

2023

**MAIRÍ DUTRA  
STUMPF**

**ASSÉDIO MORAL E INTENÇÕES DE  
ABANDONO EM UNIVERSITÁRIAS:  
MODERAÇÃO E MEDIAÇÃO DAS  
ESTRATÉGIAS DE *COPING***



2023

**MAIRÍ DUTRA  
STUMPF**

**ASSÉDIO MORAL E INTENÇÕES DE  
ABANDONO EM UNIVERSITÁRIAS:  
MODERAÇÃO E MEDIAÇÃO DAS  
ESTRATÉGIAS DE *COPING***

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Tecnologia da Universidade Europeia, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde realizada sob a orientação científica da Doutora Liliana da Costa Faria, Professora Auxiliar da Universidade Europeia.



Com profundo reconhecimento e admiração, dedico este trabalho a todas as mulheres que enfrentam corajosamente os desafios cotidianos em sua busca incansável por igualdade e respeito. São protagonistas de suas próprias histórias, lutando contra as injustiças e obstáculos que surgem em seu caminho. Suas vozes ressoam em cada conquista, fortalecendo a luta coletiva por uma sociedade mais justa e inclusiva. Este trabalho é dedicado a vocês.



## **agradecimentos**

Ao fim de mais uma etapa da minha vida, é com muito orgulho que concluo um ciclo, alcançando mais um marco importante na minha trajetória. Não foi nada fácil trilhar esse caminho e experimentar o sabor agri-doce da jornada, contudo, existem sementes que germinam e florescem mesmo nos solos mais difíceis.

Começo por agradecer a Dra. Liliana da Costa Faria, por aceitar caminhar comigo lado a lado nesse percurso, me dar autonomia, respeitar minhas vontades e decisões, compreender meus objetivos e motivar-me a continuar. Agradeço à minha família, pelo apoio incondicional e incentivo, e por estar presente, mesmo que fisicamente longe. Também ao meu marido, por ter dado o primeiro passo dessa trajetória, por estar sempre ao meu lado e por ter acreditado e confiado em mim, quando eu mesma não conseguia.

Aos meus amigos e colegas, de perto e de longe, pela compreensão das minhas ausências, pela motivação e força, e por vibrarem com minhas conquistas, todos vocês estão em um lugar especial em meu coração. Um agradecimento, especial a Nídia, um presente que o Mestrado me deu, pelos muitos cafés regados de compreensão, partilha e apoio.

Por fim, agradeço a todas as mulheres participantes do estudo, por contribuírem não só com meu trabalho, mas com um objetivo maior, a luta por um mundo melhor pra todos.



**palavras-chave**

*Assédio Moral, Intenções de Abandono, Coping, Ensino Superior, Mulheres*

**resumo**

O assédio moral de mulheres tem-se tornado um problema social complexo nas instituições de ensino superior por todo o mundo. Por apresentar efeitos negativos na saúde física e mental, no rendimento académico e, influenciar o abandono precoce dos estudos, e já considerado uma preocupação em matéria de saúde pública. No presente estudo, não experimental, de carácter quantitativo, investigámos o efeito das estratégias de coping (moderador e/ou mediador) na relação entre o assédio moral e as intenções de abandono académico.

Participaram no estudo 156 estudantes mulheres, inscritas no ensino superior português no ano letivo 2022/2023, com idades compreendidas entre os 18 e os 56 anos. Como instrumentos de medida foram utilizados o Questionário de Assédio Moral, o Questionário de Estratégias de *Coping* e a Escala de Intenções de Abandono.

Os principais resultados evidenciam que existem correlações estatisticamente significativas entre Assédio Moral e Intenções de Abandono académico, e que existe um efeito de mediação entre as variáveis, sugerindo que uma parcela dos efeitos do Assédio Moral sobre as Intenções de Abandono ocorre por meio das Estratégias de *Coping* Focado nas Emoções. Discutem-se as implicações para as instituições académicas, no sentido de ser necessário que as mesmas reconheçam o assédio moral como uma problemática real, e

com isso elaborem ações, no sentido de mitigar o fenómeno e evitar o abandono académico.



**Keywords**

*Moral Harassment, Dropout Intentions, Coping, Higher Education, Women*

**Abstract**

The Moral harassment of women has become a complex social problem in institutions of higher education around the world. Due to negative effects on physical and mental health, academic performance, and influences early dropout, it is already considered a public health concern. In the present non-experimental, quantitative study, we investigate the effect of coping strategies (moderating and/or mediating) on the relationship between bullying and academic dropout intentions. A total of 156 female students, enrolled in Portuguese higher education in the academic year of 2022/2023, aged between 18 and 56 years, participated in the study. The Moral Harassment Questionnaire, the Coping Strategies Questionnaire and the Dropout Intentions Scale were used as measurement instruments. The main results show that there are statistically significant correlations between Moral Harassment and Academic Leaving Intentions, and that there is a mediation effect between the variables, suggesting that a part of the effects of Moral Harassment on Leaving Intentions occurs through Emotion Focused Coping Strategies. The implications for academic institutions are discussed, in the sense that it is necessary for them to recognize the moral harassment as a real problem, and thus to develop actions, in order to mitigate the phenomenon and avoid academic dropout.

## Índice

Introdução .....	1
Revisão de Literatura .....	3
Violência Contra a Mulher: Desdobramentos e Contextualização Histórica .....	3
Assédio: Definições e Tipologias .....	6
Assédio Sexual.....	7
Assédio Moral.....	8
Assédio Moral: Consequências.....	11
Instituições de Ensino Superior (IES).....	13
Hierarquias e Relações de Poder no Ensino Superior.....	15
Mulheres no Ensino Superior.....	17
O Assédio Moral no Ensino Superior .....	18
Impacto do Assédio no Percurso Académico .....	21
Estratégias de <i>Coping</i> .....	22
Estratégias de Coping no Contexto do Assédio.....	25
Intenções de Abandono no Ensino Superior.....	27
Assédio e Intenções de Abandono do Ensino Superior .....	30
Modelo e Hipóteses de Investigação.....	32
Metodologia .....	34
Delineamento .....	34
Participantes.....	34
Instrumento de Medida .....	37
Questionário Sobre Assédio Moral (QAM).....	37
Questionário de Estratégias de Coping.....	38

Escala de Intenção de Abandono .....	39
Variáveis Sociodemográficas.....	39
Procedimentos de Recolha e Análise de Dados .....	39
Resultados.....	42
Análise das Qualidades Métricas das Escalas.....	42
Questionário de Assédio Moral .....	42
Validade .....	42
Fiabilidade.....	43
Sensibilidade.....	45
Questionário de Estratégias de <i>Coping</i> .....	46
Validade .....	46
Fiabilidade.....	47
Sensibilidade.....	48
Escala de Intenções de Abandono.....	49
Validade .....	49
Fiabilidade.....	50
Sensibilidade.....	51
Análise Descritivas das Variáveis em Estudo.....	51
Caracterização do Assédio Moral na Amostra.....	52
Caracterização das Estratégias de <i>Coping</i> na Amostra.....	58
Caracterização das Intenções de Abandono Académico na Amostra.....	59
Impacto das Variáveis Sociodemográficas nas Variáveis em Estudo .....	61
Análises de Correlação entre as Variáveis em Estudo.....	65
Path analysis.....	69
Discussão dos Resultados .....	72

Limitações e Estudo Futuros.....	77
Implicações Práticas.....	78
Referências Bibliográficas .....	80

## **Índice de Figuras**

Figura 1- *Modelo de moderação*

Figura 2- *Modelo de mediação*

Figura 3- *Mediação parcial do Coping Focado nas Emoções na relação entre Assédio Moral e Intenção de Abandono*

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- *Estatística Descritiva das Variáveis Sociodemográficas*

Tabela 2- *Validade do Questionário de Assédio Moral*

Tabela 3- *Fiabilidade das Dimensões do Questionário de Assédio Moral*

Tabela 4- *Sensibilidade das dimensões do Questionário de Assédio Moral*

Tabela 5- *Validade do Questionário de Estratégias de Coping*

Tabela 6- *Fiabilidade das Dimensões do Questionário de Estratégias de Coping*

Tabela 7- *Sensibilidade das dimensões do Questionário de Estratégias de Coping*

Tabela 8- *Validade da Escala de Intenções de Abandono*

Tabela 9- *Fiabilidade das Dimensões da Escala de Intenções de Abandono*

Tabela 10- *Sensibilidade das dimensões da Escala de Intenções de Abandono*

- Tabela 11- *Análise descritiva das dimensões do Assédio Moral (n=156)*
- Tabela 12- *Estatística Descritiva da Ocorrência de Assédio Moral na Amostra*
- Tabela 13- *Estatística Descritiva do Tempo de Duração do Assédio Moral*
- Tabela 14- *Estatística Descritiva da Origem dos Ataques por Posição Hierárquica*
- Tabela 15- *Estatística Descritiva da Origem dos Ataques por Sexo*
- Tabela 16- *Estatística Descritiva da Perturbação do Percurso Académico*
- Tabela 17- *Estatística Descritiva da Reação a Denúncia*
- Tabela 18- *Análise Descritiva das Variáveis em Estudo – Estratégias de Coping*
- Tabela 19- *Intenções de Abandono Atual*
- Tabela 20- *Intenções de Abandono Académico*
- Tabela 21- *Análise descritiva das Intenções de Abandono Académico*
- Tabela 22- *Médias das Variáveis de Estudo por Nacionalidade*
- Tabela 23- *Médias das Variáveis de Estudo por Idade*
- Tabela 24- *Médias das Variáveis de Estudo por Ciclo de estudos*
- Tabela 25- *Médias das Variáveis de Estudo por Área do Curso*
- Tabela 26- *Correlação de Spearman entre as Variáveis de Estudo*

### **Lista de Abreviaturas**

IES- Instituições de Ensino Superior

## Introdução

O assédio moral é uma das várias formas de violência de género, que afeta de maneira desproporcional homens e mulheres, e pode ser definido como qualquer conduta abusiva, manifestada por comportamentos, palavras, atos, gestos ou escritos que afete a dignidade e/ou a integridade física e/ou psicológica de um indivíduo (Hirigoyen, 1999). O fenómeno surgiu inicialmente no contexto laboral (Leymann, 1990a), tendo como pressuposto as relações hierárquicas existentes dentro do ambiente de trabalho, porém sendo atualmente adaptável para outros contextos, onde as estruturas das relações sejam hierarquizadas ou haja uma dinâmica baseada na perceção de relações de poder (Hirigoyen, 2002).

Desse modo, a questão do género é considerada um fator importante no fenómeno do assédio moral, visto que, tendencialmente, as mulheres são mais assediadas que os homens (Bjorkqvist et al., 1994; Hoel & Cooper, 2000; Soares & Oliveira, 2012), sendo uma questão especialmente notória no meio académico (Stokes & Klein, 2008). A divisão a partir do género em ambientes educacionais e laborais, na maioria das vezes, coloca os homens no topo das estruturas de poder e, conseqüentemente, as mulheres abaixo dos mesmos, o que acaba por reforçar a subordinação das mulheres, refletindo, inclusive, no descrédito perante a tentativa de denúncia do assédio (Hoffmann, 1986).

O assédio no Ensino Superior, em Portugal, cada vez tem tido maior notoriedade, através da comunicação social (Observador, 2023; Diário de Notícias, 2023; Público, 2023), apesar do baixo número de denúncias (República Portuguesa, 2023). Percebe-se que o fenómeno já existe há muito tempo, porém é silenciado e banalizado pela cultura, sem censura criminal adequada, apesar da prática generalizada e dos efeitos negativos que causam (Sottomayor, 2015).

Além dos prejuízos a nível físico, comportamental e psicológico, estudos (e.g., Cortina et al., 1998; Dansky & Kilpatrick, 1997; Fitzgerald, 1990) indicam que estudantes que vivenciaram algum tipo de assédio afastam-se dos relacionamentos académicos, são mais propensos a mudarem de curso, abandonarem os estudos e não recomendarem a instituição a outras pessoas. Do ponto de vista teórico, a literatura científica sobre este assunto é bastante escassa em Portugal, sendo o objetivo deste estudo contribuir para essa mesma pesquisa, no sentido de auxiliar a expressar em dados o fenómeno, dar voz e visibilidade às mulheres que vivenciam esse

tipo de violência e possibilitar ações, por parte das instituições para mitigar e prevenir tais acontecimentos. Neste sentido, o objetivo do presente estudo é caracterizar o assédio moral em mulheres estudantes do Ensino Superior, em Portugal, perceber como as experiências do assédio influenciam nas intenções de abandono dos estudos, analisando o papel moderador e mediador das estratégias de *coping* nesta relação.

A presente dissertação é composta por cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a revisão da literatura sobre os conceitos de violência de género, assédio moral, estratégias de *coping* e intenções de abandono académico, bem como a relação entre eles. O segundo capítulo exhibe o modelo conceptual de investigação e as respetivas hipóteses. No terceiro capítulo é exposta a metodologia utilizada, sendo descrita a amostra, o delineamento do estudo, os instrumentos utilizados e todo o procedimento. No quarto capítulo são apresentados os resultados. E, por último, no quinto capítulo apresenta-se a discussão e as conclusões, onde se indicam as limitações, sugestões de futuros estudos e as implicações práticas do presente estudo.

## Revisão de Literatura

### **Violência Contra a Mulher: Desdobramentos e Contextualização Histórica**

A violência contra as mulheres existe desde os tempos mais remotos até as sociedades atuais, no intuito de disciplinar e controlar as mulheres, sendo aceitável dentro de estruturas sociais de caráter patriarcal (Neto, 2020; Muehlenhard & Kimes, 1999). As perspectivas feministas apontam para o facto de as sociedades terem alicerces baseados no género, o que permitiria o exercício do poder dos homens sobre as mulheres (Dias, 2008). Desse modo, tal cruzamento entre género, poder e patriarcado, seria a base histórica da opressão das mulheres (Dias, 2008b; Hunnicutt, 2009).

A violência praticada contra as mulheres é um exemplo de desrespeito à dignidade e uma das mais graves e marcantes formas de violência a ser combatida pela sociedade (Cavalcanti, 2005). Como fenómeno antigo, multifacetado e decorrente de uma construção histórica (Pinafi, 2007), tal violência precisa ser percebida como um problema social e cultural. Fernandes e Cerqueira (2017) consideram a violência contra as mulheres como uma forma de desrespeito à igualdade dos seres humanos, pois tal violência transmite o julgamento de que as mulheres são inferiores aos homens.

Esta forma de violência tardou a ser considerada, e declarada, oficialmente uma violação dos direitos humanos. O primeiro documento a legitimá-la foi a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação da Violência Contra as Mulheres, em decorrência da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 1993 (Weldon & Htun, 2013). Tal declaração delegou aos Estados a responsabilidade por ações abusivas cometidas em espaços públicos e privados, reconhecendo tal tipo de violência como sendo de domínio público. Também caracterizou a violência exercida sobre as mulheres como uma expressão das relações de poderes desiguais entre homens e mulheres, historicamente enraizadas, que levam à discriminação das mulheres e impedem o pleno progresso das mesmas (ONU, 1993).

Ainda na dimensão internacional, é importante mencionar a Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, ocorrida em Pequim, em 1995, dado a representar um marco significativo para a discussão de políticas, programas e legislações, considerando a questão de género

(Miranda, 2012). A Plataforma de Acção de Pequim (ONU, 1995) definiu a violência contra as mulheres como todo ato de violência baseado no género e que resulte em sofrimento físico, sexual e/ou psicológico para as mulheres, incluindo a ameaça da prática desses atos, a coação e a privação de liberdade. A plataforma, também, sinaliza como indicador da violência contra as mulheres, a questão das relações de poder, historicamente desiguais entre homens e mulheres.

Considerando que a violência contra as mulheres é um fenómeno estrutural e generalizado mundialmente, que afeta tanto as vítimas como seus agressores, independentemente, da idade, instrução, rendimentos ou posição social (Miranda, 2012), a nível europeu também foram tomadas medidas a fim de garantir o direito das mulheres e a mitigação da violência contra as mesmas. A Convenção do Conselho da Europa para Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica, chamada Convenção de Istambul, foi ratificada por Portugal em 2013, entrando em vigor em 2014. Essa convenção foi um avanço na teorização da violência contra as mulheres, reconhecendo as mesmas como um grupo mais vulnerável aos abusos. O documento pensado para a defesa das mulheres, mesmo legitimando a existência da violência contra homens, salienta que a violência ocorre de forma desproporcional em relação às mulheres, pelo simples facto de pertencerem ao género feminino, e que a mesma ainda é naturalizada e banalizada pela cultura (COE, 2011).

Para além dos conceitos de violência contra as mulheres e violência doméstica, a Convenção abrange, também, o conceito de violência de género, termo que diferencia e designa os papéis, comportamentos e atividades que socialmente são considerados como apropriados para homens e mulheres. Para além, ainda, traz o conceito de violência contra as mulheres baseada no género, que considera toda a violência destinada a uma mulher, pelo facto de ser mulher e que afeta as mulheres de forma desigual (Sottomayor, 2015). Neste sentido, todas as formas de violência contra a mulher, mesmo que banalizadas e/ou silenciadas pela cultura, constituem uma violação dos direitos humanos e são uma barreira entre a equidade entre homens e mulheres.

No que toca a terminologia usada para reportar a violência especificamente voltada contra as mulheres, esta não é consensual na literatura. As definições derivam de diversas áreas de estudo e de diferentes perspetivas teóricas (Heise & Garcia-Moreno, 2002). No entanto, a literatura aponta o inquestionável contributo dos movimentos feministas na definição e

delineamento deste fenómeno (Krook, 2020). A terminologia veio sofrendo alterações, visando encontrar um termo que englobasse as especificidades da violência voltada para as mulheres.

Inicialmente, o termo violência doméstica começou a ser utilizado, pois foi no âmbito dos lares que o fenómeno começou a ser denunciado e analisado (Macedo, 2015). Porém, para alguns autores (e.g., Casemiro, 2013; Dias, 2008), o uso desse termo é contestável, porque o mesmo pode abranger o incesto, o abuso de menores, o abuso e/ou violação entre os cônjuges e contra pais, irmãos/irmãs e/ou outros membros do meio familiar, além da violência exercida por parte das próprias dentro desse contexto. Neste sentido, essa designação não consegue abarcar e delimitar de forma satisfatória a violência sobre as mulheres, no sentido que tal violência pode ocorrer em outros espaços que não o meio familiar, mantendo a característica de ter como base, as desigualdades de género.

Segundo Duarte (2013), outras designações foram consideradas no intuito de enquadrar melhor este tipo de violência, como por exemplo, violência contra as mulheres, violência na intimidade, violência nas relações conjugais. No entanto, estes termos também não seriam de facto adaptáveis a todos os contextos aos quais a violência está presente, pois excluem outras situações onde não existem vínculos familiares nem afetivos, porém há abusos e violência. Deste modo, o termo violência contra as mulheres, embora seja o mais utilizado e próximo de atingir o conceito, ainda não é capaz de solucionar completamente a questão (Neto, 2020).

A fim de preencher essa lacuna, começa a surgir um direcionamento para se falar em violência de género, conceito que engloba atos de violência baseados no género, cometidos maioritariamente por homens contra as mulheres, e que são alicerçados nas normas sociais, culturais, religiosas e, também, nas desigualdades económicas (Duarte, 2013). Assim, diferentes tipos de violência a que as mulheres são alvo, tais como violência doméstica, violações, incesto, assédio, tráfico para trabalhos forçados ou prostituição, violência relacionada com dotes, crimes de honra, mutilações genitais femininas, entre outras, têm vindo a ser entendidas dentro da nomenclatura de violência de género, pelo facto de afetar e prejudicar as mulheres de maneira desproporcional (APAV, 2023; Duarte, 2013).

Para que se possa compreender de melhor forma o impacto da violência de género nos dias atuais, em Portugal, os dados preliminares do Observatório de Mulheres Assassinadas, um grupo de trabalho criado pela União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR, 2022), indica

que de janeiro a novembro de 2022, vinte e duas (22) mulheres foram vítimas de feminicídio, e que no mesmo período contabilizou-se trinta e cinco (35) tentativas de feminicídio no país. Ademais, ressalta-se os dados do Lobby Europeu das Mulheres (2011) relativamente a violência de gênero que referem que 45% das mulheres na União Europeia relatam já terem sofrido violência de gênero alguma vez na vida e, estima-se que na Europa morrem, por dia, sete (7) mulheres vítimas de violência de gênero. Tais indicadores apontam para a urgência e necessidade de ampliar os estudos na área e aprofundar as questões sobre a temática da violência baseada nas desigualdades de gênero.

No âmbito da presente dissertação, seguindo os contornos mais atuais de definição dos conceitos, optou-se por usar o termo violência de gênero, pois entende-se que o assédio, como tema principal deste estudo, ultrapassa a esfera das relações íntimas e familiares. Considerando, também, que o termo violência de gênero é suscetível de abranger a violência dirigida contra uma pessoa em razão do seu gênero, identidade ou expressão, e que atinge de forma desproporcional indivíduos de um gênero em particular, e que a violência contra as mulheres tem como alicerce as desigualdades de gênero, por afetar as mulheres de forma mais intensa e frequente (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, 2023; Lisboa et al., 2009).

Dentro do contexto da violência de gênero, o assédio é considerado uma forma de violência naturalizado e silenciada pela cultura, que acontece nos mais variados contextos e acarreta efeitos negativos em vários aspetos da vida da pessoa assediada.

### **Assédio: Definições e Tipologias**

Embora possa existir na literatura com diferentes tipos e nomenclaturas, que muitas vezes se aproximam e sobrepõem, o assédio pode ser dividido em duas grandes categorias: assédio sexual e assédio moral. Especificamente, em Portugal, os dados do estudo “As mulheres em Portugal, hoje: quem são, o que pensam e o que sentem” (Sagnier et al., 2019), indicou que 16% das mulheres de 18 aos 64 anos relataram já terem sofrido assédio sexual no trabalho e 35% já experienciaram assédio moral. O assédio é considerado como uma das formas de expressão da violência de gênero, pois embora possa afetar todos os sexos, a literatura aponta claramente que

as mulheres são mais assediadas que os homens (Biorkqvist et al., 1994; Bondestam & Lundqvist, 2020; Hoel & Cooper, 2000; Soares & Oliveira, 2012; Thakur & Paul, 2017).

### *Assédio Sexual*

A temática do assédio começou a emergir em meados de 1970 nos discursos dos movimentos feministas, que abordaram inicialmente a questão da atenção sexual não desejada, tendo como base uma discriminação baseada no sexo (Oliveira, 2014). O assédio sexual começa, então, a ganhar destaque, como sendo uma das formas de expressão do poder de gênero que se dá dentro do contexto das desigualdades de gênero e é dirigido, maioritariamente, às mulheres (Benson & Thompson 1982; Vohlídalová, 2015). Desse modo, as evidências da pesquisa suportam que as mulheres sofrem assédio sexual em taxas mais elevadas do que os homens (e.g., Berdahl et al., 1996; McGinley et al., 2016; Rosenthal et al., 2016).

Estudos mostram (e.g., Latcheva, 2017; Kaufman et al., 2019) aponta que nos estados-membros da União Europeia, entre 45% a 55% das mulheres já foram expostas a situações de assédio sexual durante seu percurso profissional, e já tiveram alguma experiência de assédio e/ou agressão sexual, que resultou em prejuízos a nível comportamental (uso de substâncias, riscos sexuais), mental e acadêmico. Segundo Bourdieu (2012), a percepção das mulheres sobre a temática do assédio, depende do que lhes é ensinado no seu processo de socialização e dos discursos sociais de forma geral. Além disso, as experiências de assédio são afetadas por discursos que minimizam e menosprezam o assédio sexual (Bingham 1994; Eyer 2000; Wood 1994).

A partir desses primeiros movimentos, começou-se também a abordar o assédio na esfera laboral, sendo entendido como um fenômeno ligado a relações hierárquicas de trabalho, e, ainda, possuindo certa adaptabilidade para outros contextos (Silva, 2017). Relativamente ao sexo feminino, este tipo de assédio também é derivado de um contexto maior, o da violência de gênero e, nesse sentido, atinge de forma desproporcional as mulheres. Partindo do princípio que as situações de assédio podem ocorrer em qualquer relação social ou interpessoal, seja em espaço público ou privado (Ferreira, 2013), as instituições de ensino não ficam alheias ao fenômeno.

Tendo em consideração que o fenômeno do assédio já não é uma realidade desconhecida para quem está dentro do ambiente do Ensino Superior, a problemática do assédio moral, ainda

que bastante estudada no contexto laboral, ainda tem escassos estudos no ambiente universitário (Paixão et al., 2009; Hirigoyen, 2002). Tais estudos em Portugal são ainda mais limitados, e por esse motivo o presente estudo tem como foco principal a temática do assédio moral.

### *Assédio Moral*

Na década de 80, o tema do assédio moral começou a ser discutido e reconhecido como uma realidade no contexto laboral, especialmente a partir do trabalho desenvolvido por Heinz Leymann (1990a). Leymann desenvolveu pesquisas e estudos sobre o tema, sendo considerado pioneiro nos estudos empíricos sobre a temática do assédio. Segundo ele, o terror psicológico (assédio moral), abrange uma comunicação hostil e não ética por parte de um ou mais indivíduos, direcionada a um outro indivíduo, que durante o assédio, é designado a uma posição de desamparo e de não possibilidade de defesa, e também mantido nessas condições por meio de condutas hostis (Leymann, 1990b, 1996).

A terminologia acerca do termo de assédio moral é vasta, variando consoante os autores e conforme o país de proveniência dos autores dos diferentes estudos, não existindo um conceito universal que possa ser usado para definir este fenómeno (Pedroso et al., 2006). Nos países escandinavos, na Alemanha e na Itália o termo de maior utilização é *mobbing*, já o termo assédio é na sua maioria utilizado na Finlândia. Nos Estados Unidos da América utiliza-se muito a terminologia de abuso emocional, e o termo *bullying* é utilizado nos países do norte da Europa, Inglaterra e Austrália (Andrade & Baptista, 2013; Pedroso et al., 2006; Saunders et al., 2007).

Neuberger (1995), sugere que o *bullying* surge alicerçado a um comportamento micropolítico dentro das organizações, onde o poder ocupa o lugar principal. Ou seja, o comportamento micropolítico ocorre quando os indivíduos usam do seu poder/autoridade para tomar decisões e obter tal poder, formar alianças, e conspirar contra os que consideram concorrentes. Dessa forma, almejando o fortalecimento do seu poder dentro do local de trabalho, esse comportamento assume a forma de *bullying* e/ou assédio moral contra outros indivíduos, afetando-os negativamente. Sobre o perfil dos agressores, a literatura sobre *bullying* sugere que estes são, na sua maioria, homens em cargos de liderança e/ou superiores na escala hierárquica em relação às vítimas (Einarsen et al., 2003; Thornton, 2004; Yamada, 2008).

De acordo com Leymann (1996), o termo *bullying* diz respeito a situações de violência física em contexto escolar, e que dificilmente progridem para as relações adultas dentro do contexto de trabalho. Em contexto laboral, o termo usado é o *mobbing*. O *mobbing* é um fenómeno complexo que compreende o assédio, a agressão e o aterrorizar psicologicamente um indivíduo, no seu local de trabalho, resultando em desgaste das relações profissionais e danos permanentes, sejam de carácter psicológico, moral ou físico (Leymann, 1996).

Por sua vez, Sloan et al. (2010), discordam da conceptualização de Leymann (1996) referindo que tanto as ocorrências de *bullying* quanto de *mobbing*, podem ocorrer na esfera laboral, destacando que *mobbing* seria a forma extrema de *bullying*, onde um ou mais indivíduos atacam outro indivíduo de forma sigilosa. Neste sentido, pode-se entender que tanto o *bullying* quanto o *mobbing* são comportamentos que podem ocorrer em vários contextos, quer sejam académicos, profissionais ou sociais desde que tenham o objetivo de isolar, prejudicar e magoar um indivíduo, produzindo consequências negativas, tanto para a vítima dos ataques, quanto para as organizações.

A autora francesa Marie-France Hirigoyen (1999) começou a trabalhar em cima do conceito *mobbing*, porém como era um termo muito utilizado internacionalmente e não tinha como ser traduzido de forma direta para as línguas latinas, passou a adotar o termo assédio moral, de forma a melhor viabilizar os estudos sobre o tema. Na altura, a autora direcionou os seus estudos para o contexto laboral, definindo assédio moral como uma forma de violência perversa que se manifesta no local de trabalho (Andrade & Baptista, 2013). Desta feita, é muito usual, os conceitos de *bullying* e *mobbing* se apresentarem na literatura como sinónimos do termo assédio, fazendo referência a comportamentos ofensivos e desumanos que visam humilhar e prejudicar um indivíduo (Einarsen et al., 2003). Assim, de forma geral, pode-se perceber que todos os conceitos descritos anteriormente representam o mesmo tipo de experiências negativas, expondo diferentes formas de assédio moral (Pinto, 2020). Salienta-se, também, que de acordo com Lima e Gunther (2016), o conceito de assédio moral pode ser utilizado em diversos contextos, como educacional, laboral, institucional, familiar entre outros.

Hirigoyen (1999) nos seus estudos focados no assédio moral, principalmente em contexto laboral, afirma que o assédio pode ser entendido como qualquer conduta abusiva, manifestada

principalmente por comportamentos, palavras, atos e gestos que sejam capazes de acometer a dignidade e/ou a integridade física e/ou psicológica de um indivíduo, e pôr em risco o emprego e/ou prejudicar o clima de trabalho do mesmo. Alguns autores (e.g., Einarsen, 2000; Leymann, 1990a, 1996; Matthiesen, 2006; Zapf & Einarsen, 2001) destacam, ainda, o desequilíbrio de poder entre assediador e assediado como um aspeto crucial do assédio moral.

Considerando o exposto anteriormente, o presente estudo considerou pertinente a utilização do termo assédio moral e optou pela utilização do mesmo, por abarcar uma definição mais clara do conceito e de tudo que o envolve, bem como o seu entendimento na língua portuguesa e a sua aplicabilidade a diversos contextos que, tal como o contexto laboral, se baseiam em relações hierárquicas e/ou de poder.

A literatura (e.g., Carvalho, 2006; Hirigoyen, 2002; Pacheco, 2007; Piñuel, 2003) tem vindo a apontar quatro (4) modalidades hierárquicas do assédio moral: assédio vertical descendente, assédio horizontal, assédio misto e assédio vertical ascendente. O assédio vertical descendente provém de relações hierárquicas, ou seja, de pessoas de níveis/cargos superiores para com subordinados e/ou pessoas consideradas de posições inferiores na estrutura de hierarquia. O assédio horizontal, é constituído por episódios de assédio perpetrados por colegas/pares. O assédio misto provém por parte de várias pessoas, tanto na relação de hierarquia como pelos colegas. Por fim, o assédio vertical ascendente, são episódios de assédio oriundos dos subordinados para com indivíduos que ocupam posições superiores na relação de hierarquia.

As pesquisas realizadas por Hirigoyen (1999) revelam que 58% dos casos de assédio moral são provenientes de assédio vertical descendente. Em 29% dos casos, o assédio provém de uma modalidade mista e, 12% das situações de assédio constituem-se como episódios de assédio horizontal. Somente 1% dos casos são atribuídos à modalidade de assédio vertical ascendente. Ainda, de acordo com Hirigoyen (2002), o assédio vertical descendente tem efeitos mais graves para a saúde física e mental, uma vez que a pessoa assediada sente-se mais isolada e tem dificuldade de identificar recursos para se defender. Neste sentido, Galvão (2011) considera que um dos principais problemas acerca do assédio moral laboral é que muitas pessoas, que vivenciam tal fenómeno, não têm consciência da ilegalidade desses atos nos ambientes de trabalho, o que dificulta as ações de defesa. Considerando as questões de género, as pesquisas

apontam que as mulheres sofrem mais assédio em comparação com os homens (Andrade & Asis, 2018; Constantino, 2010; Hirigoyen, 2002; Leymann, 1996). Galvão (2011) refere que somente uma em cada 100 mulheres que sofrem assédio moral, recorre às autoridades competentes para denunciar o facto.

No que respeita às condutas realizadas por parte do assediador/a, Hirigoyen (2002) e Freitas et al. (2008) dividem-nas em quatro categorias: a) Atentados às condições de trabalho: envolvem ações tais como colocar obstáculos ou ter uma conduta com o objetivo de a vítima parecer incompetente perante as suas tarefas ou o seu trabalho, e/ou recriminações com o intuito de afastar o indivíduo do seu trabalho; b) Isolamento ou recusa de comunicação: correspondem a comportamentos que têm o objetivo de ignorar ou recusar a comunicação com a vítima ou isolá-la dentro do ambiente de trabalho; c) Atentados à dignidade: envolve gestos de menosprezar e desqualificar o indivíduo assediado, tais como a atribuição de problemas psicológicos à vítima, ridicularizar aspetos físicos, deficiência, crenças, e naturalidade, atribuir tarefas humilhantes ou fazer injúrias com expressões obscenas e/ou humilhantes e, por último; d) a violência verbal, física e sexual: compreende ameaças de agressão física e/ou sexual, assédio sexual, invasão de privacidade e destruição ou supressão de propriedades materiais. A violência que surge quando o assédio já se faz presente e é notado por outros à volta, porém, a vítima já se encontra bastante fragilizada para defender-se e também não tem o apoio de quem é testemunha dos factos.

### ***Assédio Moral: Consequências***

A investigação é unânime (e.g., Barreto, 2000; Hirigoyen, 2002; Jakab et al., 2021; Kaufman et al., 2019; Leymann, 1992; Moayed et al., 2006; Yildirim & Yildirim, 2007), o assédio moral tem um impacto prejudicial, com consequências danosas em diversas áreas da vida do indivíduo. Segundo Jakab et al. (2021) e Kaufman et al. (2019), o assédio exerce um impacto negativo no bem-estar, na autoconfiança, e desempenho laboral e/ou académico, produzindo alterações a nível da saúde física, sexual e mental e consequências comportamentais e psicológicas. Hirigoyen (2002) traz nos seus estudos a relação entre o assédio e transtornos psicossomáticos, indicando que cerca de 52% das vítimas de assédio moral, apresentam sintomatologia de ordem somática. Depois de um tempo de exposição ao assédio, os sintomas psicossomáticos evoluem para primeiro plano, como se o corpo acusasse a agressão negada pela

mente, que não consegue ver e compreender tal violência. Outros estudos (e.g., Moayed et al., 2006; Yildirim & Yildirim, 2007) corroboram com as queixas psicossomáticas dos indivíduos assediados, como dores de cabeça e estômago, tonturas e insônias.

Leymann (1992), nos seus estudos na população sueca, identificou outras consequências, tais como: agressividade, irritabilidade, dificuldades a nível de memória e concentração, sintomas gástricos, alterações de apetite e náuseas. Barreto (2000) no seu estudo em contexto laboral, também aponta crises de choro, dores generalizadas, palpitações/tremores, alterações do sono, depressão, aumento da tensão arterial, diminuição da libido, dores de cabeça, distúrbios digestivos, alterações de apetite, consumo de álcool e tentativas de suicídio, como consequências relacionadas com o assédio moral. Outros estudos (e.g., Leymann & Gustafsson, 1996; Matthiesen & Einarsen, 2004; Mikkelsen & Einarsen, 2002; Tehrani, 2004) sugerem a presença de sintomas de *stress* pós-traumático como consequência do assédio moral. Nos seus estudos longitudinais, Kivimäki et al. (2003) apontam uma forte associação do assédio moral à depressão. Vartia (2002), indica também a correlação entre o assédio moral e a depressão e a incidência de doenças cardiovasculares. Sugerindo que o bem-estar psicológico tanto das vítimas, quanto de testemunhas, era inferior quando comparado a indivíduos que não vivenciaram episódios de assédio, alargando, deste modo as consequências das práticas de assédio, às testemunhas do assédio (vítimas indiretas).

A literatura (e.g., Bondestam & Lundqvist, 2020; Rosenthal et al., 2016; Thakur & Paul, 2017; Valantine et al., 2022; Yoon et al., 2010) aponta, igualmente, a questão do género como um fator importante e dentro do fenómeno do assédio moral, visto que, tendencialmente, as mulheres são mais vítimas quando comparado aos homens. De acordo com Stokes e Klein (2008) essa questão pode ser especialmente percebida no meio académico.

Ao longo dos anos, foram realizados vários estudos acerca do assédio laboral (Bradaschia, 2007; Bobroff & Martins, 2013; Higa, 2016), porém, tal como referido anteriormente, esse é um fenómeno que extravasa a esfera do trabalho, atingindo também as Instituições de Ensino Superior (IES), atravessadas pelas relações de poder dentro das universidades (Damasceno et al., 2012; Garcia & Silva Jr, 2016). Segundo Hirigoyen (2002), apesar de ter maior visibilidade no contexto laboral, é bastante comum encontrarmos práticas de

assédio moral nos núcleos escolares e acadêmicos, pois, assim como nos ambientes de trabalho, são espaços onde existem grupos hierárquicos que podem expressar rivalidades.

Mesmo tendo em conta que o fenómeno não é uma realidade desconhecida pelos indivíduos que pertencem ao ambiente do Ensino Superior, a temática do assédio moral no ambiente académico ainda é pouco estudada. Os estudos que compreendem essa problemática, tem como foco maior o assédio moral no contexto do trabalho e das organizações (Ferreira, 2013). Desse modo, existe uma lacuna relativamente às práticas de assédio moral no Ensino Superior.

### **Instituições de Ensino Superior (IES)**

Desde o século passado, o Ensino Superior tem tido uma importância cada vez mais reconhecida na sociedade, em parte pela existência de mais instituições e por estarem a exercer mais funções dentro da comunidade ao qual está inserida. Segundo Boucher et al. (2003), a formação do conhecimento e o papel do ensino são questões inseparáveis dentro da esfera universitária.

À universidade cabe a preparação dos futuros profissionais nos mais diversos campos, não sendo somente o repasse de instruções técnicas, mas sim, garantindo uma formação integral, que consiste no investimento na prática da pesquisa, no domínio de métodos especializados de ensino e pesquisa, e no compromisso com a competência técnica e com o compromisso ético-político, que diz respeito à formação de profissionais sensíveis, humanos e dotados de consciência social que sejam comprometidos com a democratização das relações sociais (Severino, 2009; UNESCO, 2015).

Embora seja notória a importância do ensino, a nível mundial tem se apontado uma crise nos sistemas de ensino. Atualmente, segundo Giroux, (2010), às instituições universitárias a nível mundial enfrentam desafios provenientes de cortes orçamentais, o que acarreta em uma diminuição do corpo docente, reformulações das grades curriculares e uma menor qualidade do ensino e de investigação. Como consequência, cada vez menos as instituições têm sido

consideradas como espaços democráticos, que prestam serviços à comunidade e cuja função é ensinar e apoiar as gerações futuras para os desafios da sociedade e do processo civilizatório.

No que diz respeito ao ensino e ao seu papel económico e social, alguns autores fazem relação entre o nível de educação e o potencial de crescimento económico dos países (Cerdeira et al., 2021). O estudo de Lin (2004) apontou uma correlação positiva entre a educação e o crescimento e desenvolvimento económico. Na pesquisa de Kelly et al. (2004) no Reino Unido, também foi possível perceber o impacto positivo que as IES têm na geração de empregos e crescimento económico do país. Outros autores (e.g., Kelly et al., 2004; Pedro et al., 2018) apontam que o impacto das instituições universitárias, além da repercussão a nível económico, exerce influência no contexto social e cultural, e que, tais efeitos ao afetar a região, prontamente refletem nas próprias instituições. Winters (2011) sugere que a qualidade das populações pode ser afetada de maneira positiva pelas IES. Nesse mesmo sentido, em Portugal, um estudo de Leitão et al. (2016) também indica a existência de uma relação positiva entre as instituições universitárias e a qualidade de vida das populações. Nesse sentido, pode-se pensar que a educação, particularmente em nível superior de ensino, pode auxiliar no crescimento económico de uma região, refletindo no desenvolvimento social da comunidade a qual está inserido assim como no seu próprio desenvolvimento.

Relativamente, ao ensino superior português, assim como nos outros países da Europa, este é constituído por instituições públicas e privadas (Ferreira, 2019). A revolução de 1974, ocasionou um aumento da procura do Ensino Superior, fazendo com que as instituições existentes fossem insuficientes e desse modo fosse necessária a criação de mais instituições públicas e também privadas (Lourtie, 2013). Desse modo, um ensino que era até então elitista, seletivo e com pouca procura, após a revolução, passou a ser um ensino massificado, diversificado e de mais amplo acesso (Vieira & Vieira, 2011; Dias et al., 2011).

Em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha direcionou a existência de um sistema de ensino de três ciclos: licenciatura, mestrado e doutoramento. Sendo o primeiro e segundo ciclo podendo ser ministrado pelo sistema universitário e politécnico e o terceiro por ensino universitário (Ferreira, 2019). Nessa nova modalidade, os ciclos de estudos do ensino superior ficaram relativamente mais curtos, e isso acabou por incentivar a procura por

formações, seja por menor duração ou também como por menores custos associados ao ensino (Vieira et al., 2013).

Como citado anteriormente, a investigação aponta que o desenvolvimento de um país está relacionado e dependente do desenvolvimento da educação (Cerdeira et al., 2021). No entanto, relativamente a Portugal, Sousa et al. (2015), indicam que há um atraso do país no que se refere ao número de estudantes que concluem o Ensino Superior nas últimas décadas. Nesse sentido o investimento nessa área, além de permitir a concentração de maior conhecimento, também possibilita o crescimento da produtividade e do desenvolvimento económico do país (Amaral, 2019).

### ***Hierarquias e Relações de Poder no Ensino Superior***

O poder social é um conceito que ainda não tem uma definição única. Alguns autores entendem-no como sendo um poder soberano (French et al., 1959), outros como a influência sobre o comportamento, o pensamento, as emoções ou ações de outros (Rees et al., 2013; Schmitt, 1991).

Alguns autores, dizem que o poder só pode ser exercido nas relações sociais, não podendo ser entendido como um aspeto individual (Emerson, 1962). Ainda pode ser entendido como um controlo de forma assimétrica nas relações sociais (Blau, 2017; Magee & Galinsky, 2008), ou como um fenómeno difuso que transita em todo o tipo de interação, moldando os indivíduos e gerando impacto no seu conhecimento e na sua perceção de verdade (Foucault, 2012). Embora seja possível reconhecer a condição relacional do poder, também há de se levar em consideração alguns aspetos que vão além das relações sociais, como por exemplo, as questões de etnia e género, que invocam e reforçam relações estruturais de poder em muitos contextos relacionais (Vanstone & Grierson, 2022).

Na área académica, o poder social tem sido definido de diversas formas, sempre com o denominador comum de que o poder é a capacidade de influência sobre os outros (Rees et al., 2013). Especificamente, Vanstone e Grierson (2022) defendem que podendo ser empregue a níveis micro (interacional) e em níveis macro (estrutural), o poder na esfera académica pode ser entendido como o potencial de modelar o comportamento e o conhecimento através da repressão,

pois as hierarquias presentes nesse contexto podem ser uma forma organizadora de poder, que segmenta e classifica indivíduos e grupos. O estabelecimento e organização de estruturas hierárquicas, é, assim, uma das formas de praticar o poder, pois em razão de que separam e distinguem indivíduos, ou grupos, baseados na posse de recursos ou divisões sociais (Magee & Galinsky, 2008).

Foucault (2012) menciona que a onipresença do poder nas relações e interações sociais é particularmente visível quando ele opera de maneira estrutural nos sistemas de produção de conhecimento e controle, ou seja, nas instituições de ensino. Uma das formas de operação desse poder se dá pelo estabelecimento e manutenção das estruturas hierárquicas (Vanstone & Grierson (2022). A hierarquia pode ser entendida como uma ordem de indivíduos e/ou grupos que se organizam em relação a uma dimensão social considerada, tanto a nível de recursos quanto a nível de capacidade de influência (Magee & Galinsky, 2008). O poder normalmente é exercido de forma unidirecional, de cima para baixo na hierarquia, porém pode existir tanto em estratégias verticais quanto horizontais dentro das estruturas (Vanstone & Grierson, 2022).

Sendo tal estrutura hierárquica um aspeto bem conhecido no ambiente académico, torna-se comum que as relações dentro do ambiente universitário se arquetem e se organizem em torno da mesma. No entanto, o poder não se trata unicamente de repressão e opressão. Embora possa ser utilizado no sentido de restringir, punir e limitar, o mesmo também pode operar de maneira produtiva, incentivando e encorajando indivíduos por meio de exemplos positivos ao qual os estudantes possam se identificar (Watling et al., 2012), *feedbacks* considerados importantes (Telio, 2015), elogios, e/ou recompensas (Foucault, 2012; Spreitzer, 1995).

Ao pensar sobre a dinâmica do poder a nível estrutural, é importante referir que as estruturas sociais tendem a normalizar as expressões de poder, fazendo com que muitas vezes, tais manifestações se tornem invisíveis para os indivíduos inseridos nessa esfera (Kipnis et al., 1980). Na linguagem Foucaultiana isso é descrito como aspeto capilar do poder, que é quando as formas de expressão do poder são tão subtis que acabam por penetrar e se tornar impercetível na vida social (Foucault, 2012; Rees et al., 2013). Relativamente a expressão de poder dentro da esfera do ensino, Santos e Soares (2011) sugerem que as práticas pedagógicas efetuadas dentro

das universidades espelham a dinâmica social e as relações humanas, refletindo a sociedade na qual está inserida (Santos & Soares, 2011).

No que toca a expressão abusiva e violenta, mesmo que naturalizada, que pode estar presente dentro do contexto de ensino, é importante ressaltar que todas as vivências de violência, de qualquer forma ou tipo, refletem no percurso educacional, indo ao inverso do que seria um ambiente educativo saudável. Tais situações acabam por reforçar as assimetrias de poder, onde o ambiente é permeado por relações de força e poder que são dominadas por estruturas de autoridade, legitimamente reconhecidas pela sociedade (Cruz & Pereira, 2013). Também, como mencionado anteriormente, questões de identidade social como etnia e género, reforçam as relações estruturais de poder em variados contextos (Vanstone & Grierson, 2022). Dessa forma, é possível pensar que as questões de género acarretam no exercício de poder desigual entre homens e mulheres consoante a sua posição na hierarquia ao qual estão inseridos.

### ***Mulheres no Ensino Superior***

A questão do género existente de forma geral na esfera laboral, também se alastra no contexto educacional, especialmente no Ensino Superior. Subotzky (2001) diz que as instituições universitárias foram feitas por homens para homens, existindo assim uma prática androcêntrica. Ou seja, os ambientes que são tomados por homens, tendem a concentrar o poder masculino no topo dos níveis hierárquicos. A entrada mais tarde das mulheres na esfera académica, acabou por determinar a sua posição hierárquica, sendo excluídas das relações sociais e profissionais (Evans, 1996), desse modo, exigindo maior esforço das mesmas para serem reconhecidas dentro das instituições (Subotzky, 2001).

Relativamente aos dados do Ensino Superior, em Portugal, em 2022 havia um total de 433,217 pessoas matriculadas no ensino superior em Portugal, dos quais 54% mulheres e 46% homens (PORDATA, 2022). A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG, 2022) aponta que, relativamente aos diplomados no Ensino Superior Português, em 2021, a nível de licenciatura, 59,5% são mulheres e 40,5% são homens; a nível de Mestrado 59,8% são mulheres e 40% são homens; e a nível de Doutoramento 50,9% são mulheres e 49% são homens. No entanto, os mesmos dados indicam que embora a maioria dos inscritos e diplomados sejam mulheres, os docentes das instituições são maioritariamente homens, sendo os cargos de

Professores auxiliares ocupados em 53,8% por homens e 46,2% por mulheres. A diferença é ainda maior a nível de professores catedráticos, sendo esse cargo ocupado 75,5% por homens e 24,5% por mulheres.

Apesar de haver maior número de mulheres a frequentar o ensino superior, em Portugal, a maioria das mulheres encontra-se a ocupar os cargos mais baixos das instituições (Bagilhole, 2000). Dados apontam que em 2019, somente 13% das IES tinham mulheres em posição de liderança (Observador, 2019). Existe uma compreensão de que as mulheres são minorias nas posições mais altas e de maior poder nas universidades (Ferreira, 2021), devido às desigualdades de género, neste sentido, as mulheres ficam sub-representadas e acabam por serem prejudicadas (Van Den Brink & Benschop, 2021).

Ferreira (2021), no seu estudo sobre mulheres e lideranças femininas em IES, em Portugal, afirma que a desigualdade de género também afeta o topo das instituições de ensino. Aponta, que apesar de haver mais mulheres matriculadas e a concluírem o ensino superior, o género feminino ainda é minoria nos cargos superiores, e isso seria um reflexo do patriarcado na sociedade portuguesa que acaba por destinar as mulheres a espaços domésticos e familiares. É possível perceber que embora haja um movimento no sentido de uma maior igualdade de género, esse processo ainda é lento). A problemática além de afetar as mulheres, interfere, também, na capacidade das instituições de terem uma perspetiva mais diversa para basear e tomar as suas decisões (Ferreira, 2021). Para Bartel (2020), para haver mudanças reais e sólidas, a igualdade e diversidade de género, essa luta não deve ser somente das mulheres, mas também deve ser uma questão a ser considerada importante pelos homens que compõem a esfera académica. Ou seja, apenas homens e mulheres juntos têm a capacidade de equilibrar as diferenças de género dentro das instituições universitárias, fazendo com que haja maior diversidade e equidade na esfera académica.

### ***O Assédio Moral no Ensino Superior***

Mesmo entendendo que o termo assédio moral foi pensado para contextos de abuso de poder, ameaças e constrangimentos dentro da esfera profissional, Ferreira (2013) propõe uma resignificação do termo para o contexto académico, como sendo ações que desrespeitam os estudantes, como ameaças, humilhações, constrangimentos, abuso de poder, agressão verbal,

entre outras práticas que possam ferir a dignidade do indivíduo, ameaçando o ambiente de ensino e aprendizagem. Neste sentido, as IES, embora consideradas lugares privilegiados, permeados por sabedoria e onde as opiniões podem ser expressas abertamente, nem sempre são locais seguros para os/as estudantes que as frequentam, sobretudo quando se trata de mulheres (Martins, 2012).

A revisão sistemática da literatura, realizada por Bondestam e Lundqvist (2020), indicou que o assédio de género, ou seja, o assédio que surge alicerçado nas desigualdades de género, é a forma mais comum de exposição no ensino superior, indicando que a prevalência de assédio sexual entre estudantes do sexo feminino é declarada por, em média, uma em cada quatro mulheres e que, em média 50% dessa população já sofreu algum tipo de assédio durante o período dos seus estudos (Thakur & Paul, 2017). A amostra do estudo de Yoon et al. (2010), composta por estudantes universitários do sudoeste dos Estados Unidos, indica que 50% das universitárias foram assediadas pelo menos uma vez durante o seu percurso académico. Já o estudo de Rosenthal et al. (2016) com estudantes de pós-graduação de universidades públicas do Noroeste Pacífico, indicou que 38% das estudantes sofreram assédio sexual por parte de docentes e/ou funcionários/as e 57,7% sofreram assédio por parte de colegas.

O estudo de Lorenz et al. (2019) que teve como foco as experiências de assédio de estudantes de pós-graduação dos Estado Unidos, indicou que 86% dos participantes relataram terem vivenciado algum tipo de assédio no meio académico. Já, Boyle e McKinzie (2021) sugerem que 33% dos estudantes de pós-graduação, assim como do curso de direito, já vivenciaram um ambiente hostil dentro das IES, e também que 1 em cada 10 estudantes já sofreu algum tipo de contacto sexual indesejado.

Valantine et al. (2022) na sua pesquisa sobre o tema do assédio sexual na comunidade científica nos Estados Unidos, indicou que as mulheres, estudantes/estagiários/as, minorias de género, pessoas mais jovens, e pessoas com deficiência, eram mais propensas a sofrer assédio sexual em contexto universitário. Os estudos de Wood et al. (2021) e Bondestam e Lundqvist (2020), corroboram com esse achado apontando que as estudantes mulheres, de minorias de género e/ou sexuais têm um maior risco de assédio por parte de colegas, professores/as e funcionários/as, quando comparados a outros grupos.

O género é um dos agravantes na instabilidade das relações de poder dentro das IES, pois historicamente essa relação aparece alicerçada na hierarquia dos homens sobre as mulheres. A divisão a partir do género em ambientes educacionais e laborais, na maioria das vezes coloca os homens no topo das estruturas de poder e, conseqüentemente, as mulheres abaixo dos mesmos, o que acaba por reforçar a subordinação das mulheres na tentativa de denúncia do assédio e são descredibilizadas (Hoffmann,1986). Andsager et al., (1997), sugerem que o assédio sexual por exemplo, é uma maneira de reforçar que o ambiente universitário é considerado um território masculino, e que as mulheres nele inseridas só podem avançar até certo ponto dentro dessa estrutura de poder.

Segundo Valantine et al. (2022), a falta de denúncias é, de forma particular, problemática para o assédio de género pelo facto de muitas pessoas não perceberem tal conduta como uma violência. Essas baixas taxas de denúncia na academia possivelmente são consequência do medo de sofrer algum tipo de retaliação (Shaw et al., 2018). Os/as estudantes costumam minimizar a sua experiência, expressando medo de vitimização secundária, de serem acusados de fazer acusações falsas e de que relatar o acontecido pode prejudicá-los mais que o próprio assédio em si, o que está ligado a um sério desequilíbrio de poder nas relações hierárquicas institucionais (Vohlídalová, 2015)

Ainda, em casos de assédio sexual, os estudantes de graduação costumam relatar o acontecimento com menor frequência quando o agressor é docente, do que quando é um colega (Shepela et al., 1998). Vohlídalová (2015) afirma que o assédio dos/as estudantes por parte dos professores/supervisores é uma forma específica e considerada mais grave de assédio, devido ao sério desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Neste mesmo sentido, Aguilar e Baek (2020), expõem que o cenário do assédio, principalmente o sexual, ocorrido dentro das instituições universitárias, geralmente é caracterizado pelas assimetrias de poder, ou seja, quando o assediador está em posição de poder em relação à pessoa assediada. Neste sentido, observa-se que além da questão do género, as diferenças nas dinâmicas de poder também agravam outras relações hierárquicas, como a relação aluno-professor dentro das universidades e que estas relações de poder têm um papel crucial no que toca ao assédio na academia.

A maioria do assédio com ataques sexuais no meio acadêmico envolve contacto físico indesejado e é cometido por assediadores reincidentes (Cantalupo & Kidder, 2018). Relativamente ao medo que os estudantes têm de a denúncia ter um impacto negativo para si próprios, está relacionado com a falta de confiança na gestão da instituição e da falta de interesse da mesma em resolver essa problemática (Vohlídalová, 2015). Isso aponta para o caráter de isenção e desinteresse das instituições frente à temática do assédio. Bondestam e Lundqvist (2020) sugerem que não há evidências baseadas em pesquisas acerca de mecanismos e/ou estruturas formais de prevenção ou gestão de casos para lidar com as experiências de assédio sexual no ensino superior. Pelo contrário, as evidências sugerem que há falta de procedimentos de gestão eficiente desses casos. Com isso, a cultura do meio acadêmico acaba por perpetuar e reforçar o assédio pois as políticas internas das instituições não apresentam diretrizes claras sobre como relatar e/ou responder perante aos episódios (Taylor & Conrad, 1992; Thakur & Paul, 2017).

### ***Impacto do Assédio no Percorso Académico***

A literatura vem mostrando que o assédio no percurso educacional, mais precisamente no Ensino Superior, acarreta consequências negativas tanto para o indivíduo assediado quanto para indivíduos que estão à volta do fenómeno. No estudo de Takeuchi et al. (2018) que pesquisou o assédio moral com trabalhadores das instituições universitárias, os resultados sugerem que ambientes onde o assédio é generalizado podem acarretar no esgotamento do corpo docente feminino, mesmo que essas mulheres não experienciam de forma direta o assédio.

Alguns estudos (e.g., Cortina et al., 1998; Huerta et al., 2006; Rosenthal et al., 2016) comprovam que os estudantes assediados experienciam efeitos académicos negativos, como uma satisfação académica diminuída, percepções negativas do corpo docente, além de baixo engajamento e desempenho. Os achados de Lorenz et al. (2019) também sinalizam que o assédio de género e a coerção sexual foram preditivos de desengajamento social e académico.

Um estudo de Barbosa et al. (2020), que tinha como objetivo compreender as situações de violência contra a mulher no contexto universitário brasileiro, sugere que as mulheres sofrem consequências negativas em virtude da ampla objetificação e mercantilização feminina dentro do contexto universitário. As entrevistadas elencaram como consequências negativas a perda de

confiança na capacidade de realizar atividades em sala de aula, a preocupação excessiva relativamente aos seus corpos, o medo da escolha da profissão por causa do seu género e o sentimento de incapacidade frente à possibilidade de exercer cargos de chefia.

Ferreira (2013), ao pesquisar o fenómeno do assédio moral numa Universidade Brasileira, concluiu que, a desmotivação, o *stress* psíquico, o medo de se expressar, a perda de estímulo, a pressão psicológica, a ansiedade e a depressão são efeitos negativos do assédio moral, que afetam o percurso académico. Além disso, os estudantes da amostra, também, relataram ter tido problemas na disciplina ministrada pelo assediador, dificuldades de aprendizagem, queda das notas, reprovação na disciplina e também o pensamento de abandonar o curso. Por fim, o estudo de Cortina et al. (1998) indicou que indivíduos que sofriam de assédio estariam menos capacitados a frequentar uma instituição de ensino superior se tivessem de o fazer novamente.

Neste sentido, todos os efeitos negativos do assédio apontados pela literatura, podem ter repercussões ao nível da manutenção no ensino superior, levando os estudantes a faltar às aulas, trocar de curso, mudar de professor/orientador, mudar de instituição ou até mesmo abandonar o seu percurso académico. Sendo assim, estudos sugerem que, após episódios de assédio, essas tentativas de abandono académico podem atrapalhar as experiências educacionais dos estudantes (Fitzgerald et al., 1988; Hill & Silva, 2005; Huerta et al., 2006). Tais tentativas de abandono e/ou de lidar com a vivência de um ou mais episódios de assédio, são chamadas de estratégias de *coping*, que seriam respostas cognitivas e comportamentais que os indivíduos utilizam para neutralizar e/ou gerir situações stressantes e a resolução de problemas geradores de desconforto (Dias & Pais-Ribeiro, 2019).

### **Estratégias de *Coping***

O *Coping* pode ser entendido quer, como uma tentativa de neutralizar o *stress*, quer como qualquer ação que objetiva proteger as pessoas de prejuízos psicológicos ou emocionais (Pearlin & Schooler, 1978). Esse conceito começou inicialmente a ser estudado por Lazarus (Folkman & Moskowitz, 2004), e está relacionado com as estratégias que os indivíduos usam para lidar com situações que provocam *stress*. De acordo com Anunciação (2010), o *coping* emerge quando o

meio ao qual o indivíduo está inserido exige uma modificação no modo de reação e/ou comportamento frente a uma determinada situação. Desse modo, na falta de respostas automáticas para enfrentar uma situação geradora de *stress*, o indivíduo recorre às estratégias de *coping* para lidar com situações que suscitem para si algum dano, desafio ou ameaça (Serra, 1999).

Lazarus e Folkman (1984) desenvolveram um modelo sólido e bastante estudado até hoje de estratégias de *coping*, baseado em dois tipos de enfrentamento, a saber: a) O *coping* focado no problema, que consiste em estratégias que visam resolver a situação stressante. Denominado por Fitzgerald et al. (1995) como estratégias externas, que teriam como foco o enfrentamento da situação real visando a sua resolução; e b) o *coping* focado nas emoções, em que as estratégias são voltadas para a gestão das respostas emocionais frente a situação stressante (D'Zurilla & Nezu, 2001). Denominado por Fitzgerald et al. (1995) como estratégias internas, focadas na gestão das próprias emoções e no enfrentamento psicológico da situação.

De acordo com a teoria de Folkman & Lazarus (1988), cada estratégia de *coping* compreende vários tipos de ações, também denominadas tipos de *coping*. O *coping* focado no problema compreende, assim, o *Coping* Confrontativo (esforços agressivos que visa a alteração da situação que possuiu um grau de hostilidade e risco) e a Resolução Planeada do Problema (esforços intencionalmente focados no problema, visando alterar a situação, estando associados a uma visão analítica de solução do problema) (Silva et al., 2020). Por sua vez, o *coping* focado nas emoções compreende, o Distanciamento (esforços de afastamento de situações adversas, bem como a tentativa de elaboração de uma perspectiva positiva a partir da desvalorização da situação stressante), o Autocontrole (relacionado com o empenho na regulação dos próprios sentimentos e ações), a Aceitação da Responsabilidade (envolve o reconhecimento do próprio papel no problema e na tentativa em paralelo de refazer as coisas), a Fuga-Evitamento (esforços a nível cognitivo e comportamental visando escapar ou evitar o problema), e a Reavaliação Positiva (compreende a criação de significados positivos acerca do acontecimento, salientando o crescimento pessoal e que pode incluir também uma perspectiva religiosa) (Silva et al., 2020). Ainda existe uma subescala que abrange os dois tipos de estratégia (problema e emoções) denominada de Procura de Suporte Social (busca de suporte informativo, tangível e suporte emocional) (Silva et al., 2020).

As estratégias de *coping* desempenham um papel significativo na adaptação do indivíduo às exigências internas e externas em situações de *stress* (Lazarus & Folkman, 1984). Desse modo, pode-se dizer que quando o indivíduo faz uso de estratégias de *coping* eficazes, a tendência é que o mesmo avalie as situações como menos stressantes e ameaçadoras (Teixeira, 2015). No entanto, de acordo com o conceito de Folkman e Lazarus (1980) há dois tipos de avaliação da situação stressora e o uso das estratégias vai depender dessa avaliação por parte do indivíduo: primária ou secundária. A avaliação da situação primária é um processo cognitivo em que os indivíduos avaliam que riscos estariam envolvidos na situação stressora, e a secundária é a avaliação por parte dos indivíduos dos recursos e das opções que têm disponíveis para lidar com a situação geradora de *stress*. Desse modo, em situações avaliadas como podendo ser modificáveis, a tendência seria utilizar a estratégia focada no problema, enquanto nas situações avaliadas como sem possibilidade de modificação, a estratégia utilizada seria a focada nas emoções (Folkman & Lazarus, 1980).

No que toca à eficácia das estratégias de *coping*, a literatura é controversa. Segundo Beresford (1994), mesmo sendo a eficácia e/ou adaptabilidade do *coping* considerada subjetiva, o *coping* deve ser observado para além do seu resultado. Neste mesmo sentido, Lazarus e Folkman (1984), afirmam que toda tentativa de neutralizar o stressor é tida como *coping*, tendo resultados ou não. Desse modo, as estratégias não podem ser catalogadas como boas ou ruins e/ou eficazes ou não eficazes, pois nesse contexto é preciso analisar a natureza do agente stressor, a disponibilidade de estratégias que o indivíduo possui e o resultado do esforço da utilização das estratégias (Antoniazzi et al., 1998).

Compas (1987) afirma que, tanto a estratégia focada no problema, quanto a estratégia focada nas emoções são significativas, sendo a sua eficácia designada por flexibilidade e modificações, pois novas situações demandam novas estratégias, já que uma só estratégia não é eficiente para todos os tipos de stressores. Nesse sentido, é difícil avaliar o resultado de uma estratégia porque a mesma pode mudar de acordo com o tempo e com a situação. Ainda, Antoniazzi et al. (1998), colocam que uma estratégia que traz alívio imediato frente ao stressor pode causar dificuldades posteriores. Beresford (1994) salienta que não se pode simplificar o processo de *coping*, pois as estratégias são usadas de forma individual, consecutiva e também de forma combinada, e com isso o resultado do uso de uma estratégia pode se confundir com o impacto de outras estratégias utilizadas. Além disso, Folkman e Lazarus (1980) apontam que as

estratégias de *coping* utilizadas podem mudar a todo o momento, em cada etapa de uma situação stressora.

Considerando o assédio como uma situação intensamente stressora, entende-se que o indivíduo que experiencia tal violência faz o uso das estratégias de *coping* possíveis na tentativa de neutralizar e/ou amenizar os impactos causados pela mesma. Com isso é importante tentar perceber como se dá o uso das estratégias de *coping* dentro do fenómeno do assédio, e que tipos de estratégias estão presentes nos casos de abandono académico, por parte dos/as estudantes.

### ***Estratégias de Coping no Contexto do Assédio***

Desde o trabalho inicial de Lazarus e Folkman (1984), as estratégias de enfrentamento focadas no problema e nas emoções vem sendo estudadas mais frequentemente e apresentado resultados conflitantes sobre qual o tipo de estratégia mais comumente utilizada por pessoas que vivenciaram episódios de assédio, se focadas no problema ou focadas nas emoções (Pape & Arias, 1995; Smith et al., 2010). Alguns estudos apontam, ainda, que fatores como o contexto cultural, género, raça e etnia também têm influência nas estratégias de enfrentamento frente ao assédio (Hill & Silva, 2005; Wasti & Cortina, 2002).

Relativamente as estratégias de *coping* em situações de assédio sexual e/ou contextos de assédio semelhantes, as pesquisas tem achados discrepantes. Pape e Arias (1995), sugerem que o *coping* focado no problema é mais eficaz, pois o enfrentamento por parte das mulheres que sofrerem assédio seria uma ação bem-sucedida. No entanto, Smith et al. (2010) alegam que o uso de tal estratégia de enfrentamento pode estar associado a um maior risco para as mulheres.

Em contexto laboral, o artigo de Gamian-Wilk et al. (2017) que trata das estratégias de *coping* de trabalhadores que sofreram assédio moral no trabalho, aponta que usar de estratégias como buscar aspetos positivos, diminuir ou justificar o acontecido e manter uma autoimagem positiva, não resulta na superação do acontecido. Por sua vez, um estudo sobre com enfermeiros, sugere que os indivíduos que contaram com suporte social no local de trabalho, tinham menos propensão a abandonar o trabalho e maior satisfação no trabalho, quando comparado a indivíduos que relataram ter pouco suporte social (Quine, 2001). De acordo com a pesquisa de Zapf e Gross (2001), os indivíduos assediados utilizam primeiramente estratégias de resolução de conflitos e não obtendo sucesso, passam a utilizar a estratégia de evitamento do conflito e/ou

tentam sair do local de trabalho. Os autores sugerem, também, que as vítimas de assédio que, na tentativa da resolução do conflito, não obtêm sucesso, usam o evitamento como principal estratégia, e também, que estratégias focadas no problema tem pouco sucesso (Knorz & Zapf, 1996; Niedl, 1996).

O estudo de Andrade e Baptista (2013) acerca de estratégias de *coping* utilizadas por trabalhadores frente ao assédio, teve como resultado que as vítimas de assédio moral utilizam, principalmente, as estratégias de confrontação e de distanciamento de forma combinada, bem como a estratégia de procura de suporte social. Neste sentido, os autores pensam que a utilização conjunta da confrontação e do distanciamento é que poderá ter possibilitado aos indivíduos a aguentarem as situações de assédio, ou por outro lado, de não ter tolerado e decidido sair da organização.

Relativamente ao assédio presentes nas relações hierárquicas e/ou de poder, alguns autores (e.g., Lazarus & Folkman, 1984; Begley, 1998) sugerem que, para indivíduos que se encontram numa posição inferior na hierarquia, as estratégias voltadas para a gestão das emoções e/ou pensamentos, podem ser mais úteis. Nesses casos, as estratégias ativas de resolução do problema não são possíveis nem úteis, justamente pela posição inferior que o indivíduo assediado se encontra (Lazarus & Folkman, 1984; Begley, 1998). Desse modo, Einarsen (2000) sugere que as estratégias de caráter mais passivo, ou seja, focado na gestão das próprias emoções são melhor aplicadas no contexto do assédio. Nesse sentido, Vohlídlová (2015) salienta que enquanto as estratégias de enfrentamento têm potencial para enfrentar as questões acerca das relações de gênero e do assédio, a maior parte das outras estratégias, além de não ter o mesmo potencial, acabam por levar à sua reprodução, mesmo que de maneira não intencional. Porém, os estudantes escolhem as suas estratégias mediante a sua posição dentro das hierarquias de poder, das estruturas de gênero da qual fazem parte e nas quais foram socializados (Vohlídlová, 2015). Os estudantes utilizavam estratégias internas e externas para lidar com o assédio sofrido. Como estratégias internas ressalta-se a legitimação do assédio, a busca de apoio mental, o silêncio como sendo uma escolha racional frente à hegemonia masculina e também a recusa de ser vítima. Referente às estratégias externas, estas são o confronto direto com o assediador, obtenção do apoio da instituição e de seus representantes, mas também evitar o assediador como forma de uma resistência oculta. Embora o estudo tenha constatado que há o uso misto de estratégias,

parece ter existido uma predominância das estratégias internas de *coping* e da estratégia externa de evitar o assediador, isso porque o uso das estratégias muda dependendo da dinâmica do assédio (Vohlídalová, 2015).

Um estudo realizado com estudantes africanos (Bulanda et al., 2020) relata que um dos agravantes para o *stress* acadêmico está relacionado com problemas com os professores/instrutores. Tais problemas incluíam assédio sexual e suborno por parte dos professores para aprovação dos estudantes. No que toca às estratégias de *coping*, as mais utilizadas pelos estudantes foram, evitar e/ou ignorar a situação e o isolamento. Em outra pesquisa, agora com estudantes mulheres, Hill e Silva (2005) apontam que, referente às estratégias de *coping* pós-assédio, 48% das estudantes mulheres indicaram evitar o assediador, 27% indicaram ficar longe de lugares específicos da instituição e 9% indicaram faltar ou abandonar a alguma aula.

Por fim, as estratégias usadas frente ao assédio, como por exemplo, evitar o assediador, a troca de disciplinas, a troca abrupta de professores/supervisores e a ausência de palestras sobre o tema, pode ocasionar problemas psicológicos, maus resultados acadêmicos e por vezes a desistência do curso (Benson – Thompson 1982; Hill – Silva 2005: 28; Huerta et al. 2006). Isso porque o *stress* prolongado provocado pelo assédio pode enfraquecer os recursos que o indivíduo tem para lidar com o mesmo (Gamian-Wilk et al., 2017; Einarsen et al., 1994). Neste sentido, o assédio além de acarretar inúmeras consequências negativas, pode fragilizar as ações de defesa por parte dos estudantes, afetando o seu percurso educacional e podendo levar ao abandono do Ensino Superior. O abandono acadêmico além de afetar os estudantes em si, também prejudica as instituições, que assistem aos seus estudantes a irem embora, podendo acarretar em prejuízos financeiros e organizacionais às mesmas. Desse modo, é importante compreender a relação da prática de assédio com o abandono acadêmico, para que se possa ter um melhor entendimento do impacto das práticas de assédio na saída precoce dos estudantes das instituições.

### **Intenções de Abandono no Ensino Superior**

Atualmente, há uma crescente preocupação acerca do fenômeno do abandono educacional, em particular, no Ensino Superior. No entanto, há uma escassez de estudos na área,

revelando uma certa falta de clareza no que toca às causas e extensão do fenómeno (Lobo, 2012; Silva Filho et al., 2012; Sousa & Maciel, 2016).

Os termos usados para descrever o abandono dos estudos por parte dos estudantes são variados: abandono, evasão, partida, retirada, insucesso, falta de continuidade, dropout, não conclusão, por exemplo. Em Portugal, ainda não há um consenso quanto a nomenclatura, porém em termos de investigação é mais comum a referência do termo abandono, podendo ser o abandono do Ensino Superior (definitivo ou temporário), abandono da IES ou o abandono do curso (Casanova et al., 2018). Não há consenso, também, na literatura internacional sobre o entendimento do termo abandono escolar, principalmente no que toca ao Ensino Superior (Prestes & Fialho, 2018).

A maior parte dos autores (e.g., Almeida et al., 2019; Prestes & Fialho, 2018; Souza et al., 2019), compreendem o abandono como o não finalizar de um percurso educacional que permita ao estudante um conhecimento especializado, sendo escola, curso, especialização ou outra modalidade educacional. Tinto (1975), um dos principais autores sobre a temática do abandono, define-o como sendo o movimento por parte do estudante de deixar a Instituição de Ensino Superior, sem concluir a formação e sem receber o diploma. Assim, o abandono é resultado da interação entre as características pessoais dos estudantes, as características das Instituições e as características da comunidade, a qual o estudante está inserido. O abandono pode acontecer, também, acarreta quando não há uma integração do estudante a nível académico e a nível social (Prestes & Fialho, 2018).

A integração a nível académico é relativa ao envolvimento do estudante no ambiente universitário, como aprendizagem, desempenho académico e desenvolvimento de carreira. O nível social está ligado ao sentimento de pertença e sentir-se bem no ambiente académico, assim como a relação e interação com os pares e com os professores (Tinto, 1975). Neste sentido, Costa e Gouveia (2018) referem que uma integração académica bem-sucedida pode ser avaliada pelo grau de desempenho e a integração social por interações positivas com colegas e professores e também a participação em atividades extracurriculares. Quanto mais fortes e positivos forem os vínculos com a instituição, menos será o risco do abandono por parte do estudante.

Existem numerosos estudos que tencionam explicar o abandono escolar, e é unânime entre eles que se trata de um fenómeno complexo, pois várias instâncias são prejudicadas com o abandono, como o estudante, o seu meio familiar, a comunidade ao qual está inserido, as instituições de ensino e o país (Cabrera et al.,2006). Neste sentido, o abandono provoca prejuízos de carácter pessoal, familiar, social e económico (Pascarella & Terenzini, 1991). De acordo com Ambiel (2015) os motivos do abandono podem ter naturezas variadas, tais como: estar ligados a questões institucionais, questões pessoais, questões relativas à falta de suporte, questões de desempenho académico, questões relacionadas à autonomia e também por motivos interpessoais, nas relações estabelecidas dentro do ambiente académico.

O estudo realizado por Cabrera et al (2006), em Espanha, afirma que os índices de abandono podem ser considerados indicadores de qualidade de vários modelos de avaliação das IES e também no ranking das Instituições. Os autores também colocam que a sociedade deve observar com mais atenção esse fenómeno, em função do grande custo a nível social e pelos investimentos governamentais que não são retornados quando um estudante abandona seu percurso académico. Mediante a conclusão do estudo de Pascarella (1985), pode-se dizer que as características estruturais e/ou organizacionais de uma IES, são fundamentais para a conclusão ou não dos seus estudos.

O abandono académico é uma temática importante no âmbito do Espaço Europeu de Educação Superior, pois se trata de um indicador de qualidade das IES (Bernardo et al., 2015). Em Portugal, os dados da Direção-geral de estatísticas da educação e ciência (DGEEC, 2018) indicam que, nos cursos de licenciatura, 29% dos estudantes abandonam ou não obtêm o diploma de conclusão de curso. O que significa que 3 em cada 10 estudantes das IES, acabam por desistir dos estudos.

O género, parece ser um forte preditor de abandono académico, com os homens a ter maiores possibilidades de abandonar os estudos em relação às mulheres. A idade e a qualidade das instituições/escolas frequentadas anteriormente também apresentam um efeito significativo no abando académico (Boero et al., 2005).

Em relação a Portugal, os dados da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG,2021) indicam, também, que os homens têm maiores taxas de abandono escolar/académico quando comparado com as mulheres. Ainda, Costa e Gouveia (2018) evidenciam a importância

da idade, principalmente do grupo entre 25 e 28 anos, o grupo com maiores índices de insucesso acadêmico. Expõem, ainda que os estudantes que moram com os pais apresentam maior estabilidade nos estudos e, conseqüentemente, apresentam melhores resultados.

Pais (2005) cita que em Portugal, os jovens têm uma trajetória de ida e volta das instituições devido a necessidade de qualificação constante, o que acaba por interferir em decisões relacionadas com a independência e autonomia de vida. O adiamento das decisões da vida pessoal em função dos estudos, acaba por gerar alguma instabilidade na vida dos jovens afetando a decisão de permanência ou não no ensino superior. Para Ribeiro (2003), o abandono evidencia uma crítica às instituições que não conseguem se organizar de acordo com as novas configurações sociais, tendo como objetivo principal a emissão de diplomas e que estas necessitam repensar no que estão a oferecer aos seus estudantes.

### **Assédio e Intenções de Abandono do Ensino Superior**

No que se refere à relação entre as práticas de assédio e o abandono acadêmico, de acordo com as pesquisas existentes, há correlações entre assédio e a probabilidade de os estudantes universitários abandonarem os estudos (Alban & Mauricio, 2019; Dobarro et al, 2017). Um estudo com estudantes universitários, em Espanha, sugere que, os estudantes vítimas de assédio têm maiores possibilidades de abandonar os estudos em comparação com estudantes que não são vítimas de assédio (Bernardo et al., 2020). Da mesma forma, um estudo de Mengo e Black (2016) constatou que estudantes que experienciaram violência física e/ou verbal e sexual tiveram reduções significativas na sua média de notas. Observou-se também que os estudantes que vivenciaram vitimização sexual foram mais propensos a desistir dos estudos do que os estudantes que vivenciaram vitimização física e/ou verbal.

Os dados da investigação indicam, do mesmo modo, que estudantes que vivenciaram assédio sexual afastam-se dos relacionamentos acadêmicos, são mais propensos a mudarem de curso, abandonar os estudos e não recomendar a instituição para outras pessoas. (Cortina et al., 1998; Dansky & Kilpatrick, 1997; Fitzgerald, 1990). Alguns autores sugerem que, após os episódios de assédio, as tentativas de abandono acadêmico, como faltar às aulas, trocar de

professor, de curso ou de instituição, podem atrapalhar de forma mais intensa as experiências educacionais dos estudantes (Fitzgerald et al., 1988; Hill & Silva, 2005; Huerta et al., 2006).

Por fim, de acordo com Bucuto (2016) e Tinto (1989), o ambiente institucional e as relações interpessoais que se dão dentro do contexto acadêmico, como por exemplo, a relação entre colegas e/ou professores, são de extrema relevância na temática do abandono acadêmico. Neste sentido, a rutura dessas relações e os constrangimentos causados pelo assédio moral nos estudantes pode ser um ponto importante para que se possa compreender os índices de abandono do Ensino Superior em Portugal, por parte dos indivíduos assediados.

## Modelo e Hipóteses de Investigação

Os modelos de investigação propostos (Figura 1 e 2) são constituído por três variáveis: Assédio Moral (variável independente ou preditora), Estratégias de *Coping* (variável moderadora e/ou mediadora) e Intenções de Abandono (variável dependente ou critério). O objetivo geral da presente investigação consiste em contribuir para o conhecimento sobre o assédio moral em instituições universitárias, em Portugal, bem como para a compreensão do papel das estratégias de *coping* na relação entre o assédio moral e as intenções de abandono académico.

O desenvolvimento desta investigação é orientado pelos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o assédio moral numa amostra de estudantes universitárias, em Portugal;
- Caracterizar as estratégias de *coping* utilizadas pelas estudantes universitárias, em Portugal;
- Caracterizar as intenções de abandono académico nas estudantes universitárias, em Portugal;
- Analisar o possível efeito moderador das estratégias de *coping* na relação entre o assédio moral e as intenções de abandono.
- Analisar o possível efeito mediador das estratégias de *coping* na relação entre o assédio moral e as intenções de abandono.

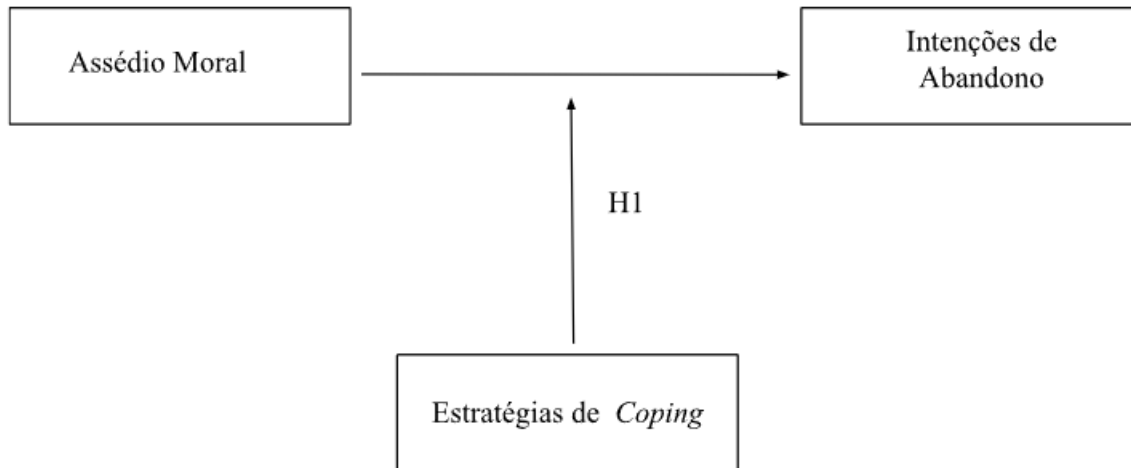
Nesse sentido, procura-se testar as seguintes hipóteses:

H1: As Estratégias de *Coping* moderam a relação entre o Assédio e as Intenções de Abandono Académico.

H2: As Estratégias de *Coping* medeiam a relação entre o Assédio e as Intenções de Abandono Académico.

**Figura 1**

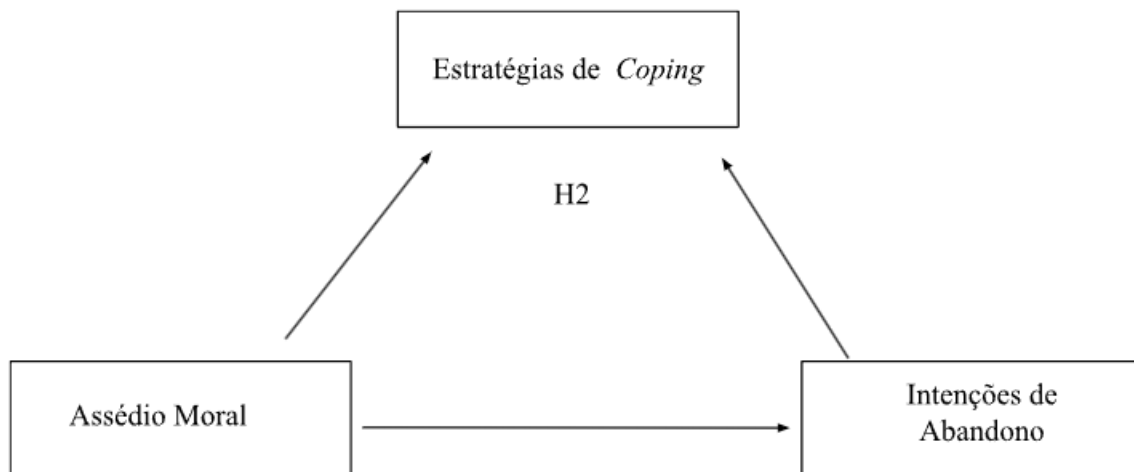
*Modelo de Moderação*



**Fonte:** Elaboração própria

**Figura 2**

*Modelo de Mediação*



**Fonte:** Elaboração própria

## Metodologia

### Delineamento

O presente estudo seguiu um delineamento não experimental, descritivo e com o propósito de avaliação correlacional entre as variáveis e, por esse motivo, sem controlo ou manipulação destas (Shaughnessy et al., 2015). Seguiu-se uma metodologia quantitativa por forma a permitir uma ordenação e quantificação de diferenças entre os dados e assim permitir uma análise estatística (Marôco, 2018). Trata-se de um estudo transversal, dado que a recolha de dados foi efetuada num único momento temporal (Vilelas, 2020).

### Participantes

O processo de amostragem foi feito de forma não probabilística e por conveniência, visto não ser viável o recurso a uma amostra aleatória (Oliveira & Lisboa, 2011). A participação no estudo foi voluntária e anónima, não tendo existido quaisquer incentivos à participação. Os critérios de inclusão definidos foram: a) a idade igual ou superior a 18 anos; b) ser mulher; c) estar matriculada no ensino superior português no ano letivo de 2022/2023 e, d) responder a todas as perguntas obrigatórias do questionário.

Conforme apresentado na Tabela 1, participaram do presente estudo 156 mulheres estudantes do Ensino Superior Português. Em relação à idade ( $M=25,83$ ,  $DP=8,31$ ), a maior parte das participantes, 60,9% da amostra ( $n=95$ ), têm entre os 18 e os 23 anos, 12,8% das participantes ( $n=20$ ) têm entre os 24 e os 29 anos, 10,9% das participantes ( $n=17$ ) têm entre os 30 e os 35 anos, 9,0% das participantes ( $n=14$ ) têm entre os 36 e os 41 anos, 3,8% das participantes ( $n=6$ ) têm entre 42 e os 47 anos, 1,9% das participantes ( $n=3$ ) têm entre 48 e os 53 anos e 0,6% das participantes ( $n=1$ ) têm mais de 54 anos.

Relativamente à nacionalidade, a maior parte das participantes, 71,2% da amostra ( $n=111$ ) têm nacionalidade Portuguesa, 24,4% ( $n=38$ ) têm nacionalidade Brasileira, 1,9% ( $n=3$ ) têm nacionalidade Angolana, 0,6% ( $n=1$ ) têm nacionalidade Checa, 0,6% ( $n=1$ ) têm nacionalidade

Turca, 0,6% das participantes (n=1) têm nacionalidade Italiana e 0,6% das participantes (n=1) têm nacionalidade Espanhola.

No que diz respeito às ciclo de estudos literárias, verificou-se que 71,8% das participantes (n=112) encontram-se inscritas em cursos licenciatura, 20,5% (n=32) em cursos conferentes ao grau de mestre, 6,4% (n=10) a frequentar cursos de Doutoramento e 1,3% das participantes (n=2) encontra-se a estudar no âmbito de uma Especialização/Pós-Graduação. No que toca a área do curso das participantes, tendo por referência o CNAEF - Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (DGERT, 2023), verificou-se que, 42,3% das participantes da amostra (n=66) frequentam cursos da área de Ciências Sociais e do Comportamento, 9,6% (n=15) da área de Direito, 9,6% (n=15) da área da Saúde, 9,0% (n=14) da área de Ciências Empresariais, 7,1% (n=11) da área de Formação de Professores/Formadores e Ciências da educação, 7,1% (n=11) da área de Informação e Jornalismo, 5,1% (n=8) da área de Artes, 4,5% (n=7) da área de Humanidades, 2,6% (n=4) da área de Engenharia e Técnicas afins, 1,3% (n=2) da área de Arquitetura e Construção e, por último, 0,6% das participantes (n=1) da área de Ciências da vida.

**Tabela 1***Estatística Descritiva das Variáveis Sociodemográficas*

Variável	Descrição	Frequência	Porcentagem
Idade	18-23 anos	95	60,9
	24-29 anos	20	12,8
	30-35 anos	17	10,9
	36-41 anos	14	9,0
	42-47 anos	6	3,8
	48-53 anos	3	1,9
	Mais de 54 anos	1	0,6
Nacionalidade	Portuguesa	111	71,2
	Brasileira	38	24,4
	Angolana	3	1,9
	Espanhola	1	0,6
	Checa	1	0,6
	Turca	1	0,6
	Italiana	1	0,6
Ciclo de estudos literárias	Licenciatura	112	71,8
	Mestrado	32	20,5
	Doutoramento	10	6,4
	Especialização/Pós-Graduação	2	1,3
Área do curso	Ciências sociais e do Comportamento	66	42,3
	Humanidades	7	4,5
	Direito	15	9,6
	Arquitetura e Construção	2	1,3
	Ciências empresariais	14	9,0
	Formação de professores/formadores e Ciências da educação	11	7,1
	Engenharia e Técnicas afins	4	2,6
	Informação e Jornalismo	11	7,1
	Saúde	15	9,6
	Artes	8	5,1
	Ciências da vida	1	0,6
	Ciências veterinárias	1	0,6
Serviços pessoais	1	0,6	

## **Instrumento de Medida**

O método de recolha de dados escolhido foi o inquérito por questionário. Este instrumento foi constituído por seis seções: 1) informações sobre o estudo, 2) consentimento informado, 3) Questionário sobre Assédio Moral (Gomes (2010), 4) Questionário de Estratégias de *Coping* (*Ways of Coping Questionnaire*) (Pais-Ribeiro & Santos, 2001), 5) Escala de Intenção de Abandono (Cesário & Chambel, 2017) e, 6) recolha de dados sociodemográficos e de caracterização da amostra (idade, nacionalidade, ciclo de estudos literárias e área do curso). O instrumento termina com um texto de agradecimento e contacto da investigadora. A aceitação do consentimento informado foi configurada como fator condicional para a participação; foi também configurada a validação da existência de respostas em todas as perguntas, não sendo por isso possível a submissão de questionários incompletos. Segue-se uma breve descrição dos instrumentos de medida que integraram o inquérito por questionário.

### ***Questionário Sobre Assédio Moral (QAM)***

O Questionário sobre Assédio Moral (QAM) elaborado por Gomes (2010) e utilizado no contexto do ensino superior por Haile e Santos (2021), é composto por 43 itens, que se propõem a medir 11 dimensões do assédio moral, organizadas em 7 grupos, nomeadamente: ataques morais (distribuição de tarefas, condições de trabalho e críticas), ataques às relações sociais (isolamento e desconsideração), ataques a saúde mental, ataques físicos, ataques verbais (explícitos e implícitos), ataques raciais, religiosos ou políticos e ataques sexuais. As escalas de resposta são do tipo *Likert* de cinco pontos, sendo (1) Nunca, (2) Por Vezes, (3) Mensalmente, (4) Semanalmente, (5) Diariamente.

Constituem ainda o questionário, um conjunto de questões relacionadas com a identificação dos assediadores, implicações académicas, duração do assédio, comportamento da instituição caso a situação tenha sido denunciada. Em complemento, o questionário utiliza três questões totalmente abertas e de resposta opcional com as seguintes questões: “De modo a compreendermos melhor a sua experiência, o que aconteceu, ou está a acontecer, e como se sente, conte-nos em síntese a situação de que foi, ou tem sido, vítima”; “Do seu ponto de vista, o que é que esteve na origem destes problemas? A que é que atribui as causas?”; “Depois de tudo

por o que passou, descreva a sua situação atual, ao nível laboral e de saúde”, a fim de compreender de forma mais abrangente a experiência vivenciada.

Relativamente às características psicométricas do instrumento usado por Haile e Santos (2021), as mesmas não se encontram no artigo de referência, não sendo possível apresentá-las no presente estudo. O estudo de Gomes (2010), onde o questionário foi elaborado para uso em contexto laboral, apresenta valores Alphas de Cronbach ( $\alpha$ ) com valores aceitáveis nas sub-escalas: Distribuição de tarefas ( $\alpha = ,70$ ); Condições de Trabalho ( $\alpha = ,66$ ); Críticas ( $\alpha = ,79$ ); Ataques às Relações Sociais: isolamento ( $\alpha = ,80$ ); e desconsideração ( $\alpha = ,81$ ); Ataques a Saúde Mental ( $\alpha = ,75$ ); Ataques Verbais: explícitos ( $\alpha = ,78$ ); e implícitos ( $\alpha = ,73$ ) e Ataques Sexuais ( $\alpha = ,90$ ). Referente às subescalas, Ataques Físicos ( $\alpha = ,41$ ) e Ataques Raciais, Religiosos ou Políticos ( $\alpha = ,54$ ) estas apresentam valores abaixo do aceitável.

### ***Questionário de Estratégias de Coping***

O Questionário de Estratégias de *Coping* é a adaptação portuguesa (Pais-Ribeiro & Santos, 2001) do *Ways of Coping Questionnaire* (Folkman & Lazarus, 1988), um instrumento que se destina a investigar como os indivíduos lidam e/ou reagem frente a acontecimentos específicos, ou seja, as suas estratégias *coping*. O questionário é composto por 48 itens, agrupados em duas categorias principais de *coping*: *coping* focado nas emoções e *coping* focado no problema. Por sua vez, cada uma destas duas categorias integram 5 e 2 subescalas, respetivamente. O *coping* focado nas emoções é composto pelas subescalas Distanciamento, Autocontrolo, Aceitação da Responsabilidade, Fuga-Evitamento e Reavaliação Positiva. O *coping* focado no problema é composto pelas subescalas *Coping* Confrontativo e Resolução Planeada do Problema. Existe uma oitava subescala, a subescala de Procura de Suporte Social, que integra ambas as categorias, *coping* focado nas emoções e *coping* focado no problema. As escalas de respostas são do tipo *Likert* de quatro pontos, relacionadas à frequência que o indivíduo usa/usou as estratégias, sendo (1) Nunca usei, (2) Usei de alguma forma, (3) Usei algumas vezes, (4) Usei muitas vezes.

Relativamente às características psicométricas, a versão portuguesa de Pais-Ribeiro e Santos (2001) apresenta valores Alphas de Cronbach ( $\alpha$ ) com valores aceitáveis nas sub-escalas: Distanciamento ( $\alpha = ,75$ ); Autocontrolo ( $\alpha = ,67$ ); Aceitação da Fuga-Evitamento ( $\alpha = ,67$ );

Reavaliação Positiva ( $\alpha=,83$ ); Resolução Planeada do Problema ( $\alpha=,76$ ) e Procura de Suporte Social ( $\alpha=,79$ ). Referente as subescalas, *Coping* Confrontativo ( $\alpha=,52$ ) e Aceitação da Responsabilidade ( $\alpha=,57$ ), estas apresentam valores abaixo do aceitável, sendo os valores da subescala Aceitação da Responsabilidade considerados aceitáveis por ser constituída de somente três itens.

### ***Escala de Intenção de Abandono***

A escala de intenção de abandono é uma versão traduzida e adaptada, no contexto português, por Cesário e Chambel (2017), da escala *Turnover Intention* de Bozeman e Perrewé (2001), usada para avaliar as intenções de abandono e permanência no contexto laboral. A escala é composta de 3 itens, que são respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, sendo (1) Discordo totalmente, (2) Discordo, (3) Não concordo nem discordo, (4) Concordo e (5) Concordo totalmente. No presente estudo, a escala foi adaptada para a utilização em contexto universitário, e utilizado somente os dois primeiros itens que avaliam as intenções de abandono. No que diz respeito as qualidades métricas do instrumento adaptado para o português por Cesário e Chambel (2017), o mesmo apresenta um coeficiente de consistência interna ( $\alpha$ ) de ,71, sendo considerado um valor aceitável.

### ***Variáveis Sociodemográficas***

Para melhor compreensão do contexto da amostra escolhida avaliaram-se as seguintes variáveis sociodemográficas: idade das estudantes, por via de uma pergunta aberta e medida em anos; ciclo de estudos no qual as estudantes estão inscritas (ao longo desta dissertação descrita como ciclo de estudos académicas), numa escala ordinal (licenciatura, mestrado, especialização/pós-graduação, doutoramento) e Área do curso, por via de uma pergunta aberta.

### **Procedimentos de Recolha e Análise de Dados**

A investigação foi aprovada pelo Comité de Ética da Universidade Europeia. O acesso à amostra foi previamente assegurado por via de contactos diretos às associações de estudantes da rede das IES portuguesas, com a solicitação para colaboração e divulgação do estudo. O e-

mail com o convite de colaboração na divulgação do estudo, continha a informação sobre a finalidade e a metodologia do mesmo, bem como o *link* de acesso ao questionário.

Posteriormente, a apresentação do instrumento de pesquisa aos participantes foi efetuada digitalmente, por recurso à ferramenta *online Google Forms*. Em paralelo, o instrumento de pesquisa foi, igualmente, divulgado nas redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp), visando uma maior abrangência da amostra.

A cada participante foi explicado o enquadramento do estudo, foi dada uma breve definição do conceito de assédio e de estratégias de *coping*, uma expectativa de tempo de resposta de aproximadamente 15 minutos, a informação sobre a estrutura em blocos temáticos e recolha de dados sociodemográficos. Foi também explicada a liberdade de participar voluntariamente no inquérito ou de se retirar do estudo a qualquer momento, solicitando espontaneidade nas respostas. A seguir, foi apresentado o consentimento informado, cuja recusa resultava na conclusão da participação.

A todas as participantes foi assegurada confidencialidade, anonimato das respostas e garantia de cumprimento do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados no tratamento dos dados recolhidos, assim como o compromisso que a informação recolhida foi utilizada exclusivamente no âmbito do presente estudo. O questionário terminou com uma nota de agradecimento e com o contacto da investigadora para esclarecimentos ou sugestões.

Dado que Questionário sobre Assédio Moral é uma versão que foi utilizada por Haile e Santos (2021) no contexto académico, recorreu-se a um grupo de pessoas com as mesmas características da amostra (mulheres estudantes universitárias) que efetuaram um pré-teste com o fim de atestar a validade facial, antes da aplicação do instrumento. Este grupo de pessoas analisou os conceitos e contextos das questões, assim como a idiomática, a fim de assegurar a clareza e precisão dos termos nas formulações das perguntas.

Por uma questão de consistência na apresentação de todas as escalas no instrumento foram seguidas as recomendações de Koopmans et al. (2016), no sentido de não identificar o nome da escala ou das dimensões apresentadas aos sujeitos. Com esta medida procurou-se minimizar os efeitos de desejabilidade social, comumente atribuídos como limitação aos estudos que recorrem a instrumentos de autorrelato (Koopmans et al., 2016).

A recolha de respostas decorreu entre dezembro de 2022 e março de 2023. A extração de dados foi feita para uma folha de cálculo da aplicação *Microsoft Excel* (versão 16.60), onde foram criadas as etiquetas das variáveis e avaliação de critérios de inclusão antes de exportação para tratamento com o *software Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS, v.28). Uma vez no SPSS foi completada a codificação das variáveis categóricas por forma a termos uma atribuição numérica em todos os elementos de análise. Para as análises de moderação e mediação foi utilizado o *software Jamovi* (v. 2.2).

## Resultados

### Análise das Qualidades Métricas das Escalas

Na análise das qualidades métricas das escalas utilizadas, foram analisadas a validade, a fiabilidade e a sensibilidade dos instrumentos de medida.

A validade dos instrumentos pode ser verificada através Análise Fatorial Exploratória, afim de estudar a estrutura interna dos mesmos. Para tal foi realizado o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que indica o grau de qualidade da amostra para a execução das análises, de acordo com os valores de referência, tendo como nível aceitável um valor de  $KMO > ,6$  (Marôco, 2007).

A fiabilidade é uma qualidade métrica que avalia a capacidade de robustez dos fatores, que resulta na confiança no significado dessa medida, indicando, que é fiável (Marôco e Garcia-Marques, 2006). Dessa forma, para tal medida consideram-se os valores de *Alpha de Cronbach* ( $\alpha$ ) acima do valor de referência superior  $\alpha > ,7$  (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Para analisar a sensibilidade, foi utilizado os critérios de normalidade das variáveis, utilizando o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) indicado para amostras superiores a 50 participantes, assim como, os índices de distribuição de assimetria (Sk) e de Curtose (Ku). Desse modo, e de acordo com os valores de referência (Kline, 2015), são chamadas de fortes as dimensões que não apresentem afastamentos face à distribuição normal inferiores a  $|3|$  (índice de assimetria) e a  $|8|$  (Índice de Curtose). Contudo, conforme o teste de K-S, a sua significância precisa ser superior a ,05 para apresentar uma distribuição normal (Marôco, 2014).

### Questionário de Assédio Moral

#### *Validade*

Afim de comprovar a validade do Questionário de Assédio Moral (Tabela 2), procedeu-se à uma Análise Fatorial Exploratória, onde através da mesma se obteve um  $KMO = ,879$ , e um teste de esfericidade de Bartlett de ,000 indicando assim, de acordo com os valores de referência, bom grau de qualidade da amostra para a execução das análises (Marôco, 2007, Tabachnick & Fidell, 2019).

**Tabela 2***Validade do Questionário de Assédio Moral*

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,879
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	5631,659
	gl	903
	p	,000

Assim que validados os pressupostos, segue-se para a Análise Fatorial Exploratória com extração de fatores pelo método de Componentes Principais, que com o auxílio dos Critérios de Kaiser, da Percentagem de Variância Explicada e do Scree Plot, resultaram na extração de 11 fatores que explicam 91,09% da variância total explicada.

***Fiabilidade***

De acordo com a Tabela 3 e com o critério de classificação (Murphy & Davidshofer, 2005), as dimensões e subescalas (Distribuição de Tarefas, Condições de Trabalho, Isolamento, Ataques Físicos, Ataques Raciais, Políticos e/ou Religiosos e Ataques Sexuais), apresentam uma níveis baixos (valor > ,60), mas aceitáveis e apropriados de consistência interna, de acordo com a proposta de Nunnaly (1978, citado por Marôco & Garcia-Marques, 2006), já que os valores são superiores a ,70 ( $\alpha > ,70$ ) (Marôco & Garcia-Marques, 2006). As restantes dimensões e subescalas (Ataques Morais, Críticas, Ataques às Relações Sociais, Desconsideração, Ataque a Saúde Mental, Ataques Verbais, Explícitos e Implícitos) apresentam fiabilidade Moderada a Elevada e Elevada.

**Tabela 3***Fiabilidade das Dimensões do Questionário de Assédio Moral*

Dimensão	Nº de Itens	$\alpha$	Classificação Murphy e Davidshofer (2005)
Ataques Morais	10	,867	Moderada a Elevada
<i>Distribuição de Tarefas</i>	5	,738	Baixa
<i>Condições de Trabalho</i>	2	,720	Baixa
<i>Críticas</i>	3	,831	Moderada a Elevada
Ataques às Relações Sociais	7	,899	Moderada a Elevada
<i>Isolamento</i>	3	,780	Baixa
<i>Desconsideração</i>	4	,874	Moderada a Elevada
Ataque à Saúde Mental	5	,859	Moderada a Elevada
Ataques Físicos	5	,706	Baixa
Ataques Verbais	9	,914	Elevada
<i>Explícitos</i>	5	,864	Moderada a Elevada
<i>Implícitos</i>	40	,827	Moderada a Elevada
Ataques Raciais, Religiosos e/ou Políticos	3	,604	Baixa
Ataques Sexuais	4	,699	Baixa

### *Sensibilidade*

Em relação à sensibilidade (Tabela 4) das dimensões do Questionário de Assédio Moral, se pode constatar que nenhuma das dimensões segue uma distribuição normal ( $p < ,05$ ). Os valores de assimetria são na sua maioria inferiores ao módulo de 3 ( $< |3|$ ), com exceção das dimensões Ataques Físicos, Ataques Raciais, Religiosos e/ou Políticos e Ataques Sexuais, com valores superiores ao módulo de 3 ( $< |3|$ ). Os valores de Curtose são na maioria das dimensões (Ataques Morais, Distribuição de Tarefas, Condições de Trabalho, Críticas, Ataques às Relações Sociais, Isolamento, Desconsideração, Ataques Verbais, Explícitos e Implícitos) inferiores ao módulo de 8 ( $< |8|$ ), e superiores ao módulo de 8 ( $< |8|$ ) nas dimensões Ataques à Saúde Mental, Ataques Físicos, Ataques Raciais, Religiosos e/ou Políticos e Ataques Sexuais. Neste sentido há a aprovação do teste de normalidade, ou seja, há a existência de desvios à normalidade da distribuição (Kline, 2015).

**Tabela 4***Sensibilidade das dimensões do Questionário de Assédio Moral*

Dimensão	K-S*	<i>p</i>	Assimetria	Curtose
Ataques Morais	,166	<,001	1,866	4,579
<i>Distribuição de Tarefas</i>	,169	<,001	1,726	4,193
<i>Condições de Trabalho</i>	,286	<,001	2,390	6,955
<i>Críticas</i>	,230	<,001	1,938	4,400
Ataques às Relações Sociais	,213	<,001	1,882	3,306
<i>Isolamento</i>	,327	<,001	2,015	3,271
<i>Desconsideração</i>	,210	<,001	1,814	3,007
Ataque à Saúde Mental	,247	<,001	2,651	8,452
Ataques Físicos	,394	<,001	3,324	12,423
Ataques Verbais	,265	<,001	2,211	4,396
<i>Explícitos</i>	,285	<,001	2,484	6,303
<i>Implícitos</i>	,273	<,001	2,227	4,421
Ataques Raciais, Religiosos e/ou Políticos	,305	<,001	3,154	11,852
Ataques Sexuais	,356	<,001	3,407	15,311

\*K-S - Kolmogorov-Smirnov

**Questionário de Estratégias de Coping****Validade**

O instrumento em questão segue os pressupostos iniciais de (Folkman & Lazarus, 1988), e possui adaptação e validação portuguesa de Pais-Ribeiro & Santos (2001). No entanto, afim de comprovar o grau de qualidade da amostra para as análises, procedeu-se à uma Análise Fatorial Exploratória, onde através da mesma se obteve um KMO = ,881 (Tabela 5), e um teste de esfericidade de Bartlett de ,000 indicando assim, de acordo com os valores de referência, bom grau de qualidade da amostra para a execução das análises (Marôco, 2007, Tabachnick & Fidell,

2019). Assim que validados os pressupostos, seguiu-se para a Análise Fatorial Exploratória com extração de fatores pelo método de Componentes Principais, que com o auxílio dos Critérios de Kaiser, da Percentagem de Variância Explicada e do Scree Plot, resultaram na extração de 8 fatores que explica 69,41% da variância total explicada.

**Tabela 5**  
*Validade do Questionário de Estratégias de Coping*

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,881
	Aprox. Qui-quadrado	5337,316
Teste de esfericidade de Bartlett	gl	1128
	p	,000

### ***Fiabilidade***

De acordo com a Tabela 6 e com o critério de classificação (Murphy & Davidshofer, 2005), apesar das dimensões e subescalas (Aceitação da Responsabilidade e *Coping* Confrontativo), apresentarem níveis baixos (valor > ,60), mas aceitáveis e apropriados de consistência interna, de acordo com a proposta de Nunnally (1978, citado por Marôco & Garcia-Marques, 2006), já que os valores são superiores a ,7 ( $\alpha > ,70$ ) (Marôco & Garcia-Marques, 2006), as restantes das dimensões e subescalas (*Coping* Focado nas Emoções, Distanciamento, Autocontrolo, Fuga-Evitamento, Reavaliação Positiva, *Coping* Focado no Problema, Resolução Planeada de Problemas e Procura de suporte Social) apresentam fiabilidade Moderada a Elevada.

**Tabela 6***Fiabilidade das Dimensões do Questionário de Estratégias de Coping*

Dimensão	Nº de Itens	$\alpha$	Classificação Murphy e Davidshofer (2005)
<i>Coping Focado nas Emoções</i>	35	,949	Elevada
<i>Distanciamento</i>	5	,802	Moderada a Elevada
<i>Autocontrolo</i>	7	,820	Moderada a Elevada
<i>Aceitação da Responsabilidade</i>	3	,659	Baixa
<i>Fuga-Evitamento</i>	7	,812	Moderada a Elevada
<i>Reavaliação Positiva</i>	7	,866	Moderada a Elevada
<i>Coping Focado no Problema</i>	18	,914	Elevada
<i>Coping Confrontativo</i>	6	,731	Baixa
<i>Resolução Planeada de Problemas</i>	6	,830	Moderada a Elevada
<i>Procura de Suporte Social</i>	6	,802	Moderada a Elevada

***Sensibilidade***

Em relação à sensibilidade (Tabela 7) das dimensões do Questionário de Estratégias de Coping, foi possível verificar que nenhuma das dimensões segue uma distribuição normal ( $p < ,05$ ). Os valores de assimetria são inferiores ao módulo de 3 ( $< |3|$ ) e os valores de Curtose

inferiores ao módulo de 8 ( $< |8|$ ), não havendo valores grosseiros à normalidade da distribuição (Kline, 2015).

**Tabela 7**

*Sensibilidade das dimensões do Questionário de Estratégias de Coping*

Dimensão	K-S*	<i>p</i>	Assimetria	Curtose
<i>Coping Focado nas Emoções</i>	,085	,008	-,179	-,798
<i>Distanciamento</i>	,102	<,001	,297	-,907
<i>Autocontrolo</i>	,095	,002	-,205	-,922
<i>Aceitação da Responsabilidade</i>	,109	<,001	-,004	-1,029
<i>Fuga-Evitamento</i>	,111	<,001	,466	-,752
<i>Reavaliação Positiva</i>	,102	<,001	,394	-,756
<i>Coping Focado no Problema</i>	,090	,003	-,075	-,897
<i>Coping Confrontativo</i>	,100	<,001	,297	-,611
<i>Resolução Planeada de Problemas</i>	,091	,003	,176	-,724
<i>Procura de Suporte Social</i>	,093	,002	,088	-,965

\*K-S - Kolmogorov-Smirnov

## **Escala de Intenções de Abandono**

### ***Validade***

Afim de comprovar a validade da Escala de Intenções de Abandono, procedeu-se à uma Análise Fatorial Exploratória, onde através da mesma se obteve um KMO= ,712 (Tabela 8), e um teste de esfericidade de Bartlett de <,001, indicando, de acordo com os valores de referência, um

grau médio de qualidade da amostra, tornando-se possível proceder a execução das análises (Marôco, 2007). Assim que validados os pressupostos, seguiu-se para a Análise Fatorial Exploratória com extração de fatores pelo método de Componentes Principais, que com o auxílio dos Critérios de Kaiser, da Percentagem de Variância Explicada e do Scree Plot, resultaram na extração de 1 fator que explica 78,95% da variância total explicada.

**Tabela 8**

*Validade da Escala de Intenções de Abandono*

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,712
	Aprox. Qui-quadrado	237,411
Teste de esfericidade de Bartlett	gl	3
	p	<,001

***Fiabilidade***

De acordo com a Tabela 9 e com o critério de classificação (Murphy & Davidshofer, 2005), a dimensão de Intenções de Abandono apresenta uma fiabilidade Moderada a Elevada (valor entre ,80 e ,90) (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

**Tabela 9***Fiabilidade das Dimensões da Escala de Intenções de Abandono*

Dimensão	Nº de Itens	$\alpha$	Classificação Murphy e Davidshofer (2005)
<i>Intenções de Abandono</i>	3	,867	Moderada a Elevada

***Sensibilidade***

Em relação à sensibilidade (Tabela 10) das dimensões da Escala de Intenção de Abandono, foi possível verificar que tal dimensão não segue uma distribuição normal ( $p < ,05$ ). Porém, os valores de assimetria são inferiores ao módulo de 3 ( $< |3|$ ) e os valores de Curtose inferiores ao módulo de 8 ( $< |8|$ ), não havendo valores grosseiros à normalidade da distribuição (Kline, 2015).

**Tabela 10***Sensibilidade das dimensões da Escala de Intenções de Abandono*

Dimensão	K-S*	$p$	Assimetria	Curtose
<i>Intenções de Abandono</i>	,136	<,0001	,487	,893

\*K-S - Kolmogorov-Smirnov

**Análise Descritivas das Variáveis em Estudo**

Após a análise das qualidades métricas dos instrumentos utilizados para medir as variáveis de estudo, efetuou-se a análise descritiva das mesmas.

## **Caracterização do Assédio Moral na Amostra**

De acordo com a Tabela 11, irão ser apresentados os resultados do construto total de assédio moral e também pelas suas dimensões. No que respeita ao valor total do construto Assédio Moral, este apresenta uma média de resposta (M=1,44) que corresponde ao valor 1 da escala de resposta “1- Nunca”, revelando num primeiro momento que as participantes da amostra, em média, não relataram experiências de assédio moral. Ao desagregar a variável em dimensões acerca do assédio moral, podemos verificar que as dimensões Condições de Trabalho (M=1,46), Ataque à Saúde Mental (M=1,46), Ataques Físicos (M=1,14), Ataques Verbais (M=1,40), Ataques Verbais Explícitos (M=1,37), Ataques Verbais Implícitos (M=1,45), Ataques Raciais/Religiosos/Políticos (M=1,31) e Ataques Sexuais (M=1,20), também apresentam médias de respostas correspondem ao valor 1 da escala de resposta “1- Nunca”. No entanto, as variáveis Ataques Morais (M=1,61), Distribuição de Tarefas (M=1,64), Críticas (M=1,66), Ataques às Relações Sociais (M=1,64), Desconsideração (M=1,74), apresentam valores de médias próximos de 2 na escala de resposta “2- Por Vezes”. Desse modo pode-se perceber que as participantes, não associam alguns tipos de ataques à prática de assédio moral.

**Tabela 11***Análise descritiva das dimensões do Assédio Moral (n=156)*

Variáveis	Subdimensões	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Ataques Morais	Ataques Morais	1,00	4,20	1,61	,58
	Distribuição de Tarefas	1,00	4,20	1,64	,58
	Condições de Trabalho	1,00	5,00	1,46	,74
	Críticas	1,00	5,00	1,66	,80
Ataques às Relações Sociais	Ataques às Relações Sociais	1,00	4,57	1,64	,81
	Isolamento	1,00	4,33	1,52	,82
	Desconsideração	1,00	5,00	1,74	,90
Ataque à Saúde Mental	Ataque à Saúde Mental	1,00	5,00	1,46	,67
Ataques Físicos	Ataques Físicos	1,00	3,20	1,14	,35
Ataques Verbais	Ataques Verbais	1,00	3,89	1,40	,65
	Ataques Verbais Explícitos	1,00	4,20	1,37	,63
	Ataques Verbais Implícitos	1,00	4,25	1,45	,74
Ataques Raciais/Religiosos/Políticos	Ataques Raciais/Religiosos/Políticos	1,00	5,00	1,31	,62
Ataques Sexuais	Ataques Sexuais	1,00	4,00	1,20	,42
Assédio Moral	Assédio Moral	1,00	3,63	1,44	,50

Além dos 43 itens que verificam o assédio moral e suas dimensões, constituem ainda o questionário, um conjunto de questões relacionadas com a identificação dos assediadores, implicações acadêmicas, duração do assédio, comportamento da instituição caso a situação tenha sido denunciada. Em complemento, o questionário utiliza três questões totalmente abertas e de resposta opcional com as seguintes questões: “De modo a compreendermos melhor a sua experiência, o que aconteceu, ou está a acontecer, e como se sente, conte-nos em síntese a situação de que foi, ou tem sido, vítima”; “Do seu ponto de vista, o que é que esteve na origem

destes problemas? A que é que atribui as causas?"; "Depois de tudo por o que passou, descreva a sua situação atual, ao nível laboral e de saúde", a fim de compreender de forma mais abrangente, a experiência vivenciada, que, no entanto, não foram utilizadas neste estudo.

Através da soma das respostas do instrumento, em que as participantes que responderam "1 Nunca" para todas as 43 questões que envolviam vivências de assédio moral totalizaram 43 pontos, e as participantes que responderam no mínimo "2 Por Vezes" em alguma questão relativamente a vivência de assédio moral, pontuaram acima de 43 pontos, pode-se identificar a proporção de ocorrência de assédio moral na amostra. Neste sentido, ao que se refere à proporção de participantes da amostra que vivenciaram episódios de assédio moral (Tabela 12), a grande maioria das participantes, 94,2% (n=147), relataram ter sofrido assédio moral em algum momento do seu percurso académico, enquanto que apenas 5,8% (n=9) das participantes apontam nunca terem passado por essa experiência.

**Tabela 12**

*Estatística Descritiva da Ocorrência de Assédio Moral na Amostra*

Variável	Frequência	Percentagem
Vivenciaram assédio	147	94,2
Não vivenciaram assédio	9	5,8

Relativamente ao período de tempo do assédio moral vivenciados pelas participantes (Tabela 13), sendo uma questão de resposta não obrigatória, responderam a essa questão 45% (n=71) das participantes da amostra. A maior parte das respostas 42,3% (n=30) foram "Alguns dias", 23,9% (n=17) das respostas foram "Alguns meses", 19,7% (n=14) das respostas foram "Algumas semanas" e 14,1% (n=10) das respostas foram "Um ano ou mais".

**Tabela 13***Estatística Descritiva do Tempo de Duração do Assédio Moral*

Variável	Frequência	Porcentagem
Alguns dias	30	42,3
Algumas semanas	14	19,7
Alguns meses	17	23,9
Um ano ou mais	10	14,1

Relativamente à origem dos ataques (Tabela 14), relacionado com a posição hierárquica dos agressores, a pergunta de carácter não obrigatório foi respondida por 56,4% (n=88) das participantes da amostra. A questão permitia assinalar mais de um item, podendo assim ter respostas com mais de um agressor/a, por esse motivo a questão teve uma taxa de resposta de 179,5% (n=158), considerando a percentagem por casos.

A maioria das participantes 69,3% (n=61) respondeu que os/as agressores/as eram colegas, 45,5% (n=40) respondeu que os/as agressores/as eram professores, e 25% (n=22) respondeu que os/as agressores/as eram pessoas externas à instituição, 13,6% (n=12) respondeu que os/as agressores/as eram orientadores/as, 9,1% (n=8) respondeu que os/as agressores/as eram diretores/as da instituição, 9,1% (n=8) respondeu que os/as agressores/as eram supervisores/as e 8% (n=7) respondeu que os/as agressores/as eram chefes de departamento. Nos casos de respostas em que foram assinaladas mais de um agressor, as combinações de respostas foram as seguintes: a) Colegas, Professores; b) Colegas, Pessoas externas à instituição; c) Colegas, Supervisores; d) Colegas, Chefes de departamento; e) Colegas, Professores, Pessoas externas à instituição; f) Colegas, Professores, Orientadores; g) Colegas, Professores, Diretores da instituição; h) Colegas, Professores, Orientadores, Supervisores; i) Colegas, Professores, Orientadores, Diretores da instituição; j) Colegas, Orientadores, Supervisores, Pessoas externas à instituição; k) Colegas, Chefes de departamento, Diretores da instituição, Supervisores; l) Colegas, Professores, Orientadores, Chefes de departamento, Diretores da instituição;

m) Colegas, Professores, Chefes de departamento, Diretores da instituição, Pessoas externas à instituição; n) Colegas, Professores, Orientadores, Chefes de departamento, Diretores da instituição, Supervisores, Pessoas externas à instituição; o) Professores, Orientadores; p) Professores, Chefes de departamento; q) Professores, Orientadores, Diretores da instituição; r) Chefes de departamento, Diretores da instituição. Indicando que colegas e professores/as são os agressores mais relatados, mesmo quando a resposta das participantes incluiu mais de um agressor/a.

**Tabela 14**

*Estatística Descritiva da Origem dos Ataques por Posição Hierárquica*

Variável	Frequência	Porcentagem
Colegas	61	69,3
Professores	40	45,5
Pessoas externas à instituição	22	25
Orientadores	12	13,6
Diretores da instituição	8	9,1
Supervisores	8	9,1
Chefes de departamento	7	8,0

Ao que toca a origem dos ataques (Tabela 15), relacionado ao sexo dos agressores, a pergunta de carácter não obrigatório foi respondida por 56,4% (n=88) das participantes da amostra. A maioria das participantes 48,9% (43) respondeu que os/as agressores/as foram tanto homens como mulheres, 37,5% (n=33) respondeu que o agressor era homem e 13,6% (n=12) respondeu que a agressora era mulher.

**Tabela 15***Estatística Descritiva da Origem dos Ataques por Sexo*

Variável	Frequência	Porcentagem
Homens e mulheres	43	48,9
Homens	33	37,5
Mulheres	12	13,6

Relativamente a como a vivência do assédio pelas participantes perturbou o seu percurso académico (Tabela 16), a questão não obrigatória, foi respondida por 46,2 (n=72) das participantes da amostra. A maior parte das respostas 61,1% (n=44) foram “Ao nível de qualidade”, 6,9% (n=5) das respostas foram “Ao nível de quantidade” e 31,9% (n=23) foram “Ao nível de qualidade” e “Ao nível de quantidade”.

**Tabela 16***Estatística Descritiva da Perturbação do Percurso Académico*

Variável	Frequência	Porcentagem
Ao nível de qualidade	44	61,1
Ao nível de Quantidade	5	6,9
Ambos	23	31,9

No que diz respeito à reação da instituição frente a denúncia (Tabela 17), feita por questão não obrigatória que permitia resposta em mais de um item, esta foi respondida por 18,6% (n=29) das participantes da amostra, totalizando, na percentagem de casos, 113,8% (n=33) de respostas. A maioria das respostas 69% (n=20) foram “Ignoraram o facto”, 27,6% (n=8) das respostas foram “Procuraram mediar a situação” e 17,2% (n=5) foram “A instituição não puniu ninguém, mas adotou medidas de prevenção para lidar com casos futuros”. Nos casos

de resposta em mais de um item, houve as combinações dos itens: “Ignoraram o fato” e “Procuram mediar a situação”; “Procuram mediar a situação” e “A instituição não puniu ninguém, mas adotou medidas de prevenção para lidar com casos futuros”.

**Tabela 17**

*Estatística Descritiva da Reação a Denúncia*

Variável	Frequência	Porcentagem
Ignoraram o fato	20	69
Procuraram mediar a situação	8	27,6
A instituição não puniu, mas adotou medidas de prevenção para lidar com casos futuros	5	17,2

### **Caracterização das Estratégias de *Coping* na Amostra**

De acordo com a Tabela 18, no que toca a variável Estratégias de *Coping*, podemos perceber as duas estratégias principais, *Coping* Focado nas Emoções (M=2,09) e *Coping* Focado no Problema (M=2,01), assim como todas as suas dimensões, Distanciamento (M=2,06), Autocontrolo (M=2,22), Aceitação da Responsabilidade (M=2,28), Fuga-Evitamento (M=1,87), Reavaliação Positiva (M=2,10), *Coping* Confrontativo (M=1,80), Resolução Planeada do Problema (M=2,11) e Procura de Suporte Social (M=2,10), apresentam uma média de resposta que corresponde ao valor 2 na escala de respostas “2- Usei de alguma forma”. Quando comparamos as médias e a pontuação máxima das duas estratégias, *Coping* Focado nas Emoções (M=2,09, Máximo=3,60) e *Coping* Focado no Problema (M=2,01, Máximo=3,44), podemos perceber que há uma pequena predominância do uso do *Coping* Focado nas Emoções. No entanto, considerando as médias gerais de todas as dimensões, pode-se perceber que o uso das estratégias de *coping* frente ao assédio moral, é misto.

**Tabela 18***Análise Descritiva das Variáveis em Estudo – Estratégias de Coping*

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
<i>Coping</i> Focado nas Emoções	156	1,00	3,60	2,09	,65
Distanciamento	156	1,00	3,80	2,06	,80
Autocontrolo	156	1,00	3,86	2,22	,76
Aceitação da Responsabilidade	156	1,00	4,00	2,28	,85
Fuga-Evitamento	156	1,00	3,86	1,87	,71
Reavaliação Positiva	156	1,00	4,00	2,10	,83
<i>Coping</i> Focado no Problema	156	1,00	3,44	2,01	,64
<i>Coping</i> Confrontativo	156	1,00	3,50	1,80	,59
Resolução Planeada do Problema	156	1,00	4,00	2,11	,76
Procura de Suporte Social	156	1,00	3,83	2,10	,77

**Caracterização das Intenções de Abandono Académico na Amostra**

Relativamente às Intenções de Abandono académico (Tabela 19) das participantes da amostra, na primeira questão que considerava a intenção de abandono atual das participantes (“Se pudesse, sairia da instituição que frequento hoje”), a maioria 42,9% (n=67) das respostas foram “Discordo totalmente”, 18,6% (n=29) das respostas foram “Discordo”, 14,7% (n=23) das respostas foram “Não concordo, nem discordo”, 12,8% (n=20) das respostas foram “Concordo” e 10,9% (n=17) das respostas foram “Concordo totalmente”.

**Tabela 19**  
*Intenções de Abandono Atual*

Variável	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	67	42,9
Discordo	29	18,6
Não concordo nem discordo	23	14,7
Concordo	20	12,8
Concordo totalmente	17	10,9

Na questão que considerava a vontade das participantes de deixar a instituição de ensino (“Ultimamente, tenho sentido vontade de deixar a minha instituição de ensino superior”) (Tabela 20), a maioria 35,5% (n=55) das respostas foram “Discordo totalmente”, 19,9% (n=31) das respostas foram “Discordo”, 16,7% (n=26) das respostas foram “Não concordo, nem discordo”, 14,7% (n=23) das respostas foram “Concordo” e 13,5% (n=21) das respostas foram “Concordo totalmente”.

**Tabela 20**  
*Intenções de Abandono Académico*

Variável	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	55	35,5
Discordo	31	19,9
Não concordo nem discordo	26	16,7
Concordo	23	14,7
Concordo totalmente	21	13,5

De acordo com a Tabela 21, no que toca a variável Intenções de Abandono Académico ( $M=2,40$ ), que corresponde ao valor de média aproximadamente de 2 na escala de resposta “Discordo”, indicando que, a maior parte das participantes não revelam intenções de deixar a instituição de ensino.

**Tabela 21**  
*Análise descritiva das Intenções de Abandono Académico*

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Intenção de Abandono	156	1,00	5,00	2,40	1,34

### **Impacto das Variáveis Sociodemográficas nas Variáveis em Estudo**

Com o propósito de verificar o impacto das variáveis sociodemográficas, procedeu-se à comparação das médias das mesmas e realizado os testes estatísticos t teste (nacionalidade) e da

ANOVA One-Way (idade, ciclo de estudos, área de curso), com o propósito de se avaliar se as médias apresentavam diferenças significativas entre si (Marôco, 2018).

A Tabela 22, apresenta a comparação das médias da variável Nacionalidade com a médias das variáveis em estudo. Apenas foram incluídas nesta análise as nacionalidades Portuguesa e Brasileira, porque o número de participantes era pequeno, impossibilitando a realização da Anova. Assim, relativamente a variável Assédio Moral, foram encontrados valores estatisticamente significativas ( $t = -3,17$ ;  $p < ,01$ ) relativamente as participantes de nacionalidade Portuguesa.

Relativamente as Estratégia de *Coping*, foram encontrados valores estatisticamente significativas ( $t = -3,27$ ;  $p < ,01$ ) na variável *Coping* Focado no Problema, relativamente as participantes de nacionalidade Portuguesa. Já, em relação a variável Intenções de Abandono, verificam-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,01$ ) relativamente as participantes de nacionalidade Portuguesa ( $t = -4,49$ ) e Brasileira ( $t = -4,13$ )

**Tabela 22**

*Médias das Variáveis de Estudo por Nacionalidade*

Nacionalidade		AM <sup>a</sup>	FE <sup>b</sup>	FP <sup>c</sup>	IA <sup>d</sup>
Portuguesa	Média	59,55	71,93	28,06	7,07
	DP	17,75	21,60	7,28	3,33
t e Sig		t = -3,17 Sig = ,01*	t = -1,59 Sig = ,6	t = -3,27 Sig = < ,01*	t = -4,49 Sig = < ,01*
Brasileira	Média	72,28	78,68	33,21	10,05
	DP	29,32	25,00	10,95	3,98
t e Sig		t = -3,17 Sig = ,00	t = -1,48 Sig = ,07	t = -2,70 Sig = ,00	t = -4,13 Sig = < ,01*

Nota: <sup>a</sup>Assédio Moral; <sup>b</sup>Coping Focado nas Emoções; <sup>c</sup>Coping Focado no Problema; <sup>d</sup>Intenções de Abandono;

\* $p < ,01$ ; \*\* $p < ,05$

Na Tabela 23, podemos observar a comparação das médias da variável Idade com a médias das variáveis em estudo. Nesta análise, as faixas etárias de 48 a 53 anos e mais de 54 anos não foram incluídas na análise porque o número de participantes era pequeno.

Relativamente a variável Assédio Moral, Estratégias de *Coping* e Intenções de Abandono Académico não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

### **Tabela 23**

#### *Médias das Variáveis de Estudo por Idade*

Idade		AM <sup>a</sup>	FE <sup>b</sup>	FP <sup>c</sup>	IA <sup>d</sup>
18-23	Média	1,40	2,04	1,93	2,33
	DP	,44	,61	,62	1,15
24-29	Média	1,52	2,11	1,98	2,12
	DP	,58	,71	,67	1,24
30-35	Média	1,62	2,19	2,26	2,94
	DP	,63	,76	,64	1,59
36-41	Média	1,50	2,22	2,14	3,03
	DP	,63	,79	,72	1,38
42-47	Média	1,42	2,21	2,23	2,16
	DP	,29	,61	,68	,71
Total	Média	1,44	2,09	2,01	2,40
	DP	,50	,65	,64	1,24
F e Sig		Z =,83	F= ,43	F= 1,21	F= 1,65
		Sig =,56	Sig= ,82	Sig= ,30	Sig= ,15

Nota: <sup>a</sup>Assédio Moral; <sup>b</sup>Coping Focado nas Emoções; <sup>c</sup>Coping Focado no Problema; <sup>d</sup>Intenções de Abandono;

\* $p < ,01$ ; \*\* $p < ,05$

Na Tabela 24, podemos observar a comparação das médias da variável ciclo de estudos com a médias das variáveis em estudo. O ciclo de estudos Especialização/Pós-Graduação não foi incluído na análise porque o número de participantes era diminuto.

Relativamente a variável Assédio Moral, Estratégias de *Coping* Focado no Problema e Intenções de Abandono Académico não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, na comparação entre grupos. As Estratégias de *Coping* Focado nas Emoções apresentou um valor estatisticamente significativo ( $p < ,05$ ) na comparação entre grupos.

**Tabela 24**  
*Médias das Variáveis de Estudo por Ciclo de Estudos*

Ciclo de estudos		AM <sup>a</sup>	FE <sup>b</sup>	FP <sup>c</sup>	IA <sup>d</sup>
Licenciatura	Média	1,42	2,01	1,93	2,29
	DP	,48	,64	,65	1,24
Mestrado	Média	1,59	2,36	2,21	2,95
	DP	,460	,68	,63	1,61
Doutoramento	Média	1,27	2,08	2,13	1,90
	DP	,30	,53	,54	,99
F e Sig		Z =2,06	F= 3,73	F= 1,77	F= 2,51
		Sig = ,23	Sig= ,02**	Sig= ,15	Sig= ,08

Nota: <sup>a</sup>Assédio Moral; <sup>b</sup>Coping Focado nas Emoções; <sup>c</sup>Coping Focado no Problema; <sup>d</sup>Intenções de Abandono

\* $p < ,01$ ; \*\* $p < ,05$

Em relação a variável Área do Curso, devido ao reduzido número de participantes, as áreas de Arquitetura e Construção, Engenharia e Técnicas afins, Ciências da vida, Ciências veterinárias e Serviços pessoais não foram incluídos na análise.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas variáveis Assédio Moral e Estratégias de *Coping* Focado nas Emoções e no Problema. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na variável Intenções de Abandono ( $p < ,05$ ), na comparação entre grupos.

**Tabela 25***Médias das Variáveis de Estudo por Área do Curso*

Área do Curso		AM <sup>a</sup>	FE <sup>b</sup>	FP <sup>c</sup>	IA <sup>d</sup>
Ciências sociais e do comportamento	Média	1,34	2,04	1,92	2,21
	DP	,36	,64	,61	1,30
Humanidades	Média	1,24	1,95	1,84	1,42
	DP	,30	,60	,61	,78
Direito	Média	1,73	2,26	2,21	3,23
	DP	,61	,59	,63	1,32
Ciências empresariais	Média	1,51	2,13	2,14	2,96
	DP	,43	,64	,66	1,58
Formação de professores/formadores e ciências da educação	Média	1,23	1,74	1,74	1,90
	DP	,20	,57	,65	,73
Informação e jornalismo	Média	1,54	2,03	1,96	2,36
	DP	,74	,81	,86	1,20
Saúde	Média	1,50	2,23	2,14	2,50
	DP	,60	,71	,69	1,45
Artes	Média	1,53	2,25	2,19	2,12
	DP	,48	,41	,36	1,02
		F = 1,93	F = ,88	F = ,99	F = 2,35
		Sig = ,06	Sig = ,52	Sig = ,43	Sig = ,02**

Nota: <sup>a</sup>Assédio Moral; <sup>b</sup>Coping Focado nas Emoções; <sup>c</sup>Coping Focado no Problema; <sup>d</sup>Intenções de Abandono; \* $p < ,01$ ; \*\* $p < ,05$

### Análises de Correlação entre as Variáveis em Estudo

Tratando-se de uma amostra que não segue uma distribuição normal, optou-se por utilizar o método de correlação de Spearman ( $\rho_s$ ), que é indicado para uma amostra com essas características (Marôco, 2007), seguindo como parâmetro os valores de referência propostos por Callegari-Jacques (2003).

Como se pode verificar pela Tabela 26, a variável Assédio Moral apresenta uma correlação significativa, positiva e forte com todas as subdimensões do próprio construto, exceto com a subdimensão Condições de Trabalho, a qual a força da correlação é moderada. Assim como, tanto a variável no seu valor total, como nas suas subdimensões, apresentam correlações estatisticamente significativas com as variáveis de Estratégias de *Coping* e todas as suas subdimensões. Assim como com a variável Intenções de Abandono.

A Variável Estratégia de *Coping* Focada nas Emoções apresenta correlações significativas, positivas e fortes com todas as dimensões do construto de Estratégias de *Coping* e a Estratégia de *Coping* Focada no Problema apresenta correlações significativas, positivas e fortes com a maioria das dimensões do construto de Estratégias de *Coping*, exceto com as subdimensões Distanciamento e Reavaliação Positiva, com as quais a força da associação é moderada. Em relação a correlação com a variável Assédio Moral e suas dimensões, apresenta correlações estatisticamente significativas em todas as dimensões, em sua maioria de força moderadas. Relativamente a variável Intenções de abandono acadêmico, possui correlações estatisticamente significativas com maioria das dimensões, com exceção da variável Reavaliação Positiva.

Neste sentido, a variável Intenções de abandono acadêmico apresenta, em sua maioria correlações estatisticamente significativas moderadas com as variáveis Assédio Moral e suas dimensões, exceto com as dimensões Críticas e Ataques Sexuais, com as quais possui uma associação estatisticamente significativa, positiva e fraca. Relativamente as correlações com as variáveis Estratégias de *Coping*, estas são estatisticamente significativas, positivas e fracas com a maioria das dimensões, exceto nas dimensões *Coping* Focado no Problema e Fuga-Evitamento, ao qual a associação é de força moderada. No entanto, a variável Reavaliação Positiva, foi a única que não apresentou valores de associação estatisticamente significativos com a variável Intenções de abandono acadêmico.

Esses dados são demonstrativos que, de forma geral, quanto maior o assédio moral, mais serão as estratégias de *coping* utilizadas pelas participantes e maiores serão as intenções de abandono acadêmico.

**Tabela 26***Correlação de Spearman entre as Variáveis de Estudo*

Variáveis	1	2	2.1	2.2	2.3	3	3.1	3.2	4	5	6	6.1	6.2	7	8	9	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	10	10.1	10.2	11	12
1 AM Total	1																									
2 ATM	,83 **	1																								
2.1 DT	,72 **	,89 **	1																							
2.2 CT	,58 **	,70 **	,55 **	1																						
2.3 CRI	,74 **	,81 **	,56 **	,43 **	1																					
3 ARS	,87 **	,62 **	,51 **	,44 **	,60 **	1																				
3.1 ISO	,75 **	,55 **	,43 **	,42 **	,53 **	,85 **	1																			
3.2 DESC	,62 **	,52 **	,42 **	,59 **	,96 **	,71 **	,62 **	1																		
4 ASM	,79 **	,64 **	,58 **	,36 **	,60 **	,64 **	,52 **	,66 **	1																	
5 AF	,60 **	,42 **	,37 **	,40 **	,33 **	,52 **	,52 **	,50 **	,46 **	1																
6 AV	,84 **	,62 **	,55 **	,50 **	,55 **	,70 **	,61 **	,68 **	,63 **	,62 **	1															
6.1 EX	,80 **	,59 **	,51 **	,48 **	,53 **	,65 **	,58 **	,64 **	,60 **	,61 **	,94 **	1														
6.2 IM	,80 **	,58 **	,53 **	,48 **	,51 **	,68 **	,58 **	,67 **	,59 **	,60 **	,94 **	,81 **	1													
7 ARR P	,61 **	,49 **	,35 **	,28 **	,59 **	,51 **	,44 **	,51 **	,48 **	,37 **	,52 **	,50 **	,51 **	1												



## Path analysis

Após a análise e descrição dos resultados acima relativamente à avaliação das qualidades métricas, impacto das variáveis sociodemográficas nas variáveis em estudo e análise de correlações entre as variáveis em estudo, procedeu-se à avaliação das variáveis em estudo segundo as hipóteses iniciais. Para as análises de moderação e mediação, foram feitas análises de regressão utilizando o *software Jamovi* (v. 2.2).

Deste modo, para testar o potencial efeito moderador das Estratégias de *Coping* (focado nas emoções e focado no problema) na relação entre o Assédio Moral e as Intenções de Abandono Académico (H1), foram realizadas análises de moderação, a fim de investigar o impacto das estratégias de *coping* na relação entre o Assédio Moral e as Intenções de Abandono.

Os resultados indicaram um efeito estatisticamente significativo e positivo ( $b = ,50$ ;  $p < ,001$ ) do Assédio Moral sobre as Intenções de Abandono para a moderação da Estratégia de *Coping* Focado nas Emoções. Contudo, não foi encontrado um efeito moderador significativo de *Coping* Focado nas Emoções sobre a relação entre assédio e intenções de abandono ( $b = ,09$ ;  $p = ,58$ ).

Já na análise de moderação para o *Coping* Focado no Problema, foi encontrado um efeito estatisticamente significativo e positivo do Assédio Moral sobre as Intenções de Abandono ( $b = ,58$ ;  $p < ,001$ ). Porém, novamente, não foi encontrado um efeito moderador do *Coping* Focado no Problema sobre a relação entre assédio e intenções de saída ( $b = - ,08$ ;  $p = ,57$ ).

Esses resultados sugerem que não há efeito, atenuante ou agravante, das estratégias de *coping* sobre a relação entre o assédio moral e as intenções de abandono académico. Ou seja, independentemente do tipo de estratégias de *coping* utilizadas pelas participantes o impacto do assédio sobre suas intenções de abandono foi similar.

Para testar o potencial efeito mediador das Estratégias de *Coping* (focado nas emoções e focado no problema) na relação entre o Assédio Moral e as Intenções de Abandono Académico (H2), foram realizadas análises de mediação, por meio de regressões lineares, para se verificar em que medida as Estratégias de *Coping* Focado na Emoções e *Coping* Focado no Problema medeiam a relação entre Assédio Moral e Intenções de Abandono.

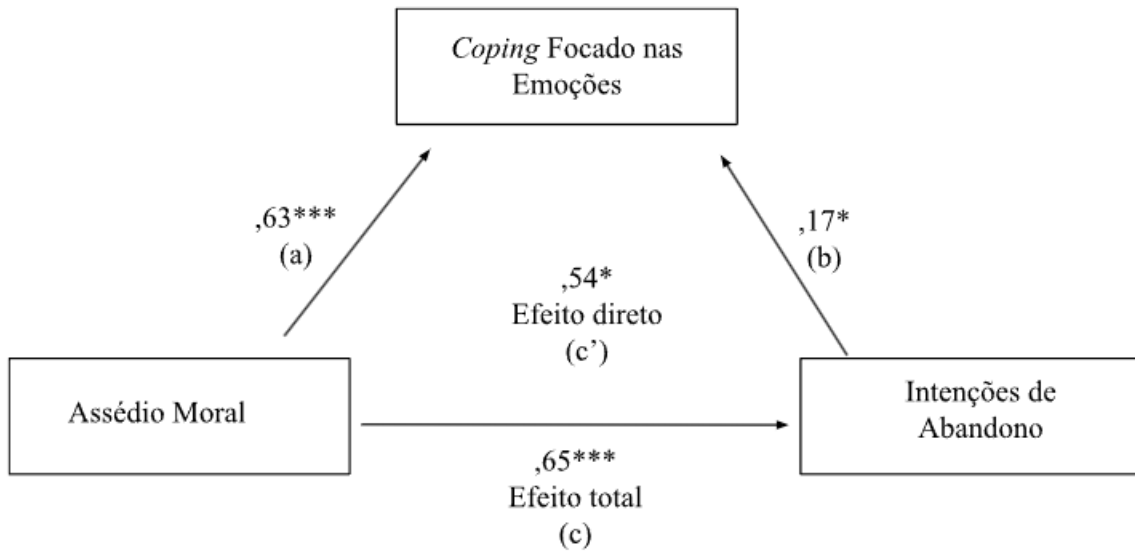
Quanto às análises de mediação, com o *Coping* Focado nas Emoções como mediador entre o Assédio Moral e Intenções de Abandono, foi encontrado um efeito total de assédio sobre as intenções de saída ( $b = ,65$ ;  $p = ,001$ ). Em relação ao efeito do Assédio Moral sobre Intenções de Abandono por meio das estratégias de *Coping* Focado nas Emoções, foi encontrado um efeito positivo significativo de Assédio Moral sobre *Coping* Focado nas Emoções ( $b = ,63$ ;  $p = ,001$ ), bem como um efeito do *Coping* Focado nas Emoções sobre o Assédio Moral ( $b = ,54$ ;  $p = ,001$ ), suportando um efeito indireto de Assédio Moral sobre as Intenções de Abandono por meio do *Coping* Focado nas Emoções ( $b = ,11$ ;  $p = ,04$ ). Após considerar o efeito indireto, o efeito do Assédio sobre as Intenções de Abandono se manteve significativo ( $b = ,54$ ;  $p = ,04$ ), indicando que o *Coping* Focado nas Emoções mediu parcialmente 17% do efeito de Assédio Moral sobre Intenções de Abandono

Já na análise de mediação entre Assédio Moral e Intenções de Abandono com o *Coping* Focado no Problema como mediador, foi encontrado um efeito estatisticamente significativo e positivo do Assédio Moral sobre as Intenções de Abandono ( $b = ,65$ ;  $p = ,001$ ). Como primeiro passo para a mediação, foi verificado que o Assédio possuiu um efeito significativo sobre *Coping* Focado no Problema ( $b = ,83$ ;  $p = ,001$ ). Contudo, *Coping* Focado no Problema não se demonstrou um preditor significativo de Intenções de Abandono Académico ( $b = ,18$ ;  $p = ,37$ ), sugerindo não haver um efeito indireto de assédio sobre Intenções de Abandono por meio do *Coping* Focado no Problema ( $b = ,15$ ;  $p = ,37$ ). Por fim, o efeito de Assédio Moral sobre Intenções de Abandono se manteve significativo mesmo controlando pelo *Coping* Focado no Problema ( $b = ,50$ ;  $p = ,011$ ).

Com isso, os resultados da mediação (Figura 3) indicam que uma parcela dos efeitos do Assédio Moral sobre as Intenções de Abandono ocorre por meio do *Coping* Focado nas Emoções, mas não do *Coping* Focado no Problema.

**Figura 3**

*Mediação parcial do Coping Focado nas Emoções na relação entre Assédio Moral e Intenção de Abandono*



**Fonte:** Elaboração própria

\* $p < ,05$ ; \*\*\* $p < ,001$

## Discussão dos Resultados

No capítulo anterior, procedemos à apresentação dos resultados do estudo empírico, relativo à análise da relação entre o assédio moral e as intenções de abandono das estudantes universitárias, em Portugal, investigando o efeito moderador e mediador das estratégias de coping na relação entre assédio moral e intenções de abandono procurando salientar os dados mais significativos. Neste ponto da tese interpretam-se e discutem-se os resultados obtidos no referido estudo, confrontando-os com o quadro teórico de referência, e retirando implicações para o desenvolvimento da investigação e para a prática.

Considerando que a literatura sobre o tema ainda é parca, principalmente em Portugal, a pertinência desse estudo fixou-se em contribuir para chamar atenção para o fenómeno, que necessita de mais pesquisas e aprofundamento nesse contexto. Nesse sentido, pretendeu-se analisar a ocorrência de assédio moral nas estudantes universitárias em Portugal, assim como características do assédio sofrido, tais como, tempo de duração, origem dos ataques, e atitudes das instituições frente a denúncia, e as intenções de abandono académico por parte das estudantes, bem como as estratégias de *coping* utilizadas pelas mesmas frente as vivências de assédio moral, ou seja, se o assédio se relaciona com as intenções de abandono académico e de que forma as estratégias de *coping* moderam e/ou medeiam tal relação.

Assim, inicia-se este ponto de discussão com os resultados obtidos para cumprir os primeiros objetivos do estudo, nomeadamente a caracterização do assédio moral, estratégias de *coping* e intenções de abandono académico na amostra.

Relativamente à caracterização do assédio moral na amostra, os resultados mostram que, no que refere à proporção de participantes da amostra que vivenciaram episódios de assédio moral, a grande maioria demonstrou ter sofrido assédio moral em algum momento do seu percurso académico. No entanto, os dados apontam um fator relevante que é, num primeiro momento, quando o valor do construto Assédio Moral é visto como um todo, os valores de média não apontam que as participantes relataram experiências de assédio moral, no entanto ao desagregar a variável em dimensões acerca do assédio moral, ou seja, em ações mais específicas que constituem o assédio (e.g., ataques as condições de trabalho, ataques verbais, ataques a saúde mental, físicos, sexuais e raciais, políticos ou religiosos), estes indicam a existência de

experiências de assédio moral. Desse modo pode-se perceber que as participantes, parecem não perceber alguns tipos de ataques como sendo uma prática de assédio moral. De acordo com Valantine et al. (2022), o facto de muitas pessoas não perceberem tais condutas como uma violência, é particularmente problemático, principalmente pelo facto de não denunciarem. Tal qual como acontece no contexto laboral, Galvão (2011) aponta que muitas pessoas, que vivenciam tal fenómeno, não têm consciência da ilegalidade desses atos, dificultando as ações de defesa, configurando, assim, um dos principais problemas acerca do assédio moral. É preciso, ainda, considerar o fenómeno dentro de uma perspectiva sociocultural, pois segundo Bourdieu (2012), a percepção das mulheres sobre a temática do assédio, depende do que lhes é ensinado no seu processo de socialização e dos discursos sociais de forma geral.

Relativamente ao período de tempo do assédio moral vivenciados pelas participantes, das estudantes que indicaram esta informação, os resultados mostram que, a maioria das participantes respondeu que o mesmo durou alguns dias. No que toca as origens dos ataques, considerando a posição hierárquica, das estudantes que indicaram esta informação, os resultados indicam que colegas e professores/as são os agressores mais relatados, mesmo quando a resposta das participantes incluiu mais de um/a agressor/a. Ou seja, referente às modalidades hierárquicas do assédio moral (Carvalho, 2006; Hirigoyen, 2002; Pacheco, 2007; Piñuel, 2003), os resultados apontam que nesta amostra, as modalidades mais relatadas foram de assédio horizontal e assédio vertical descendente, seguidos da modalidade mista. Estes dados, permitem-nos perceber que os dados no contexto académico diferem ligeiramente dos dados da esfera laboral apresentados por Hirigoyen (1999), em que a maioria dos casos de assédio moral proveem de assédio vertical descendente, do assédio misto (vertical descendente e horizontal), seguidos do assédio horizontal. No entanto, cabe ressaltar, que o assédio vertical descendente, ou seja, assédio dos estudantes por parte de professores/supervisores/orientadores, é considerado uma forma mais grave de assédio, devido ao sério desequilíbrio de poder entre os envolvidos (Vohlídalová, 2015), e tem efeitos mais danosos para a saúde física e mental, uma vez que a pessoa assediada se sente mais isolada e tem dificuldade de identificar recursos para se defender (Hirigoyen, 2002).

Ainda, que a maioria dos agressores tenham sido de ambos os sexos, tanto homem como mulher, apesar de os agressores homens terem também uma alta percentagem, quando

comparados as agressoras mulheres. Dessa forma, podemos pensar que, por um lado o sexo é um dos agravantes na instabilidade das relações de poder dentro das IES, pois divisão a partir do mesmo em ambientes educacionais, na maioria das vezes coloca os homens no topo das estruturas de poder e, conseqüentemente, as mulheres abaixo dos mesmos, o que acaba por reforçar a subordinação das mulheres (Hoffmann, 1986). Por outro lado, sendo os agressores de ambos os sexos como maioria dos relatos, observa-se que além da questão do gênero, o assédio moral pode ser praticado muito mais em virtude das dinâmicas de poder implícitas no ambiente acadêmico e legitimamente reconhecidas pela sociedade (Cruz & Pereira, 2013). Desse modo, tendo a dinâmica das relações de poder um papel crucial no que toca ao assédio na academia.

Ao que diz respeito a como a vivência do assédio perturbou o percurso acadêmico, das estudantes que indicaram esta informação, os resultados demonstraram que, maioritariamente, as estudantes tiveram o nível de qualidade afetados, dados que são corroborados pela literatura (e.g., Jakab et al., 2021; Kaufman et al., 2019) e que indicam que o assédio, além de exercer um impacto negativo no bem-estar, na autoconfiança, também diminui o desempenho laboral e/ou acadêmico.

Os resultados demonstram, também, que das participantes que realizaram denúncia das práticas de assédio, a resposta que obtiveram das suas instituições foi, na maioria das vezes, uma resposta de ignorar o facto, seguido das ações de procurar mediar a situação, e de não punir o/a agressor/a, mas adotar medidas de prevenção para futuros casos. É importante salientar que adotar medidas de punição ao agressor/a não foi referenciado por nenhuma das participantes, apontando para a isenção e desinteresse por parte das instituições frente à temática do assédio.

Bondestam e Lundqvist (2020) sugerem que além de não haver evidências baseadas em pesquisas acerca de mecanismos e/ou estruturas formais de prevenção ou gestão destes casos, pelo contrário, há falta de procedimentos de gestão eficiente para lidar com casos de experiências de assédio sexual, no ensino superior, o que nos permite inferir que tal falta de gestão/prevenção por parte das universidades, também se aplicam aos casos de assédio moral. Nesse sentido, a literatura aponta, que a inabilidade das instituições frente aos casos de assédio, acaba por os perpetuar e reforçar, pois as políticas internas das instituições não apresentam diretrizes claras sobre como relatar e/ou responder perante tais episódios (Taylor & Conrad, 1992; Thakur & Paul, 2017). Essa falta de medidas por parte das instituições pode justificar o baixo número de

denúncias, devido quer à falta de confiança na gestão dos casos pela instituição, quer à falta de interesse da mesma em resolver essa problemática. Os estudantes temem que a denúncia tenha um impacto negativo sobre si, ou de possam vir a sofrer algum tipo de retaliação (Shaw et al., 2018; Vohlídalová, 2015).

No que diz respeito às Estratégias de *Coping*, os resultados apontam que, embora haja uma pequena predominância do uso do *Coping* Focado nas Emoções, em geral, pode considerar-se que o uso das estratégias de *coping* frente ao assédio moral é misto. Esse dado é semelhante ao encontrado em outros estudos da literatura (e.g., Vohlídalová, 2015; Andrade & Baptista, 2013; Zapf & Gross, 2001), que demonstram que o uso de uma ou outra estratégia de *coping* muda em função da dinâmica do assédio (Vohlídalová, 2015). Ou seja, as estratégias de *coping* utilizadas podem mudar a qualquer momento, em cada etapa de uma situação stressora (Folkman & Lazarus, 1980). Embora, o *coping* focado no problema seja mais eficaz, pois o enfrentamento por parte das mulheres que sofrerem assédio seria uma ação bem-sucedida (Pape & Arias, 1995), a estratégia focada nas emoções é considerada mais útil em situações de assédio presente nas relações hierárquicas e/ou de poder (Begley, 1998; Lazarus & Folkman, 1984), onde as estratégias focadas no problema não são possíveis, justamente pela posição inferior que o indivíduo assediado se encontra (Lazarus & Folkman, 1984; Begley, 1998). Além disso, além apresenta menores riscos para as mulheres, quando comparado às estratégias de enfrentamento/resolução de problemas (Smith et al., 2010). Desse modo, Einarsen (2000) sugere que as estratégias de gestão das próprias emoções são melhor aplicadas no contexto do assédio. No entanto, é importante salientar que enquanto as estratégias de enfrentamento têm potencial para enfrentar as questões do assédio, as estratégias de gestão das emoções, além de não ter o mesmo potencial, acabam por levar à sua reprodução, mesmo que de maneira não intencional (Vohlídalová, 2015).

No que concerna à variável Intenções de Abandono, os resultados descritivos indicam, que a maior parte das participantes não revela intenções de deixar a instituição de ensino. Inicialmente, tal dado, vai no sentido oposto ao encontrado na literatura (e.g., Bucuto, 2016; Ferreira, 2013; Tinto, 1989), que defende que os constrangimentos causados pelo assédio, afetam as relações interpessoais e são relevantes para compreender o abandono acadêmico. Porém, para poder compreender melhor os resultados, foi necessário realizar análises de correlação entre as variáveis em estudo, e também levar em consideração o impacto das variáveis

sociodemográficas. Os resultados indicam que, de forma geral, as variáveis em estudo apresentam correlações estatisticamente positivas, ou seja, quanto maior o assédio moral na amostra, maior serão as intenções de abandono acadêmico. Sendo esta relação suportada pela literatura, que aponta a existência de correlação entre o assédio e a probabilidade de os estudantes universitários abandonarem os estudos (Alban & Mauricio, 2019; Dobarro et al, 2017).

Relativamente aos resultados dos nossos testes de hipóteses, em específico, os dados relativos à moderação, não foi encontrado um efeito moderador significativo das estratégias de *coping*, considerando tanto as estratégias focadas nas emoções quanto as estratégias focadas no problema. Esses resultados sugerem que parece não haver nenhum efeito, atenuante ou agravante, das estratégias de *coping* sobre a relação entre o assédio moral e as intenções de abandono acadêmico. Ou seja, independentemente do tipo de estratégias de *coping* utilizadas pelas participantes o impacto do assédio sobre suas intenções de abandono foi similar.

Quanto ao teste do efeito mediador do coping na relação entre o Assédio Moral e as intenções de Abandono, os resultados mostram que o *coping* focado no problema não demonstrou ser um mediador da relação de predição entre assédio moral e intenções de abandono. Em contrapartida, o *coping* focado nas emoções, mediou parcialmente 17% do efeito de assédio moral sobre intenções de abandono. Indicando, neste sentido, que uma parcela dos efeitos do assédio moral sobre as intenções de abandono ocorre por meio das estratégias de *coping* focado nas emoções, mas não das estratégias de *coping* focado no problema.

É importante salientar que toda tentativa de neutralizar um agente stressor é tida como *coping*, independentemente de apresentar resultados ou não (Lazarus & Folkman, 1984). Desse modo, as estratégias não podem ser tidas como boas ou ruins e/ou eficazes ou não eficazes, pois a eficácia e/ou adaptabilidade do *coping* é considerada subjetiva e o mesmo deve ser observado para além do seu resultado, sendo necessário analisar a natureza do agente stressor, a disponibilidade de estratégias que o indivíduo possui e o resultado do esforço da utilização das estratégias (Antoniuzzi et al., 1998; Beresford, 1994). Porém, considerando toda a discussão realizada anteriormente, podemos pensar que se as estratégias focadas no problema fossem mais utilizadas pelas estudantes, talvez a intenção de abandono acadêmico fosse menor. Ainda, resultariam numa resolução maior dos casos de assédio, além de não contribuir para a

reprodução do fenómeno. Contudo, isso somente seria possível se as instituições tivessem processos claros e eficazes de gestão e resolução para casos de assédio. Isso porque, de acordo com o conceito de Folkman e Lazarus (1980), o uso das estratégias de *coping* vai depender do tipo de avaliação da situação stressora pelo indivíduo assediado. Na avaliação da situação primária os indivíduos avaliam que riscos estariam envolvidos na situação stressora, já a secundária envolve a avaliação dos recursos e das opções que têm disponíveis para lidar com tal situação. Em situações avaliadas como podendo ser modificáveis, a tendência seria utilizar a estratégia focada no problema, enquanto nas situações avaliadas como sem possibilidade de modificação, a estratégia utilizada seria a focada nas emoções (Folkman & Lazarus, 1980). Com isso, a falta de uma estrutura sólida de resolução de casos nas instituições, faz com que as estudantes percebam os casos de assédio como insolúveis e sem possibilidade de modificação, optando por utilizar estratégias focadas nas emoções em detrimento das estratégias focadas no problema, que podem explicar uma parte das intenções de abandono académico.

### **Limitações e Estudo Futuros**

No decorrer desta investigação, tal como acontece com todos os estudos, encontramos algumas limitações, que poderão ser levados em consideração para estudos futuros. Primeiramente, ressalta-se a falta de literatura sobre os temas assédio moral e intenções de abandono no contexto académico, pois como construtos oriundos do contexto laboral, os estudos se focam, em grande maioria, sobre esse contexto. Também em estudos que tenham a variável estratégias de *coping* como moderadora/mediadora que comportem as outras duas variáveis em conjunto, assim com a falta de estudos recentes no âmbito universitário.

Em segundo lugar, é importante apontar a falta de instrumentos apropriados e específicos para mediar tais variáveis dentro do contexto académico, pois entendemos que, embora as qualidades métricas dos instrumentos apontem adequação dos mesmos para a amostra, as alterações feitas para a utilização dentro do contexto de estudo podem não corresponder na totalidade ao ideal, enviesando os resultados, além de não conseguir captar as nuances do fenómeno no âmbito universitário. Neste sentido, salientamos a importância de estudos futuros

que compreendam a elaboração, adaptação e validação de instrumentos específicos para o contexto académico português.

Em terceiro lugar, é referente a dimensão da amostra (n=156), que embora seja um tamanho muito perto do estimado (n=210), seria interessante obter um número maior de respostas com o objetivo de a amostra ser mais representativa à realidade portuguesa. Também, relativamente a amostra, seria interessante que estudos futuros fossem realizados compreendendo ambos os sexos, para avaliar diferenças entre grupos.

Por fim, propõe-se também estudos longitudinais sobre o tema, no sentido de, ao ter sido aplicado num só momento, não retratar de forma holística o fenómeno e não poder perceber possíveis mudanças no contexto e nos indivíduos, frente ao fenómeno, ao decorrer do tempo. Assim como, estudos que tenham como objetivo perceber como as atitudes, ou a falta delas, pelas instituições de ensino superior, impactam na vivência do assédio, nas ações tomadas pelas vítimas frente ao mesmo e na perpetuação, ou não, do assédio moral dentro do ambiente académico.

### **Implicações Práticas**

O Assédio Moral no Ensino Superior é uma temática em expoente crescimento, tanto em Portugal como no mundo, e que com tal notoriedade necessita de intervenções frente ao mesmo. De acordo com Valantine et al. (2022), a falta de denúncias provém do facto de muitas pessoas não perceberem tal conduta como uma forma de violência. Neste sentido, primeiramente vê-se como necessário aumentar a literacia sobre o assédio moral, possibilitando os indivíduos conhecerem os aspetos do mesmo e assim conseguir identificar situações de assédio moral, e com isso, denunciá-las.

Faz-se necessário, também, que as instituições de ensino reconheçam o assédio moral como uma problemática real, e com isso elaborem ações, tanto a nível de denúncias como de consequência aos agressores, no sentido de mitigar o fenómeno e evitar o abandono académico. Tal como referido anteriormente, o medo que os estudantes têm de denunciar, está relacionado com a falta de confiança na gestão da instituição e da falta de interesse da mesma em resolver essa problemática (Vohlídalová, 2015). Ainda, é preciso interesse por parte das instituições para

avaliar e gerir situações de assédio e violência, no sentido de mitigar a ocorrência desses comportamentos, pois se o objetivo das universidades é atrair e reter alunos, deve-se ter atenção aos fenômenos que facilitam o afastamento dos mesmos (Boyle & McKinzie, 2021).

## Referências Bibliográficas

- Aguilar, S. J., & Baek, C. (2020). Sexual harassment in academe is underreported, especially by students in the life and physical sciences. *PloS one*, *15*(3), e0230312.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230312>
- Alban, M., & Mauricio, D. (2018). Factors that influence undergraduate university desertion according to students perspective. *International Journal of Engineering and Technology*, *10*(6), 1585-1602. <http://doi.org/10.21817/ijet/2018/v10i6/181006017>
- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Santos, A.A., & Ambiel, A. R. (2019). Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, *18*(2), 201-209.  
<http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11>
- Ambiel, R. (2015). Construção da escala de motivos para evasão no Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, *14*(1), 41-52.
- Andrade, C. B., & Assis, S. G. (2018). Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura. *Revista Brasileira De Saúde Ocupacional*, *43*. <https://doi.org/10.1590/2317-6369000012917>
- Andrade, N. Q., & Baptista, T. M. (2013). *Práticas de assédio moral em empresas portuguesas* [Apresentação de Artigo em Congresso]. II Congresso Internacional de Ciências Jurídico-Empresariais. Leiria, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.8/853>
- Andsager, J., Bailey, J. L., & Nagy, J. (1997). Sexual advances as manifestations of power in graduate programs. *Journalism & Mass Communication Educator*, *52*(2), 33–42.  
<https://doi.org/10.1177/107769589705200204>
- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos De Psicologia (Natal)*, *3*(2). <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200006>
- Anunciação, C. (2010). *Coping e stress traumático em combatentes*. Liga dos Combatentes.

- APAV- Associação Portuguesa de Apoio a Vítima. (2023). *Folha Informativa Violência De Género*. [https://apav.pt/apav\\_v3/images/pdf/FI\\_VDG\\_2020.pdf](https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/FI_VDG_2020.pdf)
- Bagilhole, B. (2000). Too little too late? An assessment of national initiatives for women academics in the British university system. *Higher Education in Europe*, 25(2), 139–146.
- Barbosa, A. dos S., Romani-Dias, M., & Veludo-de-Oliveira, T. M. (2020). The facets of women commodification: violence in the university context in administration. *Journal of Contemporary Administration*, 24(6), 582-599. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020190378>
- Barreto, M. M. S. (2000). *Violência Saúde, Trabalho: Uma jornada de humilhações*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica]. Repositório Comum. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17175>
- Bartel, S. (2018), *Leadership Barriers for Women in Higher Education*. AACSB-Accredited Schools. <https://bized.aacsb.edu/articles/2018/12/leadership-barriers-for-women-in-higher-education>
- Begley, T. M. (1998) Coping strategies as predictors of employee distress and turnover after an organizational consolidation: a longitudinal analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 305-329. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00679.x>
- Benson, D. J., & Thompson, G. (1982). Sexual harassment on a university campus: the confluence of authority relations, sexual interests and gender stratification. *Social Problems*, 29(3), 236-251. <https://doi.org/10.2307/800157>
- Berdahl, J. L., Magley, V. J., & Waldo, C. R. (1996). The sexual harassment of men?: exploring the concept with theory and data. *Psychology of Women Quarterly*, 20(4), 527–547. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1996.tb00320.x>
- Beresford, B. A. (1994). Resources and strategies: how parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 171-209.

- Bernardo, A., Tuero, D., Cervero, A., Dobarro, A., & Galve-González, C. (2020). Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario. *Revista Comunicar*, 28. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-06>
- Bernardo, G. A. B., Cerezo Menéndez, R., Rodríguez-Muñiz, L. J., Núñez Pérez, J. C., Tuero Herrero, E., & Esteban, G. M. (2015). Predicción del abandono universitario: Variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.03>
- Bingham, S. G. (1994). *Conceptualizing Sexual Harassment as Discursive Practice*. Praeger.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Hjelt-Back, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behaviour*, 20, 173-184. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:3<173::AID-AB2480200304>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:3<173::AID-AB2480200304>3.0.CO;2-D)
- Blau, P. (2017). *Exchange and Power in Social Life*. Routledge.
- Bobroff, M. C. C., Martins, J. T. (2013). Assédio moral, ética e sofrimento no trabalho. *Revista Bioética*, 21(2), 251-258.
- Bondestam, F., & Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education – a systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 397-419. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1729833>
- Boucher, G., Conway, C., & Van Der Meer, E. (2003). Tiers of engagement by universities in their region's development. *Regional Studies*, 37(9), 887–897.
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina* (M. H. Kühner, Trad.; 11.º ed.). Bertran Brasil. (Publicado originalmente em 1998).
- Bozeman, D. P., & Perrewé, P. L. (2001). The effect of item content overlap on organizational commitment questionnaire-turnover cognitions relationships. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 161–173. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.161>
- Boyle, K. M., & McKinzie, A. E. (2021). The prevalence and psychological cost of interpersonal violence in graduate and law school. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), 6319–6350. <https://doi.org/10.1177/0886260518816329>

- Bradaschia, C. A. (2007). Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção. [Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas]. Repositório Comum. <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2231/50849.pdf>
- Bucuto, M. C. (2016). *Expectativas académicas e suporte social: Impacto no sucesso escolar em estudantes universitários do 1º ano em Moçambique*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/1822/43220>
- Bulanda, J. J., Conteh, A. B., & Jalloh, F. (2020). Stress and coping among university students in Sierra Leone: Implications for social work practice to promote development through higher education. *International Social Work*, 63(4), 510–523. <https://doi.org/10.1177/0020872818796136>
- Callegari-Jacques, S. M. (2003). *Bioestatística: Princípios e Aplicações*. Artemed.
- Cantalupo, N. C., & Kidder, W. C. (2018) A systematic look at a serial problem: sexual harassment of students by university faculty. *Utah Law Review*, 2018(3), 4. <https://dc.law.utah.edu/ulr/vol2018/iss3/4>
- Carvalho, G. D. (2007). Mobbing: Assédio moral em contexto de enfermagem: Estudo preliminar. *Revista Investigação de Enfermagem*, 43-55. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5331/1/Mobbing%20ass%C3%A9dio%20moral%202007.PDF>
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Nuñez Pérez, J. C., Gutiérrez, A. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no ensino superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Cavalcanti, S. V. S. F. (2005). A violência doméstica como violação dos direitos humanos. *Revista Jus Navigandi*, 10(901). <https://jus.com.br/artigos/7753>
- Cerdeira, L., Cabrito, B. G., & Mucharreira, P. R. (2021). Expansão e regionalização do ensino superior em Portugal nas últimas décadas: um percurso contraditório. *Eccos – Revista Científica*, 58, 1-22. <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20848>

- Cesário, F., & Chambel, M. J. (2017). A previous trainee experience: does it matter for retention of young graduates? *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2), 270–281.  
<https://doi.org/10.1108/IJOA-02-2016-0977>
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica. (2011, maio 11). *Série de Tratados do Conselho da Europa: 210*. <https://rm.coe.int/168046253d>
- Cortina, L. M., Swan, S., Fitzgerald, L. F., & Waldo, C. (1998). Sexual harassment and assault: Chilling the climate for women in academia. *Psychology of Women Quarterly*, 22(3), 419–441. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1998.tb00166.x>
- Costa, O., & Gouveia, L. (2018). Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *Revista eletrônica de Administração*, 24(3), 155-182.  
<http://dx.doi.org/10.1590/14132311.226.85489>
- Cruz, G. V., & Pereira, W. R. (2013). Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66(2), 241–250. <https://doi.org/10.1590/s0034-71672013000200014>
- Cruz, M. (2019). *Ensino Superior. Mulheres estão na chefia de apenas 13% das instituições*. Observador. <https://observador.pt/2019/05/30/ensino-superior-mulheres-na-chefia-de- apenas-13-das-instituicoes/>
- Dansky, B., & Kilpatrick, D. (1997). Effects of sexual harassment. In O'Donohue (Ed.), *Sexual Harassment: Theory, Research, and Treatment* (pp. 152–174). Allyn & Bacon.
- Dias, D., Araújo-Marinho, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: the case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management Policy*, 23(1), 1-20.
- Dias, E. N., & Pais-Ribeiro, J. L. (2019). O modelo de coping de Folkman e Lazarus: aspectos históricos e conceituais. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(2), 55-66.  
<https://dx.doi.org/10.20435/pssa.v11i2.642>

Dias, I. (2008). Violência contra as mulheres no trabalho: O caso do assédio sexual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, 11–23.

Direção-geral de estatísticas da educação e ciência. (2018). *Percursos no Ensino Superior: Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*.  
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=DGEEC\\_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=DGEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf)

Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho- DGERT. (2023). *CNAEF - Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação*.  
<https://certifica.dgert.gov.pt/legislacao/cnaef-classificacao-nacional-de-areas-de-educacao-e-formacao.aspx>

Dobarro González, A., López, R. C., Galavis, I. A., Herrero, J., & Bernardo, A. (2017). Ciberbullying y violencia en la universidad, ¿cómo afecta al abandono?. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 182-185.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2737>

Duarte, M. (2013). *Para um direito sem margens: Representações sobre o direito e a violência contra as mulheres* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositória Comum. <http://hdl.handle.net/10316/24287>

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (2003). *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives In Research and Practice* (1.ºed.). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1201/9780203164662>

Einarsen, S., Raknes, B. I., & Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: an exploratory study. *European Work and Organizational Psychologist*, 4, 381-401.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13594329408410497>

Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*, 4, 371–401. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00043-3)

- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27(1), 31–41. <https://doi.org/10.2307/2089716>
- Ferreira, E. C. C. (2019). *A importância das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10174/25457>
- Ferreira, M. S. R (2021). *Liderança por Mulheres em Instituições de Ensino Superior em Portugal* [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Comum. [https://sigarra.up.pt/fep/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_doc\\_id=324173](https://sigarra.up.pt/fep/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=324173)
- Ferreira, R.V.L. (2013). *Crise e Emergências Sociais. O sofrimento vivenciado no espaço universitário: o assédio moral e seus efeitos na vida do estudante*. [Trabalho apresentado em congresso]. XXIX Congresso Alas Chile.
- Fitzgerald, L. F. (1990). Sexual harassment: The definition and measurement of a construct. In M. A. Paludi (Ed.), *Ivory power: Sexual harassment on campus* (pp. 21–44). New York Press.
- Fitzgerald, L. F., Shullman, S. L., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y., Ormerod, M., & Weitzman, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 32(2), 152–175. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90012-7)
- Fitzgerald, L. F., Swan, S., & Fisher, K. (1995). Why didn't she just report him? the psychological and legal implications of women's responses to sexual harassment. *Journal of Social Issues*, 51(1), 117-138. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01312.x>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual review of psychology*, 55, 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Foucault, M. (2012). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage.
- Freitas, M. E., Heloani, R.; & Barreto, M. (2008). *Assédio Moral no Trabalho*. Cengage Learning.

- French Jr., J. R. P., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150-167). Institute for Social Research.
- Gamian-Wilk, M., Bjorkelo, B., & Madeja-Bien, K. (2017). Coping strategies to exposure to workplace bullying. *Forum Oświatowe*, 30(2), 79–94.
- Garcia, D. F. M., & Silva Junior, J. A. (2016). Assédio, abuso e violência sexual contra a mulher nas universidades: quem é o verdadeiro culpado? In *Seminário Internacional Inclusão em Educação: universidade e participação, inclusão, ética e interculturalidade*. (vol. 4, pp.45-51). UFRJ.
- Giroux, H. (2010). Ensino superior, para quê? *Educar em Revista*, 26(37), 25-38.
- Gomes, M. L. P. P. (2010). *O assédio moral nas organizações do distrito de Setúbal: o porquê do silêncio dos trabalhadores?* [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/5753>
- Haile, V. O., & Santos, A. E. C. (2021). Assédio e o abuso no ensino superior: das agressões à omissão institucional. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 11(21), 05–24. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1083>
- Heise, L., & Garcia-Moreno, C. (2002). Violence by intimate partners. In E. Krug, L. Dahlberg, J. Mercy, A. Zwi, & R. Lozano, *World Report on Violence and Health* (pp. 89–121). World Health Organization.
- Higa, F. C. (2009). Assédio sexual no trabalho e discriminação de gênero: duas faces da mesma moeda? *Revista Direito GV*, 12(2), 484-515.
- Hill, C., & Silva, E. (2005). *Drawing the Line: Sexual Harassment On Campus*. American Association of University Women Educational Foundation.
- Hirigoyen, M. (1999). *Assédio, Coacção, Violência no Quotidiano*. Pergaminho.
- Hirigoyen, M. (2002). *O Assédio no Trabalho: Como distinguir a verdade*. Pergaminho.
- Hoel, H., & Cooper, C. (2000). *Destructive conflict and bullying at work*. <https://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/19764Destructiveconfl.pdf>

- Hoffmann, F. L. (1986). Sexual harassment in academia: Feminist theory and institutional practice. *Harvard Educational Review*, 56(2), 105  
121. <https://doi.org/10.17763/haer.56.2.y11m78k58t4052x2>
- Huerta, M., Cortina, L. M., Pang, J. S., Torges, C. M., & Magley, V. J. (2006). Sex and power in the academy: modeling sexual harassment in the lives of college women. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 32(5), 616–628. <https://doi.org/10.1177/0146167205284281>
- Hunnicut, G. (2009). Varieties of patriarchy and violence against women: resurrecting “patriarchy” as a theoretical tool. *Violence Against Women*, 15(5), 553–573.  
<https://doi.org/10.1177/1077801208331246>
- Jakab, Z. L., Apetrei, S., & Socquet, J. (2021). Conséquences des discriminations et harcèlement en milieu professionnel [Consequences of discrimination and harassment in the workplace]. *Revue Medicale Suisse*, 17(752), 1660–1664.
- Kaufman, M. R., Tsang, S. W., Sabri, B., Budhathoki, C., & Campbell, J. (2019). health and academic consequences of sexual victimization experiences among students in a university setting. *Psychology and Sexuality*, 10(1), 56–68.  
<https://doi.org/10.1080/19419899.2018.1552184>
- Kelly, U., McNicoll, I., & McLellan, D. (2004). The economic impact of UK higher education institutions. *Research in Higher Education*, 36(1), 761–762.
- Kipnis, D., Schmidt, S. M., & Wilkinson, I. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, 65(4), 440–452.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.4.440>
- Kivimäki, M., Virtanen, M., Vartia, M., Elovainio, M., Vahtera, J., & Keltikangas Järvinen, L. (2003). Workplace bullying and the risk of cardiovascular disease and depression. *Occupational and Environmental Medicine*, 60(10), 779–783.  
<https://doi.org/10.1136/oem.60.10.779>
- Kline, B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford.

- Knorz, C., & Zapf, D. (1996). Mobbing: eine extreme Form sozialer Stressoren am Arbeitsplatz [Mobbing: A severe form of social stressors at work]. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 40(1), 12–21.
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Lerner, D., de Vet, H. C. W., & van der Beek, A. J. (2016). Cross-cultural adaptation of the individual work performance questionnaire. *Work*, 53(3), 609–619. <https://doi.org/10.3233/WOR-152237>
- Krook, M. L. (2020). Global feminist collaborations and the concept of violence against women in politics. *Journal of International Affairs Editorial Board*, 72(2), 77–94.
- Latcheva, R. (2017). Sexual harassment in the European Union: a pervasive but still hidden form of gender-based violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(12), 1821–1852. <https://doi.org/10.1177/0886260517698948>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Behavioral Science Books.
- Leitão, J., Alves, H., & Pereira, D. (2016). Open innovative governance, transparency and citizens' quality of life: An application to Portuguese municipalities. GEN-Governance and Economics research Network. <http://infogen.webs.uvigo.es/WPB/WP1606.pdf>
- Leymann, H. (1990a). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. (1990b). *Manual of The LIPT Questionnaire for Assessing The Risk Of Psychological Violence At Work*. Violen.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275. <https://doi.org/10.1080/13594329608414858>
- Lima, T. E. P. B., & Gunther, L. E. (2016). A Ética empresarial e o assédio moral: o fenômeno do assédio moral e a busca de uma atuação preventiva da atividade empresarial para resgate

- da ética profissional. *Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social*, 2(2), 38-55.
- Lin, T. C. (2004). The role of higher education in economic development: An empirical study of Taiwan case. *Journal of Asian Economics*, 15(2), 355–371.
- Lisboa, M., Barroso, C., Patrício, J., & Leandro, A. (2009). *Violência de Género—Inquérito Nacional sobre a Violência Exercida contra Mulheres e Homens*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.  
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/56714/1/Violencia\\_e\\_Genero.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/56714/1/Violencia_e_Genero.pdf)
- Lobby Europeu das Mulheres. (2011) *Planos de ação nacionais contra a violência contra as mulheres na União Europeia*. [www.womenlobby.org](http://www.womenlobby.org)
- Lobo, M. B. C. M. (2012). *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. [https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art\\_087.pdf](https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_087.pdf)
- Lorenz, K., Kirkner, A., & Mazar, L. (2019). Graduate student experiences with sexual harassment and academic and social (dis)engagement in higher education. *Journal of Women and Gender in Higher Education*, 12(2), 205-223,  
<https://doi.org/10.1080/19407882.2018.1540994>
- Lourtie, P. (2013). Rede de ensino superior em Portugal. In C. Rego, A. Caleiro, C. Vieira, I. Vieira, & M. S. Baltazar (Eds.), *Redes De Ensino Superior: Contributos Perante Os Desafios Do Desenvolvimento* (pp. 11-29). CEFAGE.
- Lusa (2023, abril 22). *Universidades e politécnicos receberam mais de uma centena de queixas num ano*. Diário de notícias. <https://www.dn.pt/sociedade/universidades-e-politecnicos-receberam-mais-de-uma-centena-de-queixas-num-ano-16224305.html>
- Macedo, E. (2015). Violência entre parceiros íntimos (vpi): Problema e sintoma no panorama das violências sobre as mulheres. *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 31, 29–44. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2015.31.03>

- Magee, J., & Galinsky, A. (2008). Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status. *Academy of Management Annals*, 2(1), 351-398.  
<https://doi.org/10.5465/19416520802211628>
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7ª ed.). ReportNumber.
- Marôco, J. (2014). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos Teóricos, Software & Aplicações* (2ª ed.). ReportNumber.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.
- Martins, S. M. C. (2012). *Vitimização e Perpetração Sexual em Jovens Adultos: Da Caracterização da Prevalência às Atitudes* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/1822/24405>
- Matthiesen, S. B. (2006). *Bullying at work. Antecedents and outcomes*. [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Bergen University.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/30924791.pdf>
- Matthiesen, S. B.; & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (3), 335-356.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03069880410001723558>
- McGinley, M., Wolff, J. M., Rospenda, K. M., Liu, L., & Richman, J. A. (2016). Risk factors and outcomes of chronic sexual harassment during the transition to college: Examination of a two-part growth mixture model. *Social science research*, 60, 297–310.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.04.002>
- Mengo, C., & Black, B. M. (2016). Violence Victimization on a College Campus: Impact on GPA and School Dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(2), 234–248. <https://doi.org/10.1177/1521025115584750>

- Mikkelsen, E. G.; & Einarsen, S. (2002). Basic assumptions and symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 87-111. <https://doi.org/10.1080/13594320143000861>
- Miranda, C. M. (2012). *Integração de políticas de gênero no Estado: Brasil e Canadá em perspectiva comparada* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Comum. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11148>
- Moayed, F., Daraiseh, N., Shell, R., & Salem, O. (2006). Workplace bullying: A systematic review of risk factors and outcomes. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*. 7(3) 311-327. <http://doi.org/10.1080/14639220500090604>
- Muehlenhard, C. L., & Kimes, L. A. (1999). The social construction of violence: the case of sexual and domestic violence. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 234–245.
- Murphy, K. & Davidshofer, C. (2005). *Psychological Testing: Principles and Applications* (6.<sup>a</sup> ed.). Prentice Hall.
- Neto, D.S.P. (2020). *Afinal o que é o Assédio Sexual? As Representações dos/as Estudantes da Universidade de Coimbra relativamente ao Assédio Sexual*. [Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Comum. [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/94650/1/DM\\_MS\\_DanielaNeto.pdf](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/94650/1/DM_MS_DanielaNeto.pdf)
- Neuberger, O. (1995). *Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen* (Micropolitics. The everyday construction and use of power in organisations). Enke.
- Niedl, K. (1996). Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 239-249. <https://doi.org/10.1080/13594329608414857>
- Oliveira, A. (2014). O assédio sexual nos espaços públicos. *Cabo dos Trabalhos*, 10. [https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/3.3.1\\_Ana\\_Cristina\\_de\\_Oliveira\\_Silva.pdf](https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/3.3.1_Ana_Cristina_de_Oliveira_Silva.pdf)
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1995, setembro). *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher: Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a*

Paz”, Pequim. [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao\\_pequim1.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao_pequim1.pdf)

Organização das Nações Unidas [ONU]. Assembleia Geral (1993, julho 12). *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Viena. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b39ec.html>

Pacheco, M. G. R. (2007). *O Assédio Moral no Trabalho: O Elo Mais Fraco*. Edições Almeira.

Pais, J. M. (2005). *Ganchos, Tachos E Biscates: Jovens, Futuro E Trabalho* (3.<sup>a</sup> ed). Ambar.

Pais-Ribeiro, J. & Santos, C. (2001). Estudo conversador de adaptação do *Ways of Coping Questionnaire* a uma amostra e contexto portugueses. *Análise Psicológica*, 19(4), 491–502. <http://doi.org/10.14417/ap.379>

Paixão, R. B., Santos, L. C. D., & Martins Filho, L. N. (2009). Comportamentos negativos no contexto acadêmico: uma análise da relação professor-aluno. [Trabalho apresentado em seminário]. XXXIII encontro da ANPAD. <https://acolhecoppe.coppe.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/07/Comportamentos-Negativos-no-Contexto-Academico.pdf>

Pape, K. T., & Arias, I. (1995). Control, coping, and victimization in dating relationships. *Violence and Victims*, 10(1), 43–54.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. Jossey-Bass.

Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2–21. <https://doi.org/10.2307/2136319>

Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2018). Back to the future of intellectual capital research: a systematic literature review. *Management Decision*, 56(11), 2502-2583. <https://doi.org/10.1108/MD-08-2017-0807>

Pedroso, V. G., Limongi, A. C., Martins, F. D. A. S., Hrdlicka, H., Jorge, S. M., & Cornetta, V. K. (2006). Aspectos conceituais de assédio moral: um estudo exploratório. *Revista de Administração e Saúde*, 8(33), 139-147.

Pinafi, T. (2007). Violência contra a mulher: políticas públicas e medidas protetivas na contemporaneidade. *Revista Histórica*.

<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao21/materia03/texto03.pdf>

Pinto, M. I. D. (2020). *Assédio Moral nas Organizações: Interferências do Contexto* [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Comum. <https://hdl.handle.net/1822/67118>

Piñuel Y Zabala, I. (2003). *Mobbing: Como sobreviver ao assédio psicológico no trabalho*. Loyola.

Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (2023). *Violência de género*. <https://plataformamulheres.org.pt/artigos/temas/violencia-de-genero/>

PORDATA. (2022). *Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo*. Estatísticas de Portugal – Base de Dados de Portugal Contemporâneo. <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048>

Prestes, E. M., & Fialho, M. G. (2018). Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais*, 26(100), 869-889. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>

Quine, L. (2001). Workplace bullying in nurses. *Journal of Health Psychology*, 6(1), 73-84. <https://doi.org/10.1177/135910530100600106>

Rees, C. E., Ajjawi, R., & Monrouxe, L. V. (2013). The construction of power in family medicine bedside teaching: a video observation study. *Medical Education*, 47(2), 154–165. <https://doi.org/10.1111/medu.12055>

República Portuguesa (2023). *Esclarecimentos sobre eventuais casos de assédio moral e sexual no ensino superior*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/comunicado?i=esclarecimentos-sobre-eventuais-casos-de-assedio-moral-e-sexual-no-ensino-superior>

Ribeiro, R. J. (2003). *A Universidade e a vida atual - Fellini não via filmes*. (2. Ed.). Campus.

- Rosenthal, M. N., Smidt, A. M., & Freyd, J. J. (2016). Still second class: Sexual harassment of graduate students: Corrigendum. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3).  
<https://doi.org/10.1177/0361684316657822>
- Sagnier, L. & Morell, M. (2019). *As mulheres em Portugal, hoje: quem são, o que pensam e o que sentem*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.  
<https://www.ffms.pt/sites/default/files/2022-06/resumo-do-estudo-as-mulheres-em-portugal-hoje.pdf>
- Saunders, P., Huynh, A., & Goodman-Delahunty, J. (2007). Defining workplace bullying behaviour professional lay definitions of workplace bullying. *International Journal of Law and Psychiatry*, 30, 340-354.
- Schmitt, R. (1991). Review essay: persons and power. *Social Theory and Practice*, 17(1), 105-130. <https://doi.org/10.5840/soctheorpract199117118>
- Seixas, P. C. (2023, abril 16). *Assédio no ensino superior: uma discussão urgente*. Observador.  
<https://observador.pt/opiniao/assedio-no-ensino-superior-uma-discussao-urgente/>
- Serra, A. V. (1999). *O Stress Na Vida de Todos os Dias*. Instituto Piaget.
- Severino, A. J. (2009). Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(2), 253-266.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200002>
- Shaw, E., Hegewisch, A., & Hess, C. (2018). *Sexual Harassment and Assault at Work: Understanding the Costs*. Institute for Women's Policy Research Publication.  
[https://iwpr.org/wp-content/uploads/2020/09/IWPR-sexual-harassment-brief\\_FINAL.pdf](https://iwpr.org/wp-content/uploads/2020/09/IWPR-sexual-harassment-brief_FINAL.pdf)
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2015). *Research Methods in Psychology* (7<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.
- Shepela, S. T., & Levesque, L. L. (1998). Poisoned Waters: Sexual Harassment and the College Climate. *Sex Roles*, 38, 589–611. <https://doi.org/10.1023/A:1018791126393>
- Silva Filho, R. L. L., Montejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659.

- Silva, A. C. de O. (2017). *A expressão normativa do assédio: Aproximações sociojurídicas à sexualidade* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10316/85055>
- Silva, O., Caldeira, S. N., Sousa, A., & Mendes, M. (2020). Estratégias de coping e resiliência em estudantes do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 118-136.
- Silva, S. (2023, maio 2). *Um quarto das instituições de ensino superior sem canais de denúncia de assédio*. Público. <https://www.publico.pt/2023/05/02/sociedade/noticia/quarto-instituicoes-ensino-superior-canais-denuncia-assedio-2048061>
- Sloan, L. M., Matyók, T., Schmitz, C. L., & Short, G. F. L. (2010). A story to tell: Bullying and mobbing in the workplace. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 87-97.
- Smith, P. H., Murray, C. E., & Coker, A. L. (2010). The Coping Window: a contextual understanding of the methods women use to cope with battering. *Violence and Victims*, 25(1), 18–28. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.1.18>
- Soares, A., & Oliveira, J. (2012). Assédio moral no trabalho. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 37(126), 195-202.
- Sottomayor, C. (2015). A convenção de istambul e o novo paradigma da violência de género. *Ex Aequo*, 31, 105-121. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2015.31.08>
- Sousa, A. S. Q., & Maciel, C. E. (2016). Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. *Educação em Revista*, 32(4), 175-204.
- Sousa, S., Portela, M., & Sá, C. (2015). Education Spillovers in Portugal. [Apresentação em conferência]. *Conference 10th Annual Meeting of the Portuguese Economic Journal*, Coimbra, Portugal.
- Souza, T. S., Sá, O.S., & Castro, P. A. (2019). Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 63-82. <http://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.04>

- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.  
<https://doi.org/10.2307/256865>
- Stokes, S. M., & Klein, S. R. (2008). In Their Own Words: Academic Mobbing: Is Gender a Factor? *Women in Higher Education*. <http://wihe.com/in-their-own-words-academic-mobbing-is-gender-a-factor/#>
- Subotzky, G. (2001). Addressing equity and excellence in relation to employment: What prospects for transformative change in South Africa? *Equity & Excellence in Education*, 34(3), 56 – 69.
- Takeuchi, M., Nomura, K., Horie, S., Okinaga, H., Perumalswami, C. R., & Jagsi, R. (2018). Direct and indirect harassment experiences and burnout among academic faculty in Japan. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 245(1), 37–44.  
<https://doi.org/10.1620/tjem.245.37>
- Taylor, B., & Conrad, C. (1992). Narratives of sexual harassment: Organizational dimensions. *Journal of Applied Communication Research*, 20(4), 401–418.  
<https://doi.org/10.1080/00909889209365346>
- Tehrani, N. (2004). Bullying: a source of chronic post traumatic stress? *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 357-366. <https://doi.org/10.1080/03069880410001727567>
- Teixeira, M. O. (2015). *Capacitar o indivíduo para contextos laborais actuais: As estratégias de coping como moderadoras da relação entre o mobbing e a desesperança*. [Tese de Mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida] Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.12/5209>
- Telio, S., Ajjawi, R., & Regehr, G. (2015). The "educational alliance" as a framework for reconceptualizing feedback in medical education. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 90(5), 609–614.  
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000560>
- Thakur, M. B., & Paul, P. (2017). Sexual harassment in academic institutions: A conceptual review. *Journal of Psychosocial Research*, 12(1), 33.

- Thornton, M. (2004). Corrosive Leadership (or bullying by another name): a corollary of the corporatised academy? *Australian Journal of Labour Law*, 17, 161-184.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.  
<http://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. *Trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES.
- UNESCO (2015). *Educação para a Cidadania Global Preparando Alunos para os Desafios do Século XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- Valantine, H. A., Le Fauve, C. E., Morris, K. A., & Riley, W. T. (2022). Ending sexual harassment in science: designing and administering a survey that can lead to an improved organizational climate. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 97(3), 364–369. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004491>
- Van Den Brink, M., & Benschop, Y. (2012). Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs. *Organisation*, 19(4), 507–524.
- Vanstone, M., & Grierson, L. (2022). Thinking about social power and hierarchy in medical education. *Medical Education*, 56(1), 91–97. <https://doi.org/10.1111/medu.14659>
- Vartia, M., & Hyyti J. (2002). Gender differences in workplace bullying among prison officers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 113-126.  
<https://doi.org/10.1080/13594320143000870>
- Vieira, C., & Vieira, I. (2011). *Determinants and Projections of Demand for Higher Education in Portugal* (pp. 1-26). CEFAGE-UE.
- Vieira, C., Vieira, I., & Raposo, L. (2013). Procura de ensino superior em Portugal: determinantes e perspectivas. In C. Rego, A. Caleiro, C. Vieira, & I. Vieira (Eds.), *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento* (pp. 221-236). CEFAGE.

- Vilelas, J. (2020). *Investigação- O Processo de Construção do conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Vohlídalová, M. (2015). Coping strategies for sexual harassment in higher education: an official action may harm you in the end more than if someone slaps your butt. *Slovak Sociological Review*, 47(3), 297-316.
- Wasti, S. A., & Cortina, L. M. (2002). Coping in context: Sociocultural determinants of responses to sexual harassment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(2), 394–405. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.2.394>
- Watling, C., Driessen, E., van der Vleuten, C. P., & Lingard, L. (2012). Learning from clinical work: the roles of learning cues and credibility judgements. *Medical education*, 46(2), 192–200. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04126.x>
- Weldon, L., & Htun, M. (2013). Feminist mobilisation and progressive policy change: why governments take action to combat violence against women. *Gender & Development*, 21(2), 231-247. <https://doi.org/10.1080/13552074.2013.802158>
- Winters, J.V. (2011). Human capital, higher education institutions, and quality of life. *Regional Science and Urban Economics*, 41, 446-454.
- Wood, J. T. (1994). Saying It makes it so: the discursive construction of sexual harassment. In S. G. Bingham (ed.), *Conceptualizing Sexual Harassment as Discursive Practice* (pp. 17-30). Praeger.
- Wood, L., Hoefler, S., Kammer-Kerwick, M., Parra-Cardona, J. R., & Busch-Armendariz, N. (2021). Sexual harassment at institutions of higher education: prevalence, risk, and extent. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(9-10), 4520–4544. <https://doi.org/10.1177/0886260518791228>
- Yamada, D. C. (2008). Workplace bullying and ethical leadership. *Journal of Values-Based Leadership*, 1(2), 1-13.
- Yildirim, A., & Yildirim, D. (2007). Mobbing in the workplace by peers and managers: mobbing experienced by nurses working in healthcare facilities in Turkey and its effect on nurses.

*Journal of Clinical Nursing*, 16(8), 1444–1453. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01814.x>

Yoon, E., Funk, R. S., & Kropf, N. P. (2010). Sexual harassment experiences and their psychological correlates among a diverse sample of college women. *Affilia: Journal of Women & Social Work*, 25(1), 8–18. <https://doi.org/10.1177/0886109909354979>

Zapf, D., & Einarsen, S. (2001). Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice—an introduction, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 369-373, <https://doi.org/10.1080/13594320143000807>

Zapf, D., & Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 497-522. <https://doi.org/10.1080/13594320143000834>