



**AMBIENTE ACADÉMICO E QUESTÕES DE GÉNERO
NO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU**

[Relatório Preliminar]

Observatório Nacional de Violência e Género
Instituto Politécnico de Viseu

Junho de 2019



Nota:

Este relatório, que apresenta, de forma sintética, alguns resultados preliminares do projeto sobre 'Ambiente Académico e Questões de Género no Instituto Politécnico de Viseu', constitui a base da apresentação pública realizada pelo Professor Manuel Lisboa no Instituto Politécnico de Viseu (27.06.2019), e foi desenvolvido pela equipa do Observatório Nacional de Violência e Género (CICS.NOVA/UNL), com o apoio do Instituto Politécnico de Viseu.

Equipa do ONVG:

Rosário Rosa
Manuel Lisboa
Dalila Cerejo
Ana Lúcia Teixeira

Agradecimentos:

Cristina Amaro da Costa (IPV)
Emília Coutinho (IPV)
Rafaela Neves (Bolsista ONVG)
Beatriz Sousa (Estagiária ONVG)
Mariana Vilhena Henriques (Estagiária ONVG)
Miguel Jesus (Estagiária ONVG)
Valentina Vasconcelos (Estagiária ONVG)



1. Introdução

O Ensino Superior e os contextos onde este se desenvolve, apesar do seu carácter aparentemente democrático, emancipador e libertário, pode ser o palco de velhas e novas formas de violência que a investigação deve detetar e analisar. Para compreender a violência em contexto académico, assim como as atitudes e valores de género dos/as estudantes de ensino superior é necessária uma contextualização dos palcos em que essas dinâmicas ganham vida, com especial enfoque nas relações construídas entre os atores sociais.

Como em quase todos os contextos de vida, encontramos na realidade escolar imperativos culturais de rotulagem, reprodução e legitimação de papéis e relações de género (Barbosa 2004; Carrito e Araújo 2013). Logo, estamos perante uma dimensão do social não isenta da desigualdade e da violência com base no género, que é uma das formas de violência mais constantes e sistemáticas no espaço escolar (Barbosa 2004), juntamente com outras formas de violência típicas entre jovens como é caso do *bullying* (D. Martins 2005; Sebastião 2009).

Assim, as relações sociais, muitas vezes, convergem em situações que em nada favorecem os alunos e as alunas, dentre estas, a desigualdade de género, e na sua forma mais agravada, a violência de género.

Devemos ainda aludir ao carácter sócio histórico da violência, tendo esta se manifestado de múltiplas formas ao longo da história das estruturas sociais ocidentais, quer na dimensão privada, quer na dimensão pública (Lourenço e Lisboa, 1992), tendência que ainda persiste atualmente.

Este relatório referente ao projeto 'Ambiente Académico e Questões de Género no Instituto Politécnico de Viseu', desenvolvido pelo Observatório Nacional de Violência e Género/CICS.NOVA, em parceria com o Instituto Politécnico de Viseu (IPV) pretende apresentar: a) uma breve contextualização teórica acerca dos jovens e da violência em contexto académico; b) a metodologia utilizada no estudo efetuado no Instituto Politécnico de Viseu (IPV); c) alguns dos resultados preliminares já apurados de análise



dos dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado aos estudantes do IPV.

DRAFT - NÃO CITAR



2. Enquadramento teórico

2.1. A(s) juventude(s) de hoje

Os relatórios da OMS (Organização Mundial da Saúde) definem jovem como indivíduos entre os 10 e os 29 anos. Essa definição prima pela grande amplitude de idade, mostrando que o desenvolvimento psicossocial dos jovens é mais heterogéneo do que o senso comum adivinha. No entanto, nada nos diz sobre as construções simbólicas e subjetivas que envolvem o senso comum do que seria a “juventude”, que não pode ser vista enquanto grupo homogéneo, visto que é culturalmente diversa e produto de um processo histórico. Aliás, como coloca Ferreira (1997), a “descoberta” da infância e da juventude é ocidental e relativamente recente.

O conceito do que é o “jovem” acaba por ser construído através de um processo de abstração, que pode conduzir à ideia generalizada de que existiria um tipo de suprema singularidade, um modelo uno a ser seguido por todos os que se encontram nesta faixa etária e que apresentam as mesmas funções e expectativas sociais (Nunes e Weller, 2003).

Tal fenómeno ocorre devido à atribuição de papéis sociais aos indivíduos, ou seja, o conjunto de expectativas dirigidas aos ocupantes de determinadas posições, numa dada sociedade, e que lhe inculcam comportamentos normativos (Berger e Luckmann, 2010 [1966]). As expectativas criadas sobre os atores que desempenham determinado papel social derivariam assim do nosso conhecimento tanto sobre os atributos, como sobre os comportamentos inscritos em tal papel social, bem como sobre a sua respetiva rede de relações sociais (*idem, ibidem*; Nunes e Weller 2003, Machado Pais, 2007). Por isso, não se pode dizer que existe uma forma única de desempenhar denominado papel, uma vez que existe um distanciamento real entre os atores sociais e o papel que desempenham nos palcos. Através deste processo de contextualização, é possível fazerem-se aproximações à realidade, tornando-se clara a forma como esta é construída socialmente.

A categoria tradicional de juventude - vista enquanto período de transição para a vida adulta - é incompatível com as suas configurações contemporâneas, atualmente.



Deste modo, a juventude revela-se uma experiência coletiva de descontinuidade heterogênea e de relações paradoxais com as instituições que a guiam (como a escola, a família e o mercado de trabalho), pois as regras e normas socialmente impostas entram em conflito com a crescente individualidade. Isso conduz, muitas vezes, à perda de valores simbólicos (Ferreira, 2007) e a uma sensação de angústia em relação às incertezas do futuro - fatores estes que moldam a (re)construção da juventude contemporânea (Nunes e Weller, 2003).

Estas alterações não esvaziam a categoria da juventude, apenas nos obrigam a repensá-la enquanto uma categoria social polissêmica e dinâmica, em constantes alterações na sociedade globalizada. Assim, podemos desmontar duas visões conservadoras e preconceituosas que, normalmente, envolvem a ideia de juventude e são assentes na lógica de classe: a juventude como “fase preparatória”, como se as e os jovens não fossem ainda sujeitos da História; e a juventude enquanto “fase problemática”, sobre a qual nos debruçaremos em seguida. Infelizmente, existe uma relação estreita entre juventude e violência, mas é preciso antes entender a/o jovem como sujeito integral e sujeito/a de direitos, para clarificar como se processa tal relação (Cara e Guato, 2007).

A propósito de descontinuidade, é interessante usar a ideia de “yoyonização”, abordada por Machado Pais (2001) para caracterizar a(s) juventude(s) de hoje, cuja trajetória não é mais linear (casamento/divórcio, emprego/desemprego, retorno aos estudos ou à casa dos pais) como outrora foi, o que acarreta o aumento de incertezas e precariedades (Nunes e Weller, 2003). Esse fenómeno resulta noutros igualmente inéditos: a importância dos ritos de passagem, muitas vezes associados à transição para a vida adulta, está, talvez, a ser substituída pela crescente importância dos ritos de impasse (Machado Pais, 2009). Ou seja, ritos que preenchem «vazios de trocas simbólicas e ritualísticas» (*idem, ibidem*, 380) em situações cuja pertença identitária, segurança ou autoestima se encontram fragilizadas.

Destarte, pode-se observar a praxe académica realizada nas universidades portuguesas enquanto um desses rituais, dotado das duas dimensões: a de um claro ritual de passagem para o ciclo de ensino superior, e a de um ritual de impasse, «obliterando a ideia de futuro, habitando a precariedade imaginada na exacerbação da passagem que é



o ensino superior, revelando, então, que estes jovens estão prisioneiros dessa travessia, bloqueados nas transições (para a vida adulta, o trabalho, uma família de destino) e por isso destinados a vivê-las através de um ritual que exalta o momento, transforma o sacrifício em festa e o anonimato em reconhecimento» (Lopes e Sebastião, 2017, 235).

É de suma importância ressaltar que a entrada na universidade é vista como um ritual de passagem, no qual a e o jovem dá os seus primeiros passos na vida adulta. Isto implica o rompimento com algumas redes sociabilidades já existentes, especialmente no caso dos/as estudantes deslocados/as (Mendes *et al.*, 2003). Essa transição emocional e social, apesar de não ser uma transição fisiológica como a que ocorre na adolescência, é passível de ser experimentada com igual intensidade, podendo também ser causadora de muito *stress* (Chaves, *et al.*, 2010). Aliada a essa tendência, estudos mostram que a saúde mental dos estudantes universitários tem vindo a degradar-se cada vez mais, o que pode estar relacionado com a pressão social, pressão financeira, carga elevada e exigente de trabalho, pondo em causa hábitos alimentares saudáveis e rotinas de sono reparadoras, incertezas quanto ao futuro (Santos *et al.* 2010), sendo interessante notar que as estudantes procuram mais ajuda e parecem ter menos preconceitos acerca de saúde mental que os seus pares masculinos. Essas pressões não são dissociáveis do sistema económico, virado para a produtividade e incentivando a “empresarialização” das universidades (Pereira, 2017). Assim, a crescente despolitização dos espaços de ensino e crescente enfraquecimento da e do estudante enquanto ator social são o pano de fundo contra o qual estudaremos as crenças e atitudes de género em contexto universitário.

Associada a esta conjuntura, é impossível deixar de mencionar a praxe académica, que tem vindo a compor-se como uma normalidade institucional no quotidiano das/os estudantes universitárias/os, apesar dos múltiplos - e por vezes antagónicos - modos de relação que os vários agentes educativos sociais (como estudantes, instituições do Ensino Superior, Associações de Estudantes e Académicas) desenvolvem e mantêm com este fenómeno social (Lopes, Sebastião, 2017). Entretanto, a sua recente difusão pode aparentemente contrariar um dos seus mais importantes sustentos ideológicos: a tradição.



Deste modo, é pertinente olhar a praxe enquanto uma “tradição inventada” (Hobsbawn, 2008) para entender como esta tradição académica é moldada na plasticidade dos tempos, nos valores das diferentes gerações e até nas especificidades locais, mantendo, porém, intacto um núcleo duro de legitimidade imaginada, que bebe da fonte mítica dessa mesma tradição. Ou seja, aludimos a um construto social recente, que se dota, como já dissemos, de uma certa historicidade.

A praxe pode ser entendida como um conjunto de práticas rituais de iniciação num agregado ou coletivo, caracterizadas por uma dinâmica de poder/submissão entre o grupo dos/as veteranos/as e dos/as caloiras (Oliveira *et al.*, 2016). Esta materializa-se num conjunto de discursos e práticas que visam a receção e integração dos/as novos/as estudantes nas instituições de Ensino Superior (*idem, ibidem*). Por ser tão difusa, marca a vida académica quer de quem participe, quer de quem não participe, uma vez que a entrada no Ensino Superior obriga os/as estudantes a se posicionarem em relação à praxe (Mendes *et al.*, 2003).

Como prática social, a praxe tem sido abordada por diversas disciplinas, conceptualizada enquanto ritual, no caso da Antropologia, ou à luz de relações de identidade grupal, no caso da Psicologia Social. Seria interessante, tal como proposto pelas autoras, uma análise sociológica do tema focada em assimetrias sociais na forma de relações de poder (Oliveira *et al.*, 2016). Segundo Lopes e Sebastião (2017), o facto de o “zelo pela tradição” ser central nas narrativas das e dos praxistas adivinha a sua função social, visto que a praxe tem em vista integrar e segregar: integrar no sentido de criar uma identidade coletiva através de uma série de vivências ritualizadas e, simultaneamente, segregar quem não as experiencia, conferindo um *status* de distinção e recompensa social a quem a ela se submete.

Num contexto em que o estatuto da/o estudante universitário se encontra cada vez mais ameaçado – tanto pela massificação do Ensino Superior, como pela desvalorização dos diplomas no mercado de trabalho, aliado a uma ausência de referências identitárias que, como já foi referido, caracteriza a juventude contemporânea (Nunes e Weller, 2003) – a praxe apresenta-se como um eficaz meio de colmatar todos esses vazios simbólicos. Além disso, o seu papel socializador reforça as hierarquias



existentes na sociedade, através do mimetismo das experiências do passado no ambiente escolar, onde «as inteligências de professores e de alunos não se encontram, não pensam nem experimentam em conjunto (...)» (Lopes e Sebastião, 2017, 106), do presente, ao refletir as vivências ritualizadas da hierarquia e prestígio que caracterizam as universidades, e possivelmente do futuro, por trazer ao imaginário a dureza do mercado de trabalho e o dever de obedecer às hierarquias laborais.

A praxe académica legitima e reproduz o poder instituído, mas também o faz na sua vertente mais carnavalesca, que como todo o bom ritual de inversão, naturaliza e reforça o poder da estrutura pela troca temporária de papéis ou inversão das regras (Turner, 1969). Assim, apesar de fomentar a disciplina, cara à instituição universitária, no início de cada ano letivo performatiza-se a indisciplina faltando às aulas e alterando a paisagem universitária.

Também nos momentos de convívio, no qual o álcool é visto enquanto um importante desinibidor e produtor de proximidade, a autoridade é substituída pela camaradagem, e é nessa dimensão que as/os “caloiras/os” reforçam o seu consentimento face à autoridade de estudantes praxistas. «Ao contrário da esfera pública, que é regida por regras e códigos de conduta, espera-se que na praxe as pessoas possam berrar quaisquer barbaridades justamente para se sentirem livres, descontraídas, extrovertidas e sem constrangimentos de nenhum tipo» (Lopes e Sebastião, 2017, 118). A liberdade dos códigos de conduta do mundo “exterior” advém da ideia de praxe como encenação, o que permite a existência de cânticos, castigos, e desafios altamente machistas e heteronormativos, justamente por serem percebidos como um jogo – restrito e teatral – que se dissolve fora dos seus limites.

Fávero e colaboradores (2015) refere que numa amostra de 586 estudantes e antigos estudantes que participaram na praxe, 47.1% foi obrigada a cumprir ordens de natureza sexual, como por exemplo tirar peças de roupa ou participar em simulacros sexuais. A maioria dos/as caloiros/as colaborou prontamente com as formas de violência sexual e psicológica, mais do que com as formas física e verbal, indicando, talvez, que no mundo da encenação essas formas de violência se tornam mais opacas.



Outro estudo incidente sobre uma população universitária em contexto de praxe (Oliveira *et al.*, 2016) conclui que a praxe é um palco de situações de assédio moral, sendo essas mesmas situações um símbolo da hierarquia e assimetria de poder existente nestes rituais. Os comportamentos de assédio moral mais frequentes na praxe em causa foram a limitação da comunicação e o desprestígio das pessoas.

Para as autoras, existem dois elementos constituintes dos rituais de praxe: a) a submissão e humilhação b) a integração e carácter socializador da praxe - em termos de criação e imposição de uma identidade estudantil concreta. Destes elementos resultam sentimentos ambivalentes, que se refletem nos dados recolhidos pelas autoras. Se por um lado algumas situações tornam a praxe desconfortável (53% da amostra sentiu-se incomodada), por outro lado o seu carácter lúdico torna-a divertida (visão partilhada por 71%). Uma percentagem considerável (60%) considera a praxe violenta, mas apenas 17% se opõe à praxe, sendo que são os inquiridos que se confessam mais assediados e humilhados, enquanto as inquiridas apresentam uma valorização mais negativa em relação à praxe e um maior desconforto, denotando uma vez mais o carácter violento da praxe (*idem, ibidem*).

Os elementos violentos da praxe parecem então ser entendidos pelos/as estudantes como o preço a pagar pela integração que a praxe proporciona no espaço do Ensino Superior, e é a perceção deste carácter integrador que provoca com que os/as inquiridos/as continuem a frequentar o ritual, apesar dos efeitos negativos que algumas atividades provocam. Denota-se, assim, um certo conformismo em relação às práticas violentas da praxe, alimentado, igualmente, pelo carácter transitório da prática. A sua bem definida delimitação temporal facilita a aceitação das suas características menos positivas. De igual forma, é um fator de continuidade e reprodução do ritual, uma vez, que quem é caloiro/a no seu primeiro ano, no ano seguinte já será uma das entidades praxantes (*idem, ibidem*). Além de mostrar o carácter transitório e ritualístico da praxe, este facto denota a continuidade do ritual, e esta continuidade no tempo é o combustível para a reprodução e o seu reforço enquanto uma tradição (Hobsbawn, 2008).

O estudo qualitativo levado a cabo por Mendes e colaborador/as (2013), junto de outra população universitária, reafirma o carácter integrador, ritualístico e violento da



praxe. Os resultados desta investigação apontam para práticas de praxe marcadas pela violência verbal e psicológica, pela coação, dominação, submissão dos/as caloiros/as. Aponta-se também para práticas com conteúdo sexual, sexista e de base vincadamente machista, algo que pode ser encontrado em cânticos e hinos dos rituais (Mendes *et al.*, 2013). Também é denotada uma certa diferenciação entre praxes mais tradicionais e praxes mais modernas, encontrando-se, por vezes, praxes masculinas e praxes femininas (*idem, ibidem*). Discutiremos outras conclusões deste estudo no seguinte ponto.

As investigações citadas apontam para a praxe enquanto elemento integrador e socializador por excelência no espaço social universitário, algo que é reconhecido pelos atores envolvidos. Estes atores, como já referimos, entram no Ensino Superior, em alguns casos, desprovidos das redes de sociabilidades que detinham antes do ingresso na Universidade, sendo a praxe apresentada como o único meio de integração possível no espaço académico. Não podemos ignorar, porém, que o conformismo não capta a totalidade de atitudes (pelo menos conscientes) que as/os caloiros que participam na praxe possuem face à violência (Lopes e Sebastião, 2017), e a esse propósito talvez seja útil mobilizar contributos de Turner acerca dos rituais de passagem, entre eles os rituais de *elevação de status*. Nesses rituais o processo transitório caracteriza-se pela humilhação, privação, esforço e até violência, seguida pela esperada elevação de estatuto, tanto estrutural como moral. Na linguagem da praxe, o ritual serve para “desbestializar” as/os caloiras/os, termo que é bem explicativo. Esse processo doloroso é menos uma prova para o grupo de caloiros do que é uma lição para a sociedade, pois «a humildade reforça o orgulho justo numa posição» (Turner, 1969, 201), reafirmando o princípio hierárquico: não só são merecedores do seu estatuto de prestígio, como enfatizam o efeito purificador do sacrifício e da subalternidade (*idem, ibidem*). A violência é, assim, necessária ao aparato ritualístico e hierárquico da praxe, e por isso aceite como necessária pelos estudantes que a vivem com mais intensidade.

Podemos verificar o papel central que os rituais académicos, como a praxe, adquirem no Ensino Superior, sendo criadores e símbolos de uma determinada identidade estudantil (Cardina 2008; Oliveira *et al.*, 2016), assim como uma fonte de violência nos espaços universitários, quer seja física, quer seja psicológica (Mendes *et al.*, 2013; Oliveira *et al.*, 2016). Estes episódios parecem apresentar algumas consequências



no aproveitamento escolar e conforto psicológico de estudantes universitários (Oliveira *et al.*, 2016). Acreditamos, porém, que a violência da praxe não é de longe a única forma de violência que pode ser encontrada em espaço universitário. A praxe é, antes de mais, apenas um reprodutor e catalisador de outras formas de violência, em especial o sexismo. Isso porque os rituais acabam por ser marcados por uma lógica patriarcal, em que o modelo hegemónico masculino e a dominação machista raramente são postos em causa, e ainda por alguns atos de forte cariz sexual, denotando um carácter anti emancipador para com as mulheres. Paradoxalmente, a feminização do Ensino Superior não atenua esta realidade (Mendes *et al.*, 2013).

2.2. Estereótipos e valores de género no Ensino Superior

Para a promoção da igualdade de género no Ensino Superior, é importante compreender as atitudes das e dos estudantes em relação aos papéis de género e à igualdade relativa a crenças, capacidades e valores morais, sendo que estas atitudes são extremamente influenciadas por estereótipos sociais e culturais e por uma ideologia patriarcal em que o masculino possui prioridade face ao feminino em quase todos os espaços (Sultana *et al.*, 2015). Para se compreender o sexismo, é pertinente entender como surgem e se formam estes estereótipos de género: estes surgem quando a sociedade atribui características determinadas, generalizadas e diferenciadas a papéis sociais interpretados por homens e mulheres, como a racionalidade e agressividade ao homem e emocionalidade e delicadeza à mulher (Sotiriou *et al.*, 2011).

O estudo de Mendes e colaborador/as (2013) também considerou a captação de valores e estereótipos genderizados presentes nos discursos dos/as seus/suas intervenientes. Apesar destes/as defenderem que as diferenças entre homens e mulheres têm vindo a atenuar-se, em especial no espaço universitário dado ao seu carácter emancipador, de libertação e de teste aos limites individuais e cada um/a, ainda se encontram expectativas bastante assimétricas e tradicionais face ao comportamento de rapazes e raparigas (*idem, ibidem*). Assim, a figura masculina dominante é a do «homem boémio», servindo de referência aos estudantes do sexo masculino, caracterizado como alguém que goza a vida, possui total liberdade de ação e é dominador face às mulheres



(*idem, ibidem*). Por outro lado, às raparigas é conferida uma maior liberdade, quando comparadas às suas avós, no entanto, alguns/mas participantes caracterizam como “levianas” as jovens que se envolvem com vários rapazes, não obstante o Ensino Superior ser, também, um espaço de relações amorosas e sexuais efémeras (*idem, ibidem*).

Através dos relatórios provenientes do “*Daphne III Programme: Youth4Youth: Empowering Young People in Preventing Gender-based Violence through Peer Education*”, realizado em Espanha, com jovens entre os 14 e os 17 anos, e na Grécia, com jovens entre os 15 e os 20 anos, é possível retirar algumas conclusões semelhantes às que apresentamos anteriormente sobre o sexismo e desigualdade de género entre os jovens. Apesar da elevada condenação da violência de género na sociedade, esta é ainda comum, reiterada e considerada inevitável entre jovens. (Redondo *et al.*, 2011). No caso grego, a sociedade é consideravelmente tolerante perante a violência entre parceiros, existindo uma normalização da violência de casos específicos como, por exemplo, violência física caso a mulher seja infiel e contacto sexual forçado dentro do matrimónio (Sotiriou *et al.*, 2011).

Entre jovens rapazes e raparigas existe, igualmente, uma tolerância a atitudes tóxicas dentro das relações de intimidade (como gritar, discutir constantemente, impor limites onde se vai e como se veste, etc.). A crença de que o rapaz em certas condições pode pressionar a rapariga a ter relações sexuais é normalizada por parte dos dois sexos. (*idem, ibidem*). Tanto no estudo sobre Espanha, como sobre a Grécia, os/as jovens incorporam e concordam com mitos e crenças que perpetuam as desigualdades de género e sexismo subjacente, sendo que estes mesmos mitos e conhecimento sobre a violência de género e as atitudes em relação ao sexo feminino se influenciam mutuamente (Redondo *et al.*, 2011). Mitos destes exemplificam-se na concordância com o ciúme de um parceiro masculino ser sinal de amor (*idem, ibidem*) e, por sua vez, na própria ligação que as jovens fazem entre violência e atração, materializada nos denominados “*bad boys*”.

Essa romantização da agressividade justifica outras crenças, como as de que os homens não conseguem controlar a raiva, o ciúme e os impulsos sexuais. A naturalização dessa agressividade constrói a vítima como covarde, tímida, de fraco carácter, manipulável e sensível (*idem, ibidem*). Outro mito que prova a reprodução de estereótipos



sexistas, ao ser largamente aceite por ambos os sexos, é o de que as raparigas gostam de exhibir os seus corpos (*idem, ibidem*; Sotiriou *et al.*, 2011). Contudo, importa igualmente sublinhar que estes jovens incluíram, também, as razões reais para esta mesma violência, nomeadamente, as que os homens se consideram superiores às mulheres e porque estes as querem controlar (*idem, ibidem*).

Apesar das atitudes em relação ao sexo feminino serem mais conservadoras e estereotipadas pela parte dos rapazes, as raparigas possuem percentagens elevadas no que toca à culpabilização da vítima como, por exemplo, justificarem a violência por parte dos homens por as mulheres os provocarem ou por estas não terem paciência suficiente para eles (Sotiriou *et al.*, 2011). Neste estudo, 47,3% dos rapazes concordam que quando uma rapariga diz que “não” às tentativas sexuais do seu parceiro, isto significa muitas vezes que “sim”, convergindo com estudos anteriores (Villaseñor-Farías e Castañeda-Torres, 2003), sendo este mito específico mais proeminente nos rapazes. Embora exista uma recusa, por parte das e dos jovens, de estereótipos de género do passado e da defesa da igualdade de oportunidades profissionais e educativas para ambos os sexos, ainda prevalecem atitudes sexistas associadas a valores de uma sociedade patriarcal, nomeadamente no que concerne aos comportamentos sexuais e afetivos, conferindo-se mais poder e liberdade ao sexo masculino no que toca a relações (Redondo *et al.*, 2011; Sotiriou *et al.*, 2011) e até em questões de capacidades, como, por exemplo, a crença de que os rapazes possuem maior capacidade de liderança (*idem, ibidem*).

Voltando-nos agora para as atitudes, práticas e normas das/os estudantes do Ensino Superior, é importante sublinhar que a compreensão das mesmas é imperativa para promover a igualdade de género neste nível de ensino (Sultana *et al.*, 2015). Num estudo realizado com estudantes universitários na Malásia concluiu-se que a maioria das e dos inquiridos possuem uma ideologia tradicional no que toca às capacidades e papéis sociais genderizados, como, por exemplo, a concordância com o estereótipo de que os rapazes são melhores a matemática do que as raparigas e a crença de que os homens necessitam mais de desporto para o seu desenvolvimento psicológico (*idem, ibidem*). Ainda que se tenham depreendido normas tradicionais quanto às capacidades, notou-se, por parte das e dos inquiridos, uma atitude positiva maioritária em favor da igualdade de género em termos de capacidades e oportunidades (*idem, ibidem*). O contributo do estudo



de Sultana e colaboradores/as (2015) reside na descoberta de que as atitudes das e dos estudantes estão estreitamente correlacionados à sua idade, género, etnia, local de origem e nível de escolaridade.

De acordo com uma pesquisa realizada pela Associação de Universidades Americanas em algumas universidades, a violência sexual ainda prevalece e está, inclusive, a aumentar nos *campi* (Pryal, 2020), apontando que uma grande percentagem da população universitária já foi vítima de violação e de violência no namoro. Esta população vitimada sofre com um impacto negativo no seu rendimento académico, bem como um maior risco de desistência devido ao trauma e questões associadas, nomeadamente custos financeiros do tratamento e consequências na saúde física e mental. Outra preocupação surge com o facto de que os e as estudantes não confiam nas instituições académicas quanto ao manuseio e tratamento das denúncias de violência sexual (*idem, ibidem*).

Em contexto português, um estudo feito com 572 estudantes do ensino superior frequentadores da Queima das Fitas de Coimbra, revela que 59.5% das/os participantes nunca usaram preservativos, e 84.6% desconhecem o número de parceiros que efetuaram o teste do VIH (Ferreira *et al.*, 2010). No entanto, a autopercepção do risco não se correlata com o uso de preservativo, ou seja, conhecer os riscos associados ao sexo desprotegido não dissuade os jovens de praticá-lo. Neste estudo, são as mulheres que admitem ter mais dificuldade e embaraço a negociar o uso do preservativo, o que é uma pista acerca da importância da educação sexual – uma educação que vá além de recitar os “perigos” do sexo e que problematize questões de género, poder, desigualdade e liberdade sexual – na aprendizagem das e dos jovens. Esse tipo de educação está ainda ausente em todos os níveis de formação da juventude portuguesa.

Um conceito que nos parece pertinente é o de “sexismo ambivalente”, que pretende captar as nuances que o sexismo encarna para sobreviver a tempos onde as suas manifestações claras e flagrantes são socialmente menos aceites, ou até puníveis por lei. Diz respeito a um preconceito contra a mulher que não é uniformemente negativo - invocando, por exemplo, uma ideia de complementaridade na diferença, ou uma aparente valorização da mulher, como “mulheres têm maior sensibilidade moral”. Estas formas de



sexismo benevolente, juntamente com as formas de sexismo hostil, interagem dentro do universo do sexismo ambivalente.

Para operacionalizar estes conceitos, Glick e Fiske (1996) construíram o *Inventário de Sexismo Ambivalente*, que pretende medir as atitudes em relação à mulher, diferenciação de género, paternalismo e heterossexualidade compulsória, tanto na vertente benevolente como hostil. Esse inventário tem sido adaptado a vários contextos globais, e, quando aplicado numa universidade brasileira, descobriu-se que o sexismo benevolente é frequente e a modalidade mais presente, mas entre estudantes do sexo masculino também se praticam formas de sexismo hostil. (Formiga *et al.*, 2002). A sua adaptação para contexto universitário português segue a tendência brasileira, revelando, no entanto, um nível de sexismo hostil mais elevado em Portugal (Costa *et al.* 2015).

A presença de sexismo benevolente nas universidades dialoga com as conclusões da investigadora Maria do Mar Pereira, que associa a recetividade da academia às ideias de igualdade, traduzida na legitimação disciplinar dos estudos de género, das mulheres, e estudos feministas dentro desta, não a uma real “revolução” entre as relações de género – aliás, as “conversas de corredor” continuam altamente sexistas – mas à criação de um “nicho de mercado” inserido numa complexa dinâmica de reorganização das universidades e do conhecimento que produzem, associada à sua empresarialização : «Explicit sexism, public anti-WGFS [Women, Gender, Feminist studies] discourse and old-school academic conservatism can drive away students (and the valued income they bring) and undermine that market appeal (...)» (Pereira, 2017, 78).

2.3. Algumas considerações que justificam o estudo da violência e das questões de género na Academia

Os estudos e perspetivas que fomos sumariando oferecem-nos uma cartografia no que concerne à relação da juventude com a violência em espaço escolar e universitário, aludindo à dimensão genderizada destas relações, em termos de expectativas, relações e valores de género, e, os contributos de algumas investigações recentes sobre o tema. Este



mapeamento preliminar revela-se útil no sentido de nos fornecer uma visão do terreno e dos principais tópicos, abordagens e problemáticas a considerar.

Ainda assim, é de mencionar diversas lacunas que encontramos em alguns dos estudos referenciados, em concreto, nos estudos junto de populações universitárias. Em primeiro lugar, encontramos fragilidades no que diz respeito a uma captação de episódios e práticas de violência sexual em contexto de praxe. Se alguns rituais de praxe possuem um carácter vincadamente sexual (Mendes *et al.*, 2013), porque não explorar a possível ocorrência de situações de violência sexual nestes contextos, e, também noutros contextos universitários, nomeadamente a relação entre colegas e superiores, focando em situações de assédio sexual e outras formas de violência de género?

Uma vez que o espaço académico é também, em certa medida devido à praxe, um espaço de criação de novas sociabilidades, identidades e geografias afetivas (Cardina, 2008; Mendes *et al.*, 2013), cremos que uma abordagem a esta população deve também focar-se no conteúdo socializador deste espaço e dos rituais que nele se desenrolam, bem como no seu papel para a construção de valores e perceções sobre o que é ser jovem hoje, não descurando o seu carácter reprodutor e legitimador em termos de crenças e papéis de género. (Barbosa, 2004; Carrito e Araújo, 2013).

Por fim, seria interessante entender se os mesmos valores e estereótipos de género estão a deslocar-se da polarização entre masculino e feminino, e, de concepções homogeneizadoras face a estes. O género, diz-nos Butler (2017), não é uma realidade universal e homogênea, detendo as suas variações culturais e históricas, interseccionando-se com outras vias de identidade, nomeadamente, a classe e a 'raça' (Crenshaw 1989; Yuval-Davis 2006; Kilomba 2019). E por fim, como estas intersecções podem resultar em mecanismos e modos de opressão e desigualdade, que têm sido uma 'não questão' na investigação sumariada.

O espaço académico não é um lugar neutro, é um espaço violentamente hierarquizado, com dimensões de poder claras, que, muitas vezes, parecem ampliar as desigualdades sociais, nomeadamente as de género, assim como revelar diversas formas de discriminação entre os/as estudantes.



3. Aspetos Metodológicos

3.1. Construção da amostra

A construção da amostra teve por base os dados da população de estudantes do Instituto Politécnico de Viseu relativos ao ano letivo de 2017/2018, uma vez que à data do início do estudo ainda não existia uma base de dados final relativa ao ano letivo 2018/2019. Excluimos os/as estudantes de mestrado, uma vez que o foco deste estudo são os/as estudantes de 1º ciclo, por considerarmos que estes têm um perfil mais homogéneo relativamente ao grupo etário, identidade e ciclo de vida.

Considerámos apenas os alunos inscritos no 1º e 2º ano no ano letivo de 2017/18, uma vez que existe uma elevada probabilidade daqueles que frequentavam o último ano dos seus cursos já não se encontrarem nas Escolas, na fase em que o inquérito será aplicado. A construção da amostra baseou-se nas variáveis 'Escola' e 'Sexo'.

Escola	Sexo		Total
	M	H	
Escola Superior Agrária de Viseu	291	193	484
Escola Superior de Educação de Viseu	744	358	1102
Escola Superior de Saúde de Viseu	324	72	396
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego	277	182	459
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu	710	1260	1970

Obtivemos uma amostra total de **759 estudantes**, repartidos do seguinte modo:

Escola	Sexo		Total
	M	H	
Escola Superior Agrária de Viseu	58	42	100
Escola Superior de Educação de Viseu	105	56	161
Escola Superior de Saúde de Viseu	81	19	100
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego	58	41	100
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu	100	198	298



POR ESCOLA E POR ANO - MULHERES	1º ano	2º ano	Total
Escola Superior Agrária de Viseu	31	28	58
Escola Superior de Educação de Viseu	58	47	105
Escola Superior de Saúde de Viseu	44	37	81
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego	30	29	58
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu	63	37	100
POR ESCOLA E POR ANO - HOMENS			
Escola Superior Agrária de Viseu	21	21	42
Escola Superior de Educação de Viseu	33	23	56
Escola Superior de Saúde de Viseu	10	9	19
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego	25	16	41
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu	113	85	198
	426	333	759

3.2. Metodologia de recolha dos dados

Por razões relacionadas com a temática do estudo, bem como da extensividade pretendida, optámos pelo recurso ao inquérito por questionário. Para a sua construção, e porque se trata de uma pesquisa exploratória nesta população, desenvolvemos algumas reuniões e entrevistas exploratórias com informantes privilegiados do instituto Politécnico de Viseu, nomeadamente:

-Professores/as/Direção;

-Funcionários/as;

-Alunos/as, presidentes das associações de estudantes de algumas Escolas (Escola Superior de Saúde; Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu; Escola Superior de Educação).

Sendo o ponto de partida deste estudo a existência de alguns episódios/focos de conflitualidade e violência entre os alunos do IPV, as conversas exploratórias tiveram por foco o questionamento acerca de algumas temáticas que serviram para explorar algumas hipóteses de compreensão dos acontecimentos.



3.2.1. Estrutura e organização do questionário

Antes da versão definitiva do questionário, foi realizado um pré-teste com grupos de estudantes em três das Escolas do IPV: Escola Superior de Tecnologia e Gestão; Escola Superior de Saúde e Escola Superior Agrária, com aplicação direta (autopreenchimento) em formato de papel. O tempo de preenchimento do questionário foi em média de 20 minutos, não excedendo em nenhum caso os 25 minutos. Os/as estudantes consideraram o questionário acessível, claro e de fácil preenchimento, tendo, no entanto, apontado algumas sugestões de melhoria do mesmo, mais especificamente no respeitante à sequência das perguntas (evitando perguntas seguidas de escala de atitudes), e à introdução de novas questões/temáticas acerca das dificuldades financeiras sentidas pelos/as estudantes. A temática das praxes foi considerada sensível, tendo sido sugerido por um dos grupos de estudantes que fosse colocada apenas no final do questionário.

A estrutura e a organização do questionário foram pensadas de forma a responder aos objetivos do projeto, recolhendo os dados considerados fundamentais para a compreensão do fenómeno da violência doméstica e de género. A construção e organização do instrumento de recolha de dados teve em consideração o equilíbrio e a coerência entre os dados que consideramos serem necessários recolher e a atenção e motivação dos inquiridos que devem ser assegurados durante toda a inquirição.

O questionário está organizado em nove pontos, com a seguinte estrutura:

1. Caracterização geral
2. Percurso e participação na vida académica
3. Vivências da vida académica
4. Expectativas em relação ao futuro profissional
5. Crenças relativas a questões de género
6. Atos
7. Perceções de segurança
8. Representações e crenças de género
9. Praxes académicas



4. Resultados

1. Críticas, insultos, difamações ou ser acusado/a sem razão
2. Ameaças ou chantagem através das tecnologias de comunicação (Whatsapp, Instagram, Facebook, telemóvel, email, outras)
3. Coisas pessoais mexidas sem autorização do/a próprio/a (conta de email, perfil das redes sociais, bolsos do casaco, telemóvel, carteira, agenda, etc)
4. Ameaças verbais ou comportamentos de meter medo (gritar, partir objetos, rasgar a roupa, etc)
5. Ser ignorado/a, desprezado/a, humilhado/a, envergonhado/a ou tratada/o com indiferença
6. Ameaças a homossexuais e dos/as bissexuais por tornarem pública a sua orientação sexual
7. Ameaças de morte
8. Ferimentos com armas ou através de força física, com necessidade de internamento hospitalar
9. Fisicamente magoados/as, empurrados/as, esbofeteados/as ou alvo de murros ou cabeçadas
10. Estrangulamento, asfixia, atropelamento ou ferimentos graves em atos intencionais
11. Impedimento de trabalhar, estudar e/ou sair sozinhos/as
12. Impedimento de visitar ou contactar a família, amigos/as e/ou vizinhos
13. Ficar sem todo o dinheiro ou limitados/as ou controlados/as nos seus gastos pessoais
14. Controlar e/ou vigiar o parceiro/a ou ex-parceiro/a em locais públicos ou na escola ou local de trabalho
15. Controlar a forma de vestir, penteado e/ou imagem, ou ainda os locais frequentados ou amizades por parte de um/a parceiro/a
16. Ser alvo de maledicência ou de boatos na escola ou em grupos frequentados regularmente
17. Ser ameaçado/a, difamado/a, ou agredido/a no caso de denunciar ou mostrar vontade de denunciar a violência sofrida
18. Ser obrigado/a a ter comportamentos sexuais não desejados
19. Ver imagens ou vídeos pessoais seus, de cariz sexual, divulgados sem consentimento
20. Ser forçado/a a ter relações sexuais.

Os dados recolhidos por inquérito por questionário online (Esurvey) junto dos estudantes do IPV foram transferidos para o SPSS, onde foram tratados. Este relatório apresenta apenas os primeiros dados preliminares referentes às prevalências; autorias; e violência autorrevelada. No cálculo das prevalências devemos referir que foram



considerados 20 atos, sobre os quais os/as estudantes foram questionados/as e que incluem atos de violência física, psicológica e sexual.

4.1. Prevalências

Quanto à prevalência de vitimização, as mulheres estudantes destacam-se com um total de 81,9% que já foram vítimas de pelo menos um ato de violência. Quanto aos homens inquiridos, 67,4% já foram vítimas de pelo menos um dos 20 atos presentes no questionário.

4.2. Atos de violência mais frequentes:

Dos homens inquiridos, 29,6% afirmam já ter sido criticados, insultados, difamados ou acusados sem razão. Enquanto nas mulheres esta percentagem sobe para 38%.

Quanto a *“ser ignorado/a, desprezado/a, humilhado/a, envergonhado/a ou tratada/o com indiferença”* o ato surge em segundo lugar na lista de atos mais frequentemente apontados pelos homens inquiridos (29,3%). No entanto este é o ato mais vezes apontado pelas mulheres, com uma percentagem de 47,5%.

Em relação ao ato de *“coisas pessoais mexidas sem autorização do/a próprio/a (conta de email, perfil das redes sociais, bolsos do casaco, telemóvel, carteira, agenda, etc)”* surge em terceiro lugar na lista de atos mais frequentemente referidos tanto pelos homens como pelas mulheres, sendo que foi apontado por 29,1% dos homens e 34,5% das vezes pelas estudantes mulheres

“Ameaças ou chantagem através das tecnologias de comunicação (Whatsapp, Instagram, Facebook, telemóvel, email, outras)” é o ato que aparece em quarto lugar para os homens inquiridos com uma frequência em 22,1%. Apesar deste ato representar o quinto lugar na lista de atos mais frequentemente apontados por mulheres, a



percentagem de vitimização, tal como em todos os atos até agora, continua a ser maior do que a dos homens (28,5%).

Por fim, quanto ao ato de “*Ser alvo de maledicência ou de boatos na escola ou em grupos frequentados regularmente*”, 20,2% dos homens inquiridos dizem ter sido vítimas deste ato, enquanto, em relação às mulheres, a vitimação é de 33,3% das inquiridas.

Outro ato de violência que considerámos ser interessante analisar, face à sua gravidade e aos seus resultados, é o ato referente a “*Ameaças de morte*”, cuja frequência se assemelhou bastante na resposta dos inquiridos de ambos os sexos (5,6% de frequência nos inquéritos respondidos por homens e 5,4% nos inquéritos respondidos por mulheres).

Quanto às ameaças a homossexuais e bissexuais por tornarem pública a sua orientação sexual, existe uma prevalência maior nos homens inquiridos (5,1%) do que nas mulheres inquiridas (2,6%).

Por outro lado, no ato de “*Ser forçado/a a ter relações sexuais*” a prevalência nas mulheres inquiridas é superior (5,1%) à dos homens (2,2%). Assim como a vitimação quanto ao ato de “*Controlar a forma de vestir, penteado e/ou imagem, ou ainda os locais frequentados ou amizades por parte de um/a parceiro/a*”, que se apresenta com uma frequência de 13,5% nos inquéritos respondidos por mulheres face aos 4,9% de inquéritos respondidos por homens que apontavam ter sido vítimas deste ato.

4.3. Perfil dos agressores

A autoria da violência contra as mulheres verifica-se pertencer, sobretudo, a outras mulheres (42,3% do/as agressores/as) enquanto os homens referem que maioritariamente são agredidos por homens e mulheres (39,5 %).



<u>Mulheres Vítimas</u>	<u>Homens Vítimas</u>
Sexo dos/as agressores/as: M (42,3%) H (35,6%) M e H (22,1%)	Sexo dos/as agressores/as: M (28,9%) H (31,6%) M e H (39,5%)
Relação com os/a agressores/as: Colegas de escola Namorados/as ou companheiros/as Ex-namorados/as ou ex-companheiros/as	Relação com os/a agressores/as: Colegas de escola Amigos/as Desconhecidos/as
Local onde ocorreu o acto: Escola/Universidade	Local onde ocorreu o acto: Escola/Universidade

Um dos aspetos a realçar na análise preliminar destes dados, e atendendo ao contexto académico em que situamos o estudo, é observar que os/as agressores/as tanto das mulheres como dos homens, são maioritariamente os seus colegas de escola.

Seguem-se os/as namorados/as ou companheiros/as e ex-namorados/as ou ex-companheiros/as no caso das mulheres (violência nas relações de intimidade), enquanto que a vitimação dos homens tem maioritariamente amigos/as e desconhecidos/as como autores. Outro dado de realce e preocupação é o facto de os/as estudantes de ambos os sexos apontarem a escola/universidade como o local onde mais sofreram os atos de violência.

4.4. Violência autorrevelada

Neste estudo, introduzimos uma dimensão que nos pareceu pertinente atendendo ao contexto académico, mas que não tem sido utilizada nos inquéritos realizados a nível nacional e regional, que é a violência autorrevelada, ou seja, colocámos uma pergunta relativa à própria autoria dos atos contra terceiros, em complemento das perguntas sobre a vitimização.

Estes dados referentes à “violência autorrevelada”, revelam-nos que os/as estudantes que admitem já ter praticado algum dos atos enumerados no questionário, representam um valor de 51,1% do total dos/as inquiridos/as. Se observarmos apenas os dados referentes aos homens, verificamos que 53,5% assumem já ter praticado um dos



atos, enquanto que 49,7% das mulheres inquiridas também admitem já ter praticado pelo menos um dos atos de violência referidos no questionário, ou seja, os homens revelam valores mais elevados relativamente à autoria assumida de atos violentos.

Atos	Homens (Já fiz)	Mulheres (Já fiz)
Críticas, insultos, difamações ou acusar sem razão	36,5%	39,8%
Ameaças verbais ou comportamentos de meter medo (gritar, partir objetos, rasgar a roupa, etc)	17,1%	11,8%
Ignorar, desprezar, humilhar, envergonhar ou tratar com indiferença	16,5%	13,4%
Magoar fisicamente, empurrar, esbofetear ou dar murros ou cabeçadas	13,4%	4,3%
Coisas pessoais mexidas sem autorização (conta de email, perfil das redes sociais, bolsos do casaco, telemóvel, carteira, agenda, etc)	11,2%	9,6%

Nestes dados, o ato mais referido por estudantes mulheres e homens é relativo a “*críticas, insultos, difamações ou acusar sem razão*” (36,5% dos homens e 39,8% das mulheres referem já ter sido autores deste ato).

Quanto às “*ameaças verbais ou comportamentos de meter medo (gritar, partir objectos, rasgar a roupa, etc)*”, 17,1% dos homens inquiridos admite já ter praticado este ato, enquanto que nas mulheres, são 11,8% as que admitem já terem praticado este tipo de violência. Relativamente ao ato “*ignorar, desprezar, humilhar, envergonhar ou tratar com indiferença*”, observa-se que 16,5% dos homens e 13,4% das mulheres inquiridas já foram autores deste ato.

Em relação ao ato de “*magoar fisicamente, empurrar, esbofetear ou dar murros ou cabeçadas*” os dados relativos aos sexos distanciam-se bastante, sendo que 13,4% admitem já ter praticado este ato, mas se analisarmos apenas os dados das mulheres, este valor desce para 4,3%, o que vem ao encontro dos dados encontrados nos inquiridos



nacionais e internacionais que geralmente observam uma prevalência maior de violência física nos homens, mas cujos autores foram igualmente homens.

Por fim, o ato “*coisas pessoais mexidas sem autorização (conta de email, perfil das redes sociais, bolsos do casaco, telemóvel, carteira, agenda, etc)*” verificam-se valores aproximados nas autorias de ambos os sexos - 11,2% dos homens e 9,6% das mulheres afirmam já ter exercido este ato.

DRAFT - NÃO CITAR



Bibliografia

Barbosa, Carlos. 2004. “Violência escolar e a construção social de masculinidades” em *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades* organização de Lúcia Amâncio, 143 - 164. Lisboa: Livros Horizonte

Berger, Peter e Thomas Luckmann. 2010 [1966]. *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro

Butler, Judith. 2017 [1990]. *Problemas de Género - Feminismo e Subversão da Identidade*. Lisboa: Orfeu Negro

Cara, Daniel e Maitê Gauto. 2007. “Juventude: percepções e exposição à violência” em *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade* coordenação de Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade e Luiz Carlos Gil Esteves, 171 - 196. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, Ministério da Educação e Unesco

Cardina, Miguel. 2008. “Memórias incómodas e rasura do tempo: Movimentos estudantis e praxe académica no declínio do Estado Novo” *Revista Crítica de Ciências Sociais* 81: 111 - 131

Carrito, Manuela e Helena C. Araújo. 2013. “A «palavra» aos jovens. A construção de masculinidades em contexto escolar” *Educação, Sociedade & Culturas* 39: 139 - 158

Chaves, C. et. al. 2010. “Comportamentos de Risco nos Estudantes do Ensino Superior” em *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelos e Práticas*, editado por Anabela Sousa Pereira, Hélder Castanheira, Ana Carvalhal de Melo, Ana Isabel Ferreira e Paula Vagos, 210 - 218. I Congresso Nacional da RESAPES-AP

Costa, P. et. al. 2015. “Adaptação dos Inventários de Sexismo Moderno para Portugal: O Inventário de Sexismo Ambivalente e o Inventário de Ambivalência em Relação aos Homens.” *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica* 28(1): 126 - 135



Crenshaw, Kimberlé. 1989. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum* 1(8): 139 - 167

D. Martins, Maria José. 2005. "O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados" *Revista Portuguesa de Educação* 18(1): 93 - 115

Fávero, Marisalva et. al. 2018. "Hazing Violence: Practices of Domination and Coercion in Hazing in Portugal" *Journal of Interpersonal Violence* 33(11): 12830 - 1851

Ferreira, Márcia et. al. 2010. "Sexualidade responsável" em *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelos e Práticas*, editado por Anabela Sousa Pereira, Hélder Castanheira, Ana Carvalhal de Melo, Ana Isabel Ferreira e Paula Vagos, 174-176. I Congresso Nacional da RESAPES-AP

Ferreira, Pedro Moura. 1997. "Delinquência juvenil, família e escola" *Análise Social* XXXII (143): 913 - 924

Formiga, Nilton S. et. al. 2002. "Inventário de Sexismo Ambivalente: Sua Adaptação e Relação com o Gênero" *Psicologia em Estudo, Maringá* 7(1): 103-111

Hobsbawn, Eric. 2008. "Introdução: A Invenção das Tradições" em *A invenção das tradições* organização de Eric Hobsbawn e Terence Ranger, 9 - 24. São Paulo: PAZ E TERRA

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-521.

Kilomba, Grada. 2019. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Quotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro

Lisboa, Manuel. 2017. "Para uma análise intersistêmica da violência de gênero" em *Metodologias de Investigação Sociológica - Problemas e Soluções a partir de Estudos Empíricos*, coordenação de Manuel Lisboa, 349 - 368. Vila Nova de Famalicão: Húmus



Lopes, João Teixeira e João Sebastião (coord.). 2017. “A praxe como fenómeno social - relatório final”, Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES)

Lourenço, Nelson e Manuel Lisboa. 1992. *Representações da Violência*. Lisboa: Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais

Machado Pais, José. 2008. “Máscaras, jovens e ‘escolas do diabo’” *Revista Brasileira de Educação* 13(37): 7 - 21

_____. 2009. “A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse” *Saúde Soc. São Paulo* 18: 371 - 381

Mendes, José Manuel et. al. 2013. “Violência e Relações de Intimidade no Ensino Superior em Portugal: Representações e Práticas” *Teoria & Sociedade* 21(2): 87 - 112

Nunes, Brasilmar Ferreira e Wivian Weller. 2003. “A juventude no contexto social contemporâneo” *Estudos de Sociologia, Rev. do Prog de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE* 9(2): 43 - 57

Oliveira, C. S., Villas-Boas, S. & Las Heras, S. (2016). Assédio no ritual da praxe académica numa universidade pública portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 80, 49 – 67

Pereira, Maria do Mar. 2017. *Power, knowledge and feminist scholarship : an ethnography of academia* . New York: Routledge

Pryal, Katie Rose Guest. 2020. “Campus Climate and Campus Rape, Part 1.” *Women in Higher Education* (janeiro): 9 - 15

_____. 2020. “Campus Climate and Campus Rape, Part 2.” *Women in Higher Education* (fevereiro): 7 - 15

_____. 2020. “Campus Climate and Campus Rape, Part 3.” *Women in Higher Education* (março): 7 - 14

Redondo, Gisela, Mimar Ramis, Sandra Girbús e Tinka Schubert. 2011. “Daphne III Programme: Youth4Youth: Empowering Young People in Preventing Gender-based Violence through Peer Education: Attitudes on Gender Stereotypes and Gender-based



Violence among Youth - Country Report: Spain.” *Centre of Research on Theories and Practices that Overcome Inequalities CREA – University of Barcelona*: 1 - 34

Santos, Luísa et. al. 2010. “Será que a saúde mental dos estudantes universitários tem vindo a piorar? Revisão de literatura” em *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelos e Práticas*, editado por Anabela Sousa Pereira, Hélder Castanheira, Ana Carvalhal de Melo, Ana Isabel Ferreira e Paula Vagos, 525-531. I Congresso Nacional da RESAPES-AP

Sebastião, João. 2009. “Violência na escola: uma questão sociológica” *Interacções* 13: 35 - 62

Sotiriou, Penelope, Sakis Ntinapogias e Kiki Petroulaki. 2011. “Daphne III Programme: Youth4Youth: Empowering Young People in Preventing Gender-based Violence through Peer Education: Attitudes on Gender Stereotypes and Gender-based Violence among Youth - Country Report: Greece.” *European Anti-Violence Network*: 1 - 58

Sultana, A. M., Kanthasamy A. L. Nallusamy, Samsudin Suhaili e Norazlan Hadi Yaacob. 2015. “Attitudes among Students towards Gender Beliefs and Moral Values at Higher Learning Institutions in Malaysia.” *Open Access Library Journal* 2: 1 - 8.<http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1101133>

Turner, Victor. 1969. *O processo ritual. Estrutura e Anti- Estrutura*. Petrópolis: Editora Vozes

Villaseñor-Farías, Martha e Jorge D. Castañeda-Torres. 2003. “Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes” *Salud Publica Mex* 45(1): 44 - 57

World Health Organization. 2002. Youth Violence em *World Report on Violence and Health*, 25 – 56

Vilaseñor-Farías, M. & Castañeda-Torres, J. D. (2003). Masculinidad, sexualidade, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes. *Salud Publica Mex*, 45(1), 44 – 57

Yuval-Davis, Nira. 2006. “Intersectionality and Feminist Politics.” *University of East London* 13(3): 193 - 209