

VIOLÊNCIAS QUE NÃO SE VEEM: PERCEÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Diana Afonso

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Bragança, Portugal

Larissa Pinto

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Bragança, Portugal

Marta Machado

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Bragança, Portugal

Simão Silva

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Bragança, Portugal

Ilda Freire-Ribeiro

Centro de Investigação Transdisciplinar em
Educação e Desenvolvimento (CITeD), Escola
Superior de Educação, Instituto Politécnico de
Bragança, Portugal

Elza Mesquita

Centro de Investigação Transdisciplinar em
Educação e Desenvolvimento (CITeD), Escola
Superior de Educação, Instituto Politécnico de
Bragança, Portugal

Queli Ghilardi Cancian

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

RESUMO

Neste capítulo apresenta-se uma análise multidimensional das percepções de gênero e do conhecimento sobre microviolências entre estudantes universitários. Por meio de uma metodologia mista, combinamos estatísticas descritivas, análises de correlação e a interpretação qualitativa das vozes dos estudantes, com o enquadramento teórico de autores de referência. Os resultados revelam que, embora a igualdade de gênero seja amplamente reconhecida como um direito humano fundamental (95,7%), persistem lacunas críticas na literacia sobre microviolências (70% de desconhecimento) e na manutenção de estereótipos de gênero em contextos laborais e de liderança. A análise destaca a urgência de políticas educativas que combatam a normalização de formas subtis de violência no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Microviolências; Gênero; Percepções de Estudantes do Ensino Superior.

(MICRO)VIOLÊNCIAS INVISÍVEIS NO ENSINO SUPERIOR

O preconceito pode ser entendido como uma orientação afetiva negativa dirigida a um grupo social, envolvendo processos cognitivos e socioafetivos, entre os quais se destacam os estereótipos (Camino; Ismael, 2004). Os estereótipos consistem em crenças socialmente partilhadas acerca de atributos atribuídos a determinados grupos, influenciando o processamento da informação e as relações interpessoais (Krüger, 2004) (Paim; Pereira, 2011). Estes funcionam como filtros interpretativos da realidade, moldados culturalmente, que orientam percepções e comportamentos de forma frequentemente acrítica (Braccegga, 1998).

No domínio do género, os estereótipos associados aos papéis femininos e masculinos contribuem para a manutenção de desigualdades e para a normalização de práticas discriminatórias subtis, designadas por microviolências de género (Camino; Ismael, 2004). Estas manifestam-se através de comportamentos quotidianos aparentemente inofensivos (como, por exemplo, comentários sexistas, imposição de padrões de beleza ou expectativas comportamentais) que limitam a autonomia e a dignidade das mulheres. Por serem socialmente naturalizadas e institucionalmente enraizadas, tendem a ser invisibilizadas ou minimizadas (Portugal, 2023).

Apesar dos avanços históricos na igualdade de género em Portugal, nomeadamente no acesso à educação, no mercado de trabalho e na legislação, persistem assimetrias significativas. A distribuição desigual das tarefas domésticas e de cuidado, a disparidade salarial e a sub-representação feminina em cargos de liderança evidenciam a continuidade de padrões tradicionais de género (Cunha *et al.*, 2016) (Sampaio; Candiotto; Pilla, 2012). Estas desigualdades refletem-se também no ensino superior, onde, embora as mulheres sejam maioria entre os estudantes, continuam concentradas em determinadas áreas científicas e menos representadas em posições de poder académico (Cabrera, 2019) (ISCSP, 2022).

Neste contexto, as microviolências de género assumem particular relevância, uma vez que reforçam estereótipos, legitimam relações de dominação e contribuem para a reprodução de ambientes discriminatórios em diferentes contextos sociais, incluindo o académico. Compreender a percepção dos estudantes do ensino superior sobre estas práticas torna-se, assim, fundamental, dado o impacto cumulativo das microviolências na autoestima, nas oportunidades de

desenvolvimento e na participação igualitária, sobretudo das mulheres. O reconhecimento e o combate a estas formas subtis de violência constituem um passo essencial para a promoção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e respeitadora dos direitos humanos.

As microviolências de género são manifestações de violência que coagem, limitam ou restringem a liberdade e a dignidade de grupos específicos. São formas de violência enraizadas nas instituições sociais e normalizadas, o que dificulta sua identificação e combate. Este trabalho tem como objetivo identificar as perceções de estudantes do ensino superior em relação às microviolências de género, por meio da análise de um inquérito por questionário, com recurso a uma escala do tipo Likert, com 165 participantes. Aborda as desigualdades de género no ensino superior em Portugal, verificando-se que é muito frequente esse tipo de práticas, além de não serem percebidas no dia a dia, pois, são consideradas como “normais”, contribuindo, dessa maneira, para gerar, transmitir e perpetuar cenários de (micro)violência.

A igualdade de género no Ensino Superior (ES) é um pilar da justiça social, mas a sua plena concretização enfrenta obstáculos invisíveis. As microviolências de género, embora subtis e frequentemente normalizadas, exercem um impacto profundo e cumulativo nas relações sociais e na autonomia dos indivíduos, especialmente das mulheres. Este estudo mapeia as perceções de estudantes universitários, integrando a análise estatística de um questionário estruturado com a riqueza qualitativa das suas reflexões subjetivas, visando informar estratégias de sensibilização e mudança institucional.

IGUALDADE DE GÉNERO E MICROVIOLÊNCIAS

Ao longo da história, no que diz respeito à família e à ideologia promovida pelo Estado Novo em Portugal (1933-1976), os papéis de homens e mulheres na sociedade foram rigidamente definidos, com base em ideais conservadores e tradicionais. A ideologia oficial do regime promovia uma visão patriarcal da família, com uma clara divisão de funções entre os géneros e defendia a masculinidade tradicional, isto é, o homem tinha como função ser provedor da família, designando-se “chefe de família”. Quanto à mulher, o seu lugar era no lar e a sua principal função era cuidar dos filhos e do marido, perpetuando os

valores morais e católicos da família tradicional. A educação das mulheres era orientada à formação de “boas donas de casa”, com foco em tarefas domésticas e na criação de filhos (Mesquita; Mesquita; Ribeiro, 2009).

Atualmente, constata-se que tanto os homens quanto as mulheres estão mais recetivos a uma participação masculina na vida familiar e, consequentemente, ao contributo masculino para a conciliação trabalho-família, que assenta em lógicas mais igualitárias (Cunha *et al.*, 2016).

Para Cunha *et al.* (2016), no que se refere à colaboração nas tarefas domésticas, por exemplo, atualmente há maior cooperação e divisão de tarefas e trabalhos relacionados à habitação e à educação dos filhos, em ambos os sexos, em comparação com antigamente, estando o casal mais atento a estas questões. Assim sendo, assiste-se ao aumento de uma masculinidade cuidadora, sendo que a maioria dos homens participam mais nos trabalhos domésticos e podem, inclusivamente, gozar da licença exclusiva da parentalidade, não apenas nos dias obrigatórios, mas também nos facultativos, o que resulta numa maior autonomia e empatia no casal. Este avanço leva-nos a concluir que se operaram transformações claras nos papéis de género na família, ou seja, o homem tem tanta responsabilidade quanto a mulher na condução da vida familiar.

Relativamente ao mercado de trabalho, a procura pela igualdade de género no trabalho começou com a questão da remuneração, no Tratado de Roma, em 1957, tendo por objetivo promover a integração e o crescimento económico por meio das trocas comerciais. Durante todo o processo, o objetivo foi proporcionar igualdade de oportunidades às mulheres no emprego e nos serviços, protegendo-as contra práticas discriminatórias enquanto mães (Jerónimo, 2019; Gíria, 2019; Rubio-Marín, 2019). No âmbito da Estratégia Europeia de Emprego de 1997 deixaram de existir limitações nas oportunidades de emprego, na promoção do emprego das mulheres e a igualdade de género ganhou uma nova legitimação, o que, por sua vez, pressionou todos os Estados-Membros a melhorarem os seus sistemas de paternidade e maternidade, relativamente (mas não só) aos serviços de cuidados infantis de forma a aumentar a taxa de empregabilidade das mães. Em muitos países, principalmente nos do Norte da Europa, a perspetiva passou a ser paritária, porém, as políticas sociais continuam subordinadas a objetivos económicos ao invés das questões de género (Nunes, 2007). O Código

do Trabalho português, no seu artigo 2.º, alínea a), expressa que a disposição de instrumento de regulamentação coletiva de trabalho ou de regulamento interno de empresa que estabeleça condições de trabalho, designadamente retribuição, aplicáveis exclusivamente a trabalhadores de um dos sexos para categoria profissional correspondente a trabalho igual ou a trabalho de valor igual considera-se substituída pela disposição mais favorável aplicável a trabalhadores de ambos os sexos (Portugal, 2009).

Ainda assim, verifica-se uma disparidade salarial entre homens e mulheres, perpetuada pela prática generalizada de falta de transparência quanto aos salários por parte de quase todos os empregadores, visto que as mulheres recebem menos, ainda que tenham a mesma ocupação e o mesmo nível de instrução (Sampaio; Candiotto; Pilla, 2012). Não obstante, a evolução do mercado de trabalho traduziu-se numa transformação da própria organização familiar, tendo a predominância do modelo de “ganha-pão” masculino do passado, dando lugar ao do duplo emprego, resultando numa conciliação entre a vida pessoal e a vida profissional. No entanto, a precariedade do vínculo contratual, a vulnerabilidade ao desemprego e a baixa remuneração continuam a marcar mais as trajetórias profissionais das mulheres do que as dos homens (Cunha *et al.*, 2016).

O Habitus e a Violência Simbólica no Contexto Académico

Para compreender a persistência das microviolências de género no ensino superior, é fundamental recorrer à teoria de Pierre Bourdieu, nomeadamente aos conceitos de habitus e de violência simbólica. O habitus refere-se a um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações (Bourdieu, 1998). No contexto do género, o habitus traduz-se na interiorização das estruturas de dominação masculina, levando a que tanto homens como mulheres reproduzam, muitas vezes de forma inconsciente, as assimetrias de poder.

A violência simbólica, intimamente ligada ao habitus, é uma forma de violência suave, insensível, invisível para as próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais exatamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em

limite, do sentimento (Bourdieu, 1998). No ambiente acadêmico, esta violência manifesta-se através de microagressões que desvalorizam o conhecimento produzido por mulheres, interrompem as suas falas (o chamado *manterrupting*) ou apropriam-se das suas ideias (*bropropriating*). A escola e a universidade, longe de serem espaços neutros, atuam frequentemente como instâncias de reprodução destas violências simbólicas, legitimando a cultura patriarcal sob a capa da meritocracia e da neutralidade científica (Carvalho, 2004).

Microagressões de Género: Uma Taxonomia da Invisibilidade

O conceito de microagressões, amplamente desenvolvido por Derald Wing Sue, é crucial para desocultar as violências quotidianas. Sue define microagressões como “indignidades verbais, comportamentais ou ambientais breves e quotidianas, intencionais ou não, que comunicam insultos ou menosprezos hostis, depreciativos ou negativos em relação a grupos marginalizados” (Sue, 2010). No que concerne ao género, estas microagressões podem ser categorizadas em três formas principais:

1. Microassaltos: Agressões explícitas e conscientes, como o uso de linguagem sexista ou assédio verbal direto.
2. Microinsultos: Comunicações que transmitem rudeza e insensibilidade, rebaixando a identidade de género da pessoa (ex: assumir que uma mulher num laboratório é assistente e não a investigadora principal).
3. Microinvalidações: Comunicações que excluem, negam ou anulam os pensamentos, sentimentos ou a realidade experiencial de uma pessoa (ex: afirmar que as mulheres são “demasiado sensíveis” ou que a desigualdade de género já não existe) (Sue, 2010).

Estas práticas, por serem subtis e ambíguas, colocam as vítimas num estado de constante vigilância e dúvida (“Será que isto aconteceu mesmo?”), gerando um desgaste psicológico significativo que afeta o bem-estar e o desempenho académico (Boyle; Culatta; Turner, 2022).

(DES)IGUALDADE DE GÉNERO NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Em Portugal, a (des)igualdade de género no ensino superior tem sido objeto de estudo e debate nos últimos anos. Embora existam grandes progressos em termos de acesso das mulheres à educação, ainda persistem desigualdades em muitas áreas e níveis de ensino entre mulheres e homens (Cabrera, 2019). De acordo com a Pordata, em 2022, 57,3% dos estudantes matriculados no ensino superior em Portugal eram mulheres (Portugal, 2022). Este número representa uma mudança significativa em relação às décadas passadas, quando o acesso ao ensino superior era dominado por homens.

Um dos estereótipos na igualdade de género é na escolha de cursos e áreas de estudo, ou seja, ainda existe muito a ideia de que certos cursos são só para mulheres ou para homens. Por exemplo, em Portugal, as mulheres apresentam uma maior percentagem nas áreas da educação, saúde e ciências sociais, enquanto os homens apresentam uma maioria em áreas como a engenharia, as ciências exatas e a tecnologia (ISCSP, 2022). Estas ideias não se refletem apenas nos estereótipos da sociedade, mas também nas expectativas culturais sobre as carreiras que “são” mais adequadas para cada sexo.

Segregação Horizontal e Vertical: O Tecto de Vidro na Academia

A desigualdade no ensino superior manifesta-se através de dois eixos principais: a segregação horizontal e a segregação vertical. A segregação horizontal refere-se à concentração de mulheres e homens em diferentes áreas de estudo e setores profissionais. Como referido, as mulheres continuam sub-representadas nas áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e sobre-representadas nas áreas do cuidado e da educação (ISCSP, 2022). Esta divisão reflete a persistência de estereótipos que associam a racionalidade e a técnica ao masculino, e a empatia e o cuidado ao feminino.

A segregação vertical, por sua vez, descreve a dificuldade das mulheres em ascender aos lugares de topo na hierarquia académica e institucional, um fenómeno amplamente conhecido como o “tecto de vidro” (glass ceiling). Embora as mulheres sejam a maioria no corpo docente em várias instituições, são poucas

as que se encontram em cargos de liderança ou representação académica (reitoras, diretoras de faculdade, presidentes de conselhos científicos) (Cabrera, 2019; Torres *et al.*, 2024). Ora, este aspeto só vem comprovar que ainda existe uma barreira invisível na progressão de carreiras académicas, bem como a falta de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, e a visão de que certos cargos devem ser guiados pela mulher e não apenas pelo homem. Para além disto, é importante mencionar que a diferença salarial entre os homens e as mulheres no ensino superior não é igualitária, uma vez que as mulheres ganham menos que os homens, sendo os cargos desempenhados iguais (Cabrera, 2019).

Existem várias iniciativas para combater essas desigualdades, sendo estas corroboradas por estudos que comprovam que as instituições de ensino superior têm adotado medidas para promover a igualdade de género, tais como programas de consultoria para estudantes e investigadores, aumentando a representatividade feminina em todas as áreas de ensino e trabalho, como também na criação de políticas de conciliação de trabalho-família mais flexíveis (Cabrera, 2019). Podemos também verificar que nos últimos 20 anos, a participação das mulheres no corpo docente aumentou 20% até ao ano de 2022 (ISCSP, 2022). Em 2020 confirmou-se que as mulheres ocupam 50% dos estudantes do ensino superior em Portugal (ISCSP, 2022). Nestes últimos 20 anos temos o aumento de mulheres investigadoras, ultrapassando os homens em todas as áreas e domínios exceto nas ciências exatas e nas ciências de engenharia e tecnologia (ISCSP, 2019).

METODOLOGIA

A investigação adotou um desenho misto. A componente quantitativa analisou 20 itens (escala de Likert de 1 a 4) através de médias, desvios-padrão e correlação de perfis por sexo. A componente qualitativa debruçou-se sobre respostas abertas relativas ao conceito de microviolência e à vivência da igualdade na Instituição de Ensino Superior (IES).

Para contemplar o objetivo do presente estudo, optou-se pelo desenvolvimento de um inquérito por questionário, recorrendo, para a questões fechadas, a uma escala do tipo Likert, composta por vinte afirmações com ideias veiculadas no dia a dia sobre o papel das pessoas na sociedade, divididas essencialmente

em quatro categorias: familiar, laboral, educacional e interrelacional. Relativamente às respostas, os participantes tinham de manifestar a sua concordância ou discordância em relação a estas afirmações, sabendo que deveriam responder a uma das seguintes opções: 1 - concordo totalmente, 2 - concordo, 3 - discordo e 4 - discordo totalmente. No inquérito por questionário foram ainda colocadas duas questões de resposta aberta.

Os respondentes, que eram estudantes do ensino superior, assinaram ainda um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual declaravam ser maiores de idade e concordavam em participar do estudo, que garantia o seu anonimato, além de concordarem com a análise posterior dos dados, informando ainda que os dados seriam destruídos permanentemente após o término do estudo.

A análise dos dados foi realizada comparando os resultados do inquérito por questionário acerca da percepção dos estudantes com o enquadramento teórico que discute as diversas formas e impactos que as microviolências de género têm no convívio social dos sujeitos. A triangulação dos dados permitiu, então, confrontar as tendências estatísticas com as narrativas dos participantes e a literatura especializada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram no preenchimento do questionário 164 estudantes de uma Escola Superior de Educação de um Instituto Politécnico do Norte de Portugal continental, sendo que 114 (69,5%) eram do sexo feminino, 42 (25,6%) do sexo masculino e 8 (4,9%) preferiram não dizer, como podemos observar na Tabela 1.

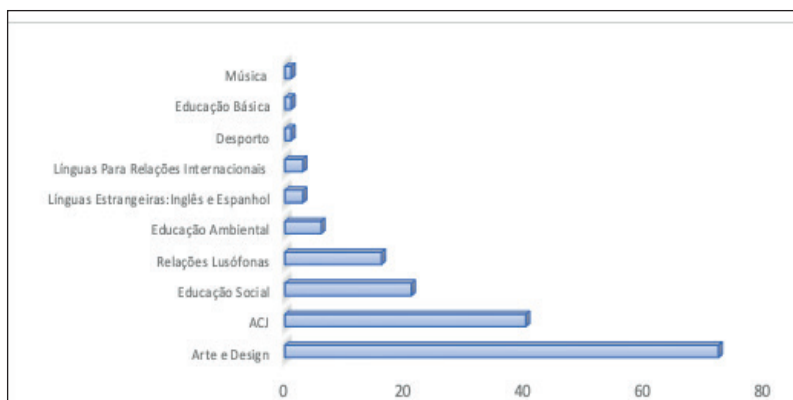
Tabela 1. Caracterização dos participantes tendo em conta o sexo e a idade.

Sexo	Número (%)
Feminino n (%)	114 (69,5%)
Masculino n (%)	42 (25,6%)
Prefere não dizer n (%)	8 (4,9%)
Total n (%)	164 (100%)
Idade $\bar{X} \pm s$	21,7 $\pm$ 5,59

Fonte: Elaboração Própria.

No que se refere à idade dos estudantes participantes, esta varia entre os 18 e os 63 anos, havendo uma maior prevalência no intervalo dos 18 aos 23 anos (92%). De salientar, assim, que a média de idades rondava os 21,7 anos. Os participantes frequentavam as seguintes licenciaturas: Arte e Design (43%); Educação Social (12,8%); Relações Lusófonas e Língua Portuguesa (9,8%); Educação Ambiental (3,7%); Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol (1,8%); Línguas para Relações Internacionais (1,8%); Desporto (0,6%); Educação Básica (0,6%) e Música (0,6%). Responderam ainda os estudantes de um curso Técnico Superior Profissional em Acompanhamento de Crianças e Jovens (ACJ) (24,4%) (Gráfico 1).

Gráfico 1: Cursos frequentados pelos estudantes que participaram no estudo.



Fonte: Elaboração Própria.

O Desconhecimento do Conceito: A Invisibilidade da Violência

Os dados sugerem que, apesar de um número significativo de estudantes já ter ouvido falar de microviolências, a maioria (70%, n=115) ainda não está familiarizada com o conceito. Esta lacuna indica uma necessidade premente de educação, pois a falta de conhecimento pode resultar na subestimação ou tolerância destas formas discretas de violência.

Na análise qualitativa da questão “O que entendes por microviolência de género?”, verificou-se que 44,5% das respostas abertas foram “*não sei*”, “*nunca ouvi falar*” ou “*não faço ideia*”. Contudo, as respostas dos que arriscaram uma definição revelam uma compreensão intuitiva valiosa:

"Um tipo de violência mais passiva e mais comum, ou seja, a sociedade não entende a gravidade e ignora..."

"Entendo como ações aparentemente inofensivas, que podem passar despercebidas no dia a dia, que diminuem, ofendem ou difamam uma pessoa ou a sua reputação, na maioria das vezes mulheres."

Estas percepções vão ao encontro das palavras de Tiellet (2011) *apud* Sousa e Godoi (2020), quando afirma que ações que não deixam marcas físicas não devem ser desconsideradas ou tratadas como menos graves. Autores como Jerónimo (2019) e Rubio-Marín (2019) reforçam que estas violências, mesmo quando praticadas com passividade ou "inocência" do habitus involuntário, não deixam de ser formas de agressão. Esta discrepância sugere que, embora a terminologia técnica seja desconhecida, a vivência do fenômeno é real, mas carece de conceptualização para ser combatida eficazmente. Esta discrepância sugere que, embora a terminologia técnica seja desconhecida, a vivência do fenômeno é real, mas carece de conceptualização para ser combatida eficazmente.

Percepções de Desigualdade e Estereótipos

As percepções dos estudantes corroboram a persistência de estereótipos, especialmente no domínio profissional. A Tabela 2 detalha as médias e desvios-padrão para 20 afirmações, numa escala de 1 (Discordo Totalmente) a 4 (Concordo Totalmente).

Tabela 2. Estatísticas Descritivas Seleccionadas.

Afirmação (Resumo)	Média	Desvio Padrão
Q1: Igualdade de género é direitos humanos	3.47	0.69
Q2: Mãe falta ao trabalho por filho doente	1.69	0.77
Q3: Profissões masculinas e femininas	2.32	0.98
Q4: Raparigas “dão a volta” a professores	1.94	0.88
Q5: Mulheres têm as mesmas oportunidades	1.92	0.81
Q6: Homem deve ter poder final de decisão	1.46	0.74
Q7: Professores tratam rapazes e raparigas de igual modo	2.41	0.83
Q8: “Homem com H” inclui mulher	2.10	0.87
Q9: Rapazes têm maior sucesso no ES	1.82	0.78
Q10: Tarefas domésticas são trabalho das mulheres	1.57	0.89
Q11: Mulher precisa da proteção do homem	1.70	0.87
Q12: Companheiro impede mulher de usar certas roupas	1.52	0.76
Q13: Mulheres são assediadas cotidianamente na universidade	2.84	0.87
Q14: Definição de violência psicológica	3.13	0.95
Q15: Mais mulheres estudantes, mais homens a liderar	2.62	0.90
Q16: Homens são líderes natos	1.73	0.79
Q17: Criança prejudicada se a mãe trabalhar	1.93	0.80
Q18: Licença parental deve ser repartida de igual forma	3.16	0.91
Q19: Precariedade marca mais as trajetórias das mulheres	2.79	0.88
Q20: Igualdade de género diz respeito a ambos	3.33	0.90

Fonte: Elaboração Própria.

A Tabela 2 apresenta as médias globais, destacando o forte consenso em torno da igualdade como direito humano (Q1: 3.47) e a rejeição de modelos de decisão patriarcais (Q6: 1.46). Os resultados demonstram uma forte rejeição por parte dos estudantes a atitudes sexistas tradicionais, com médias muito baixas (próximas de 1, “Discordo Totalmente”) em questões como Q6 (Homem deve ter poder final de decisão: Média = 1.46), Q12 (Companheiro impede mulher de usar certas roupas: Média = 1.52) e Q10 (Tarefas domésticas são trabalho das mulheres: Média = 1.57). Estes dados sugerem que a ideologia de género tradicional e a divisão rígida de papéis familiares e de liderança são amplamente rejeitadas pela amostra, o que está em linha com a evolução social e legislativa em Portugal (Cunha *et al.*, 2016).

No entanto, as médias mais elevadas (próximas de 3, “Concordo”) em questões que refletem desigualdades estruturais e experiências de microviolência indicam que os estudantes reconhecem a persistência de problemas:

Q13 (Assédio na Universidade): Média = 2.84. Este valor, próximo de “Concordo”, é particularmente preocupante, sugerindo que o assédio é percebido como uma ocorrência quotidiana no ambiente universitário. Cerca de 69,5% dos estudantes *concordam* ou *concordam totalmente* com esta afirmação.

Q19 (Precariedade no Trabalho): Média = 2.79. A concordância com esta afirmação (45,1% dos participantes) confirma a percepção dos estudantes de que a precariedade e a baixa remuneração afetam desproporcionalmente as mulheres (Cunha et al., 2016).

Q15 (Liderança no Trabalho): Média = 2.62. A percepção de que, apesar de mais mulheres no ES, há mais homens a liderar, reflete a segregação vertical e o “tecto de vidro” (Cabrera, 2019; Torres et al., 2024).

Cerca de 40,2% dos estudantes *concorda* que existem, tendencialmente, profissões masculinas e femininas (Q3). Além disso, 45,1% reconhece que a precariedade e a baixa remuneração marcam mais as trajetórias das mulheres (Q19), o que vai ao encontro das conclusões de Cunha *et al.* (2016) sobre a instabilidade laboral feminina.

Diferenças de Percepção entre Sexos

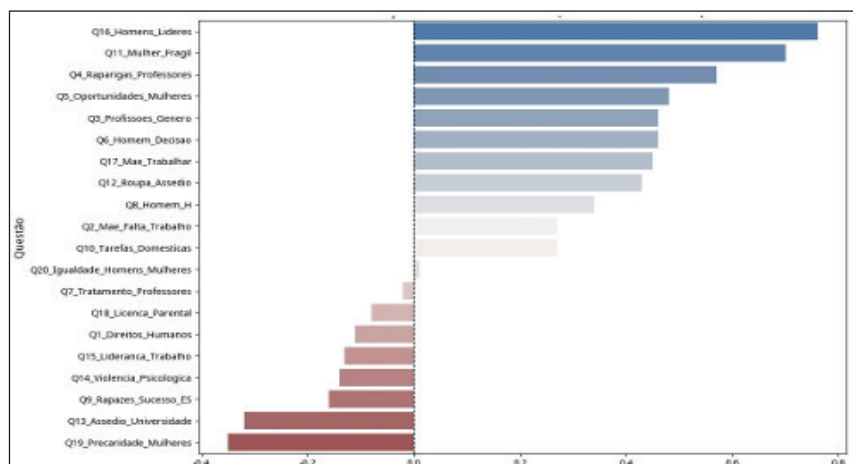
A análise comparativa revela diferenças significativas nas percepções entre estudantes do sexo feminino e masculino. A Tabela 3 e a Gráfico 2 comparam as médias de resposta entre estudantes Femininos e Masculinos, revelando diferenças significativas nas percepções.

Tabela 3. Diferenças de Médias entre Sexos (Masculino-Feminino).

Afirmação (Resumo)	Média Sexo Feminino	Média Sexo Masculino
Q1: Igualdade de gênero é direitos humanos	3.47	3.36
Q2: Mãe falta ao trabalho por filho doente	1.63	1.90
Q3: Profissões masculinas e femininas	2.23	2.69
Q4: Raparigas “dão a volta” a professores	1.79	2.36
Q5: Mulheres têm as mesmas oportunidades	1.81	2.29
Q6: Homem deve ter poder final de decisão	1.35	1.81
Q7: Professores tratam rapazes e raparigas de igual modo	2.40	2.38
Q8: “Homem com H” inclui mulher	2.02	2.36
Q9: Rapazes têm maior sucesso no ES	1.85	1.69
Q10: Tarefas domésticas são trabalho das mulheres	1.52	1.79
Q11: Mulher precisa da proteção do homem	1.54	2.24
Q12: Companheiro impede mulher de usar certas roupas	1.43	1.86
Q13: Mulheres são assediadas cotidianamente na universidade	2.89	2.57
Q14: Definição de violência psicológica	3.14	3.00
Q15: Mais mulheres estudantes, mais homens a liderar	2.63	2.50
Q16: Homens são líderes natos	1.55	2.31
Q17: Criança prejudicada se a mãe trabalhar	1.84	2.29
Q18: Licença parental deve ser repartida de igual forma	3.15	3.07
Q19: Precariedade marca mais as trajetórias das mulheres	2.90	2.55
Q20: Igualdade de gênero diz respeito a ambos	3.30	3.31

Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 2: Diferença de médias entre sexos (Masculino - Feminino).



Fonte: Elaboração Própria.

A análise comparativa (Tabela 3) revela que os homens tendem a concordar mais com estereótipos tradicionais. A maior discrepância ocorre em Q16 ("Os homens são líderes natos"), com uma diferença de 0,76 entre sexos.

A análise por sexo revela que as mulheres apresentam, consistentemente, médias mais baixas (maior discordância) em relação a afirmações que perpetuam estereótipos de gênero e papéis tradicionais (e.g., Q11 e Q16). A maior discrepância ocorre em Q16 ("Os homens são líderes natos"), com uma diferença de 0,76 entre sexos, onde os homens tendem a concordar mais com este estereótipo tradicional.

Por outro lado, as mulheres apresentam médias mais altas (maior concordância) em questões que refletem a existência de desigualdade e microviolência, como o assédio na universidade (Q13) e a precariedade no trabalho (Q19). Esta diferença é crucial, pois sugere que as mulheres têm uma percepção mais aguda e direta da microviolência no ambiente acadêmico, o que valida a relevância do tema para o ES e corrobora a literatura sobre como as vítimas de microagressões estão mais despertas para a sua ocorrência do que os grupos dominantes (Sue, 2010).

A Ilusão da Igualdade Plena

A percepção de assédio nas universidades é elevada: 69,5% dos estudantes concordam que as mulheres são assediadas quotidianamente por alunos e professores (Q13). Qualitativamente, as opiniões dividem-se. Enquanto 65,85% sentem que existe igualdade na sua escola, vozes mais críticas alertam para a diferença entre teoria e prática, o que Cabrera (2019) (Cabrera, 2019) associa ao progresso no ensino superior. Os estudantes referem:

"Sim, hoje em dia as pessoas já têm a tendência de serem mais abertas para esses assuntos."

"Sim, no ambiente escolar não vejo qualquer diferença ou tratamento especial..."

Contudo, vozes críticas apontam lacunas estruturais:

"Na minha opinião, não existe essa igualdade... existem mais mulheres professoras que homens, e na direção mais homens que mulheres."

"Na teoria sim, na prática sabemos bem que não."

Estas observações coincidem com Cabrera (2019) (Cabrera, 2019), que nota que, embora a evolução seja notória, a igualdade plena no corpo docente e nos órgãos de decisão ainda não foi atingida em Portugal. A afirmação de que a igualdade de género é uma questão de direitos humanos (Q1) obteve um consenso de 95,7%. Isto indica que a maioria vê a igualdade como um direito fundamental essencial para a dignidade humana.

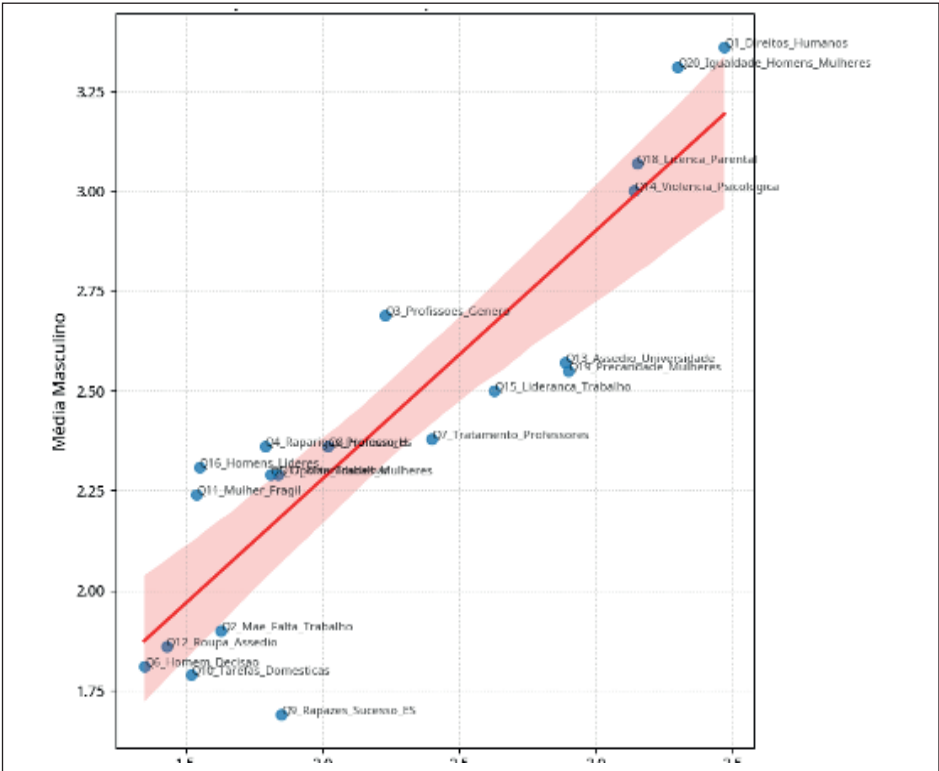
Nunes (2007) define a violência contra a mulher como atos que intimidam e humilham, tanto na esfera pública como na privada. Os dados mostram que 45,7% dos participantes concordam totalmente com a definição de violência psicológica que inclui chantagem e controlo (Q14), demonstrando um entendimento claro de que a violência não se limita ao plano físico.

A afirmação de que a igualdade de género é uma questão de direitos humanos (Q1) obteve um consenso de 95,7%. Isto indica que a maioria vê a igualdade como um direito fundamental essencial para a dignidade humana, abrangendo o acesso igualitário ao emprego, educação e participação política.

A alta taxa de concordância com a ocorrência de assédio na universidade (Q13) sugere que as microviolências são uma realidade que precisa de ser abordada com urgência pelas instituições de ensino superior.

A correlação entre os perfis de resposta de homens e mulheres é de 0.8942. Este valor elevado sugere que ambos os sexos partilham uma hierarquia de preocupações semelhante, embora divirjam na intensidade da concordância. Os resultados confirmam que, embora os estudantes rejeitem maioritariamente as formas mais explícitas de sexismo, persistem perceções de desigualdade estrutural e de microviolência no ambiente académico e laboral. O gráfico 3 ilustra esta forte relação linear.

Gráfico 3: Correlação de perfis de resposta: feminino vs masculino



Fonte: Elaboração Própria.

Os resultados do estudo confirmam que, embora os estudantes do ensino superior em Portugal rejeitem maioritariamente as formas mais explícitas de

sexismo e a ideologia de gênero tradicional, persistem percepções de desigualdade estrutural e de microviolência no ambiente acadêmico e laboral. A diferença nas percepções entre homens e mulheres sublinha a necessidade de abordagens diferenciadas na promoção da igualdade de gênero, focadas não só na legislação, mas também na desconstrução de estereótipos sutis que continuam a ser mais aceites pelo gênero masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O preconceito e as microviolências de gênero são compostos por processos cognitivos e socioafetivos que têm impacto direto no processamento de informações e afetam as relações sociais. Estas manifestações prejudicam alguns grupos minoritários, entre os quais se incluem as mulheres, tecendo comentários depreciativos e sexistas até à imposição de padrões de beleza e comportamentos, diminuindo a sua autonomia e liberdade, estando enraizadas nas instituições sociais e sendo amplamente aceites e normalizadas, o que dificulta a sua identificação e combate.

Este trabalho procurou compreender as percepções dos estudantes do ensino superior em relação às microviolências de gênero que, embora pareçam insignificantes isoladamente, têm um impacto profundamente cumulativo que limita as oportunidades de desenvolvimento e participação igualitária de todos na sociedade. Foi possível observar a existência de estereótipos que influenciam as escolhas de curso e de área de estudo (segregação horizontal), bem como a falta de representação feminina nos cargos de liderança (segregação vertical) e a diferença salarial entre ambos os sexos.

Constatamos que o conceito de microviolências não é totalmente conhecido pelos participantes do estudo (70% nunca ouviu falar do termo). Conquanto os respondentes demonstrem alguma familiaridade com ideias gerais sobre violência, o entendimento específico das microviolências parece mais limitado. Há uma compreensão sobre as várias formas de violência física ou psicológica, contudo, as microviolências, caracterizadas por atos diários e frequentemente normalizados, ainda não estão plenamente identificadas. A falta de conhecimento pode levar à subestimação das microviolências, perpetuando um ciclo de aceitação e normalização destas práticas prejudiciais.

O combate às microviolências de gênero é de extrema importância para construir uma sociedade mais justa e igualitária. É essencial que a sociedade se envolva neste processo de mudança, sendo necessário desconstruir estereótipos de gênero enraizados que perpetuam desigualdades. A relação entre o sistema educativo e a reprodução de desigualdades suscita reflexões profundas: o campo educativo pode, concomitantemente, perpetuar as desigualdades existentes (através da violência simbólica e do habitus) e oferecer uma oportunidade única para compreender e desconstruir essas estruturas de injustiça através de uma pedagogia crítica feminista (Light; Nicholas; Bondy, 2015).

Por tal, é fundamental promover uma educação democrática e igualitária, que enfatize a importância do respeito mútuo. As instituições de ensino superior desempenham um papel crucial nesse sentido, ao adotar medidas concretas para promover a igualdade de gênero, junto da criação de políticas e legislações efetivas de combate à microviolência de gênero.

Após a análise dos dados, chegamos à conclusão de que algumas considerações adicionais poderiam enriquecer a compreensão do fenômeno e as suas implicações na saúde e bem-estar psicológico e acadêmico dos estudantes. Num estudo longitudinal seria importante investigar se os estudantes percebem mudanças nas atitudes e nos comportamentos em relação às microviolências ao longo do tempo, especialmente em resposta a iniciativas de sensibilização. Recomenda-se a implementação de programas de formação para docentes e estudantes, adotando práticas pedagógicas que promovam uma cultura de respeito e igualdade, tornando o invisível visível e desconstruindo o habitus patriarcal no seio da academia.

REFERÊNCIAS

CAMINO, L.; ISMAEL, E. (2004). **A psicologia social e seu papel ambíguo no estudo da violência e dos processos de exclusão social.** In L. Souza, & Z. A. Trindade (Orgs.), *Violência e exclusão: Convivendo com paradoxos*. Casa do Psicólogo, p. 43-56, 2004.

KRÜGER, H. **Cognição, estereótipo e preconceito social.** In LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (Orgs.), *Estereótipos, preconceitos e discriminação: Perspectivas teóricas e metodológicas*. EDUFBA, p. 23-40, 2004.

PAIM, A.; PEREIRA, M. E. (2011). Aparência física, estereótipos e discriminação racial. **Ciências & Cognição**, v. 16, n.1, p.2-18, 2011

BRACCEGA, M. (1998). O estereótipo e as diversidades. *Comunicação & Educação*, 7-14.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. (14 de agosto de 2023). Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/2023. Diário da República, 1.ª série, n.º 157 (pp.12-92).

CUNHA, V. *et al.* (2016). Livro branco – Homens e igualdade de género em Portugal. Wall, K. (Coord.). Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

SAMPAIO, D.; CANDIOTTO, J.; PILLA, M. **Gênero, violência e direitos humanos**. 2012.

CABRERA, A. Desigualdade de género em ambiente universitário: Um estudo de caso sobre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. **Faces de Eva**, 41 – Estudos, p. 47-65, 2019.

ISCSP. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG). (2022). GE-HEI - **Igualdade de género nas instituições de ensino superior**. 2022.

MESQUITA, C., MESQUITA, E., & RIBEIRO, M. C. A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo. Série Estudos. Instituto Politécnico de Bragança.2009.

JERÓNIMO, P. **Apresentação**. In P. Jerónimo (coord.), Igualdade de género: Velhos e novos desafios. Centro de Investigação Interdisciplinar em Direitos Humanos, p. 7-8, 2019.

GÍRIA, J. O desafio da cite a todas as organizações: Por um Portugal igual. In P. Jerónimo (Coord.), Igualdade de género: **Velhos e novos desafios** p.203-206, 2019.

RUBIO-MARÍN, R. Identidade de género e orientação sexual: Delimitando conceitos. In P. Jerónimo (Coord.), Igualdade de género: **Velhos e novos desafios**, p.21-35, 2019.

NUNES, M. T. Educar para a igualdade: Género e cidadania. In Atas do Congresso Internacional Cidadanias, **Discursos e Práticas**, p.737-746, 2007.

PORTUGAL. Código do Trabalho. **Lei n.º 7/2009**, de 12 de fevereiro. Diário da República n.º 30/2009, Série I.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Celta Editora. 1998.

CARVALHO, M. E. P. de Pierre Bourdieu sobre género e educação. **Revista Ártemis**, v.1, p. 10-21, 2004.

SUE, D. W. Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation. **John Wiley & Sons**. 2010.

BOYLE, K. M.; CULATTA, E.; TURNER, J. L. (2022). Microaggressions and mental health at the intersections of race, gender, and sexual orientation in graduate and law school. **Journal of Women and Gender in Higher Education**, v.15, n.2, p. 1-20, 2022.

PORTUGAL. Pordata. **Dados estatísticos sobre educação**. 2022. Disponível em: <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/escolaridade+da+populacao-45>. Acesso em: 27 mar. 2026.

TORRES *et al.* **Igualdade de Género no Ensino Superior em Portugal**. CIEG - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. 2024.

ISCSP. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG). **Dados sobre investigação e género**. 2019.

SOUSA, K. A.; GODOI, E. **Caminhos para combater a masculinidade tóxica no espaço escolar**. In III Mostra de Trabalhos Sobre Mulheres e Pré ABEH , v. 3, 2020.

LIGHT, T. P.; NICHOLAS, J.; BONDY, R. Feminist pedagogy in higher education: Critical theory and practice. **Wilfrid Laurier University Press**. 2015.