem de rejeição pelos pares e para além disso, consideram a escola um local desagradável. As vítimas tendem a pertencer a famílias com métodos de educação de restrição e proteção excessiva, ainda que alguns autores afirmem que o ambiente em casa e o tipo de família não é significativo para que o jovem seja vitimizado na escola. Na generalidade são mais novos e mais fracos do que os agressores.<sup>124</sup>

Por outro lado,

As vítimas provocativas apresentam índices de violência fora do âmbito escolar maiores do que os outros grupos. É o grupo onde é mais comum a presença de sintomatologia depressiva e queixas físicas e psicológicas, sendo também notório o consumo de álcool, tabaco e drogas. Apresentam má relação com os colegas, podendo observar-se também rejeição pelos pares e mostram desagrado em relação à escola. Foi ainda demonstrado que as vítimas provocativas se incluem habitualmente em níveis socioeconómicos mais baixos e são o grupo de alunos mais novos e com menos escolaridade. Este tipo de vítimas evidencia desregulamento emocional que pode resultar da exposição à violência e abusos em casa ou a pais punitivos que utilizam estratégias agressivas na resolução de conflitos. Assim, pode afirmar-se que este grupo com envolvimento duplo é aquele onde se verifica mais fatores de risco, isto porque se envolvem mais em comportamentos de violência fora da escola e revelam mais queixas depressivas e de sintomas físicos e psicológicos.<sup>125</sup>

Importa também perceber se existem repetidas ausências escolares e com isto não nos referimos só às faltas dadas pelos alunos, pois existem vários tipos de abandono, de absentismo escolar. Um dos absentismos escolares mais comuns é aquele em que o aluno está na sala de aula, mas a única coisa que está a fazer é a ouvir o professor e permanece alheio às temáticas escolares, pois o único propósito que o leva à escola é estar com os amigos. Como estes estão nas aulas, ficar sozinho não tem graça. Vai então para a sala de aula com o único objetivo de passar o tempo e não para adquirir conhecimentos. É importante que os pais conheçam a realidade escolar dos filhos. Não nos esqueçamos que nesta fase da vida dos adolescentes o

---

<sup>123</sup> Cf. Sebastião, *Violência e agressividade juvenil - podemos falar de escolas violentas?* 138.

<sup>124</sup> Matos, *Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos*, 96 -124.

<sup>125</sup> Carvalhosa, *Bullying, A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. Análise Psicológica* 20 (4).

afastamento em relação às figuras parentais quase se torna inevitável. Susana Carvalhosa refere:

Não raras vezes os estudantes com défices cognitivos, dificuldades de aprendizagem ou com deficiências físicas são perseguidos como alvos fáceis pelos agressores, sendo que as suas aptidões sociais, não lhes permitem a avaliação adequada das situações, ficando vulneráveis a serem ridicularizados pelos outros, ou manipulados, para terem comportamentos que os humilhem, numa esperança de serem aceites pelo seu grupo de pares.<sup>126</sup>

Pertencer a classes sociais médias é fator de proteção para comportamentos de violência escolar. A psiquiatra Cecília Aslund e outros colaboradores concluíram que pertencer a estatutos sociais médios é considerado fator protetor para comportamentos de violência escolar entre pares na adolescência, ao contrário do que se verifica nos grupos de baixo e alto estatuto social, em que os indivíduos são sujeitos a experiências de humilhação.<sup>127</sup>

Neste contexto Marta Iossi<sup>128</sup> assegura, as crianças e jovens pertencentes a grupos minoritários, como minorias étnicas e imigrantes e estudantes portadores de deficiência, são especialmente vulneráveis. No entanto, a violência escolar entre pares associada a estes grupos, está pouco estudada em Portugal, uma vez que este tipo de comportamento é facilmente confundível, ou mesmo sobreponível a atos de racismo ou de discriminação.<sup>129</sup>

O recreio parece ser o local mais propenso para ocorrer este tipo de comportamentos violentos, no entanto estes, também são passíveis de acontecer nos corredores, nas salas de aula, nas casas de banho, no refeitório ou mesmo no percurso para a escola.<sup>130</sup>

### 1.6. Identificação de casos

O conhecimento do número real de casos não é fácil de se obter e pode ser dividido em quatro níveis de identificação, de acordo com os estudos da investigadora Marta Iossi. Assim, no primeiro nível de identificação, encontram-se as estatísticas oficiais fornecidas pela entidade principal que visa promover a segurança nas escolas o Programa Escola Segura. Neste

---

<sup>126</sup> S. Carvalhosa et al., *A situação do bullying nas escolas portuguesa. Interações*, 2009; 5 (13): 125-146.

<sup>127</sup> Cf. C. Aslund, B. Starrin, J. Leppert, KW. *Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school. Aggressive Behaviour*, 2009; 35 (1): 1 -13.

<sup>128</sup> Marta A. Iossi Silva é doutorada em enfermagem e saúde pública. Investiga na área da adolescência com ênfase na promoção da saúde na Educação Básica atuando sobretudo nos temas da infância e da adolescência.

<sup>129</sup> Cf. S. Carvalhosa, C. Moleiro, C. Sales, *A situação do bullying nas escolas portuguesas. Interações* (2009); 5(13): 125-146.

<sup>130</sup> Cf. M. Iossi Silva, B. Pereira, D. Mendonça, B. Nunes, W. Oliveira, *The Involvement of Girls and Boys with Bullying: Analysis of Gender Differences. International Journal of Environmental Research and Public Health* (2013); 10(12): 6820-31

caso, os dados recolhidos são baseados em queixas efetuadas na polícia ou nos relatórios dos efetivos do programa. No segundo nível encontram-se, os casos que são conhecidos pelos profissionais das escolas, dos serviços de saúde ou dos serviços sociais, onde se verifica um maior número de situações sociais quando comparados com as estatísticas oficiais. O terceiro nível corresponde ao número de situações de violência escolar entre pares reconhecidas pelos membros da comunidade escolar, onde os jovens estão inseridos, sendo que o número de casos ultrapassa largamente os conhecidos pelos profissionais de educação e de saúde bem como os das estatísticas oficiais. O quarto e último nível reporta-se às situações que permanecem por identificar e que são conhecidas apenas pelos intervenientes de comportamentos violentos.<sup>131</sup>

Percebe-se, portanto, que a identificação dos casos de violência escolar entre pares na adolescência é difícil de reconhecer. Porém, qualquer pessoa está apta a identificar casos de abuso e estes devem ser reportados às entidades competentes, com o propósito da situação ser avaliada por parte de profissionais especializados. Apesar da grande dificuldade em identificar estes casos, é possível captar alguns sinais que as vítimas vão demonstrando quer a nível físico, quer a nível social e emotivo. Assim, Margarida Matos sublinha:

A alteração do apetite, do sono, o défice de controlo dos esfíncteres, as tonturas, as perturbações cognitivas e afetivas, a ansiedade, a angústia, a raiva, a baixa autoestima, a fraca capacidade para lidar com situações de conflito, a dificuldade nas relações interpessoais e na aceitação das normas sociais e morais, são tidos como sinais de alerta. Comportamentos, como a recusa em ir à escola, a utilização de caminhos alternativos para a escola, a diminuição do rendimento escolar e da socialização com os colegas, o isolamento, os pedidos injustificados de dinheiro devem ser considerados suspeitos.<sup>132</sup>

Concluimos que são muitos e variados os sinais considerados de alerta e que podem evidenciar situações que consubstanciam episódios de violência escolar; pelo que todos temos a responsabilidade social de intervir por forma a fazer diminuir esse flagelo. Neste sentido, entendemos que esta problemática merece séria reflexão e necessita que sejam pensadas a breve trecho, mais estratégias preventivas e interventivas, que visem diminuir os índices de violência escolar existente no quotidiano académico. Pelo exposto, chamamos a este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada o ponto que se segue.

---

<sup>131</sup> Cf. M. Iossi Silva, B. Pereira, D. Mendonça, B. Nunes, W. Oliveira, *The Involvement of Girls and Boys with Bullying: Analysis of Gender Differences. International Journal of Environmental Research and Public Health* (2013); 10(12): 6820-31

<sup>132</sup> M. Matos, C. Simões, T. Gaspar, *Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. Interações*. 2009; 5 (13): 96 – 124.

### 1.7. Estratégias Preventivas e Interventivas

A violência no meio escolar entre pares é um fenómeno bastante complexo, na qual supõe-se que intervêm fatores de natureza individual, familiar, escolar, relação com os pares e os ideais da comunidade onde o indivíduo está inserido. São múltiplos e de grande complexidade os fatores que têm sido apontados na literatura como podendo estar na origem dos comportamentos de violência escolar. Afiança Susana Carvalhosa, que os fatores que podem estar na origem da materialização de episódios de violência escolar «podem ser individuais (problemas de conduta, de desenvolvimento, psicológicos, de personalidade), familiares, sociais, culturais, grupais e/ou ambientais.»<sup>133</sup>

Face a esta problemática diversos estudiosos equacionam situações que visam contribuir para a prevenção da violência escolar.

R. M. Novick e outros colaboradores, sublinham que nos últimos anos, tem-se verificado um interesse acentuado na forma, como os professores poderão responder ao comportamento de violência escolar, pois eles estão na linha da frente para lidar com os problemas gerados pelos conflitos entre pares.<sup>134</sup>

Não menos importantes, são as figuras parentais, que se devem envolver neste processo. S. N. Georgiou salienta uma associação entre a prática de violência escolar e os estilos parentais, o suporte parental, a rejeição parental, a fraca supervisão parental, as falhas comunicacionais e o ambiente familiar agressivo.<sup>135</sup>

A retaguarda sócio familiar surge como um benefício importante para amenizar os problemas que afetam os adolescentes, designadamente no que concerne às consequências dos comportamentos dessa violência escolar.<sup>136</sup> Maja Dekovic<sup>137</sup> vai mais longe e refere que é seguro afirmar que uma relação de qualidade com as figuras parentais prediz uma maior aproximação e satisfação na relação com os pares.<sup>138</sup> Porém, nesta etapa da vida, como já salientado neste estudo, os pares revelam-se fundamentais, como agentes de socialização, colocando a família em segundo plano, sem contudo, lhes retirar a sua importância neste

---

<sup>133</sup> S. F. Carvalhosa *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. (Climepsi Editores; 2010) & E. Débarbieux, *Violência na Escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos. (2007), 86.

<sup>134</sup> Cf. R. M. Novick, J. Isaacs, *Telling is Compelling. The impact of student reports of bullying on teacher intervention*. (2010), 34.

<sup>135</sup> Cf. S. N. Georgiou & K. A. Fanti, *A Transactional Model of Bullying and victimization*. *Social Psychology of Education*, 13, 295 -311. (2010).

<sup>136</sup> Cf. E. Brank, L. Hoetger, K. Hazen, *Bullying*. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230 (2012).

<sup>137</sup> Maja Dekovic faz estudos na área da criança e do adolescente na Universidade de Utrecht.

<sup>138</sup> Cf. M. Dekovic e W. Meens, *Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents aelf - concept*. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.

processo, anui, K. Kendrick.<sup>139</sup>

Exposta a problemática em torno da violência escolar, impõe-se neste itinerário refletir sobre a implementação de possíveis medidas que visem combater este fenómeno. Julgamos que as mesmas se devem basear numa avaliação individualizada das necessidades de cada escola. Estas devem promover crescimento pessoal e uma ação positiva dos conflitos e das relações interpessoais.<sup>140</sup> Deve-se conferir aos jovens um papel mais ativo e autónomo na sua comunidade, para que adquiram competências pessoais que lhes permitam alterar a sua condição de vítima ou de agressor.<sup>141</sup>

É possível percebermos pelo que se tem vindo a explanar ao longo deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada que o envolvimento neste tipo de comportamento pode estar relacionado com a saúde mental dos jovens adolescentes, sendo que muitos destes estudantes podem vir a necessitar de intervenções multidisciplinares. Parece-nos, portanto, relevante a aplicação de estratégias de natureza preventiva de comportamento violento entre os jovens em idade escolar. Assim, na opinião de Susana Carvalhosa, as intervenções preventivas podem ser classificadas em prevenção universal,<sup>142</sup> prevenção seletiva,<sup>143</sup> e prevenção indicada.<sup>144</sup>

S. Ferraz salienta, «no caso da violência escolar entre pares, a primeira estratégia seria direcionada a toda a comunidade educativa, incluindo aos encarregados de educação, a segunda, dirigida a subgrupos de estudantes que partilham fatores de risco para se envolverem em comportamentos violentos e a terceira, seria destinada a estudantes específicos que tenham já demonstrado sinais de envolvimento em comportamentos agressivos.»<sup>145</sup>

Ora, para se aplicarem planos preventivos é necessário ter conhecimento e saber identificar os fatores de risco e de proteção para este tipo de violência escolar de forma a diminuir os primeiros e potenciar e promover os últimos.

Como exprime Susana Carvalhosa, é imperativo perceber as causas de certos comportamentos e atitudes para neles intervir, prevenindo os fenómenos de violência escolar. Os fatores de risco surgem da interação de processos que tendem a aumentar a probabilidade

---

<sup>139</sup> Cf. K. Kendrick, G. Jutengren, H. Stattin, *The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization*. Journal of Adolescence, 35, 1069-1080 (2012).

<sup>140</sup> Cf. M. Matos, et al., *Violência, bullying e delinquência. Gestão de problemas de saúde em meio escolar* (Lisboa: Coisas de ler, 2009), 67.

<sup>141</sup> Cf. S. Ferraz, B. Pereira, *Comportamentos de bullying: Estudo numa escola técnico profissional*. In I. Condessa, B. Pereira e C. Carvalho (coord.). *Atividade física, saúde e lazer. Educar e Formar* (pp.93-99). Braga: Centro de Investigação em Estudos de Criança. Inst. de Educação. Universidade do Minho, (2012).

<sup>142</sup> É aquela que é dirigida á população em geral ou a um grupo sem que este seja considerado de risco.

<sup>143</sup> Trata-se da prevenção aconselhada para indivíduos de risco.

<sup>144</sup> Destinada a grupos de alto risco, onde foram identificados indicadores de determinados distúrbios.

<sup>145</sup> S. Ferraz, B. Pereira, *Comportamentos de bullying: Estudo numa escola técnico profissional*. In I. Condessa, B. Pereira e C. Carvalho (coord.). *Atividade física, saúde e lazer. Educar e Formar*, (pp.93-99). Braga: Centro de Investigação em Estudos de Criança, Inst. de Educação. Universidade do Minho, (2012).

de determinado indivíduo levar a cabo comportamentos violentos.<sup>146</sup> Estes podem ser de natureza social,<sup>147</sup> de natureza escolar,<sup>148</sup> de natureza familiar,<sup>149</sup> ou de caráter individual.»<sup>150</sup> Deste modo o foco da prevenção e da intervenção deve centrar-se na escola, na turma, no indivíduo e na família. Para que as políticas de prevenção resultem devem assentar em três bases fundamentais. Identificação e reconhecimento de casos, criação de um ambiente onde esta problemática possa ser discutida e envolvimento dos pais e dos encarregados de educação, professores e alunos na criação destas políticas.<sup>151</sup>

Integrando tudo o que já foi salientado, sublinhamos que a escola deve ser um local de aprendizagens e de bem-estar, que deve cultivar nos seus alunos ideais de não violência, de cidadania e de educação para a igualdade, constituindo deste modo, o pilar essencial para a promoção da saúde e prevenção da violência. A educação e a promoção de atitudes e valores que permitem aos alunos tornarem-se cidadãos conscientes e solidários deve ser incutida desde muito cedo e integrada nos planos curriculares. Assim, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) poderá dar o seu contributo.

É reconhecido pela Conferência Episcopal Portuguesa, que o contributo da Educação Moral e Religiosa Católica para o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens, parte do reconhecimento da componente religiosa como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade.<sup>152</sup>

A sensibilização e a consciencialização da comunidade educativa para estes problemas permitem a sua participação na elaboração de medidas interventivas que devem estar integradas no Projeto Educativo dos Agrupamentos. «As intervenções de prevenção no âmbito

---

<sup>146</sup> Cf. S. Carvalhosa, *Prevention of bullying in schools: an ecological model. International Journal of Development and Education Psychology*, (2009); 4 (1): 129-34.

<sup>147</sup> Os fatores de natureza social contribuem para aumentar esta probabilidade. A acessibilidade dos jovens a tabaco, álcool, drogas e armas, bem como estarem inseridos num meio de pobreza ou rodeados por pessoas que toleram e agem com atitudes violentas, levam os jovens a nutrir agressividade face à sociedade, que gerou estes défices enfraquecendo o desenvolvimento das suas competências sociais.

<sup>148</sup> A nível escolar, a pouca satisfação para com a escola, o insucesso escolar, o ambiente inseguro, ou a falta de vigilância adulta, nomeadamente nos recreios, onde a violência escolar mais frequentemente ocorre, pode potenciar estes comportamentos.

<sup>149</sup> É sobretudo no seio familiar que os jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam. A fraca supervisão parental, a falta de afeto ou a utilização da violência na resolução de conflitos cria aceitação destas atitudes pelos mais jovens, que tendem a reproduzi-las. A família é o núcleo primordial de educação, contudo por vezes, delega a sua função educativa na escola.

<sup>150</sup> A nível individual os grupos onde o jovem está ou pretende estar inserido, têm grande importância nos processos de socialização e de aprendizagem, influenciando certos comportamentos que podem resultar de processos de imitação (dificuldade em fazer amizades, a tendência do próprio para a impulsividade, a ansiedade, sentimentos depressivos, fracos mecanismos de autocontrolo, insucesso escolar).

<sup>151</sup> Cf. Carvalhosa, *Prevention of bullying in schools: an ecological model. International Journal of Development and Education Psychology*, (2009); 4 (1): 129-34.

<sup>152</sup> Cf. Conferência Episcopal Portuguesa, “Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade”, 2006, nº 6.

escolar reduzem as atitudes de violência verbal e psicológica e devem ser implementadas o mais precocemente possível por forma a tornarem-se mais eficazes, ainda que pareçam ter mais sucesso no sexo masculino.»<sup>153</sup>

O Plano Nacional de Saúde Escolar do ano de 2014 reconhece o impacto do ambiente escolar nos comportamentos dos jovens, estabelecendo a prevenção da violência escolar entre pares neste meio, com enfoque para a violência verbal e psicológica como uma das áreas prioritárias da intervenção.<sup>154</sup>

Dito de uma forma mais lata, prevenir a violência escolar entre pares, implica proteger, manter estilos de vida que não tolerem comportamentos agressivos. Logo, professores e restante comunidade educativa devem estar consciencializados e preparados para agir perante atitudes que configurem violência escolar entre pares na adolescência. Estes devem estar atentos e intervir no sentido de fazer parar o comportamento intimidatório; tornar claro ao agressor que o seu comportamento é incorreto e não tolerável, responsabilizando-o pelos seus atos; explicar à vítima que não tem culpa do sucedido e incentivá-la a reportar estas atitudes, envolver a direção da escola e a família das vítimas e agressores para que o caso tenha um desfecho apropriado, com acompanhamento adequado a todos os níveis.

Assumindo tudo o que é referido pelos diversos estudiosos, chamados a este Relatório, constata-se que este fenómeno de violência escolar, consubstanciada em violência verbal e psicológica, está imbuído de uma grande complexidade, sendo que os esforços das escolas não têm sido suficientes para o combater, tornando-se indispensável a intervenção de outras entidades, quer a nível nacional, quer internacional. Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde recomenda que se sigam uma série de etapas na elaboração de políticas nacionais e de escola:

Assim, Maria Fernanda Vélez,<sup>155</sup> realça:

Deve ser desenhado, implementado e monitorizado um plano de ação de âmbito nacional para combater a violência escolar, promover a recolha de dados sobre a violência nas escolas, definir prioridades e pesquisa de suporte sobre as causas, consequências, custos e prevenção da violência nas escolas, promover a não violência, formar professores, criar centros de aconselhamento anti violência.<sup>156</sup>

Existem vários programas de prevenção e intervenção de violência escolar que já

---

<sup>153</sup> M. Matos et al., *Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos*. Interações, 2009; 5(13): 96-124

<sup>154</sup> Cf. DGS. Programa Nacional de Saúde Escolar, 2014, 85.

<sup>155</sup> Maria Fernanda Vélez é professora com estudos realizados no âmbito da Indisciplina e Violência Escolar.

<sup>156</sup> M. Veléz, *Indisciplina e violência na escola: factores de risco: um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*, (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010).

demonstraram ser eficazes no meio escolar, contudo o mais difundido e conhecido é o de Dan Olweus (*Olweus Bullying Prevention Program - OBPP*)<sup>157</sup> que revelou extraordinários resultados e é considerado o mais bem documentado e efetivo na redução da violência escolar, na diminuição significativa de comportamentos antissociais e melhorias no ambiente social entre jovens; motivo pelo qual se encontra atualmente disseminado a nível mundial. É dirigido a crianças e jovens dos seis aos quinze anos e atua a nível da escola, da turma e do próprio indivíduo. Foi desenvolvido para prevenir e minimizar as situações de violência escolar, promoção de um ambiente cooperativo e de melhor relacionamento entre os alunos adolescentes.<sup>158</sup>

Todos os programas anti violências escolares devem estar adaptados às características sociais, económicas e culturais de determinada população. Maria Fernanda Vélez aponta alguns modelos de programas: O *Second Step - A Violence Prevention Curriculum*,<sup>159</sup> implementado nas escolas dos EUA e Canadá, levou a uma redução de comportamentos agressivos entre estudantes através da abordagem desta temática no plano curricular. *The Olweus Bullying Prevention Program*,<sup>160</sup> já caracterizado. O *Steps to Respect - A Bullying Prevention Program*,<sup>161</sup> foi desenvolvido em Seattle e é dirigido às camadas mais jovens e baseia-se na envolvência de toda a comunidade escolar, com formação direcionada para professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação dos alunos para reconhecer, rejeitar e reportar casos de violência. O *The Beyond Bullying Program*, aplicado na comunidade australiana, assenta nos mesmos princípios que o programa anterior. O *SAVE - Sevilha Anti Violencia Escolar*<sup>162</sup> tem como objetivos principais confirmar se os modelos dos intervenientes neste tipo de comportamentos estão adequados à realidade atual, aplicar questionários, adaptados às circunstâncias culturais e planejar e implementar programas interventivos.

Em Portugal, a intervenção que mostrou ter mais impacto na redução de comportamentos violentos em contexto escolar entre pares na fase da adolescência consistiu na «formação dos professores de forma a sensibilizá-los para esta problemática, no equipamento dos recreios

---

<sup>157</sup> Programa de *Prevenção de Bullying Olweus*. Programa abrangente para toda a escola, que foi criado em 1980, na Noruega para reduzir a violência escolar e alcançar melhores relações entre pares.

<sup>158</sup>Cf. Dan Olweus & S. P. Limber, *Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Intervention Program*. *American Journal of Ortho psychiatry*, 80, 124-134. (2010).

<sup>159</sup> Programa de *Prevenção da Violência - Segundo Passo*.

<sup>160</sup> Programa de *Prevenção de Bullying Olweus*. Programa abrangente para toda a escola, que foi criado em 1980, na Noruega para reduzir a violência escolar e alcançar melhores relações entre pares.

<sup>161</sup> Programa de *Prevenção bullying - passos para respeitar*.

<sup>162</sup> Projeto de escola anti violência de Sevilha.

com materiais lúdicos e numa maior supervisão.»<sup>163</sup> Maria Fernanda Vélez acrescenta ainda, que, «o sucesso desta intervenção é mais notório na contenção e prevenção do aparecimento de novos casos do que na redução dos comportamentos de violência escolar já instalados.»<sup>164</sup>

No nosso país foram desenvolvidos também programas de promoção do sucesso escolar os designados programas TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e mais Sucesso Escolar, com o objetivo de reduzir os níveis de insucesso e assim promover o gosto pela escola por parte dos mais jovens, favorecendo o respeito pelas regras e a adoção de comportamentos adequados no contexto escolar.<sup>165</sup> A nível nacional, a política educativa adotou como medidas para combater este tipo de conflitos o programa Escola Segura.<sup>166</sup> No ano de 2011, Susana Carvalhosa e colaboradores sublinharam a necessidade de desenvolver mais ações anti violência escolar, nas escolas portuguesas, intervenções essas, que estimulassem a cooperação, o sentido de justiça e a solidariedade, entre os alunos, condições necessárias para que não ocorram situações de agressão, humilhação, intimidação e maus tratos.<sup>167</sup>

Corroboramos a opinião da autora.

Culminando aqui a temática da violência escolar, parece-nos pertinente trazer à colação, conceitos acerca do conflito, pois de acordo com o sociólogo Eduard Vinyamata,<sup>168</sup> este, é diferente daquela e pode estar na origem de parte da violência verbal e psicológica (violência escolar) existente entre pares na adolescência que temos vindo a estudar.

#### 4. O conflito

O conflito, na opinião de Eduard Vinyamata na obra, *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*, «é inerente ao desenvolvimento humano.»<sup>169</sup>

De acordo com a opinião da conceituada psicóloga M. Montserrat Moreno<sup>170</sup> em *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: género e transversalidade*, os conflitos são

---

<sup>163</sup> C S. Mendes, *Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, (2011); 45(3): 581-8.

<sup>164</sup> CS. Mendes, *Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção*. Revista da Escola de Enfermagem da USP (2011); 45(3): 581-8.

<sup>165</sup> Cf. J. Grácio, *Bullying (novo?) crime de violência escolar*, (Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2011).

<sup>166</sup> Foi criado em 1996, a cargo dos Ministérios da Educação e da Administração Interna e que consiste essencialmente na presença de força policial junto às escolas.

<sup>167</sup> Cf. Carvalhosa et al., *Prevention of bullying in schools: an ecological model*. International Journal of Development and Education Psychology (2009); 4 (1): 129-34.

<sup>168</sup> Eduard Vinyamata é um sociólogo espanhol, cuja área de investigação está situada na problemática dos conflitos e sua resolução.

<sup>169</sup> E. Vinyamata, *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*, trad. Ernani Rosa (Porto Alegre: Artmed, 2005), 43.

<sup>170</sup> Marimon Montserrat Moreno é espanhola e doutora na área da Psicologia.

inerentes às relações interpessoais e compõem uma parte natural da vida.<sup>171</sup>

Suzana Darino acrescenta,

O conflito é inerente ao ser humano. É um ato básico na vida e uma oportunidade para aprender. Em si mesmo, o conflito não é positivo nem negativo. Afeta a todos, em todas as idades e em todas as culturas. É importante recordar que sem conflitos não há crescimento, a sua presença implica crescimento. A sua ausência amiúde indica estagnação.<sup>172</sup>

Por sua vez Álvaro Chrispino, doutor em educação, define o conflito como «toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento.»<sup>173</sup>

O conflito tem origem na diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Vivendo em sociedade, interagindo com outras pessoas, conflituamos com elas. Por vezes, não nos apercebemos da existência do conflito, só reparamos nele, quando o mesmo gera violência sobretudo verbal e psicológica. Todavia, o conflito que se manifesta de forma violenta já existia sob a forma de divergência ou antagonismo. O conflito não implica necessariamente violência, mas também não é o oposto de ordem. Pelo contrário, na ordem também há conflito. Por exemplo, é necessário haver conflito político para se tomarem decisões que dão origem à ordem.

### *1.1. Vantagens do conflito*

Retomando ideias anteriores fundamentadas nos estudos de diversos autores, consideramos que os conflitos constituem oportunidades de aprendizagem, de construção de valores e capacidades, de conhecimento de si e do outro, estimulando o exercício do diálogo e da democracia. Escolas e sociedade em geral, desejam a manutenção da ordem. Como tal, entendem que o conflito não deve fazer parte dela e deve ser, completamente eliminado. Porém, como oportunamente salientado, nem todos os conflitos podem ser eliminados. O conflito afirma-se como algo absolutamente natural e necessário às relações sociais.

Álvaro Chrispino considera que o conflito contribui para regular as relações sociais, ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro, permite o reconhecimento das diferenças, ajuda a definir as identidades das partes que defendem as posições, racionaliza as estratégias de cooperação, ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de

---

<sup>171</sup> Cf. G. Sastre, Montserrat Moreno *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: género e transversalidade*. (São Paulo: Moderna, 2002), 71.

<sup>172</sup> M. Suzana Darino, M. G. Oliveira, *Resolución de conflictos en las escuelas: proyectos y ejercitación*, (Buenos Aires: Espacio Editorial, 2007), 44.

<sup>173</sup> Álvaro Chrispino, *Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, 2007), v.15, n.54.

amadurecimento social.<sup>174</sup>

Concluimos, por conseguinte, que o conflito indesejado é aquele que gera violência. Todavia, se as partes em conflito possuírem as competências necessárias à sua resolução saudável, o conflito não irá gerar violência. Nas palavras do autor «a mediação do conflito é uma alternativa potente e viável para a diminuição da violência escolar.»<sup>175</sup>

Apresentamos de seguida alguns tipos de conflito, apontados por J. Redorta.<sup>176</sup>

### *1.2. Modelos de conflito*

Existem vários tipos de conflito:

- «conflito de recursos escassos, ou seja, as partes disputam algo que não é suficiente para todos;
- conflito de poder, quando o conflito surge porque um quer mandar ou controlar o outro;
- conflito de autoestima, ou seja, o conflito surge porque o orgulho pessoal de alguém foi ferido;
- conflito de valores ou norma, quando o conflito deriva da diferença de valores ou crenças fundamentais;
- conflito de estrutura, quando a solução do problema requer esforços que estão para além das possibilidades;
- conflito de identidade, quando o problema afeta a maneira de ser e a personalidade de uma ou ambas as partes;
- conflito de expectativas, ou seja, há disputa porque não se cumpriu o que um esperava do outro,
- conflito de inadaptação quando uma das partes não deseja adaptar-se à modificação das coisas;
- conflito de informação, quando o conflito surge por algo que se disse ou não se disse ou algo que se entendeu de forma errada.;
- conflito de interesses, quando os interesses ou desejos de uma das partes são opostos da outra;

---

<sup>174</sup> Cf. Chrispino, *Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, v.15, n. 54.

<sup>175</sup> Chrispino, *Gestão de Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, v.15. n.54.

<sup>176</sup> J. Redorta é doutor em psicologia social e conhecido pelo seu trabalho em mediação de conflitos.

- conflito de atribuição, ou seja, o conflito surge porque o outro não assume a culpa ou a responsabilidade pela situação;
- conflito de relações pessoais, quando o conflito surge da dificuldade de se relacionar com o outro,
- conflito de inibição, ou seja, a disputa ocorre porque a solução do problema depende do outro;
- conflito de legitimação, ou seja, entrou em conflito com outro, porque ele não devia agir como faz ou pretende fazer.»<sup>177</sup>

A. Honeth filósofo e sociólogo alemão considera que não é qualquer conflito que merece ser estudado. O conflito que interessa para este autor é, aquele,

que se origina de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo, ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior.<sup>178</sup>

Para A. Honeth, o conflito é o fundamento da interação social, bem como a luta por reconhecimento. É a gramática moral desse conflito.<sup>179</sup>

Considerando a opinião de A. Honeth, parece-nos que o conflito que releva para estudo é aquele que acontece inúmeras vezes em contexto escolar, dado verificar-se «desrespeito social, ataque à identidade pessoal» nas relações interpessoais que os nossos adolescentes estabelecem e que se manifestam na violência verbal, física e psicológica entres outras.

Recuperando tudo o que atrás é dito neste tópico e trazendo a teoria piagetiana a este estudo, sublinhamos que os conflitos são necessários para o desenvolvimento pessoal (interno) e interpessoal (externo) dos sujeitos.<sup>180</sup> Podemos referir que, quando os conflitos são olhados com a intenção de descobrir as suas causas e de trabalhar os sentimentos envolvidos nessas situações, criam-se espaços nos quais os intervenientes têm a possibilidade de dialogar e encontrar soluções justas e não violentas. Certificamos deste modo A. Honeth, quando afirma que o que interessa é o que é «capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo.»<sup>181</sup> O conflito quando problematizado pode tornar-se um momento de aprendizagem e uma experiência positiva. Porém, quando o contrário acontece, torna-se

---

<sup>177</sup> Josep Redorta, *Como analizar los conflictos: La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*, (Madrid: Ediciones Paidós, 2007), 54.

<sup>178</sup> Cf. A. Honeth, *Luta pelo reconhecimento: para uma gramática dos conflitos sociais*, (São Paulo: Editora 34, 2009), 18.

<sup>179</sup> Cf. Honeth, *Luta pelo reconhecimento: para uma gramática dos conflitos sociais*, 18.

<sup>180</sup> Cf. Jean Piaget, *O juízo moral da criança*, (São Paulo: Summus Editora, 1994), 54.

<sup>181</sup> Honeth, *Luta pelo reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais*, 18.

obviamente um episódio negativo podendo ter desfechos violentos. Poder-se-á considerar que alguma violência escolar tem origem na deficiente resolução de conflitos entre pares.

Tendo presente o facto que no espaço escolar existe violência em todos os segmentos, sobretudo violência verbal e psicológica entre pares na adolescência, há que atender à opinião de G. Sastre e M. Montserrat Moreno em *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: género e transversalidade*,

No processo de ensino aprendizagem, são priorizados conteúdos e conhecimentos técnicos em detrimento de outros indispensáveis, para a convivência e para o estabelecimento de relações interpessoais sadias, que construam cidadãos livres e responsáveis. Os conteúdos das matérias que tradicionalmente se vêm ensinado nas escolas não incluem o exercício de todos os conhecimentos e vivências que qualquer pessoa necessita, para se desenvolver autonomamente na sua vida quotidiana, mas somente uma parte arbitrariamente selecionada.<sup>182</sup>

Concordamos com a opinião expressa, e neste campo importa salientar a importância da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica integrada no sistema educativo, como um contributo que responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.<sup>183</sup>

Segundo A. Honeth em *Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais*,

Investir no reconhecimento, preocupar-se com a convivência na escola, trabalhando os conflitos e os sentimentos, requer investir numa educação em valores. Esta precisa de favorecer a sensibilidade moral, a tomada de consciência, o desejo de superar limites por meio da cooperação e da reciprocidade, bem como de um grande investimento no diálogo.<sup>184</sup>

Reintegrando tudo o que foi dito ao longo deste primeiro capítulo, parece-nos que são necessárias respostas que confluam para a prevenção da violência verbal e psicológica patente em contexto escolar. Merece-nos reflexão, saber qual o contributo que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode legar aos jovens adolescentes, numa perspetiva de prevenção. Adiante retomaremos o assunto. Antes, porém, em guisa de síntese segue-se uma súmula das principais ideias do capítulo primeiro deste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada.

---

<sup>182</sup> Cf. G. Sastre, Montserrat Moreno, *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: género e transversalidade*. (São Paulo:Moderna, 2002), 13.

<sup>183</sup> Cf. Lei nº 46/86 de 14 de outubro, *Lei do Sistema Educativo*, Artigo 2º§4.

<sup>184</sup> Honeth, *Luta pelo reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais*, 18.

### **Considerações finais:**

Pensamos que o estudo até aqui desenvolvido contribuiu para uma melhor compreensão do fenômeno da violência escolar com que os jovens se confrontam em meio escolar. Simultaneamente, permitiu encontrar elementos que evidenciam a necessidade de implementar medidas conducentes à redução deste fenômeno.

A violência escolar entre pares na adolescência, materializada sobretudo em atos de violência verbal e psicológica é uma modalidade de comportamento violento que está a suscitar uma crescente atenção da comunidade escolar e mesmo da população em geral. Reconhecemos também, que a violência verbal é aquela que assume percentagens mais elevadas, e é também a que é mais difícil de identificar.

Esta forma de violência passa muitas vezes despercebida aos olhos dos pais, professores e da sociedade, porque perpetrada de forma subtil e escondida pelas vítimas. Muitas vezes, a situação só é identificada quando os efeitos desta pressão se manifestam sob a forma de fobia à escola, insucesso escolar, depressão ou doenças psicossomáticas.

Concluimos ainda, que um maior e melhor conhecimento sobre as dinâmicas dos comportamentos de violência escolar, auxilia a comunidade educativa a continuar a não negar a existência deste problema e a estabelecer ainda mais, regras de não tolerância de comportamentos violentos. O desenvolvimento de programas de prevenção ao nível da estrutura familiar também se revela de capital importância. Este melhor conhecimento permitirá sensibilizar os encarregados de educação para a importância da adoção de comportamentos afetuosos e de mútuo respeito e rejeição de todas as formas de violência.

Sublinhamos, também, que, os estudos realizados concluem que as intervenções mais eficazes são as que focam a intervenção na comunidade educativa, adequando-se às características e necessidades específicas de cada estabelecimento de ensino. As políticas de escola contra a violência escolar têm provado serem muito importantes para o sucesso das intervenções. Realçamos ainda que, não compete apenas à instituição escola ter este papel ativo na deteção e prevenção de comportamentos de violência escolar entre pares, sendo que a família, os colegas e a comunidade em geral também deverão estar atentos a esta problemática.

Prosseguindo este itinerário e fazendo-nos acompanhar da nossa problemática de investigação a violência verbal e psicológica entre pares na adolescência/contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para a sua prevenção, passamos à redação do segundo capítulo, onde se procede à contextualização pedagógica e didática da unidade letiva *Riqueza e sentido dos afetos*.

## CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIDADE LETIVA *RIQUEZA E SENTIDO DOS AFETOS*

O presente capítulo reflete a experiência pedagógica e didática em contexto escolar, tendo por base a lecionação da unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos* do 7º ano de escolaridade do programa de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). Tomando como referência os documentos emanados do Ministério da Educação fazemos uma apresentação sumária da unidade letiva, aprendizagens essenciais e conteúdos programáticos. Num outro tópico, focamo-nos na experiência pedagógica. Com base nos documentos estruturantes do Agrupamento, onde se insere a escola onde foi desenvolvida a prática pedagógica, procedemos a uma caracterização do mesmo. É apresentada, ainda, uma caracterização da turma com a qual foi desenvolvido o trabalho. Esta caracterização contribuiu sobremaneira para conhecer os diversos contextos e planificar a unidade letiva, que se faz acompanhar de uma descrição de cada aula lecionada. Haverá ainda lugar para apresentar a ação de sensibilização designada *Violência no namoro*, levada a efeito, enquadrada quer na unidade letiva, quer no âmbito da nossa problemática de investigação. O capítulo culminará com um apontamento acerca da organização e balanço do Ensino @ Distância tendo em conta, que a Prática de Ensino Supervisionada decorreu em contexto pandémico e com a avaliação da mesma.

### **1. Apresentação sumária da unidade letiva**

O mapa organizador das unidades letivas para o 3º ciclo do Ensino Básico integra a unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos* no programa do sétimo ano de escolaridade. Os conteúdos programáticos que esta unidade didática aborda relacionam-se com a etapa de crescimento, a adolescência. O momento em que se questiona o sentido da realidade, as mudanças de referência social, a família e os amigos. Experimentam-se novas formas de pensar. Enfatiza-se a dimensão física do crescimento e o questionamento do religioso. Os sentimentos da amizade e do amor assumem grande relevância. A linguagem do amor ultrapassa o egocentrismo infantil, é a linguagem da doação e aceitação do outro. A unidade letiva aborda várias temáticas relacionadas com a etapa da adolescência: o desenvolvimento da pessoa, a construção da personalidade, preocupações e desafios, o agir moral e a questão religiosa, a descoberta do amor, terminando com uma mensagem cristã sobre a felicidade. Efetivamente a unidade em causa, pretende que o jovem adolescente se desenvolva, construa

a sua personalidade e aprenda a construir relações humanas sadias, de modo a saber responder com maturidade e discernimento às preocupações e desafios que lhe surgem no seu quotidiano ao longo da vida. Com efeito, a questão das relações humanas, das relações entre pares em ambiente escolar, na fase da adolescência nem sempre são pacíficas, materializam-se não raramente em agressões verbais e psicológicas. Há que proporcionar aos alunos ferramentas para que estes as construam em liberdade. Uma disciplina orientada para valores éticos e religiosos deve responder aos factos sociais emergentes por forma a ser significativa para os alunos; logo é fundamental que haja sintonia entre o programa da disciplina e o que cada unidade letiva propõe em termos de conteúdos e recursos.

Da análise da unidade referenciada emerge que esta pode contribuir para o crescimento dos alunos a nível moral, pretende que o aluno organize um universo coerente de valores. Alerta para um relacionamento com os outros, baseado nos valores da solidariedade, da amizade e do amor. Termina aludindo ao amor como o único caminho seguro que conduz à felicidade. Importa que o aluno aprenda a saber ser e a saber estar com os outros, contribuindo deste modo para uma diminuição da violência verbal e psicológica existente no meio escolar.

Na verdade, na juventude existem crises diversas, mas, é também nesta fase, que surgem, múltiplas possibilidades. A unidade letiva alvo de lecionação, potencia o desenvolvimento moral, apresenta conteúdos programáticos adequados à faixa etária dos alunos. Estes mesmos conteúdos patenteiam, coerência e coesão adequadas, assim como sequência ajustada. Ao propor a abordagem das mudanças físicas, psicológicas, sociais, afetivas e morais que se verificam na adolescência, não poderia estar mais adequada à faixa etária a que se destina. Com efeito, os alunos que frequentam o sétimo ano de escolaridade têm idades que rondam os doze e treze anos e como tal, encontram-se nesta fase de crescimento. É um tempo em que o adolescente se debate com um novo corpo que ainda não entende, com uma nova maneira de pensar com forte necessidade de independência e de autonomia particularmente em relação aos adultos. É a etapa do despontar dos primeiros amores e de um novo tipo de relacionamento com o outro. É justamente, nesta fase que o jovem adolescente começa a descobrir os valores morais e a questionar a religião. Neste sentido, a unidade aborda assuntos que são muito próximos ao aluno, que se encontra nesta etapa de crescimento, assuntos em relação aos quais tem muitas dúvidas e para os quais procura respostas.

Com efeito a aula da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) configura-se como espaço aberto à reflexão, em relação às novas questões que surgem no seguimento destas transformações. Contribui para a reflexão e decisão acerca dos princípios e valores que deverão orientar o comportamento dos jovens adolescentes, ajudando-os na

edificação da sua autonomia moral. Aduzimos ainda, que não só é pertinente abordar o fenómeno da violência escolar nesta etapa de crescimento, como também o é, fazê-lo na aula de Educação Moral e Religiosa Católica, disciplina que tem como seu principal desígnio contribuir para a formação integral dos alunos, formando cidadãos livres e responsáveis.

Os domínios de aprendizagem, ou seja, as áreas de ensino que a disciplina compreende e que agregam os padrões curriculares daquilo que o aluno deve conhecer, (campos de conhecimento, conteúdo) e do que o aluno deve fazer (processos ou competência) são os seguintes:

- Religião e Experiência Religiosa.
- Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida.
- Ética e Moral.

### *1.1. Aprendizagens essenciais*

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) pode dar um contributo para a formação da personalidade dos jovens, tendo sido definidas como aprendizagens essenciais para esta unidade letiva as que adiante se elencam.

Segundo o Despacho nº 6944-A de 2018 e tendo em conta o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*,<sup>185</sup>

As aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados com os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.<sup>186</sup>

Como referido no documento *O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*,

---

<sup>185</sup> *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, 26 de julho é um referencial para as decisões a adotar por parte dos intervenientes ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

<sup>186</sup> Cf. Despacho nº 6944-A/2018, Diário da República, 2ª série - nº138 - 19 de julho de 2018.

homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, o grande objetivo da educação é o de formar pessoas autónomas e responsáveis. Este documento não pretende a padronização dos alunos, mas sim ser referência para aquilo que se considera desejável atingir com o sistema educativo: liberdade com responsabilidade, autonomia, capacidade de pensamento crítico e de intervenção social. As aprendizagens essenciais de Educação Moral e Religiosa Católica foram definidas tendo por base os vários documentos curriculares em vigor, nomeadamente o programa, as metas curriculares, a Estratégia Nacional de Educação para a cidadania e ainda os Referenciais de Educação, tais como o Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz, o Referencial de Educação para o Desenvolvimento e o Referencial para a Dimensão Europeia da Educação.

Recuperando o que atrás foi dito, na fase da adolescência o ser humano torna-se capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita, ou ainda não acredita, isto é, pensa e reflete hipoteticamente. Deste modo, adquire a capacidade de ultrapassar, pelo pensamento, situações vividas e a projetar ideias para o futuro. Supõe-se assim, que as aprendizagens essenciais levarão a uma maior agilidade na construção dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes por parte dos vários intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

Foram assim definidas como aprendizagens essenciais para a *UL3* do 7º Ano de Escolaridade *Riqueza e sentido dos Afetos*, as seguintes:

- Identificar os aspetos essenciais que caracterizam a Adolescência;
- Discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal;
- Valorizar a família, os outros e a sociedade na construção da personalidade da pessoa;
- Relacionar as mudanças na adolescência com o aumento da responsabilidade pessoal, no ser e no agir;
- Valorizar a mensagem cristã para a vivência do amor humano.
- Assumir atitudes responsáveis na procura de felicidade pessoal e dos outros.

### *1.2. Conteúdos programáticos*

O programa de Educação Moral e Religiosa Católica organiza-se por níveis de ensino e

para cada nível de ensino foram determinadas unidades letivas. Cada uma das unidades letivas desenvolve-se em objetivos programáticos<sup>187</sup> de unidade que operacionalizam a aprendizagem dos conteúdos específicos do tema de cada unidade letiva. A articulação de objetivos e conteúdos deve conduzir o professor à adequada determinação de estratégias de aprendizagem.

O programa de Educação Moral e Religiosa Católica para o sétimo ano de escolaridade divide-se em quatro unidades letivas, como se pode constatar no **quadro 3**.

<b>Programa de EMRC - 3º Ciclo do Ensino Básico - 7º Ano de Escolaridade</b>
<b>Unidade Letiva 1</b> - As origens.
<b>Unidade Letiva 2</b> - As religiões.
<b>Unidade Letiva 3</b> - Riqueza e sentido dos Afetos.
<b>Unidade Letiva 4</b> - A Paz universal.

*Quadro 3 - Programa de EMRC - 3º Ciclo do Ensino Básico - 7º Ano de Escolaridade*

Os conteúdos programáticos considerados como fundamentais para unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos* de acordo com o programa de Educação Moral e Religiosa Católica, são os que se apresentam no **quadro 4**.

<b>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – UL 3 <i>Riqueza e sentido dos Afetos</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ciclo de vida: da infância à terceira idade.</li> <li>• A adolescência é a idade em que nós estamos.</li> <li>• Na adolescência fazem-se escolhas relevantes para o resto da nossa vida: estudos, trabalho, estado de vida.</li> <li>• A personalidade humana: identidade, continuidade, totalidade.</li> <li>• As dimensões da personalidade.</li> <li>• O crescimento e as mudanças na personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência.</li> <li>• A importância da família e da escola na formação da personalidade.</li> <li>• O valor do estudo e do conhecimento.</li> <li>• Os amigos e a sua influência na personalidade e na vida.</li> <li>• O que muda quando crescemos:</li> </ul>

<sup>187</sup> São enunciados do tipo de resultados de aprendizagem que se esperam da lecionação de determinados conjuntos de conteúdos, descrevem a intenção do professor em relação ao desenvolvimento e à mudança pretendidos no aluno.

- . perceber a vida de um modo mais complexo;
- . assumir responsabilidades e fazer escolhas;
- . mudar a referência social: da família aos amigos;
- . experimentar novas formas de pensar: do pensamento concreto ao pensamento abstrato,
- . experimentar novas formas de resolver problemas ético-morais: consciência e autonomia moral;
- . questionar o religioso e ser por ele questionado;
- . o que é a religiosidade: a experiência psicológica do religioso.
- A experiência de maturação dos adolescentes:
  - . integração social;
  - . identificação de sentimentos;
  - . desejo de amar e de ser amado;
  - . dificuldades na relação com a família;
  - . dificuldades na escola;
  - . Preocupações vocacionais;
  - . despertar do desejo sexual.
- O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades.
- O que o grupo de amigos pode fazer pela felicidade dos seus membros.
- 1 Cor 13,1-13: Hino ao amor.
- Crescer e ser adulto é fazer escolhas na perspectiva do amor.

*Quadro 4 - Conteúdos programáticos - UL 3 - Riqueza e sentido dos Afetos.*

Considerando as aprendizagens essenciais e os conteúdos programáticos para esta unidade letiva, constata-se que a temática das relações interpessoais com enfoque para a violência escolar entre pares na adolescência, não está presente. Entendemos, portanto, que é pertinente a inclusão desta temática na mesma, dado que é um assunto cada vez mais presente na consciência dos alunos, para além de ser um problema de saúde pública em crescendo no mundo. Neste sentido, apresentamos adiante uma proposta pedagógica a incluir nesta unidade. Pretendemos, por conseguinte, por via da ação educativa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica contribuir para o desenvolvimento e amadurecimento dos jovens, para a sensibilização do problema da violência escolar entre pares na adolescência. É nossa intenção colaborar de algum modo, para que os adolescentes estejam mais atentos a situações de violência escolar, a saibam identificar e não a desvalorizar.

Para Susana Carvalhosa a violência no contexto escolar constitui um problema de elevada prevalência, com consequências para os jovens a nível da aprendizagem, potenciando o abandono escolar e contribuindo também para perturbações nas relações interpessoais e

diminuição da sensação de segurança e proteção nas escolas.<sup>188</sup>

Corroborando a autora e o que se tem vindo a dizer até aqui, entendemos pertinente incluir, como proposta pedagógica, designada - *As Relações interpessoais e a Violência escolar entre pares na adolescência*, nesta unidade. Propomos integrá-la no capítulo *Preocupações e desafios*, porquanto, são aqui desenvolvidos alguns temas que afetam os adolescentes, como é o caso da sua preocupação com o sucesso a nível social e afetivo, com a descoberta do amor, com as primeiras relações de namoro. A violência verbal e psicológica entre pares em ambiente escolar, como temos vindo a concluir é, uma preocupação em todas as faixas etárias, sobretudo no período da adolescência. Com esta proposta visa-se, em primeiro lugar, levar os jovens à construção de relações alicerçadas nos valores cristãos, segundo, dotá-los de ferramentas diagnósticas e de prevenção de comportamentos agressivos (verbais e psicológicos) entre pares e nas relações de namoro. Pretendemos que os alunos adquiram atitudes reativas e preventivas perante situações de agressão verbal e psicológica nas relações que estabelecem, munindo-os de informação e meios para que saibam como agir e como construir relações sadias que acreditem a pessoa humana. Apresenta-se de seguida a proposta pedagógica.

### 1.3. Proposta pedagógica. *As relações interpessoais e a violência escolar entre pares na adolescência.*

Unidade Letiva: *Riqueza e sentido os Afetos. Preocupações e desafios*

Domínios	Aprendizagens essenciais	Conteúdos Programáticos	Descritores do Perfil dos alunos
Ética e Moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar as mudanças na adolescência com o aumento de responsabilidade.</li> <li>Assumir atitudes responsáveis na procura da felicidade pessoal e dos outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação interpessoal. Que valores na sua construção?</li> <li>Violência verbal e psicológica em contexto escolar nas relações entre pares. Prevenção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionamento interpessoal;</li> <li>Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li> <li>Bem-estar, saúde e ambiente.</li> </ul>

<sup>188</sup> Cf. S. Carvalhosa, C. Moleiro e C. Sales, *A situação do bullying nas escolas portuguesas. Interações*, 2009; (13):125-46.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violência no namoro.</li> <li>• Motivações e prevenção.</li> </ul>	
--	--	---	--

Caraterizada sumariamente a etapa da adolescência e apresentada a unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos*, passamos ao tópico seguinte dedicado à experiência pedagógica e didática em contexto escolar.

## 2. A experiência pedagógica e didática em contexto escolar

Este tópico dedica-se à experiência pedagógica. Encontra-se dividido em duas partes. Inicia - se com a caraterização do contexto da prática educativa. Com base em diversos documentos, destacando-se o Projeto Educativo do Agrupamento, foi caraterizado o Agrupamento de Escolas onde decorreu a prática pedagógica. Segue-se a caraterização da turma com a qual trabalhamos, elaborada com base em informações disponibilizadas pela orientadora cooperante e outras, obtidas através de materiais criados pela professora. Na segunda parte, apresentam-se as planificações das aulas lecionadas, acompanhadas das respetivas descrições, a planificação da ação de sensibilização designada *Violência no namoro*, levada a efeito no âmbito deste percurso pedagógico. Integra-se também, uma nota referente à organização e balanço do Ensino @ Distância decorrente da pandemia da doença «Covid 19» e culmina com a avaliação da prática de ensino supervisionada. Iniciemos, contextualizando!

### 2.1.Contextualização

#### 2.1.1. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches situa-se na cidade de Braga. Integra sete estabelecimentos de ensino básico. As escolas que compõem o agrupamento são: Escola Básica Dr. Francisco Sanches, EB1 da Misericórdia, EB/JI Quinta da Veiga, JI Quinta das Fontes, EB1/JI das Enguardas, EB1 de S. Vítor e EB1/JI Bairro da Alegria. Estas escolas situam-se nas freguesias de S. Vítor e de S. Vicente, freguesias com elevada densidade populacional, onde estão identificados bairros sociais. Na área de influência do Agrupamento existem vários estratos sociais, culturais e económicos, bem como forte incidência de

população emigrante de origem diversa e com língua materna diferente do português. O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches pretende constituir-se como um foco de desenvolvimento formativo e cultural na comunidade educativa em que se integra, pautando a sua ação pela exigência, responsabilidade e cooperação. Do ponto de vista do contexto económico, as famílias dos alunos que frequentam este Agrupamento de Escolas apresentam situação económica frágil, sendo que 49% dos alunos beneficiam de Apoio Social Escolar, o que revela que a maior parte dos alunos tem dificuldade em aceder ao material escolar essencial. No que reporta à profissão dos Encarregados de Educação verifica-se que na sua maioria são operários ou têm profissões não especializadas, verificando-se ainda uma taxa bastante significativa de Encarregados de Educação desempregados.

Do ponto de vista social salienta-se o facto de existirem vários alunos oriundos de bairros sociais, com famílias com graves debilidades de estruturação, que vão do desemprego, à toxicodependência, ao alcoolismo e à baixa escolarização. Nos bairros sociais, localizados nas imediações do Agrupamento, existem vários grupos minoritários com famílias oriundas de países falantes de português (Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde entre outros e famílias provenientes de países não falantes do português (Roménia, Ucrânia, China, Senegal, entre outros).

Cerca de 80% dos alunos não possui computador em casa, fator que limita a possibilidade de pesquisa em casa e que no atual contexto de pandemia, dificultou o acesso às aprendizagens. No concernente ao contexto psicológico constata-se que cerca de 11% dos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que a avaliação cognitiva a que foram sujeitos revelou que estes alunos apresentam desenvolvimento cognitivo inferior e muito inferior em relação aos padrões normais. De salientar que 5% dos alunos do Agrupamento beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão.

O Agrupamento pretende satisfazer as necessidades sociais ligadas à comunidade educativa, nomeadamente o acesso ao sucesso escolar, diversificando as ofertas educativas de acordo com as necessidades da comunidade de forma a formar cidadãos livres e responsáveis do ponto de vista pessoal e social e, igualmente preparados cientificamente para os desafios do futuro.

O Projeto Educativo do AEFS está sustentado em alguns princípios nomeadamente: inclusão, equidade, responsabilidade e inovação, com a finalidade de construir uma escola de qualidade, ser uma escola para a cidadania, através de um acompanhamento personalizado que visa o desenvolvimento de atitudes e valores, que se traduzem no desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos. O Projeto Educativo do Agrupamento Dr. Francisco Sanches pretende

dar respostas às seguintes dimensões:

- Comunidade, valorizando a cidadania;
- Currículo, através da organização das aprendizagens de acordo com as características de cada aluno;
- Organização, através da organização de espaços, tempos e grupos de trabalho;
- Desenvolvimento profissional, através do trabalho colaborativo para a conceção, planeamento, desenvolvimento e avaliação curricular e em processos de formação e supervisão associados ao levantamento das áreas de conhecimento e da prática profissional a aprofundar.

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches definiu metas e objetivos a alcançar no quadriénio 2018/2022, a saber:

**Meta 1.** Ser uma escola de cidadania.

**Meta 2.** Ser uma escola de qualidade.

### **Objetivos:**

Melhoria das aprendizagens dos alunos.

Melhoria dos resultados escolares externos, em linha com a melhoria dos resultados internos.

Taxa de insucesso escolar zero.

Abandono escolar inexistente.

Absentismo tendencialmente zero.

Oferta formativas diversificadas para os alunos concordantes com a sua caracterização.

Ser uma escola reconhecidamente solidária, intercultural e inclusiva.

Ser uma escola reconhecida pelas aprendizagens promotoras de efetiva cidadania.

Ser uma escola de referência na comunidade local enquanto foco de divulgação e dinamização cultural diversificada.

#### 2.1.2. Caracterização da turma alvo de lecionação - Turma do 7º3

A turma é constituída por vinte e um alunos sendo que dezanove se encontram inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). A turma da disciplina de EMRC é composta por onze elementos do sexo masculino e oito do sexo feminino. Alguns alunos têm nacionalidade estrangeira. Beneficiam de Ação Social Escolar onze alunos. A

turma íntegra alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão pelo facto de serem abrangidos pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. O papel do encarregado de educação foi desempenhado maioritariamente pela mãe. Com o objetivo de melhor conhecer a turma, os alunos preencheram a ficha de autoapresentação designada «Para te conheceres melhor!» criada pela docente, onde foram convidados a olharem para dentro de si descrevendo a sua maneira de ser, as suas preocupações, falando acerca da sua vocação. Foram ainda desafiados a olharem à sua volta, refletindo acerca do significado que a família tem para eles. Falando daqueles que mais admiram na sociedade, das suas preferências a nível de música, de desporto, de leitura e o que esperam dos adultos que os rodeiam. Para os alunos desta turma a família significa amor, união, felicidade, tudo.

Têm como músicas preferidas as de Bárbara Tinoco, do grupo musical Calema, entre outras. Leram alguns livros, como «O Diário de um banana...», «O Cavaleiro da Dinamarca», «*Harry Potter - O Cálice de Fogo*», «O Recruta». As pessoas que admiram na sociedade pelo seu percurso ou talento são os pais, o pai, a família, os jogadores Cristiano Ronaldo, Messi e Trincão, o ator Cameron Boyce e a cantora americana Billie Eilish. No futuro gostariam de exercer a profissão de médico, professor, empresário, futebolista, designer, pintora, estilista, cabeleireira, bancário e psicólogo. Dos adultos esperam compreensão, paciência, responsabilidade e confiança. O que mais os preocupa é o estado do planeta, a possibilidade de haver uma 3ª Guerra Mundial, perder as pessoas que mais gostam, que algo de prejudicial aconteça à família, perder os amigos, não conseguir resultados académicos positivos. Os desportos favoritos são voleibol, futebol, basquetebol, natação e ténis.

Do preenchimento da ficha supracitada conclui-se também, que estes alunos assumem preocupação acerca da violência verbal e psicológica patente nos jovens em idade escolar e são de opinião que os instigadores a esta prática, devem ser penalizados pela instituição Escola. Consideram que os motivos que podem estar na base da existência da violência verbal e psicológica existente em contexto escolar, podem estar relacionados com o facto de não serem respeitadas as diferenças em cada ser humano, a falta ou a má educação, o desinteresse pelos estudos, não terem outra forma de chamarem à atenção.

A turma no geral evidencia alguns problemas de natureza económico social que se agravaram no contexto da pandemia da doença «Covid 19».

Alguns elementos da turma apresentaram graves dificuldades de meios tecnológicos para acompanhar o Ensino @ Distância. Evidenciaram muitas dificuldades na realização e no envio dos trabalhos propostos quer nas aulas síncronas quer nas aulas assíncronas. Trata-se de uma turma com pouca autonomia, sendo que alguns elementos neste período de pandemia estavam

sozinhos em casa e atrasavam-se na realização das tarefas. Agudizaram-se muitas situações de natureza económica decorrentes do desemprego gerado. Vários Encarregados de Educação foram auxiliados pela escola no que reporta à alimentação.

### **3. Análise da Prática de Ensino Supervisionada**

Neste tópico dá-se nota da prática letiva desenvolvida ao longo do ano letivo de 2019-2020. Importa salientar que no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada a lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica compete à docente titular da turma, designada neste contexto, como orientadora cooperante. Enquanto professora estagiária, lecionei quatro aulas; sendo que as mesmas foram planificadas tendo em conta o programa da disciplina, os documentos orientadores da escola, a planificação geral elaborada em sede de reunião de área disciplinar, as informações da Orientadora Cooperante referentes à turma e, naturalmente tendo em consideração a minha problemática de investigação; a violência verbal e psicológica (violência escolar) em contexto escolar na adolescência. As aulas lecionadas incidiram sobre a unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos* uma das quatro unidades letivas previstas no programa de Educação Moral e Religiosa Católica do sétimo ano de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico. Adiante segue uma proposta de planificação da unidade, seguida das descrições referentes às aulas lecionadas.

#### *3.1. Planificação*

O principal objetivo da lecionação não se materializa numa mera e unilateral transmissão de conhecimentos e de saberes. Ensinar é também, dotar os alunos de ferramentas, para que estes se tornem cidadãos autónomos, livres e capazes de assumirem opções e escolhas assertivas no seu quotidiano. Deste modo, impõe-se que o processo de ensino e de aprendizagem seja pensado e estruturado de forma a chegar a todos os alunos. Infere-se, portanto, que a planificação deva refletir este aspeto, que constitui naturalmente uma questão importante aquando da preparação das aulas. Cada aluno é um aluno. Cada turma é uma turma.

##### 3.1.1.A importância da planificação

Planificar implica analisar uma realidade específica que se apresenta, considerando as condições existentes, prevendo as possíveis alternativas de ação de modo a superar

dificuldades e atingir os objetivos pensados. Trata-se, por conseguinte, de um trabalho mental que implica análise, reflexão e previsão que garanta uma mais adequada distribuição das atividades letivas em função dos objetivos preconizados, uma utilização racional do tempo das aprendizagens. Da planificação de determinada disciplina devem fazer parte as aprendizagens essenciais, conteúdos programáticos, ações/estratégias de ensino orientadas para o perfil dos alunos, descritores do Perfil dos alunos, recursos a utilizar, tempo e avaliação formativa. O conhecimento prévio da turma revela-se da máxima utilidade; permite prever o tempo, o tempo imprescindível para a realização das atividades de acordo com o ritmo de trabalho e o nível de aprendizagem dos alunos. A preocupação com o cumprimento dos tempos inicialmente previstos não deve retirar espaço ao questionamento por parte do docente. O encadeamento dos vários momentos da planificação deve conduzir a uma tarefa ou atividade final que espelhe o objetivo da respetiva aula.

### 3.1.2. Planificação da unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos*

Previamente à lecionação foi estabelecido o primeiro contacto com a turma, apresentados os alunos e a professora de forma breve. Foi estabelecido um breve diálogo com os discentes acerca da temática a desenvolver nas aulas seguintes e indicado o material necessário para as aulas. Foi ainda disponibilizada aos alunos a ficha designada «Para te conheceres melhor!», com o propósito de ser preenchida na aula seguinte, para melhor conhecer a turma e a partir desta sumária caracterização, associada a outros elementos entretanto adquiridos, planificar as aulas. Por último, foi dado a conhecer aos alunos da turma a caderneta da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, explicitado o objetivo e a função da mesma. Segue a planificação da unidade letiva, seguida das descrições referentes às aulas lecionadas.

#### 3.1.1.1. Descrição da aula número um: A adolescência. Quem sou eu?

Deu-se início à aula com o acolhimento e o cumprimento dos alunos e demais elementos presentes na sala de aula: orientadora cooperante e colegas do Núcleo de Estágio. Procedeu-se a uma apresentação mais aprofundada da professora e dos alunos da turma. Verificada a presença de todos os elementos, foi escrito o sumário no quadro por um aluno, para que fosse registado no caderno diário pelos restantes discentes presentes na aula, a saber: Apresentação. Introdução ao estudo da unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos*. Foram também lembradas as regras a observar no decurso das aulas, consciencializando os alunos para a

necessidade de estas serem respeitadas, de modo a obter um clima de aula favorável ao ensino e à aprendizagem. Entretanto foi feita uma apresentação sumária da unidade letiva. Foi preenchida a ficha designada «Para te conheceres melhor!»<sup>189</sup> Seguidamente e após introduzida a temática a lecionar, como forma de iniciar o seu estudo e usando uma metodologia sustentada no diálogo vertical, foi proposto aos alunos a resolução da atividade «Quem sou eu?»<sup>190</sup> Socorrendo-me de uma metodologia heurística sustentada no já aludido diálogo vertical e horizontal procurei que os alunos fossem partilhando as suas respostas acerca da atividade realizada e registadas conclusões. Num último momento, foi solicitado aos alunos que registassem a síntese da aula na Caderneta da disciplina<sup>191</sup> e fizessem o registo da sua avaliação.

### **Reflexão final:**

Fazendo um exame retrospectivo e crítico ao trabalho realizado concluiu-se que a aula decorreu bem. Na generalidade, a turma aderiu bem às atividades propostas e participou na aula de forma pertinente e organizada. Assumiu um comportamento adequado ao contexto de sala de aula, embora se tenha observado alguma desatenção e desconcentração por parte de um número reduzido de alunos, momento menos positivo da aula. Destaca-se uma boa gestão da sala de aula, atuação assertiva e dinâmica, fazendo cumprir as regras da mesma.

Segue a planificação elaborada para esta aula.

---

<sup>189</sup> Anexo 1 - Ficha de apresentação: Para te conheceres melhor!

<sup>190</sup> Anexo 2 - Atividade - Quem sou eu?

<sup>191</sup> Anexo 3 - Anexo 3 - Caderneta da disciplina de EMRC.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE TEOLOGIA-BRAGA

▪ **MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches  
Ano letivo 2019/2020

## Planificação de Aula

Unidade Letiva: “Riqueza e sentido dos Afetos”

Aula n.º 1/4

Ano: | Turma: 7º3

Data: 04.02.2020

Tempo previsto: 50m

Domínios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos alunos	Descritores do Perfil dos alunos	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
<b>SUMÁRIO:</b> Apresentação. Introdução ao estudo da Unidade Letiva 3 - Riqueza e Sentido dos Afetos.							
Ética e Moral	Identificar os aspetos essenciais que caracterizam a adolescência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A adolescência é a passagem da infância para a idade adulta.</li> <li>▪ O crescimento e as mudanças na personalidade: o desenvolvimento da pessoa e a adolescência (compreender o que sou e o que quero fazer com a minha vida).</li> </ul>	<p>Receção /Acolhimento aos alunos.</p> <p>Apresentação dos alunos e da professora.</p> <p>Verificação das presenças.</p> <p>Registo do sumário no quadro por um/a aluno/a.</p> <p>Breve apresentação da Unidade “Riqueza e sentido dos Afetos”.</p> <p>Resolução da atividade “QUEM SOU EU?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento interpessoal.</li> <li>• Pensamento crítico e pensamento criativo.</li> <li>• Desenvolvimento pessoal e autonomia.</li> <li>• Linguagens e textos.</li> <li>• Bem-estar-Saúde e Ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relação dos alunos da turma.</li> <li>✓ Quadro/ Caneta.</li> <li>✓ Caderno diário e material de escrita.</li> <li>✓ Ficha de trabalho-“QUEM SOU EU?”</li> <li>✓ Manual adotado.</li> <li>✓ Material de escrita.</li> </ul>	10 m	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Assiduidade e pontualidade.</li> <li>○ Atenção e concentração.</li> <li>○ Participação ativa, pertinente e organizada.</li> <li>○ Empenho na realização das tarefas propostas.</li> <li>○ Comportamento e atitude na sala de aula.</li> </ul>

			<p>Diálogo com os alunos acerca da atividade realizada.</p> <p>Síntese da aula.</p> <p>Entrega de uma caderneta individual onde os alunos deverão fazer a sua autoavaliação no final da aula e registar a frase síntese da mesma. (Caderneta da disciplina de EMRC).</p>		<p>✓ Caderneta da disciplina de EMRC.</p>	40m	(Cumprimento das regras da sala de aula).
--	--	--	--	--	---	-----	---

### 3.1.2.2. Descrição da aula número dois: A adolescência. Mudanças físicas e de referência social.

À semelhança da aula anterior deu-se início à aula com o acolhimento e o cumprimento dos alunos e dos demais elementos presentes na sala de aula; orientadora cooperante e elementos do núcleo de estágio. Verificada a presença de todos os elementos da turma e do material necessário para a aula, foi escrito o sumário no quadro por um elemento da turma, para que fosse registado no caderno diário pelos restantes alunos da turma, a saber: Noção de adolescência. Mudanças físicas e de referência social. Deu-se continuidade à aula com um diálogo vertical e horizontal acerca da atividade realizada na aula anterior designada «Quem sou eu?» Partindo de algumas mudanças que se dão na adolescência que os alunos foram referindo fez-se uma «Chuva de ideias» sobre as grandes alterações físicas, psicológicas e de referência social que se começam a sentir nesta fase de crescimento. Após se terem elencado as diversas mudanças que surgem nesta etapa da vida e de explicadas aos alunos, a docente propôs à turma a realização da atividade, «Quero saber! O envelope das dúvidas.»<sup>192</sup> O objetivo era que os alunos colocassem as suas dúvidas e angústias por escrito anonimamente e as depositassem no «Envelope das dúvidas» reportadas a esta fase do crescimento. As questões colocadas seriam esclarecidas em aulas posteriores. Os alunos aderiram bem à atividade. Após este momento da aula foram distribuídas à turma duas pequenas fichas informativas designadas respetivamente, «Adolescência-Alguns conselhos»<sup>193</sup> e «Mudanças na Adolescência. Alguns conselhos!»,<sup>194</sup> que serviriam de consolidação dos conteúdos lecionados. Interligando esta etapa de crescimento em que os jovens despertam para o amor e para a sexualidade, dimensão muito importante no ser humano, que compreende várias vertentes (afetos, comunicação, partilha, amizade, reprodução), com a comemoração do Dia dos Namorados, foi proposto a cada aluno a atividade designada, «Deixa-te afetar pelo afeto»<sup>195</sup>, escrevendo uma mensagem afetiva num pequeno coração em cartolina vermelha, disponibilizado pela professora para oferecerem à pessoa que considerassem merecer este gesto. No final da aula cada aluno registou na sua caderneta de EMRC a ideia chave da mesma e autoavaliou-se. Os alunos foram informados que estava agendada para aula seguinte uma ação de sensibilização subordinada ao tema: *Violência no namoro*, a levar a efeito por uma psicóloga da Associação Sopro, pelo que deveriam em casa pensar em questões que no âmbito do tema, gostariam de ver afloradas.

<sup>192</sup> Anexo 4 - Atividade - Quero saber! “O envelope das dúvidas.”

<sup>193</sup> Anexo 5 - A adolescência - Alguns conselhos.”

<sup>194</sup> Anexo 6 - Mudanças na adolescência. Alguns conselhos.

<sup>195</sup> Anexo 7 - Atividade - Deixa-te afetar pelo afeto!

### **Reflexão final:**

Fazendo uma reflexão crítica à segunda aula lecionada, realça-se uma boa adesão dos alunos às tarefas propostas, que foram realizadas empenhadamente pela maioria dos mesmos. Verificou-se também, participação ativa, pertinente e organizada, ora por solicitação da professora, ora feita voluntariamente. Deu-se relevância às questões dos discentes. Os conteúdos programáticos foram apresentados de forma dinâmica, procurando-se envolver todos os elementos da turma, mesmo aqueles que inicialmente se mostravam mais desmotivados. Foram mobilizados conhecimentos prévios dos alunos e relacionaram-se com outras áreas do saber. Foi usada uma linguagem apelativa e criadas oportunidades para reforçar a autoestima dos discentes, incentivando-os de forma pessoal. Verificou-se também uma boa gestão da sala de aula, agindo-se de forma assertiva e dinâmica fazendo-se cumprir as regras da sala de aula; se bem que na generalidade o comportamento dos alunos foi adequado ao contexto de sala de aula. Segue a planificação elaborada para esta aula.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE TEOLOGIA-BRAGA

▪ **MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches  
Ano letivo 2019/2020

## Planificação de Aula

Unidade Letiva: “Riqueza e sentido dos Afetos”

Aula n.º 2/4

Ano: | Turma: 7º3

Data: 11.02.2020

Tempo previsto: 50m

Domínios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos alunos	Descritores do Perfil dos alunos	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
<b>SUMÁRIO:</b> Noção de adolescência. Mudanças físicas e de referência social.							
<b>Ética e Moral</b>	Identificar os aspetos essenciais que caracterizam a adolescência.  Discutir a relevância da adolescência na formação da personalidade e no desenvolvimento pessoal.	A adolescência e o processo de crescimento. O que muda quando crescemos.  Transformações físicas. A pessoa humana cresce e desenvolve-se.  Mudanças de referência social: a família e os amigos.	Receção /Acolhimento aos alunos.  Verificação de presenças.  Registo do sumário no quadro por um/a aluno/a.  Diálogo com os alunos acerca dos registos efetuados na cademeta de EMRC, relativos à aula anterior.  Conversa com os alunos acerca da atividade realizada na aula anterior. Quem sou eu?  “Chuva de ideias” sobre as mudanças que os alunos começam a sentir nesta fase de	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relacionamento interpessoal.</li><li>• Pensamento crítico e pensamento criativo.</li><li>• Desenvolvimento pessoal e autonomia.</li><li>• Linguagens e textos.</li><li>• Bem-estar-Saúde e</li><li>• Ambiente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Relação dos alunos da turma.</li><li>✓ Quadro/ Caneta.</li><li>✓ Manual adotado e caderno diário.</li><li>✓ Material de escrita.</li><li>✓ Fotocópia - Mudanças na adolescência – Alguns conselhos.</li><li>✓ Envelope e papel.</li></ul>	10 m	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Assiduidade e pontualidade.</li><li>○ Atenção e concentração.</li><li>○ Participação ativa, pertinente e organizada.</li><li>○ Empenho na realização das tarefas propostas.</li><li>○ Comportamento e atitude na sala de aula.</li></ul>

			<p>crescimento.</p> <p>Realização da atividade "O envelope das dúvidas" na qual os alunos são convidados a colocar as suas dúvidas e angústias, reportadas a esta fase de crescimento, anonimamente e por escrito, no designado envelope das dúvidas. As questões colocadas serão esclarecidas em aulas posteriores.</p> <p>Distribuição de uma pequena nota informativa intitulada - Mudanças na adolescência. Alguns conselhos. (servindo de consolidação do conteúdo).</p> <p>Interligando esta etapa de crescimento, em que, os jovens despertam para a sexualidade, dimensão muito importante no ser humano que compreende várias vertentes – afetos, comunicação, partilha, amizade, reprodução, com a comemoração do Dia dos Namorados, é proposto a cada discente da turma que escreva, uma mensagem afetiva num pequeno coração em cartolina vermelha, disponibilizado pela professora, para oferecerem à pessoa que considerem merecer este gesto.</p> <p>Síntese da aula.</p> <p>Registo na caderneta da disciplina de EMRC a autoavaliação e a síntese da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pequenos corações em cartolina vermelha.</li> <li>✓ Caderneta da disciplina de EMRC.</li> </ul>	40m	(Cumprimento das regras da sala de aula).
--	--	--	---	--	-----	---

### 3.1.2.3. Descrição da aula número três: Amor e sexualidade. O namoro. Ação de sensibilização subordinada ao tema *Violência no namoro*.

Iniciou-se a aula com a receção, acolhimento e cumprimento aos alunos e restantes elementos presentes na sala de aula. Verificada a presença dos discentes e do material necessário para a aula, foi escrito o sumário no quadro por um aluno, a saber: Amor e sexualidade. O namoro. Ação de sensibilização subordinada ao tema: *Violência no namoro*. De seguida foi apresentada a Dra. Mónica Sousa, psicóloga, e fez-se o enquadramento da Ação de sensibilização na unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos*, atividade de resto, já comunicada aos alunos na aula anterior. A ação foi dinamizada pela psicóloga Mónica Sousa da Associação «Sopro» de Barcelos, convidada pelo Núcleo de Estágio para o efeito. Os alunos ouviram com atenção os dados apresentados, colocaram questões e partilharam experiências. O objetivo da ação era sensibilizar os jovens para a ocorrência de alguns comportamentos abusivos nas relações de namoro. Foi referido pela palestrante que «um em cada quatro jovens é vítima de violência nas relações de namoro não havendo distinção entre rapazes e raparigas. Há uma reciprocidade da violência, ou seja, rapazes e raparigas são vítimas e agressores. Os comportamentos mais abusivos são os que consideramos de violência mais *soft* a violência verbal e psicológica. De salientar que o controlo, os insultos, os empurrões e alguma violência física não tão severa, também está presente nas relações de namoro. Em 2003, a violência no namoro passou a ser considerada um crime público, automaticamente o número de denúncias também disparou.» A melhor forma de combater este problema, afirmou a psicóloga, é continuar a trabalhar as questões de sensibilização, de prevenção, a educação para a cidadania e para a igualdade. A vergonha em denunciar situações abusivas é uma das razões para o número de casos não ser maior, mas há outros; como a falta de conhecimento de que se é vítima, o receio de se ser apontado como vítima, ou que dali surjam consequências mais gravosas, ou ainda, que haja um impacto mais significativo em termos de vitimação, afirmou Mónica Sousa. Foi salientado pelo mesmo elemento que é importante informar de que formas é que se pode denunciar, onde é que os jovens podem procurar ajuda, quem são as entidades com competência nestas temáticas e a partir daí desenvolver toda a questão de prevenção que é o motor do desenvolvimento. Beliscar, empurrar, controlar o telemóvel ou as redes sociais, obrigar a ceder “passwords” das redes sociais, não querer que fale com determinados amigos ou amigas ou com determinadas pessoas da família, proibir de sair de casa, são sinais de violência no namoro. Com efeito, estes são alguns comportamentos que estão presentes nas relações estabelecidas entre alguns jovens; porquanto, estes, devem compreender que os

mesmos encerram violência e que alguma coisa deve ser feita no sentido de interromper este ciclo, pois há o perigo de escalada, dos mesmos. Porquê trazer à Escola a especialista? Por várias razões. A primeira porque a temática prende-se com a problemática de investigação do presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, a violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na adolescência em contexto escolar, a segunda porque se enquadra na unidade letiva em estudo e não é afluída. Trata-se de um assunto do inteiro interesse dos alunos. Entende-se ainda que as escolas por via de algumas disciplinas, designadamente da EMRC pode ter um papel preponderante, na sensibilização e prevenção da violência; seja ela física, verbal ou psicológica porque sabemos que as escolas funcionam como palcos privilegiados de atuação. É na escola que encontramos grande parte das nossas crianças e dos nossos jovens. A escola deve tomar consciência que tem que ser envolvida neste processo. A transmissão intergeracional de violência sobretudo verbal tem um peso fortíssimo; o facto de alguns jovens adotarem estes comportamentos porque os vivenciaram no seio familiar, é o reflexo e o replicar de modelos que aprenderam em casa. Os alunos querem que se fale mais sobre o tema. A ação decorreu muito bem e o balanço é muito positivo. No final da aula foi entregue um Certificado de Participação<sup>196</sup> aos alunos, elaborado pela mestrande e assinado pela docente da disciplina de EMRC professora Maria José Dias, pela Dra. Mónica Sousa em representação da Associação e pela professora estagiária. No último momento da aula os alunos foram lembrados para escreverem as ideias chave da mesma e anotarem a sua avaliação na caderneta da disciplina de EMRC.

### **Reflexão final:**

Realizando um processo de reflexão acerca do modo como decorreu a aula regista-se que a mesma foi muito positiva. Os alunos manifestaram muito agrado pela atividade apresentada, quer pelo formato, quer pela pertinência do tema. Interagiram muito bem; ouvindo com atenção e questionando organizadamente e de forma muito pertinente. Foi dada relevância às questões dos alunos. Destacam-se boa gestão da sala de aula e boa relação pedagógica.

Os alunos mantiveram uma postura adequada ao contexto de sala de aula, observando-se, por conseguinte, o cumprimento das regras da mesma. A falta de tempo foi o aspeto menos positivo. De seguida apresenta-se a planificação elaborada para a Ação de sensibilização, assim como a planificação para a aula acabada de narrar.

---

<sup>196</sup> Anexo 8 - Certificado de Participação entregue aos alunos presentes na Ação de sensibilização subordinada ao tema *Violência no namoro*.

**Planificação da ação de sensibilização *Violência no namoro* levada a cabo pela Associação “Sopro”**

<p><b>Inserção nos conteúdos programáticos</b></p>	<p>Unidade Letiva <i>Riqueza e sentido dos Afetos</i> do Programa de EMRC do 7º Ano de Escolaridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A experiência de maturação dos adolescentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de sentimentos;</li> <li>- Desejo de amar e ser amado;</li> <li>- Dificuldades nas relações de namoro.</li> </ul> </li> <li>▪ O contributo do diálogo com os adultos de confiança para a resolução de dificuldades.</li> </ul>
<p><b>Objetivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as preocupações que sentem os adolescentes.</li> <li>▪ Valorizar algumas formas de resolução de problemas no seu processo de crescimento.</li> </ul>
<p><b>Destinatários</b></p>	<p>Alunos do 7º Ano de Escolaridade - 7º3</p>
<p><b>Data e local da realização</b></p>	<p>18 de fevereiro de 2020 Escola Básica Dr. Francisco Sanches Aula de EMRC - 8h 20m /9h 10m</p>
<p><b>Dinamizadora</b></p>	<p>Associação “Sopro” - Barcelos Dra. Mónica Sousa (Psicóloga)</p>
<p><b>Promotor(a) da atividade</b></p>	<p>Núcleo de Estágio de EMRC do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches - Mestrado em Ensino de Educação Moral e Religiosa Católica - Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa - Núcleo Regional de Braga.  (Mestranda – Teresa Costa)</p>
<p><b>Recursos humanos e materiais</b></p>	<p>Psicóloga, Computador, projetor, certificado de participação.</p>



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE TEOLOGIA-BRAGA

▪ **MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches  
Ano letivo 2019/2020

## Planificação de Aula

Unidade Letiva: “Riqueza e sentido dos Afetos”

Aula n.º 3/4

Ano: | Turma: 7º3

Data: 18.02.2020

Tempo previsto: 50m

Domínios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos alunos	Descritores do Perfil dos alunos	Recursos físicos e humanos	Tempo	Avaliação formativa
<b>SUMÁRIO:</b> Amor e sexualidade. O namoro. Ação de sensibilização subordinada ao tema “Violência no namoro”.							
Ética e Moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relacionar as mudanças na adolescência com o aumento de responsabilidade pessoal no ser e no agir.</li> <li>➤ Assumir atitudes responsáveis na procura da felicidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adolescência – fase de escolhas relevantes para o resto da vida: estudos, estado de vida e trabalho.</li> <li>▪ A experiência de maturação dos adolescentes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de sentimentos;</li> <li>- Desejo de amar e de ser amado;</li> <li>- O namoro;</li> <li>- despertar do desejo sexual.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Receção /Acolhimento aos alunos.</p> <p>Verificação de presenças.</p> <p>Registo do sumário no quadro por um aluno.</p> <p>Diálogo com os alunos acerca dos registos efetuados na caderneta de EMRC. Breve enquadramento da ação de sensibilização no âmbito da temática – “Violência no Namoro”, por parte de um elemento da Associação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento interpessoal.</li> <li>• Pensamento crítico e pensamento criativo.</li> <li>• Desenvolvimento pessoal e autonomia.</li> <li>• Linguagens e textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relação dos alunos da turma.</li> <li>✓ Quadro/ Caneta.</li> <li>✓ Caderno diário.</li> <li>✓ Material de escrita.</li> <li>✓ Técnica (Psicóloga) da</li> </ul>	<p>10 m</p> <p>40m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Assiduidade e pontualidade.</li> <li>○ Atenção e concentração.</li> <li>○ Participação ativa, pertinente e organizada.</li> <li>○ Empenho na realização das tarefas propostas.</li> <li>○ Comportamento e atitude na sala</li> </ul>

	<p>pessoal e dos outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assumir responsabilidades e fazer escolhas.</li> </ul>	<p>“Sopro”.</p> <p>Dinamização da ação de sensibilização subordinada ao tema – “Violência no Namoro” com a colaboração de uma técnica da Associação “Sopro”.</p> <p>Entrega de um Certificado de Participação aos alunos presentes na Ação, elaborado pela professora.</p> <p>Síntese da aula.</p> <p>Registo na caderneta da disciplina de EMRC, a autoavaliação e a síntese da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bem-estar-Saúde e Ambiente.</li> </ul>	<p>Associação “Sopro”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Computador.</li> <li>✓ Retroprojeter.</li> <li>✓ Certificado de Participação.</li> <li>✓ Caderneta da disciplina de EMRC.</li> </ul>		<p>de aula. (Cumprimento das regras da sala de aula).</p>
--	------------------------------	---	--	---	--	--	---

#### 3.1.2.4. Descrição da aula número quatro: A ousadia do amor. À descoberta de novos valores.

À semelhança do que aconteceu nas aulas anteriores, deu-se início à aula com o acolhimento e o cumprimento dos alunos e demais elementos presentes na sala de aula, designadamente orientadora cooperante e elementos do Núcleo de Estágio. Verificada a presença de todos os alunos da turma e do material necessário para a aula foi escrito o sumário no quadro por um elemento da turma, para que fosse registado no caderno diário pelos restantes discentes da turma, a saber: A ousadia do amor. À descoberta de novos valores. Seguidamente, estabeleceu-se um diálogo vertical e horizontal acerca da Ação de sensibilização realizada na aula anterior, subordinada ao tema *Violência no namoro* e foram lembrados os conteúdos das aulas anteriores. Num segundo momento, com a colaboração de três alunos, foi feita a leitura dialogada do texto «Os jovens são como laranjas»<sup>197</sup>. À medida que o texto é lido recorre-se a frutos verdes e maduros designadamente limões e laranjas,<sup>198</sup> uns inteiros e outros partidos levados pela professora; com o propósito de exemplificar a importância do crescimento, do amadurecimento físico, afetivo e psicológico e a sua repercussão na tomada de decisões, nas escolhas, nas opções que são feitas nesta etapa da vida. O fruto verde que não atingiu o seu amadurecimento, que é colhido precocemente tem um sabor ácido, assim como as opções, as escolhas que se fazem sem maturação. O fruto para ter sabor agradável deve ser colhido e consumido apenas no final do prazo de maturação. Utilizando uma metodologia heurística procedeu-se à exploração do mesmo. Num terceiro momento, foi interpretado o texto bíblico 1 Cor 12,31-13 8.<sup>199</sup> Após explanação e exploração do mesmo pela turma, registaram-se conclusões no caderno diário. Este foi oferecido em formato de um pequeno presente<sup>200</sup> aos alunos, para que estes o lessem em situações do seu quotidiano, amiúde e orientassem as suas vidas com base no conteúdo do mesmo. Finalizou-se a aula com a audição e interpretação da letra da música «Melhor de mim»,<sup>201</sup> de Mariza. A letra da música foi disponibilizada pela professora para facilitar a compreensão da mensagem de esperança que se pretende transmitir.

Consolidaram-se assim, através dos recursos apresentados ao longo da aula as principais

---

<sup>197</sup> Anexo 9 - Fotocópia do texto “Os jovens são como laranjas”, texto adaptado por Pe Zezinho por escritor desconhecido.

<sup>198</sup> Anexo 10 - Fotografia do cesto de laranjas e limões levados para a aula.

<sup>199</sup> Anexo 11 - Fotocópia do texto bíblico 1 Cor 12,31-13 8.

<sup>200</sup> Anexo 12 - Texto bíblico - Formato de presente.

<sup>201</sup> Anexo 13 - Letra da música - “Melhor de mim” de Mariza.

ideias chave da unidade letiva. À semelhança das aulas anteriores os alunos foram convidados a registar na caderneta da disciplina de EMRC a ideia principal da mesma e a fazerem a sua avaliação.

### **Reflexão final:**

Fazendo um exame retrospectivo e crítico à aula lecionada refere-se que a mesma foi considerada muito positiva. A grande maioria dos alunos interagiu bem, participando de forma ativa e organizada, destacando-se o seu envolvimento particularmente na dramatização do texto apresentado. Atentaram nos recursos pedagógicos utilizados dado apresentarem alguma diferença. A utilização de recursos didáticos diversos, apelativos e originais tendo em conta o perfil da turma e a sua faixa etária foi sem dúvida uma contribuição preciosa para o sucesso da aula. Observou-se o cumprimento das regras da sala de aula por parte da grande maioria dos alunos. Destaca-se uma boa gestão da sala de aula e uma boa relação pedagógica com os alunos. A falta de tempo foi o aspeto menos positivo.

Seguidamente apresenta-se a planificação elaborada para esta aula.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE TEOLOGIA-BRAGA

▪ **MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches  
Ano letivo 2019/2020

## Planificação de Aula

Unidade Letiva: “Riqueza e sentido dos Afetos”

Aula n.º 4/4

Ano: | Turma: 7º3

Data: 03/03/2020

Tempo previsto: 50m

Domínios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos alunos	Descritores do Perfil dos alunos	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
<b>SUMÁRIO: A ousadia do Amor. À descoberta de novos valores.</b>							
<b>Cultura cristã e Visão Cristã da Vida</b>  <b>Ética e Moral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Relacionar as mudanças na adolescência com o aumento de responsabilidade pessoal no ser e no agir.</li> <li>➢ Valorizar a mensagem cristã para a vivência do amor humano.</li> <li>➢ Assumir atitudes responsáveis na procura da felicidade pessoal e dos outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O contributo do diálogo com adultos de confiança para a resolução de problemas.</li> <li>▪ 1 Cor 13,1-13: Hino ao amor.</li> <li>▪ Crescer e ser adulto é fazer escolhas na perspetiva do amor.</li> <li>▪ O despertar para novas responsabilidades e a assunção de valores éticos.</li> </ul>	<p>Receção /Acolhimento aos alunos.</p> <p>Verificação de presenças.</p> <p>Registo do sumário no quadro por um/a aluno/a.</p> <p>Diálogo com os alunos acerca dos registos efetuados na caderneta da disciplina de EMRC, relativos à aula anterior.</p> <p>Diálogo com os alunos acerca da Ação de Sensibilização realizada na aula anterior subordinada ao tema “Violência no Namoro”.</p> <p>Leitura feita pelos alunos, do texto “Os jovens são como laranjas” (texto adaptado de Pde Zezinho por escritor contemporâneo).</p> <p>À medida que vão lendo recorrem a frutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento interpessoal.</li> <li>• Pensamento crítico e pensamento criativo.</li> <li>• Desenvolvimento pessoal e autonomia.</li> <li>• Linguagens e textos.</li> <li>• Bem-estar, Saúde e Ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relação dos alunos da turma.</li> <li>✓ Quadro/ Caneta.</li> <li>✓ Caderno diário.</li> <li>✓ Material de escrita.</li> <li>✓ Computador.</li> <li>✓ Retroprojor.</li> <li>✓ Texto “Os jovens são como laranjas”.</li> <li>✓ Frutos verdes e maduros</li> </ul>	<p>10 m</p> <p>40m</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Assiduidade e pontualidade.</li> <li>○ Atenção e concentração.</li> <li>○ Participação ativa, pertinente e organizada.</li> <li>○ Empenho na realização das tarefas propostas.</li> <li>○ Comportamento e atitude na sala de aula. (Cumprimento das regras da sala de aula).</li> </ul>

			<p>verdes e maduros, uns inteiros outros partidos, que estarão disponíveis na sala, para exemplificarem a importância que o crescimento, o amadurecimento físico, afetivo e psicológico tem na tomada de decisões, nas escolhas, nas opções que são feitas nesta etapa da vida.</p> <p>Exploração do texto.</p> <p>Interpretação do texto bíblico 1 Cor 12,31-13, 8ª. Oferta do mesmo aos alunos, em formato de "pequeno presente", para que estes o leiam atenciosamente e orientem as suas vidas com base no conteúdo do mesmo.</p> <p>Audição e interpretação da letra da música "Melhor de mim" de Mariza. (Letra da música disponibilizada pela professora, para facilitar a compreensão da mensagem que se pretende transmitir).</p> <p>Consolidação das mensagens que os textos anteriores e a letra da canção pretendem veicular feita pelos alunos oralmente</p> <p>Síntese da Unidade Letiva.</p> <p>Registo na caderneta da disciplina de EMRC a autoavaliação e as ideias chave da aula.</p>		<p>(laranjas e limões verdes e maduros, entre outros)</p> <p>✓ Texto bíblico 1 Cor 12,31-13, 8a.</p> <p>✓ Letra da música "Melhor de mim" de Mariza.</p> <p>✓ Caderneta da disciplina de EMRC.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

#### **4. Organização e balanço do Ensino @ Distância (E@D) em consequência do surgimento da pandemia da doença «Covid 19».**

Dado que a Prática de Ensino Supervisionada foi interrompida em modo presencial devido à pandemia da doença «Covid 19», contextualiza-se a situação, fazendo um balanço do E@D, entretanto surgido desta emergência.

No dia treze de abril foi publicado o decreto lei nº14-G/2020 que estabeleceu as medidas excepcionais e temporárias na área da Educação, no âmbito da pandemia da doença «Covid-19» para o terceiro período, a qual teve início no dia catorze de abril. Em função das decisões então tomadas, manteve-se em vigor a modalidade de (E@D), tal como havia sucedido nas últimas duas semanas do segundo período. Relativamente ao chamado Ensino @ Distância, apesar de os alunos terem tido acesso aos equipamentos e serviços necessários para cumprirem com as exigências deste modelo de ensino, para o qual a contribuição das escolas foi decisiva, na medida em que facultou dentro do possível, o apoio e/ou equipamentos sempre que os alunos necessitaram, persistiram algumas dificuldades de acesso à rede de internet, nomeadamente indisponibilidade de acesso a dispositivos e/ou serviços por alguns alunos, por estes terem sido partilhados entre si e irmãos, por estarem também em Ensino @ Distância, ou devido a falhas na internet, causadas também pela sobrecarga dos serviços (inviabilizando por isso o cumprimento parcial de horários escolares por parte de alguns alunos). Por outro lado, nem todos tiveram naturalmente a mesma destreza no manuseamento e utilização das tecnologias. Também se constatou que alguns encarregados de educação tiveram de adquirir meios para que os seus educandos tivessem acesso ao Ensino@ Distância. Por outro lado, para alguns dos alunos, que detêm mais dificuldades na compreensão e aquisição de conhecimentos, foi muito difícil acompanharem sem a presença do professor e dos colegas, estes que eventualmente também os apoiavam no esclarecimento de dúvidas. Além disso, nenhum encarregado de educação naturalmente se converteu em professor repentinamente (e não é razoável esperar isso dos encarregados de educação). Concluindo, todas essas diferenças de utilização (técnicas/informáticas) e, também, de apoio familiar aos alunos, colocaram em causa o direito à equidade no acesso à Educação (consagrado na nossa Constituição, Artigo 74.º). Relativamente à avaliação durante o Ensino @ Distância, o Ministério da Educação, no sítio de apoio às escolas, [fonte: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/FAQ>], afirma, no ponto 7 «Como avaliar os meus alunos na modalidade de trabalho à distância?» que «Os princípios da avaliação (formativa e sumativa) em ambiente digital e na modalidade de ensino à distância não são diferentes da avaliação (formativa e sumativa) em regime presencial.» Porém, tal não

parece ser realista, na medida em que, na avaliação das aprendizagens realizadas em casa, não há garantia de fiabilidade, ou seja, não temos a certeza que efetivamente foi o aluno que realizou o trabalho/ficha/teste. Mesmo diante de uma câmara, numa sessão síncrona (no computador, por exemplo), numa avaliação oral, o aluno pode estar a ter acesso, a informação por outrem ou outro meio. Concluindo, a avaliação do terceiro período pode não ter sido objetiva nem equitativa. No entanto, em atenção ao cumprimento de normativos legais, esta avaliação foi realizada, mas com as ressalvas supracitadas.

Manifesto ainda a minha opinião sobre o Ensino @ Distância e as suas repercussões, bem como sobre a sua eventual e previsível aplicação no próximo ano letivo.

Como é do conhecimento de todos, durante uma parte significativa (no décimo primeiro e décimo segundo anos) ou, totalmente, este terceiro período (do primeiro ao décimo ano inclusive), ocorreu sem qualquer contacto/aula presencial com os alunos. Esta insólita situação causou uma série de súbitas alterações e múltiplos constrangimentos, que se traduziram em complexos bloqueios do processo de ensino-aprendizagem. As reais consequências e impactos desta ação, grande parte ainda por identificar, vão ficar inscritos na vida de todos os alunos que vivenciaram este estranho tempo escolar.

Para mitigarmos as consequências para os nossos alunos, será essencial que se proceda a uma revalorização da dimensão humana, inerente e imprescindível à atividade de aprender e de ensinar. Os profissionais da educação igualmente mergulhados no generalizado e desgastante quadro de ansiedades, foram chamados a encarar um desafio descomunal, onde se cruza uma multiplicidade de dimensões e áreas de atuação. Convivendo com novidades legais, enfrentando problemas de comunicação diversificados, desenhando formas alternativas de se fazer presente, os professores lutaram estoicamente para não perderem o lugar de fala e, assim, evitarem que a maior parte dos alunos se deixasse vencer pelo distanciamento. De salientar que só foi possível a concretização de alguns dos objetivos impostos por este modelo de ensino, devido também ao facto dos professores utilizarem os seus próprios meios, nomeadamente equipamentos e serviços informáticos. Apesar de todo o esforço empreendido, nem todas as iniciativas foram bem-sucedidas, muitos alunos perderam-se, por razões diversas, pelo caminho. Assim, o futuro da educação depende largamente de um investimento em recursos humanos, para privilegiar o ensino presencial, cumprindo com todas as normas de segurança emanadas pela Direção Geral de Saúde, em detrimento de uma aposta exclusiva em tecnologia e no Ensino @ Distância.

No que se refere à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica houve escolas que optaram pela lecionação síncrona quinzenal alternada com a assíncrona. Outras optaram

apenas pela lecionação assíncrona disponibilizando tarefas, propostas de atividades, materiais de apoio nos blogues da disciplina e através das diversas plataformas entretanto preparadas para a situação, *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, entre outras.

No Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches a lecionação da disciplina foi síncrona através da plataforma *Google Classroom*, pelo que o meu contacto com os alunos foi feito por esta via, ou através da professora titular da turma que encaminhava as minhas mensagens para os alunos via email ou através de outros meios disponíveis. Sublinha-se também que me mantive em contacto com os alunos sempre que possível.

Alguns elementos da turma apresentaram graves dificuldades de meios tecnológicos que permitissem o acesso ao Ensino @ Distância. Evidenciaram muitas dificuldades na realização e no envio dos trabalhos propostos quer nas aulas síncronas quer nas aulas assíncronas. Trata-se de uma turma com pouca autonomia, sendo que alguns elementos neste período de pandemia estavam sozinhos em casa e atrasavam-se na realização das tarefas. Agudizaram-se muitas situações de natureza económica decorrentes do desemprego gerado. Vários encarregados de educação foram auxiliados pela escola no que reporta à alimentação. Os alunos ansiavam estar com os seus colegas e professores e regressarem à Escola.

Julgo que se pode afirmar que deve ser enaltecida a enorme capacidade dos alunos, dos professores e das direções das escolas. Foi extraordinária esta adaptação, porque a Escola funciona para milhões de alunos. Inesperadamente, tivemos que encontrar respostas. Respostas para muitos problemas. Sublinha-se a função social da Escola. Esta tornou-se particularmente evidente. Tornaram-se evidentes também as desigualdades. Há inúmeras crianças, jovens e famílias para quem a Escola é o verdadeiro «porto de abrigo»; a âncora onde se podem agarrar: é ali que encontram alimento, segurança, conhecimento e relação. Estou convicta que a sociedade em geral não tinha tão presente o papel que a Escola assume no quotidiano na vida de cada um. Somos seres em relação. Uma das lições a reter é que o ato educativo é um ato de relação. Ao ensino digital deve ser atribuído o seu valor, mas jamais este substituirá o ensino presencial. Estivemos perante um ensino de emergência onde se deve realçar a boa adaptação dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação, apesar das contingências a que uns e outros estiveram e estão sujeitos. Os alunos na generalidade revelaram maturidade e tranquilidade, porque estar na Escola é estar no palco da socialização e ficaram confinados. A Escola procurou chegar a todos os alunos. Não deixar ninguém para trás. Valorizou-se a autonomia das escolas neste processo; cada uma tentou resolver as questões mais prementes como soube e pôde. Todos sabemos que nem todos os alunos têm famílias ideais nem as condições ideais. Houve alunos que não tiveram logo equipamentos. Havia e há alunos em

risco. A Escola é o sinalizador para situações de risco, porquanto não pode parar, porque corre-se o risco dos alunos mais vulneráveis, saírem do seu radar. A Escola é a «clínica» que oferece a possibilidade de ascensão social por via do conhecimento adquirido. Pode ser considerado o elevador social e a única possibilidade que os alunos mais desfavorecidos encontram para melhorar a situação em que vivem. Não devemos colocar o acelerador de desigualdades, na Escola. Afirma-se, portanto, a importância do ensino presencial. O facto de haver ferramentas digitais credíveis não dispensa o ensino presencial. A Escola é relação e comunicação.

## **5. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada**

Fazendo um exame retrospectivo e crítico ao trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) julgo poder afirmar, que de um ou de outro modo, contribui para a prossecução das metas preconizadas no Projeto Educativo do Agrupamento: ser uma Escola de Cidadania, ser uma Escola de Qualidade.

Foi sempre meu propósito fazer com que os alunos fossem a par e passo adquirindo valores válidos para a sua formação integral.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) traduziu-se numa experiência positiva e enriquecedora. A formação adquirida contribuiu, sobremaneira, para a consolidação de conhecimentos anteriormente adquiridos; enriqueceu-me, o que se traduzirá numa melhoria da minha ação educativa. Forneceu mais ferramentas de trabalho, favorecendo deste modo a missão educativa do professor, tornando-a mais fácil e mais motivadora. No que reporta à dimensão científica e pedagógica, designadamente à preparação, organização, realização das atividades letivas e relação pedagógica com os alunos regista-se como importante a oportunidade que foi a confrontação da minha prática letiva com as opiniões dos meus pares com a Orientadora Cooperante e com a Orientadora Científica. Esta constatação coloca como inquestionável, na minha prática letiva futura, a reflexão e a discussão com os demais elementos da área curricular, como forma de procurar melhorar a lecionação da disciplina.

Foi também relevante a reflexão sobre a importância da planificação, como instrumento essencial de trabalho da prática docente e documento norteador de toda a ação pedagógica. As aulas foram planificadas de acordo com o perfil de cada turma e tendo em conta a minha problemática de investigação. As atividades propostas implicaram a utilização de recursos variados e inovadores, dado que nesta disciplina é imperativo inovar. Foram criadas condições facilitadoras de aprendizagens progressivas e autónomas. Procurou-se fomentar a participação de todos os alunos nas aulas, considerando a especificidade de cada um, recorrendo-se à

diversificação de estratégias e de recursos didáticos adequados à faixa etária dos discentes, de modo a que a mensagem chegasse a todos os elementos da turma. Promoveu-se, de igual modo, a integração de todos os alunos da turma, incrementando-se um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao seu desenvolvimento afetivo e social.

O comportamento da turma alvo da lecionação foi considerado Bom. Não houve situações que mereçam particular realce. Sempre que houve necessidade, foram implementadas estratégias que visavam a manutenção da disciplina na sala, daí considerar-se que houve boa gestão da sala de aula.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada verificou-se, a meu ver, um constrangimento consubstanciado na impossibilidade de os mestrandos não terem assento nas estruturas curriculares do Agrupamento, designadamente nas reuniões do Departamento de Ciências Sociais e Humanas do qual a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica faz parte, área disciplinar e conselhos de turma, o que poderia ter-se traduzido em proveito para ambas as partes. Por último, salienta-se que, procurei estabelecer relações interpessoais centradas na cordialidade; respeitando o pluralismo de opiniões, valorizando a cultura e o saber de cada um com toda a comunidade escolar.

### **Considerações finais:**

Do capítulo que agora termina, importa salientar que ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, sobretudo no que reporta à lecionação das aulas no âmbito da unidade letiva *Riqueza e sentido dos Afetos*, houve o cuidado por parte da professora estagiária, em ir ao encontro das reais necessidades dos alunos, porquanto foi apresentada *in loco* uma Ação de Sensibilização subordinada à temática da violência nas relações de namoro, trazendo deste modo, a nossa problemática de investigação para a sala de aula, fazendo com que os alunos se fizessem ouvir, fossem protagonistas e mostrando deste modo, que a aula da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica é um espaço e um tempo que pode contribuir para a diminuição da violência verbal e psicológica em ambiente escolar. Assim, no sentido de dar continuidade a esta linha de investigação destaca-se no terceiro e último capítulo deste estudo, o contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na prevenção da mesma.

## CAPÍTULO III - PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA VERBAL E PSICOLÓGICA (VIOLÊNCIA ESCOLAR) ENTRE PARES NA ADOLESCÊNCIA

O capítulo que se apresenta, terceiro e último reporta à prevenção da violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na adolescência em ambiente escolar. Aqui é destacado o contributo do *Ensino Escolar da Religião* (EER) por via da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na prevenção da mesma. O foco é o ensino da EMRC como ponto de encontro entre os jovens adolescentes, a moral e a sua repercussão na sua educação moral. «O Ensino Escolar da Religião é fator decisivo para a educação integral das crianças, adolescentes e jovens. De facto, seria empobrecedor entender a educação excluindo dela a interpretação e análise do fenómeno religioso, bem como a proposta de uma visão do mundo e da vida humanista e cristã.»<sup>202</sup>

### **1. Contributo do *Ensino Escolar da Religião*, por via da disciplina de EMRC, para a prevenção da violência verbal e psicológica entre pares na adolescência**

Para refletir sobre o contributo do *Ensino Escolar da Religião* (EER) na formação das crianças e dos jovens é necessário questionar em primeiro lugar a pertinência do mesmo, em especial na escola pública. O *Ensino Escolar da Religião* por via da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outra confissão, baseia-se no fundamento de que a escola não procura apenas a construção de um saber, mas, e de acordo com Juan Ambrósio,

Uma formação que alcança todas as dimensões da pessoa, procurando, uma educação integral. Se a escola quer concretizar o seu principal objetivo não se pode ignorar a dimensão religiosa da pessoa, propondo uma educação que permita às crianças e jovens entender a vida em todas as suas dimensões.<sup>203</sup>

Só assim podemos falar numa formação global, defendida na Lei de Bases do Sistema Educativo,

Contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-se para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.<sup>204</sup>

---

<sup>202</sup> D. Tomaz da Silva Nunes, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, (2007), 20.

<sup>203</sup> Juan Ambrósio, *Tópicos para uma reflexão in Ensino Religioso Escolar* 3 (2001), 160.

<sup>204</sup> Cf. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, alínea b) do artigo 3º da Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Enquadra-se aqui, portanto, no sistema educativo português, o *Ensino Escolar da Religião*, pois procura desenvolver a dimensão religiosa das crianças e jovens. *O Ensino Escolar da Religião* radica na construção da pessoa, no ser com capacidade de relação, vocacionado para a descoberta do outro, para a fraternidade, amizade, e para viver em sociedade; ou seja, a sua dimensão espiritual, a abertura ao transcendente em relação a si mesmo, que torna cada sujeito único e irrepetível. Quando se fala em educação, todos estes aspetos constitutivos do humano têm de ser considerados como processos que constituem a identidade pessoal. Relegar o fenómeno religioso para fora da escola, ou seja, para fora do espaço de transmissão racional leva à ignorância religiosa. A iliteracia religiosa é um problema cultural.<sup>205</sup> No atual contexto de interculturalidade, a cultura religiosa deve respeitar tanto o substrato cristão que determina a nossa cultura como o pluralismo religioso emergente.<sup>206</sup>

Com efeito, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode contribuir para a formação do aluno, mormente para o seu desenvolvimento moral, concorrendo de algum modo para a diminuição da violência verbal e psicológica existente em ambiente escolar. Georgen, filósofo e investigador na área da Educação, afirma que o aluno que chega às escolas nos dias de hoje, pode ser influenciado e de várias formas,

por uma diversidade muito grande de opiniões, de posicionamentos a respeito dos mais diferentes assuntos, chega influenciado por posicionamentos religiosos, ora herméticos e dogmáticos, ora soltos e descomprometidos; chega marcado por imagens de violência, de erotismo, de relações utilitaristas, chega sobretudo seduzido por anseios, desejos, modelos de felicidade relacionados com as prioridades do mercado, do consumo e do lucro.<sup>207</sup>

Efetivamente os jovens adolescentes, com a liberdade que os caracteriza, como seres humanos, podem ser influenciados positiva ou negativamente pela sociedade que lhes transmite valores que podem não dignificar o ser humano, pelo que se devem promover os meios adequados para que estes jovens adolescentes se possam proteger através da reflexão e do diálogo, por via da disciplina da Educação Moral e Religiosa Católica.

Nesta linha de pensamento, o espanhol Josef Maria Puig, um dos maiores especialistas internacionais em Educação Moral, vem dizer que, «a sociedade contemporânea vive uma crise

---

<sup>205</sup> “Cercear o dado religioso é favorecer-lhe a transmissão irracional, emotiva, clandestina e descontrolada. (...) Fora da transmissão racional só pode ficar a vaga de fundo da irracionalidade e do mágico. Neste caso, se a Escola se abstém como pretexto de não favorecer o sectarismo, o integrismo e o fundamentalismo. Com todo o rol de consequências a que estamos habituados. Favorece a estupidificação e a opressão cultural.”

<sup>206</sup> Cf. Alfredo Teixeira, *Escola e Religião*, in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 95.

<sup>207</sup> P. Georgen, *Educação moral hoje: cenários, perspetivas e complexidades*. Educação e Sociedade Campinas, v. 28, n.100, out. (2001).

de valores»<sup>208</sup> e este é, um dos maiores desafios que os professores têm de enfrentar, sendo pertinente insistir na educação moral que respeita a autonomia dos sujeitos. A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade e as normas, os valores morais, aproximando os alunos de condutas e hábitos mais coerentes como princípios e normas que vão construindo. Nas palavras de Vaz de Andrade, «os valores que têm como base servirem de guias de ação, são transversais, e portanto, da responsabilidade de todos os professores.»<sup>209</sup> Porém, cremos que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica constitui, um espaço para refletir e desenvolver uma educação moral cristã, dado que os alunos nesta aula, partilham, não raras vezes, as suas dificuldades e os seus dilemas, procurando respostas para os desafios do seu quotidiano, coisa que nas outras disciplinas não fazem, pois a prioridade é a lecionação dos conteúdos programáticos das diversas áreas do conhecimento.

Corroboramos Lucienne Tognetta<sup>210</sup> e Telma Vinha<sup>211</sup> quando realçam que: «é premente uma disciplina educativa na escola, que ajude os adolescentes a serem autónomos, analisando e discutindo relações, situações e interações e a construírem a sua moral.»<sup>212</sup>

Reforçam ainda que a escola:

é um espaço social propício para o desenvolvimento moral, para a educação para os valores pois [...] é preciso que a criança e os jovens possam ter experiências de vida social, para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essas vivências.<sup>213</sup>

Josef Maria Puig sublinha que: «a formação moral é sempre o trabalho do educando realizado com a ajuda de especialistas para enfrentar problemas de valor.»<sup>214</sup>

Por sua vez, o teólogo Marciano Vidal vem acrescentar que estamos perante «uma crise da moral atual»<sup>215</sup> no geral e na vida. Porém, ressalva que: «a nossa época não é pior do que as outras, talvez seja melhor que a maior parte das anteriores. O que acontece, é que ela tem as suas próprias crises, como aconteceu com as etapas procedentes.»<sup>216</sup>

Para este teólogo, a crise moral, em que vivemos atualmente, é consequência da crise de

---

<sup>208</sup> J. M. Puig, *A construção da personalidade moral*, (São Paulo: Ática 1998), 8.

<sup>209</sup> J. Vaz de Andrade, *Os valores na formação pessoal e social*, (Lisboa: Texto Editora, 1992), 23.

<sup>210</sup> Luciene R. P. Tognetta é professora universitária. Doutorou-se em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Investiga principalmente na moralidade, na ética, na convivência escolar e no *bullying*.

<sup>211</sup> Telma P. Vinha, é pedagoga. Desenvolve pesquisas sobre o ambiente escolar, problemas de convivência, relações interpessoais e desenvolvimento sócio moral.

<sup>212</sup> Tognetta e T. Vinha. *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. (São Paulo: Editora Brasil, 2014), 39.

<sup>213</sup> Tognetta e T. Vinha, *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*, 39.

<sup>214</sup> J. M. Puig, *A construção da personalidade moral*, (São Paulo: Ática, 1998), 230.

<sup>215</sup> M. Vidal, *Retos morales en la sociedad en la iglesia*, (Navarra: Verbo Divino, 1992), 23.

<sup>216</sup> M. Vidal, *Nova moral fundamental: o lar teológico da ética*, (São Paulo: Santuário/Paulinas, 2003b), 715.

autonomia; autonomia que, sendo imprescindível, mas levada ao extremo, põe em causa o sentido da vida e as referências necessárias à sobrevivência do ser humano:

Gera uma moral sem limites, isto é, sem a contrapartida dos fatores que a superam: a “graça” e o “pecado”, originam uma moral prometeica, insensível à “gratuidade” do dom e da promessa; propícia uma moral “hipotética”, isto é, sem referências absolutas; verifica-se desse modo, a profecia de Dostoiévski: se Deus não existe, “tudo é permitido”; a estimativa moral moderna não encontrou ainda o eixo adequado para viver sã e criativamente sua condição autónoma, a crise moral atual é a febre (...) da razão autónoma.<sup>217</sup>

A verdade é que a consciência não é uma estrutura adicionada à pessoa, «é a própria pessoa no seu dinamismo essencial em direção à plenitude do seu ser.»<sup>218</sup>

A consciência constrói-se no interior da pessoa por meio de mecanismos externos: a identificação (inserção dos valores dos pais e da sociedade na vida psíquica da criança), a rejeição ou oposição a tudo o que é estranho e à idealização do eu. Marciano Vidal acrescenta ainda que, nunca existe uma consciência moral definitiva, pois a consciência é uma realidade dinâmica, que está relacionada com o crescimento.<sup>219</sup>

Até aqui, exploramos um pouco os conceitos de educação moral, consciência moral, autonomia moral. Inserimos fundamentalmente o teólogo Marciano Vidal, pois imprime uma componente religiosa que também fundamenta este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada.

Recuperando o que expusemos ao longo deste capítulo, concluímos que os valores morais derivam de um processo sócio cognitivo de construção que se dá entre pessoas, sendo, portanto, o ambiente onde decorre esta relação, determinante, não menosprezando o papel da liberdade individual. Os valores morais não são inatos. M. Shimizu e colaboradores destacam que há professores que efetuam um bom trabalho construtivo em educação moral e em valores, baseado em temas éticos e morais, num ambiente de cooperação, respeito e valorização.<sup>220</sup> Todavia, S. S. Aiello vem referir que, a maior parte dos professores não teve formação inicial, nem contínua sobre educação moral,<sup>221</sup> o que mostra que esta não estava nas prioridades educativas.

Telma Vinha salienta que a educação moral,

---

<sup>217</sup> M. Vidal, *Dez palavras-chave em moral de futuro*, (São Paulo: Paulinas, 2003a), 71.

<sup>218</sup> M. Vidal, *Moral de actitudes: moral fundamental*, (Madrid: Editorial Perpetuo Socorro, 1981), 120.

<sup>219</sup> Cf. Vidal, *Moral de actitudes: moral fundamental*, 123.

<sup>220</sup> Cf. A. M. Shimizu, A. A. Gomes, J. A. Zechi, M. S. S & Leite, Y.U.F. *Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: A formação inicial em foco*. In Anais da Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, Brasil, (2008).

<sup>221</sup> Cf. S. S. Aiello, *Educação moral na escola. Formação de professores*, (Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2011), 58.

sendo obrigação de todos os professores, estes deveriam conhecer o processo da sua construção, de acordo com cada faixa etária dos alunos, o que nem sempre se verifica. Mais especificamente na área do desenvolvimento moral, é comum encontrarmos adultos que por desconhecerem essa construção, confundem, por exemplo, egocentrismo, com exclusivismo ou voluntariedade. Tais pessoas ensinam os valores, impõem regras, criticam, sempre com boa intenção, procurando oferecer o melhor, mas baseando-se apenas no senso comum.<sup>222</sup>

Consideramos importante refletir e compreender como se desenvolve a educação moral nas escolas e qual o ambiente adequado à construção da moral dos nossos adolescentes, com vista à sua autonomia e à formação de cidadãos livres e responsáveis. A Educação Moral e Religiosa Católica utiliza os seus métodos, tem uma especificidade própria que é relacionar-se com os vários saberes: «o que confere (...) a sua característica peculiar é o facto de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de se relacionar com os outros saberes. É esta a especificidade que a distingue da catequese.»<sup>223</sup>

Com efeito a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica propõe-se ajudar os alunos a fazerem o seu percurso de crescimento e da sua formação pessoal. Para isso, promove o conhecimento e o encontro com a experiência e a vivência da fé cristã católica, respeitando, porém, quer o processo educativo específico da escola, quer a consciência e a liberdade dos alunos.

Como refere Juan F. Ambrósio<sup>224</sup> em *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Pública*, a EMRC propõe um campo de indagação e busca, e não caminhos de endoutrinamento.<sup>225</sup>

A EMRC objetiva a formação global dos adolescentes, é uma disciplina cujos conteúdos são transversais e desenvolvem-se a partir do diálogo/debate dos saberes das outras disciplinas, imbuídos e acrescidos com a mensagem e os valores cristãos. A escola precisa destes valores e dimensões, para se conseguir afirmar como construtora do futuro cidadão. Sendo uma disciplina que faz parte da oferta educativa, quer do ensino público quer do ensino privado, deve adotar uma atitude de «solidariedade crítica com a escola» que implica «a procura da escola melhor.»<sup>226</sup> Ora, uma escola melhor é aquela onde os alunos se sentem bem, onde não há violência entre pares. Deste modo, a disciplina da Educação Moral e Religiosa Católica,

---

<sup>222</sup> T. Vinha, *O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista*, (Campinas: Mercado de Letras, 2000), 165.

<sup>223</sup> Congregação para o Clero, (1998).

<sup>224</sup> Juan F. Ambrósio é docente na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa.

<sup>225</sup> Cf. J. F. Ambrósio, *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Pública. Communio*; XVIII (2001), 449.

<sup>226</sup> F. Boebel, *Ensino Religioso Hoje: Objetivos, dificuldades, chances e auxílios*, trad. Lúcio Fleck (Campinas. IECLB, 1995), 11.

desenvolve os seus objetivos no meio escolar, no seio de uma comunidade que pretende assegurar às crianças e aos jovens a consecução, dos objetivos de natureza científica, cultural e humana.

Tendo em conta tudo o que temos vindo a referir ao longo deste capítulo, constatamos que a aula de Educação Moral e Religiosa Católica promove a educação moral dos jovens em ambiente escolar contribuindo desta forma, para a diminuição do fenómeno da violência verbal e psicológica nesse contexto. De um modo geral, os conteúdos programáticos da disciplina são potenciadores do seu desenvolvimento moral.

Concordamos com D. Tomaz da Silva Nunes,<sup>227</sup> quando afirma, que a EMRC tem como finalidade primária a formação global do aluno que permite o reconhecimento da sua identidade e progressivamente a construção e projeto pessoal de vida.<sup>228</sup>

O professor de Educação Moral e Religiosa Católica augurando que o aluno se forme integralmente, deve proporcionar situações de debate crítico, em torno de conceitos e valores fundamentais, levando a que os alunos sejam cidadãos respeitadores, tolerantes e responsáveis e construam uma linha de conduta que não promova a violência verbal e psicológica em crescendo nas escolas.

Sílvia Parrat - Dayan <sup>229</sup> afirma:

O exercício do pensamento crítico na escola pode tomar, a forma de condutas de rebelião e criar situações de conflito com os quais os professores não estão suficientemente preparados para lidar. Além do mais, nesse caso podemos perguntar-nos se estamos diante de uma indisciplina ou de uma consciência social em formação. É evidente que, se quisermos que os alunos avancem no sentido da cidadania é necessário prepará-los para pensar e resolver conflitos. Se eles não se sentirem capazes de elaborar e participar na solução de problemas que em última instância, podem ir além dos problemas escolares, as condutas de indisciplina serão inevitáveis.<sup>230</sup>

A aula da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica é um espaço onde há troca de experiências e construção de conceitos num procedimento entre iguais e onde o respeito deve imperar. Salientam-se aqui as palavras de Jean Piaget, na obra *O juízo moral da criança* «O respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição de noções morais.»<sup>231</sup>

---

<sup>227</sup> D. Tomaz Silva Nunes foi um bispo português e presidente da Conferência Episcopal da Educação Cristã.

<sup>228</sup> Cf. T. S. Nunes, *Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica*. Pastoral Catequética, nº5, Ano 2, maio-agosto 2006, 75-80. Lisboa: SNEC.

<sup>229</sup> Pesquisadora e colaboradora científica nos Arquivos Jean Piaget, da Universidade de Genebra, Suíça.

<sup>230</sup> S. Parrat - Dayan, *Como enfrentar a indisciplina na Escola*, (São Paulo: Contexto, 2008), 20.

<sup>231</sup> Piaget, *O juízo moral na criança*, 4.

Nesta linha de pensamento, a professora J. Tortella<sup>232</sup> salienta:

O respeito mútuo vai ser o ponto chave das interações. Para se chegar a este tipo de respeito, o sujeito necessita passar por muitas construções advindas da sua interação com o meio. Portanto, a maneira com que o indivíduo vai interagir com outras pessoas depende muito do meio em que estiver inserido.<sup>233</sup>

J. Van der Vloet,<sup>234</sup> teólogo e professor de Educação Religiosa, adianta:

É preciso que o mundo escolar se dê conta de que o religioso e o espiritual fazem parte integrante da pessoa e que favorecer o desenvolvimento religioso através de uma educação religiosa apropriada é um serviço pedagógico.<sup>235</sup>

Lucienne Tognetta e Telma Vinha realçam a importância da realização de trabalhos de grupo na construção e no desenvolvimento moral, devido à eficácia do confronto de opiniões e pelo relacionamento interpessoal que se deve basear na solidariedade, na cooperação e na reciprocidade entre adolescentes.<sup>236</sup> A metodologia empregue na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica centra-se na cooperação e na pesquisa, com vista à partilha e comentário sobre experiências da vida.

A EMRC é, pois, necessária para formar personalidades ricas de interioridade dotadas de força moral e aberta aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem, a própria liberdade.

Baseados em leituras já explicitadas ao longo do trabalho, essencialmente sustentadas em Jean Piaget, Kohlberg e Marciano Vidal, propomos uma abordagem metodológica integrando estes três autores, por forma a ver enriquecida a aula de Educação Moral e Religiosa Católica, procurando formar cidadãos livres e responsáveis; e, conseqüentemente, enriquecer a formação moral dos adolescentes, de modo a que estes estabeleçam relações interpessoais sadias. Assim e neste sentido, propõe-se a utilização de uma metodologia ativa preconizada por Jean Piaget, bem como por Kohlberg que pressupõe experiências morais por parte dos alunos, privilegiando-se o trabalho de grupo e a discussão dos valores sociomorais, bem como a troca de opiniões. O interacionismo com o meio envolvente, físico e humano e o construtivismo são dois conceitos que devem estar sempre presentes, sendo o aluno o construtor da sua moral no sentido de atingir a autonomia moral e o professor um orientador e

---

<sup>232</sup> J. Tortella é professora e pesquisadora com vasta experiência na área da Educação e da Psicologia Educacional. Investiga sobretudo na área dos relacionamentos interpessoais.

<sup>233</sup> J. C. B. Tortella, *Amizade no contexto escolar*, (Campinas: Unicamp, 1996), 54.

<sup>234</sup> Johan Van der Vloet estudou Teologia na Universidade Católica de Leuven. É professor de Educação Religiosa.

<sup>235</sup> J. Van der Vloet, *Religião, espiritualidade e educação*. In *Communio* 4 (2).

<sup>236</sup> Cf. Tognetta e Vinha, *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral* (São Paulo. Editora Brasil, 2014), 56.

mediador de conhecimentos e práticas no sentido de fornecer as melhores ferramentas para esse desenvolvimento moral.

Como mediador da interação, salienta Telma Vinha:

O professor deve promover o respeito e o equilíbrio, a conciliação de conflitos e opiniões diversas, de modo a que os alunos resolvam os seus problemas, encontrem soluções e ganhem autoconfiança por terem conseguido resolvê-los.<sup>237</sup>

A este respeito e neste processo, Lucienne Tognetta e Telma Vinha advogam que o diálogo é essencial, pois pelo diálogo: «as regras são constantemente elaboradas e revistas, os conflitos são discutidos e é possível que se pense em diferentes possibilidades de resolução.»<sup>238</sup>

Por sua vez, Jean Piaget na obra *O Juízo moral da criança*, defende:

a discussão e a crítica temática entre os alunos, pois tais atitudes, levarão à cooperação. A crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar. Em suma, para socializar realmente o espírito, a cooperação é necessária, porque somente ela conseguirá liberar a criança da mística da palavra adulta.<sup>239</sup>

Na aula de EMRC os exercícios práticos são essências para o desenvolvimento moral. Anuímos com Jean Piaget quando refere que as regras morais se constroem primeiramente no campo da prática e só depois se interiorizam: «o pensamento de facto, está sempre atrasado em relação à ação e a cooperação deve ser praticada muito tempo, antes que as suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão.»<sup>240</sup>

Na mesma linha de ideias, isto é, pondo a tónica na prática, Josep Maria Puig refere que «esses exercícios, deverão ser realizados com exemplos reais do quotidiano dos alunos»<sup>241</sup> no caso em concreto, com exemplos de atitudes e comportamentos que configuram violência verbal e psicológica entre pares em contexto escolar.

Acrescenta, ainda:

A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade quotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Também pretende aproximar os educandos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo.

---

<sup>237</sup> Tognetta e Vinha, *O Educador e a moralidade infantil. Uma visão construtivista*, (Campinas: Mercado das Letras, 2000), 54.

<sup>238</sup> Tognetta e Vinha, *O Educador e a moralidade infantil. Uma visão construtivista*, 57.

<sup>239</sup> Piaget, *O juízo moral da criança*, 298-299.

<sup>240</sup> Piaget, *O juízo moral da criança*, 60.

<sup>241</sup> J. M. Puig, *A Construção da personalidade moral*, (São Paulo: Ática, 1988), 15.

E finalmente a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforçam valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação e o cuidado com os demais.<sup>242</sup>

Considerando estas orientações didáticas, o ambiente de trabalho, a atitude dos alunos e do professor, poderemos ainda sugerir, algumas orientações metodológicas mais específicas, que incluem estratégias e materiais, como por exemplo: debates baseados em dilemas morais, partilha e comentário de experiências dos alunos, utilização de matérias reais e atuais do mundo, como (documentários, notícias, excertos de filmes, elaboração de regras de regulamentos para eventos, jogos ou outras atividade).

O trabalho em grupo promoverá o relacionamento interpessoal, baseado na solidariedade, na cooperação e na reciprocidade entre adolescentes. O confronto de perspectivas diferentes, a aceitação do outro e das suas ideias, a prática de *role play*, para permitir aos alunos colocarem-se no lugar dos outros, a comparação entre raparigas e rapazes no modo, como atuam em questões morais, bem como entre pessoas de gerações iguais e culturas diversas, procura valorizar algumas formas de resolução de problemas no processo de crescimento dos jovens adolescentes.

Estas propostas pedagógico-didáticas, orientações metodológicas e atitudinais que apresentamos, baseiam-se de acordo com J. B. Brooks em *Construtivismo em sala de aula*, no princípio pedagógico do construtivismo em que a aprendizagem é vista como um processo autorregulado de resolução de conflitos que frequentemente se tornam aparentes através da experiência concreta do discurso colaborativo e da reflexão.<sup>243</sup>

O conhecimento é construído através da interação da ação do sujeito com o objeto e o desenvolvimento dá-se pela assimilação do objeto de conhecimento a estruturas anteriores do sujeito e pela acomodação dessas estruturas. O sujeito é ativo e construtor do seu sistema de significação, da sua aprendizagem. O professor é um orientador, facilitador da aprendizagem onde uma das palavras a considerar, é a discussão.

Segundo J. B. Brooks, que corroboramos, na esteira dos autores apresentados, o princípio pedagógico construtivista pressupõe ações essenciais, como, propor problemas significativos para os alunos refletirem e resolverem e valorizarem os seus pontos de vista.

Finalizando este tópico, pensamos reunir elementos científicos que nos levam a concluir, que a ação educativa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, pode dar um contributo significativo no sentido de prevenir a violência verbal e psicológica entre pares na adolescência em meio escolar, porquanto pode contribuir para a formação integral dos nossos

---

<sup>242</sup> Puig, A *Construção da personalidade moral*, 15.

<sup>243</sup> Cf. J. B. Brooks, M. G. Brooks, *Construtivismo em sala de aula*, (Porto Alegre: Artes Médicas, 1997), 9.

jovens adolescentes.

E. Erikson na obra *Identidade, juventude e crise*, salienta: «importa, que estes ou outros programas, valorizem e enfatizem os atributos positivos dos alunos, as suas capacidades e competências, no sentido de melhorar o seu autoconceito e facilitem o processo de construção de uma identidade positiva, tarefa crucial nesta fase da vida.»<sup>244</sup>

### **Considerações finais:**

A Educação Moral e Religiosa Católica pode contribuir para o desenvolvimento moral dos jovens e assim concorrer para a diminuição da violência escolar entre pares na etapa da adolescência. Este capítulo teve como principal objetivo aprofundar temáticas diretamente relacionadas com o nosso cerne semântico e encontrar propostas pedagógico-didáticas devidamente fundamentadas. Esta educação moral, longe de transmitir somente valores relativos a padrões de comportamento conformista, deve promover interações sociais em vários contextos para permitir ao aluno pôr-se no lugar dos outros, essa atitude contribuiria para a diminuição da violência escolar e para equacionar os vários julgamentos morais, utilizando metodologia ativa.

Fazendo nossas as palavras de J. Teixeira da Cunha<sup>245</sup>:

Entendemos o desafio de defender a identidade da moral cristã, no limiar de novos tempos, numa aceção construtiva. O desafio para a teologia moral é pensar-se em contexto pluralista e exigir o pluralismo, e contribuir para pensar corretamente o pluralismo.<sup>246</sup>

Jorge Teixeira da Cunha acrescenta que só assim teremos respeito pela liberdade individual: a tolerância e o pluralismo propõem um reforço das convicções morais dentro do mais estrito respeito pela liberdade do que pensa de forma diferente.<sup>247</sup>

Neste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, defendemos que a educação moral da adolescência, na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica deve ser de cariz cognitivo desenvolvimentista, instruída pela moral cristã. Foi nosso propósito chamar à atenção para a metodologia cognitiva e sociocognitiva que desencadeia a construção moral, o seu desenvolvimento e a autonomia moral.

---

<sup>244</sup> Cf. E. Erikson, *Identidade, juventude e crise*, (Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976), 27.

<sup>245</sup> Jorge Teixeira da Cunha é um sacerdote e teólogo português. Doutorado em Teologia Moral. Professor na Universidade Católica Portuguesa-Faculdade de Teologia.

<sup>246</sup> Cf. J. T. da Cunha, *A teologia moral, a tolerância e o pluralismo ético*. Humanística e Teologia: Separata. N.º 22, (2001): 215.

<sup>247</sup> Cf. Cunha, *A teologia moral, a tolerância e o pluralismo ético*, 227.

## CONCLUSÃO

Os comportamentos de violência verbal e psicológica (violência escolar) entre pares na etapa da adolescência estão presentes na escola, degradando o ambiente escolar e provocando o bloqueio das relações interpessoais e conseqüentemente dificultando um clima propício à aprendizagem. Naturalmente estes problemas têm vindo a perturbar a vida da instituição e, de forma particular, a boa convivência entre os jovens adolescentes no contexto escolar. Esta realidade sugere a necessidade de elaborar e implementar programas de intervenção eficazes para prevenir este tipo de problemas. O programa de prevenção e intervenção da violência escolar mais difundido e conhecido é o de Dan Olweus (*Olweus Bullying Prevention Program - OBPP*) que provou a sua eficácia, tendo sido observado um decréscimo do número de jovens vítimas e agressoras e tendo sido prevenidos novos casos. Estes programas deverão, sempre que possível, envolver a família, a comunidade, a organização escolar, as turmas e as práticas pedagógicas. Por outro lado, devem valorizar os atributos positivos dos alunos, as suas capacidades e competências, no sentido de melhorar o seu autoconceito e facilitarem o processo de construção de uma identidade positiva, tarefa crucial nesta fase da vida.

Da investigação realizada emerge que, nos últimos anos a problemática da violência verbal e psicológica (violência escolar) tem representado uma preocupação cada vez mais generalizada. As mutações sociais e culturais por um lado e a extensão da escolaridade obrigatória por outro, com a permanência na escola de um número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências da vida escolar, vieram alterar os comportamentos na escola, surgindo novas atitudes e valores e falhando as respostas institucionais. Com efeito, o fenómeno é por si tão complexo e nele intervêm tantas variáveis e de diversa natureza que não parece possível apontar soluções de sucesso garantido. O nosso objetivo ao desenvolver este trabalho foi responder à pergunta em que medida a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, pode contribuir para o desenvolvimento moral dos adolescentes e assim concorrer para uma diminuição do fenómeno da violência verbal e psicológica em ambiente escolar. O *Ensino Escolar da Religião* baseia-se no fundamento de que a escola procura mais do que a construção de um saber, promovendo uma formação que alcance todas as dimensões da pessoa, procurando, portanto, uma educação integral. O nosso estudo torna perceptível que o conhecimento do fenómeno religioso é fundamental para a formação das crianças e jovens, pelo que não haverá educação integral se o facto religioso não for considerado. Ao oferecer uma chave de leitura para a vida humana e para o mundo a partir de Deus, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, contribui

para a procura do sentido da existência humana. Ignorar estas questões parece-nos que limita as possibilidades de desenvolvimento das crianças e dos jovens, ignorando a educação para o ser. O programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica privilegia o método existencial e hermenêutico que engloba a experiência humana, a mensagem cristã e a dimensão ético moral. Tendo em linha de conta a nossa unidade de lecionação *Riqueza e sentido dos Afetos* e o programa da disciplina para o sétimo ano de escolaridade constatamos que a moral é omnipresente em todos os conteúdos programáticos, sendo o desenvolvimento moral uma constante, desde que a metodologia e os conhecimentos teóricos dos professores o possibilitem. Num tempo em que os valores e a moral estão em crise, a aula de Educação Moral e Religiosa Católica aparece como uma oportunidade de promover a educação moral, podendo esta ser uma aliada na educação dos adolescentes.

Esta educação moral, longe de transmitir somente valores relativos a padrões de comportamento conformista, deve promover interações sociais em vários contextos para permitir aos alunos porem-se no lugar de outros e equacionarem vários julgamentos morais, utilizando uma metodologia ativa. Tentamos encontrar propostas pedagógico-didáticas fundamentadas.

Neste trabalho, defendemos que a educação moral da adolescência deve ser de cariz cognitivo-desenvolvimentista, instruída pela moral cristã. Neste sentido, o professor da disciplina deve conhecer o processo da construção da moral, clarificada pelos estudos das várias áreas do conhecimento (psicologia, teologia, didática, entre outras). Deve ter um perfil adequado. Quanto à personalidade, entre outros aspetos, deve ter uma postura ética correta, ser sensível à problemática sociocultural e estabelecer com facilidade relações interpessoais; relativamente ao aspeto profissional, deve ter dom para o ensino e para a liderança, competência científico-pedagógica e gosto pela formação contínua; em relação à fé, é essencial a capacidade de transmitir o seu testemunho de fé, despoletar e/ou aprofundar nos alunos a dimensão religiosa e ajudá-los no caminho da autonomia, da descoberta e das opções relativas ao sentido da vida e para a vida.

Pensamos, pois, que a disciplina de EMRC é importante na vida dos adolescentes enquanto promotora de educação moral (cristã) e do desenvolvimento da autonomia moral. A importância educativa do fenómeno religioso baseia-se no facto da problemática religiosa levantar necessariamente as questões essenciais da existência humana e oferecer grelhas de leitura em profundidade da vida e da história.

Pensamos que este estudo contribuiu para uma melhor compreensão do fenómeno da violência verbal e psicológica entre pares na etapa da adolescência em meio escolar.

Simultaneamente, permitiu encontrar elementos que evidenciam a necessidade de implementar medidas conducentes à redução deste fenómeno.

Registe-se que o objetivo que procurámos alcançar não é um fim em si mesmo, assume-se antes como um incentivo a futuras pesquisas, comparações e confrontações com outras perspetivas, de modo a que se consiga alcançar uma melhor e mais abrangente compreensão destas situações. A implementação de um programa de intervenção na prevenção da violência verbal e psicológica (violência escolar) poderá dar continuidade ao presente estudo. Considerando a importância que o conceito de «*school engagement*» (envolvimento dos alunos da escola na solução dos problemas) tem vindo a adquirir nos últimos anos, teria a maior pertinência o desenvolvimento de um novo projeto de investigação enquadrado nas orientações descritas.

Consideramos, pois, este estudo uma mais-valia, quer em termos pessoais e profissionais, quer em termos de investigação académica, uma vez que aponta caminhos, orientações práticas bem assentes em teorias de reconhecido mérito para os docentes de Educação Moral e Religiosa Católica, poderem promover o desenvolvimento moral tendo em conta as especificidades da adolescência. Teria ainda interesse levar a cabo um trabalho de investigação, num agrupamento ou em vários agrupamentos, para aferir a opinião dos professores da disciplina sobre esta temática: em que medida o desenvolvimento moral dos adolescentes pode ser potenciado na aula de EMRC e quais as práticas pedagógicas mais eficazes para o fazer.

A educação moral é um tema fértil e profícuo cuja importância educativa é inquestionável para os jovens e para toda a humanidade e é tão fascinante como complexo e moroso. É, pois, premente semear com arte e sabedoria para colher frutos, tendo presente que “o homem tem necessidade de Deus; de contrário, fica privado de esperança”<sup>248</sup>.

Terminamos a concordar com Eric Debarbieux e a constatar que este vem ao encontro, do que ao longo deste estudo tentamos demonstrar.

A violência nas escolas só pode ser enfrentada se tratada em profundidade com formação docente específica, incentivo à solidariedade e aumento da proximidade entre professores e alunos. O sentimento de pertença à escola é uma das chaves. Se um aluno está isolado, corre maior risco de ser vítima de violência. Por isso é preciso apostar na boa convivência escolar.<sup>249</sup>

---

<sup>248</sup> Papa Bento XVI, Carta Encíclica *Spe Salvi*, 2007, §23, acedido 13 de janeiro de 2021, [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20071130\\_spe-salvi.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.html).

<sup>249</sup> E. Debarbieux, *Violência na escola: um desafio mundial?* (Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007), 17

## BIBLIOGRAFIA

### Magistério da Igreja

Papa Bento XVI, Carta Encíclica *Spe Salvi*, 2007, acessado 13 de janeiro de 2021, [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20071130\\_spe-salvi.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.html)

Papa Francisco, Audiência geral, quarta-feira 4 de março de 2015, acessado 13 de janeiro de 2021, [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2015/documents/papa-francesco\\_20150304\\_udienza-generale.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150304_udienza-generale.html)

\_\_\_\_\_, Carta Encíclica *Laudato Si* do Santo Padre Francisco, sobre o cuidado da casa comum, 2015, acessado 13 de janeiro de 2021, [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html).

\_\_\_\_\_, Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*, 2016, acessado 13 de janeiro de 2021, [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html).

Papa João Paulo II, Exortação Apostólica *Familiaris Consortio*, 1981, acessado 13 de janeiro de 2021, [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html)

Relatório Final do Sínodo dos Bispos ao Santo Padre Francisco: A vocação e a missão da família na igreja e no mundo contemporâneo, 2015, acessado 13 de janeiro de 2021, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/synod/documents/rc\\_synod\\_doc\\_20151026\\_relazione-finale-xiv-assembly\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20151026_relazione-finale-xiv-assembly_po.html)

### Bibliografia geral

Abramo, H. W. *Cenas juvenis-punks e darks no espetáculo urbano*. S. Paulo: Ed. Página Aberta, (1994).

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Projeto Educativo 2018-2022».

Aiello, S. S. *Educação moral na escola. Formação de professores*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, (2011).

- Alarcão, M. *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora, (2000).
- Almeida, A. & Gouveia, P. *Cyberbullying: O papel dos pares, da família e da escola*. Lisboa: FACTOR, (2016).
- Alves, P. *O desenvolvimento moral do adolescente. Contributos da psicopedagogia*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, (2002).
- Ambrósio, J. *A confessionalidade do Ensino Religioso Escolar*. Ensino Religioso Escolar 1 (1997), 95-99.
- Ambrósio, J. *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Pública*. *Communio*; XVIII, (2001).
- Ariès, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro, (1986).
- Babín, P. *Dios y el adolescente*. Barcelona: Herder, (1968).
- Barros, P., Carvalho J., Pereira B. *Um estudo sobre o bullying no contexto escolar*. IX Congresso Nacional de Educação. Brasil: Educere, (2009).
- Beaudoin, Marie Nathalie. *Bullying e Desrespeito*. Porto Alegre: Artmed Editora (Tradução de Sandra Regina Netz), (2006).
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press, (2005).
- Bento, M. F. *Autoconceito e participação social de estudantes do ensino superior*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, (1998).
- Boebel, F. *Ensino Religioso Hoje: objetivos, dificuldades, chances e auxílios*. Trad. de Lúcio Fleck. Campinas: IECLB, (1995).
- Boléo, Maria Luísa. *Integração do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo Português*. in Ensino Religioso Escolar 1 (1997), 157-160.
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. *Bullying*. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, (2012), 213-230.
- Burns, R. B. *Self-concept: Development and education*. London: Holt, Rinehardt and Winston, (1982).

- Butucar A., Mikton C. *Global status report on violence prevention*. Geneva: (2014).
- C. Aslund, B. Starrin, J. Leppert, KW. *Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school*. *Aggressive Behavior* 35 (1): (2009), 1-13.
- Carvalho, M. J. L. *Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, (2010).
- Carvalhosa, Susana. *Prevention of bullying in schools: an ecological model*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 4 (1): (2009), 129-134.
- Carvalhosa, Susana. *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores, (2010).
- Carvalhosa, Susana, Lima, L., Matos, Margarida. *Bullying. A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, 20 (4), (2014).
- Chripino, Álvaro. *Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. *Ensaio: Avaliação Política Pública de Educação*, Volume 15 nº3, (2007), 119-134.
- Coleman, J. C. *Psicologia de la adolescencia*. Madrid: Morata, (1994).
- Coll, C., Palácios, J.; Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação psicológica evolutiva*. V1. Porto Alegre: Artes Médicas, (1995).
- Comissão Episcopal da Educação Cristã, *Educação Cristã. Um itinerário para a vida*, in *Pastoral Catequética* 1 (2005), 5-7.
- \_\_\_\_\_, *A Família, um bem necessário e insubstituível*, in *Pastoral Catequética* 6 (2006), 5-9.
- Comissão Episcopal do Ensino e Catequese de Espanha. *Orientações pastorais sobre o ensino da religião nas escolas, sua legitimidade caráter próprio e conteúdo*, *Educar na Fé hoje* 2 (1981), 117-196.
- Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*. CEP, 2006, nº6.

- Conselho Pontifício para a Família, Carta dos Direitos da Família (1983). Introdução.
- Cordeiro, M. *Dos 10 aos 15 anos. Adolescentes e Adolescência*. Lisboa: Quatro margens, (1997).
- Craig, W. et al. *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*. *International Journal of Public Health* 54 (S2) (2009), 216-224.
- Costa, Adelino. *Gestão Escolar. Autonomia. Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora, (1991).
- Cunha, J. T. *A teologia moral, a tolerância e o pluralismo ético*. *Humanística e Teologia: Separata*. Nº 22 (2001), 215.
- Cunha, P. *Objetivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social*. *Inovações*, VI, (1993), 287-308.
- Currie C., Aleman - Diaz AY. *Building Knowledge on adolescent health: reflections on the contribution of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study*. *The European Journal of Public Health*; 25 (suppl 2): (2005), 4-6.
- Cyrułnik, Boris, *Mémoire de singe et parole d'homme*. Paris: Hachette, (1983).
- Damon, W., *Social and personality development. Infancy through. Adolescence*. New York: W.W. Norton, (1983).
- Darino, M. S., Oliveira, M.G. *Resolución de conflictos en las escuelas: proyectos y ejercitación*. Buenos Aires: Espacio Editorial, (2007).
- Débarbieux, E., *Violência na escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos, (2007).
- Dekovic, M. & Meens, W. *Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents self-concept*. *Journal of Adolescence*. 20, (1997), 163-176.
- Delmine R. et Vermeulen S., *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Lisboa: Edições Asa, (2001).
- Direção Geral da Saúde. Programa Nacional de Saúde Escolar, (2014), 85.
- Domingues, Manuel Pelino. *Integração do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo Português: A Educação Moral e Religiosa Católica. Contributo para aprender a ser pessoa*. *Ensino Religioso Escolar* 1, (1997), 149-155.

- Dostoiévski, F. *Crime e Castigo*. Ed. The Russian Messenger, (1866).
- Dunn, J. *A Teologia do Apóstolo Paulo*. São Paulo: Paulus, (2003).
- Elias, Norbert. *La Civilisation des moeurs*. Paris: Calmann - Lévy, (1974).
- Estanqueiro, António. *O contributo da Educação Moral e Religiosa para a formação integral*. in Ensino Religioso Escolar 3 (2001), 125-134.
- Ferraz, S., & Pereira, B. *Comportamentos de bullying. Estudo numa escola técnico profissional*. In I. Condessa, B. Pereira e C. Carvalho (coord.). *Atividade física, saúde e lazer. Educar e Formar*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação da Universidade do Minho, (2012), 93-99.
- Fleming, M. *Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia da adolescência*. Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento, (2005).
- Frazão et al. *Doze histórias de vida de consumidores de drogas. Percurso escolar*. Toxicodependências, (2003), 31- 44.
- Frick, L. T. *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying. Um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas*. São Paulo: Universidade estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, (2011).
- Furlong, M., Morrison, G. *The school in school violence: Journal of Emotional Definitions and Facts*. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8, (2000), 71-82.
- Georgen, P. *Educação moral hoje: cenários, perspectivas e complexidades*. Campinas: Educação e Sociedade, (2007).
- Georgiou, S. N. & Fanti, K. A. *Transactional Model of Bullying and victimization*. Social Psychology of Education. 13, (2010), 295-311.
- Grácio, J. *Bullying crime de violência escolar*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, (2011).
- Hervieu - Léger, D. *O peregrino e o convertido. A religião em movimento*. Lisboa: Gradiva, (2005).
- Hobbes, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, (2014).
- Honeth, A., *Luta pelo reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, (2009).

- Iossi, Silva M., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., Oliveira W. *The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 10 (12) (2013), 6820-31.
- Kendrick, K. Jutengren, G. & Stattin, H., *The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization*. Journal of Adolescence, 35, (2012), 1069-80.
- Le Bon, Gustave. *Psychologie des foules*. Paris: Félix Alcan, (1895).
- Lipovetsky, G. *Metamorfoses da cultura liberal: ética-média-empresa*. Porto Alegre: Sulina, (2003).
- Lopez, R., Amaral, A., Ferreira, J., Barroso, T. *Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar*: Revista de Enfermagem. III Série (nº5), (2011), 153-162.
- Lorenz, Konrad. *A agressão. Uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes Editores, (1979).
- Lutte, G. *Libérer l'adolescence*. Liège: Mardega, (1998).
- Magalhães, T. *Violência e abuso: respostas simples para questões complexas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, (2010).
- Macedo, E., Martins, F., Cainé, J., Macedo, J., Novais, R., *Bullying escolar e avaliação de um programa de intervenção*. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental. Ed. Esp. 1, (2014), 15-20.
- Malpique, C. *O Fantástico Mundo de Alice*. Lisboa: Climepsi Editores, (2003).
- Matos, A. C. *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores, (2002).
- Matos, M. G. *O uso de substâncias ilícitas nos adolescentes portugueses: modelo compreensivo*. Toxicodependências, 8 (3), (2002), 37-46.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. *Violência, bullying e delinquência. Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler, (2009).
- Matos, M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M. *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão*. Relatório do estudo HBSC 2014. Lisboa: (2015).
- Matos, M., Simões, C., Gaspar, T. *Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos*. Interações, 5 (13), (2009), 96-124.

- Medeiros, M. T. *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa: DRE, (2000).
- Miranda, Jorge. *A legitimidade da Educação Moral e Religiosa na escola do Estado*, in Ensino Religioso Escolar 3 (2001), 177-189.
- Moreno, Montserrat et al. *Falemos de sentimentos: afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, (1999).
- Morin, E., *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, (2000).
- Mounts, N. S. *Parental Management of Peer Relations hips and Earl Adolescents Social Skills*. Journal of Youth Adolescence, 40, (2011), 416-427.
- Muchembled, R. *Uma História da Violência. Do final da Idade Média aos nossos dias*. Lisboa: Edições 70, (2014).
- Naia, A., Simões, C. & Matos, M. *Consumo de substâncias na adolescência*. Toxicodependências.13, 3, (2007), 23-30.
- Nansel, TR., Overpeck M., Pilla RS, Ruan, W. Simons-Morton, B., Scheidt P. *Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. JAMA, (2001), 2094 -100.
- Novick, R. M., & Isaacs, J. *Telling is compelling. The impact of student reports of bullying on teacher intervention*. Educational Psychology, 30 (2010), 283-296.
- Nunes, T. S. *Sobre as finalidades de Educação Moral e Religiosa Católica*. Pastoral Catequética, nº5, Ano 2, maio-ago 2006. Lisboa: SNEC, (2006), 75-80.
- Olweus, Dan. *Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based In-intervention Program*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35 (1994) 1171-190.
- Olweus, Dan. *Bully/victim problem in school: Facts and intervention*. European Journal of Psychology of Education,12 (4), (1997), 495-510.
- Olweus, Dan & Limber, S. P. *Bullying in school. Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Intervention Program*. American Journal of Orthopsychiatry, 80, (2010), 124-134.
- Osório, L. C. *Adolescentes hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, (2013).

- Paias, T. *Tenho medo de ir à escola*. Lisboa: A Esfera dos Livros, (2014).
- Parrat - Dayan, S. *Como enfrentar a indisciplina na Escola*. São Paulo: Contexto, (2008).
- Pereira, B. *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas em crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (2002).
- Pereira, B., Neto, W., Zequinão, M., Silva, I. *Prevenção do Bullying no Contexto Escolar: Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção*. Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. Escola Superior de Educação, (2015), 535-544.
- Piaget, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editora, (1994).
- Policarpo, José. *A Educação Moral e Religiosa Católica ao serviço da construção da pessoa*. In Ensino Religioso Escolar 1 (1997), 57-62.
- Puig, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, (1998).
- Redorta, J. *Como analizar los conflictos: La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Madrid: Ediciones Paidós, (2007).
- Rivera, J. *El maltrato psicológico*. S.L.U. Espasa Libros, (2005).
- Sá, C. *Metas educativas e avaliação pedagógica*, in Pastoral Catequética 8 (2007), 149-181.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. *The interplay of theory and methods*. In Journal of Education Psychology, 74 (1), (1982), 3-17.
- Sampaio, D. *Ninguém morre sozinho. O adolescente e o suicídio*. Lisboa: Caminho, (1997).
- Sampaio, D. *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho, (2001).
- Santos, A. F. *O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional*. Pastoral Catequética: 21/22 (2012), 9-19.
- Sapolsky, Robert. *Comportamento. A biologia humana no nosso melhor e pior*. Lisboa. Círculo de Leitores, (2018).
- Sastre, G., Moreno, Montserrat. *Resolução de Conflitos e aprendizagens emocional: género e transversalidade*. São Paulo: Moderna, (2002).
- Sebastião, J., Alves M., Campos J., Caeiro, T. *Violência e agressividade juvenil - podemos*

*falar de escolas violentas?* Lisboa: (2008).

Serralheiro, Deolinda. *O Ato Educativo Religioso e Moral*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação, (1993).

Secretariado Nacional da Educação, in *Metas curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica*, in Pastoral Catequética 26 (2013).

Secretariado Nacional de Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, (2014).

Shimizu, A. M., Gomes, A., Zechi, J. A. M., Menin, M.S.S.& Leite, Y.U.F. *Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: A formação inicial em foco*. In Anais da Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, Brasil, (2008).

Seixas, S.R.P.M. *Diferentes olhares sobre o fenómeno bullying em contexto escolar*. *Interações*, 13, (2009), 1-9.

Sousa, S., Correia, T., Ramos, E., Fraga, S., Barros, H. *Violence in adolescents: social and behavioural factors*. *Gaceta Sanitaria*, 24 (1), (2010), 47-52.

Sprinthaal, N., e Collins, W. *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1994).

Tomé, G., Matos, M., Simões, C., Diniz, J. A., Camacho, I., *How Can Peer Group Influence the Behaviour of Adolescents: Explanatory Model*. *Global Journal of Health Science*, 4 (2), (2012).

Tortella, J. C. B. *Amizade no contexto escolar*. Campinas: Unicamp, (1996).

Urta, J. *O Pequeno Ditador*. Lisboa: A Esfera dos Livros, (2006).

Van der Vloet, J. *Religião, espiritualidade e educação*. In *Communio*, 4 (2006), 411-423.

Vaz de Andrade, J. *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora, (1992).

Vaz Serra, A. *A importância do autoconceito*. In *Psiquiatria clínica*, 7 (21), (2004), 57-66.

Vélez, M., *Indisciplina e violência na escola: factores de risco: um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, (2010).

Vidal, M. *Retos morales en la sociedad en la iglesia*. Navarra: Verbo Divino, (1992).

Vidal, M. *Dez palavras-chave em moral do futuro*. São Paulo: Paulinas, (2003a).

Vinha, Telma. *O conflito essencial*. In Revista Educação, ano 12, nº 141. São Paulo: Segmento, (2009).

Vinha, Telma. *O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, (2000).

Zegarra, S., Barrón, R., Marqués, C., Berlanga, J., Pallás, C. *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*. Psicothema, 21(3), (2009), 453-458.

### **Legislação**

Assembleia da República, Lei 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo in Diário da República 1ª série, Nº 237, 14 de outubro de 1986.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Lei do Sistema Educativo, Artigo 2º, §4.

### **Sitiografia**

<https://apoioescolas.dge.mec.pt/FAQ>,

<http://www.b-on.pt>

[www.cyberbullying.ca](http://www.cyberbullying.ca)

<http://www.mendeley.com>

[www.portalbullying.com.pt](http://www.portalbullying.com.pt)

<http://scholar.google.pt>[www.portalbullying.com.pt](http://www.portalbullying.com.pt)

<http://scholar.google.pt>

<http://www.mendeley.com>

## **ANEXOS**

### **Índice de anexos**

Anexo 1 - Ficha de apresentação: Para te conheceres melhor!

Anexo 2 - Atividade: Quem sou eu?

Anexo 3 - Caderneta da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).

Anexo 4 - Atividade “Quero saber! O envelope das dúvidas.”

Anexo 5 - Adolescência: Alguns conselhos.

Anexo 6 - Mudanças na adolescência. Alguns conselhos.

Anexo 7 - Atividade: “Deixa-te afetar pelo afeto!”

Anexo 8 - Certificado de Participação entregue aos alunos presentes na ação de sensibilização subordinada ao tema *Violência no namoro*.

Anexo 9 - Fotocópia do texto “Os jovens são como laranjas”, texto adaptado por Pde Zezinho por escritor desconhecido.

Anexo 10 - Fotografia de cesto de laranjas e limões.

Anexo 11 - Fotocópia do texto bíblico 1 Cor 12, 31-13 8.

Anexo 12 - Texto bíblico 1 Cor 12, 31-13 8.

Anexo 13 - Letra da música “Melhor de mim” de Mariza.



Escola Voluntária

Escola de Qualidade

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Ser uma Escola de Cidadania \_\_\_\_\_

Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC – Unidade Letiva – Riqueza e Sentido dos Afetos

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ 7º3

## Anexo1 - Ficha de apresentação - Para te conheceres melhor!

## 1. Olha para dentro de ti e descreve a tua maneira de ser:

Sou muito \_\_\_\_\_

Gosto imenso de \_\_\_\_\_

Não gosto de \_\_\_\_\_

Sei bastante sobre \_\_\_\_\_

O que mais me irrita é \_\_\_\_\_

O que me preocupa muito é \_\_\_\_\_

## 2. Olha à tua volta...

Pessoas que mais admiro na família \_\_\_\_\_

Pessoas que mais admiro na sociedade pelo seu percurso ou talento \_\_\_\_\_

Pessoas que admiro na turma/grupo de amigos \_\_\_\_\_

Pessoas com quem gosto de estar \_\_\_\_\_

Convido para estudar comigo \_\_\_\_\_

Convido para me divertir \_\_\_\_\_

A minha música favorita é \_\_\_\_\_

O meu desporto favorito é \_\_\_\_\_

O livro que gostei de ler, foi \_\_\_\_\_

O que esperas dos adultos? \_\_\_\_\_

**Bom trabalho!**



Escola de Qualidade

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES**

Ser uma Escola de Cidadania \_\_\_\_\_

**Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva – Riqueza e Sentido dos Afetos**

**Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ 7º3**

**Anexo 2 - Atividade - Quem sou eu?**

Imagina que vais passar férias com um tio que nunca viste que vive na Austrália. Escreve-lhe uma carta em que te descrevas a ti mesmo para que ele te possa reconhecer: fala-lhe do teu aspeto físico e do tipo de roupa e acessórios que costumavas usar; dá-lhe também algumas achegas sobre a tua personalidade para que ele saiba com o que vai contar durante as férias.

Olá tio,

---



---



---



---



---



---

Vou falar-te agora das minhas qualidades e defeitos:

Qualidades	Defeitos

Os meus pais dizem que sou:

---



---

A maioria dos meus amigos considera que sou:

---



---



---

Enfim...sou adolescente!

Beijinhos a todos e até breve.... (Assinatura) \_\_\_\_\_

Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva- Riqueza e Sentido dos Afetos

Anexo 3 - Caderneta da disciplina de EMRC

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches - **Caderneta de EMRC**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_7º3

*“Essencial é invisível aos olhos”.*

*Saint Exupéry*

No final de cada aula de EMRC, vou fazer a minha autoavaliação (assinalando com um X o nível correspondente ao meu desempenho) e registar a frase síntese de cada aula.

### 1ª AULA

Domínios a avaliar/Classificação						
Como foi o meu interesse na aula?	1	2	3	4	5	
Como foi o meu comportamento na aula?	1	2	3	4	5	
Fui empenhada(o)?	1	2	3	4	5	
Participei e tive iniciativa?	1	2	3	4	5	
Trouxe o material necessário para a aula?	1	2	3	4	5	
A minha nota da aula de hoje é...	1	2	3	4	5	
Considero que a ideia principal da aula de hoje é a seguinte: _____						

No final de cada aula de EMRC, vou fazer a minha autoavaliação (assinalando com um X o nível correspondente ao meu desempenho) e registar a frase síntese de cada aula.

### 2ª AULA

Domínios a avaliar/Classificação						
Como foi o meu interesse na aula?	1	2	3	4	5	
Como foi o meu comportamento na aula?	1	2	3	4	5	
Fui empenhada(o)?	1	2	3	4	5	
Participei e tive iniciativa?	1	2	3	4	5	
Trouxe o material necessário para a aula?	1	2	3	4	5	
A minha nota da aula de hoje é...	1	2	3	4	5	
Considero que a ideia principal da aula de hoje é a seguinte: _____						

No final de cada aula de EMRC, vou fazer a minha autoavaliação (assinalando com um X o nível correspondente ao meu desempenho) e registar a frase síntese de cada aula.

### 3ª AULA

Domínios a avaliar/Classificação						
Trouxe o material necessário para a aula?	1	2	3	4	5	
Como foi o meu comportamento na aula?	1	2	3	4	5	
Fui empenhada(o)?	1	2	3	4	5	
Participei e tive iniciativa?	1	2	3	4	5	
Como foi o meu interesse na aula?	1	2	3	4	5	
A minha nota da aula de hoje é...	1	2	3	4	5	
Considero que a ideia principal da aula de hoje é a seguinte: _____ _____						

No final de cada aula de EMRC, vou fazer a minha autoavaliação (assinalando com um X o nível correspondente ao meu desempenho) e registar a frase síntese de cada aula.

### 4ª AULA

Domínios a avaliar/Classificação						
Como foi o meu interesse na aula?	1	2	3	4	5	
Como foi o meu comportamento na aula?	1	2	3	4	5	
Fui empenhada(o)?	1	2	3	4	5	
Participei e tive iniciativa?	1	2	3	4	5	
Trouxe o material necessário para a aula?	1	2	3	4	5	
A minha nota da aula de hoje é...	1	2	3	4	5	
Considero que a ideia principal da aula de hoje é a seguinte: _____ _____						

Ano Letivo 2019/2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva- Riqueza e Sentido dos Afetos

## Anexo 4 - O ENVELOPE DAS DÚVIDAS

### Dúvidas e angústias na Adolescência – QUERO SABER!

A adolescência é uma etapa extraordinária na vida das pessoas. É a passagem da infância para a idade adulta. É uma etapa da vida marcada por profundas transformações físicas, psicológicas, afetivas. É uma fase de dúvidas, de angústias, de incertezas. Todos temos dúvidas. Todos queremos saber mais!

- ✚ No espaço abaixo, escreve uma pergunta, que queiras ver respondida nas próximas aulas de EMRC, no âmbito da temática – Dúvidas e angústias na Adolescência. Dobra a folha e coloca a mesma, no **ENVELOPE DAS DÚVIDAS**.
- ✚ Não identifiques a tua questão.

---

---

---

---

---

---

Bom trabalho!



escola  
voluntária

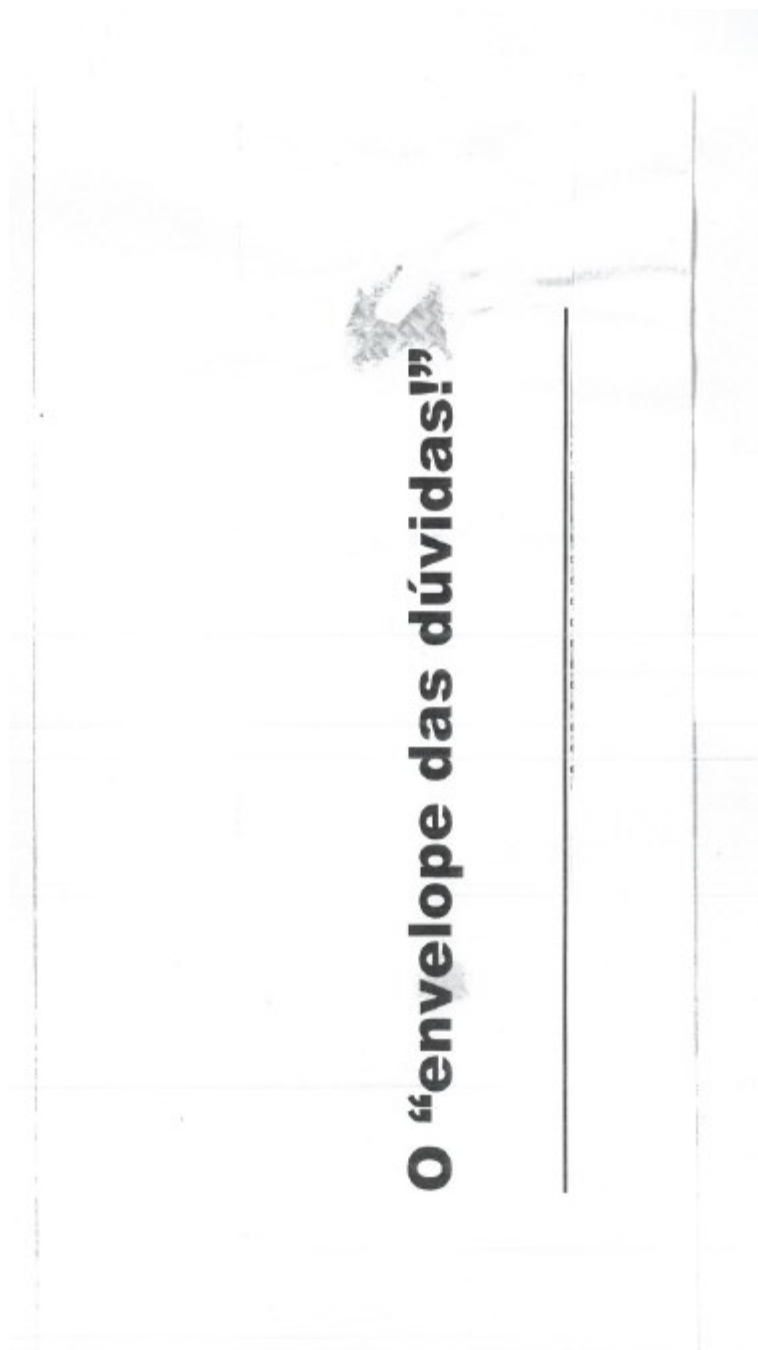
Escola de Qualidade

Ser uma Escola de Cidadania

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva – Riqueza e Sentido dos Afetos

Anexo 4





Escola de Qualidade

Ser uma Escola de Cidadania \_\_\_\_\_

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva- Riqueza e Sentido dos Afetos

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ 7º3

Anexo 5 - Adolescência – Alguns conselhos.

### Para uma adolescência saudável - Alguns conselhos

- Um banho diário é prática saudável. Dar-te-á uma sensação de bem-estar.
- A acne pode aparecer, por ação das hormonas, na cara e pescoço. A higiene da pele e uma alimentação correta pode evitar o seu agravamento.
- O que comes é importante para manteres a saúde. Recusa a *fast food*. Privilegia os vegetais, saladas, laticínios, fruta, peixe ovos, carne.
- Bebe muito água. Diz não às bebidas alcoólicas
- Evita doces.
- O tabaco é nocivo. Prefere a liberdade da saúde à prisão do tabaco. Não te vicies em nenhuma substância tóxica.
- Dorme.
- Pratica desporto ao ar livre.
- Conversa acerca dos teus problemas, dúvidas e angústias aprende a sentir-te bem contigo próprio.
- Aceita o teu corpo e tira partido dele. Somos todos diferentes!
- Os grandes sábios, os heróis, os benfeitores da humanidade foram um dia adolescentes ardentes, entusiastas, generosos...e, como tu, impacientes; como tu, revoltados pela injustiça. E ansiosos pelo futuro!

Sê um(a) adolescente ALEGRE!



Escola de Qualidade

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva- Riqueza e Sentido dos Afetos

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ 7º3

### Anexo - 6 -Adolescência -Algumas transformações.

#### Rapariga - Rapaz

A hipótese produz substâncias químicas que vão iniciar o processo de crescimento e ativar o funcionamento das glândulas sexuais. Estas começam a produzir hormonas que circulam no sangue por todo o corpo.

#### Rapariga

- Crescimento gradual dos ovários.
- Desenvolvimento das glândulas mamárias.
- Alargamento da bacia.
- Menstruação.
- A maturação sexual está completa quando acontece a primeira menstruação.
- Aumento da oleosidade da pele e do cabelo.
- Crescimento corporal acelerado com consequência de acréscimo de peso e altura.
- Aparecimento de penugem na zona púbica e axilas.
- Surgem súbitas mudanças de humor: a grandes entusiasmos, seguem-se períodos de abatimento.
- É a época da amizade pura, das aventuras em grupo.
- Irrompem paixões ou pelo herói ou heroína de um romance, ou por uma vedeta da canção, ou por um (a) colega de escola.
- É a também a fase em que os adolescentes sonham e reconstróem o mundo á sua maneira, imersos em músicas e na tecnologia.

#### Rapaz

- Desenvolvimento da laringe: mudança de voz, que se torna mais grave.
- Início da produção de espermatozoides.
- A maturação sexual está completa quando o rapaz produz espermatozoides: torna-se um rapaz com capacidade reprodutiva.
- Alargamento dos ombros e forte desenvolvimento muscular.
- Aumento da oleosidade da pele e do cabelo.
- Crescimento corporal acelerado com consequência de acréscimo de peso e altura.
- Aparecimento de penugem na zona púbica, axilas e peito.
- Surgem súbitas mudanças de humor: a grandes entusiasmos, seguem-se períodos de abatimento.
- É a época da amizade pura, das aventuras em grupo.
- Irrompem paixões ou pelo herói ou heroína de um romance, ou por uma vedeta da canção, ou por um (a) colega de escola.
- É a também a fase em que os adolescentes sonham e reconstróem o mundo à sua maneira, imersos em músicas e na tecnologia.

Sê um(a) adolescente SONHADOR(A)!

Anexo 7 - Atividade - Deixa-te afetar pelo afeto!



**Deixa-te afetar pelo afeto!**

**Bom trabalho!**



## CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches  
Ano letivo 2019/2020

Certifica-se que a(o) aluna(o) \_\_\_\_\_ do 7º ano de escolaridade, turma 3 participou na Ação de Sensibilização subordinada ao tema **“Violência no Namoro”**, dinamizada pela Associação SOPRO, no dia 18 de fevereiro de 2020, no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, numa iniciativa promovida pelo Núcleo de Estágio de Educação Moral e Religiosa Católica da Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa - Braga.

**Associação SOPRO**

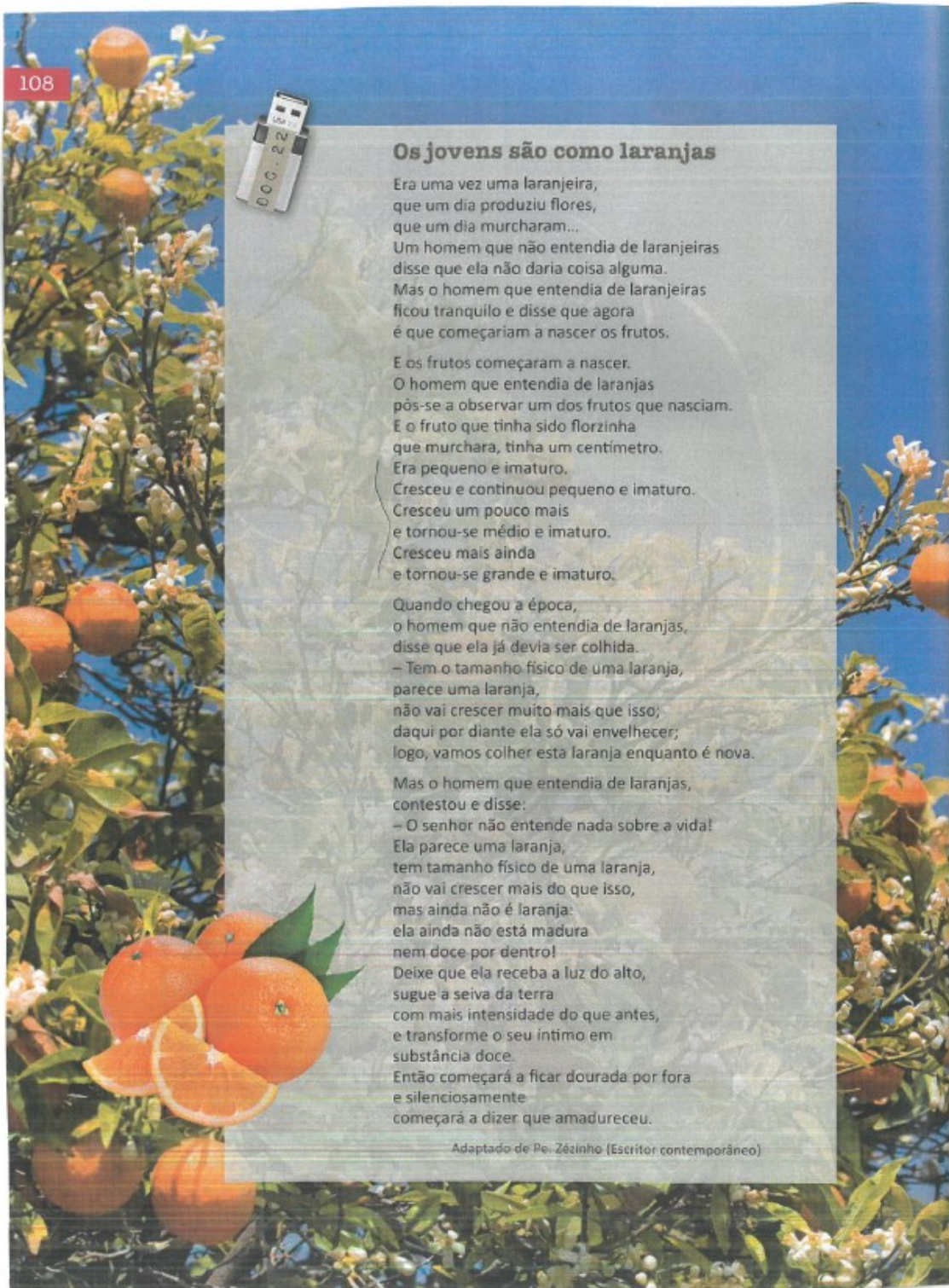
Dr.ª Mónica Sousa (Psicóloga)

**Professora da disciplina de EMRC-7º3**

Dr.ª Maria José A. Rodrigues Dias

**Mestranda em Ciências Religiosas**

Maria Teresa Fernandes Soares da Costa



Anexo 10 - Fotografia de cesto com laranjas e limões.





## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Escola de Qualidade Anexo 10-Fotocópia do texto bíblico 1 Cor 12,31-13,8

Ser uma Escola de Cidadania

Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva – Riqueza e Sentido dos Afetos

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ 7º3

**P**rocuram os dons mais importantes. E o caminho melhor é  
Aquele que agora vos vou mostrar.  
Ainda que eu seja capaz de falar todas as línguas  
dos homens e dos anjos,  
se não tiver amor, as minhas palavras são como o badalar de um sino  
ou o barulho de um chocalho.  
Ainda que eu tenha o dom de falar em nome de Deus  
e possa conhecer os seus planos e saber tudo;  
ainda que eu tenha uma fé capaz de transportar montanhas,  
se não tiver amor, não presto para nada.  
Ainda que eu dê em esmola tudo o que é meu;  
Ainda que me deixe queimar vivo,  
Se não tiver amor, isso de nada me serve.

**O** amor é paciente e prestável,  
Não é invejoso.  
Não se envaidece nem é orgulhoso.  
O amor não tem maus modos nem é egoísta.  
Não se irrita nem pensa mal.  
O amor não se alegra com uma injustiça causada a alguém,  
Mas alegra-se com a verdade.  
O amor suporta tudo, acredita sempre,  
Espera sempre e sofre com paciência.  
O amor é eterno.

**1 Cor 12,31-13,8**



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Escola de Qualidade Anexo 11-Fotocópia do texto bíblico 1 Cor 12,31-13,8(formato de presente)

Ser uma Escola de Cidadania

Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva – Riqueza e Sentido dos Afetos

Texto bíblico 1 Cor 12,31-13,8.





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES

Escola de Qualidade a Ser uma Escola de

Cidadania \_\_\_\_\_

Anexo-13 – Letra da música “Melhor de mim” de Mariza

Ano Letivo 2019 /2020 – Disciplina de EMRC-Unidade Letiva – Riqueza e Sentido dos Afetos

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ 7

Letra da música “MELHOR DE MIM” de Mariza

Hoje a semente que dorme na terra  
E que se esconde no escuro que encerra  
Amanhã nascerá uma flor  
Ainda que a esperança da luz seja escassa  
A chuva que molha e que passa  
Vai trazer numa gota amor  
Também eu estou  
À espera de luz  
Deixo-me aqui onde a sombra seduz  
Também eu estou  
à espera de mim  
Algo me diz que a tormenta passará  
É preciso perder para depois se ganhar  
E mesmo sem ver, acreditar  
É a vida que segue e não espera pela gente  
Cada passo que damos em frente  
Caminhando sem medo de errar  
Creio que a noite sempre se tornará dia  
E o brilho que o sol irradia  
Há - de sempre me iluminar  
Quebro as algemas neste meu lamento  
Se renasço a cada momento meu destino na vida é maior  
Também eu vou em busca da luz  
Saio daqui onde a sombra seduz



Também eu estou à espera de mim...