



Relatório português sobre a implementação do Projeto Bystanders

2018

**Maria José Magalhães, Cátia Pontedeira, Camila Iglesias, Vilma Martelo,
Ana Guerreiro, Raquel Felgueiras & Margarida Teixeira**

Com a colaboração de Ana Filipa Beires

BYSTANDERS project was funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020). The contents of this report are the sole responsibility of Team of the Bystanders' Project and can in no way be taken to reflect the views of the European Commission.



ÍNDICE

| | |
|---|----|
| ÍNDICE | 2 |
| INTRODUÇÃO | 3 |
| 1. CONTEXTO PORTUGUÊS | 4 |
| 2. MÉTODO | 6 |
| 3. RESULTADOS..... | 12 |
| 3.1 RESULTADOS REFERENTES AOS MUNICÍPIOS E ELABORADORES/AS DE POLÍTICAS | 12 |
| 3.2. RESULTADOS DO TRABALHO REALIZADO COM AS DIREÇÕES DAS ESCOLAS | 14 |
| 3.3. RESULTADOS DOS/AS ESTUDANTES | 15 |
| 3.4. RESULTADOS DO TRABALHO COM STAFF | 33 |
| 3.5. SEMINÁRIO INTERNACIONAL | 37 |
| 4. DISCUSSÃO | 39 |
| 4.1 DISCUSSÃO POR GÉNERO | 39 |
| 4.2 DISCUSSÃO POR ESCOLA | 41 |
| 4.3 DISCUSSÃO POR CONTEXTO EDUCATIVO | 43 |
| 5. CONCLUSÕES | 44 |
| 6- REFERÊNCIAS..... | 51 |
| 7. REFLECTIVE PAPER..... | 63 |
| 8. ANEXOS..... | 63 |



INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui a análise da intervenção do Projeto “Bystanders - Developing bystanders’ responses to sexual harassment among young people” em escolas portuguesas. O Projeto Bystanders foi apoiado pelo Programa Direitos, Igualdade e Cidadania (REC) da União Europeia e promovido e coordenado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Em Portugal, a ONG UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta foi parceira do projeto e participou em todas as atividades. Os resultados qualitativos e quantitativos da implementação do Programa “Speak Up/Speak Out”, assim como das atividades desenvolvidas serão descritos e analisados tendo em vista futuras intervenções para a prevenção do assédio sexual em contexto escolar.

O Projeto Bystanders englobou atividades gerais (atividades de produção de conhecimento e de consciencialização de atores/as políticas/os) e a implementação de um programa de formação com estudantes e staff escolar – denominado por toda a equipa internacional, por sugestão do Reino Unido, como Programa “Speak Up/ Speak Out”, adiante referido como ‘Programa’. Atendendo às questões da confidencialidade e do anonimato, as escolas serão referidas como Escola 1, 2 e 3, e usaremos a abreviação AS para designar assédio sexual.

Na primeira secção, apresenta-se apenas uma breve descrição do contexto português, tendo em conta que a equipa portuguesa elaborou um artigo sobre contexto português em relação ao assédio sexual¹. A segunda secção é dedicada à explicitação do método. Os resultados obtidos são apresentados na terceira secção. Na quarta secção, na discussão dos resultados, apresenta-se a análise de resultados articulada com o contexto português, dividido em três dimensões: género, escola e contexto educativo. A dimensão da escola enfatizará as especificidades das escolas onde o Programa foi implementado. O contexto educativo aborda as questões de classe social que emergiram na intervenção e nos resultados.

1 Ver https://www.fpce.up.pt/love_fear_power/bystanders/publicacoes.html; e também: https://www.fpce.up.pt/love_fear_power/bystanders/bystanders.html



1. CONTEXTO PORTUGUÊS

Desde 1994, quando os primeiros estudos académicos sobre assédio sexual foram publicados em Portugal (Amâncio & Lima, 1994), algumas mudanças tiveram lugar na prevenção do assédio sexual no trabalho. Apesar de alguns meios de comunicação social acusarem as feministas de serem púlicas e moralistas por exigirem a criminalização do assédio sexual, o debate público sobre a questão tem aumentado e, em 2015, o Código Penal foi alterado, passando a criminalizar quem provocar alguém sexualmente, comportamento incluído no crime de “importunação sexual” (Art. Nº 170º). Atualmente, o AS é discutido na agenda política, e mais estudos têm vindo a ser publicados sobre a prevalência e crenças sobre AS².

Alguns destes avanços são também resultado da Convenção de Istambul (2011) bem como a crescente consciencialização pública de que a prevenção da violência de género deve ser considerada como prioritária. Os sucessivos governos portugueses têm vindo a atribuir financiamento a projetos (nacionais e internacionais) no que concerne a prevenção de violência de género e doméstica, pelo menos desde 2001, data da implementação da legislação sobre a rede de apoio às vítimas de violência doméstica³.

O Projeto Bystanders consubstancia-se como sendo o primeiro projeto específico na prevenção do assédio sexual, principalmente devido ao facto da intervenção visar os/as Bystanders (observadores/as). Este Projeto foi inovador em Portugal, por duas razões fundamentais: por um lado, a temática – do assédio sexual – não tinha sido abordada com jovens nas escolas e, por outro, o facto de não ser sido direcionado nem para vítimas nem para infratores/as, mas para os/as bystanders (observadores/as). Designam-se por Bystanders aqueles/as que testemunham e/ou sabem sobre um comportamento de assédio sexual e têm a oportunidade de agir. A posição do/a bystander (observador/a) contra o assédio pode ajudar na prevenção de condutas similares. A intervenção dos/as bystanders nas escolas é também pioneira em termos internacionais uma vez que a maioria dos programas de intervenção que envolvem bystanders se dirigem a estudantes universitários/as.

Atendendo à escolaridade, a grande maioria das escolas são públicas e o currículo encontra-se dividido em dois percursos: a via académica (“regular”, para ir para a universidade)

² Para mais informações sobre o panorama português em matéria de assédio sexual, consultar: <http://www.bystanders.eu/country-research/>

³ Na sequência da Resolução do Conselho de Ministro nº 55/99, de 15 de junho.



e os cursos profissionais (internacionalmente também designados *vocacionais*). O currículo dos cursos profissionais, depois de encerrados com a revolução democrática do 25 de Abril, é recente e foi estabelecido por políticas educativas com o intuito de diminuir o insucesso e o abandono escolares. Está estipulado que a escolaridade obrigatória se concretiza até aos 18 anos de idade (coincidindo com a conclusão do ensino secundário). Desde 2007, a educação para a sexualidade (educação sexual) é obrigatória e a educação para a cidadania tem novas diretrizes em 2018, com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

As escolas portuguesas têm revelado abertura para receberem ONG e projetos em diferentes áreas. Desde 2004, a UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta tem vindo a desenvolver um programa de prevenção primária e tem feito intervenção em mais de 50 escolas. Apesar do constrangimento do trabalho académico dos/as estudantes do ensino secundário (estudantes do 10^o ao 12^o ano) foi possível intervir em duas das três escolas inicialmente contactadas, já uma das escolas parceiras não tem ensino secundário. Para a implementação do Projeto Bystanders em três escolas foi necessário contactar uma terceira, à posteriori (Escola 3).

Com o propósito de contextualizar geograficamente a intervenção realizada, apresenta-se, de seguida um mapa de Portugal continental com destaque para a área do Porto (imagem do lado esquerdo). A imagem do lado direito apresenta as áreas urbanas do distrito do Porto onde o projeto interveio. No distrito do Porto, duas escolas de diferentes áreas foram escolhidas e, em Vila Nova de Gaia, uma escola foi participante. Em cada escola, duas turmas foram aleatoriamente escolhidas.





2. MÉTODO

O projeto teve como objetivos aumentar o conhecimento e a consciência acerca do assédio sexual nas escolas; desenvolver e implementar um programa de formação com estudantes e com docentes e funcionárias/os das escolas, com intuito de as/os capacitar para intervir em situações de assédio sexual; aumentar a motivação dos/as bystanders para combater e diminuir o assédio sexual nas escolas e desenvolver políticas a nível local e protocolos locais de prevenção do assédio sexual.

O método utilizado no Projeto Bystanders teve em conta uma tripla dimensão: i) atividades de pesquisa (*audit research*) para aprofundar o entendimento dos contextos nacionais e as representações sociais dos/as estudantes e das/os profissionais nas escolas; ii) elaborar e implementar um programa de formação numa conceção holística de intervenção na escola (*whole school approach*) e uma pedagogia emancipatória com estudantes, docentes, outras/os profissionais e conselhos diretivos dos agrupamentos escolares; e iii) atividades com os municípios e responsáveis locais pelo desenho das políticas educativas com o intuito de promover políticas educativas locais de prevenção do AS.

Após a elaboração de um artigo sobre o contexto nacional e realização da revisão da literatura em matéria de AS e de programas de prevenção do AS com jovens, a equipa internacional desenvolveu uma linha de investigação, em cada país, para entender em profundidade as perceções do problema por parte dos/as estudantes e do staff escolar. Por isso, a parte empírica do Projeto, foram realizados grupos de discussão focalizada com estudantes, docentes e outras/os profissionais nas escolas. Nestes grupos de discussão focalizada, algumas das questões colocadas incluíram como que é o assédio sexual, quem é o praticante, quem são os/as assediadores/as, se existe assédio sexual nas escolas, o que é que as pessoas que veem o assédio sexual acontecer fazem e o que é que essas pessoas podem (ou poderão) fazer. Estes diálogos foram gravados e analisados, tendo constituído material fundamental para a equipa compreender o que é considerado assédio sexual por estes diferentes grupos e a sua perceção de uma possível intervenção enquanto bystanders. Com estas indicações, foi esboçado um programa piloto. As atividades piloto, ideias e exemplos de assédio sexual foram recuperadas a partir dos grupos de discussão focalizada. O programa piloto foi testado numa turma de uma escola, em todos os quatro países, e alguns ajustes foram feitos para o programa final “Speak Up/ Speak Out”.



O Programa Speak Up/Speak Out foi baseado numa intervenção integrada com uma filosofia holística de intervenção na escola com os/as mais importantes atores/as da escola. De acordo com a Agência Internacional para a Educação (IBE), a conceção holística de escola:

“envolve tratar das necessidades dos[as] estudantes, staff e demais elementos da comunidade, não apenas através do currículo, mas atravessando toda a escola e o ambiente de aprendizagem. Implica ações coletivas e colaborativas na escola e para a comunidade escolar com o intuito de melhorar a aprendizagem, o comportamento e o bem-estar dos[/as] estudantes, e criar as condições que os suportem” (IBE 1985/2018: 1)

A conceção holística de intervenção escola é também definida pelo Programa de Ação Global da Educação pelo Desenvolvimento Sustentável como:

“O envolvimento ativo de todos[/as] os[/as] elementos internos e externos à escola que se assumem como parte interessada, designadamente, estudantes, professores[/as], staff escolar e a restante comunidade escolar como as famílias, outros membros da comunidade na reflexão e ação sobre a sustentabilidade é a chave para uma implementação bem sucedida para uma conceção holística de escola” (UNESCO 2016: 2)

O Programa “Speak Up/ Speak Out” encontra-se dividido em quatro dimensões principais, tendo em conta os/as seus/suas participantes: municípios, conselhos diretivos dos agrupamentos, estudantes e profissionais das escolas. No presente relatório, os resultados serão apresentados em separado de acordo com estas quatro dimensões referidas.

A **nível municipal** estavam previstas reuniões com os presidentes e representantes das câmaras municipais com o intuito de incentivar à criação de políticas locais para a prevenção do AS e que foram realizadas ao longo do Projeto.

As atividades com os concelhos diretivos dos agrupamentos incluíram reuniões com os/as representantes de cada escola, no início e término do projeto de modo a garantir a possibilidade da implementação do Programa “Speak Up/ Speak Out” e a possibilidade do estabelecimento de políticas educativas locais e protocolos de prevenção doo AS em cada escola. Em algumas escolas, notou-se que o conselho diretivo estava mais comprometido com as finalidades do Projeto Bystanders que outras e, nesse sentido, os resultados serão tratados na secção 3.

As atividades relacionadas com os/as estudantes incluíram a implementação do Programa “Speak Up/ Speak Out” com dois grupos-turmas em cada escola, num total de seis grupos-turmas de três escolas diferentes localizadas no Norte. O Programa com os/as estudantes



englobou três sessões - duas separadas segundo o sexo e outra mista – e uma sessão de follow-up três meses depois. Cada sessão teve a duração de cerca de 90 minutos e apenas os/as estudantes e as facilitadoras se encontravam presentes na sala de aula. As sessões follow-up tiveram também a duração de 90 minutos. A tabela abaixo mostra os seis grupos-turma com os quais o Programa foi implementado.

| Escola | Número de estudantes por grupo | Masculino | Feminino | Total |
|--------------|--------------------------------|-----------|-----------|------------|
| Escola 1 | Turma A | 11 | 8 | 19 |
| | Turma B | 6 | 7 | 13 |
| Escola 2 | Turma A | 15 | 9 | 24 |
| | Turma B | 10 | 17 | 27 |
| Escola 3 | Turma A | 20 | 6 | 26 |
| | Turma B | 4 | 9 | 13 |
| Total | | 66 | 56 | 122 |

Nos parágrafos que se seguem, serão descritas as sessões com os/as estudantes.

A metodologia pedagógica do Programa assenta na pedagogia emancipatória e participativa, no protagonismo dos/as estudantes, promovendo o diálogo e estabelecendo a necessária relação de confiança entre facilitadoras/es e estudantes. Reiterando o que referem Gatenby & Humphries (2000), esta metodologia permite “expressar o não pronunciável”.

Devido ao facto de a temática ser sensível, foi necessário criar de um espaço seguro de modo a que os/as jovens pudessem partilhar as suas experiências, opiniões e sentimentos em relação ao assédio sexual. No início da implementação do Programa, algumas regras básicas foram definidas com os/as estudantes, em cada grupo-turma, para um compromisso de grupo sobre o modo como os/as próprios/as estudantes se deveriam comportar durante as sessões. Alguns dos tópicos destacados foram: confidencialidade, o direito de não responder ou não participar em atividades específicas e o direito a não ser julgado/a nem gozado/a. As facilitadoras asseguraram o anonimato e a confidencialidade da informação durante todo o projeto.



Antes de cada sessão, as facilitadoras preparavam a sala para que os/as estudantes tivessem espaço para se movimentar (necessário em certas atividades) e “quebrar” a ideia de ser um espaço característico de sala de aula.

Os questionários pré e pós-intervenção foram distribuídos em três momentos: no início da primeira sessão, depois da 3ª sessão e na sessão de follow-up. Os resultados quantitativos dos/as estudantes que participaram na implementação do Programa serão apresentados e discutidos separados por sexo.

A tabela que se segue apresenta as atividades desenvolvidas e uma breve descrição de cada atividade.

| Sessão | Atividade | Descrição da atividade |
|--|---|--|
| Sessão 1 (separadas segundo o sexo) | Vinhetas sobre o Assédio Sexual | Situações reais de assédio sexual que ocorreram nos países que participaram no projeto foram descritas em cartões (vinhetas) e encontravam-se numeradas de 1 a 8. Essas vinhetas foram distribuídas aos/às estudantes e cada um/a deveria considerar a situação enquanto “aceitável” e “não aceitável”, movendo-se na sala e posicionando-se do lado que consideravam relevante (de acordo com uma divisão com uma linha no chão da sala). |
| | Mapas Conceptuais | Com base em questões pré-definidas (como “quem assedia?”, “quem é a vítima?”, “Onde é que ocorre o assédio sexual?”), os/as estudantes, organizados/as em grupos, construíram os mapas conceptuais sobre o assédio sexual de acordo com as suas perceções. |
| Sessão 2 (separadas segundo o sexo) | Conjugação dos Mapas de conceitos | Um “mapa conceptual” conjunto foi criado e teve em conta conceitos propostos por meninos e meninas no final da sessão anterior. No âmbito da segunda sessão, rapazes e raparigas (em grupos separados por sexo) discutiram esta junção dos mapas conceptuais salientando semelhanças e diferenças. |
| | Atividade acerca do “o que é mais provável” | Foram elaboradas algumas afirmações (como “Quem é mais provável que participe numa luta?”, “Quem é mais provável que chore?”, “Quem é mais provável que cozinhe em casa?”) e os/as estudantes foram desafiados no sentido de identificar quem é “mais provável” de ser associado/a em cada situação, raparigas ou rapazes? Esta atividade foi realizada em torno de um círculo e os/as alunos/as tinham dois cartões coloridos com “rapazes” e “raparigas” escritos em cada um para levantar de acordo com a sua resposta. |

| | | |
|------------------------------|---|---|
| | Vídeo sobre Bystanders | Um vídeo de animação (curto) com alguns exemplos de bystanders de AS foi criado para este projeto. Com base neste vídeo, as facilitadoras obtiveram feedback dos/as estudantes sobre o que pensavam ser impedimentos/barreiras de ação em situações em que o assédio sexual acontecia e sobre o que poderiam fazer para intervir. |
| | Role-Play sobre os/as bystanders | Dois/duas voluntários/as (estudantes) assumiram o papel de assediados/as e de assediadores/as e encenaram uma cena típica de assédio sexual inspirada numa das vinhetas usada na primeira sessão. Durante o role-play, o público foi chamado a intervir e dar a sua opinião sobre a situação. |
| Sessão 3 (sessões mistas) | Atividade “Agenda para a mudança” | Uma agenda de ação foi desenvolvida com os grupos tendo como base os seus pontos de vista sobre quais as medidas que poderiam ser tomadas para prevenir o assédio sexual na sua escola e criar um compromisso para se fazerem certas atividades depois da implementação do projeto. |
| | Atividade com o Logótipo Speak Up Speak Out | Organizados/as em grupos, os/as estudantes desenvolveram as suas próprias palavras/slogans escritas dentro de um logotipo vazio que foi preenchido com o que aprenderam nas três sessões do projeto. |
| Sessão Follow-up | Como é que os sentimentos se alteraram (parte da sessão separada segundo o sexo) | Os/as estudantes tiveram que completar três frases relacionadas com os seus sentimentos sobre o assédio sexual, a vítima e o/a assediador/a antes e depois do projeto. |
| | Como é que os sentimentos se alteraram (parte da sessão separada segundo o sexo) | Os/as estudantes descreveram num balão de pensamentos a forma como os seus pensamentos sobre o assédio sexual, vítimas, assediadores/as e bystanders mudaram (ou não) depois do projeto. |
| | Atividades planeadas e/ou implementadas pelos/as estudantes (parte da sessão mista) | Foi aberto um espaço para as/os estudantes terem oportunidade de se pronunciar sobre as atividades que desenvolveram nas escolas depois do projeto e sobre os obstáculos que enfrentaram à sua realização. |

As **atividades relacionadas com as/os profissionais das escolas** incluíram sessões de formação antes e depois da intervenção com os/as jovens. Em Portugal, estas sessões foram divididas em dois grupos que estiveram separados: técnicos/as escolares e docentes. Esta divisão realizou-se permitindo que se sentissem confortáveis para dar os seus contributos/opiniões em cada grupo. Apesar da formação ter sido separada, os resultados serão apresentados em conjunto dada a existência de poucos/as participantes em cada grupo. A primeira sessão visou introduzir o



Projeto Bystanders e o Programa “Speak Up/ Speak Out”, assim como o papel dos/as bystanders e encorajar as/os participantes a partilhar os seus entendimentos sobre AS na escola. Os/as docentes responsáveis pelos grupos-turmas participantes na intervenção estiveram sempre presentes. No final das sessões com os/as estudantes, existiram mais duas sessões (com docentes e outras/os profissionais) para partilhar o que tinha acontecido na sessão com os/as jovens (garantido a confidencialidade) e encorajando docentes/staff a continuar as atividades na escola e a promover políticas escolares de prevenção do assédio sexual.

As tabelas que se seguem mostram o número de participantes de cada escola envolvida no Projeto e uma breve descrição das atividades.

| Número dos membros do staff envolvido | Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|
| | 11 | 7 | 3 |

| Sessões com staff | Atividade | Descrição da atividade |
|-------------------|---|---|
| Sessão 1 | Vinhetas sobre o Assédio Sexual | As vinhetas sobre situações reais de AS foram apresentadas e debatidas em pares/grupos sobre três tópicos: a) o que gostariam que tivesse acontecido para mudar a incidência de AS na escola; b) o que realmente aconteceu; c) quais os obstáculos que impediram as ações de resposta ao AS. De seguida, foram debatidas semelhanças e diferenças entre os grupos-turmas. |
| Sessão 2 | Visão global da aprendizagem dos/as estudantes | Os mapas conceptuais dos/as estudantes foram levados à discussão na sessão com as/os profissionais. As diferenças entre as perceções de rapazes e raparigas sobre o assédio sexual foram salientadas e debatidas. |
| | Abordando o assédio sexual através do currículo escolar | Considerando que o foco da prevenção precisa de desafiar as normas de género, as/os docentes e outras/os profissionais foram convidados/as a questionar e a pensar sobre as formas de discutir e integrar esses tópicos no currículo escolar. Foi elaborado um mapa de conceitos com as ideias apresentadas. |
| | Diretrizes escolares | Tendo em conta a atividade anterior, a importância de uma conceção holística de escola foi salientada. Uma “agenda para uma atividade de mudança” foi discutida tendo por base a ideia de que a prevenção deve ter lugar através das disciplinas na escola. Nesta etapa, as facilitadoras exploraram as ideias dos/as estudantes para |



| | | |
|--|--|---|
| | | desenvolver na escola e identificou-se o pessoal-chave para se envolver nessas atividades com os/as estudantes. |
|--|--|---|

3. RESULTADOS

Os objetivos do projeto foram cumpridos através da intervenção com quatro grupos diferentes de atores/as sociais e educativos: municípios e elaboradores/as de políticas, conselhos diretivos dos agrupamentos, staff escolar e estudantes. Uma quinta parte desta seção é dedicada aos resultados do Seminário Internacional, realizado nos dias 8 e 9 de outubro, na FPCEUP.

Nesta seção, são descritos e analisados os resultados da intervenção.

3.1 RESULTADOS REFERENTES AOS MUNICÍPIOS E ELABORADORES/AS DE POLÍTICAS

Os presidentes e os/as representantes das câmaras municipais foram contactados/as no início do Projeto com o intuito de discutir a possibilidade de se estabelecerem protocolos contra a violência de género e especificamente contra o AS nas escolas. Dois municípios estiveram diretamente envolvidos no projeto porque as escolas pertenciam a esses mesmos municípios. Apesar do envolvimento destes dois municípios, apenas um se empenhou no projeto mais seriamente e aceitou o convite para estabelecer medidas de política educativa local de prevenção do assédio sexual e da violência sexual.

Alguns municípios (Porto e Gaia) participaram no Projeto; outros sugeriram nomes de agrupamentos escolas que poderiam vir a participar, futuramente, na implementação do Programa do Projeto Bystanders. Especialmente em Gaia, realizaram-se algumas reuniões e momentos de disseminação dos resultados com representantes da Câmara Municipal. O município de Vila Nova de Gaia esteve muito envolvido com este Projeto e, além das atividades escolares foi possível organizar outras atividades, como o Seminário Municipal que ocorreu no dia 20 de Setembro de 2018 e um outro Seminário realizado numa Junta de Freguesia, a seguir descritas com mais pormenor.

No dia 20 de Setembro, o município de Vila Nova e Gaia organizou em parceria com a UMAR e a FPCEUP um seminário intitulado “Gaia para a prevenção do assédio sexual e da violência sexual”. Este evento reuniu profissionais de todos os Agrupamentos escolares do Município (11



Agrupamentos), estudantes de uma escola envolvida no Projeto e vereadores/as da Câmara Municipal (Educação, Cultura e Juventude). Os resultados preliminares do Projeto Bystanders foram apresentados neste seminário e, assim, criou-se uma boa oportunidade para fazer uma rede de contactos entre os representantes do município, os/as profissionais da escola, estudantes e a equipa do Bystanders. Algumas novas escolas manifestaram vontade de integrar o Projeto Bystanders no futuro. O Seminário Municipal em Gaia reuniu cerca de 150 participantes.

No dia 14 de Fevereiro de 2018, na Junta de Freguesia de Valadares em parceria com o Município de Vila Nova de Gaia, num seminário local sobre a violência no namoro, um grupo de estudantes do ensino secundário de um grupo-turma participante no Projeto Bystanders, tendo apresentado as suas atividades sobre a prevenção do AS na escola.

Várias reuniões entre os/as representantes da Câmara Municipal de Gaia e a equipa do Bystanders aconteceram durante o Projeto. A primeira reunião teve como intuito apresentar o Projeto e os/as representantes do município propuseram duas escolas para estarem envolvidas no Projeto. Estas escolas foram contactadas posteriormente pela equipa, mas destas duas sugestões, somente uma escola respondeu afirmativamente. Numa das escolas sugeridas, o seu conselho diretivo decidiu não implementar o Projeto pois considerou que docentes e staff não iriam aceitar de bom grado a implementação do Programa sobre o AS devido a indisponibilidades de horário. Por isso, a equipa escolheu outra escola para fazer intervenção.

Foram incentivadas medidas políticas municipais para a prevenção do assédio sexual em vários Municípios. Os/as representantes de Gaia comprometeram-se a incluir a prevenção do AS no próximo Projeto Educativo Municipal (2019-2020).

O Município do Porto foi um parceiro essencial na promoção da “Conferência Internacional sobre Assédio Sexual e Violência Sexual: vítimas, perpetradores/as e bystanders” que teve lugar no dia 8 e 9 de Outubro de 2018, FPCEUP, Universidade do Porto (descrita no ponto 3.5 desta secção dos resultados).



3.2. RESULTADOS DO TRABALHO REALIZADO COM AS DIREÇÕES DAS ESCOLAS

Os conselhos diretivos/executivos foram abordados no sentido de apresentar o Projeto e de explicar os seus objetivos. Foram realizadas em todas as escolas uma reunião no início e outra no final do Projeto. Na primeira reunião, as temáticas do Projeto foram também exploradas assim como a possibilidade da implementação de políticas escolares de prevenção do assédio sexual e da violência de género. Na última reunião, as ideias dos/as jovens foram partilhadas com os conselhos diretivos, com vista a explorar a possibilidade de as direções das escolas apoiarem os/as estudantes na sua concretização. Além disso, a equipa insistiu no desenvolvimento de políticas escolares contra o assédio sexual.

O Bystanders foi muito bem recebido pelas Direções dos Agrupamentos participantes que se mostraram comprometidas com a temática e participaram ao longo de todo o Projeto. Numa das escolas, na Escola 2, o Diretor esteve presente em todas as atividades da escola relacionadas com este Projeto. Os conselhos diretivos foram também responsáveis por convidar docentes e staff para as sessões de formação.

Sobre políticas escolares e protocolos para prevenir o AS, as Direções dos Agrupamentos comprometeram-se a incluir este tópico no próximo Projeto Educativo e Regulamento do seu Agrupamento (a designação dos documentos de política educativa local e que vigoram durante 4 anos).

3.3. RESULTADOS DOS/AS ESTUDANTES

De forma geral, o Programa teve bons resultados com os/as estudantes. Os/as estudantes tiveram a oportunidade de se expressar através de atividades pedagógicas. A metodologia participativa e emancipatória foi útil para promover o debate e a reflexão entre estudantes.

Algumas das atividades correram melhor que outras. A atividade que correu melhor foi “Vinhetas sobre o assédio sexual”. Talvez o facto de os/as estudantes poderem movimentar-se pela sala tivesse contribuído para o sucesso da atividade. O facto de a atividade ter sido um jogo pode ter motivado à sua participação. Nas sessões de follow-up, esta foi a atividade que todas as turmas mais recordavam.

A atividade “Conjugação dos mapas de conceitos” foi uma atividade que os/as estudantes se interessaram porque puderam ver as opiniões uns/umas dos/as outros/as. Por um lado, foi importante que esta atividade tivesse sido implementada em grupos separados segundo o sexo; por outro lado, ajudou os/as estudantes a aperceberem-se que, de um modo geral, rapazes e raparigas têm pontos de vista semelhantes na maioria dos tópicos, mas em alguns pontos as opiniões diferem segundo o género.

A atividade menos desenvolvida foi o “role play”, principalmente devido a indisponibilidades de horário. Foi implementada na Escola 1, mas os resultados não foram animadores (a maioria dos/as estudantes manteve-se observador/a passivo/a). A equipa do Projeto Bystanders associou este “fracasso” também à falta de formação específica da equipa para facilitar este tipo de dinâmica. O role-play é uma atividade fundamental para este tipo de intervenção porque almeja que os/as jovens se posicionem numa situação específica. O resto das atividades decorreram com normalidade.

Durante o Projeto, os/as estudantes (rapazes e raparigas) mencionaram a sua preferência para sessões separadas segundo o sexo para debater o AS. Por isso, alguns/algumas dos/as estudantes sugeriram a realização de mais sessões separadas. A terceira sessão, que foi mista, resultou melhor numas turmas que noutras. Nas Escolas 2 e 3, nas sessões anteriores, os grupos-turmas foram preparados para esta sessão mista, mas na Escola 1, a equipa sentiu que os grupos necessitavam de mais tempo para debater o tópico em sessões separadas por sexos, antes da sessão conjunta.

Em geral, os/as estudantes estiveram comprometidos/as com as sessões e teciam comentários sobre elas com outros/as colegas e docentes. Na sessão follow-up, todas as escolas demonstraram estar felizes em ter participado no Projeto e algumas delas perguntaram sobre a possibilidade de continuidade do Projeto. Na Escola 1, a sessão follow-up decorreu após seis meses da implementação do Programa. Os/as estudantes disseram que não se recordavam da maioria das atividades realizadas. O que, por conseguinte, sugere que seis meses é muito tempo para uma sessão de avaliação de follow-up e, também, que as sessões devem incluir algumas atividades de sistematização das aprendizagens.

Nos seguintes parágrafos, os resultados específicos de cada atividade serão descritos com maior detalhe para uma análise em profundidade.

A primeira atividade desenvolvida foi “Vinhetas sobre o assédio sexual”. Devido a indisponibilidades de horário, em algumas sessões, algumas vinhetas não foram discutidas. As vinhetas mais discutidas foram: “filmar por baixo da saia e publicar online”, “dar uma palmada no rabo de uma rapariga e fazer comentários sobre a sua saia”, “assédio sexual por um professor de educação física”, “pornografia e chamar a um rapaz gay” e “um grupo de raparigas a soprar beijos e a bloquear passagem a um rapaz”. Foi utilizada também uma ficha de análise para explorar os resultados desta atividade e foi dividida em três dimensões fundamentais: 1) as perceções dos/as estudantes sobre o assédio sexual, 2) as conceções tendo em conta os estereótipos de género, e 3) os contextos e os/as diferentes atores envolvidas/os na situação do assédio sexual.

Através desta atividade, pode concluir-se que, em todas as escolas e grupos-turmas, o assédio sexual é comumente interpretado como sendo violência entre pares ou uma brincadeira. Os grupos também tendem a minimizar a ocorrência do assédio sexual, manifestando tolerância por certos comportamentos considerados “menos severos”. Utilizam com frequência expressões como: “Se houver toque, então, é algo mais sério”, “Não é tão sério porque não é propositado”, “Eu acho super normal dar uma palmada no rabo das raparigas”, “dar uma palmada não é a sério”. Também foi possível entender que a culpabilização da vítima foi um discurso comum nas falas dos/as estudantes. As vítimas são frequentemente rotuladas como “provocantes” “atrevidas” ou como “aquelas que não parecem ser respeitadas”. Ainda que com discursos a minimizar o AS, todos os grupos-turmas tinham conhecimento das suas consequências para as vítimas.

Em particular na Escola 3, muitas raparigas partilharam experiências pessoais de vitimação de assédio sexual, inclusive na escola por colegas e docentes.



Foram também identificados vários estereótipos de género. Estes estereótipos foram geralmente expressados em discursos carregados com mitos sobre masculinidade hegemónica e subordinação/objetificação das mulheres. Frequentemente, usaram expressões como o assédio sexual contra os homens “é insignificante, não é grave”. “os rapazes gostam de ser assediados pelas raparigas”, “os namorados não gostam de mostrar as suas mulheres a outros rapazes”, e “as características femininas são consideradas mais frágeis que as masculinas”. Note-se que, na Escola 3, o assédio sexual praticado contra as mulheres foi visto por ambos os grupos-turmas como ofensa não para com a vítima (mulher), mas como desrespeito ao namorado – se ela tiver um. As mulheres são geralmente vistas como as vítimas mais prováveis do assédio sexual, e os/as estudantes quase por unanimidade referiram que “é sempre uma brincadeira entre rapazes”. As Escolas 1 e 3 foram identificadas como espaços onde ocorre assédio sexual. No âmbito das sessões, vários/as estudantes partilharam experiências de terem sido sexualmente assediados/as. Também alguns deles/as disseram que tinham observado ou tomado conhecimento sobre comportamentos de assédio sexual. Além disso, as raparigas comentaram que o assédio sexual é também comum em transportes públicos e na rua.

Os **mapas de conceitos** mostraram as perceções e as representações sociais dos/as estudantes e as mesmas serão descritas abaixo.

Em “Quem assedia”, os/as estudantes atribuíram mais este comportamento a homens, rapazes, professores/as, pessoas mais velhas. Note-se que alguns pontos de vista reiteraram que quem assedia pode ser: “quem se acha superior ou com poder para o fazer”, “pessoas de diferentes etnias”, “homens/mulheres carentes, não correspondidos/as afetivamente”, “pedófilos”, “pessoas com distúrbios mentais” e “figuras de autoridade”.

Em “Como assediam”, existem expressões referentes a agressões verbais, psicológica/emocional e física como “elogios sexuais”, “pressão psicológica”, “obrigar a ter relações” e “desrespeito pela privacidade”.

Relativamente a “Quem é assediado/a”, foi consensual que raparigas/mulheres são as mais sexualmente assediadas. No entanto, os/as estudantes também destacaram: “pessoas que não se defendem”, “minorias”, “lésbicas”, “pessoas frágeis e vulneráveis”, “pessoas de estatuto inferior (hierarquia)” e “vítimas de bullying”.

Em “Onde acontece”, de acordo com os/as estudantes, os lugares mais frequentes onde o assédio sexual ocorre são a rua, as escolas e outros espaços públicos. Acrescente-se ainda que houve estudantes que disseram que o assédio sexual também ocorre: “online”, “nas redes sociais”, em “propriedades privadas” e mesmo em “casa”.

Na questão “Como é que o/a assediador/a se sente”, os/as estudantes pensaram que o/a assediador/a se sente: “contente”, “superior”, “cheio de vontade”, “importante” e “feliz”.

No que diz respeito a “Como é que a vítima se sente”, a informação obtida justifica a diversidade de sentimentos de sofrimento de uma vítima de assédio sexual. Foram mencionadas expressões como: “triste”, “humilhada”, “violada”, “impotente”, “abusada” e “assustada”. Rapazes e raparigas têm perspetivas contraditórias sobre as vítimas. Por um lado, as raparigas disseram que as vítimas podem sentir-se psicologicamente afetadas e constrangidas. Algumas raparigas também disseram que as vítimas podem ter um corpo atraente e que esse facto pode levar os/as infratores/as a pensarem que são “fáceis”. Por outro lado, os rapazes afirmaram que as raparigas podem gostar e alguns mencionaram que as vítimas podem ter baixa autoestima.

As respostas à questão “Quando vês uma vítima de assédio o que pensas sobre – o/a perpetrador/a” foram: “abusador”, “pedófilo”, “não tem respeito pelas pessoas”, “não deve ter família que o ame e que o faça ver o erro que está a cometer”, “fraco” e “vontade de o matar”.

Em “como é que te faz sentir” as ideias principais dos/as estudantes foram: por parte das raparigas, “pensativa”, “magoada e desconfortável”, “assustada” e, dos rapazes, “nojo da sociedade”.

Quanto a “Porque é que os/as alunos/as não dizem/não fazem nada”, a maior parte das respostas incidiram na falta de interesse, na falta de conhecimento e no facto de que alguns/algumas estudantes poderiam também eles/as ser assediadores/as. Acrescente-se, ainda, que as respostas menos frequentes foram: “porque ninguém acredita”, “para não se intrometerem na situação”, “ignorância”, “para proteger os colegas (agressores/as)”, “medo de denunciar os amigos”, “não sabem distinguir o assédio da brincadeira” ou “eles não sabem onde se dirigir”.

No que diz respeito a “o que é que os/as alunos/as podem fazer”, as respostas obtidas têm que ver com o processo de identificação, ação/intervenção e denúncia de situações de assédio.

As respostas à questão “Porque é que os/as professores/as não dizem/não fazem nada” focaram o desinteresse dos/as docentes pelas vozes dos/as estudantes e a falta de conhecimento do staff escolar sobre o AS. Exemplos de respostas dos/as estudantes: “A vítima não conta porque não vão acreditar nela”, “não têm qualquer interesse”, “por não ser com alguém da família”, “pensam que são comportamentos próprios da idade”, “por vezes (alguns professores) também o fazem” ou “podem ter passado pelo mesmo (uma situação de assédio sexual)”.

Relativamente a “O que é que os/as professores/as podem fazer”, os/as estudantes mencionaram que os/as professores/as podiam explicar aos/às agressores/as que estão a agir de forma incorreta e que poderiam sofrer consequências pelas suas ações. Houve só um grupo-turma que destacou a importância de “impor medidas de prevenção” e de se agir institucionalmente/formalmente por exemplo “denunciando à UMAR”.

Na atividade das “Cartões sobre o que é mais provável”, foi construída uma tabela com o intuito de organizar as perceções dos/as jovens estudantes em relação aos estereótipos de género e (re)ações sobre o assédio sexual (ver anexo 1). Foram debatidas algumas ideias sobre a diferença de comportamento entre homens e mulheres, papéis de género, fragilidades e subordinação feminina. De modo geral, tanto rapazes como raparigas reproduziram discursos sobre a extrema sensibilidade feminina e o entendimento de que violência é um atributo “natural” dos homens. Neste âmbito, tanto raparigas como rapazes tiveram expressões similares, tais como “as raparigas são mais sensíveis”, “é normal que as mães cozinhem”, “as mulheres são vistas como sendo frágeis” e “os rapazes reagem violentamente, não sabem como falar e estarem calmos”. Em relação à desconstrução destes discursos, a Escola 2 apresentou uma diferença particularmente evidente no grupo das raparigas. Ainda que algumas das estudantes reproduzissem frases/expressões similares às de cima, também suscitaram importantes reflexões sobre as mudanças que conseguem observar na sociedade e referiram o facto que existem “muitos homens e mulheres que são sexistas” e que a “sociedade tem vindo a evoluir” relativamente à igualdade de género.

Após a discussão sobre estereótipos de género promovida pelo debate sobre a atividade dos “Cartões sobre o que é mais provável”, foi reproduzido o **vídeo sobre *Bystanders***. No geral, os/as estudantes prestaram muita atenção. Reportaram que o vídeo reproduz a realidade e que o assédio sexual não tem sido abordado nas escolas. Alguns rapazes riram-se durante a projeção do vídeo, especificamente no momento em que fotografias íntimas de uma rapariga foram exibidas



em telemóveis. Nas escolas 2 e 3, no grupo dos rapazes, houve alguns comentários racistas sobre um dos meninos negros no filme. Na escola 1, os rapazes relataram que se a rapariga no vídeo não fizesse nada, certamente teria sido por ter gostado de ser assediada.

Utilizando o vídeo para desencadear a discussão, os/as estudantes foram questionados/as sobre os **obstáculos** para agir e reportar situações de assédio sexual. O medo foi referido quer pelo grupo dos rapazes quer pelo das raparigas como sentimento frequente. Foram também mencionados sentimentos de vergonha e a dificuldade em identificar com clareza o assédio sexual. Referiram que as pessoas não intervêm, porque, afinal de contas, essa situação não “acontece com elas”. Saliente-se que, na Escola 3, os rapazes disseram que não costumam intervir com frequência pois pensam que a vítima gosta de ser assediada ou porque foi “só uma brincadeira”. Na mesma escola, as raparigas contaram que os/as professores/as evitam o tema do assédio sexual mesmo no âmbito de aulas sobre sexualidade.

Como referido anteriormente, dada a limitação de espaço, a atividade **role-play** foi levada a cabo apenas na Escola 1 com ambos os grupos (rapazes e raparigas) de uma das turmas e com raparigas de outra turma. A maioria dos rapazes disseram que não interviriam porque “não faziam isso na vida real”; de forma semelhante, algumas raparigas não interviriam visto que não seriam capazes de identificar a situação como assédio sexual. De modo geral, as raparigas não foram muito participativas, embora tenham dado algumas sugestões de intervenção, como “abordar o agressor, dizendo-lhe para deixar a rapariga sozinha” ou “perguntar à rapariga se precisa de ajuda”.

Na terceira sessão, a atividade do **Logotipo Speak Up / Speak Out** foi realizada em todas as escolas. Esta atividade resultou de várias expressões e slogans contra o assédio sexual. Alguns dos slogans criados são descritos abaixo:

- Antes de assediar, pena duas vezes;
- Não é divertido humilhar os outros;
- Ajuda. Hoje por mim, amanhã por ti.
- O assédio não é OK.
- Medo? Envergonhado? Não estejas. Pede ajuda.
- Para com os piropos.
- Falar com os professores sobre o assédio sexual.
- Assédio Sexual é violência!



- Ninguém tem o direito de ignorar o “NÃO” de uma mulher!
- Não quero os teus elogios, eu quero o teu respeito.
- Ensina os homens a respeitar, e não as mulheres a ter medo.
- Os transportes públicos são públicos, o corpo das mulheres NÃO É!
- O meu corpo, as minhas regras.
- O corpo é delas, não toques sem permissão.
- Tens que agir!
- Respeita e serás respeitado.
- Observar não é suficiente, age.
- Levanta-te, fala mais alto!
- Levanta-te, mas não fiques parado!
- Bystanders/observadores estamos contigo!
- Levanta-te e luta por toda a gente.

No final da terceira sessão, os/as jovens deram algumas sugestões de atividades a **serem realizadas na escola** para a divulgação do conhecimento adquirido no Projeto e para promover políticas escolares de prevenção do assédio sexual. Na Escola 1, os/as estudantes do curso de pastelaria sugeriram confeccionar biscoitos com mensagens contra o assédio sexual assim como um jogo quiz: após responderem corretamente a um dilema, os/as participantes receberiam um biscoito; caso falhassem, receberiam apenas o papel (base dos biscoitos) com a resposta correta e alguma informação sobre o assédio sexual. Na Escola 2, alguns/algumas estudantes sugeriram escrever uma canção (em português e inglês) relacionada com este tópico e fazer um vídeo clip para que pudessem partilhar nos media ou no website da escola. Outra ideia foi criar uma performance teatral com o propósito de desconstruir alguns estereótipos de género relacionados com o assédio sexual. Os/as estudantes também mencionaram o desenvolvimento de um diário escolar onde pudessem escrever e partilhar as suas histórias e situações de assédio sexual anonimamente (e talvez ter um local para pedir ajuda – um gabinete e/ou uma linha direta de apoio). Na Escola 3, os/as estudantes sugeriram fazer um graffiti na parede e alguns pósteres e vídeos com situações de assédio sexual e criar um quiz online. Atendendo ao facto de que nesta escola havia um grupo de um curso profissional de catering e bar, os/as alunos/as sugeriram criar uma lista de cocktails e bebidas contra o assédio sexual bem como um menu sobre esse tema. Estas ideias foram posteriormente apresentadas aos/às docentes para que pudessem apoiar os/as estudantes na sua concretização em cada escola.



As sessões **Follow-up** tiveram o objetivo de avaliar o Projeto Bystanders e os seus resultados alguns meses depois da intervenção. Na Escola 2, a sessão follow up aconteceu três meses depois, já nas Escolas 1 e 2, as sessões follow up ocorreram seis meses após o Projeto. Nos parágrafos seguintes, é esquematizada uma breve descrição das atividades nas sessões follow up.

A **atividade dos sentimentos** foi composta por três diferentes questões relacionadas I) com o sentimento sobre ser-se vítima (antes e depois da implementação do Projeto); II) o que sentiam quando viam uma vítima de assédio sexual (antes e depois da implementação do Projeto); III) o que sentiam quando viam um assediador/a (antes e depois da implementação do Projeto). A partir das respostas, foram criadas nuvens de palavras para uma melhor visualização dos resultados. Para cada questão, foram colocadas lado a lado as nuvens de palavras para ver diferenças sentimentos antes e depois do Projeto. Os dados obtidos foram codificados e analisados com o software NVivo.

Na questão relacionada com o que sentem enquanto vítimas de assédio, as respostas dos rapazes eram menos frequentes do que as raparigas, nomeadamente, porque os rapazes não se identificaram enquanto vítimas. Nesta questão específica, grande número de rapazes não respondeu a esta questão. Antes da implementação do Programa, os sentimentos mais mencionados pelos rapazes foram: “constrangido”, “normal” e “indiferente”. Após a sua implementação, os sentimentos mais nomeados pelos/as estudantes, rapazes e raparigas, foram bastante semelhantes. Algumas respostas evidenciam que, no momento presente, sentiam-se mais competentes para identificar o AS e mais capazes de superar as suas consequências.

Before Bystanders when someone harassed me I felt.... (BOYS)



Now I feel... (BOYS)



Na mesma questão, antes da implementação do Projeto, a maior parte das respostas das raparigas foram que sentiam “medo” e “vergonha” quando vítimas de assédio sexual. Depois da sua implementação, o sentimento comum entre as alunas foram: “nojo” e “raiva”, contudo algumas respostas destacaram o facto que agora sabem como se protegerem e têm vontade de agir.

Before Bystanders when someone harassed me I felt.... (GIRLS)



Now I feel... (GIRLS)



Na questão relacionada com as situações em que os estudantes viam alguém a ser assediado/a, e o que sentiam sobre a vítima, antes da implementação do Projeto, referenciaram que sentiam “pena”, “nojo”, “tristeza” e “indiferença” pela vítima. Depois do Projeto Bystanders, os rapazes referiram várias expressões que iam ao encontro dos objetivos do projeto – a vontade de agir. Alguns exemplos das respostas dos rapazes foram: “vontade de agir”, “necessidade de ajudar” e “necessidade de intervir”. O sentimento de “indiferença” pela vítima desapareceu na segunda nuvem.

Before Bystanders when I saw someone being harassed I felt.... (BOYS)



Now I feel... (BOYS)



Quanto às raparigas, os sentimentos predominantes para com a vítima foram: “nojo”, “raiva”, “pena”, “frustração”, “compaixão” e “impotência”. Após a implementação, alguns sentimentos de empoderamento foram reportados. As alunas, no momento presente, sentem que são capazes de ajudar as vítimas e demonstram interesse além de que se sentem confiantes para as ajudar.

Before Bystanders when I saw someone being harassed I felt.... (GIRLS)



Now I feel... (GIRLS)



A última questão da atividade dos sentimentos permitiu perceber quais os sentimentos associados ao/à assediador/a. Alguns rapazes não responderam a esta questão antes da implementação do Programa, mas responderam depois, o que pode representar que após a discussão, os alunos reconheceram mais facilmente quem eram assediadores.

Antes da implementação, os rapazes referiram sentimentos como: “raiva”, “nojo” e “indiferença”. Os sentimentos menos comuns reiterados pelos rapazes foram: “zangado”, “mal” e “desconfortável”. Após a implementação, as palavras que sobressaíram foram semelhantes mas “ódio”, “revolta” e “nojo” foram mais frequentes.

Before Bystanders when I saw
someone harassing someone else, I
felt.... (BOYS)



Now I feel... (BOYS)



No início da implementação do Programa, sobre o/a agressor/a, as raparigas referiram com frequência: “raiva”, “medo” e “nojo”. Depois, as alunas afirmaram estar “confiantes para intervir”, sentiam “vergonha do agressor”, “desilusão”, “coragem para o ignorar”, “a obrigação de o fazer a ele/ela ver o mal que faz aos outros” e, de suma importância ainda, mencionaram que sabem como podem proteger-se.

Before Bystanders when I saw
someone harassing someone else, I
felt.... (GIRLS)



Now I feel... (GIRLS)



Na atividade **“Como mudou o meu conhecimento sobre o AS”**, alguns/algumas estudantes tiveram dificuldade em se expressar. Apesar desta atividade ter sido essencial para conhecer as suas perceções sobre o Projeto e o assédio sexual, de modo geral, as raparigas mencionaram ter um melhor entendimento sobre o AS depois do Projeto; e notaram que o Projeto contribuiu para uma melhor identificação, intervenção e resposta em casos de assédio sexual como citado:

“Eu infelizmente passei por isso muitas vezes, não percebi que era assédio sexual, e com a ajuda do Bystanders, aprendi muito sobre como reagir em certas situações” (Aluna, Escola 3)

“Eu gostei do projeto, do carinho das pessoas envolvidas, dos jogos que jogámos e, acima de tudo, tirar este peso do peito [referindo-se a uma revelação de assédio sexual]” (Aluna, Escola 3)

Uma das estudantes enfatizou que os/as bystanders devem intervir e que “podemos fazer mais do que só observar” (Aluna, Escola 1). Deste ponto de vista, uma das raparigas salientou, por exemplo, que “Eu nunca tinha refletido que o bystander é quase tão culpado como o agressor visto que não tentou fazer nada para impedir a situação” (Aluna, Escola 2). Outra estudante da mesma turma acrescentou que os/as bystanders “não estão limitados a olhar, como muitas pessoas pensam” (Aluna, Escola 2), ou melhor “devem desempenhar um papel muito mais ativo” (Aluna, Escola 2) nestas situações.

No que diz respeito às respostas dos rapazes, por um lado, na Escola 1, pode verificar-se que não foram muito participativos: escreveram palavras sem grande sentido e, por vezes, reforçaram a culpabilização da vítima por via de expressões, tais como: “a rapariga é culpada do abuso sexual” (Aluno, Escola 1). A equipa percebeu a falta de interesse da parte do grupo dos rapazes. Talvez o grupo possa ter sentido desinteresse porque estavam desapontados com a falta de apoio por parte dos/as professores/as e da escola no desenvolvimento das atividades que tinham sugerido para se realizarem na escola. Os alunos das Escolas 2 e 3 foram muito expressivos. Uma grande maioria reiterou que o Projeto promoveu uma mudança significativa na forma como identificam o assédio sexual e especialmente os seus comportamentos enquanto bystanders. Alguns alunos referiram:

“[Os/as bystanders] têm um papel chave na prevenção do assédio e da violência. Tornei-me mais consciente”. (Aluno, Escola 2)



Outro estudante acrescentou o seguinte:

“Quando eu via algumas situações de assédio sexual, muitas vezes ficava indiferente porque só pensava do ponto de vista dos homens, mas agora consigo interpretar, e pensar sobre o que a vítima sente”. (Aluno, Escola 2)

Os/as estudantes deram mais relevância ao problema após a implementação do Programa e afirmaram que poderiam reconhecer melhor as diferentes situações de assédio. Alguns/algumas estudantes reconheceram uma maior compreensão das consequências do assédio sexual e aperceberam-se de que, por vezes, as vítimas podem ter medo de pedir ajuda.

Relativamente às **atividades que foram realizadas nas escolas** depois das três sessões do Programa, efetivamente, as Escolas 2 e 3 foram as mais proativas. Na Escola 2, duas estudantes da Turma A compuseram uma canção, letras e melodia relacionada com a solidão e a superação de problemas. Estudantes de outra turma da mesma Escola usaram o tema do assédio sexual como tópico de debate numa maratona de Filosofia que envolve, anualmente, toda a escola. Na Escola 3, os/as estudantes da turma B, do curso profissional de catering, criaram uma lista de cocktails e de batidos no “Dia Aberto” da Escola. Alguns dos nomes dos cocktails foram: “Não coloques a tua mão”, “Pára com o assédio”, “Previne, defende e combate”. Os/as estudantes também deram uma pulseira com uma mensagem a todos/as aqueles/as que bebiam os cocktails ou os batidos. As mensagens eram “O assédio sexual não é a minha cena”, “Nós combatemos o assédio sexual”, “Não estejas envergonhado em falar, denuncia o assédio sexual”. A outra turma (A) desta Escola não realizou qualquer atividade.

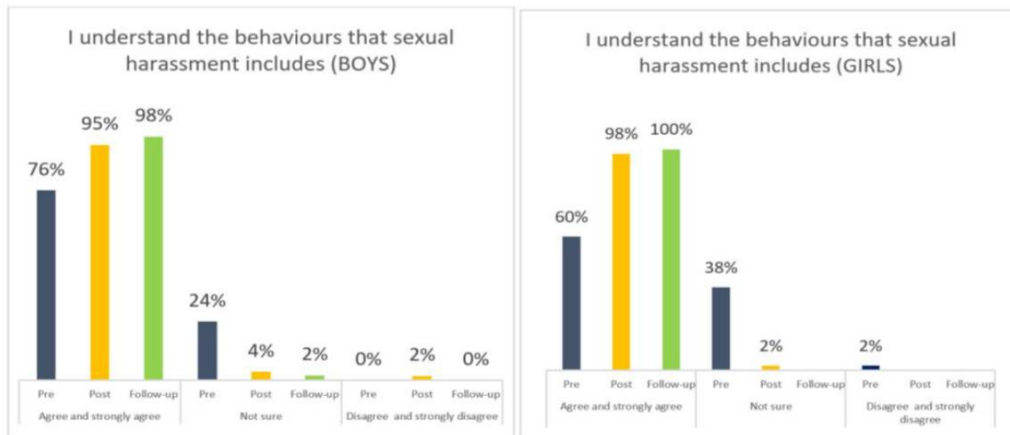
Na Escola 1, como proposto pela turma B, foi realizado um evento de caridade (com biscoitos e café) onde foram expostos alguns pósteres sobre o assédio sexual. Contudo, a turma não esteve envolvida na atividade. Os/as professores/as mobilizaram outros/as estudantes que não tinham participado no Programa do Bystanders e que, portanto, nem faziam parte dele nem tinham, igualmente, sugerido a realização do evento supramencionado.

| Escola | Turma | Atividades realizadas |
|----------|---------|---|
| Escola 1 | Turma A | - |
| | Turma B | Evento de caridade com pósteres sobre o assédio sexual |
| Escola 2 | Turma A | Composição e interpretação de canção relacionada com a solidão e a superação de problemas pelos/as estudantes. |
| | Turma B | O tema de assédio sexual foi incluído como tópico de debate na maratona annual de debates (Filosofia) que envolveu todas as turmas da escola. |
| Escola 3 | Turma A | - |
| | Turma B | Participação no “Dia Aberto” da Escola com cocktails e batidos compostos com slogans sobre o assédio sexual e distribuição de pulseiras com mensagens de combate ao assédio sexual. |

Os **resultados quantitativos** dos/as estudantes foram analisados através de um pré e de um pós questionário e de um questionário administrado na follow up. Nestes três momentos, o questionário foi o mesmo e era composto por 8 afirmações simples. Para cada uma delas, os/as estudante poderiam pronunciar-se “concordo completamente”, “concordo”, “não tenho a certeza”, “discordo” e “discordo completamente”. Estes tópicos foram tratados durante o Programa Speak Up, Speak Out e os resultados são mostrados abaixo para cada questão. Para a presente análise, as respostas “concordo totalmente” e “concordo” foram agrupadas assim como as respostas de “discordo” e “discordo totalmente”: as colunas azuis referem-se aos pré questionários, as laranjas ao pós questionários e as verdes correspondem às sessões de follow-up. Foram anexadas ao Apêndice 2 tabelas com informação detalhada sobre cada turma/grupo.

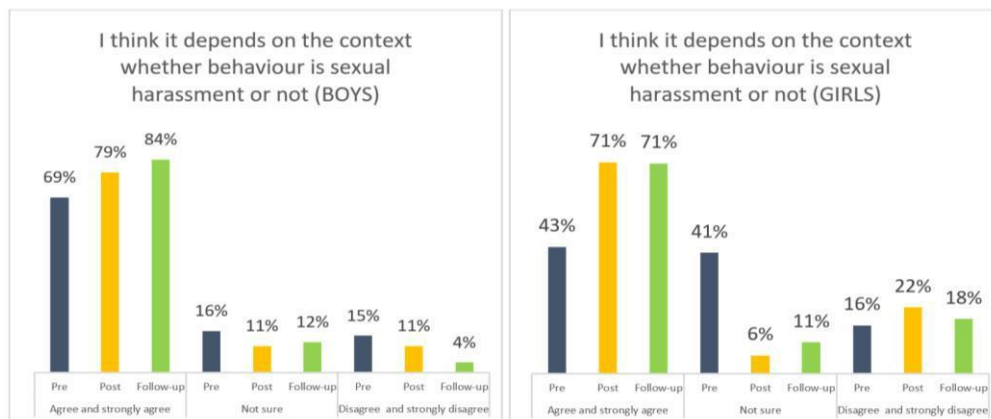
A primeira questão colocada aos/as alunos/as foi se sabiam o que poderia ser considerado AS. Dos pré aos pós questionários pode ser constatado que, quer o grupo de rapazes quer o das raparigas, melhoraram o seu conhecimento relativamente aos comportamentos de assédio sexual (rapazes 19% e raparigas 38%).

Question 1



A segunda questão foi sobre o contexto onde ocorre o assédio sexual. Registaram-se respostas de concordância tendo em conta a influência do contexto para se determinar uma situação de assédio sexual e a mesma aumentou dos pré para os pós questionários no grupo de rapazes e raparigas; ainda se verificou, no grupo dos rapazes, um aumento na sessão de acompanhamento da follow-up.

Question 2



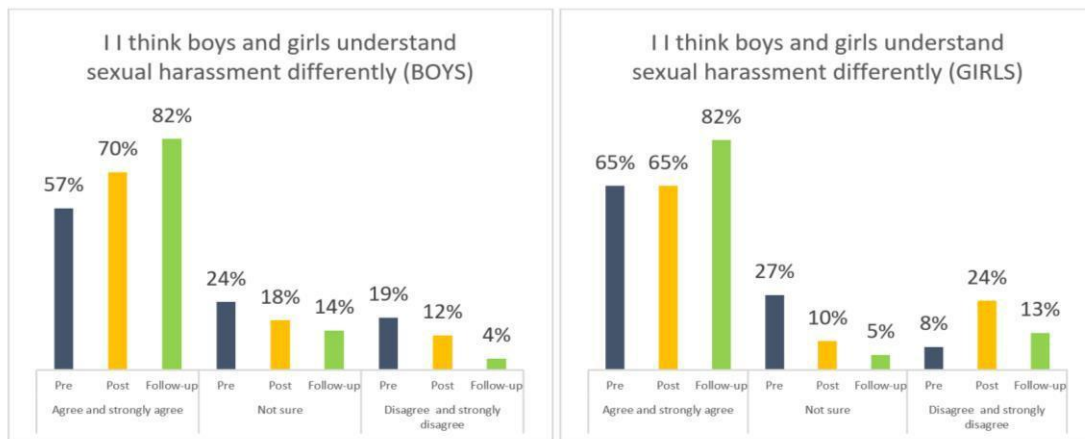
A terceira questão incidiu na possibilidade de a escola ser um local onde o assédio sexual ocorre. Verificou-se que os rapazes aumentaram a sua concordância neste tópico em 18% do pré questionário à follow-up, para 14% das raparigas. Importa mencionar que no âmbito da follow-up não existiu qualquer estudante que discordasse que o assédio sexual ocorria na escola. Este resultado mostra que, de momento, os/as estudantes estão mais conscientes que o assédio sexual pode ocorrer na escola.

Question 3



A quarta questão foi sobre a opinião que tinham sobre se rapazes e raparigas tinham diferentes perceções relativamente ao assédio sexual. No princípio da intervenção do Programa, praticamente metade dos rapazes não tinham segurança no seu conhecimento ou discordavam; na avaliação da follow-up, 82% concordava que tanto rapazes como raparigas entendiam diferentemente o assédio sexual. Apesar da diferença não ser tão proeminente, como pode ser constatado nos gráficos abaixo, a percentagem de concordância por parte das raparigas com esta questão também registou um aumento de 65 % do pré questionário para 82 % na follow-up.

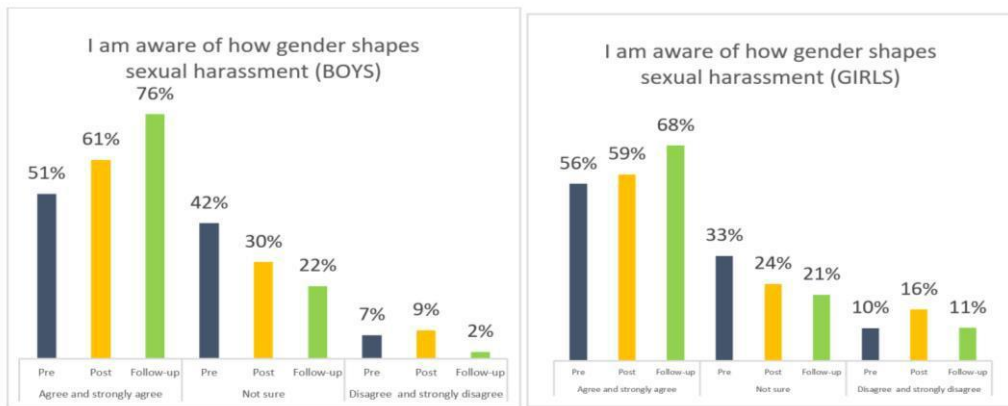
Question 4



A quinta pergunta estava relacionada com a diferença de entendimento sobre o assédio sexual entre rapazes e raparigas. A equipa apercebeu-se que os/as estudantes não a entenderam no momento do preenchimento do questionário. Ainda assim, foi possível concluir que, após a

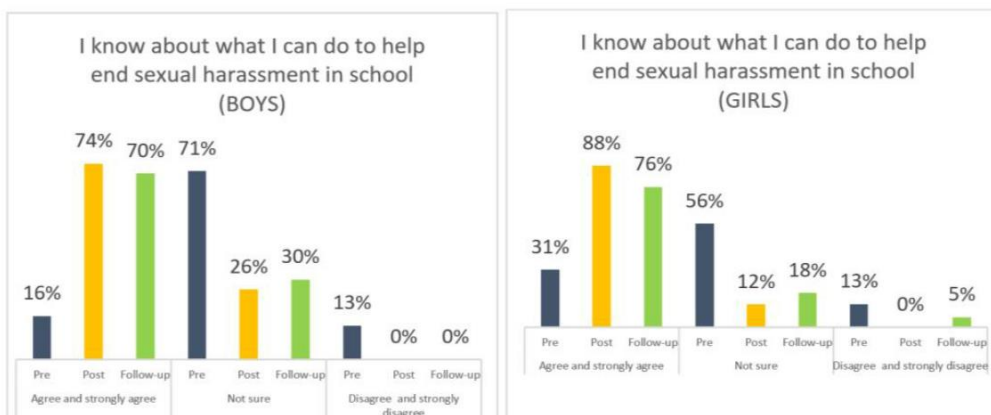
avaliação da follow-up, estudantes de ambos os grupos (rapazes e raparigas) compreenderam melhor como a condição de género estrutura as perceções sobre o assédio sexual (quando comparada com o pré e o pós questionário).

Question 5



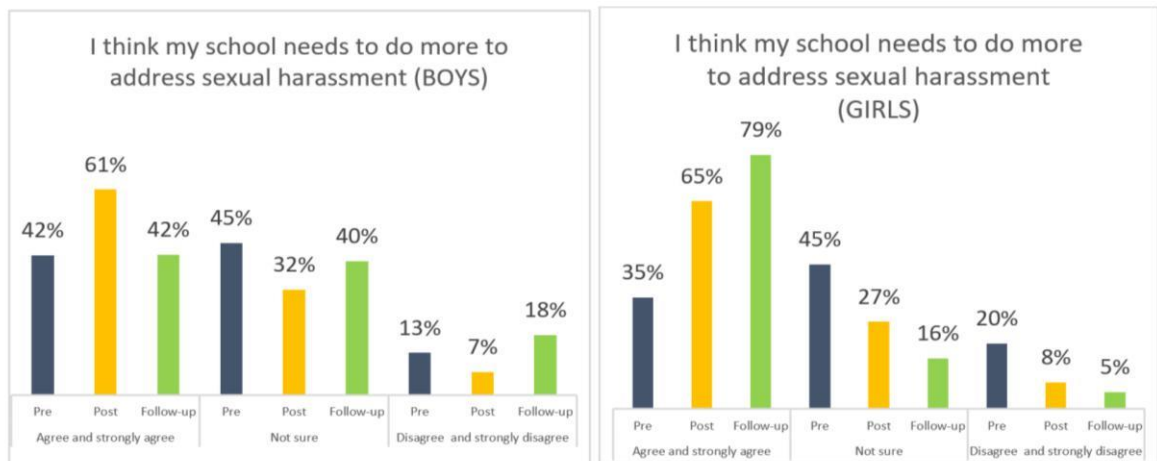
A questão número seis teve como propósito avaliar se os/as estudantes sabiam o que poderiam fazer para acabar com o assédio sexual na sua escola. Note-se que foi a questão que registou uma melhoria mais significativa. No início do projeto, somente 16 % dos alunos sabia o que poderiam fazer e no pós-questionário de avaliação 74 % deles concordou que sabiam o que poderiam fazer (percentagem aumentou 58 %). Uma percentagem de 31 % das alunas no princípio do Programa concordou que sabiam o que poderiam fazer e, no fim, a percentagem rondou os 88 % (melhoria de 57 %). Do resultado dos pré-questionários, deve ser realçado que rapazes e raparigas tiveram um ponto de partida diferente: as alunas sabiam duas vezes mais o que poderiam fazer para acabar com o assédio sexual na escola.

Question 6



A sétima questão estava relacionada com a necessidade de abordar a temática do assédio sexual na escola. No princípio do Programa, ambos os grupos (rapazes e raparigas) não tinham segurança ou discordavam desta afirmação. No pós-questionário, as respostas melhoraram, e 61 % dos alunos e 65 % das alunas concordaram que era necessário. Curiosamente, as respostas dos alunos não foram tão boas na sessão follow-up de avaliação.

Question 7



A última questão estava relacionada com os lugares onde os/as estudantes poderiam ter apoio numa situação de necessidade pessoal ou com outras pessoas. Foi possível apurar que ambos os grupos não tinham essa informação no início do Programa, contudo, no pós-questionário, 79 % dos alunos e 98 % das alunas concordaram que conheciam esses mesmos lugares.

Question 8



3.4. RESULTADOS DO TRABALHO COM STAFF

Como anteriormente mencionado, o staff foi dividido em dois grupos (funcionários/as da escola e docentes), apesar disso, os resultados serão apresentados em conjunto de acordo com as atividades realizadas durante as sessões devido ao número reduzido de funcionárias/os.

Na atividade das **vinhetas sobre o assédio sexual**, os grupos discutiram o assédio sexual tendo como base tópicos relacionados com a identificação dos comportamentos de AS e os obstáculos mais comuns na intervenção contra esta forma de violência na escola. O staff das Escolas 1 e 3 identificaram as suas Escolas como lugares onde o assédio sexual ocorre com frequência. Um/a dos/as docentes afirmou que essa situação acontece em cada dia na escola dele/a.

As opiniões sobre o assédio sexual foram significativamente divergentes entre os grupos. Por um lado, na Escola 1, foi possível observar uma visão estereotipada de género e de classe social sobre os/as estudantes, nomeadamente raparigas. Os discursos de culpabilização da vítima foram frequentes incluindo a referência que as alunas são “provocadoras” e que “gostam de ser assediadas”. Por outro lado, nas Escolas 2 e 3, o staff mostrou-se mais interessado em refletir sobre o assédio sexual e em formas de intervenção para a sua prevenção nas escolas.

No início do Programa, na Escola 2, o staff estava relutante no que concerne a existência do assédio sexual nas suas escolas, mas, após a implementação, reconheceram que foram ingénuos/as. Durante esse período, os/as estudantes reportaram-lhes várias situações de assédio sexual que tiveram lugar na escola. No final do Programa, mostraram-se gratos/as e satisfeitos/os pelo Projeto Bystanders ter proporcionado a oportunidade de trazer esta problemática à discussão.

A perspetiva geral das aprendizagens dos/as estudantes foi realizada através dos seus mapas de conceitos que foram partilhados com o staff, assegurando-se a confidencialidade dos/as alunos/as das turmas. De modo geral, ficaram surpresos/as e preocupados/as sobre o facto de os/as estudantes os/as identificarem como possíveis assediadores/as. Ao mesmo tempo, demonstraram entusiasmo em auxiliar os/as alunos/as a levar a cabo as atividades relacionadas com o Projeto e promover políticas efetivas de prevenção do assédio sexual. Professores/as da Escola 2 deram conta que obtiveram um feedback muito positivo acerca do Projeto por parte dos/as estudantes e existiram situações reportadas em que intervieram e se sentiram



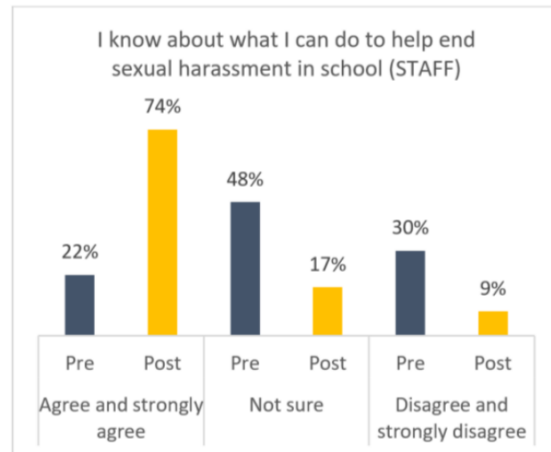
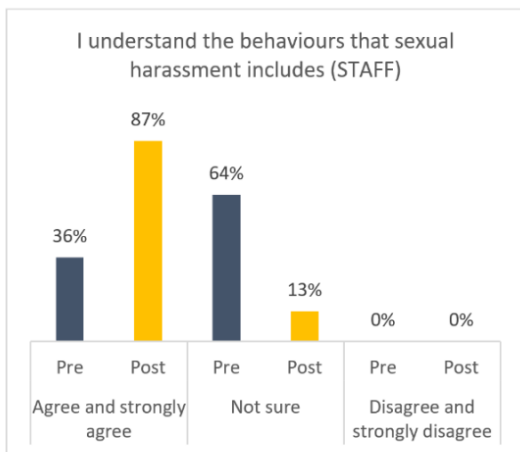
empoderados/as. Na Escola 3, o staff ressaltou que foi a primeira vez que uma turma específica se entusiasmou e se envolveu num projeto.

No que concerne à **prevenção do assédio sexual através do currículo** e a forma de integrar a prevenção do AS como conteúdo nas suas disciplinas, particularmente na Escola 2, os/as professores/as estavam muito interessados/as e recetivos/as. Um/a professor/a de Educação Física sugeriu falar sobre o assédio sexual na temática da acrobacia, mencionando o toque não desejado e a necessidade de obter permissão antecipadamente. Um/a professor/a de Inglês referiu que podia incluir o tópico quando abordasse o tema da comunicação social/redes sociais/media com particular ênfase na discriminação de género. Outro/a professor/a de Língua Portuguesa acrescentou que poderia abordar esse problema nas discussões sobre poemas medievais. Por fim, docentes de Biologia e Geologia sugeriram conferir importância no “respeito pelos outros” no âmbito da aprendizagem do Sistema Reprodutor Humano. Docentes também referiram que, em algumas turmas, não existe espaço para este tipo de discussão alargada no currículo pois os/as estudantes precisam de estar preparados/as para a sua entrada na Universidade/Ensino Superior.

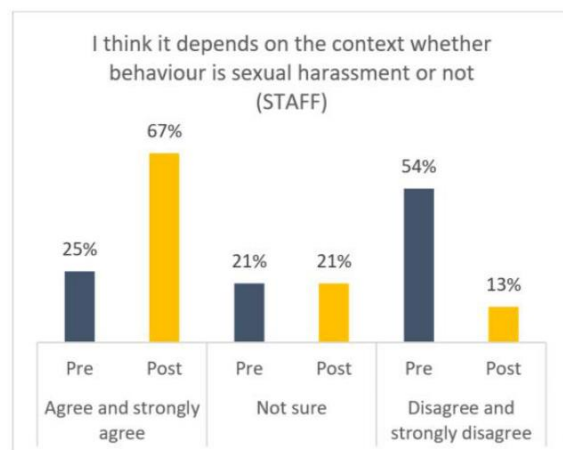
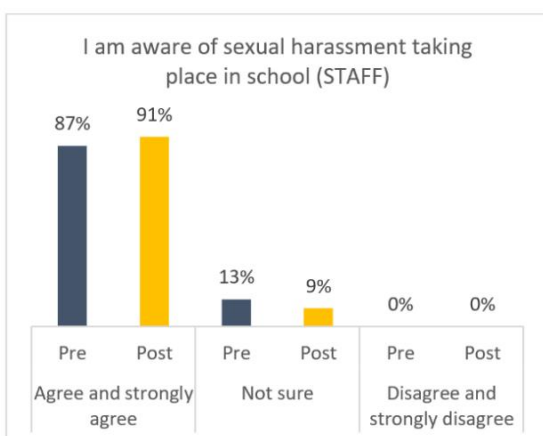
Foram realizadas reuniões com as Direções dos Agrupamentos com o intuito de explicar os objetivos principais do Projeto. De modo geral, demonstraram vontade de introduzir a prevenção do assédio sexual nos **procedimentos internos**.

De forma semelhante com o que foi feito para os resultados qualitativos, pese embora o facto de as sessões terem tido lugar em separado (docentes e staff escolar), os **resultados quantitativos** serão apresentados em conjunto. Estes resultados foram analisados através do pré e do pós questionários composta pelas mesmas nove afirmações. Responderam com “concordo completamente”, “concordo”, “não tenho a certeza”, “discordo” e “discordo totalmente”. Como havia sido feito para os resultados quantitativos dos/as estudantes, as respostas “concordo totalmente” e “concordo” foram agrupadas assim como “discordo” e “discordo completamente”. Importa notar que as questões foram semelhantes às colocadas aos/às estudantes com a adição de uma afirmação respeitante à sua forma de ensinar e da inclusão do tópico sobre o assédio sexual. Os resultados são mostrados abaixo de acordo com cada questão.

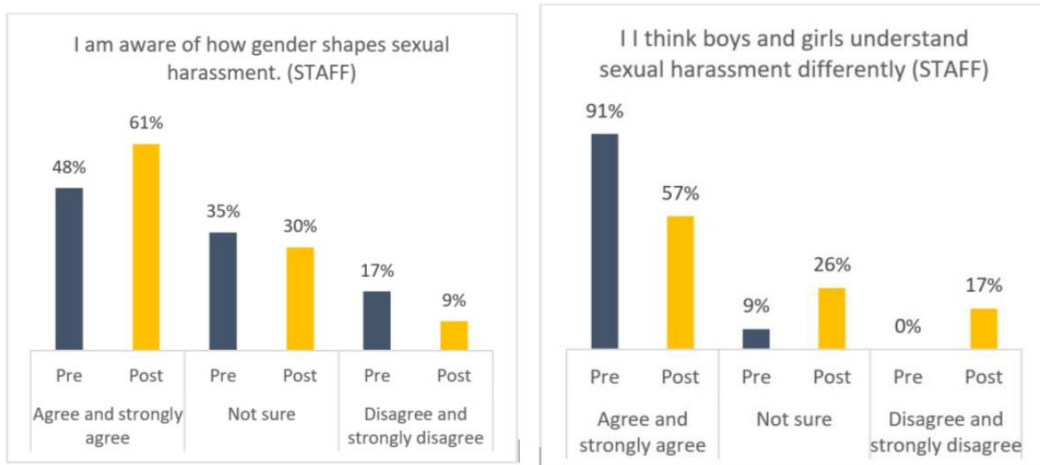
Através da análise, foi possível perceber uma clara melhoria na compreensão de quais os comportamentos inerentes ao assédio sexual (51% do staff concorda mais após a implementação do Projeto). Esta mesma melhoria (52 %) foi também observada na compreensão do que pode ser feito para acabar com o assédio sexual nas escolas e estes resultados indicam que tanto as percepções como as formas de prevenir o assédio sexual são melhor entendidas pelo staff escolar após o projeto.



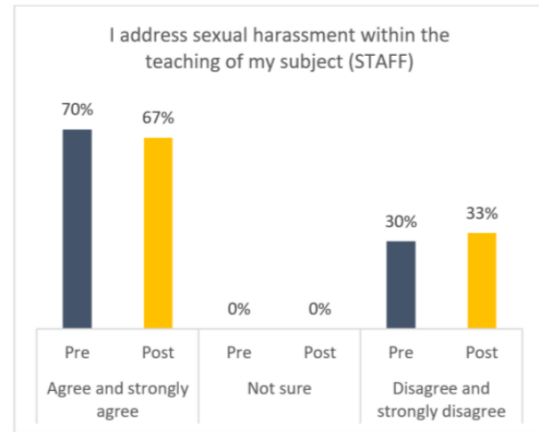
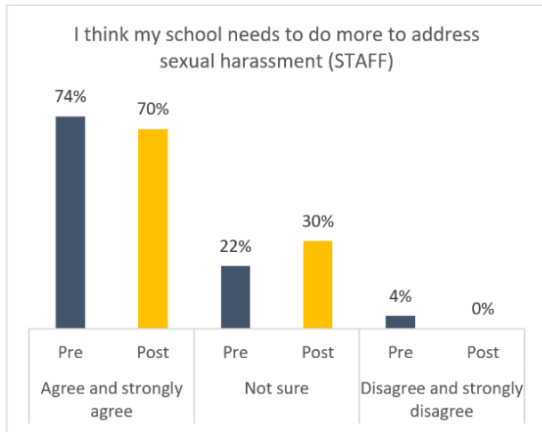
Tendo em consideração o contexto, os pré questionários já destacavam que o staff reconhecia a escola como espaço onde o assédio sexual ocorria. Embora o pós questionário revele um melhor entendimento desta matéria, é possível verificar que a maioria considera que existe sempre assédio sexual independentemente do contexto.



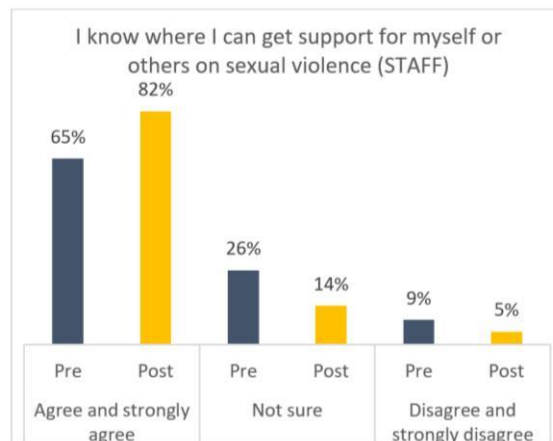
Os resultados indicam que, após o Projeto, a maior parte dos/as participantes (61 %) concorda que a condição de género estrutura as experiências e as conceções acerca do AS. Apesar de ser um resultado positivo, é necessário ter em consideração que cerca de 30 % dos/as participantes ainda têm dúvidas sobre este tópico, e, também, que é essencial ter em atenção que o número de sessões pode ter sido insuficiente para alcançar melhores resultados. Antes do Programa, 91 % dos membros do staff reportaram que os/as alunos/as compreendiam o assédio sexual de modo diferente. Contudo, no pós questionário, registou-se uma descida para 57 % e, aproximadamente, ¼ dos/as inquirido/as disseram que não tinham certeza sobre esta afirmação. Este resultado mostra que é ainda necessária uma abordagem mais exaustiva com as/os profissionais das escolas (docentes e funcionárias/os) relativamente às diferenças de género no âmbito da socialização e do assédio sexual.



A maior parte dos/as professores/as, cerca de 70 %, reiterou que abordam este tópico nas suas aulas. Do mesmo modo, tanto o pré como o pós questionário denotam que o staff reconhece que a escola assume um papel fundamental na prevenção deste tipo de comportamentos, também sugerindo que mais deveria ser feito para tratar a questão do assédio sexual. Por conseguinte, é essencial considerar que as estratégias para a prevenção do assédio sexual devem ir além das sessões com as turmas através de uma abordagem integrada no currículo e atividades envolvendo toda a comunidade escolar.



O pós-questionário mostra que, depois do Programa, o staff está mais ciente de onde e como encontrar apoio para situações de assédio sexual. Por um lado, este resultado é significativo e revela um melhor conhecimento sobre redes de apoio a vítimas e, por outro lado, é importante realçar que cerca de 20 % dos/as inquiridos/as ainda tem dúvidas sobre a existência destas redes de apoio, pelo que será necessária uma divulgação e informação mais exaustivas. As escolas também deveriam ter respostas institucionais para estas formas de violência, sobretudo com profissionais especialistas que pudessem apoiar vítimas e bystanders.



3.5. SEMINÁRIO INTERNACIONAL

No final do Projeto Bystanders, foi realizada uma Conferência Internacional, em Outubro de 2018, dos dias 8 e 9, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Intitulou-se “Conferência Internacional sobre Assédio Sexual e Violência Sexual: Vítimas, Perpetradores e Bystanders”. Neste Seminário Internacional, esteve presente a Senhora

Secretária de Estado para a Cidadania e Igualdade de Género que frisou com clareza o compromisso do governo em agir contra o assédio sexual e a violência sexual.

Este evento reuniu cerca de duzentos participantes entre académicos/as, investigadores/as, figuras de autoridade e alunos/as das escolas participantes no Projeto Bystanders. Os/as alunos/as das seis turmas estiveram presentes no primeiro dia e tiveram um momento específico para apresentarem os seus resultados e as suas perspetivas numa Mesa Redonda com dois representantes de cada turma (um rapaz e uma rapariga) e um/a representante do staff. Naquele momento, os/as participantes tiveram a oportunidade de partilhar com o público o que tinham feito nas suas escolas.

Representantes de ambas as Câmaras Municipais estiveram presentes no Seminário Internacional assim como representantes das Forças de Segurança/Polícia e da Comissão da Proteção de Crianças e Jovens (CPECJ). Foram convidados/as para estarem presentes na Conferência profissionais de todos os Municípios do Distrito do Porto e marcaram efetivamente presença profissionais de pelo menos 5 Municípios.

A Câmara Municipal do Porto providenciou blocos de notas, canetas e mapas da cidade para todos/as os/as intervenientes desta Conferência e marcaram presença profissionais deste Porto.

A Conferência Internacional foi um momento precioso para se fazer a divulgação do Projeto e para partilhar conhecimento sobre o assédio sexual⁴.

⁴ Para mais informações e registos fotográficos do evento, consultar:
<http://www.bystanders.eu/news-and-dissemination/>

4. DISCUSSÃO

4.1 DISCUSSÃO POR GÉNERO

No princípio do Projeto quer alunos quer alunas demonstraram dificuldade em identificar o assédio sexual que era frequentemente confundido com bullying ou como uma brincadeira. No entanto, no decorrer do Projeto, o conhecimento e a consciência em relação ao AS aumentou apesar de ter permanecido ainda alguma confusão com o bullying. Nesse sentido, o staff também experienciou uma significativa melhoria no que diz respeito à consciência sobre o AS e uma maior sensibilidade sobre as questões de género – apesar de os resultados quantitativos denotarem alguma dificuldade no reconhecimento de que o género estrutura o assédio sexual.

A vitimação esteve muito mais presente no grupo das alunas, pese embora o facto de um dos alunos ter relatado experiências com outros rapazes enquanto agressores. Relativamente à revelação da vitimação, as alunas relataram medo de não serem levadas a sério ou de não acreditarem nelas (incluindo por parte de professores/as). Também referiram que esta poderia ser uma das razões pelas quais os/as professores/as não intervêm – porque não acreditam nas vítimas. Os alunos não mencionaram esses sentimentos do medo de não serem acreditados, visto que muitos deles não se reconhecem enquanto potenciais vítimas de assédio sexual (e não são). Podemos identificar a fraternidade entre rapazes quando referiram que não denunciam situações de AS, pois querem “proteger” os seus amigos – os outros assediadores.

Ainda que os/as jovens recebam a mesma educação na escola, os/as alunos/as têm diferentes processos de socialização como foi explicitado, por exemplo, pela atividade dos Mapas de Conceitos. O facto de terem elaborado os mapas de conceitos em separado consubstanciou-se numa forma diferente de aprendizagem sobre a igualdade e partilha de opiniões que não seriam naturalmente concretizadas de forma clara, caso a atividade se realizasse em grupos mistos. A partilha dos mapas conceptuais quer de alunas quer de alunos provou ser importante para a discussão em grupo. Outro aspeto importante é que algumas mudanças de atitude e de comportamento puderam ser notadas na sessão follow-up, particularmente no grupo das alunas. Nas sessões de follow-up, as raparigas apresentaram mudanças substanciais, sentimentos como vergonha e frustração desapareceram e deram lugar a raiva e nojo. Relacionando estes resultados com o estudo da FRA (2014) em que mulheres relataram sentir-se com raiva, incomodadas, constrangidas, com vergonha e medo, pode-se constatar que a maior parte das alunas mudaram substancialmente para uma posição mais proativa. Esta proatividade que despertou contra o AS



esteve presente em vários momentos das atividades, particularmente na dos sentimentos e na dos pensamentos e, deste ponto de vista, pode ser realçado que o Programa empoderou as alunas.

O discurso de culpabilização das vítimas também esteve presente em ambos os grupos nas primeiras sessões do projeto e, com frequência, as vítimas eram referidas como provocadoras ou atrevidas. O que sugere, portanto, a dificuldade de os/as jovens romperem com a masculinidade hegemónica (Connell & Messerschmidt, 2005). As sessões de follow-up mostraram, no entanto, que esse discurso se torna menos presente nos grupos, especialmente entre as raparigas. Apesar da presença do discurso de culpabilização da vítima, ambos os grupos consideraram o assédio sexual tão negativo como as consequências para as vítimas. Além disso, certos comportamentos foram considerados aceitáveis (como olhar fixamente) enquanto outros foram conotados como sendo mais severos, especificamente se envolver o toque. Numa lógica contraditória, apesar de reportarem níveis elevados de vitimação e de sentimentos de nojo e de raiva contra agressores e o assédio, as alunas também reproduzem algum discurso da culpabilização da vítima o que sugere uma dicotomia ou uma contradição entre o que sentem enquanto possíveis vítimas e o que sentem por outras vítimas. Contudo, esta contradição entre o “nós” e as “outras raparigas” (processo de outridade) foi menor que na investigação nos grupos de discussão focalizada).

No geral, do início ao fim do Projeto, as alunas relataram que sentiam que as suas vozes eram desvalorizadas ou desacreditadas. Este sentimento persistiu ainda desde a fase inicial Projeto, quando o grupo de discussão focalizada foi realizado. Este resultado indica que o trabalho levado a cabo com docentes e staff escolar se mostrou insuficiente para que os/as alunos/as sentissem que as suas vozes sejam ouvidas e as suas experiências validadas. Por isso, para uma intervenção holística na escola (WSA) ser mais efetiva, necessita de se tornar contínua e mais intensiva com professores/as e outro staff escolar. É tão importante quanto a própria intervenção, pois se se motivarem os/as estudantes a agir em conformidade é crucial que se sintam apoiados/as pela Direção do agrupamento e pelos/as professores/as.



4.2 DISCUSSÃO POR ESCOLA

O *ethos* de uma escola constitui uma cultura pedagógica específica de escola, inclui formas particulares de relação entre alunos/as e professores/as. Entre estes/as último/as, o *ethos* pode ser encontrado nos métodos pedagógicos mais frequentes (ativa e participativa vs expositiva e com recurso à memória), nas atividades organizadas fora da sala de aula e nas relações com os/as familiares dos/as alunos/as. Acredita-se que o *ethos* também faz a diferença, visto que uma cultura de liderança da Direção se torna vital, assim como o compromisso dos/as professores/as numa relação comunicativa e verdadeira com os seus/suas alunos/as.

Três *ethos* diferentes foram encontrados nas escolas onde o Projeto foi levado a cabo o que pode estar relacionado com o grau de sucesso da intervenção contra o AS e pode exigir mais atenção para futuras implementações do Programa Speak Up, Speak Out.

A Escola 2 é muito ativa, com um corpo docente que se compromete em fomentar relações comunicativas e de proximidade com os/as seus/suas estudantes e que organiza muitas atividades fora do contexto de sala de aula que vão para além do currículo nacional. A Direção estava ciente do AS e da Violência de Género (VG) e alguns projetos de prevenção já tinham sido desenvolvidos naquela escola. Este envolvimento pedagógico pode ter servido de base para a escolha das turmas (Turmas A e B), com mais alunos/as de classe média. Alguns/algumas professores/as sabiam que o AS e a VG não são específicas de meninas e mulheres de classes trabalhadoras. Os/as professores/as também apoiaram a consciencialização dos/as estudantes promovendo atividades assim como representando a escola em eventos Municipais fora desta, usando ideias que tinham sido debatidas e criadas em conjunto, nas sessões. Estes/as profissionais também envolvidos com o Projeto integraram algumas ideias dos/as estudantes noutras atividades anuais como, por exemplo, a “Maratona de debates”, organizado pelo Departamento de Filosofia. Esta maratona é um concurso no qual os/as alunos/as do 12º ano debatem um tema entre um conjunto de tópicos pré-definidos, são avaliados por um júri e premiados/as em caso de vitória. O AS e a VG foram um dos temas, o que se revelou muito importante para o Projeto. Como foi um tópico entre muitos outros, não teve a visibilidade esperada. Contudo, esta integração foi um sinal da relevância conferida ao AS e uma mensagem para toda a escola.

A Escola 1 é muito ativa, mas as divisões de classe social são mais evidentes no seu *ethos*. O edifício está localizado numa parte da cidade onde habitações de classe média/alta estão lado a



lado com os de habitação social. A Direção mostrou-se muito preocupada com o facto de os cursos profissionais não contarem para o ranking nacional das escolas. Os/as professores/as participaram e estiveram muito comprometidos/as com o Projeto Bystanders, melhorando bastante o seu conhecimento sobre o AS e a VG nas escolas. O briefing que a equipa realizou com a Direção e com os/as professores/as para apresentar os resultados das Turmas A e B, resultaram no levantamento de ideias para campanhas sobre o AS na escola. Contudo, não concederam espaço à participação dos/as estudantes, o que significa que, em futuras implementações do Programa, o protagonismo dos/as estudantes deve ser ainda mais enfatizado nas sessões de formação com o staff escolar.

Por fim, a Escola 3 encontra-se situada num bairro de habitação social o que cria um ambiente mais homogéneo no que diz respeito ao estatuto social/classe social. O *ethos* da escola mostra-se através de um forte comprometido em fazer a diferença na vida das/os alunos/as. Pese embora o facto de fazerem parte da classe trabalhadora, estas famílias são originárias de diferentes grupos, incluindo ciganos/as, imigrantes africanos/as, desempregados/as e agregados familiares muito pobres. De modo geral, a comunicação entre professores/as e alunos/as é muito aberta e parece estabelecerem uma relação de confiança com aqueles/as profissionais. Acrescente-se ainda que foi a única escola na qual as alunas disseram que já tinham partilhado as suas preocupações de experiências de assédio sexual com alguns/algumas professores/as. A Direção deste Agrupamento e os/as professores/as foram também os únicos que contribuíram com mais apoio para o desenvolvimento e concretização das atividades que tinham sido sugeridas na terceira sessão (mista – com rapazes e raparigas).

4.3 DISCUSSÃO POR CONTEXTO EDUCATIVO

As diferenças de classe social também emergiram dos resultados do Programa “Speak Up / Speak Out”. Apesar de as escolas não serem oficialmente divididas por classe social, a divisão é evidente na organização das turmas e no currículo: a via académica é usual para os/as alunos/as de classe média (Turmas A e B da Escola 2) e a via profissional para estudantes de classes trabalhadoras (ambas as turmas das Escolas 1 e 3).

As alunas das Escolas 1 e 3 partilharam muitas experiências de assédio sexual, particularmente nos estágios e em espaços públicos, como ruas e transportes públicos (metro, táxis, etc). Nas sessões separadas segundo o sexo, as alunas partilharam muitas experiências enquanto estagiárias, algumas das quais tinham sido relatadas às autoridades. Uma vez que se escutaram essas histórias, a equipa do Bystanders pediu uma reunião com a Direção da Escola 3 e soube que, quer professores/as quer a Direção estavam cientes de algumas destas situações e, dessa forma, a Direção comprometeu-se em estabelecer melhores parcerias com as instituições/empresas onde os estágios das alunas vão sendo realizados de prevenção do AS.

O grupo de alunas da Escola 3 partilhou alguns episódios de assédio sexual com professores mas, até onde a equipa do Bystanders conseguiu apurar, nenhuma medida tinha sido tomada até à sua intervenção, nem a equipa sabia se alguma das ações acordadas foram realizadas pela Direção do Agrupamento.

Tal como aconteceu com os/as estudantes do grupo de discussão focalizada, as alunas das Escolas 1 e 3 também falaram sobre um conjunto de estratégias para potencialmente evitar o AS nos espaços públicos. Como estagiárias, as alunas sentiram-se impotentes (desempoderadas) contra os seus patrões dado que a diferença de poder é difícil de ser ultrapassada. Também pareceram ter uma maior consciência destas situações, possivelmente porque experienciaram mais o assédio sexual.

Ademais, após a implementação do Programa, os/as alunos/as destas duas Escolas mostraram estar mais conscientes e prontos para agir contra o AS. Devido ao seu nível elevado de consciência antes da intervenção, as alterações foram menos significativas nos alunos da Escola 2 (estudantes de classe média).

Quando se trata de colocar na agenda o tema do AS, as Escolas 2 e 3 apresentaram um conjunto de ideias mais diversificado, mas é importante salientar que os/as estudantes da Escola 2 estiveram mais focados no sucesso académico que os/as outros/as.

No entanto, na Escola 1, a eficácia das ideias propostas foi muito diferente: a escola aceitou as suas ideias, mas deixou os/as estudantes de fora na organização e participação das atividades. Por conseguinte, as atividades foram implementadas com todas as turmas da Escola exceto com as Turmas A e B, possivelmente porque esses/as estudantes são provenientes de classes trabalhadoras (mais investigação deve ser realizada neste âmbito). Na sessão de follow-up, esses/as estudantes não sabiam se as atividades que tinham sido organizadas estavam relacionadas com o que tinha sido inicialmente proposto ou se tinha alguma coisa a ver com o Projeto.

5. CONCLUSÕES

O Projeto Bystanders surge num momento histórico particular da prevenção do assédio sexual em Portugal. O debate sobre a violência sexual, incluindo o AS, encontra-se atualmente na agenda política e na comunicação social, principalmente devido à Convenção de Istambul e ao Movimento *MeToo*, que recentemente ganhou notoriedades.

Apesar de Portugal se encontrar sob Diretivas Europeias em Matéria de Segurança e Saúde no Trabalho 89/391/EC (12 de Junho, 1989), e do Concelho de Resolução de Proteção da Dignidade das Mulheres e dos Homens no Trabalho, 90/C157/02 (29 de Maio, 1990) e obrigado usá-los no Código de Trabalho⁶ (para a prevenção do assédio sexual), a verdade é que o assédio sexual no local de trabalho é somente punido com multa às empresas e entidades e as mulheres só podem confiar na simpatia da gerência (Magalhães et al, 2011). No Código Penal português, o AS não está explicitamente criminalizado embora alguns comportamentos possam ser incuídos nos artigos 70^o (“importunação”) e 163^a (coação sexual).

A visibilidade do Projeto Bystanders na comunicação social contribuiu para manter o debate público e a consciência da gravidade do AS, assim como os cenários políticos e sociais que

⁵ O Movimento MeToo foi criado em 2006, por Tarana Burke, com o intuito de prestar auxílio a mulheres de cor, sobreviventes de violência sexual.

⁶ DL n.º 441/91, de 14 de Novembro e DL n.º 25/94, de 1 de Fevereiro.

facilitaram a nossa intervenção nas escolas, apesar do trabalho desenvolvido ter começado do zero.

As conclusões que apresentámos serão organizadas baseadas nos resultados do Projeto e nas suas dimensões que estão relacionadas com os seguintes objetivos: i) reconhecimento e consciência do AS, a conquista de um aumento de consciência e de reconhecimento e a permanência de contradições; ii) a mudança de atitude e de comportamento dos/as alunos/as na escola, relativamente ao AS; iii) medidas tomadas pelas Direções dos Agrupamentos e Câmaras Municipais no desenvolvimento de políticas locais para prevenir o AS nas escolas.

Reconhecimento e consciência do AS: conquistas e contradições

Uma das maiores conquistas do Projeto foi o aumento da consciência e do reconhecimento do AS e das suas consequências, pelos/as alunos/as que participaram nas sessões Speak Up/ Speak Out. O grupo de estudantes aprendeu a reconhecer claramente melhor situações de assédio sexual após a implementação do Projeto. Houve algumas diferenças, no entanto, entre os grupos que participaram nos grupos de discussão focalizada e aqueles/as que beneficiaram da intervenção: o primeiro grupo compreendeu que o AS é um aspeto do *continuum* da violência; o segundo grupo não partilhou a mesma conceção. O segundo grupo foi capaz de identificar o assédio como uma forma de violência sexual e de violência de género, mas não o mencionaram claramente como normalizado e parte do *continuum* de violência, como colocado à discussão por Liz Kelly (1998).

A metodologia do Programa Speak Up/ Speak Out baseou-se numa pedagogia participativa e emancipatória, trabalhando com os pontos de vista e opiniões dos/as alunos/as, para que aprendessem a questioná-las e a progredir por si próprios/as. Do princípio até às sessões follow-up, nenhuma das turmas envolvidas no Projeto Speak Up/ Speak Out mencionaram o conceito de *continuum* da violência.

As sessões separadas segundo o sexo, em particular aquelas com alunas socialmente desfavorecidas, serviram como espaço seguro para partilharem as suas experiências sobre o AS enquanto estagiárias, algo que não aconteceu nas sessões mistas. Estes momentos foram muito importantes para criar laços e fortalecer o sentimento sororidade feminina, o que pode ter contribuído para a redução da culpabilização da vítima e da outridade.

A consciência e o reconhecimento aumentaram com a intervenção, mas algumas lógicas contraditórias ainda se mantêm presentes. A primeira tem que ver com o piropo não ser entendido enquanto ameaça séria ou se o assédio não envolver o toque é considerado como menos severo, o que significa que existe consciência do AS, mas que nem todos os aspetos de quão problemático é tenha sido completamente compreendido. Os/as estudantes ainda estão a tentar lutar por uma forma de fazer o equilíbrio entre a cultura patriarcal da qual fazem parte e o novo conhecimento e informação adquiridos. Apesar disso, esta primeira contradição não é tão óbvia entre os/as estudantes que pertencem a um contexto desfavorável, já que a sua experiência de trabalho em estágio os/as fizeram estar mais alerta e mais conscientes.

Uma segunda contradição, apenas notada num grupo de alunas, mas que foi transversal a todos os grupos de raparigas (grupos de discussão focalizada e intervenção semelhante com turmas), emergiu do sentimento de outridade entre elas, ou seja, meninas e mulheres raramente se identificam umas com as outras. Devido a uma socialização patriarcal, que coloca meninas e mulheres umas contra as outras (algo que prevalece na cultura Portuguesa), divide-as em duas categorias separadas: pura/virgem, sedutora/mulher, fatal/prostituta (Mota-Ribeiro, 2005: 26-28; Barreno, 1985; 1976), as raparigas podem ainda alinhar num discurso de culpabilização da vítima.

A terceira contradição é originada pelo sentimento de fraternidade vinculado à masculinidade hegemónica: apesar de haver maior consciência do AS, simultaneamente, existe uma minimização da sua gravidade. Isto pode querer dizer que os/as alunos/as são capazes de identificar e reconhecer o AS ao nível cognitivo, mas, quando acontece na vida real entre eles/as, os rapazes têm tendência a subestimar a violência e apresentar uma espécie de escala de gravidade do AS, o que pode significar que podem dizer que a ocorrência do assédio sexual não é mais que uma brincadeira, que não significa que houvesse mal, e, portanto, é mais um sinal da solidariedade masculina e uma noção forte de fraternidade. Neste caso em concreto, a maioria dos alunos podem estar a tentar lidar como que fazem e com o que agora sabem que constitui o AS. O pequeno grupo de alunas que foi mencionado acima, também participaram neste discurso de minimização da violência.

Encontrou-se, também, uma contradição entre o discurso do staff e dos/as professores/as: por um lado, encaram o AS como aliciante e *natural* nessas idades, e, por outro, expressaram que o AS é incomum, particularmente invulgar nas escolas e sem a importância suficiente para ser



considerado prioridade. Isto foi evidente tanto no início da intervenção como no final, em que alguns/algumas docentes ainda não reconhecem o assédio sexual claramente enquanto violência de género.

Quando se trata de adultos/as, os resultados indicam que não houve tanto aumento de consciência como nos/as alunos/as que beneficiaram do Projeto. A maioria dos/as professores/as e uma grande parte do staff ficaram presos/as no discurso de culpabilização da vítima. Apesar da filosofia de uma conceção holística de escola, a intervenção com docentes revelou-se insuficiente. Os resultados também apontaram que havia, de facto, melhoria da consciência que o AS existe nas escolas, contudo, permaneceu a ideia que este tipo de violência é algo “natural”, como um ritual de passagem ou até como parte do processo de estabelecimento de relações entre rapazes e raparigas. Deste modo, os rapazes assediam porque tentam obter a atenção das raparigas. Esta conceção de assédio enquanto percursor das relações de intimidade está diretamente relacionada com a masculinidade hegemónica, a heteronormatividade e as normas de género – em que os rapazes têm que assumir a liderança para conquistar (todas?) as raparigas.

A intervenção com professores/as foi planeada como complementar à da dos/as estudantes que foi o nosso principal foco. No geral, tendo em perspetiva todo o Projeto, percebeu-se que o Programa Speak Up / Speak Out devia incluir mais sessões de intervenção com docentes. No futuro, a intervenção com professores/as deve definitivamente ter lugar assim como um trabalho mais próximo com outro staff escolar, pelo menos em Portugal, visto que passam muito tempo em lugares e espaços informais na escola.

Mudanças nas atitudes e comportamentos dos/as jovens enquanto bystanders

Desde o princípio do projeto, os/as alunos/as reconheceram que o assédio sexual ocorria nas escolas e, no final, reconheceram a importância de abordar esse tópico nas escolas.

Outro objetivo principal do Projeto foi promover e acionar a vontade de agir e o conhecimento de intervir como bystanders e os resultados foram muito claros sobre as boas mudanças e transformações que tiveram lugar entre os/as jovens.

O presente objetivo incluiu o desenvolvimento de atividades na escola, criadas e organizadas pelos/as jovens. Em todas as turmas, os/as alunos/as partilharam ideias gerais sobre a forma de prevenir o assédio sexual enquanto bystanders. Contudo, o envolvimento com o

objetivo deste Projeto foi mais difícil com o grupo da turma do curso profissional de desporto, onde os rapazes compõem a maioria da turma. Isto pode ter a ver com a sua falta de interesse em discutir este tópico, mas pode estar relacionado talvez com o facto que aderirem à masculinidade hegemónica e, intencionalmente, resistirem a debater estes tópicos (Connell & Messerschmidt, 2005; Robinson, 2005). Metade das turmas (3 de 6) implementaram atividades e uma 4ª turma não a fez, pois a Direção não lhes proporcionou as condições necessárias.

Depois da implementação, constatámos que as/os jovens entenderam a necessidade de intervir enquanto bystanders. Aumentaram o seu conhecimento na forma de intervir, e talvez de suma importância, ficou claro que de momento almejam fazê-lo.

Isso foi específico nas sessões de follow-up, em particular na atividade dos sentimentos, em que os/as estudantes descreveram que, após o Projeto Bystanders, «queriam», «sentiam-se mais encorajados/as», «tinham vontade» e «sabiam como» intervir em situações de assédio sexual. Após a implementação do Projeto, outro resultado significativo encontrado foi a mudança nos sentimentos das alunas: repetidamente referiram “raiva” e “revolta” sobre o AS e assediadores/as. Este é um resultado importante em particular se se tiver em consideração que, de acordo com a literatura, estes sentimentos têm estado, tradicionalmente, ligados à ação bem como a transformações sociais e políticas (Brody, 1997; Holmes, 2004; Jaggard, 1989). Mais ainda, Stein (2012) também destacou a utilidade da raiva para a sobrevivência e o ativismo. Se, no início da intervenção, vergonha, medo, compaixão e pena foram os sentimentos mais comuns relatados pelas alunas, no fim, foram frequentemente mencionados, raiva, revolta e a vontade de ajudar.

Todas estas mudanças sugerem que os/as alunos/as, especialmente as alunas, estão despertas para desenvolver um trabalho crescentemente ativo na prevenção do assédio sexual.

A maior parte das atividades previstas para as turmas foram realizadas.

A predominância do discurso de culpabilização da vítima entre staff e professores/as é perigoso e contraproducente na prevenção do AS. Cada vez que estes adultos/as apoiam a ideia de que as vítimas são as culpadas, por exemplo, aconselhando as alunas a não levar certo tipo de roupas para a escola, estão a reforçar a culpabilização da vítima e as normas de género, ou seja, a mensagem tem como base ideologias conservadoras e tradicionais, não promovendo a prevenção do AS. É importante saber um pouco mais sobre o *ethos* escolar para planear cuidadosamente um plano de intervenção e empoderar o staff e os/as professores/as a serem bystanders ativos.

Currículo e desenvolvimento de políticas educativas de prevenção do Assédio Sexual

Em relação à inclusão do assédio sexual nos currículos das suas disciplinas, foi claro que isso não constitui uma prioridade para a maior parte dos/as docentes. Contudo, graças ao Projeto, alguns/algumas professores/as estiveram mais recetivos em incluir este tópico nas suas disciplinas (i.e. Português, Inglês, Francês, Geografia e, obviamente, em Educação Sexual e Educação para a Cidadania). Bullying/Violência entre pares, violência no namoro e violência doméstica foram outros tópicos referidos como prioridades.

Em algumas escolas, o foco no sucesso académico dos/as estudantes diminui a perceção da relevância dos tópicos relacionados com a vida diária dos/as jovens. Consequentemente, em futuras implementações do Programa Speak Up / Speak Out, a promoção do bem-estar de crianças e jovens deve ser ressaltada com as/os docente e staff, enquanto condição substancial para o sucesso escolar.

Qualquer tipo de violência é conhecida por ter sérias consequências para as suas vítimas (para a violência contra as mulheres ver i.e. Liz Kelly, 1998; Fitzgerald, 1993; Gruber & Fineran, 2007), o que constitui outra razão pelas quais todas as formas de violência de género deviam ser abordadas na escola. Quando se trata de crianças e jovens, o abuso pode causar atraso no desenvolvimento cognitivo, dificuldades de memória, diminuição do sucesso escolar e, por vezes, levando ao abandono da turma ou mesmo abandono escolar.

As escolas Portuguesas são dotadas de horários/espacos específicos criados para debater este tipo de tópicos, nomeadamente, Educação para a Cidadania e Educação Sexual. Contudo, dado que o AS é tão naturalizado, estas matérias deviam ser claramente incluídas, de forma a deixarem de fazer parte apenas do currículo oculto (Giroux, 1983, 1999; Carr, Wilfred & Kemmis, 2004). A implementação deste Projeto deve, para futuras referências, criar mais espacos para debates pedagógicos com os/as docentes, para que estas preocupações possam passar de um currículo oculto para o currículo exposto (formal) (idem).

Onde existe preocupação no que diz respeito à implementação de políticas a nível local, o impacto do Projeto Bystanders assumiu uma grande relevância: três das escolas participantes concordaram e empenharam-se em incluir a prevenção do AS nas suas Políticas Educativas



Locais⁷; e de dois municípios, um também se comprometeu em incluir o AS na sua Política Municipal de Educações⁸.

Tendo em conta que Portugal iniciou a intervenção do AS na educação a partir do zero, os resultados do Projeto tiveram um impacto substancial. Compete-nos continuar vigilantes e garantir a sustentabilidade destas mudanças.

As conclusões gerais do Projeto são que os resultados foram muito positivos ao nível do aumento de conhecimento e da consciencialização sobre o assédio sexual e que promoveu a ação dos/as bystanders. A metodologia foi claramente uma boa decisão para os objetivos do Projeto. O facto dos/as estudantes terem a oportunidade de participar ativamente através de uma metodologia emancipatória proporcionou mudanças significativas a longo prazo (Gatenby & Maria Humphries, 2000).

Finalmente, o *ethos* escolar foi com certeza um fator importante para fornecer aos/às jovens um espaço para as suas vozes.

⁷ As Escolas têm um mandato de cinco anos que neste caso termina em 2019. Até lá, terão que elaborar outra política educativa local que incluiu o AS (Projeto Educativo de Agrupamento).

⁸ Projeto Educativo Municipal.



6- REFERÊNCIAS

- Amâncio, Lígia & Lima, Maria L. (1994) *Assédio sexual no mercado de trabalho*. Lisboa. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Banyard, Victoria; Moynihan, Mary & Crossman, Maria (2009) "Reducing sexual violence on campus: the role of student leaders as empowered bystanders", *Journal of College Student Development*, 50(4), 446-457.
- Barreno, Maria Isabel (1985) *O Falso Neutro: um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Barreno, Maria Isabel (1976) *A Imagem da Mulher na Imprensa*, Lisboa: CCF.
- Brody, Leslie R. (1979) "Gender and emotion: Beyond stereotypes." *Journal of Social issues* 53.2 (1997): 369-393.
- Connell, Robert W. & Messerschmidt, James W. (2005) Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.
- Fitzgerald, Louise F. (1993) "Sexual harassment: Violence against women in the workplace." *American Psychologist* 48.10 (1993): 1070.
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights (2014) *Violence against women: an EU-wide survey - Main Results*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, Paulo (1987) *Pedagogia do Oprimido*, [17ª. ed.] Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005) *Conscientização, teoria e prática da libertação*, São Paulo: Centauro.
- Gatenby, Bev & Humphries, Maria (2000) "Feminist participatory action research: Methodological and ethical issues." *Women's Studies International Forum*. Vol. 23. No. 1, 89-105.
- Glover, Derek & Coleman, Marianne (2005) School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts, *Journal of In-service Education*, Vol. 31, nº 2, pp 251-271.
- Gruber, James E., & Susan Fineran (2007) "The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls." *Violence Against Women* 13.6: 627-643.
- Holmes, Mary (2004) Feeling Beyond Rules Politicizing the Sociology of Emotion and Anger in Feminist Politics, *European Journal of Social Theory*, 7(2): 209-227.
- Holmes, Mary (2004) "Feeling beyond rules: Politicizing the sociology of emotion and anger in feminist politics." *European Journal of Social Theory* 7.2: 209-227.
- Hoodfar, Homa (1992) "Feminist Anthropology and Critical Pedagogy: The Anthropology of Classrooms' Excluded Voices", *Canadian Journal of Education*, 17(3), 303-320.



- International Bureau of Education (s/d). Whole School Approach. Internet. (available online: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/w/whole-school-approach>)
- Jaggar, Alison M. (1989) Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology, *Inquiry*, 32:2, 151-176.
- Kelly, Liz (1988) *Surviving Sexual Violence*, Oxford: Polity Press.
- Ledwith, Margaret (2007) "On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research", *Educational Action Research*, Vol. 15, No. 4, pp. 597-611.
- Magalhães, Maria José et al. (2011) *Rota dos Feminismos contra o Assédio Sexual*, Lisboa: UMAR.
- Mota-Ribeiro, Silvana (2005). *Retratos de Mulher: Construções Sociais e Representações Visuais do Feminino*. Porto: Campo das Letras.
- Robinson, Kerry H. "Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: issues of identity, power and popularity in secondary schools." *Gender and education* 17.1 (2005): 19-37.
- Stearns, Peter N. (2008) "History of Emotions. Issues of change and impact", in Lewis, Haviland-Jones & Barrett (2008) *Handbook of Emotions*, pp 17-31.
- Stein, Abby (2012). Engendered self-states. Dissociated affect, social discourse, and the forfeiture of agency in battered women, *Psychoanalytic Psychology*, 29(1), 34-58.
- Stoer, Stephen & Araújo, Helena (1994) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho*, num país da (Semi)periferia Europeia, Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (2017) "Implementing que Whole-School Approach under the Global Action Programme on Education for Sustainable Development". Internet. (available online: https://aspnet.unesco.org/en-us/Documents/EN_Background%20Note.pdf?fbclid=IwAR06rZZti4Z8Qh6aPELNsF0Wc0-zJKw4YyeS9aSSSSwg90QHappa9GcbEm8)



7- Versão Portuguesa do Reflective paper sobre a implementação do Projeto Bystanders

O Projeto Bystanders tornou-se um marco na visibilidade e no debate público sobre o Assédio Sexual (AS) nas escolas, em Portugal. Desde os finais da década de 1980 que diretivas europeias (1989, 1990) têm orientado o nosso país nas questões do assédio, nomeadamente através da introdução da prevenção do AS no Código do Trabalho (DL n.º 441/91, de 14 novembro e Lei n.º 7/2009, 12 de fevereiro).

Apesar de não ter sido feita muita investigação sobre o tema, destacamos os trabalhos de Lúcia Amâncio e Luísa Lima (1994), Fátima Duarte (1999) e Helena Rebelo (2008). Ainda que bastante necessárias, estas publicações abordaram, sobretudo, o AS no trabalho, deixando as suas outras variantes de fora da discussão. Em 2011, aquando da campanha da UMAR, Rota Feminista Contra o Assédio Sexual, reavivou-se o debate público em torno do AS, trazendo não só vertente do trabalho, mas também a de rua (piropos, etc.). Sensivelmente na mesma altura houve um conjunto de iniciativas organizadas por alguns partidos políticos e organizações, que ajudaram a relançar o debate pelo país.

Graças a este trabalho e, de alguma forma, à Convenção de Istambul, foram acrescentados ao Código Penal Português dois artigos com vista a penalizar os comportamento de assédio, são eles os artigos n.º 170 (importunação) e o n.º 163 (coação sexual).

Desde que estas alterações ocorreram têm havido alguns desenvolvimentos na prática, tal como o projeto da UMAR “Assédio Sexual: Quebrar Invisibilidades” (2012-2014), que trabalhou em proximidade com a Câmara Municipal de Lisboa e onde estiveram presentes muitos/as profissionais para as sessões de sensibilização.

Enquanto outros programas se centram nas vítimas ou nos/as perpetradores/as, o projeto Bystanders foi o primeiro a trabalhar com o tema da prevenção com estudantes do ensino secundário. Este é, sem dúvida, um aspecto inovador e essencial na intervenção, já que mais de 50% de mulheres e raparigas acima dos 15 anos se identificam como vítimas de AS.

Tendo em conta que o AS acontece mais na rua e nos espaços públicos (ao contrário da violência na intimidade), o trabalho com *bystanders* (observadores) também significa a mudança para uma cultura onde a violência sexual e/ou de género não é mais normalizada ou aceite.

Ao contrário de outros países, Portugal não possui orientações ou políticas de prevenção do AS nas escolas. Em todo o caso, durante a implementação do Projeto, foram introduzidas

algumas alterações. Desde 2018 que o Ministério da Educação publicou a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (documento nº 6173/2016, de 10 de maio) e que criou a unidade curricular Cidadania e Desenvolvimento, presente em todos os níveis do ensino obrigatório. A Estratégia está dividida em 3 grupos: a) o Grupo 1 é obrigatório em todos os níveis de ensino (temas abordados: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Educação Intercultural, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Educação para a Saúde); b) o Grupo 2 deverá ser incluído pelo menos em dois anos, entre o 7º e o 9º ano (temas trabalhados: Sexualidades, Literacia Mediática, Participação Democrática e Institucional, Literacia Financeira e Consumo, Segurança Rodoviária); e c) o Grupo 3 é opcional para qualquer nível de escolaridade (temas incluídos: Empreendedorismo, Mercado de Trabalho, Defesa e Paz, Bem-estar Animal, Voluntariado, etc.). Como acabamos de ver, a violência sexual não é mencionada nos temas a abordar da Estratégia, no entanto a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é obrigatória e trabalha a Igualdade de Género e a Sexualidade, pelo que a violência sexual e o AS têm uma oportunidade para serem incluídos.

Estes são os temas sobre os quais nos iremos debruçar neste Reflective Paper: 1) revisão da literatura; 2) grupos de discussão focalizada; 3) o Programa e a sua filosofia pedagógica – *Whole School Approach*; 4) a implementação do Projeto nas escolas (com estudantes e docentes); 5) disseminação do Projeto e políticas educativas.

1) Revisão da Literatura

Este passo inicial foi de grande importância para que a equipa ficasse a par do estado da arte e do que tem sido feito em termos de prevenção do AS e projetos com bystanders. Conhecer os trabalhos nos níveis nacional e internacional foi bastante positivo para que se percebesse os impactos que os projetos estavam a ter nos diferentes países e com pessoas diferentes. Não é do conhecimento desta equipa que tenham havido outros projetos de prevenção do assédio sexual com estudantes do ensino secundário, pelo menos até termos dado início ao projeto Bystanders. Esta informação trouxe consigo um sentimento acrescido de responsabilidade e um sentido de missão, visto que o Projeto teria de ser desenhado a partir do zero.

2) Grupos de Discussão Focalizada

Usar a pesquisa do contexto nacional (*background research*) para as sessões separadas por sexo (*single-sex sessions*) em grupos de discussão focalizada (GDF) foi importante para que



pudéssemos entender as representações sociais sobre AS dos/as estudantes. Uma análise aos GDF revelou não só contradições internas nas percepções dos/as jovens, como aspectos específicos nos quais nos pudemos centrar para promover uma mudança efetiva. A contradição à qual nos referimos acontece a tanto ao nível cognitivo, como na compreensão das práticas sociais: por um lado, rapazes e raparigas souberam quando estavam perante uma situação de AS e foram, ainda, capazes de identificar este fenómeno como parte de um contínuo de violência contra as mulheres (Kelly, 1988), assim como as suas graves consequências; por outro lado, no que toca às práticas sociais, os/as estudantes não só minimizaram a seriedade dos episódios de AS, como também participaram do discurso hegemónico da culpabilização da vítima. A compreensão desta contradição foi crucial para que a equipa soubesse como reagir e como planear as atividades seguintes para o Programa (tanto no Piloto como na implementação).

3) O Programa e a sua filosofia pedagógica – *Whole School Approach*

A filosofia prevalente no sistema de ensino Português (e não só) vê os/as estudantes como uma espécie de receptáculos, à espera de serem enchidos de informação (conhecimento, o saber) para que, no fim, possam reproduzi-la. No entanto, como somos seres humanos complexos, somos capazes de fazer muito mais do que isso: recebemos a informação, damos-lhe forma e reconstruímo-la. Isto torna-se ainda mais fácil de observar se estivermos a falar de valores, moral, atitudes e comportamentos, já que os/as jovens não vivem sob uma redoma e, como tal, estabelecem ligações, relações, crescem e aprendem junto de colegas, família, amigos/as, da sociedade e dos meios de comunicação social. Arriscamos afirmar que, no meio de todas as coisas que exercem influência sobre os/as jovens, uma escola e uma educação, que nem sempre lhes reconhecem autonomia e capacidade de ação, serão, provavelmente, o menor de todos os nossos problemas.

É exatamente por estes motivos que o Projeto optou pelo *Whole School Approach* (WSA), uma filosofia emancipatória e participativa, que permite que os/as jovens sejam os/as protagonistas da sua própria mudança e que possam, também, ser agentes para a mudança social.

Esta metodologia participativa é extremamente importante porque dá espaço aos/às estudantes para que possam dar as suas opiniões e para que possam ser ouvidos e ouvidas sobre as políticas nas suas escolas. Se são os/as jovens que estão a tomar as suas decisões, então a probabilidade de mudança efetiva aumenta, já que é algo que lhes diz respeito, que é dito por eles/as e para eles/as e não por adultos/as. Como tivemos oportunidade de observar no resultado do Projeto, os/as adultos/as nem sempre foram os melhores exemplos de orientação,

pelo menos no que ao AS diz respeito. A metodologia WSA permite aos/às jovens um grau maior de autonomia e trabalha que se possa haver uma mudança sustentável construída a partir de uma cultura de não violência.

Apesar da nossa filosofia pedagógica, uma das escolas não conseguiu incorporá-la completamente na sua forma de trabalhar: embora as intenções da escola tenham sido as melhores e as suas ações tivessem relevado comprometimento, em nenhuma das atividades desenvolvidas foram capazes de respeitar e validar as vozes dos/as alunos/as, assim como a autoria das suas ideias. Aquando da realização das atividades sugeridas pela turma em questão, nenhum/a dos alunos/as foi notificado/a sobre o uso que lhes estavam a dar, sendo que as ideias deles e delas foram boas o suficiente para serem implementadas por toda a escola. Acreditamos que uma possível explicação para o ocorrido se deva a algum mal-entendido, ou seja, a insistência da equipa do Bystanders para aplicar a WSA pode ter sido compreendida apenas como a extensão do Programa a outros públicos – como a camada docente e funcionários/as. No entanto, foi objetivo do programa *Speak Up / Speak Out* que a WSA se traduzisse, também, para a participação ativa dos/as jovens e para o respeito pelas suas vozes e ideias, porque só assim poderá ocorrer a mudança.

É fulcral que os/as jovens se sintam apoiados/as e vejam as suas ideias respeitadas para que sejam criados espaços de confiança e diálogo entre estudantes e adultos/as. A falta de confiança nos/as docentes e na Escola foi óbvia em algumas das atividades e dos debates realizados, onde os/as estudantes (especialmente as raparigas) afirmaram ter ido pedir ajuda à Direção da escola por causa de algumas situações de violência e lhes foi pedido que não fizessem queixa. A falta de ação e vontade para denunciar é relativamente comum nas instituições (escolas, universidades, etc.), porque se considera que, ao reportar o problema, a imagem da escola e a sua reputação irão piorar. Este é um assunto particularmente difícil em escolas localizadas em bairros onde o estigma da pobreza e da violência estão muito presentes.

Enquanto ativistas e investigadoras do AS, acreditamos que é de suma importância disseminar a mensagem de que este tipo de problemas acontecem/podem acontecer em todos os locais (independentemente de classe social, localização, tipo de instituição, etc.). Acreditamos, igualmente, que uma instituição que reconhece estes problemas estará mais preparada para os combater e mudar. É necessário desconstruir a ideia de que ignorar e entrar em negação em relação ao problema é sinónimo de que ele não aconteceu. Muito pelo contrário, trazer visibilidade para estes assuntos significa que estamos a postos e preparados/as para os resolver. Admitir que as escolas e as universidades lidam com questões sensíveis e difíceis significa que as instituições de importam com os/as seus/suas estudantes, com o seu bem-estar e que querem assegurar um



ambiente seguro para todos/as. Tendo isto em mente é, então, necessário ter conhecimento prévio do *ethos* e da cultura das escolas onde queremos fazer a intervenção, para que possamos planear as atividades e o Programa da melhor maneira, adaptando-os às particularidades dos locais, que será um dos principais fatores nos resultados.

O WSA foi uma metodologia bastante eficaz para discutir estes temas com todos/as os atores/as educativos/as envolvidos/as no Projeto. É fulcral centrarmos a prevenção nos/as estudantes e, em simultâneo, nunca esquecermos que os contextos onde estão presentes poderão e irão fazer-lhes chegar mensagens contraditórias. Por isso, para estes programas de prevenção sobre violência contra as mulheres e contra as crianças, será fundamental incluir, além dos/as estudantes, docentes, funcionários/as da escola, pais e mães e a comunidade educativa.

Ainda que seja uma estratégia inteligente selecionar e trabalhar junto de profissionais “chave”, não nos poderemos esquecer daqueles/as que, não estando aparentemente tão motivados/as ou sensíveis para estes temas, possam vir, a seu tempo, a promover alguma mudança positiva.

Em relação ao resultado do Projeto, é relevante destacar que, embora alguns/mas docentes tenham conseguido identificar situações de AS e entendido a magnitude do problema, outros/as continuam a olhar para o assédio como algo natural, que faz parte da idade e, por isso, ignoram as suas consequências.

Refletindo um pouco, agora, nas sessões que tivemos com professores/as, sabemos que será boa ideia focarmo-nos um pouco mais no impacto negativo que o AS tem na saúde das pessoas que dele são vítimas. O AS pode contribuir para o desenvolvimento de depressão, angústia e perturbação, falhas na memória, dificuldades de raciocínio e de concentração, ou seja, todo um conjunto de fatores que tem um impacto significativo no sucesso escolar. Por isso, além de todos os temas que vão ser abordados nas sessões, o bem-estar dos/as alunos/as aos níveis da saúde física e psicológica não podem ser esquecidos.

Provavelmente serão necessárias mais sessões com docentes e funcionários/as da escola para que a WSA seja eficaz. No que respeita aos/às últimos/as, seria bom poder trabalhar estas questões em mais do que duas sessões, para que os/as funcionários/as possam sentir-se empoderados/as e capazes para usarem o seu conhecimento e aplicá-lo em estratégias de combate ao AS, como potenciais bystanders.

É importante referir que os/as funcionários/as foram um dos públicos selecionados pela Direção das escolas para participar nas sessões, mas que sentimos que, apesar de a presença nas atividades ser voluntária, estes/as profissionais se sentiram obrigados/as a comparecer, visto que

a sugestão teria vindo da chefia. Assim como aconteceu com os/as docentes, é benéfico e positivo podermos trabalhar com profissionais motivados/as, mas também será preciso fazê-lo com aqueles/as que não estejam tão sensíveis e, acimar de tudo, dar-lhes tempo. O assédio e a violência são fenómenos com quais convivemos desde sempre, estão demasiado enraizados nos valores de uma sociedade patriarcal e, com tal, demora anos a desconstruir. Assim sendo, é preciso passar a mensagem que estas atividades são de carácter voluntário, mas são encorajadas. É da competência dos/as funcionários/as das escolas tomar atenção ao que se passa nos espaços informais da instituição, fora das salas de aula e, por isso, são elementos em posições privilegiadas e que podem ajudar a combater a violência de género e o assédio.

Durante a criação do Projeto não foram previstas sessões separadas entre funcionários/as e docentes, pelo que será necessário repensar este aspecto e investir em recursos para trabalhar com este público-alvo, centrando-nos em como poderemos ajudar na prevenção da violência e do assédio no dia a dia.

4) A implementação do Projeto nas escolas

A equipa Portuguesa foi bem recebida nas escolas participantes e foi possível desenvolver, com estudantes, um conjunto de 3 sessões, de 90 minutos cada, e mais algumas sessões de *follow-up*. Como demonstra o nosso *Country Report*, houve uma mudança clara e efetiva nas percepções, no conhecimento e na vontade de agir por parte dos/as estudantes.

Graças às sessões de *follow-up* e à informação que delas foi retirada, podemos agora fazer uma reflexão mais rigorosa e cuidadosa sobre o impacto do programa *Speak Up / Speak Out*.

Um dos grandes alcances do Projeto foi a vontade de ação que rapazes e raparigas demonstraram em ser bystanders atento/as, o que por si só já é um passo gigante em direção a uma verdadeira mudança (pelo menos a nível local). A opção de trabalhar com estudantes de escola secundária foi estratégica, já que os/as jovens adolescentes estão numa fase de transição para a vida adulta e, como tal, são submetidos/as a mudanças físicas, emocionais e comportamentais, fazendo desta uma idade chave para a auto-aprendizagem e, no caso deste Projeto, para a desconstrução de ideias nocivas, que estão profundamente arraigadas na sociedade – a desconstrução foi um objetivo alcançado pelos/as próprios/as jovens.

Em todo o caso, foi recorrente o pedido dos/as estudantes para que houvessem mais sessões que falassem e discutissem estes temas difíceis (tais como a violência de género, a masculinidade hegemónica e os discursos de culpabilização das vítimas).

Tal como já mencionamos, voltar às escolas para as sessões de *follow-up* foi muito eficaz. Apesar do Projeto estar bem desenhado – com diversidade de atividades, mapas conceituais bem elaborados e sessões em que os/as participantes poderiam estar de pé ou sentados/as, etc. – acreditamos que tanto as sessões mistas como as separadas por sexo foram as que mais se destacaram.

As sessões separadas por sexo permitiram a criação de um espaço seguro para que houvesse uma comunicação honesta sobre AS e, talvez, até um aprofundar de ligações entre colegas, através da exposição de experiências de assédio passadas e presentes, especialmente para as raparigas. A atmosfera e o ambiente de confiança e segurança que foram criadas encorajou várias raparigas a partilhar e a denunciar as suas experiências de vitimização. Esta informação ajuda a explicar o porquê de tantos pedidos recebidos para que fossem feitas mais sessões separadas por sexo. É graças a este *feedback* que achamos pertinente dar mais tempo ao debate e à discussão em grupos separadas por sexo antes de juntarmos os/as estudantes em sessões mistas, dado o carácter positivo e benéfico das primeiras.

Isto leva-nos a outro aspecto importante sobre as sessões de *follow-up*: quando juntamos rapazes e raparigas nas sessões mistas, não previmos que as situações de *conversa genderizada* (*gender talk*) (Eder, Evans and Parker, 1995) pudessem cancelar os efeitos que as sessões separadas por sexo tiveram e, como tal, que bloqueassem as vozes das raparigas. Este acontecimento teve lugar numa sessão mista de uma das escolas, onde havia um número superior de alunos rapazes, o que fez com que as raparigas se sentissem envergonhadas, desconfortáveis e demasiado intimidadas para partilhar os seus pontos de vista sobre os temas. Desse ponto de vista, podemos dizer que a sensibilização não correu de forma tão positiva e eficaz neste grupo e que, por isso, se tornou difícil abordar determinados tópicos sobre género.

A ser possível, recomendamos que haja um equilíbrio entre sexos nos grupos de sessões mistas. Não sendo possível, a sugestão vai no sentido de adaptar o programa *Speak Up / Speak Out* para que haja uma oportunidade para trabalhar as questões das masculinidades (principalmente com os rapazes).

O projeto Bystanders foi implementado em escolas públicas e, junto com elas, vem a classe social associada, dimensão que tem de ser abordada e incluída nesta reflexão e também no Projeto. Em Portugal, a grande maioria dos estabelecimentos de ensino públicos oferecem duas vias possíveis: a académica (prepara os/as estudantes para a frequência universitária) e a vocacional/profissional (prepara alunos e alunas para o mercado de trabalho, ensinando-lhes um



conjunto de competências específicas para uma profissão de cariz mais prático, tais como bar e restauração, jardinagem, pastelaria, etc.). Aquando da implementação do Projeto houve diferenças significativas entre estes dois grupos. Apesar do primeiro (via académica) ter mostrado interesse nos tópicos abordados pelo Programa, não houve grande investimento de tempo pelo facto dos/as estudantes terem de dar prioridade ao currículo formal, ao estudo para os testes e exames e ao sucesso escolar. Já o segundo grupo (via vocacional/profissional) beneficia de uma entrada antecipada no mercado de trabalho através dos estágios. Foi exatamente nestes contextos de trabalho e estágio, onde os estereótipos de género estão bem presentes, que muitas jovens raparigas tomaram conhecimento ou foram vítimas de assédio sexual, tal como já foi mencionado.

5) Disseminação do Projeto e Políticas Educativas

No que respeita às atividades de disseminação, o Projeto teve um grande impacto no debate público, na forma de pensar e na identificação do AS, assim como na sensibilização para as possibilidades de intervenção com bystanders (sejam eles/as professores/as, alunos/as ou agentes políticos).

É essencial destacar a participação e o compromisso de uma das autarquias envolvidas (especialmente por ter promovido um seminário local sobre prevenção do AS e violência de género), mas também das repercussões que o Projeto teve com os média nacionais e internacionais. Neste sentido, é bom observar que a visão pioneira do Projeto em conjunto com a relevância do debate público sobre AS, em Portugal, transformou esta disseminação à comunidade numa atmosfera fértil, onde foi possível ter discussões construtivas e enfatizar, nos resultados finais do Projeto, o protagonismo dos/as jovens nas escolas.

Tanto os seminários local como o internacional promovidos pela equipa do Bystanders aconteceram depois das sessões de *follow-up*, o que foi bastante positivo porque se conseguiu perceber, com mais rigor, o conhecimento que os/as jovens retiveram, assim como as mudanças que foram promovidas por eles/as e pelos/as seus/suas colegas.

Como resultado deste trabalho conjunto, foi prometido à equipa do Bystanders que pelo menos duas das escolas participantes e um dos municípios iriam incluir a prevenção do AS nas suas políticas educativas locais nos anos letivos vindouros. É igualmente relevante dizer que o projeto Bystanders começou o seu percurso por propor políticas de intervenção nesta área aos níveis micro e local, ou seja, criação de políticas no sentido *bottom-up*.



Considerações finais

Os questionários pré e pós intervenção foram cruciais para que se pudesse ter uma visão mais alargada do impacto do trabalho com os/as jovens, especialmente no que toca ao reconhecimento e à ação contra o assédio sexual nas escolas. Ter este *feedback* direto das turmas, o acesso às suas opiniões e sentimentos expressados nas sessões de *follow-up* permitiram, por sua vez, um processo de avaliação mais rico e rigoroso, com informações que possam vir a ser úteis em futuras implementações e desenhos do Programa.

Tal como já foi mencionado, voltar às escolas meses depois de termos implementado o programa *Speak Up / Speak Out* foi benéfico para a avaliação dos resultados da intervenção. Estas informações ajudaram-nos a repensar o Projeto e, como tal, sugerimos agora que possam ser feitas sessões de *follow-up* também na fase Piloto. Ao longo desta reflexão fizemos um esforço no sentido de mostrar as vantagens que estas sessões tiveram para a compreensão de elementos-chave do Projeto. Se tivéssemos incluído as *follow-up* no Piloto, como agora sugerimos, estamos certas de que teríamos tido informação adicional e crucial que em muito teria contribuído para repensar e evitar momentos na implementação que não foram tão positivos.

Se, por um lado, o número de sessões pareceu insuficiente para que as pessoas mostrassem a disponibilidade e a vontade para discutir melhor estes tópicos, por outro, a contribuição do Projeto é inegável, particularmente no que respeita à sensibilização e à proatividade dos/as jovens no combate a esta forma de violência nas escolas.

Sendo possível, sem dúvida que recomendamos mais sessões separadas por sexo com todos/as os/as participantes, especialmente os/as jovens que sentiram necessidade de abordar estes tópicos (estereótipos de género, igual oportunidade para rapazes e raparigas se fazerem ouvir, etc.) com mais calma, profundidade e tempo.

Acrescentamos ainda que as sessões que conseguimos realizar foram cuidadosamente planeadas em termos de número, porque não queríamos que as escolas se sentissem invadidas nem interromper o seu normal funcionamento.

Apesar de não ter sido uma questão decisiva, vale a pena sugerir uma discussão refletida sobre o sexo dos/as facilitadores/as na equipa. Se as raparigas se sentiram mais confortáveis e confiantes a falar de AS com mulheres, podemos assumir que os rapazes sentirão o mesmo se falarem com homens. A idade do/a facilitador/a pode ter aqui um papel preponderante e ser um fator influenciador na facilidade que os/as jovens terão em expressar-se. Como estamos a falar de temas que exigem alguma exposição de vulnerabilidade, é possível que os/as estudantes se sintam



mais à vontade se falarem com facilitadores/as mais novos/as sobre as questões do assédio sexual, sem medo de julgamentos ou de serem reprimidos/as.

Referências:

Amâncio, Lígia & Lima, Maria L. (1994) *Assédio sexual no mercado de trabalho*. Lisboa.

Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Decreto-Lei n.º 441/91, 14th November, Establishes the Legal Frame of Safety and Health at Work.

Directiva do Conselho relativa à aplicação de medidas destinadas a promover a melhoria da segurança e da saúde dos trabalhadores no trabalho, 89/391/CEE (12 de junho, 1989).

Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:01989L0391-20081211&from=EN>

Duarte, Fátima (1999). *Trabalho e assédio sexual*. Coleção Ditos e Escritos, nº12.

Eder, Donna; Evans, Catherine Colleen; Parker, Stephen (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Jersey: Rutgers University Press.

Kelly, Liz (1988) *Surviving sexual violence*. Oxford: Polity Press.

Lei n.º 7/2009, 12 de fevereiro, artigo n.º 29, Assédio, do Código do Trabalho.

Lei n.º 59/2007, 4 de setembro, artigo 23º, n.º 163, n.º 170, do Código Penal.

Monteiro, Rosa (Coord.). (2018). *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania*.

Retrieved from https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/09/Estrat%C3%A9gia_Cidadania_Original.pdf

Rebelo, Helena (2008). *Assédio Sexual e Moral no Local de Trabalho*. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Retrieved from <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008019.pdf>

Resolução do Conselho relativa à protecção da dignidade das mulheres e dos homens no trabalho, 90/C157/02 (29 de maio, 1990). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1990:157:FULL&from=EN>



7. ANEXOS



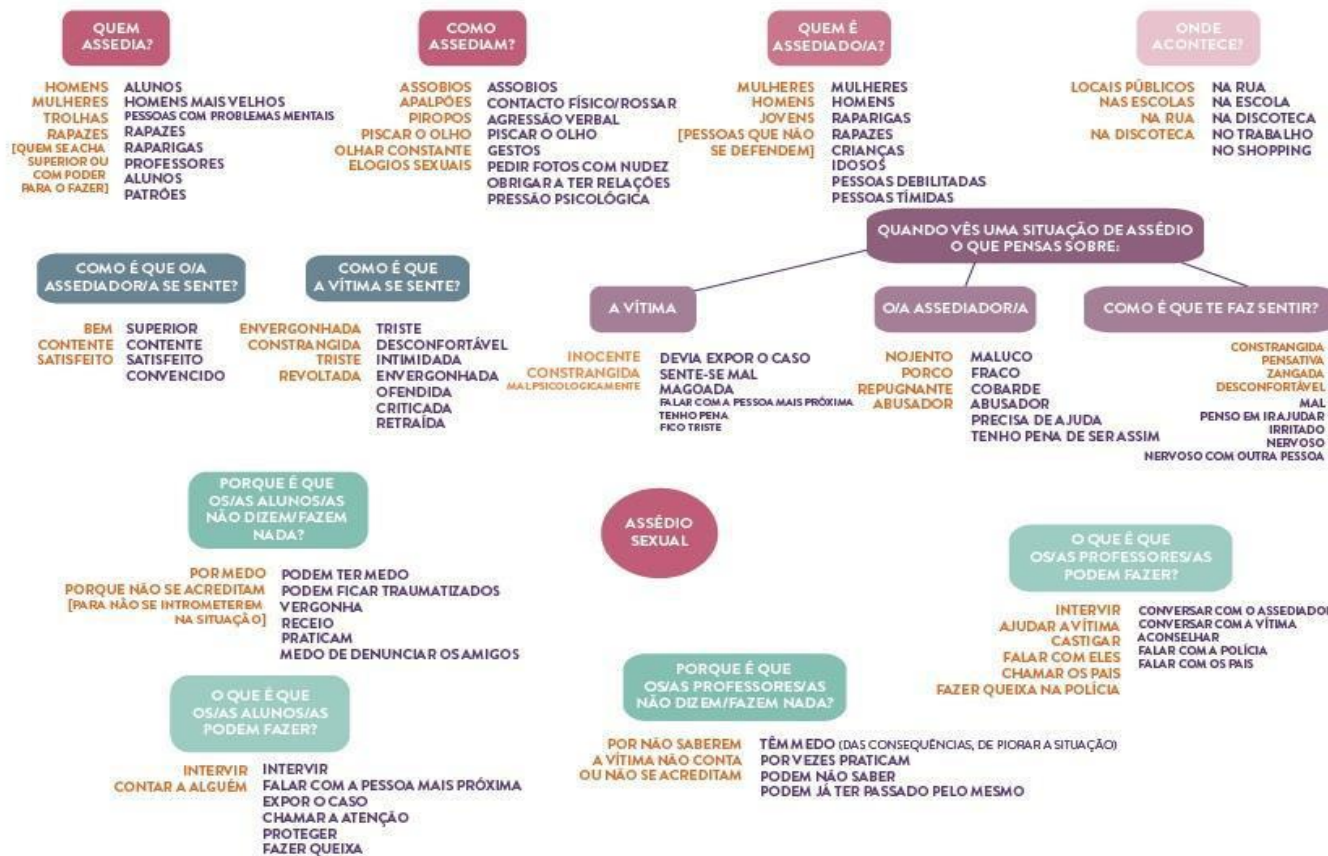


ANEXO I – MAPAS DE CONCEITOS

Escola: 1 Turma: A

Raparigas

Rapazes

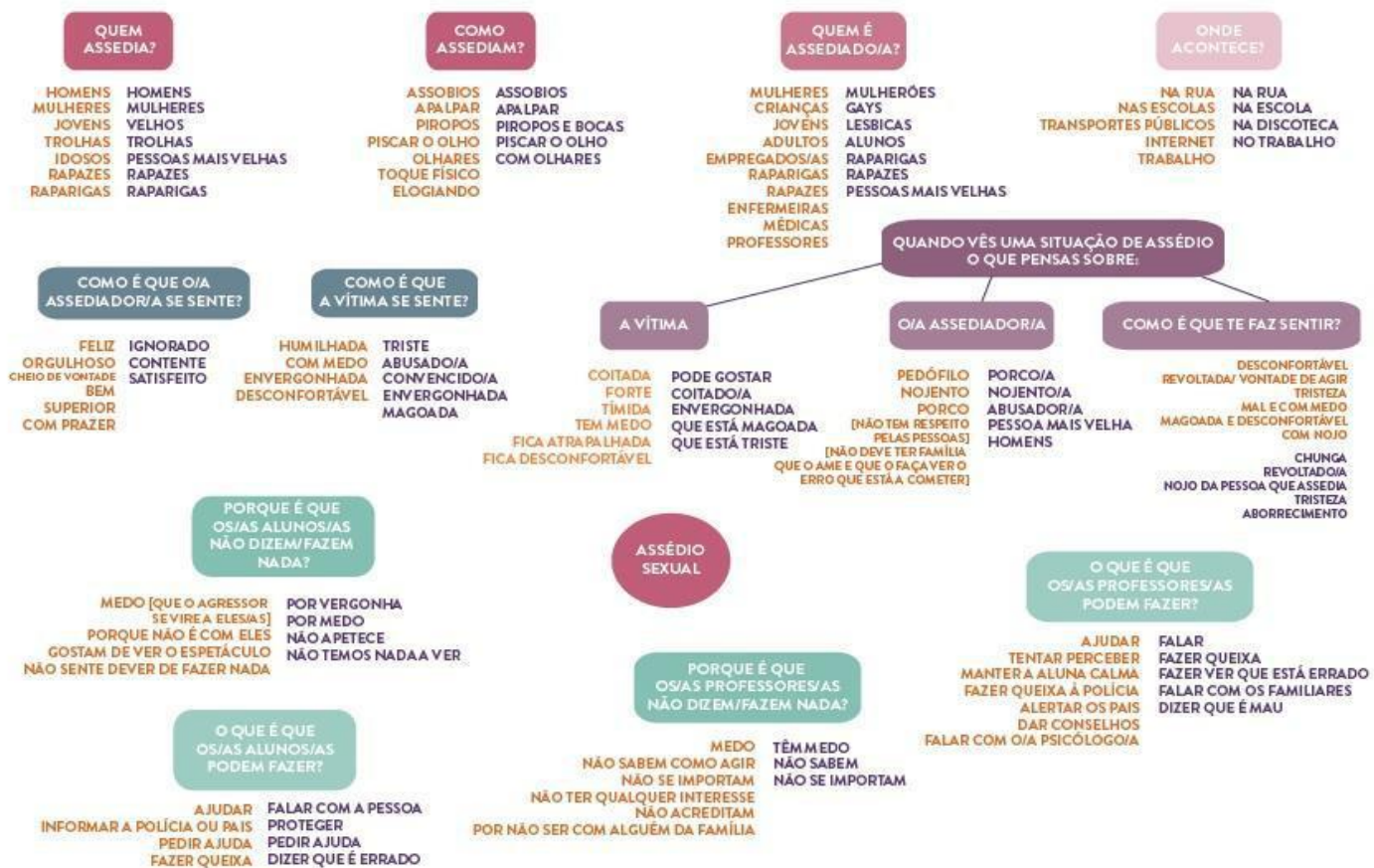




Escola: 1 Turma: B

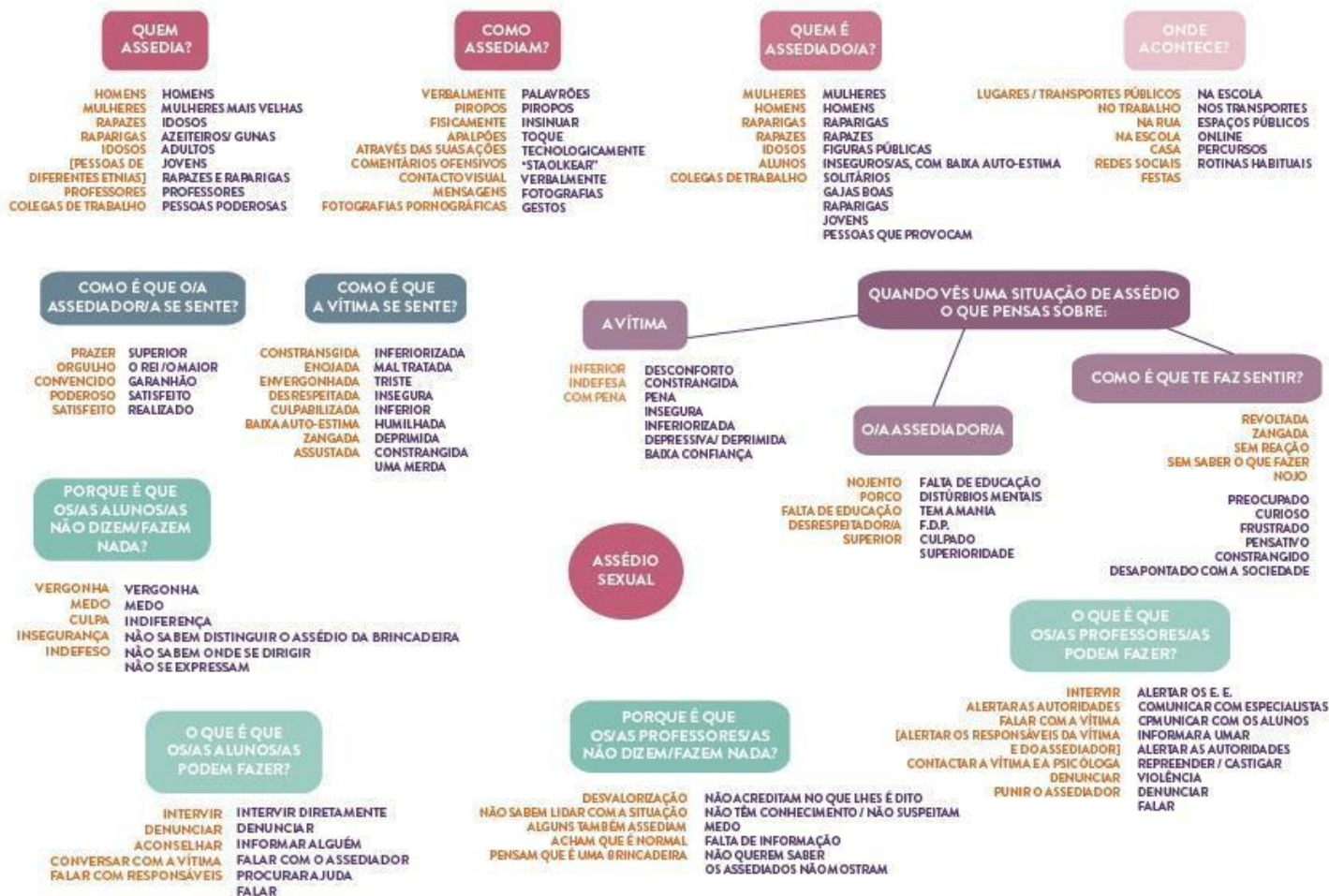
Raparigas

Rapazes





Escola: 2 Turma: A



Raparigas

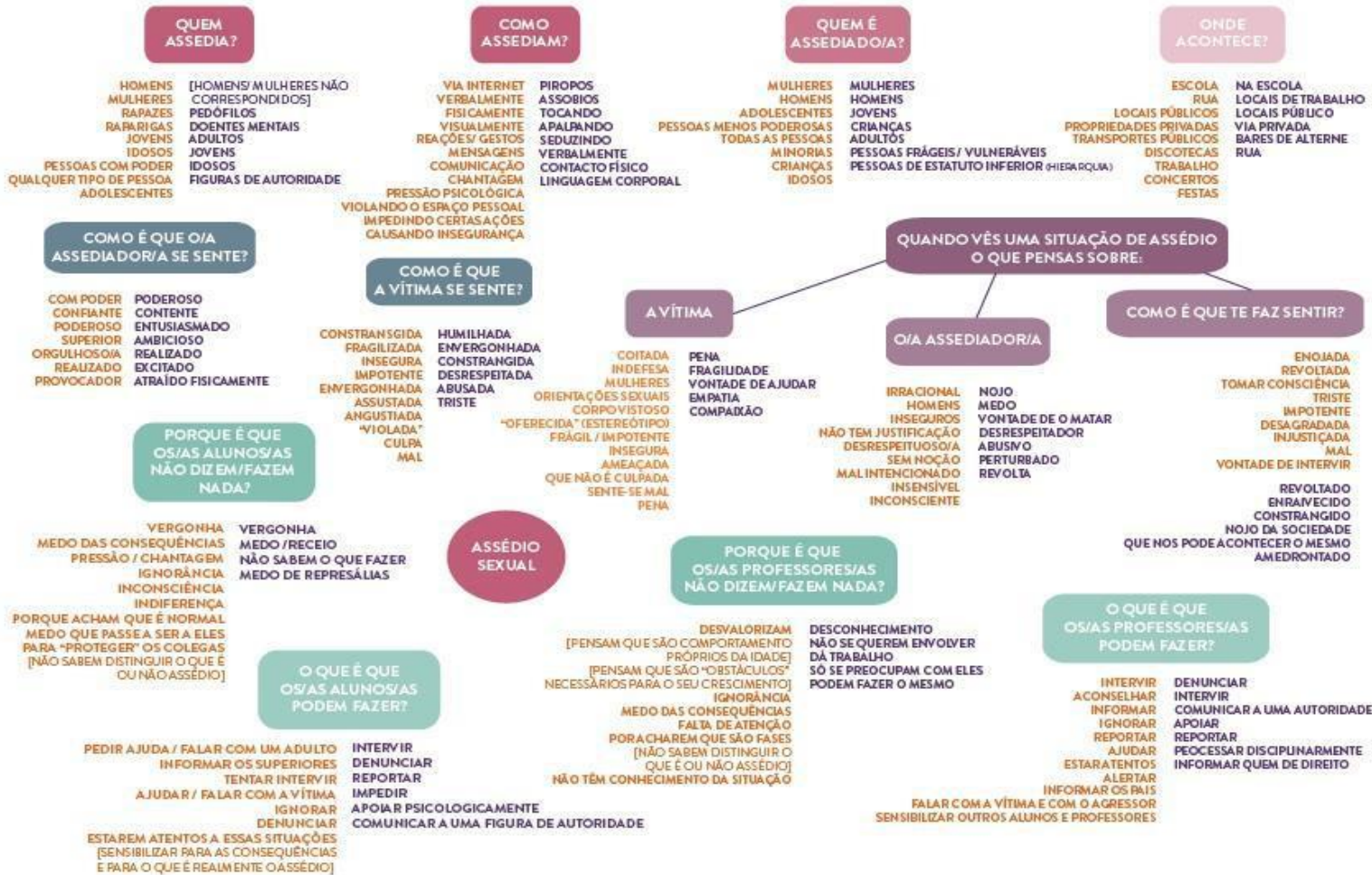
Rapazes





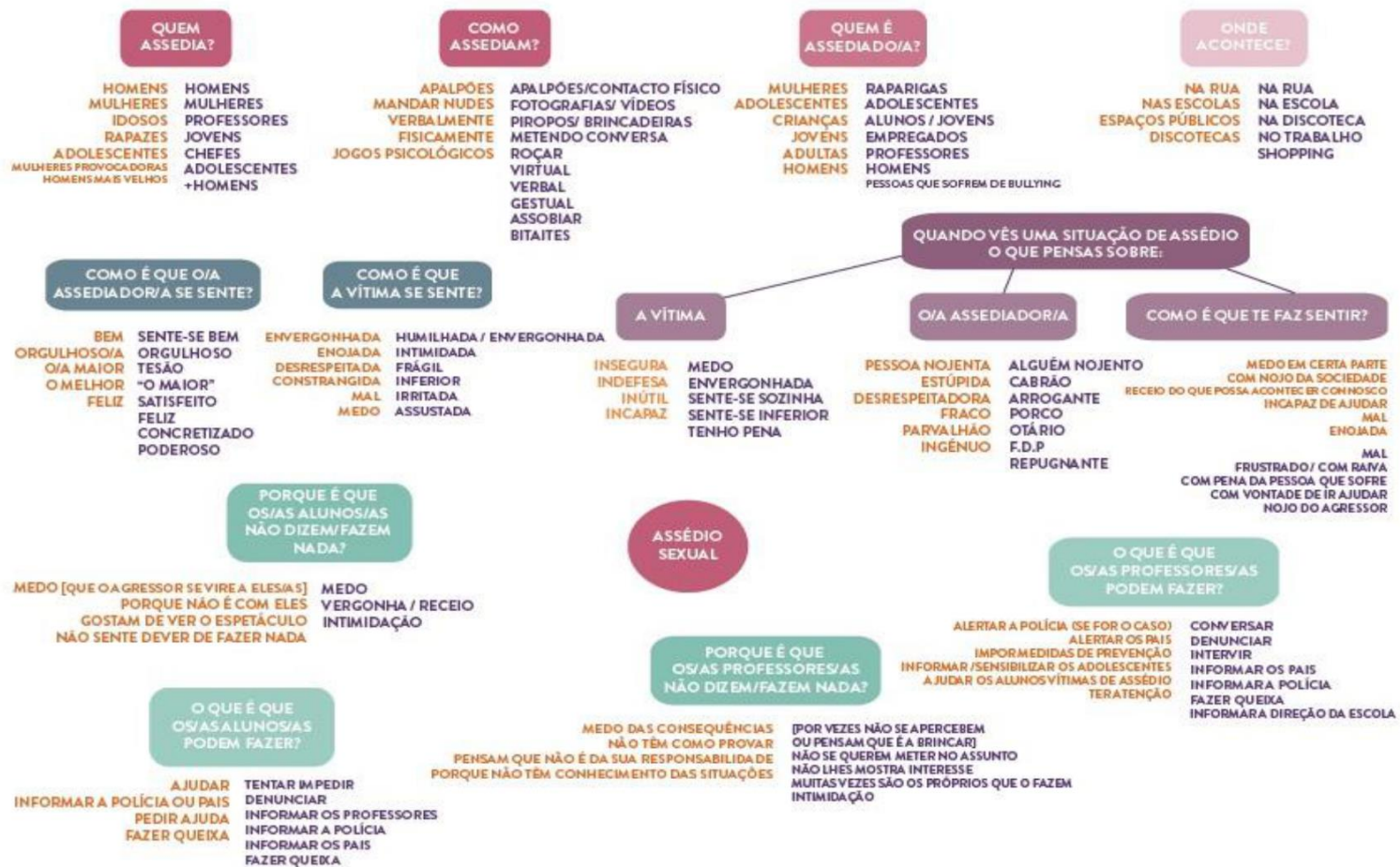
Raparigas

Rapazes





Escola: 3 Turma: A



Raparigas

Rapazes



Escola: 3 Turma: B

Raparigas

Rapazes

