

Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna



Tiago André Moutinho Jacinto

Aspirante a Oficial de Polícia

Dissertação de Mestrado Integrado em Ciências Policiais

XXVII Curso de Formação de Oficiais de Polícia

**A VIOLÊNCIA NAS PRAXES ACADÉMICAS:
CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM
PROGRAMA ESPECIAL DE PROXIMIDADE**

Orientador:

Professor Doutor Felipe Pathé Duarte

Lisboa, 24 de abril de 2015





Título: A violência nas praxes académicas:
Contributos para o desenvolvimento de um
programa especial de proximidade

Estabelecimento de ensino: Instituto Superior de Ciências Policiais e
Segurança Interna

Curso: XXVII Curso de Formação de Oficiais de
Polícia

Orientador: Professor Doutor Felipe Pathé Duarte

Autor: Tiago André Moutinho Jacinto

Local de Edição: Lisboa

Data de Edição: Abril de 2015

*Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.*

Ricardo Reis

Resumo

Os processos de interação social estão intimamente associados ao exercício de violência. Contudo, embora a sua manifestação nem sempre se exteriorize de uma forma excessiva, ela encontra-se presente no seio de uma comunidade. Porém, ela depende, em larga escala, tanto da percepção dos grupos sociais como da consciência individual, a qual, não raras vezes, é influenciada pela própria sociedade. Aquilo que se assiste nas praxes acadêmicas representa uma clara evidência dessa influência coletiva que divide a opinião pública. Neste contexto, propomo-nos explorar o fenómeno da praxe nas suas diversas dimensões, sendo que o nosso objeto de estudo será direcionado para o problema da violência exercida nessas práticas. Deste modo, uma vez compreendidos os seus contornos, o debate incide sobre a necessidade do desenvolvimento de um programa especial de proximidade para os estudantes do ensino superior que incorpore, entre outras temáticas, a mediação da violência no âmbito das praxes acadêmicas. Para o efeito, além da vasta revisão bibliográfica e documental, é de realçar o importante contributo das entrevistas levadas a cabo, que confrontam posições de responsáveis e professores universitários, especialistas na área do Direito Penal e dos Direitos Fundamentais, bem como responsáveis policiais pela promoção de campanhas e programas de proximidade locais com estudantes do ensino superior. Ainda que com algumas condicionantes, as opiniões confirmam essa necessidade.

Palavras-chave: Violência; Praxes Acadêmicas; Polícia; Programa de Proximidade.

Abstract

The social interaction processes are intimately associated to the practice of violence. However its manifestation is not always excessive, it is always present in the midst of a community. Still it depends in a large scale as much on the perception of the social groups as on the individual conscience, which is not rarely influenced by the society. What we can see in academic praxis is a clear evidence of that collective influence which divides the public opinion in movements against and in favour. In this context we propose to explore the praxis phenomenon in its different dimensions with the object of study being narrowed down to the problem of violence practiced in those praxis. Once understood their outlines, the debate consists in the urge to build special proximity programmes to the university students which embody, among other themes, the mediation of violence in academic praxis context. For that purpose, besides the bibliographic and documental revision, we should enhance the important role of the conducted interviews that oppose responsible agents and university teacher's positions, specialized in criminal law and fundamental rights, as well the police agents responsible for some campaign and local proximity programmes with university students. Despite having some constraints, opinions partly support this need.

Keywords: Violence; Academic Praxis; Police; Proximity Programmes.

Lista de Siglas

CDCBR – Comando Distrital de Coimbra

CDLRA – Comando Distrital de Leiria

COMETPOR – Comando Metropolitano do Porto

CP – Código Penal

CRP – Constituição da República Portuguesa

DNPSP – Direção Nacional da Polícia de Segurança Pública

FAP – Federação Académica do Porto

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

MIPP – Modelo Integrado de Policiamento de Proximidade

PES – Programa Escola Segura

PIPP – Programa Integrado de Policiamento de Proximidade

PSP – Polícia de Segurança Pública

UC – Universidade de Coimbra

UL – Universidade de Lisboa

UP – Universidade do Porto

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Índice

Introdução	1
Metodologia	3
Capítulo I – Enquadramento Teórico-conceptual	5
1. A Universidade em Portugal.....	5
1.1. Resenha histórica	5
1.2. Projeção social.....	7
1.3. Autonomia.....	8
1.4. Perspetivas futuras.....	9
2. Das Dinâmicas de Grupo às Representações Sociais	10
2.1. Noção e tipos de grupo	10
2.2. Processos de interação.....	12
2.3. Processos de influência social	14
2.4. Representações sociais	16
3. A Violência enquanto Fenómeno de Dominação Social	17
3.1. Definição da problemática.....	17
3.2. A simbolização da violência	19
3.3. Da agressividade ao <i>bullying</i>	20
4. Conclusões Capitulares	22
Capítulo II – Sobre a Praxe Académica	24
1. Noção, Origem e Evolução	24
2. Atualidade.....	27
3. Processo de Integração no Ensino Superior?	29
5. Da Moral à Submissão.....	33
4. Poder e Hierarquia.....	35
6. Ritual e Simbologia	36
7. Conclusões Capitulares	39

Capítulo III – Sobre a Violência nas Praxes Académicas	41
1. Enquadramento da Problemática	41
2. Mecanismos de Mediação.....	44
3. Análise Jurídica.....	47
4. Competência Jurisdicional	50
4.1. Autoridades académicas	51
4.2. Forças de segurança.....	53
5. A Construção de um Programa Especial de Proximidade	55
6. Conclusões Capitulares	58
Conclusão	61
Lista de Referências	65
Anexos	75
Anexo A – Entrevistas.....	75
1. Professor Catedrático Rui Carlos Pereira.....	75
2. Professora Doutora Helena Oliveira Freitas	80
3. Subintendente Nuno Marques Dinis	86
4. Mestre Pedro Jacob Morais.....	91
5. Secretário de Estado José Ferreira Gomes.....	96
6. Professor Catedrático Fernando Nunes Ferreira	98
7. Subcomissário Jean François Carvalho	103
Anexo B – Ofício dirigido à DNPSP.....	106
Anexo C – Protocolo PSP/FAP	107

Índice de Figuras

Figura 1 Estrutura de uma transição individual	31
--	----

Introdução

Toda e qualquer interação pessoal é marcada pela manifestação de violência. Ainda que esses episódios se exteriorizem de formas bastante diversificadas, “todos os dias somos testemunhas, direta ou indiretamente, de cenas de violência que se produzem pelo mundo ou perto de nós”, sendo certo que, independentemente do contexto em que esse fenómeno se revela, ele “indica, em todos os casos, o recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica” (Fischer, 1992, p. 15). A violência é, portanto, um fenómeno próprio da vida em sociedade.

Enquanto componente identitário da comunidade estudantil do ensino superior, o ritual da praxe académica tem vindo a gerar bastante controvérsia na opinião pública portuguesa. Se, por um lado, existem opiniões que encaram as suas práticas como meros instrumentos condescendentes da integração dos jovens estudantes no ambiente universitário, outras posições existem que reconhecem, nessas mesmas práticas, o exercício de violência e de abusos que estão longe de seguirem o propósito e o fundamento da Universidade. Falamos de práticas vexatórias, de humilhação, que acabam por não dignificar aqueles que a elas se subordinam e que veem, dessa forma, os seus direitos e liberdades individuais violentados.

Não obstante essas condutas poderem ser encaradas como comportamentos próprios da irreverência juvenil, existirão limites que não podem, nem devem, ser ultrapassados, sob pena de cairmos numa espiral de violência onde os mais velhos reproduzirão nos mais novos aquilo que sofreram de uma forma ainda mais perversa, obscena e, por conseguinte, indesejável. Quais serão os limites desses comportamentos? A resposta não se adivinha simples e imediata, até porque há que ter em conta o facto de os próprios jovens, encobertos pelo espírito e tradição académica, não reconhecerem, em certas práticas, o exercício de um abuso sobre os seus direitos individuais. Mais, mesmo aqueles que eventualmente reconheçam nessas experiências o exercício de violência poderão encará-las como um mal necessário para uma boa integração no ambiente universitário. Quais serão os verdadeiros motivos que levam os jovens a se subordinarem a esses excessos?

Com efeito, o presente estudo debruça-se sobre as práticas violentas associadas às atividades incrementadas pelas praxes académicas e, em particular, sobre a eventual necessidade de a PSP, enquanto força de segurança e defensora dos direitos e liberdades individuais dos cidadãos, desenvolver um programa especial de proximidade junto dos estudantes do ensino superior. Assim, não desconsiderando a autonomia das instituições de

ensino superior, em que medida será proficiente a colaboração da força policial na mediação destes abusos de direito? Neste sentido, esta é a pergunta de partida para o nosso problema de investigação.

Deste modo, a abrangência da problemática em estudo é algo incontornável, pelo que pensar que ela se esgota, por exemplo, numa análise jurídica é certamente demasiado redutor. Na verdade, o nosso trabalho insere-se no campo epistemológico das ciências policiais e, como tal, é fruto de uma transversalidade temática que se estende a diversas áreas do saber, tais como a Sociologia, a Psicologia, a própria História e Antropologia, assim como o Direito. Todas transportam, por isso, a abordagem que se pretende estabelecer para um nível multidisciplinar.

Por conseguinte, um dos objetivos do nosso estudo passa por dissecar algumas das vicissitudes associadas ao fenómeno da praxe no ensino superior, nomeadamente, por encontrar as motivações que contribuem para que os jovens estudantes adiram a esse ritual. Neste âmbito, para além do ensaio acerca da essência e do propósito da praxe académica abordado no segundo capítulo, são desenvolvidas algumas teorizações no domínio das dinâmicas de grupo e das representações sociais e, particularmente, no que aos processos de influência social diz respeito. Ademais, no primeiro capítulo, com intuito de enquadrar o universo em estudo, é feita uma contextualização da Universidade em Portugal. Por último, ainda nesta secção, são estabelecidas algumas considerações sobre a violência enquanto fenómeno de dominação social. Uma vez escrutinados os aspetos entendidos como relevantes sobre o ritual de integração no ensino superior, o objeto de estudo é direcionado, no último capítulo, para a questão específica da violência exercida nessas práticas. Nesta terceira e última parte do nosso trabalho, o objetivo passa por discutir a necessidade de se desenvolver um programa especial de proximidade junto dos estudantes do ensino superior que inclua, especificamente, a problemática em estudo. Contudo, o debate não se esgota na necessidade, incorporando ainda os moldes em que essa iniciativa poderá ser incrementada.

De salientar que a prossecução dos objetivos aqui propostos é levada a cabo segundo uma perspetiva externa à dos sujeitos que constituem o objeto de estudo, ou seja, à dos próprios estudantes. Pretende-se com isto dizer que todo o conteúdo desenvolvido ao longo do nosso trabalho direciona-se para uma abordagem independente daquela que seria tomada se o nosso objetivo passasse por compreender a perspetiva dos próprios atores das praxes académicas.

Metodologia

A elaboração de uma investigação de carácter científico implica, necessariamente, uma construção, mensuração e interpretação plausível da realidade e das variáveis em estudo (Vanderstoep & Johnston, 2009), envolvendo um “diagnóstico das necessidades de informação”, bem como a “selecção das variáveis relevantes sobre as quais se irão recolher, registar e analisar informações válidas e fiáveis” (Sarmiento, 2013, pp. 6-7). Na sua prossecução, exige-se que o investigador percorra um método, designado método científico, que, de acordo com Bisquerra (1989), diz respeito ao “conjunto de procedimentos que servem para alcançar os fins da investigação” (p. 55).

Em relação à abordagem metodológica, destacam-se dois tipos de abordagem: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa (Bryman, 2008). A primeira assenta, essencialmente, na utilização de dados de natureza numérica que visam a descodificação de relações causa/efeito, demonstrando um carácter eminentemente positivista, linear e rígido (Bardin, 1977). Por sua vez, a abordagem de índole qualitativa procura “compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1998, p. 160). Na prossecução desse objetivo, o investigador pretende ver desvendada “a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa” (Pacheco, 1993, p. 28). A construção da teoria processa-se, portanto, de modo indutivo e sistemático, num processo inverso ao que ocorre na investigação de carácter quantitativo (Creswell, 1994).

Na presente dissertação, a abordagem adotada é de carácter qualitativo. Para além de uma vasta e aprofundada revisão bibliográfica, é considerado o contributo de sete entrevistas realizadas. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), enquanto meio de recolha de informação, a entrevista caracteriza-se por um “contato direto entre o investigador e os seus interlocutores”, permitindo ao primeiro retirar “elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p. 192). No nosso trabalho, as entrevistas incidem sobre sujeitos que, pela sua função e especialidade, contribuem para que a discussão em torno do objeto de estudo se materialize sobre diferentes perspetivas de análise, as quais privilegiam a compreensão dos contornos da problemática com base numa perspetiva estritamente independente à dos sujeitos que a suportam, ou seja, à dos próprios estudantes.

Por um lado, entrevistam-se dois responsáveis universitários pertencentes às equipas reitorais das universidades de Coimbra e Porto. Depois, do lado da PSP, são ouvidos os respetivos responsáveis pelo desenvolvimento de ações especiais de proximidade nes-

ses mesmos centros universitários. Entrevistam-se ainda dois especialistas da área do Direito Penal e dos Direitos Fundamentais. Por último, são consideradas as declarações prestadas pelo Secretário de Estado do Ensino Superior.

As entrevistas realizadas são dirigidas segundo o modelo semidiretivo – ou semidirigido – para as quais se elaborou um pequeno guião com uma série de perguntas relativamente abertas, sendo que, embora não seja obrigatório seguir a ordem previamente estabelecida, é imperativo receber informação da parte dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 2005). De referir que, por preferência dos entrevistados, duas das sete entrevistas são concretizadas via correio eletrónico. Ainda assim, em todas elas são apresentadas respostas o mais abrangente possível, podendo, inclusivamente, “falar sobre outros assuntos relacionados com as perguntas” (Sarmiento, 2013, p. 34). Além disso, no caso das entrevistas efetuadas presencialmente, são pedidos “esclarecimentos adicionais ao entrevistado” (Sarmiento, 2013, p. 34).

Por não existir qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido, procedemos a uma análise de conteúdo de carácter exploratório – tanto das entrevistas levadas a cabo, como da recolha bibliográfica e documental – que não se faz intervir sobre categorias predefinidas (Ghiglione & Matalon, 1997). Este método “incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 226), razão pela qual o objetivo principal passa por fornecer pistas para futuros ensaios. Enquadra-se, por isso, na conceção acerca dos designados estudos exploratórios introduzida por Babbie (1973).

Capítulo I – Enquadramento Teórico-conceptual

A elaboração do presente capítulo surge associada à necessidade de se fazer referência a alguns aspetos que, apesar de não constituírem o objeto essencial do estudo, acabam por suportar o que é desenvolvido nos capítulos seguintes. Neste sentido, a sua composição divide-se em três temas gerais.

Numa primeira fase, são feitas algumas apreciações à Universidade em Portugal, onde são explorados aspetos relativos à sua história e formação, como é perspetivado o seu presente e futuro, no sentido de se perceber no que se baseia, afinal, a sua essência na sociedade portuguesa. Numa segunda fase, passa-se a abordar uma área intimamente ligada à Psicologia Social e que diz respeito às dinâmicas de grupo. Neste domínio, o objetivo versa sobre a perceção dos mecanismos que estão na base da organização de um grupo e na influência que o coletivo exerce sobre o indivíduo, nomeadamente, nas representações construídas pela sociedade. Por último, uma vez compreendido o que pode levar um indivíduo a subjugar-se aos interesses do grupo, é abordado o fenómeno da violência numa perspetiva essencialmente direcionada para a dinâmica grupo/indivíduo. Neste último ponto, o que se pretende é ver compreendido o que pode estar na base da manifestação de comportamentos violentos no seio social.

1. A Universidade em Portugal

1.1. Resenha histórica

A Universidade portuguesa representa um passado de mais de sete séculos de história. Nascida em 1290, ela faz de Portugal um dos primeiros países a dispor de um nível superior de ensino. No decorrer da sua longa existência, a Universidade sofreu um enorme processo de evolução que, em várias épocas, ultrapassou diversas crises, tendo sido, em certas conjunturas, objeto de grandes transformações.

Deste modo, importa destacar dois momentos que, pela sua relevância, são hoje reconhecidos como os principais marcos da Universidade em Portugal. Um primeiro diz respeito à publicação dos Estatutos Velhos, em 1653, e um outro à modernização iniciada com a reforma pombalina de 1772. Todavia, para uma melhor compreensão da situação atual do ensino superior em Portugal importa sobretudo analisar o seu percurso no século

XX, não só por constituir um período repleto de reformas e experiências, mas essencialmente por estas influenciarem, assertivamente, a atualidade das academias (Crespo, 1993).

Assim, de acordo com Magalhães (2004), no decorrer do século XX, são três os momentos que contribuíram decisivamente para a evolução do ensino superior em Portugal. Num primeiro momento, a Universidade foi objeto de um processo de reformulação associado à constituição da Primeira República. Desse processo resultou a construção do primeiro sistema de ensino superior, no qual foram oficialmente criadas as universidades de Lisboa e Porto, reorganizando-se e institucionalizando-se assim as escolas e academias de ensino superior já existentes nestas duas cidades até à data. Para além disso, foram emitidas orientações que visavam aprofundar a autonomia dessas mesmas instituições. Com estas alterações o Governo pretendia “republicanizar a escola” (Barros, 1916, p. 36), designadamente, o ensino superior, por forma a adaptá-lo aos novos tempos que exigiam uma tendência mais prática e mais centrada na realidade. Da emergência deste novo paradigma, a abertura à sociedade civil passou a ser uma prioridade, no sentido de se responder às necessidades do país.

Mais tarde, num segundo momento, a Universidade é alvo de um novo processo de reestruturação associado à implementação do regime ditatorial do Estado Novo. Deste processo resultou a perda da autonomia das instituições de ensino superior, ficando estas inteiramente dependentes das decisões do Governo. Esta medida acompanha, aliás, a ideologia do poder político em chamar a si a capacidade de decisão, no sentido de uniformizar a organização dos diferentes organismos do Estado. No caso específico das universidades, foram reunidos esforços para que as diferenças existentes fossem dissipadas, designadamente, no plano de estudos. Devido ao projeto elitista do regime, não era intenção do poder político o alargamento e desenvolvimento do ensino superior para a sociedade em geral, razão pela qual não foram tomadas medidas que visassem a sua modernização (Torgal, 1999). Assim, nesta época, o ensino superior em Portugal acabou por perder terreno em comparação com outros países europeus.

Apesar de se terem desenvolvido inúmeros esforços que procuravam contornar o retrocesso do ensino superior, nomeadamente, com a organização de movimentos associativos estudantis que levaram à despona de duas crises académicas, ele permaneceu, ainda que com pequenos progressos muito associados à revolução de 1974, até finais dos anos 80/inícios dos anos 90 do século passado. Neste terceiro momento, iniciou-se um intenso processo de democratização e massificação do ensino superior, podendo-se des-

tacar, entre outras medidas, a criação dos institutos politécnicos e o aparecimento das instituições privadas de ensino superior. São estas medidas que marcam, em grande escala, a atualidade das universidades em Portugal.

1.2. Projeção social

Não obstante a Universidade ter assumido, nas suas origens, o objetivo de satisfazer a busca do saber, bem como de educar e formar as elites sociais e da igreja, ela acabou por responder, com sucessivos ajustes, às inúmeras pressões sociais que a queriam ver estendida à restante sociedade. Desta evolução resultou a construção de um ensino superior a que se reconhece, atualmente, uma panóplia de funções bem mais abrangente, que vão desde a educação e formação terciárias de naturezas distintas ao estudo erudito e à busca e criação de conhecimento, onde a investigação científica procura dar resposta às necessidades sociais (Pedrosa & Queiró, 2005). Carregada de um vasto e longo historial, ela releva-se não só pelo passado notável que lhe é reconhecido, mas igualmente pelo presente que constrói continuamente, assim como pelo futuro que visa alcançar.

Apesar de o primado da sua missão não assumir um propósito de formação cultural e social, a Universidade acaba por exercer uma função determinante no desenvolvimento da coletividade. Como instituição multidisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de investigação, de extensão e de domínio e cultivo do ser humano, ela desempenha uma importante função no progresso cultural e humano de uma sociedade, como aliás se depreende do regime jurídico das instituições de ensino superior – Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro – que no seu artigo 2.º prevê as missões confiadas.

Para além de assumir natureza de serviço público no domínio da qualificação profissional, a Universidade integra outros setores de enorme complexidade e extensão que em muito contribuem para a conceção cultural da sociedade. Paralelamente, o ensino superior integra-se numa vasta dimensão educativa que se mostra capaz de promover as características essenciais sobre o protótipo de ser humano que se pretende criar e, naturalmente, sobre o tipo de sociedade que se pretende edificar, na qual o saber e os valores, através do estímulo da comunicação interpessoal, ganham uma especial relevância (Araújo, 1993). Com efeito, a Universidade representa o “núcleo intelectual do estudo” (Pinto, 1968, p. 27). Dela espera-se que saiam pessoas abertas, seres pensantes, críticos e operativos. Por desempenhar uma forte e importante influência cultural no seio social, dela exige-se uma postura proactiva, de afirmação e responsabilidade (Patriat, 2012).

Como refere Morgado (2014), a verdadeira essência da Universidade é a de ser um “espaço de conhecimento, de ideias e ideais, de criatividade, que interage aberta e criticamente com a sociedade que a rodeia”, competindo-lhe, em primeiro lugar, “ensinar, educar e formar pessoas”. Contudo, em termos conceptuais e estratégicos, é questionável a forma como o ensino superior projete, na prática, as responsabilidades que decorrem da sua essência na sociedade, pelo que esta, por sua vez, deve manifestar o que espera da Universidade. Emerge daqui uma premissa essencial para que o ensino superior possa refletir a tendência da evolução social, acompanhando e marcando, desta forma, o seu progresso.

1.3. Autonomia

A discussão acerca da autonomia das universidades tem uma longa história em Portugal. A forma como ela é concebida constitui, impreterivelmente, um importante fator para a administração do sistema do ensino superior. Na prossecução do propósito assumido pela Universidade, parece evidente que a sua administração seja autonomizada da gestão direta do Estado, por forma a que sejam criadas condições capazes de satisfazer, em todas as suas dimensões, a missão das diferentes instituições de ensino superior.

Nesta linha de pensamento, o papel do poder político deve, de acordo com Pedrosa et al. (2005), manifestar-se, fundamentalmente, no enquadramento legislativo genérico, na racionalização da rede de instituições públicas, bem como na criação de mecanismos rigorosos de controlo, acompanhamento e garantia da qualidade. Assim, percebe-se hoje que a autonomia universitária não é uma opção, mas antes uma necessidade. Na verdade, para além das atividades intelectuais do ensino superior serem autónomas por natureza, a relação entre as universidades e o Estado acaba por assemelhar-se à clássica separação de poderes.

Por outras palavras, as instituições de ensino superior funcionarão tanto melhor quanto maior for o seu grau de autonomia. Ainda assim, apesar de se demonstrar evidente que a autonomia é um instrumento essencial para que as universidades possam cumprir com a especificidade da sua missão, este grau não deve exceder um nível que ponha em causa a supervisão do poder executivo. A sua eficiência fica, por isso, a cargo de um “autogoverno responsável e transparente” (Pedrosa et al., 2005, p. 61).

Por conseguinte, em Portugal, a atribuição de autonomia às universidades é, desde logo, estabelecida no texto constitucional. No n.º 2 do seu artigo 76.º, a CRP prevê que elas gozam de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira.

Todavia, a autonomia das universidades não se esgota nesses domínios, visto que o regime jurídico das instituições de ensino superior acrescenta, no seu artigo 11.º, a autonomia disciplinar, cultural e patrimonial ao conjunto das autonomias já atribuídas pela CRP.

1.4. Perspetivas futuras

Com a emergência do fenómeno da globalização na vida coletiva, as normas e culturas universais reforçaram a capacidade de moldar as políticas nacionais e a ação estratégica dos Estados. Verifica-se, hoje, uma considerável homogeneidade institucional e organizacional entre os sistemas sociais dos diferentes países que acaba por acompanhar os circunstancialismos inerentes à diluição de fronteiras e à criação de um mundo global (Finnemore, 1996).

Nesta senda, com a adoção de políticas internacionais que procuram dar resposta às carências desse novo mundo global, também a organização dos sistemas de ensino superior têm assumido essa tendência. Segundo Dale (2000), as políticas educativas nacionais são “pouco mais do que o desenvolvimento de orientações que se baseiam e legitimam em ideologias, valores e culturas de nível mundial” (p. 4). Porém, no caso específico das políticas associadas à educação, o fenómeno da globalização não se faz refletir apenas na cultura e nos modelos ocidentais, mas igualmente na “necessidade de manter o sistema capitalista” (Dale, 2000, p. 10). Percebe-se assim que as orientações educativas são influenciadas tanto pelos valores e pelas ideologias dos sistemas ocidentais, como pelos interesses das grandes organizações económicas e de mercado. A dificuldade encontra-se, portanto, na forma como o ensino superior em Portugal deve orientar a sua política: se numa ótica económica ou se numa perspetiva cultural.

Um exemplo prático e paradigmático da ideia que tem vindo a ser construída é, indubitavelmente, a Declaração de Bolonha assinada por declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus a 19 de junho de 1999. A sua ratificação constitui, de facto, um excelente exemplo da incorporação dos ideais do fenómeno da globalização na política dos sistemas de ensino superior. Desde logo, porque ao mesmo tempo que estabelece um determinado número de orientações, incrementa um fator de comparabilidade entre os diferentes sistemas dos Estados signatários. Depois, porque incentiva o intercâmbio de experiências e conhecimento no domínio académico e científico. A sua ratificação contribui assim para o “crescimento humano e social”, bem como para o “enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as competências necessárias para encarar os desafios do novo milénio” e ainda de “desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço social e cultural comum” (Declaração de Bolonha,

1999, p. 1). Por último, porque a sua implementação visa promover a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior com a adoção de uma estratégia de massificação, ao invés de prosseguir com o sistema elitista característico das universidades de outrora (Declaração de Bolonha, 1999).

Não obstante as tendências assumidas pela Universidade na transição para o novo milênio, Barnett (1997) defende que, apesar da controvérsia gerada, à medida que o ensino superior se distancia de um sistema elitista para um sistema de massas, ele acaba por responder às necessidades sociais. Por conseguinte, Barnett (1997) privilegia a necessidade de a Universidade se concentrar na sua missão de formar “seres críticos” (p. 93). Dela devem sair pessoas formadas com um espírito crítico e capacidade técnica e intelectual para agarrarem a exigência e a competitividade do mercado de trabalho que atualmente impera, ao mesmo tempo que incentiva o enalço da excelência na investigação científica e no contributo para o desenvolvimento tecnológico e social (Morgado, 2014).

2. Das Dinâmicas de Grupo às Representações Sociais

2.1. Noção e tipos de grupo

De acordo com Durkheim (1964), a estrutura das sociedades industriais é caracterizada por uma enorme espessura material e moral ou dinâmica, isto é, por uma população altamente concentrada e por um elevado grau de interação social entre indivíduos e grupos.

Ainda que existam muitas definições sobre o conceito de grupo, todas elas acenam as noções de interação, interdependência e consciência mútua (Deutsch, 1968). Com o intuito de objetivar a conceptualização sobre o fenómeno grupal, McGrath (1984) defende que um grupo será tanto mais grupo quanto menor for o seu número de membros, maior for a interação entre eles, mais longa for a sua história e menor for a dependência do seu futuro em relação às interações desenvolvidas no presente. Percebe-se assim que esta percepção invoca a união e a interação entre pares na exaltação do sentimento de pertença a um grupo.

Contudo, Tajfel, Billig, Bundy e Flament (1971) defendem que um indivíduo não deixa de se identificar com um grupo por não manifestar qualquer tipo de interação com o mesmo. Nesta senda, McGrath (1984), apesar de defender que a interação aumenta o sentimento de pertença de um indivíduo a um grupo, acaba por reconhecer que é possível os indivíduos “não pertencerem aos grupos no sentido de serem partes lógicas”, mas antes

no sentido de serem “membros de um conjunto” (p. 9). Nesta linha de pensamento, a interação não é um fator necessário, mas antes uma condição potenciadora da coesão grupal. Deste modo, fica aberta a hipótese para que os indivíduos possam pertencer a vários grupos em simultâneo, sendo a sua inserção e identificação em cada um deles uma questão de grau, ao invés de inclusão ou exclusão (Jesuíno, 2002). Fica ainda clara a ideia de que um grupo não é um mero “aglomerado de pessoas que, por qualquer razão, se encontra num determinado lugar” (Dias, 2004, p. 55).

Da mesma forma que variam as dimensões e os critérios em que o fenómeno grupal de baseia, também se verificam variações em relação às suas tipologias. Sobre essas destacam-se os contributos de Rabbie e Lodewijkx (1994) que diferenciam dois tipos de grupos, que vão desde os que se baseiam na categorial social até aos que se formam com base em organizações sociais.

Por categoria social entende-se, num plano externo, a reunião de dois ou mais indivíduos que têm pelo menos um atributo em comum capaz de os distinguir de outras categorias (Deutsch, 1973). Num plano interno, como defende Turner (1982), os membros de uma categoria social podem transformar-se num grupo psicológico quando eles próprios percecionam a pertença à mesma categoria. Por sua vez, uma organização social define-se como sendo um sistema social hierárquico de grupos organizados que se encontram em competição em relação à definição de objetivos e à partilha de recursos (Pfeffer & Salancik, 1978).

Os contributos sobre os tipos de grupos estendem-se ainda a outras teorizações que têm em consideração aspetos relacionados com o grau de interação, organização e cooperação dos seus membros (Jesuíno, 2002).

Ademais, importa referir a proposta simplista sobre a tipologia de grupos proposta por McGrath (1984). Essa proposta distingue três tipos de grupos: os naturais, os artificiais e os quase grupos. Os primeiros caracterizam-se por a sua existência ser independente dos interesses dos investigadores que os estudam, razão pela qual são também conhecidos por grupos intatos. Esta tipologia acaba por ser extremamente abrangente, pelo que McGrath (1984) a subdivide em grupos formais/informais e permanentes/temporários. Os formais contrapõem-se aos informais pelo tipo de estrutura de poder que os caracterizam. Os permanentes contrapõem-se aos temporários pela natureza temporal assumida. Por seu turno, os artificiais representam os grupos que são especialmente constituídos pelo investigador para efeitos de observação sistemática ou de manipulação de variáveis. Aos quase grupos McGrath (1984) continua a reconhecer a particularidade de serem alvo de

estudo por parte dos investigadores, mas acrescenta a condição de os seus membros estarem sujeitos a certos tipos de limitações relacionadas com a sua interação.

Não obstante as diversas concepções relativas ao fenómeno grupal, é possível verificar que, genericamente, elas acabam por reconhecer, nas suas dinâmicas, processos de interação e relações de interdependência. Como tal, demonstra-se imperativo compreender os contornos em que se estabelecem esses processos e relações, por forma a se perceber a influência que um grupo pode ter no comportamento individual.

2.2. Processos de interação

De acordo com Jesuíno (2002), os processos de interação dizem respeito às trocas que se estabelecem entre os membros de um grupo e determinam o grau em que esse grupo é capaz de satisfazer os seus objetivos. Eles ditam a eficácia da ação coletiva do grupo e compreendem tanto a forma, como o conteúdo da sua comunicação. A forma refere-se às regularidades sincrónicas e diacrónicas do processo comunicacional. O conteúdo versa sobre as modalidades específicas que as formas tomam em função do contexto, pelo que a tarefa assume aqui uma relevância especial. Além disso, ao longo do processo interacional existem variáveis que influenciam a interação entre os membros de um grupo. Elas podem ir desde as características dos seus membros, às particularidades do próprio grupo, passando ainda pelas características específicas do contexto em que ele interage.

No domínio das características dos membros de um grupo, muito contribuíram Shaw, Robbin e Belser (1981). Com a publicação da obra *Group dynamics: The psychology of small group behavior*, estes autores sistematizaram a investigação feita até então e apresentaram algumas considerações dignas de registo.

Em relação à idade, a participação social aumenta de forma diretamente proporcional, tornando-se simultaneamente mais diferenciada e complexa. Verifica-se ainda uma tendência para que o líder de um grupo seja o elemento mais velho, não obstante a conformidade tender a decrescer a partir dos doze anos. No que diz respeito ao género, as mulheres têm tendência para serem menos assertivas e menos competitivas do que os homens. Todavia, elas estabelecem contacto visual com maior frequência e tendem a falar mais, bem como a conformarem-se com maior facilidade. Quanto às características físicas e psicológicas, há uma ligeira tendência para os líderes serem fisicamente mais altos e psicologicamente mais inteligentes, sendo que os membros mais inteligentes são geralmente mais ativos, mais populares e menos conformistas. Por último, no que concerne à

personalidade dos membros de um grupo, os autoritários são, regra geral, mais prepotentes e rigorosos, mas simultaneamente mais conformistas. Já os indivíduos que são predispostos para as relações interpessoais tendem a demonstrar uma maior interação social, coesão e moral, ao invés dos que se orientam de forma natural para as coisas materiais, que tendem a inibir a interação social, a limitar a coesão e a diminuir a moral de um grupo. Ademais, os indivíduos pouco enquadrados e ansiosos não contribuem para o seu bom funcionamento, enquanto que aqueles que se encontram bem adaptados e que inspiram confiança contribuem para que o grupo alcance os seus objetivos. Porém, todas estas relações são “avulsas e precárias” (Jesuíno, 2002, p. 299), pelo que, apesar de surgirem empiricamente fundamentadas, devem ser aceites com algumas reservas. No entanto, não devem ser descartadas quando o objeto em análise trata a interação grupal.

Um outro aspeto acerca das variáveis que influenciam os processos de interação diz respeito às características do próprio grupo. Fatores como a dimensão, a composição e a estrutura demonstram-se determinantes na constituição dessas relações.

Começando pela dimensão, ainda que não se deva definir limites em relação ao número de elementos que compõem um grupo, importa perceber que, independentemente do tamanho, qualquer aglomerado de pessoas é suscetível de vir a constituir um grupo, exigindo-se apenas a presença de algo que lhes confira um destino em comum (Jesuíno, 2002). Os processos de interação são influenciados pela dimensão do grupo, na medida em que, de acordo com Bales, Strodtbeck, Mills e Roseborough (1951), à medida que a sua dimensão aumenta, a diferenciação na participação relativa dos seus membros sai ampliada, ou seja, maior é a tendência para que uma minoria exerça uma função de dominância. Bass e Norton (1951) chegam mesmo a defender que a probabilidade para a afirmação de um líder é mais elevada nos grupos de maior dimensão. Para além disso, a eficiência de um grupo no desempenho de uma determinada tarefa tende a aumentar com a sua dimensão, mas só até um certo ponto. Com o aumento do número de elementos, regista-se um aumento exponencial do número de interações desenvolvidas no seu seio que, chegando a um certo nível, pode acabar por prejudicar a sua produtividade (Gibb, 1951).

No que toca à composição, o fator a ter em consideração é o grau de uniformidade do grupo, ou seja, o nível de homo ou de heterogeneidade que o caracteriza, que se referem, por exemplo, às características sociais e psicológicas dos seus constituintes. Como Hoffman (1958) apurou, estes aspetos podem condicionar os processos de interação. A título de exemplo, a heterogeneidade demonstra-se vantajosa na resolução de tarefas intelectuais relacionadas com a resolução de problemas. Por seu lado, Rosenberg, Erlick, e Berkowitz (1955) concluíram que a uniformidade revela-se positiva na resolução de tarefas

mecânicas. De referir ainda os contributos de Shaw et al. (1981), que destacam a compatibilidade entre os indivíduos como uma condição decisiva no desempenho de um grupo, assim como a diversidade no género que, apesar de aumentar os índices de conformidade, é entendida como um aspeto positivo.

Finalmente, a estrutura do grupo versa sobre o tipo de relações interpessoais que estão para lá das personalidades individuais e das relações idiossincráticas. Acrescentam-se ainda as relações dos seus membros com a tarefa a ser desempenhada (Collins & Raven, 1968). De acordo com Jesuíno (2002), a estrutura situa-se “tanto a montante como a jusante dos processos de interação” e indica o “grau de diferenciação do grupo” (pp. 300-301).

Os processos de interação são ainda influenciados pelo contexto. Acerca deste, importa somente referir que compreende todas as circunstâncias externas que, de uma forma ou de outra, influenciam a interação. Do contexto podem destacar-se o ambiente físico, a especificidade da tarefa a ser realizada e a cultura do meio envolvente (Jesuíno, 2002).

Uma vez apresentadas as vicissitudes das interações nos diferentes tipos de tarefas, resta perceber os aspetos relacionados com as modalidades de participação e a sua distribuição ao longo do tempo. Neste âmbito, Bales (1950) assume a existência de dois tipos de interações distintas: as instrumentais, referentes à tarefa ou objetivo a realizar; e as expressivas ou socioemocionais, relativas às relações entre os membros de um grupo. Do estudo destas duas formas de interação Bales (1953) conclui que à medida que um grupo progride no processo de interação, ele vai assumindo uma tendência para o desenvolvimento de relações socioemocionais, muito devido ao aumento da confiança, afetividade e solidariedade entre os seus membros.

2.3. Processos de influência social

Compreendidos os contornos associados à interação grupal, importa discorrer sobre os processos de influência social. De acordo com Secord e Backman (1964), a influência social ocorre quando “as ações de uma pessoa são condição para as ações de outra” (p. 59), ou seja, no momento em que alguém adota um comportamento que foi influenciado socialmente por outrem. Assim, ela abrange tanto as tentativas voluntárias que visam a alteração de atitudes ou comportamentos de outros indivíduos – persuasão, solicitações, exercício da autoridade – como os processos mais subtis que ocorrem nos grupos e na

sociedade – normas e padrões sociais e culturais. Com inúmeros estudos na área da Psicologia Social, os processos de influência social são objeto de quatro teorias elementares: a normalização de Sherif; o conformismo de Asch; a obediência à autoridade de Milgram; e a inovação de Moscovici.

Os estudos promovidos por Sherif (1935, 1936) têm como objeto a compreensão da atividade subjetiva na criação dos quadros de referência e veem na incerteza um fator de influência social. Os indivíduos, uma vez colocados numa situação ambígua e não dispondo de aprendizagens anteriores relevantes, desenvolvem quadros de referência idiossincráticos estáveis e padronizados, pois tendem a utilizar o comportamento de terceiros para construir os seus quadros de referência individuais. Assim, de acordo com esta perspectiva, pode-se afirmar que quanto maior for a incerteza, maior será a tendência de um indivíduo tomar uma posição oriunda do grupo a que pertence face a uma determinada realidade, ou seja, de seguir a norma social.

Mais tarde, Asch (1955, 1956) estudou as reações individuais diante da influência de um grupo e concluiu que, em condições normais, cerca de 75% dos indivíduos seguem a opinião da coletividade. Porém, existem fatores que condicionam esta influência, tais como a unanimidade do grupo – a quebra da unanimidade reduz significativamente o conformismo – a implicação na resposta – o compromisso com uma resposta inicial aumenta a probabilidade de essa resposta ser mantida de forma estável – e ainda a personalidade individual. Independentemente disso, o conformismo de Asch tem uma expressão implícita nos indivíduos, pois estes acabam por se submeter e a aceitar a norma do grupo. Por esse motivo, este processo pressupõe uma norma gerada em grupo que vincula uma minoria à vontade da maioria.

Por seu lado, Milgram (1965) pressupõe a existência de um poder explícito de influência nos sujeitos alvo e procura, por isso, compreender até que ponto é que as pessoas que se limitam a obedecer são capazes de ir. Numa análise comparativa com os estudos relativos ao conformismo, percebe-se que enquanto Asch resume-se a analisar o poder de maiorias quantitativas sobre minorias, o estudo da obediência à autoridade analisa o poder de maiorias qualitativas sobre minorias desprovidas de qualquer tipo de poder. Milgram (1965) concluiu que “uma proporção substancial de pessoas [cerca de 65%] faz o que lhe mandam, qualquer que seja o conteúdo do ato e sem entraves de consciência, desde que considerem o comando como emitido por uma autoridade legítima” (p. 75). Esta relação varia, sistematicamente, de acordo com diferentes fatores, nomeadamente, a proximidade do indivíduo dominado ao dominante, a proximidade e o prestígio da autoridade, o peso do apoio social para a desobediência e a consistência da autoridade.

Por último, Moscovici e Zavalloni (1969), adotando uma visão contrária ao conformismo e sustentados no fenômeno da mudança e evolução social, partem do pressuposto de que os indivíduos são seres ativos e, como tal, têm a capacidade de influenciar aqueles que os rodeiam. Este processo de influência social, ao contrário dos anteriores, resulta de um predomínio da pressão social de uma minoria. Com efeito, a influência verifica-se quando um grupo minoritário consegue alterar os pontos de vista ou normas maioritárias, não necessitando para o efeito de se munir de poder sobre as maiorias. Destarte, uma minoria pode ter um impacto moderado nas respostas públicas e privadas de uma maioria. Esse impacto é determinado, concomitantemente, pela consistência entendida do seu comportamento e pela autoconfiança percebida nas suas respostas. Inclusivamente, a influência maioritária induz maior aceitabilidade pública, enquanto que a influência minoritária induz maior aceitabilidade privada. No entanto, esta pode ser restringida pela aliança com outros indivíduos sujeitos a essa influência, numa situação de apoio social.

Ainda que os processos de influência social sejam objeto de diferentes perspetivas, eles manifestam-se sempre que “uma atitude reenvia uma representação mental que condensa a nossa avaliação sobre um objeto” (Yzerbyt & Leyens, 2008, p. 91). Todavia, essa atitude não necessita de existir na realidade, bastando apenas que ela subsista no campo da imaginação/suposição (Crutchfield, 1955) ou que seja antecipada (Allport, 1954) para que a influência se exprima.

2.4. Representações sociais

No decorrer da década de 60 esboçou-se um novo movimento teórico no seio da Psicologia Social relacionado com o estudo das representações sociais. Para este movimento muito contribuiu Moscovici que, em 1961, publicou a obra *La psychanalyse, son image et son public*. Atualmente, é-lhe reconhecida uma consistência teórica capaz de constituir o seu estudo como uma importante linha de orientação na área do saber em apreço. De notar que o seu desenvolvimento tem vindo a ser construído a partir da problematização das teorias que ignoram os processos cognitivos dos indivíduos e a importância que esses processos têm na construção social. Parte ainda da problematização das teorias que não contemplam o contexto social no qual os indivíduos se desenvolvem cognitivamente e do peso que esse contexto tem na construção cognitiva (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley, 1988). Assim, a sua teorização situa-se entre os estudos da atividade cognitiva e do valor simbólico das construções sociais.

Nesta linha de pensamento, as representações sociais são um fenômeno transversal em todas as sociedades contemporâneas, alusivo à atribuição de significado às construções sociais. Elas reproduzem, atualmente, “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interpessoal” que se equiparam aos “mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais”, podendo ser encaradas como “a versão contemporânea do senso comum” (Moscovici, 1981, p. 181). O seu sujeito é o grupo social e o seu objeto de estudo o processo de atribuição de sentido às interações decorrentes das relações intra e intergrupais. Por um lado, a formulação do conceito de representação social destaca tanto a subordinação da ação perante a atividade cognitiva, como associa essa atividade à produção de sentido e à formação da realidade social. Por outro lado, essas representações não se limitam a ser uma mera expressão da realidade, mas antes uma reflexão prática sobre aspetos significativos na vida em sociedade. Deste modo, como refere com Vala (1993), “as representações [sociais] podem ser entendidas como princípios organizadores de atividades cognitivas mais específicas, como sejam a atribuição causal e a percepção de pessoas e grupos” (p. 913).

Dito isto, o desenvolvimento do conceito de representações sociais acaba por partir da noção de representações coletivas introduzida por Durkheim, em 1898, na medida em que estas traduzem igualmente a forma como o grupo encara as relações com os objetos que o afetam. Em abono da verdade, as representações coletivas já reconheciam a necessidade de se considerar a natureza da sociedade na compreensão dos contornos das representações produzidas pelas relações grupais, ao invés de se procurar unicamente no indivíduo a existência dessas reproduções. É com base na essência social do indivíduo e nas interações que dela advêm que se constroem símbolos e representações capazes de atribuir significado ao comportamento coletivo. No fundo, a integração das representações sociais acaba por ser a transferência do conceito já criado na Sociologia para a Psicologia Social, com a conseqüente especialização no domínio dos processos cognitivos.

3. A Violência enquanto Fenómeno de Dominação Social

3.1. Definição da problemática

Não sendo a violência um fenômeno recente na vida em sociedade, têm-se verificado, de há uns tempos a esta parte, novas formas na sua manifestação. Falar atualmente em violência não é, de todo, fazer referência a uma nova realidade, uma vez que se trata de um fenômeno alvo da maior atenção por parte dos vários domínios da ciência. A referência a este fenômeno diverge, hoje, entre a forma como a violência se apresenta e a

forma como ela é vivenciada. Quer-se com isto dizer que parece ter-se instalado um ciclo vicioso no qual não se consegue perceber o verdadeiro início e a real dimensão do fenómeno. Terá a violência aumentado na proporção que lhe é atribuída ou foi a nossa percepção que passou a caracterizar-se por uma determinada seletividade que acaba por não tolerar o que seria aceite no passado? Sem embargo, o que parece incontestável é o facto de o fenómeno da violência se ter instalado na ordem do dia da opinião pública e na agenda do poder político (Costa & Vale, 1998).

De um modo geral, o conceito de violência é utilizado para representar o recurso à força com o intuito de se exercer uma coação. Esta noção encontra-se, de resto, presente na definição proposta por Bernoux (1969), citado por Fischer (1992):

a violência é uma coação física ou moral, de carácter individual ou coletivo, exercida pelo homem sobre o homem, na medida em que é sofrida como um ataque ao exercício de um direito reconhecido como fundamental ou a uma conceção do desenvolvimento humano possível num dado momento (p. 18).

Neste sentido, a violência é uma forma de expressão da força (Dufrenne, 1976) que se caracteriza pelo recurso a meios físicos para atingir terceiros. Para o efeito, ela pode exercer-se tanto direta como indiretamente, comportando diferentes níveis que podem passar por matar ou ofender fisicamente, ou apenas afetar a liberdade e o bem-estar psicológico de outrem (Fischer, 1992). Nesta linha de pensamento, Michaud (1989) apresenta uma definição mais abrangente e esclarecedora, acrescentando com ela outras dimensões ao referir que existe violência sempre que, “numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, aglomerada ou dispersa, infligindo danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis – integridade física ou moral, bens materiais ou dimensão simbólica e cultural” (p. 11).

Apesar de uma considerável parte dos estudos sobre a violência – dos quais se podem destacar os contributos de Benjamin (1971), Arendt (1985), Touraine (1994), Wiewiorka (2009) e Zizek (2009) – analisarem o fenómeno sobre uma matriz essencialmente política, não é esta perspetiva que se pretende ver explorada. Na verdade, existem outras noções que se relacionam de uma forma mais direta com os comportamentos violentos conexos ao ambiente académico. Contudo, é de realçar, por exemplo, que há uma forte relação entre a construção de representações sociais e o exercício de violência (Arendt, 1985). Para além disso, é possível retirar destas construções teóricas que existe uma forte relação entre a violência e o poder e, conseqüentemente, entre ela e a submissão/domina-

ção. Nesta senda, o processamento de uma relação de dominação implica, ainda que parcialmente, a consciência da submissão estabelecida. A dominação é, por conseguinte, um “processo de relações estruturadas pela desigualdade que dá aos dominantes meios privilegiados para aceder aos bens materiais e imateriais” (Fischer, 1992, p. 98), exercendo-se tanto através dos valores produzidos pela classe dominante, como pela sua reprodução ao longo do tempo.

3.2. A simbolização da violência

As teorizações sobre o fenómeno da violência reconhecem a existência de uma particular forma de violência que se encontra para lá da física e da psicológica: a designada violência simbólica. Desenvolvida por Pierre Bourdieu (1989), ela funda-se na contínua formulação de crenças no processo de socialização, que acabam por induzir o indivíduo a posicionar-se no espaço social de acordo com os padrões e influências do discurso dominante. Devido ao conhecimento desse discurso, a violência simbólica diz respeito à manifestação desse conhecimento através da identificação da sua legitimidade, exercendo-se assim aquilo a que Bourdieu (1989) designa de poder simbólico, “um poder invisível” que só “pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (pp. 7-8). É um poder capaz de construir uma realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, ou seja, a atribuir um conjunto de símbolos às construções sociais. A estes símbolos, Bourdieu (1989) define-os como “os instrumentos por excelência da «interação social»” (p. 10). Um exemplo vivo desses símbolos são os rituais religiosos por transformarem e criarem hábitos no quotidiano da vida em sociedade.

Sobre essas práticas, já Durkheim (1968) as via como “poderes que agem como se fossem reais e determinam a conduta do homem com a mesma necessidade de forças físicas” (p. 326), reconhecendo-lhes a capacidade de determinarem a conduta individual e de condicionarem o comportamento social. Como tal, partindo do princípio de que “toda a relação social é mediatizada por um sistema simbólico”, torna-se evidente que “a violência tende a ser inevitável” no seio social (Gonçalves, 1985, p. 43).

Intimamente ligada à construção desta noção de violência está, como não podia deixar de ser, a relação hierárquica entre quem domina e quem sai dominado. Apesar de os símbolos funcionarem como instrumentos de legitimação da relação de dominação criada, não deixa de se verificar uma forte desigualdade entre os poderes de cada uma das partes. Desta forma, a parte dominada vê-se subjugada, mesmo que inconscientemente, aos interesses da classe que a domina, razão pela qual os símbolos acabam por funcionar

como um instrumento de legitimação e de afirmação do poder, naquilo a que Bourdieu (1989) defende que Weber chamaria outrora de “domesticação dos dominados” (p. 11).

No seguimento destas noções apresentadas, a Teoria da Reprodução, desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1990), assenta na premissa de que as relações de poder acabam por representar, na sua génese, uma dimensão simbólica da violência. Incidindo essencialmente na ação pedagógica, enquanto ação representativa da manifestação de uma relação de poder, essa dimensão da violência impõe-se porque, na sua persecução, verifica-se a imposição de um conjunto de referências sociais oriundas dos grupos dominantes na sociedade em geral, saindo reforçada a posição privilegiada daqueles que dominam. Percebe-se assim que, quanto maior for a inculcação e a legitimação desse poder, menor será a necessidade ao recurso da coação física.

Por conseguinte, de acordo com Abrantes (2011), são quatro as proposições fundamentais que formulam a Teoria da Reprodução. Uma primeira diz respeito ao facto de qualquer ação pedagógica constituir um ato de manifestação de violência simbólica. Para além de essa ação decorrer no âmbito de uma relação de forças desiguais, ela impõe, simultaneamente, um conjunto de significados que reproduzem a ordem dominante. Neste sentido, a reprodução dessa ordem surge intimamente ligada à legitimação das relações de poder que são desenvolvidas com base numa hierarquia natural. Advém daqui uma segunda premissa que reconhece o facto de qualquer ação pedagógica implicar a existência de uma autoridade pedagógica que exige, por um lado, que as relações de poder estabelecidas atribuam a faculdade de ensinar a uma parte e, por outro lado, que esta consiga ocultar o carácter arbitral da sua posição através da naturalização da sua função e dos conteúdos que transmite. Em terceiro lugar, a Teoria da Reprodução visa a formação de um *habitus* que se faça perdoar no tempo, sendo que a sua incorporação é vista como legitimadora da manifestação do poder. Por último, este sistema de transição de poder pretende ver a sua institucionalização realizada, por forma a que se criem as condições necessárias para que a ordem social se faça reproduzir ciclicamente.

3.3. Da agressividade ao *bullying*

Associado à área disciplinar da Psicologia Social, a conceção do conceito de agressividade pressupõe, num primeiro momento, a compreensão do que é, em concreto, a agressão. Importa, desde logo, esclarecer que os termos agressão e violência não podem ser confundidos. Em abono da verdade, agressão distingue-se de violência “naquilo que tem de situação de interação, caracterizada por um tipo de violência delimitada, que se manifesta em termos de ataque com carácter de brutalidade dirigido a um indivíduo, a um

grupo ou a toda a sociedade” (Fischer, 1992, p. 22). Para Lorenz (1966), a agressão representa um instinto primitivo relacionado com a necessidade de afirmação, evolução e adaptação biológica do ser humano que contribui para a sua sobrevivência. O estudo do comportamento agressivo incide, por um lado, na intencionalidade do ato agressivo e, por outro lado, no dano que esse ato causa a terceiros, tanto física como psicologicamente.

No que concerne aos tipos de manifestação do comportamento agressivo, destacam-se duas classificações que consideram a sua natureza e intensidade. Uma primeira, de Feshbach (1964), salienta a existência de três tipos de agressão: a hostil, que visa causar dano diretamente a alguém; a instrumental, que representa um meio que procura um objetivo diferente; e a expressiva, que procura a sua afirmação através da manifestação de um comportamento agressivo. Numa segunda classificação, Buss (1971) distingue a agressão ativa da passiva, a física da verbal e ainda a direta da indireta. Ademais, de acordo com Kelman e Lawrence (1973), a agressão pode ser percebida de acordo com a codificação social de que é objeto, pelo que as normas culturais desempenham um papel determinante. Dito isto, podem ser reconhecidas consequências positivas no comportamento agressivo. Isso acontece quando a própria sociedade vê na agressão um meio para atingir um fim superior, razão pela qual a sua utilização apresenta-se legitimada. Nesta ótica, a agressão deve ser permanentemente objeto de uma avaliação crítica em relação ao contexto em que se manifesta. Assim, considerando as noções aqui apresentadas, a agressão é uma forma específica de violência que se caracteriza por, numa situação de interação social, ser feito um ataque, mais ou menos grave, à integridade física, moral ou cultural de outrem, com o intuito de causar um dano de formas diversas e em graus variáveis. Nesta linha de pensamento, a agressividade trata-se de uma propensão assumida pelo ser humano caracterizada pelo caráter ou vontade de cometer um ato violento sobre terceiros.

Todavia, importa referir que o estudo acerca do comportamento agressivo já constituía objeto da teoria psicanalítica de Freud (1915), designadamente, a partir da teoria das pulsões, na qual a agressividade era vista como uma pulsão existente no ser humano, orientada para o exterior e que manifesta um modo de relação onde a violência é praticada sobre outrem. De acordo com Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939), esta pulsão pode ser considerada como uma reação instrumental a uma frustração, na medida em que ela se exprime através de uma conduta que visa causar um dano numa relação diretamente proporcional à intensidade da frustração sofrida. Mais, para além dos estudos que encaram a agressividade como um comportamento social aprendido (Bandura, Ross, & Ross, 1961), outros estudos existem que relacionam o estímulo emocional com o aumento da tendência

de se manifestarem comportamentos agressivos (Donnerstein & Wilson, 1976). Independentemente disso, segundo Laplanche e Pontalis (1994), a agressividade representa uma “tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em condutas reais ou fantasmagóricas, dirigidas para danificar outrem, a destruí-lo, a contrariá-lo, a humilhá-lo” (p. 13).

Enquanto comportamento agressivo desenvolvido em contexto escolar, o *bullying* representa uma evidência clara das noções até aqui apresentadas. De acordo com Olweus (1993), o *bullying* define todo e qualquer abuso sistemático do poder entre pares e caracteriza-se pela exteriorização de uma agressão física ou psicológica de forma continuada, não se tratando, portanto, de um ato isolado. Este é estrangeirismo adotado pela maioria dos países para definir o “desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão”, referindo-se, em específico, aos “comportamentos agressivos e antisociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar” (Fante, 2005, p. 27). Segundo Rodríguez (2004), este fenómeno designa um “processo de abuso e intimidação sistemática por parte de uma criança sobre outra que não tem possibilidade de se defender” (p. 23). Define-se ainda por assumir a intenção de dominar social e fisicamente um outrem para que o resto do grupo perceba quem é o detentor do poder (Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009).

Desta feita, o *bullying* constitui um relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças que pode ocorrer devido ao facto de o alvo da agressão ser física ou psicologicamente mais fraco que o agressor. Além disso, pode manifestar-se por existir uma diferença numérica em que o jovem agredido se vê vítima dos abusos de outros jovens. Pode ainda acontecer que a vítima seja socialmente excluída por um grupo sem haver um motivo aparente ou de fácil identificação (Olweus, 1993). Destarte, esta forma específica de violência é uma clara demonstração de que os instintos agressivos se manifestam desde cedo no ser humano sem que para isso tenha que existir uma razão aparente. Na verdade, a necessidade de um indivíduo se impor e de se fazer aceitar pelos outros, de se afirmar, faz parte da natureza humana, sendo que o recurso a comportamentos violentos funciona como um meio para atingir esse fim.

4. Conclusões Capitulares

A conclusão do presente capítulo representa o término de um enquadramento teórico que se debruçou sobre três ordens de ideia. Ainda que à primeira vista possam parecer desprovidas de um elo de ligação direto com o objeto de estudo, elas são a base do que

se vai desenvolver, sendo espectável que sejam estabelecidas referências do que aqui se abordou e que se vai passar a concluir.

Importa começar por referir que foram muitos os períodos e as reformas que marcaram a história da Universidade em Portugal. Com inúmeros avanços e retrocessos, o ensino superior foi alvo de enormes reestruturações devido, essencialmente, às variações do nível de autonomia que lhe era concedido. Efetivamente, há uma forte correlação entre os períodos em que as instituições académicas foram dotadas de uma maior independência com a implementação de medidas que projetaram o seu desenvolvimento. Como expressão dos seus ideais liberais, o ensino superior chega à atualidade marcado por um intenso processo de democratização e massificação. Deste modo, para além de se verem colmatadas as novas exigências do mercado de trabalho, a Universidade alarga os seus horizontes, tanto no âmbito da investigação científica, como na formação técnica, cultural e social da comunidade. Entende-se, por isso, que ela desempenha, hoje, uma função muito mais ativa e abrangente, onde o rigor é o espelho de uma sociedade competitiva e exigente que se tem vindo a criar.

No que concerne às dinâmicas grupais, percebe-se essencialmente que o processo interacional é extremamente complexo e que dele podem advir múltiplas consequências comportamentais que dependem de inúmeros fatores. O estabelecimento de relações interpessoais pressupõe a fixação de ligações de interdependência entre os indivíduos, nas quais se desenvolvem os processos de influência social. Estes, por sua vez, veem nas características dos indivíduos, designadamente, na sua posição estatutária e no seu grau de incerteza e determinação, bem como na própria organização da coletividade, os principais fatores que determinam o nível dessa influência.

Por último, no domínio conceptual do fenómeno da violência, demonstra-se imperativo lembrar que ele tem sido alvo de inúmeras perceções que o relacionam, por um lado, com a forma como ela se apresenta e, por outro lado, com a forma como ela é vivenciada. De facto, de há uns tempos a esta parte, não se tem conseguido perceber o que o delimita, muito devido ao facto de a perceção sobre este fenómeno social, para além de se moldar de acordo com o tempo, o espaço e o contexto em que é percecionado, acabar por comportar uma apreciação subjetiva por parte dos indivíduos e da própria sociedade. Ainda assim, existe uma forte ligação entre o seu exercício e a imposição de um sacrifício que se vê satisfeito no desenvolvimento de uma relação de dominação em que, por vezes, a construção de representações sociais acaba por a legitimar. Na verdade, o recurso à violência está subordinado à construção de uma hierarquia social que reproduz a própria natureza do ser humano em se fazer servir do seu instinto agressivo para se afirmar e se ver integrado num determinado grupo.

Capítulo II – Sobre a Praxe Académica

No capítulo em apreço o objeto de estudo passa a ser estreitado. A sua elaboração versa, objetivamente, na temática da praxe académica. Num primeiro momento, o objetivo passa pela compreensão do que sustenta esta prática, desde a sua origem até à atualidade. Seguidamente, são abordados aspetos considerados de relevo e geradores de alguma controvérsia, tanto na comunidade universitária como na sociedade em geral. Desde a discussão em torno do ritual da praxe enquanto processo de integração, às relações de poder e submissão, passando ainda por questões morais e simbólicas, este segundo capítulo visa discorrer sobre estas vicissitudes profundamente ligadas a esta prática costumeira do ensino superior.

1. Noção, Origem e Evolução

Etimologicamente, o termo praxe deriva do grego *praxis*, que significa ação, e do latim *praxe*, que expressa prática. O Dicionário da Língua Portuguesa (2014) define praxe como conjunto de “costumes e convenções baseados numa relação hierárquica e usados por estudantes mais velhos de uma instituição do ensino superior, de forma a permitir a integração dos mais novos no meio académico”.

Intimamente associada ao mundo estudantil universitário, a praxe académica representa um importante marco cultural da UC e, conseqüentemente, da cultura portuguesa. Numa primeira aproximação à sua definição, o fenómeno da praxe académica designa um conjunto de “práticas sociais consideradas a expressão privilegiada de uma tradição, destinadas especialmente a manter essa tradição” (Cruzeiro, 1979, p. 801).

Apesar de o termo praxe só aparecer em textos na segunda metade do século XIX, já eram muitas as práticas que a corporizavam. Na verdade, a primeira publicação escrita que relatava práticas associadas ao que mais tarde veio a designar-se praxe académica é datada de 1746 com a publicação do *Palito Métrico*, no qual se referiam, entre outras práticas, os canelões e as investidas. Através desse registo escrito, referência descritiva dos costumes estudantis da época, percebe-se que os canelões eram um dos castigos dados aos alunos mais novos, onde a violência física era claramente evidenciada com o emprego de pontapés nas canelas. Por sua vez, as investidas, igualmente marcadas por inúmeros e excessivos abusos, materializavam-se em insultos, troças ou castigos aplicados aos no-

vatos. Sobre estas práticas, Sanches (1763) regista que “não havia defesa daquelas bárbaras e indecentes investidas, feitas com violência e desacatos, armados os agressores como para assaltar um castelo: e destes excessos resultaram mortes, incêndios e sacrilégios” (p. 148). Mais, citando uma sentença de condenação de um estudante, Braga (1892-1902) narra:

mostra-se outrossim que, entrando em casa de uns novatos cinco homens, quatro mascarados, era o quinto o réu sem máscara, e buscando positivamente a um novato [...], o mandaram despir nu, e lhe deram muitos açoites com umas disciplinas, de que correra sangue, e muita palmatoada, e lhe cortaram o cabelo rente pelo casco (p. 162).

Os abusos foram de tal forma levados ao extremo que, em 1727, o rei D. João V viu-se obrigado a decretar a sua proibição: “hey por bem e mando que todo e qualquer estudante que por obra ou palavra ofender a outro com o pretexto de novato, ainda que seja levemente, lhe sejam riscados os cursos” (Braga, 1892-1902, pp. 167-168). Desta feita, apesar das primeiras referências escritas relativas às práticas supramencionadas serem datadas de meados do século XVIII, elas já existiam, pelo menos, desde o início do século. Depois de erradicadas, elas acabaram por voltar, ainda no decorrer do mesmo século, continuando a registar-se práticas violentas, mas desta vez muito mais moderadas.

Na transição para o século XIX surgem novos termos, designadamente a caçoada e a troça, mas no fundo eles acabam por ser a sucessão do que até ali se praticava. De acordo com Cruzeiro (1979), a investida coloca-se numa dimensão física da violência, enquanto que a caçoada e a troça num plano simbólico desta. Deste modo, os abusos continuavam a estar presentes nestas práticas primitivas da praxe.

Mais tarde, por volta de 1860, começa a falar-se em praxe. Na sua obra, Cruzeiro (1979) refere que o primeiro texto escrito em que se pode ler o termo praxe é da autoria de Veloso (1863): “em casos tais é costume herdado de longos tempos e, como tal, lei académica para os que ainda se prezam de seguir praxes velhas” (p. 4). Este é, de resto, o único exemplo presente nesse texto em que frequentemente se alude os usos e costumes, assim como inúmeras denominações específicas de diversas práticas estudantis. Todavia, só no final do século XIX é que o seu uso se intensificou, caindo em desuso a utilização do termo investidas. Esta transição, para além das várias transformações das condições de vida académica ao longo do século XIX, foi fruto de um conjunto de movimentos estudantis que, vendo o monopólio da UC ameaçado pelas academias de Lisboa e Porto, lutaram para que o passado daquela instituição académica se perpetuasse no tempo.

A respeito disso, Cruzeiro (1979) explica que “um costume, uma prática, torna-se praxe quando às suas primitivas funções prático-materiais ou simbólicas se sobrepõe uma função «deliberadamente» reprodutiva e integradora, produtora de uma coesão ameaçada” (p. 835). De acordo com a mesma autora, a utilização do termo praxe parece situar-se numa altura em que se começa a ter “consciência, explícita ou implícita, das transformações que, em maior ou menor grau, se vão impondo na vida estudantil determina a formação ideológica prática de conservação dos valores e costumes tradicionais da instituição académica” (p. 836). Nesta senda, a praxe surge quando os estudantes se apercebem que o seu passado académico é capaz de invocar tradições que se perpetuem no tempo (Prata, 1993).

Já no decorrer do século XX foram dois os períodos em que a praxe foi alvo de contestação, designadamente, depois da implantação da Primeira República, com a oposição dos estudantes republicanos, e entre os anos 60 e 80, por questões políticas, muito associadas às clivagens existentes entre alguns grupos de estudantes com o regime ditatorial. Contudo, foi com a democratização do ensino superior, na transição para os anos 90, que a praxe ganhou um maior número de adeptos, vindo em crescendo até à atualidade (Santar, 2014). Foi no decorrer deste século que surgiram as primeiras intenções de regulamentar a praxe, inicialmente em 1916, com a publicação do primeiro projeto do Código da Praxe da UC, e mais tarde em 1925, 1927 e 1940. Só em 1956 é que dois estudantes de Direito – Mário Saraiva de Andrade e Victor Dias Barros – apresentaram um projeto de código que acabou por ser aprovado e publicado no ano seguinte, como esclarece o prefácio do atual Código da Praxe da UC.

De registar que na altura do Estado Novo a temática das praxes académicas tinha vindo a ser mediatizada com a publicação de diversos artigos nos periódicos da época. Se, por um lado, existiam estudantes que viam na praxe uma forte capacidade de integração e de educação dos colegas que ingressavam na Universidade, por outro lado, outros mostravam o seu desagrado contra os muitos abusos que se efetivavam, sugerindo a atuação das autoridades competentes para que se “impedisse que se cometessem muitas violências e indignidades” (Vara, 1958, p. 79). O debate estendia-se ainda ao alcance da intervenção política dos estudantes, do qual emergia a discussão sobre o carácter associativo dos estudantes. Resultavam daqui duas posições: uma conservadora, que defendia a exclusividade recreativa do associativismo estudantil; e outra das esquerdas, que apostava numa conceção reivindicativa desse associativismo (Cardina, 2008). Surgiam assim as primeiras intenções dos estudantes em exercerem um papel ativo junto do poder político.

Deste corporativismo estudantil, onde se insere em grande escala a praxe académica enquanto fenómeno associativo, resultaram duas crises estudantis: a de 1962, ano

da crise lisboeta; e a de 1969, ano da crise coimbrã. Se a primeira visava, essencialmente, manifestar o descontentamento dos estudantes face à opressão do regime em relação ao associativismo estudantil, a segunda procurava espelhar a crescente democratização do ensino nas próprias estruturas sociais, surgindo sinais que mostravam a emergência de ideais liberais na comunidade (Bebiano, 2003). Destarte, também na praxe académica se fizeram sentir os valores liberais e igualitários que os estudantes procuravam para a sociedade, razão pela qual, na transição para os anos 70, o ritual da praxe tenha passado a ser “um passado olhado como indesejável” (Cardina, 2008, p. 128).

Uma vez finalizada a resenha histórica, é legítimo pensar que o termo praxe surge apenas como uma mera variação linguística. No entanto, esta alteração representa uma mudança bastante mais significativa quando comparada com as anteriores, passando a assinalar uma nova era dos costumes estudantis (Cruzeiro, 1979).

A praxe académica começa por ser o “registo cultural dos estudantes” (Frias, 2003, p. 3). Ela traduz-se num “conjunto amplo de tradições, rituais, usos e costumes que se praticam e repetem numa comunidade, académica ou outra, ao longo dos anos” (Vieira, 2013, p. 8), razão pela qual lhe é reconhecido um forte cunho simbólico no mundo universitário. Em suma, a praxe suporta um conjunto de práticas que, ao longo de três séculos, se tornaram tradição no meio académico (Nunes, 1996).

2. Atualidade

Depois de inúmeros episódios de aclamação e contestação, a praxe académica chega à atualidade marcada por um forte processo de democratização do ensino superior. Por democratização do ensino superior entenda-se a promoção de uma política de ensino que visa tornar acessível a todas as classes sociais o acesso ao ensino universitário, por forma a que as desigualdades de meios sejam dirimidas (Sousa, 1968). Apesar de esta política ter sido implementada na transição dos anos 80 para os anos 90 do século passado, o crescimento do número de alunos no ensino superior já é uma tendência que se regista desde a década de 70. Desde essa altura, estima-se que o número de estudantes nas universidades tenha aumentado em seis vezes. Este aumento acompanhou, de resto, uma expansão territorial do sistema universitário para todas as sedes de distrito e regiões autónomas, bem como para muitos outros centros urbanos de menor dimensão. Este fenómeno preconiza assim o denominado processo de massificação do ensino superior (Fonseca & Encarnação, 2012). A par da política de democratização surgem as universidades

privadas e os institutos politécnicos privados, que em muito contribuem para o aumento da concorrência entre os diferentes estabelecimentos de ensino.

É neste panorama que a praxe académica chega à atualidade. Percebe-se, portanto, ela acaba por funcionar como uma ferramenta ao serviço dos estabelecimentos de ensino superior capaz de gerar uma imagem e identidade própria, que lhes permite competir com universidades mais antigas como Lisboa e Porto, mas essencialmente com a UC. Exemplo disso são os diferentes códigos da praxe criados à imagem das diferentes academias que procuram criar essa tal identidade própria de cada uma delas. Um outro exemplo é o facto de apesar do uso de capa e batina continuar a ser um dos símbolos da praxe, não foram poucas as academias - entre elas destaca-se a Universidade do Minho - que viram na variação da estética tradicional destes símbolos uma forma de marcarem a diferença. Sobre esta abrangência e adulteração de alguns símbolos da praxe pelas restantes academias do país pode estabelecer-se uma ligação com aquilo a que Hobsbawm (2012) designa de “tradições inventadas” (p. 1), visando apontar o dedo às práticas forjadas que procuram transportar valores, normas e comportamentos para uma outra realidade ou espaço. Ainda assim, estas tradições não deixam de marcar profundamente o espaço e o tempo das diferentes academias, bem como as representações sociais próprias de cada uma delas. Delas resulta a construção de uma identidade académica que Bourdieu (1984) designa de *homo academicus*.

Apesar de se ter alastrado por todas as academias do país, a praxe académica não deixa de ser alvo da contestação que já tinha vindo a ser expressada desde os seus primórdios. A objeção às suas práticas fundamenta-se essencialmente nos abusos que, por vezes, são perpetrados nos estudantes mais novos, assim como nos próprios valores morais e éticos que a praxe visa defender. Entre as reivindicações dos que olham para a praxe com desconfiança, emerge a necessidade de se fazer uma mudança que deve passar pela emergência de uma reflexão coletiva que seja capaz de sensibilizar os estudantes a recusarem a prática de atos violentos e/ou vexatórios e de aperfeiçoar os programas de acolhimento e de integração dos alunos que ingressam anualmente no ensino superior. Os seguidores dos movimentos antipraxe, para além da responsabilização dos vários agentes académicos na fiscalização do cumprimento das regras institucionais e da intervenção direta das autoridades académicas, proclamam ainda a consagração e defesa do direito de não participação nas praxes, bem como a sua regulamentação oficiosa (Gomes & Ribeiro, 2002).

Por conseguinte, a praxe académica mostra-se, no século XXI, uma matéria alvo de uma enorme polémica, tanto por aqueles que estão diretamente ligados às suas práticas, como pela restante sociedade. Ela atinge tanto os estudantes do ensino superior,

como toda a restante comunidade universitária, e ainda todos aqueles que, independentemente da razão, são atingidos pela sua controvérsia, nomeadamente, através da sua mediação nos órgãos de comunicação social.

3. Processo de Integração no Ensino Superior?

A entrada no ensino superior é conhecida por coincidir com o período de transição da adolescência para a fase adulta do jovem. É nesta fase que o jovem se vê perante inúmeros desafios, tanto a nível académico como a nível pessoal e social, emergindo a necessidade de construir novos projetos, novas perspetivas e expectativas de realização pessoal e profissional e, conseqüentemente, novas amizades e relacionamentos (Ferreira & Silva, 2007). De igual modo, todas estas mudanças acabam por ter impacto no seio familiar (Vieira, 2013).

São muitos os estudos relativos às etapas de desenvolvimento do ser humano ao longo da vida. No que concerne ao período de desenvolvimento que medeia a passagem da adolescência para a fase adulta destacam-se os contributos de Erikson (1982) e de Levinson (1978).

Mentor de um Modelo Psicossocial, Erikson (1982) distingue oito idades na vida do indivíduo. Dessas oito, importa destacar a da idade adulta do jovem, a qual se caracteriza pela necessidade que o indivíduo manifesta em fundir a sua identidade com a de outros. Sobre este período, Soares (2003) refere que se regista uma crise entre a intimidade e o isolamento, pelo que as necessidades do indivíduo só podem ser satisfeitas em consonância com a satisfação das necessidades de terceiros, num contexto de um relacionamento interpessoal genuíno e autêntico, mesmo que isso implique sacrifícios. Por seu lado, o isolamento social é um indicador do estabelecimento de relações indesejáveis e perigosas para o jovem adulto.

Levinson (1978), suportado no seu Modelo Teórico-Empírico, não assume a idade adulta como uma fase única, mas antes como uma sequência de períodos. Na fase de transição para a idade adulta jovem – 17 aos 22 anos – o indivíduo acaba por estabelecer uma estrutura de vida que potencia a fusão dele próprio com a sociedade. Neste período, através das suas primeiras escolhas e responsabilizações, é suposto que o indivíduo defina os seus valores e o seu estilo de vida, bem como que inicie a construção do seu futuro profissional e estabeleça relações de maior intimidade. Por conseguinte, o jovem adulto passa por um processo dinâmico em que se dá por terminada uma estrutura de compromissos construída na adolescência e se exploram outros caminhos que acabam por ser o

reflexo da adoção de novos objetivos de vida, de valores e atitudes (Pinheiro, 2003). Este processo transitório é, de resto, muitas vezes marcado pela separação do jovem da família, razão pela qual emerge a necessidade de se adotarem novas formas de gestão da autonomia que é adquirida. Esta, por sua vez, reflete a aceitação de responsabilidades e a consequente diminuição da dependência emocional de apoio familiar, sendo normal que a ansiedade e a instabilidade se façam sentir (Vieira, 2013).

Mais tarde, suportando-se nos estudos de Erikson (1982) e Levinson (1978), Arnett (2004) sugeriu acrescentar uma etapa relacionada com a transição entre a adolescência e a idade adulta, denominando-a de *emerging adulthood* (Arnett, 2004, p. 4), ou seja, a emergência da idade adulta. Esta fase, compreendida entre os 18 e os 25 anos de idade, é marcada pela exploração da identidade e pela sensação de viver *in-between* (Arnett, 2004, p. 8), na qual os jovens já não são adolescentes, mas ao mesmo tempo ainda não são detentores das características próprias da idade adulta. Nesta fase da vida, por se registarem alguns conflitos no seu desenvolvimento, o jovem vê-se muitas vezes envolvido num clima de ansiedade e de incertezas em relação ao futuro, razão pela qual emerge um sentimento de liberdade de exploração associado à dificuldade em aceder a oportunidades.

Posto isto, nesta fase de transição da adolescência para a idade adulta, as expectativas e incertezas criadas em relação ao futuro, combinadas com o aumento da responsabilidade, bem como a adoção de novos hábitos e estilo de vida, contribuem para que o jovem se torne vulnerável em relação ao meio social envolvente. Esta ideia sustenta-se nos estudos aqui apresentados e que caracterizam o jovem adolescente como um indivíduo instável, ansioso e extremamente dependente dos relacionamentos sociais que cria no novo meio em que se vê inserido: a Universidade. Todavia, de acordo com Pinheiro (2003) esta transição não é vivenciada de igual forma pelos jovens adolescentes. Na verdade, para além dos fatores externos – situação – existem outras condicionantes que estão diretamente relacionados com o próprio indivíduo (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995).

Deste modo, interessa analisar os estudos que procuram explicar os elementos que determinam as diferentes respostas aos períodos transitórios. No entanto, demonstra-se premente clarificar que transição e mudança são termos que não podem ser confundidos.

Na verdade, a primeira representa a perceção – enquanto processo cognitivo e afetivo – e expressão do indivíduo face à mudança, sendo que esta, por seu turno, se limita à sua dimensão situacional, ao invés da transição, que suporta um plano psicológico

(Pinheiro, 2004). Em relação às transições, Schlossberg (1989) refere que elas são “mudanças – boas ou más, esperadas ou inesperadas – que tanto geram desconforto nas nossas vidas, como nos entusiasmam, requerendo algum tempo de adaptação” (p. xv).

Dito isto, aproveitando os contributos de Schlossberg et al. (1995), as respostas às transições podem depender de quatro fatores: da situação em si – *situation* – das características pessoais do indivíduo – *self* – do suporte social que o envolve – *support* – e das suas estratégias individuais de lidar com a situação – *strategies*. Estes elementos compõem assim aquela que é vulgarmente conhecida pela Teoria dos 4 S's de Schlossberg.

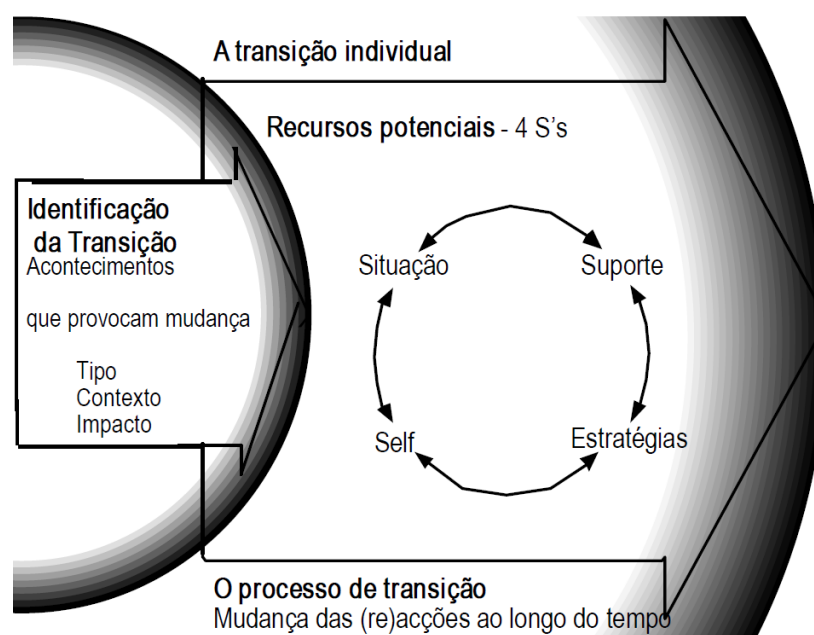


Figura 1 Estrutura de uma transição individual (Schlossberg et al., 1995, p. 27)

Fica portanto claro que, de acordo com esta linha de pensamento, para além da nova situação em que o jovem adolescente se vê inserido, o processo de transição depende ainda, em grande medida, de outras condicionantes que são intrínsecas ao próprio indivíduo. Desde logo o *self* que, de acordo com Chickering e Schlossberg (1995), representa a competência interpessoal e intelectual do indivíduo face à situação. Depois, o suporte social – no qual se inclui a família, os amigos, os relacionamentos íntimos, entre outros – que, segundo os mesmos autores, tem um efeito protetor do indivíduo perante a situação, nomeadamente, no que diz respeito à gestão emocional da pressão social. Finalmente, Chickering e Schlossberg (1995) referem-se ainda à questão das estratégias de ação para lidar com a situação, realçando que elas constituem um importante mecanismo para o jovem estudante poder adotar diferentes tipos de ações diretas – comportamentos

– perante diferentes tipos de situações. De facto, a ação direta pode ser particularmente útil no controlo da situação, nomeadamente, quando se pretende fazer uma determinada mudança na situação ou controlar as consequências que dela advêm.

Percebe-se assim que este processo suporta uma dupla dimensão: uma interna ao indivíduo – self e estratégias – e outra externa a ele – situação e suporte. É essencialmente nesta última que a questão da integração do jovem adolescente no ensino superior ganha uma relevância acrescida, na medida em que essa dimensão acaba por corresponder ao novo meio social onde o jovem se vê inserido.

A integração no ensino superior diz respeito à interação estabelecida entre os estudantes e o contexto (Soares, 2003). É a praxe académica que assume essa função, desde logo, num dos seus próprios regulamentos internos, quando refere que “o seu propósito primordial é a integração de todos os estudantes” (Código da Praxe da Universidade de Coimbra, 2013, p. 6), pelo que se torna evidente a pertinência de se procurar perceber os moldes em que essa integração é conseguida.

Assumindo o objetivo de potenciar a inclusão dos jovens estudantes na nova instituição de ensino, o ritual da praxe procura dar a conhecer a história e os valores dessa organização, nomeadamente, as suas instalações e condições, o plano académico do curso, os recursos de apoio social, bem como a promoção do contacto interpessoal entre os alunos (Vieira, 2013). Contudo, não descartando os restantes objetivos presentes no processo de integração, o que se pretende analisar é a forma como a praxe promove o contacto interpessoal que, no fundo, acaba por ser o que está na base de tudo o resto.

Na verdade, no que diz respeito ao seu funcionamento, apesar de a praxe académica assumir um propósito positivo, levantam-se algumas dúvidas em relação à integração que diz promover. Não é que ela não se efetive, mas antes porque as formas adotadas para promover a integração dos novos estudantes podem não ser as mais adequadas. Quer-se com isto dizer que, como já tem vindo a ser debatido no nosso estudo, as atividades da praxe incorporam, por vezes, comportamentos abusivos, de humilhação, que acabam por ser um meio para atingir um fim: a integração. Desta forma, a praxe assume-se como sendo “um ato de aprendizagem, um processo de aculturação, a que não falta, por vezes, uma certa dimensão pedagógica” (Prata, 1993, p. 175).

5. Da Moral à Submissão

À semelhança das relações hierárquicas, as relações morais estruturam os comportamentos encenados pelos atores que participam na praxe académica. Essas relações são alvo de inúmeras representações e codificações que contribuem para que lhe sejam reconhecidos valores morais, visto que a praxe acaba por ser uma “organização formal e institucionalizada que orienta comportamentos e promove atitudes” (Revez, 2000, p. 103), concebendo assim uma ideologia que veicula uma moral.

Apesar de a maioria da população portuguesa não apresentar uma tendência para o associativismo, a adesão massiva à praxe académica, enquanto fenómeno associativo, é incontestável. De facto, nela verifica-se uma grande participação dos estudantes tanto no seu processo organizativo, como nos rituais, cerimónias, celebrações, festejos, entre outros acontecimentos relacionados com as suas práticas. Esta participação deve-se, essencialmente, ao respeito pela cultura e pela tradição, bem como ao respeito pela autoridade (França & Almeida, 1993). São estas características da sociedade portuguesa que explicam uma adesão à praxe académica mais imposta e inconsciente do que propriamente voluntária e ponderada, como defende Revez (2000).

De acordo com Pais (1998), as gerações mais jovens, nas quais se incluem os estudantes, caracterizam-se pela assunção de valores éticos relacionados com a tolerância e permissividade moral, com o cirenaísmo, com a efemeridade e aventura, associando-se ainda o gosto pela novidade e pela transgressão. Levantam-se assim suspeitas em relação à moralidade da praxe académica, em virtude da ociosidade e da boémia serem o sustento das suas práticas.

Este facto surge, aliás, reforçado por uma das conclusões retiradas por Revez (2000) visto que, após ter realizado algumas conversas informais com alguns caloiros – alunos que ingressam pela primeira vez no ensino superior – percebeu que, no geral, apesar de aceitarem o autoritarismo das atividades da praxe, eles não reconhecem nem consciencializam a sua essência moral. Destarte, a grande maioria deles não conseguem qualificar a moral da praxe, limitando-se apenas a fazer apreciações vagas e insignificantes como “é da tradição”, “sempre foi assim”, e ainda outras considerações mais críticas como “só se fala em sexo e em álcool”, “não percebo o porquê de tanta rivalidade” (Revez, 2000, p. 106). Não obstante o seu efeito pedagógico e integrador, de acordo com o mesmo autor, também a indubitável submissão às regras instituídas e, por vezes, aos abusos intrínsecos às suas práticas, evidenciam a fragilidade moral da praxe académica, na medida em que os seus intervenientes nem chegam a fazer uma avaliação consciente dos valores éticos em jogo.

De igual modo, ao abordarem o período controverso que os caloiros atravessam, os contributos de Origlia e Ouillon (1968) evidenciam a debilidade moral da praxe, como, de resto, já tem vindo a ser desenvolvido no nosso estudo. Com efeito, estes jovens veem-se inseridos num período complexo e, por vezes, dramático nas suas vidas, em que acabam por ter o seu discernimento afetado, nomeadamente, no que ao voluntarismo e à autonomia dos seus próprios atos diz respeito. Nestas idades, alguns jovens ainda não têm maturidade suficiente para a realização de um verdadeiro ato voluntário, faltando assim uma experiência que lhes permita ajuizar os valores dos seus atos de forma sensata, até porque alguns aspetos da sua vida apresentam-se deformados e irreais. Também os próprios praxistas, segundo Alléon (1980), por se inserirem num período de pós-adolescência, acabam por se inserir nestas vicissitudes, pelo que não se descartam das questões morais levantadas.

A tudo isto acresce ainda a forte tendência dos adolescentes em incorporarem na sua vida o que é aceite pela maioria, não tanto por se sentirem identificados com a prática, mas antes por verem na sua aceitação uma forma de minimizarem a ansiedade própria da sua nova etapa da vida. A este fenómeno Origlia e Ouillon (1968) chamam “moralismo nevrótico” (p. 211), procurando evidenciar a perturbação emocional e afetiva do jovem, tais como angústias, fobias e obsessões de que está consciente, mas que não consegue controlar. Mais, de acordo com Revez (2000), a grande maioria dos caloiros não escolhe livremente submeter-se à praxe, chegando mesmo a garantir que ninguém lhes informa da possibilidade de recusarem a praxe sem serem sujeitos a retaliações. Explica-se assim a inexistência de resistências aos abusos perpetrados nos alunos mais novos, bem como ao escrupuloso cumprimento dos regulamentos e das ordens próprias da praxe.

Por último, da análise dos regulamentos oficiais da praxe percebe-se que, efetivamente, existe uma debilidade moral intrínseca à sua orgânica e funcionamento. De referir, desde logo, um facto já aqui apresentado e que está relacionado com a organização hierárquica. Em abono da verdade, o critério que define a hierarquia entre os alunos resume-se ao número de matrículas no estabelecimento de ensino superior a que a praxe se associa, pelo que facilmente se percebe que, regra geral, o sucesso académico está longe de ser o critério a definir a antiguidade e o mérito nestas organizações. O que se sucede na prática é que um aluno que se pauta pelo insucesso académico acaba por ser, segundo as regras da praxe, o exemplo para os alunos mais novos. Com efeito, este facto só não se verifica nos estudantes que se encontrem a tirar mais do que um curso no ensino superior. Todavia, estes casos estão longe de ser representativos, visto que são raras as situações em que este grupo de estudantes despende parte do seu tempo nas atividades da praxe. Dos seus regulamentos depreende-se ainda uma forte componente vexatória das

suas práticas, designadamente, com a imposição de regras que não dignificam os seus intervenientes, muitas delas associadas a sanções e condições que aumentam as desigualdades entre quem praxa e quem sai praxado.

4. Poder e Hierarquia

Qualquer relação interpessoal constrói-se baseada em desigualdades. Estas, por seu turno, são fruto de um conflito na disputa do poder, que visa deixar claro quem domina e quem sai dominado. Sobre o poder, Foucault defende que ele “não é um objeto, uma coisa, mas uma relação” (Machado, 2006, p. 170), sendo certo que “toda a relação [social] coloca atores desiguais em relação: é que toda a relação liga, direta ou indiretamente, um ator associado à direção desta intervenção, a um ator que sofre os efeitos da mesma” (Touraine, 1996, p. 78).

Como processo de relação interpessoal, a praxe coloca em cena dois atores principais: o que sai praxado e o que praxa. O primeiro, enquanto ator submisso, vê-se muitas vezes obrigado a praticar atos que não praticaria fora daquele contexto. O segundo, enquanto ator dominante, procura reproduzir aquilo que lhe foi inculcado durante o período em que, também ele, foi praxado. Resulta daqui o carácter costumeiro da praxe já falado e expresso, a título de exemplo, nas seguintes palavras: “nós somos bebés da Academia, temos que obedecer [...] mais tarde seremos os adultos a dar a educação”¹. Desta relação não é alheio o facto de se registarem cenários de rebaixamento, pelo que a praxe comporta, de igual modo, as “diversas humilhações, mais ou menos ritualizadas, que os estudantes mais antigos, os doutores, impõem aos mais novos, os caloiros” (Frias, 2003, p. 2).

Estas conceções deduzem-se, desde logo, dos próprios regulamentos da praxe que estipulam uma cadeia hierárquica que, regra geral, começa no bicho e termina no veterano. O bicho corresponde ao estudante do ensino secundário que ambiciona ingressar no ensino superior, pelo que os códigos da praxe chegam mesmo a incorporar nos seus estatutos um estudante que ainda nem sequer pertence ao ensino superior, antecipando desta forma a sua inclusão na praxe. Num nível reconhecido como superior surge o caloiro que, este sim, corresponde ao estudante que ingressa pela primeira vez na Universidade. Ele contrasta com a figura do veterano, a qual representa os alunos que precisaram de mais matrículas do que as que necessitariam se tivessem feito o curso sem reprovar um único ano. Existe ainda a figura do *dux* que acaba por ser a única que é sujeita a um processo

¹ Cf. relato de uma estudante extraído do artigo de Ferreira, Moutinho, Tavares, Lopes e Moita (2007, p. 172).

de eleição, realizado pelo Conselho de Veteranos, devendo para o efeito o estudante já ser portador do estatuto de veterano. Contudo, esta cadeia hierárquica varia de acordo com as diferentes universidades. A título de exemplo, na UP existem dezasseis categorias hierárquicas, menos uma do que as que existem UC.

Por conseguinte, os relacionamentos interpessoais desenvolvidos na praxe académica são hierarquizados e assumem “o tempo e experiência como critério de superioridade” (Revez, 2000, p. 114). Segundo Cardina (2008), ela vive forçosamente da (re)produção de relações hierárquicas – doutor/caloiro – e baseia-se num sistema que contrapõe a ideia de igualdade à desigualdade e a de autoridade à subordinação (Lopes, 1982). O poder é, portanto, concedido ao aluno com maior número de matrículas, não existindo assim qualquer tipo de mérito na distribuição da autoridade.

6. Ritual e Simbologia

A praxe académica tem uma forte e peculiar dimensão ritual e simbólica. Porém, a conceptualização e definição do que é um ritual não parece mostrar-se uma tarefa fácil para a ciência, por força de duas razões. Uma advém da utilização ambígua do conceito e outra prende-se com o facto de a temática relativa ao ritual ser alvo de teorias díspares que propõem explicações muito diversas. Esta ideia corrobora-se, desde logo, nos vários tipos de abordagens existentes.

Se uns autores abordam o ritual numa perspetiva funcionalista, outros optam por o olhar numa ótica simbolista, estruturalista ou pragmática. Se, por exemplo, numa perspetiva funcionalista, o ritual pode ser definido como um conjunto de crenças e práticas que permitem a determinado grupo enfrentar os grandes problemas da vida humana (Rivière & Piette, 1990), numa perspetiva simbolista o ritual pode ser entendido como um código de comunicação de índole linguística que implica o conhecimento e a aceitação das suas regras por parte dos seus participantes. Neste prisma, os rituais auxiliam a troca de informação, a qual é partilhada essencialmente através de uma comunicação expressiva e simbólica (Leach, 1981).

À diversidade de perspetivas teóricas sobre o ritual acrescenta-se ainda a variedade de significados associada à própria raiz etimológica do termo rito que, de acordo com Maisonneuve (1999), muito embora os dois termos possam ser utilizados com o mesmo propósito, o ritual diferencia-se por englobar um conjunto de ritos. A palavra rito, por sua vez, advém do termo latino *ritus* que designa um culto ou cerimónia religiosa e, numa perspetiva

mais abrangente, um uso ou um costume (Maisonneuve, 1999). Neste sentido, falar em ritual é a mesma coisa que falar num conjunto de cultos e cerimónias.

Além disso, o ritual tem ainda uma forte associação com o sagrado. Nesta conceção, ele é percecionado como tendo, na sua essência, aspetos sobrenaturais que procuram estabelecer relações com poderes sobrenaturais capazes de suscitar pavor (Rivière & Piette, 1990), razão pela qual lhe é reconhecido uma estreita relação com o plano mitológico e simbólico. Como refere Durkheim (1968), os “ritos são regras de conduta que determinam a forma como o homem se deve comportar com o sagrado” (p. 56), pelo que reforça assim a relação entre o rito e o sagrado. Outros autores existem que, adotam uma perspectiva evolucionista e socorrem-se do carácter primitivo e etnocêntrico do ritual para defender a sua renitência com a cientificidade e a racionalidade (Mesquita, 1993). Não obstante o declínio das teorias evolucionistas, esta ideia é corroborada por Gluckman (1965), ao remeter os rituais para os povos primitivos, descartando a sua existência na atual era do conhecimento e do racionalismo. Gluckman (1965) prefere reconhecer aos racionais a prática de atos cerimoniais, deixando patente a oposição entre ritual e racionalidade.

Apesar de todas estas abordagens, é possível encontrar conceções que se aproximam com a praxe académica enquanto fenómeno ritualizado. De acordo com Ribeiro (2000), “os rituais fazem a pontuação da vida social: impõem pausas, suspendem o tempo, compartimentam períodos, dispõem a recomeços” (p. 38). Com efeito, percebe-se que os ritos estão intimamente ligados aos momentos de transição da vida dos indivíduos.

Das várias abordagens feitas sobre esta temática, importa ainda destacar os contributos de Van Gennep (1977) que em muito se relacionam com a praxe académica. Segundo este autor, os rituais – diga-se ritos de passagem – designam os “conjuntos cerimoniais que acompanham, facilitam ou condicionam a passagem de um dos estágios da vida a outro ou de uma situação social a outra” (p. 155). Nesta linha de pensamento, Van Gennep (1977) estabelece um sistema tripartido para os ritos de passagem, composto pelos ritos de separação do estado anterior/inferior, pelos ritos de margem, que correspondem à uma etapa intermédia de ligação entre ritos, a uma “flutuação entre dois mundos” (p. 36), caracterizada pela adaptação e aprendizagem e que antecede a terceira fase deste sistema: os ritos de agregação ao novo estado ou estatuto. Como tal, percebe-se que os ritos de passagem têm o objetivo de estabelecer a transição entre dois estados sociais que, como Turner (1980) defende, podem referir-se a contextos específicos muito díspares, tais como a puberdade, o casamento ou a morte. Confirma assim que o que está verdadeiramente em causa é a transição em si.

Em suma, os rituais da praxe académica marcam a entrada dos estudantes num novo nível académico. Eles acabam por não ser mais do que uma “maquilhagem simbólica” (Ribeiro, 2000, p. 44) comemorativa da entrada no ensino superior. No entanto, eles referem-se ainda à própria conclusão do curso, com a realização de diversos rituais de celebração dos finalistas que procuram simbolizar o fim da vida de estudante e o início de uma nova etapa, marcada pela entrada no mercado de trabalho. Apesar da democratização do ensino superior, o ingresso na Universidade continua a ser bastante valorizado pela sociedade portuguesa. Para além de certificar e galardoar a capacidade intelectual e de trabalho do estudante, ele assume uma função catalisadora ao acesso ao mercado de trabalho (Tavares, 2007). Por outras palavras, segundo o mesmo autor, em ambas as situações os rituais da praxe funcionam como “ritos de promoção social” (p. 179), sendo que, na primeira, a ostentação de símbolos da praxe visa anunciar essa mesma distinção (Lopes, 2007), como se depreende, por exemplo, do seguinte testemunho: “senti-me importante por estar trajada”².

Na ótica de Lima (1983) a leitura dos símbolos limita-se a uma apreciação cognitiva que procura atribuir-lhes valores socioculturais. A sua perceção é “eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que ela varia com cada sujeito, mas no sentido em que ela provém da pessoa no seu todo” (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p. 10). Para Revez (2000), ela refere-se ao “estudo do conjunto dos símbolos característicos de uma realidade ou fenómeno” (p. 110).

Sem embargo, independentemente da Universidade do país a que o ritual da praxe se refere, existe uma base que une toda a sua simbologia ao longo da sua história. Segundo Frias (2003), existem três registos que funcionam como suportes estratégicos da simbologia da praxe académica.

Um primeiro registo é o material, relacionado com o espaço onde ela se desenvolve e efetua as suas práticas, o qual, normalmente, reporta-se à alta/baixa da cidade e ao paço da Universidade. Num outro registo, o textual, a praxe académica engloba todas as suas biografias e cronologias, bem como todos os seus estatutos, regulamentos e códigos. O terceiro registo está relacionado com a sua dimensão espiritual, inserindo-se nesta o espírito académico a que os estudantes universitários tanto se referem. Mais, neste último registo a praxe é vista como uma alma mater, uma vez que realça a sua capacidade educativa e formativa. Juntam-se ainda outros símbolos como a capa e a batina, as festas estudantis, entre elas a célebre queima das fitas e as latadas, bem como cerimónias e outros atos académicos que exaltam o espírito e a tradição da praxe académica. Não obstante a

² Cf. relato de uma estudante extraído do artigo de Ferreira, Moutinho, Tavares, Lopes e Moita (2007, p. 172).

diversidade de rituais e símbolos da praxe académica, ela distingue sobretudo pela “capacidade de gerar linhas de demarcação e sinais de pertença a um espaço afetivo e geográfico comum” (Cardina, 2008, p. 1).

7. Conclusões Capitulares

Compreendidos os principais aspetos relacionados com a praxe académicas, urge dissecar as principais conclusões acerca das suas vicissitudes.

Começar por lembrar que as atividades ligadas à praxe académicas representam todo um passado de costumes que se foram desenvolvendo ao longo de mais de três séculos de história. Entre períodos marcados por uma forte afirmação e outros por uma serena interdição e perseguição, o ritual da praxe foi alvo, desde os seus primórdios, de inúmeros processos de reestruturação no seio da comunidade académica.

Ainda que o seu passado tenha sido alvo de alguma controvérsia, muito devido ao registo e manifestação de comportamentos violentos e de abusos sobre os estudantes mais novos, a institucionalização da praxe académica acabou por servir, no decorrer da segunda metade do século XIX, como que de um instrumento para, num primeiro momento, a UC se afirmar e se diferenciar da emergente concorrência das universidades de Lisboa e Porto. Num segundo momento, já em finais do século XX, a praxe académica serve novamente de instrumento de afirmação mas desta vez fruto de um forte processo de democratização e massificação do ensino superior. Por conseguinte, para além de as diferentes universidades do país verem na incorporação desta tradição uma forma de se equipararem à UC, também as instituições privadas de ensino superior viram na sua agregação uma oportunidade de construírem a uma identidade própria e cativarem assim a inscrição de novos alunos. Destarte, fica claro que esta tradição se formou com o objetivo de promover uma identidade académica e de a reproduzir no tempo.

Relativamente aos fins que visa promover, a praxe académica proclama-se na integração dos novos alunos que, ano após ano, ingressam nas universidades portuguesas. Reconhecendo as características próprias deste momento de transição, as atividades da praxe assumem o propósito de facilitar e incentivar uma boa integração destes estudantes na nova e complexa vida académica. Na verdade, esta intenção é assumida como a verdadeira essência da praxe, na medida em que visa colmatar as dificuldades próprias de um estudante que muitas vezes se vê obrigado a abandonar o seu lar, a sua zona de conforto, para prosseguir os seus estudos no ensino superior. Percebe-se portanto que os ideais da praxe fundam-se nesta fragilidade adveniente deste processo de transição, onde

a ansiedade e o receio de não serem aceites pela comunidade académica acabam por contribuir para que os eventuais sacrifícios que tenham de ser satisfeitos sejam um mal necessário para uma boa integração. Como tal, as relações de poder, próprias de uma organização fortemente hierarquizada, apoiam-se numa fragilidade associada ao processo de transição para o ensino superior, bem como num receio de rejeição, razão pela qual não é de admirar que muitas vezes os jovens estudantes acabem por se submeter a práticas que em circunstâncias normais não se subjugariam.

De realçar ainda toda a dimensão ritual e simbólica desta tradição académica que surge intimamente associada a um ritual de passagem e de promoção social, revestida de toda uma representatividade simbólica que dificilmente se desvanecerá do ambiente académico. Na verdade, estas práticas são fruto das várias construções sociais que se foram desenvolvendo ao longo de todo um passado erguido “à imagem da Universidade e da sociedade” (Frias, 2003, p. 82). Em suma, a praxe académica sempre foi, é, e vai continuar a ser um espelho da sociedade em que vivemos.

Capítulo III – Sobre a Violência nas Praxes Acadêmicas

Neste terceiro e último capítulo o objeto de estudo incide, especificamente, sobre a questão da violência nas praxes acadêmicas. Entre o aprofundamento da problemática em análise à discussão sobre a construção de um programa especial de proximidade para os estudantes do ensino superior, são debatidos aspetos considerados de relevo para que melhor se possa compreender as particularidades da controvérsia do tema em apreciação.

1. Enquadramento da Problemática

Não é de hoje que se discute o problema da violência nas praxes acadêmicas. Em abono da verdade, já desde as suas origens que se reconhece a prática de abusos que ocasionalmente são perpetrados nos alunos mais novos do ensino superior. Todavia, não obstante esses excessos serem reconhecidos, eles podem ser encarados como um mal necessário da integração no novo ambiente académico. Efetivamente, se por um lado essas intemperanças podem ser vistas como comportamentos típicos da boémia e da irreverência estudantil, por outro lado elas podem ser encaradas como a exteriorização do ridículo e do espírito carnavalesco dos jovens estudantes, que em nada se coadunam com a essência e o propósito da Universidade apresentado no primeiro capítulo. O que parece lógico é que mesmo reconhecendo a existência de abusos, se aqueles que olham com bons olhos para estas práticas se veem no direito de continuar com elas, aqueles que à partida as censuram têm o direito de as ver longe da sua esfera de ação.

Muito embora não existam muitos estudos que explorem a violência nas praxes acadêmicas, não deixam de existir alguns que reconhecem este problema. Exemplo disso é o breve inquérito promovido pelo Professor Catedrático Artur Cristóvão, atual Vice-Reitor da UTAD, publicado por de Pereira (2006), que concluiu que o “sentimento da esmagadora maioria dos alunos que responderam é de que a praxe dura demasiado tempo, é intensa, humilhante, degradante, cansativa, geradora de problemas de saúde e prejudicial para a organização da vida pessoal e do estudo”, tendo verificado que as principais queixas dos estudantes dizem respeito ao facto de serem obrigados a “fazer posições sexuais em público”, de terem de se “fazer de escravos” dos alunos mais antigos e, inclusivamente, de serem obrigados a limpar as suas habitações e a suportar “certas brincadeiras indecentes”. Em maio de 2006, Estanque mostrou que 72% dos estudantes consideravam que “a praxe deve ser facultativa e respeitar quem não quiser aderir” e 68% que se deve “repudiar qualquer forma de violência física ou simbólica” (p. 9).

Com o objetivo de se perceber as posições relativas à essência da praxe académica e ao contributo que as suas práticas podem trazer para os jovens estudantes do ensino superior, a opinião de Rui Carlos Pereira, nosso entrevistado, vai de encontro à ideia de que a praxe poderá, de facto, ter um papel positivo, mas só terá esse papel “se servir para os estudantes mais velhos acolherem os estudantes mais jovens e os iniciarem no ambiente universitário, nas boas práticas universitárias, que são práticas de liberdade científica, de discussão ideológica, de evolução intelectual e até moral”. Caso essas práticas sejam utilizadas como um “instrumento de domínio e de exercício de prepotência em relação aos mais jovens, com rituais de mau gosto, quer pela sua violência, quer pelas suas conotações sexuais” a praxe terá então um papel negativo³. Esta premissa acaba por ser partilhada pelos restantes entrevistados submetidos a esta questão⁴, como é o caso da posição defendida por Helena Oliveira Freitas, nossa entrevistada, que reconhece nestas práticas a manifestação de um “comportamento normal de integração de uma pessoa na comunidade”, apesar de, por vezes, as mesmas não serem “práticas consentâneas com aquilo que são princípios de ética nos comportamentos”⁵.

Porém, como defende Fernando Nunes Ferreira, nosso entrevistado, analisar o fenómeno da praxe só por aquilo que é transmitido pelos diferentes órgãos de comunicação social poderá ser bastante redutor, pelo que não devemos julgar precipitadamente este fenómeno⁶, até porque, nas palavras de Pedro Jacob Morais, nosso entrevistado, “a discussão em termos de valores da praxe acaba por ser bastante relativa porque nem todas as praxes são iguais” e “nem todas as praxes são ofensivas como às vezes achamos que são”⁷. Por conseguinte, pensar que todas as praxes são ofensivas e violentas parece-nos uma generalização demasiado forçada, o que não invalida, no entanto, o facto de que esses abusos existam e que tenham de ser combatidos.

De ter em conta que, como se percebeu no segundo capítulo, o estudante que acaba de ingressar no ensino superior vê-se inserido num processo de transição que o torna um indivíduo especialmente vulnerável e influenciável pelo vasto universo académico, sendo que o medo de não ser aceite pelo grupo de colegas reforça essa fragilidade.

Ora, este facto pode contribuir para que um estudante, ainda que num primeiro momento tenha uma ideia muito clara dos limites da violência e dos abusos nas relações interpessoais, passe a relativizar esses limites e acabe por aceitar práticas que não aceitaria anteriormente. De realçar aqui o contributo deixado pela temática das dinâmicas de

³ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 1.

⁴ Entrevistas n.ºs 1, 2, 4 e 6.

⁵ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 2.

⁶ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 6.

⁷ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 4.

grupos, designadamente, pelos processos de influências social abordados no primeiro capítulo.

As principais razões apontadas pelos nossos entrevistados para justificar esta fragilidade passam pela vontade assumida pelos estudantes em querer assumir, o mais cedo quanto possível, a pertença à nova comunidade, mesmo que isso implique ter de “pagar um preço e fazer sacrifícios”⁸. Além disso, a própria tendência que eles demonstram em se afirmarem e em seduzirem o novo grupo de colegas com a submissão às regras da praxe académica, facilitando assim a sua integração, evidencia essa vulnerabilidade⁹. Mais, estes jovens sabem que nos próximos anos são eles próprios que se vão aproveitar das regras próprias da praxe para submeterem os estudantes mais novos a essas normas¹⁰. Há, por isso, como que o exercício de um “poder despótico e despropositado” por parte de alguns – não todos – dos alunos mais velhos, em que estes “acabam por reproduzir tiques violentos e de injustiça que veem na própria sociedade”¹¹.

De igual modo, mesmo que existam estudantes que optem por não aderir à tradição da praxe¹², não nos devemos esquecer que toda a “pressão do coletivo, a pressão de uma comunidade instalada, a pressão de um ambiente novo”¹³ são fatores que vão de encontro às teorizações organizadas no primeiro capítulo acerca da simbolização da violência e da influência das representações sociais nos comportamentos individuais. Embora estes momentos, de acordo com Pedro Jacob Morais, sejam “sempre momentos de uma certa tensão existencial, em que as pessoas estão a transitar de um momento para o outro e querem ver-se integrados no novo grupo”¹⁴, na opinião de Nuno Marques Dinis, nosso entrevistado, o estudante acaba por estar “suficientemente sensibilizado dos meios que tem ao seu dispor para denunciar a situação”¹⁵.

No entanto, apesar de se poder considerar que os estudantes estão conscientes dos meios que têm ao seu dispor para denunciar uma situação de violência que eventualmente tenham sofrido, não nos devemos esquecer que, frequentemente, “a exigência de queixa vitimiza ainda mais a vítima porque a torna alvo de retaliações”, razão pela qual “pode haver até alunos muito jovens que por vergonha, por medo de que os colegas mais

⁸ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 1.

⁹ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 2.

¹⁰ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 6.

¹¹ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 1.

¹² Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 6.

¹³ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 2.

¹⁴ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 4.

¹⁵ Cf. pergunta 4 da entrevista n.º 3.

velhos os retaliem”, não se sintam confortáveis para denunciar esses atos, pelo que “não podemos apenas esperar que as pessoas se queixem”¹⁶.

Não é de admirar, por exemplo, que o número de denúncias destas situações não seja significativo. No histórico vindo a público, entre 1999 e 2014, contam-se apenas 25 casos reportados (Esquerda.net, 2014). Com efeito, este facto poderá ser explicado por duas ordens de ideia. Por um lado, porque as representações sociais sobre o fenómeno da praxe e a pressão do próprio grupo podem contribuir para que os jovens acabem por não encarar esses excessos como uma violação dos seus direitos e liberdades individuais. Por outro lado, porque mesmo que se sintam lesados, podem não se sentir suficientemente confortáveis e sensibilizados a denunciá-los, com receio de serem alvo de retaliações e de censura por parte da comunidade académica em geral.

Desta forma, é sobre este cenário controverso e bastante complexo que a problemática em estudo se apresenta. Se por um lado é reconhecida a forte componente de integração incorporada nos rituais das praxes académicas, por outro lado essas práticas são muitas vezes confundidas com o conceito vulgarmente conhecido do gozo ao caloiro, que envolve o conjunto de práticas usadas por alunos mais velhos para humilhar os alunos mais novos, das quais podem resultar traumas físicos e psicológicos (Nascimento, 2010).

Dito isto, há que saber distinguir estes conceitos e perceber que quando entramos no domínio do gozo ao caloiro estamos perante um problema que está longe de estar resolvido. Embora ultimamente se tenham vindo a desenvolver medidas no sentido de controlar esta problemática, na opinião de Fernando Nunes Ferreira, ainda há espaço para se refletir um pouco mais¹⁷.

2. Mecanismos de Mediação

A necessidade de se desenvolverem medidas que visem dar resposta às carências envolvidas com o objeto em estudo é evidente. Em abono da verdade, já em abril de 2008, com a elaboração do relatório da deputada relatora Ana Drago, é reconhecida a necessidade de se criarem mecanismos que quebrem o isolamento e facilitem as denúncias.

Nesse relatório, para além de se propor a realização de um estudo nacional sobre a realidade das praxes académicas em Portugal, considera-se prioritária a criação de instrumentos que promovam a divulgação de informação sobre a problemática da violência

¹⁶ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 1.

¹⁷ Cf. pergunta 5 da entrevista n.º 6.

associadas às suas práticas, assim como a criação de uma rede de apoio aos estudantes do ensino superior que disponibilize recursos de acompanhamento psicológico e jurídico aos estudantes que solicitem o apoio e que denunciem situações de violência. No referido documento, a deputada relatora chega mesmo a propor a criação de uma linha telefónica nacional gratuita com o intuito de facilitar a denúncia e o atendimento dos estudantes.

Mais tarde, em setembro de 2014, o MEC, na figura do Secretário de Estado do Ensino Superior, José Ferreira Gomes, lança diversas recomendações às instituições de ensino superior. Essas orientações envolvem a certificação e verificação de que os seus regulamentos disciplinares incluem, expressamente, normas que repudiam e sancionam a prática de quaisquer atos de violência no âmbito das praxes académicas. Alerta-as ainda para a necessidade de serem definidas regras que visem impedir que as suas atividades perturbem o normal funcionamento das atividades letivas. De igual modo, incentiva a coordenação entre os dirigentes das instituições de ensino superior e as associações académicas e de estudantes, no sentido de estas fazerem por ouvir as entidades que coordenam as atividades da praxe para que tomem conhecimento do plano previsto, bem como para que sejam feitas recomendações de atuação, clarificados procedimentos e precavidadas as situações abusivas.

A estas recomendações, acresce-se a assunção de um papel ativo por parte do Provedor do Estudante e dos gabinetes de apoio ao estudante de cada instituição na preparação da integração dos novos alunos e na disponibilização de recursos de acompanhamento psicológico e jurídico aos que solicitem apoio e que queiram denunciar situações de violência. Para além disso, no documento dirigido às instituições de ensino superior, o MEC anuncia a criação de um endereço eletrónico – praxesabusivas@mec.gov.pt – com o intuito de facilitar e promover a denúncia de abusos. Por último, compromete-se a disponibilizar apoio na prossecução de ações que visem a divulgação de informação acerca da não obrigatoriedade de participação nas atividades da praxe.

Da entrevista dirigida ao Secretário de Estado do Ensino Superior, vemos que, com o objetivo de dar resposta aos compromissos assumidos, no início do ano letivo 2014/2015 o MEC desenvolveu uma campanha de sensibilização na qual foram distribuídos 60 mil folhetos e 700 cartazes pelas instituições de ensino superior. Esta campanha visou transmitir aos estudantes quais os mecanismos de proteção que estão ao seu dispor, bem como esclarecer que a participação nas atividades das praxes académicas é totalmente voluntária, devendo estas respeitar a integridade física e psicológica individual¹⁸.

¹⁸ Cf. pergunta 1 da entrevista nº 5.

No que concerne ao endereço eletrônico criado, até à data da entrevista, foram recebidas 74 denúncias, sendo que 41 delas estavam a ser ou foram acompanhadas pelas Reitorias ou Presidências das respectivas instituições de ensino superior e 33 não foram enquadradas no âmbito da campanha¹⁹. Perante estas situações, o procedimento adotado pelo MEC passa por encaminhar as queixas ou as dúvidas dos estudantes para as instituições a que estes pertencem, sendo que a Secretaria de Estado do Ensino Superior faz, paralelamente, o respetivo acompanhamento²⁰.

Questionado acerca da tendência do número de denúncias recebidas, o nosso entrevistado referiu que a procura foi mais intensa no primeiro mês da sua criação, coincidente com o início das atividades letivas, tendo a receção de mensagens vindo a diminuir e a estabilizar²¹. Sobre a utilidade deste mecanismo reconhece que acaba por ser mais uma forma de denúncia, com a particularidade de os estudantes poderem reportar anonimamente, se assim o quiserem, sem qualquer tipo de preocupações nem receio de represálias²².

Não obstante estas medidas evidenciarem uma preocupação clara por parte do executivo, outras medidas existem que são propostas pelos nossos entrevistados e que são dignas de registo. Em primeiro lugar, ainda que uma política proibicionista possa trazer consequências perversas, por ser suscetível de levar a tradição da praxe para o plano da clandestinidade, na opinião de Rui Carlos Pereira, a necessidade de se obrigar as suas instituições a legalizarem-se, a fim de poderem prestar contas, assim como de se imporem limites a essas atividades, é emergente²³. Com efeito, a solução não pode passar só por proibir, mas igualmente por procurar responsabilizar os intervenientes, tanto os praxistas como os novatos. Não nos podemos esquecer que estamos a falar de pessoas que, apesar de jovens, já são adultas e que faz parte do processo de aprendizagem decidirem sobre o que pretendem para a sua vida²⁴.

Sem embargo, a solução não se esgota nestas premissas. Há que promover o desenvolvimento “de outras atividades que procurem integrar os novos estudantes, ligadas, por exemplo, ao desporto, ao voluntariado e às artes”²⁵. De referir ainda a posição defendida pela Vice-Reitora da UC no que concerne à necessidade de se promover um debate

¹⁹ Cf. pergunta 3 da entrevista n.º 5.

²⁰ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 5.

²¹ Cf. pergunta 4 da entrevista n.º 5.

²² Cf. pergunta 5 da entrevista n.º 5.

²³ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 1.

²⁴ Cf. pergunta 4 da entrevista n.º 6.

²⁵ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 6.

entre a comunidade estudantil sobre o que devem ser, de facto, as boas práticas de acolhimento²⁶. A nossa entrevistada reconhece ainda que, no caso específico da UC, a Reitoria não dispõe de nenhum “mecanismo coercivo ou de monitorização institucional”, sendo que o único elemento que acompanha, ainda que distanciadamente, a comunidade estudantil é o Provedor do Estudante. Em Coimbra, embora haja um acompanhamento atento promovido pela respetiva Associação Académica, a Reitoria não tem qualquer tipo de controlo ativo sobre o fenómeno da praxe académica, pelo que qualquer situação anormal só é dada conta aos responsáveis universitários na eventualidade de alguém se dignar a reportar²⁷.

3. Análise Jurídica

A análise jurídica sobre o fenómeno da violência nas praxes académicas versa sobre dois pontos essenciais. Se, por um lado, interessa perceber quais os crimes que se podem perpetrar no decorrer destas práticas, por outro lado urge esclarecer até que ponto é que a figura jurídica do consentimento exclui a ilicitude dos factos que sejam cometidos nessas mesmas práticas.

De há uns tempos a esta parte, tem vindo a público a discussão sobre a necessidade de se criminalizar os abusos praticados no decorrer das atividades da praxe, à semelhança do que aconteceu, por exemplo, com o crime de violência doméstica, previsto no artigo 152.º do CP. No entanto, questionados sobre a necessidade de se criar uma tipificação autónoma para estas situações, os nossos entrevistados²⁸ recusam esse facto. Na verdade, segundo os mesmos, os crimes associados às práticas académicas já estão tipificados no CP: podem ser crimes que dependem de acusação particular, como é o caso do crime de difamação (artigo 180.º) e de injúria (artigo 181.º); podem ser crimes semipúblicos, ou seja, que dependem da formalização do direito de queixa pelo seu titular, como são os crimes de ofensas corporais simples (artigos 143.º), ameaça (artigo 153.º) e coação (artigo 154.º), assim como toda a tipologia dos crimes sexuais, nomeadamente, coação sexual (artigo 163.º), violação (artigo 164.º) e importunação sexual (artigo 170.º); por último, podem ser crimes públicos, nos quais se enquadram o crime de ofensas corporais graves (artigo 144.º) e, em casos extremos, o crime de homicídio (artigo 131.º), ainda que a título negligente (artigo 137.º).

²⁶ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 2.

²⁷ Cf. pergunta 3 da entrevista n.º 2.

²⁸ Entrevistas 1 e 4.

Por conseguinte, na ótica de Rui Carlos Pereira, a obsessão por criminalizar todas as práticas associadas ao ritual da praxe é um erro, visto que se as ilegalizarmos há sempre o risco de passarem para o domínio da clandestinidade²⁹. Além disso, é de lembrar que embora as eventuais vítimas de abusos se tratem muitas vezes de jovens, que se encontram envolvidos por toda uma vulnerabilidade inerente ao processo de transição para o ensino superior, não deixam de ser adultos e, por isso, têm de “começar a assumir as consequências dos seus atos e a tomar as suas escolhas pessoais”³⁰.

Um outro aspeto essencial tem que ver com a figura jurídica do consentimento, designadamente, na forma em que a sua expressão se demonstra válida. Do relatório publicado pelo Observatório de Direitos Fundamentais, no caso em estudo, o consentimento do ofendido tem uma relevância diminuída, uma vez que a maioria dos novos alunos não tem uma consciência livre e esclarecida dos seus direitos individuais, desconhecendo, designadamente, “o livre arbítrio que qualquer cidadão perante uma ordem arbitrária de outro tem o direito de recusar” (Nascimento, 2010, p. 11). Nascimento (2010) justifica esta sua posição lembrando que os estudantes se encontraram perante situações de coação, em que o medo, o constrangimento e a ansiedade, motivados pela ameaça da exclusão do grupo, acabam por contribuir para que o jovem se sinta obrigado a consentir e a sair dominado.

Efetivamente, como prevê o artigo 38.º do CP, o consentimento exclui a ilicitude dos factos sobre bens jurídicos livremente disponíveis, mas desde que o mesmo não ofenda os bons costumes (n.º 1). Contudo, para que possa ser considerado válido, ele tem que ser expresso de uma forma séria, livre e esclarecida (n.º 2), só se tornando eficaz se for prestado por uma pessoa com mais de 16 anos (n.º 3).

No que concerne à obrigação prevista no n.º 3, a questão não se chega a colocar uma vez que, à partida, os alunos que ingressam no ensino superior têm os 18 anos completos ou encontram-se na eminência de os completar. Porém, a disponibilidade do bem jurídico (n.º 1) e a liberdade do consentimento (n.º 2) são aspetos que, no caso particular das atividades associadas ao ritual da praxe, são geradores de alguma controvérsia.

Desde logo, porque, se olharmos para os bens jurídicos em causa, não é clara a disponibilidade de todos eles, designadamente, no que diz respeito à integridade física “essencial” protegida pelo artigo 144.º do CP que, de acordo com Carvalho (2008), é “indiscutivelmente um bem jurídico indisponível” (p. 451). Apesar de o mesmo não se verificar com a integridade física “não essencial”, enquanto bem jurídico protegido pelo artigo 143.º

²⁹ Cf. pergunta 4 da entrevista n.º 1.

³⁰ Cf. pergunta 3 da entrevista n.º 4.

do CP, há uma forte discussão sobre os factos que se integram neste artigo e que causam uma lesão grave ou irreversível. Quer-se com isto dizer que no caso das ofensas corporais simples, ainda que à partida o bem jurídico em causa seja disponível, podem existir situações que, pela sua gravidade, se considere a indisponibilidade do mesmo (Carvalho, 2008).

Já a vaga cláusula dos bons costumes poderá ser enquadrada no disposto no artigo 149.º, n.º 2, do CP, que tem como fatores de ponderação “os motivos e os fins do ofendido, bem como os meios empregados e a amplitude previsível da ofensa”. Relativamente à liberdade do consentimento, a questão prende-se essencialmente com o facto de o mesmo ter que ser expresso por uma vontade livre e esclarecida, não sendo de valorar o consentimento que seja obtido mediante coação, ameaça, ou ainda por “aproveitamento consciente do erro em que o titular do bem se encontra” (Carvalho, 2008, p. 455).

Dito isto, como se percebe pelas posições tomadas pelos nossos entrevistados, são dois os pontos principais a ter em conta em relação à questão do consentimento no âmbito das praxes académicas. Em primeiro lugar, quando estão em causa práticas violentas ou vexatórias, o consentimento prestado não é um “consentimento voluntário pleno”, mas antes um “consentimento fictício, com medo da exclusão da comunidade escolar”. Por esse motivo, não se pode considerar que ele seja expresso por uma vontade séria, livre e esclarecida, como exige o CP³¹. Depois, como defende Pedro Jacob Morais, não nos podemos esquecer que, apesar da fragilidade inerente ao processo de transição para o ensino superior ser evidente, não deixamos de estar perante jovens que já são adultos e que devem ser olhados e tratados de acordo com essa qualidade. Assim, eles devem começar a assumir as consequências dos seus atos e a tomar as suas escolhas pessoais. Na verdade, o que pode e deve ser trabalhado insere-se no âmbito da sensibilização, para que esta esteja “sempre ligada à autorresponsabilização dos jovens adultos”³².

Independentemente das implicações jurídicas em torno da figura do consentimento, não nos podemos esquecer que a maioria dos crimes suscetíveis de serem cometidos nas praxes académicas são de natureza particular e semipública. Destarte, para estas situações, o impulso processual depende da vontade da vítima, razão pela qual o consentimento pouco releva pois, à partida, o lesado só denunciara os factos que tenham ocorrido sem o seu consentimento. Posto isto, em termos práticos, o debate acerca do consentimento só se torna relevante para os crimes em que o impulso processual não dependa da denúncia do lesado, como será o caso do crime de ofensas à integridade física graves e, por maioria de razão, do crime de homicídio.

³¹ Cf. pergunta 6 da entrevista n.º 1.

³² Cf. pergunta 3 da entrevista n.º 4.

4. Competência Jurisdicional

A violência nas praxes académicas representa, em primeira instância, um problema para as instituições de ensino superior e, num segundo nível, para a sociedade em geral. Por conseguinte, interessa procurar perceber sobre quem compete controlar esses abusos, no sentido de prevenir a sua existência, assim como de reprimir a sua consumação.

Num sentido amplo, essa competência é assumida pelo Estado visto que, segundo Weber (2003), é ele o legítimo detentor do monopólio da violência, não podendo existir outras organizações que pensem em geri-la à margem da sociedade. De facto, é o Estado o responsável por zelar pelos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos, como consagra artigo 9.º, alínea b), do texto constitucional. Neste sentido, cabe ao Estado garantir que os jovens estudantes do ensino superior exercem livremente os seus direitos, designadamente, o direito à educação e à cultura, previsto no artigo 43.º da CRP, bem como o direito à liberdade e à segurança, consagrado no artigo 27.º da CRP. Porém, neste último caso, torna-se necessário saber sopesar muito bem o equilíbrio entre liberdade e segurança.

Esta ideia encontra-se, aliás, corroborada no relatório sobre as praxes académicas do Observatório dos Direitos Humanos, que acrescenta a obrigação do Estado em promover a democratização da educação e de outras condições que contribuam para o desenvolvimento saudável da personalidade e para o progresso da vida social em harmonia (Dulce Nascimento, 2010). Com efeito, exclui-se deste âmbito a defesa de todos os atos que atentem contra qualquer um destes preceitos.

Em abono da verdade, esta competência pode-se materializar de duas formas, ainda que manifestamente distintas: ou através das instituições de ensino superior; ou, num segundo plano, através das forças de segurança. No primeiro caso, essa competência é concretizada no domínio da autonomia das instituições de ensino superior, designadamente, na aplicação do poder disciplinar dentro do espaço académico. No segundo, ela começa por se expressar no âmbito das competências desenvolvidas pela polícia que, de uma forma geral, tem por funções, para além da defesa da legalidade democrática e da garantia da segurança interna, a defesa dos direitos dos cidadãos, conforme prevê o artigo 272.º, n.º 1, da CRP. Todavia, ainda que no caso das instituições de ensino seja clara a sua responsabilidade, no que concerne às forças de segurança essa competência não se demonstra tão evidente. Independentemente disso, vamos passar a explicar o fundamento de ambas.

4.1. Autoridades académicas

Como se percebeu no primeiro capítulo, as instituições de ensino superior são, atualmente, organizações que gozam de uma ampla autonomia em diversos domínios e, como não podia deixar de ser, ela inclui a aplicação do poder disciplinar.

A atribuição da autonomia disciplinar às instituições de ensino superior surge, desde logo, consagrada no artigo 11.º, n.º 1, do regime jurídico próprio destas instituições, consagrado na Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Posteriormente, o seu artigo 75.º densifica o exercício dessa autonomia, conferindo a estas organizações o poder de punir as infrações disciplinares praticadas, entre outros agentes da comunidade académica, pelos estudantes.

Neste sentido, como prevê o seu n.º 2, o exercício do poder disciplinar rege-se, no caso dos estudantes, para além da aplicação subsidiária do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local, pelo disposto nos n.ºs 4, 5 e 6 do mesmo artigo, bem como pelos estatutos e regulamentos próprios. É da análise do disposto nesse n.º 4, alínea b), que se percebe que constitui infração disciplinar por parte de um estudante “a prática de atos de violência ou coação física ou psicológica sobre outros estudantes, designadamente no quadro das «praxes académicas»”. Para estas situações são passíveis de ser aplicadas as sanções dispostas no referido n.º 5 que, de acordo com a sua gravidade, prevê a advertência, a multa, a suspensão temporária das atividades escolares, a suspensão da avaliação escolar durante um ano e a interdição da frequência da instituição de ensino superior até cinco anos, como os cinco tipos de sanções suscetíveis de serem aplicadas às infrações disciplinares. Por último, o n.º 6 atribui a competência do exercício do poder disciplinar ao Reitor ou, consoante os casos, ao Presidente, podendo contudo esta competência ser delegada nos diretores ou presidentes das unidades orgânicas das instituições de ensino superior.

Um ano mais tarde, em abril de 2008, na pessoa da deputada relatora Ana Drago, a Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República elabora um relatório sobre as praxes académicas em Portugal e conclui que é imperativo realçar-se a responsabilidade das instituições de ensino superior e do próprio MEC para a necessidade de ser fomentada “uma cultura de democracia e de igualdade nas escolas do ensino superior” que “rejeite «culturas» de obediência e de discriminação, que originam muitos dos abusos que acontecem no âmbito da praxe” (p. 12).

Mais recentemente, a 17 de março de 2014, com a publicação em Diário da República da Resolução da Assembleia da República n.º 24/2014, a própria Assembleia da Re-

pública aconselhou o Governo a promover esforços para que este realizasse “uma campanha institucional de sensibilização pela «tolerância zero à praxe violenta e abusiva»” (n.º 1). Com a publicação desse diploma, a Assembleia da República recomendou ao Governo que incentivasse e promovesse a articulação e a partilha de boas práticas entre as diversas redes de apoio e de informação aos estudantes existentes nas diferentes instituições de ensino superior e nas associações académicas, nomeadamente, entre os gabinetes de psicologia, os gabinetes de acolhimento de novos alunos e os gabinetes de apoio aos estudantes (n.º 2). Paralelamente a isso, o executivo foi ainda aconselhado a desenvolver esforços que visassem garantir que as instituições de ensino superior, assim como as associações académicas e de estudantes, promovessem uma ação pedagógica que defendesse a liberdade dos estudantes em escolher participar ou não na praxe e que reforçassem os mecanismos de responsabilização e de denúncia de qualquer prática violenta e abusiva às autoridades competentes (n.º 3).

No mesmo ano, a 8 de setembro, na sucessão das orientações concebidas pela Assembleia da República e em virtude de se estar prestes a iniciar um novo ano letivo, o Governo estabeleceu algumas recomendações sobre as praxes académicas. Num documento dirigido às instituições de ensino superior, intitulado “Recomendações às Instituições de Ensino Superior sobre praxes académicas”, o MEC reconhece o facto de a tradição da praxe académica ter-se vindo a mudar ao longo dos tempos, sendo que ultimamente esse ritual tem vindo a incluir práticas que não podem ser justificadas pelo facto de se apresentarem sob a sua designação. Quer-se com isto dizer que a praxe não pode servir como um instrumento de legitimação do cometimento de abusos sobre os estudantes. Mais, a não adesão a estas práticas não pode significar a exclusão de estudantes de quaisquer atividades académicas, pelo que nenhum aluno pode ser discriminado em função da sua decisão de aderir ou não aderir à praxe. Além disso, o documento reconhece a unanimidade no repúdio vigoroso de quaisquer práticas que impliquem qualquer tipo de coação sobre os estudantes, bem como de comportamentos que possam atentar contra a dignidade pessoal ou que ponham em risco a sua integridade física e/ou psicológica. Reconhece ainda o facto de alguns desses comportamentos serem suscetíveis de constituírem a prática de crimes públicos, razão pela qual devem ser condenadas de forma clara, para que seja salvaguardada a integridade e a dignidade humana. Dito isto, com a publicação deste documento, o MEC reforça a obrigação de os estabelecimentos de ensino superior reunirem esforços que visem impedir que sejam praticadas, nas suas instalações ou fora dela, praxes vexatórias que possam, de alguma maneira, levar ao exercício de violência física e psíquica sobre estudantes e que, desse modo, restrinjam os seus direitos e liberdades individuais.

4.2. Forças de segurança

Ainda que se considere que possa estar em causa o livre exercício de direitos, liberdades e garantias, a ligação das forças de segurança à problemática da violência no âmbito das praxes académicas não se apresenta de forma clara e evidente. Na verdade, apesar de existir cobertura legal que legitima e até que cria uma certa responsabilização das forças de segurança sobre o objeto de estudo em apreço, não deixa de existir uma certa névoa sobre esta ligação. Por um lado porque “há uma velha tradição na Universidade que é de manter as forças de segurança do lado de fora”, visto que se considera que ela é “uma espécie de trégua de Deus em relação à sociedade, é um espaço de liberdade e de pacificação” e, como tal, “não é muito comum as forças de segurança entrarem numa Universidade”³³. Por outro lado porque, como já se percebeu, essa competência é atribuída, em primeira instância, às autoridades académicas, razão pela qual a intervenção das forças de segurança é suscetível de criar a sensação de que estas se estão a querer substituir aos responsáveis universitários³⁴.

Posto isto, é de todo pertinente esclarecer que, entre as forças de segurança, é a PSP que tem a seu cargo a maioria e, particularmente, as principais cidades onde se encontram sedeadas as instituições de ensino superior, como é o caso dos centros urbanos de “Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Aveiro, por ordem decrescente de relevância” (Fonseca & Encarnação, 2012, p. 13).

Assim, no caso específico da PSP, o seu diploma orgânico atribui, ainda que indiretamente, o desenvolvimento de algumas competências que se podem enquadrar na problemática em apreço. Ou seja, para além da ampla competência atribuída à polícia, nos termos da CRP, no âmbito da defesa dos direitos dos cidadãos, a Lei n.º 53/2007, de 31 de agosto, no seu artigo 3.º, n.º 2, atribui especificamente à PSP a competência de “garantir as condições de segurança que permitam o exercício dos direitos e liberdades e o respeito pelas garantias dos cidadãos” (alínea a); “garantir [...] a segurança e a proteção das pessoas” (alínea b); “prevenir a prática dos demais atos contrários à lei e aos regulamentos” (alínea d); e de “contribuir para a formação e informação em matéria de segurança dos cidadãos” (alínea p). Desta forma, estas competências atribuídas pelo diploma orgânico da PSP vêm reforçar o que já a CRP dispõem, em termos gerais, sobre as competências da polícia no domínio de uma intervenção junto dos estudantes do ensino superior e, especificamente, na problemática das praxes académicas.

³³ Cf. pergunta 8 da entrevista n.º 1.

³⁴ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 3.

Esta noção surge, de resto, reforçada nas palavras proferidas pelo constitucionista Jorge Miranda, publicadas no artigo de Tecedeiro (2014), que vão de encontro à ideia de que a polícia deve intervir quando se verificar uma situação de humilhação de um estudante, considerando esta problemática uma “questão de polícia”.

Para além disso, das palavras de Rui Carlos Pereira, ainda que num primeiro momento a responsabilidade dos atos dos estudantes universitários seja das respetivas instituições de ensino superior a que pertencem, vemos que a intervenção das forças de segurança pode-se demonstrar necessária na eventualidade de se registarem situações mais graves que envolvam, por exemplo, desacatos ou ilícitos criminais. Mas a sua opinião interessa sobretudo porque reconhece a necessidade de as forças de segurança desenvolverem uma certa “vigilância em relação a atividades, porque são as mais graves, que têm lugar fora da própria Universidade”, fazendo alusão ao facto de se desenvolverem atividades no âmbito de praxes académicas que, por estarem fora da alçada do espaço universitário, acabam por ser as que constituem maior perigo para os jovens que nelas participam³⁵.

A opinião dos responsáveis universitários entrevistados, apesar de não ser coincidente, vai de encontro ao que temos vindo a defender. Na ótica da Vice-Reitora da UC, a presença policial junto dos estuantes não se demonstra excessiva, considerando até positivo que, no caso específico da Academia que representa, a PSP desenvolva uma atitude de maior presença sobretudo nos principais períodos cerimoniais coincidentes com o arranque e o encerramento das atividades letivas³⁶. Já no entendimento do Provedor do Estudante da UP não há uma necessidade de as forças de segurança tomarem uma posição especial em relação à praxe académica da UP, bastando apenas que elas prestem “a mesma atenção que prestam a qualquer tipo de atividades que envolvam grupos de jovens pela cidade”. Na verdade, caberá à respetiva força de segurança avaliar a forma como estes grupos de comportam e, de acordo com essa avaliação, desenvolver as medidas necessárias³⁷. Posto isto, ambos os entrevistados abrem as portas para o desenvolvimento de uma intervenção policial junto dos estudantes das respetivas academias.

Destarte, no caso específico da PSP, como defende o próprio Secretário de Estado do Ensino Superior, deve existir uma intervenção perante a problemática em estudo sempre que a situação assim o requeira. Ainda assim, essa ingerência deve focar-se essencialmente na prevenção e, em particular, na informação dos estudantes dos seus direitos e

³⁵ Cf. pergunta 8 da entrevista n.º 1.

³⁶ Cf. pergunta 6 da entrevista n.º 2.

³⁷ Cf. pergunta 6 da entrevista n.º 6.

deveres, designadamente, no respeito pelo próximo, deixando ser as instituições de ensino superior a agir em primeira instância, como a lei assim o determina³⁸.

5. A Construção de um Programa Especial de Proximidade

A promoção de modelos de policiamento que privilegiem a proximidade e o reforço da visibilidade, com o intuito de contribuir para a dissuasão da prática de ilicitudes, foi lançado na PSP com a publicação da Diretiva Estratégica n.º 10/2006, de 15 de maio, da DNPS, referente à criação do PIPP, atualmente designado MIPP. Com a publicação deste diploma a PSP reforçou assim as orientações provenientes do Programa do XVII Governo Constitucional, publicado pela Presidência do Conselho de Ministros, que passavam por desenvolver

um policiamento mais visível e eficaz, de integração e proximidade, orientado para a proteção dos cidadãos em geral e, em particular, das pessoas especialmente vulneráveis, como as crianças, os jovens, os idosos e as vítimas de maus tratos, bem como para o controlo das principais fontes de perigo (p. 147-148).

Entre objetivos que têm em consideração o desenvolvimento de parcerias e a cooperação com a comunidade em geral, consolidando dessa forma a abertura da PSP e a sua integração no meio social, a estratégia assumida em 2006 foi construída com o intento de promover a confiança e a credibilidade institucional da polícia junto dos cidadãos. Neste sentido, umas das apostas passa tanto por continuar a aperfeiçoar os programas especiais já desenvolvidos até à data, como por incentivar as iniciativas tomadas pelos Comandos Metropolitanos, Regionais e Distritais direcionadas para os circunstancialismos e necessidades locais.

Relativamente à comunidade escolar em particular, a PSP tem vindo a assumir uma preocupação especial com a aceção do PES, regulado inicialmente pelo Despacho conjunto n.º 105-A/2005, de 19 de janeiro, e posteriormente redefinido pelo Despacho n.º 25 650/2006, de 29 de novembro. Todavia, importa referir desde logo que o âmbito assumido pelo programa em análise não comporta os estabelecimentos de ensino superior, como assim o determina o n.º 2 do artigo 2.º deste último Despacho. Dos objetivos assumidos como prioritários no seu artigo 3.º, em termos gerais, destaca-se a promoção de uma cultura de segurança, através do desenvolvimento de parcerias e de ações de sensibilização

³⁸ Cf. pergunta 7 da entrevista n.º 5.

junto da comunidade escolar, de forma a fomentar o civismo e a cidadania, bem como a diagnosticar, prevenir e intervir junto dos reais problemas de segurança das escolas, designadamente, no âmbito específico da violência juvenil.

Pese embora o PES não se estenda à comunidade universitária, uma vez contactada a DNPS, conforme ofício em anexo B, verificamos que se têm vindo a desenvolver programas e campanhas de proximidade junto deste público-alvo no COMETPOR e no CDCBR, respetivamente. Existe ainda um protocolo assinado entre o CDLRA com o IPL que evidencia a tendência da aproximação e de cooperação entre a comunidade académica e as entidades policiais. Contudo, optamos por não o explorar no nosso estudo pelo facto de ainda não se ter materializado numa ação de índole operacional. Deste modo, vamos passar a debater a proficiência dos primeiros servirem como modelo na construção de um programa especial de proximidade direcionado para as instituições de ensino superior, designadamente, no que à prevenção e dissuasão da violência nas praxes académicas diz respeito.

Apesar de o programa em desenvolvimento no COMETPOR remontar a março de 2002, o mesmo só foi devidamente protocolado, em parceria com a FAP, em novembro de 2013. Como consta na cláusula primeira do protocolo celebrado, incorporado no anexo C, os objetivos gerais passam por procurar “promover mecanismos de articulação e boas práticas” que sejam capazes de “incrementar o sentimento de segurança nas zonas de circulação e permanência de estudantes do ensino superior”, tanto nos períodos diurnos assim como nos períodos e eventos que, pela sua natureza, constituam um risco acrescido para os seus intervenientes. De acordo com Jean François Carvalho, nosso entrevistado, a origem do referido programa deveu-se, essencialmente, “aos elevados índices de criminalidade e incivilidade registada”, bem como à necessidade percecionada pelo COMETPOR em “adequar e adotar medidas preventivas que assegurassem efetivamente um aumento e reforço do sentimento subjetivo e objetivo de segurança da população em geral e em particular da população estudantil”.

Por forma a prosseguir com os objetivos estabelecidos, foi criada uma equipa vocacionada especificamente para os estudantes universitários do pólo universitário da Asprela, pertencente à freguesia de Paranhos da cidade do Porto, na qual desempenham funções os elementos da Esquadra do Bom Pastor. Entre as ações em curso, a equipa composta por um Chefe Coordenador e quatro binómios fixos, para além de ações de visibilidade policial, realizam diariamente diversas ações de sensibilização nos estabelecimentos de ensino superior e efetuam contatos regulares com responsáveis da comunidade

universitária local com o objetivo de apurar a perceção policial sobre os problemas de segurança da população residente local, fortemente constituída por jovens estudantes universitários³⁹.

Já no CDCBR, ainda que não possamos falar num programa especial de proximidade, desenvolveu-se uma campanha de sensibilização em parceria com a Associação Académica local, que assumiu o propósito de passar um determinado tipo de mensagens que eram olhadas como sendo do interesse dos estudantes da Universidade local. A referida campanha surgiu com o arranque do ano letivo 2014/2015 e incidiu essencialmente sobre três áreas de ação: a sinistralidade rodoviária, na qual se procurou transmitir alguns conselhos relacionados, particularmente, com o risco do consumo de álcool associado ao ato da condução; a divulgação de conselhos gerais de segurança, na qual se fez um apanhado, de acordo com o público-alvo, das principais vulnerabilidades a que estão sujeitos; e o problema da violência, para o qual, embora se tenha direcionado especificamente para a violência no namoro, se procurou transmitir uma mensagem aos jovens que fosse no sentido destes rejeitarem qualquer tipo de ato violento ou abusivo⁴⁰.

Ainda que tanto o programa desenvolvido no COMETPOR como a campanha levada a cabo no CDCBR não comportem a problemática em estudo, interessa compreender a validade da sua introdução na construção de um programa especial de proximidade.

Muito embora os responsáveis das instituições de ensino superior repudiem a práticas de atos violentos nas praxes académicas, de acordo com Nuno Marques Dinis, a intromissão das forças policiais nesta problemática poderá criar a sensação de que estas se querem fazer substituir às entidades responsáveis, designadamente, às autoridades académicas. Por seu turno, falar abertamente no ritual da praxe pode criar “muitas conotações negativas e ainda algo vivas”, o que obriga a que a CDCBR desenvolva “um trabalho de aculturação, já com algumas décadas,” por forma a que se normalize, paulatinamente, a sua presença no ambiente académico e, inclusivamente, no campus universitário⁴¹, facto que se tem vindo a verificar no passado recente⁴². Por esse motivo, o nosso entrevistado lembra que é necessário que se tenha algum cuidado com a mensagem que se dirige aos jovens estudantes, nomeadamente, no emprego dos termos certos para que não se utilize chavões e formas demasiadamente diretas de o fazer⁴³.

³⁹ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 7.

⁴⁰ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 3.

⁴¹ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 3.

⁴² Cf. pergunta 3 da entrevista n.º 3.

⁴³ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 3.

De igual modo, o nosso entrevistado responsável pelo acompanhamento do programa em curso na cidade do Porto defende que a intervenção por parte da força policial deve passar por um processo de informação e prevenção gradual que se materializa na realização de ações de sensibilização junto da comunidade estudantil, sendo que essa iniciativa deverá partir sempre da direção de cada estabelecimento de ensino superior ou, em particular, das respetivas associações académicas ou de estudantes⁴⁴.

Posto isto, a PSP surge numa posição bastante mais a jusante daquela que é desempenhada pelas autoridades académicas, no sentido em que, não obstante da vertente preventiva e de sensibilização, a intervenção policial é remetida para quando outras soluções não se revelem eficazes dentro do âmbito académico⁴⁵. Sem embargo, na ótica de Pedro Jacob Morais, o importante passa por desenvolver uma relação de confiança entre os jovens e a polícia num momento ainda anterior ao da entrada no ensino superior. No caso de esta relação sair garantida, inclusivamente no domínio da problemática em estudo, os jovens estudantes universitários tenderão a procurar as forças de segurança para denunciar eventuais abusos que tenham sido vítimas, pois saberão que o seu caso não irá ser desvalorizado⁴⁶. Não é de descorar, por isso, a sua inclusão nas ações de sensibilização já promovidas no âmbito do PES aos alunos do ensino secundário. De facto, é fundamental que os jovens estudantes percebam que “quando os limites do razoável, do bom senso e da dignidade humana forem ultrapassados”, podem confiar nas forças policiais, nomeadamente, na PSP, incentivando-os, desta forma, a denunciar e a não consentirem qualquer tipo de práticas que possam, de algum modo, fazer com que se sintam humilhados, abusados ou violentados⁴⁷.

6. Conclusões Capitulares

O término do presente e último capítulo representa o desfecho de toda uma cadeia de ideias que foram até aqui desenvolvidas com o objetivo de clarificar os contornos em torno do objeto de estudo. Se, por um lado, foram aprofundados os reais fundamentos da problemática, por forma a se esclarecer o seu propósito, por outro lado, foram abordados outros aspetos considerados de relevo e, por isso, essenciais para que se possa tornar mais perceptível toda a sua envolvimento.

⁴⁴ Cf. pergunta 3 da entrevista n.º 7.

⁴⁵ Cf. pergunta 2 da entrevista n.º 3.

⁴⁶ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 4.

⁴⁷ Cf. pergunta 1 da entrevista n.º 3.

Começar por sublinhar que, ainda que encoberto pela tradição acadêmica, o problema da violência no ritual da praxe existe, efetivamente, e merece a maior atenção. Em primeiro lugar, das autoridades acadêmicas, enquanto entidades responsáveis pelos estudantes do ensino superior, designadamente, no exercício do poder disciplinar e, num segundo nível, das forças de segurança, enquanto organismos tutelares da segurança e do pleno cumprimento e exercício dos direitos dos cidadãos.

Muito embora se tenham vindo a desenvolver medidas preventivas, pensar que o problema em apreço está resolvido poderá ser demasiado precipitado. Em abono da verdade, tendo sido demonstrada a forte tendência assumida pelos jovens em se subjugarem às regras impostas pelo costume da praxe, emerge a necessidade de se tomarem medidas proactivas que visem esclarecê-los daquilo que podem ser os riscos e os limites das suas práticas. Como se percebeu, ainda que a violência no âmbito das praxes acadêmicas seja efetivamente repudiada, não há nenhum mecanismo que se possa considerar capaz de sensibilizar os jovens e, acima de tudo, de os tornar mais esclarecidos para que se sintam verdadeiramente confortáveis a denunciar eventuais abusos que tenham sido vítimas.

A preocupação em torno da discussão do consentimento dos atos praticados demonstra-se, portanto, pouco relevante. Na verdade, esse consentimento acaba por não poder ser considerado um consentimento voluntário pleno, devido ao facto de não constituir a expressão de uma vontade livre e esclarecida.

Contudo, não nos podemos esquecer que estamos a falar de jovens que devem começar a assumir a responsabilidade dos seus atos, razão pela qual tanto as autoridades acadêmicas, como as autoridades policiais não devem assumir uma postura demasiadamente protecionista, mas antes uma posição de responsabilização e supervisão. Como tal, demonstra-se mais lógico promover uma cultura de proximidade com os jovens estudantes do ensino superior que englobe tanto o problema em específico da violência nas praxes acadêmicas, como outras problemáticas que podem estar associadas às vulnerabilidades deste público-alvo. Efetivamente, é através da exploração dessas temáticas – violência no namoro, sinistralidade rodoviária e divulgação de conselhos gerais de segurança – que se pode, numa primeira fase, construir uma relação de proximidade e, numa fase posterior, assumir uma posição assertiva sobre a problemática em estudo, saindo assim reforçada a abertura do meio académico à presença da força policial, a qual se tem vindo, de resto, a intensificar no passado recente.

Posto isto, não deve ser descartado o alargamento do PES ao ensino superior, particularmente, nas instituições de ensino superior em que a tendência do número de estu-

dantes deslocados da sua residência tem vindo a aumentar, como é o caso das Universidades do Porto, Lisboa, Coimbra e Braga (Fonseca & Encarnação, 2012). Inclusivamente, com esta expansão, adota-se uma atitude preventiva e de controlo efetivo sobre a extensão da delinquência juvenil vivida nas escolas aos estabelecimentos de ensino superior.

Conclusão

Finalizado o nosso trabalho, urge perscrutar detalhadamente algumas das conclusões que fomos tecendo ao longo dos três capítulos constituintes do nosso estudo.

Em primeiro lugar, começamos por referir que, de facto, o ritual da praxe académica trata-se de uma tradição extremamente marcada no seio da comunidade universitária e, particularmente, dos jovens estudantes que nela integram. Pensarmos que a Universidade portuguesa reproduz um passado de sete séculos de existência é, sem dúvida alguma, um longo marco histórico. Porém, não nos devemos esquecer que as origens da praxe académica representam um passado de mais de três séculos de história e, portanto, falamos de práticas que já fazem parte do quotidiano universitário.

Ainda que seja refutável a essência dos ideais da praxe quando comparados com o propósito da Universidade, muito ligado à formação técnica e profissional, na renovação do mercado de trabalho, bem como à inovação e ao progresso científico, facto é que estes hábitos impuseram-se no ambiente académico e fazem-se valer da afirmação da sua capacidade de integração para assim garantirem a sua subsistência. Não obstante essa característica atribuída ao ritual de passagem que qualifica a praxe académica, toda a sua envolvência é composta por símbolos e representações sociais que fazem dela um ritual de promoção social. Deste modo, a associação a essas práticas representa, na sociedade portuguesa, a pertença a um grupo que se quer assumir e diferenciar pela sua conexão ao êxito e sucesso escolar que a entrada no ensino superior reproduz. Exemplo disso foi, inicialmente, a promoção dessas práticas, ao longo do século XIX, no seio da comunidade estudantil coimbrã para fazer face à emergência da concorrência proveniente das academias de Lisboa e Porto, construindo e incentivando assim uma identidade própria da UC. Depois, já na segunda metade do século XX, em paralelo com um intenso processo de democratização do ensino superior, foi a incorporação dessa tradição nas restantes academias e, em particular, nas recém-criadas instituições privadas de ensino superior, que viram nessa agregação a promoção de uma identidade – ainda que falsa – capaz de atrair novos alunos. Percebe-se assim que a praxe académica chega à atualidade servindo como um instrumento ao dispor das próprias instituições de ensino superior. Por esse motivo, é de todo o interesse destas que não se coloque em causa aquilo que é a normalidade das suas atividades.

No tocante às motivações que levam os estudantes a aderirem às suas práticas, elas resumem-se à vontade – expectável, diga-se – que os jovens demonstram em se verem integrados no novo mundo académico que os acolhe. Ainda que a participação no

ritual da praxe possa ser a expressão de uma vontade clara de identificação com sua essência, não é de desconsiderar o facto de essa vontade ser fundada na simbologia e na representação que os jovens reconhecem na tradição académica. Concretamente, falamos da influência oriunda daqueles que constituem os grupos organizados das praxes académicas e que veem nos cíclicos ingressos de alunos a criação das condições necessárias para a reprodução daquilo que consideram ser os rituais de integração no ensino superior.

No entanto, o que se sucede muitas vezes é que a participação nesses rituais acaba por ser fruto da escassez de outras formas de integração, em particular, para os estudantes que abandonam o seu lar com o intento de darem continuidade aos estudos que, não raras vezes, implica a deslocação para uma nova cidade onde tudo é desconhecido. Alguns destes jovens encontram-se, dessa forma, numa condição de vulnerabilidade, na qual o receio de não se verem aceites pela nova comunidade que os acolhe pode ser significativamente acrescido. Por seu lado, os alunos mais antigos, revestidos pelo espírito e tradição académica, nomeadamente, das praxes académicas, aproveitam-se da fragilidade dos alunos mais novos para lhes inculcarem alguns ensinamentos. Ainda que algumas dessas instruções sejam, de facto, valoradas positivamente, não deixam de se registar episódios de violência que surgem associados à prática de atos vexatórios. Todavia, para além desses atos poderem ser percecionados de múltiplas formas, ou seja, de haver a suscetibilidade de não serem encarados como abusos de direitos por parte das vítimas, pelas razões referidas ao longo do estudo, acresce o problema de não serem denunciados por receio de retaliações ou de exclusão do grupo.

Neste sentido, emerge a importância de se tomarem medidas proactivas que visem sensibilizar as vítimas a denunciar as situações em que se tenham sentido abusadas. Por um lado, o cultivo de uma cultura dessa índole funcionaria como um fator dissuasor para os eventuais abusadores. Por outro lado, passar-se-ia a ter um controlo verdadeiramente assíduo sobre a problemática, até porque não nos podemos esquecer que os crimes que são suscetíveis de serem praticados são, na maioria das vezes, de natureza particular ou semipública, pelo que o impulso processual depende da vontade da vítima. Percebe-se, por isso, que a discussão em torno do consentimento prestado por estas, ainda que controversa, não transporta grandes implicações práticas.

Com efeito, o desenvolvimento de uma cultura de sensibilização, aliada à responsabilização dos seus participantes, constitui, na nossa ótica, o caminho a ser prosseguido no que à mediação da problemática da violência nas praxes académicas diz respeito. Primeiro porque a adoção de uma política meramente proibicionista pode levar a que as suas práticas entrem no campo da clandestinidade, no qual, para além de se ver agravada a perda do seu controlo, seria previsível que o ritual da praxe adotasse contornos ainda mais

perversos como forma de protesto. Depois porque ao ser adotada uma postura preventiva, de sensibilização e proximidade, sairia potenciada a propensão para que as eventuais vítimas de abusos os denunciassem. Finalmente, porque passar-se-ia a ter um maior controlo sobre essas atividades, nomeadamente, na responsabilização dos infratores.

Posto isto, chegamos à questão fundamental do nosso estudo. Não obstante a responsabilidade versar, num primeiro momento, sobre as autoridades académicas, a promoção de uma relação de proximidade da polícia juntos dos estudantes não deve ser descorada. O seu desenvolvimento é, na nossa opinião, a solução necessária para que os jovens que se sintam violentados vejam na autoridade policial um meio para denunciar os abusos que eventualmente tenham sido praticados. Efetivamente, será através da instituição de uma relação baseada na confiança que os estudantes poderão passar a acreditar que, independente dos circunstancialismos da situação, o seu caso não será desvalorizado.

Contudo, numa primeira fase, a ser assumida, esta iniciativa não deverá recair objetivamente no problema da violência nas praxes académicas. Por se tratar de uma matéria em que tanto os responsáveis académicos como as próprias associações de estudantes estão intimamente relacionados, a preocupação inicial deve passar pela criação de elos de ligação com a comunidade universitária, nomeadamente, através da exploração de outros problemas relacionados com a segurança, para que numa fase posterior se possa assumir uma posição assertiva sobre a problemática em estudo, se assim se entender. Por conseguinte, são estas as linhas gerais de um programa que, a ser considerado, constituiria o alargamento do PES às instituições de ensino superior. “Academia Segura” seria uma provável designação para esta iniciativa.

No tocante às limitações, importa referir o facto de não termos entrevistado os próprios estudantes, nomeadamente, os responsáveis pelas associações/federações académicas, ou até mesmo os próprios elementos das comissões de praxe dos diferentes estabelecimentos de ensino superior. Porém, é de relembrar que, de acordo com os objetivos assumidos, privilegiamos a compreensão dos contornos da problemática com base numa perspetiva estritamente independente à dos sujeitos que a suportam, ou seja, à dos próprios estudantes.

Por último, resta-nos lançar algumas sugestões para estudos futuros. Tendo em conta o facto de o nosso ensaio se tratar de uma abordagem exploratória sobre uma problemática que, para além de pouco investigada, ainda não tinha sido transportada para uma discussão como a que aqui se desenvolveu, é de salientar que as considerações levadas a cabo merecem ser escrutinadas de uma forma mais detalhada. A título de exemplo, consideramos proficiente perceber a posição dos estudantes em relação ao que se

debateu para que se possam confrontar perspetivas e retirar daí ilações. Além disso, a promoção de um inquérito de vitimização, no qual se procure contornar as limitações provenientes das representações atribuídas às atividades da praxe académica, em muito contribuirá para que se possa ter uma noção mais mensurável da real dimensão do problema.

Lista de Referências

- Abrantes, P. (2011). Revisitando a Teoria da Reprodução: Debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 199, 261-281.
- Alléon, A. M. (1980). *A interminável adolescência*. Porto: Rés.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Araújo, L. (1993). Universidade e sociedade. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 10(2), 237-248.
- Arendt, H. (1985). *Violencia*. Brasília: Universidade De Brasília.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Asch, S. E. (1955). *Opinions and social pressure*. San Francisco: Freeman.
- Asch, S. E. (1956). *Studies of independence and conformity*. Washington: American Psychological Association.
- Babbie, E. R. (1973). *Survey research methods*. Belmont, Calif: Wadsworth Pub. Co.
- Balau, J. A., & Soromenho, A. H. (1983). *Código da Praxe Académica do Porto*. Porto: Universidade do Porto.
- Bales, R. F. (1950). A set of categories for the analysis of small group interaction. *American Sociological Review*, 115, 257-263.
- Bales, R. F. (1953). The equilibrium problem in small groups. In T. Parsons, R. F. Bales, & E. A. Shils (Eds.), *Working papers in the theory of action* (pp. 111-161). Glencoe: Free Press.
- Bales, R. F., Strodtbeck, F. L., Mills, T. M., & Roseborough (1951). Channels of communication in small groups. *American Sociological Review*, 16, 461-468.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (1997). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barros, J. (1916). *A educação republicana*. Lisboa.

- Bass, B. M., & Norton, F. T. M. (1951). Group size and leaderless discussions. *Journal of Applied Psychology*, 35(6), 397-400.
- Bebiano, R. (2003). A cidade e a memória na intervenção estudantil em Coimbra. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 66, 151-163.
- Benjamin, W. (1971). *Mythe et violence*. Paris: Les Lettres nouvelles.
- Bernoux, P. (1969). *Violences et société*. Paris: Editions ouvrières.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Braga, T. (1892-1902). *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução pública portuguesa* (Vol. 3). Lisboa: Academia Real das Sciencias.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buss, A. H. (1971). Aggression pays. In J. L. Singer (Ed.), *The control of aggression and violence: Cognitive and physiological factors* (pp. 7-18). New York: Academic Press.
- Cardina, M. (2008). Memórias incómodas e rasura do tempo: Movimentos estudantis e praxe académica no declínio do Estado Novo. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 81, 111-131. doi: 10.4000/rccs.654
- Carvalho, A. T. (2008). *Direito Penal: Parte geral. Questões fundamentais, teoria geral do crime*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the most out of college*. Boston: Allyn & Bacon.
- Código da Praxe da Universidade de Coimbra* (2013). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Código Penal.
- Collins, B. E., & Raven, B. H. (1968). Group structure: Attraction, coalitions, communication and power. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (2ª ed., Vol. 4, pp. 102-204). Reading, Mass: Addison-Wesley.

- Conjunto dos Ministros da Educação europeus (1999). *Declaração de Bolonha*. Retirado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf
- Constituição da República Portuguesa.
- Costa, M. E., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Crespo, V. (1993). *Uma Universidade para os anos 2000 – O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Sintra: Editorial Inquérito.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Crutchfield, R. S. (1955). Conformity and character. *American Psychologist*, 10(5), 191-198.
- Cruzeiro, M. E. (1979). Costumes estudantis de Coimbra no século XIX: Tradição e conservação institucional. *Análise social*, 15(60), 795-838.
- Dale, R. (2000). *Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”?*. Auckland: Manuscrito.
- Despacho conjunto n.º 105-A/2005, de 19 de janeiro. *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 23, 16722-16724. Ministério da Administração Interna e da Educação. (Define as regras do Programa Escola Segura).
- Despacho n.º 25 650/2006, de 29 de novembro. *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 242, 29382-29383. Ministério da Administração Interna e da Educação. (Redefine as regras do Programa Escola Segura).
- Deutsch, M. (1968). The effects of cooperation and competition upon group process. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (3ª ed., pp. 461-482). New York: Harper & Row.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dicionário da Língua Portuguesa* (2014). Porto: Porto Editora.
- Diretiva Estratégica n.º 10/2006, de 15 de maio. *Programa Integrado de Policiamento de Proximidade da PSP*. Direção Nacional da PSP.

- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University press.
- Donnerstein, E., & Wilson, D. W. (1976). Effects of noise and perceived control on ongoing and subsequent aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 774-781.
- Drago, A. (2008). *As praxes académicas em Portugal*. Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República. Retirado de <http://www.esquerda.net/media/relpraxesar.pdf>
- Dufrenne, M. (1976). *Esthétique et philosophie*. Paris: Klincksieck.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue De Métaphysique Et De Morale*, 6(3), 273-302.
- Durkheim, É. (1964). *The division of labor in society*. New York: Free Press of Glencoe.
- Durkheim, É. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse: Le système totémique en Australie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Esquerda.net (2014, 9 de fevereiro). Cronologia da violência das praxes. *Esquerda.net*. Retirado de <http://www.esquerda.net/dossier/cronologia-da-violencia-das-praxes/31288>
- Estanque, E. (2006). *Cultura académica e movimento estudantil em Coimbra*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência e educar pela paz*. São Paulo: Verus.
- Ferreira, J., & Silva, S. (2007). Vivências pessoais, sociais e académicas dos estudantes em contexto do ensino superior: Contributos do autoconceito e do ambiente familiar. *Revista Psychologica*, 45, 195-237.
- Ferreira, M., Moutinho, F., Tavares, D., Lopes, J. T., & Moita, G. (2007). "Histórias" de praxe, fragmentos da vida associativa e da sociabilidade estudantis. *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, 163-192.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71(4), 257-272.
- Finnemore, M. (1996). *National interests in international society*. Ítaca: Cornell University Press.

- Fischer, G.-N. (1992). *A dinâmica social: Violência, poder, mudança*. Lisboa: Planeta/ISPA.
- Fonseca, M., & Encarnação M. (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal em mapas e números*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- França, L. d., & Almeida, A. N. (1993). *Portugal, valores europeus, identidade cultural*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris: Flammarion.
- Frias, A. (2003). Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. *Revista crítica de ciências sociais*, 66, 81-116.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquerito: Teoria e pratica*. Oeiras: Celta.
- Gibb, J. R. (1951). *Dynamics of participative groups*. St. Louis: Planographed by J. Swift Co..
- Gluckman, M. (1965). *Politics, law and ritual in tribal society*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Gomes, C. A., & Ribeiro, R. (2002). As praxes académicas na Universidade do Minho: Conclusões e implicações de um relatório institucional. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 107-116). Guimarães: Universidade do Minho.
- Gomes, J. F. (2014). *Recomendações às Instituições de Ensino Superior sobre praxes académicas*. Governo de Portugal. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/documentos-oficiais/20140908-mec-recomendacoes-praxes.aspx>
- Gonçalves, A. C. (1985). A simbolização da violência social. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 1(1), 35-45.
- Hobsbawm, E. (2012). Inventing traditions. In E. Hobsbawm, & T. Ranger (Eds.), *The invention of tradition* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, L. R. (1958). *Homogeneity of member personality and its effect on group problem-solving*. Ann Arbor: University Microfilms.
- Jesuino, J. C. (2002) Estruturas e processos de grupo. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (5ª ed., pp. 293-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelman, H. C., & Lawrence, L. H. (1973). Assignment of responsibility in the case of Lt. Calley: Preliminary report on a national survey. *Journal of Social Issues*, 28(1), 177-212.

- Laplanche, J., Pontalis, J.-B., & Lagache, D. (1994). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Leach, E. R. (1981). *Cultura e comunicazione: La logica della connessione simbolica – un'introduzione all'uso dell'analisi strutturale nell'antropologia sociale*. Milano: Angeli.
- Lei n.º 53/2007, de 31 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 168, 6065-6074. Assembleia da República. (Aprova a Lei Orgânica da Polícia de Segurança Pública).
- Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 174, 6358-6389. Assembleia da República. (Define o regime jurídico das instituições de ensino superior).
- Levinson, D. J. (1978). *The season of a man's life*. New York: Norton.
- Lima, A. M. (1983). *Antropologia do simbólico ou o simbólico da Antropologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, A. R. (1982). *A sociedade tradicional académica coimbrã: introdução ao estudo etnoantropológico*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Lourenço, L. M., Pereira, B., Paiva, D. P., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: Um estudo em escolas portuguesas. *Interações*, 13, 208-228.
- Machado, R. (2006). *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Magalhães, A. M. (2004). *A identidade do ensino superior – Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maisonneuve, J. (1999). *Les conduites rituelles*. Paris: Presses universitaires de France.
- McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Mesquita, M. (1993). O performativo cerimonial. Da praça pública à televisão. *Revista de História das Ciências*, 15, 599-663.
- Michaud, Y. (1989). *Violencia*. Sao Paulo: Ática.
- Milgram, S. (1965). Some conditions of obedience and disobedience to authority. *Human Relations*, 18, 56-76. doi: 10.1177/001872676501800105

- Morgado, R. (2014, 2 de abril). Universidade, ensino e sociedade. *Público*. Retirado de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/universidade-ensino-e-sociedade-1630565>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1981). Representación social. In J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition perspectives on everyday knowledge* (pp.181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S., & Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(2), 125-135.
- Nascimento, D. (2010). *Praxes académicas*. Observatório dos Direitos Humanos. Retidado de http://www.observatoriodireitoshumanos.net/relatorios/Relatorio_Praxes_Academicas.pdf
- Nunes, M. (1996). Alta de Coimbra candidata a património mundial. *Revista Munda*, 32, 3-16.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
- Origlia, D., & Ouillon, H. (1968). *A adolescência*. Lisboa: Livraria Clássica.
- Pacheco, J. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação* (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pais, J. M. (1998). *Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Patriat, C. (2012). *L'Université et les formations aux métiers de la culture*. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon.
- Pedrosa, J., & Queiró, J. (2005). *Governar a Universidade Portuguesa – Missão, organização, funcionamento e autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, C. (2006, 2 de fevereiro). Relatos de praxes surpreendem universidade transmontana. *Público*. Retirado de <http://www.publico.pt/educacao/noticia/relatos-de-praxes-surpreendem-universidade-transmontana-1246613>
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Dissertação de doutoramento não

- publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: O princípio depois do fim. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 29, 9-20.
- Pinto, F. (1968). Essa palavra "Universidade". *Análise social*, 6(20-21), 9-42.
- Prata, M. A. C. (1993). A praxe na Academia de Coimbra. Das práticas às representações. *Revista de História da Ideias*, 15, 161-176.
- Presidência do Conselho de Ministros (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional*. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc17/programa-do-governo/programa-do-xvii-governo-constitucional.aspx>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabbie, J. M., & Lodewijkx, H. F. M. (1994). Conflict and aggression: An individual group continuum. In B. Markovsky, K. Heimer, & J. O'Brien (Eds.), *Advances in group processes* (Vol. 11, pp. 139-174). Greenwich, Conn: JAI.
- Resolução da Assembleia da República n.º 24/2014, de 17 de março de 2014. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 53, 1996. Assembleia da República. (Recomenda ao Governo a adoção de medidas sobre a praxe académica).
- Revez, A. M. (2000). *Dura praxis, sed prais – Relações de poder e moral na praxe académica da Universidade de Évora*. Beja: Arquivo de Beja.
- Ribeiro, R. M. (2000). *As lições dos aprendizes: As praxes académicas na Universidade do Minho* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/286>
- Rivière, C., & Piette, A. (1990). *Nouvelles idoles, nouveaux cultes. Dérives de la sacralité*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Rodríguez, N. E. (2004). *Bullying, guerra na escola*. Lisboa: Sinais de Fogo - Publicações.
- Rosenberg, S., Erlick, D. E., & Berkowitz, L. (1955). Some effects of varying combinations of group members on group performance measures and leadership behaviors. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 195-203.
- Sanches, A. N. (1763). *Método para aprender e estudar a medicina*. Paris.

- Santar, I. (2014). *Praxe - O que os pais não sabem sobre as universidades*. Lisboa: Ideia fixa.
- Sarmento, M. (2013). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Schlossberg, N. K. (1989). *Overwhelmed: Coping with life's ups and downs*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2ª ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Secord, P. F., & Backman, C. W. (1964). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Shaw, M. E., Robbin, R., & Belser, J. R. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Sherif, M. (1935). *A study of some social factors in perception*. New York.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York and London: Harper & Brothers.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário* (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Sousa, A. (1968). Algumas reflexões sobre a democratização do ensino superior. *Análise Social*, 6(20-21), 248-253.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tecedeiro, H. (2014, 20 de fevereiro). Praxes académicas são uma "questão de polícia". *Diário de Notícias*. Retirado de http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=3697250
- Torgal, L. (1999). *A Universidade e o Estado Novo – O caso de Coimbra: 1921-1961*. Coimbra: Minerva.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Petropolis: Vozes.
- Touraine, A. (1996). *O retorno do actor – Ensaio sobre Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.

- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- Vala, J. (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da Psicologia Social. *Análise Social*, 28, 887-919.
- Van Gennep, A. (1977). *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vanderstoep, S., & Johnston, D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vara, Flávio (1958). *O espantalho da "praxe" coimbrã*. Lisboa: Salesiana.
- Veloso, R. (1863). *Folhas ao vento*. Coimbra: Imprensa Litteraria.
- Vieira, P. A. (2013). *Vivências da praxe acadêmica* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Weber, M. (2003). *A política como vocação*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Wieviorka, M. (2009). *Violence: A new approach*. Los Angeles: Sage.
- Yzerbyt, V., & Leyens, J.-P. (2008). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Zizek, S. (2009). *Violência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Anexos

Anexo A – Entrevistas

1. Professor Catedrático Rui Carlos Pereira

Função: Professor Catedrático da UL e especialista em Direito Penal

Data: 02 de fevereiro de 2015

Local: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

1 – A Universidade, para além da formação técnica, desempenha também um papel importante no desenvolvimento cultural, moral e ético dum jovem estudante. Como prática associada ao ensino superior, as praxes académicas representam, em Portugal, uma importante função na comunidade académica. Enquanto professor universitário, qual é o seu olhar crítico sobre as praxes académicas e em que medida é que os seus valores se coadunam com a essência da Universidade?

Na altura em que eu entrei na Universidade como aluno, em 1973, a praxe não tinha nenhum papel na UL. A praxe existia na UC e em Lisboa a Universidade era estranha a essa prática e estava muito mais predisposta àquelas lutas políticas académicas. Eu reconheço que a praxe pode ter um papel positivo, mas só terá um papel positivo se servir para os estudantes mais velhos acolherem os estudantes mais jovens e os iniciarem no ambiente universitário, nas boas práticas universitárias, que são práticas de liberdade científica, de discussão ideológica, de evolução intelectual e até moral. Caso as praxes sirvam como instrumento de domínio e de exercício de prepotência em relação aos mais jovens, com rituais de mau gosto, quer pela sua violência, quer pelas suas conotações sexuais, se assim for, então a praxe terá um papel pelo contrário negativo. O que temos visto nos últimos anos é que, com alguma frequência, as praxes se tornam brincadeiras de muito mau gosto, envolvendo quer práticas violentas, quer práticas humilhantes, até no plano sexual para alunos mais jovens. Por isso, eu creio que têm de ser encaradas com algumas cautelas. Eu creio que uma política proibicionista pura e dura podia ter consequências perversas, mas deve haver alguma intervenção. A intervenção que eu penso ser a mais correta é obrigar as instituições da praxe a legalizarem-se para prestarem contas. No fundo, é uma discussão muito parecida com aquela que se trava a propósito das claques do futebol: obrigá-las a legalizarem-se e a responsabilizarem-se pelas consequências das suas atividades, e colocar limites às atividades. Isso, evidentemente, não permitir que haja violência,

que haja humilhação. É que não é o facto de as vítimas aceitarem a violência e a humilhação que tornem essas práticas admissíveis. O problema põe-se também em relação à violência doméstica. Durante muito tempo discutiu-se se a violência doméstica devia ser um crime público ou semipúblico e, como é sabido, antigamente era um crime semipúblico e que era exigível queixa do ofendido. Normalmente a ofendida, porque a maioria dos casos a vítima é a mulher. É óbvio que em certos casos a exigência de queixa vitimiza ainda mais a vítima porque a torna alvo de retaliações. O mesmo se pode passar numa praxe académica. Pode haver até alunos muito jovens que por vergonha, por medo de que os colegas mais velhos os retaliem, nem sequer se queixam de práticas violentas ou humilhantes. Portanto, não podemos apenas esperar que as pessoas se queixem. É evidente que a comunidade e as autoridades académicas têm de estar atentas ao fenómeno e intervir quando se aperceberem de que há práticas inadmissíveis, independentemente até da posição das vítimas. Porque a pseudo-aceitação da violência e da humilhação por parte delas pode, no fundo, assentar num esquema de receio das retaliações.

2 – Associado às práticas das praxes académicas está o registo de excessos que, por vezes, resultam em cenas de violência e de humilhação. Encontrando-se na transição para a idade adulta, é espectável que um estudante do ensino superior compactue, tanto ativa como passivamente, com esses abusos? Qual poderá ser a explicação para que os jovens se subordinem a esses excessos e que, mais tarde, venham a ser eles a promovê-los?

A questão é esta: no fundo, o estudante que se integra na Universidade quer, rapidamente, assumir a pertença a essa comunidade e para assumir a pertença a essa nova comunidade desconhecida está disposto a pagar um preço e fazer sacrifícios. Por parte dos estudantes mais velhos, não digo todos, mas de alguns, às vezes há um aproveitamento dessa situação de necessidade para exercerem um poder despótico e despropositado, que não tem nenhuma razão de ser, em que no fundo acabam por reproduzir tiques violentos e de injustiça que veem na própria sociedade. Portanto, há uma forma de aprendizagem com a sociedade e de transporte para a comunidade escolar naquilo que há de pior.

3 – Tendo em conta essa violência que eles próprios sofrem, porque é que depois mais tarde são eles próprios que vão reproduzi-la e até agravá-la?

Esse esquema é conhecido. Esse esquema também se verifica, infelizmente, na violência doméstica e verifica-se no abuso sexual. Repare, nos casos de abuso sexual, muitas vezes as pessoas abusadas em crianças transformam-se em abusadoras. Há, infelizmente, um processo de aprendizagem em que com alguma frequência, são as vítimas de outrora que se tornam os agressores de futuro. No caso Casa Pia, o vigilante Silvino, conhecido por

Bibi, foi notório abusador de muitas crianças pelas funções que exercia na Casa Pia, mas ele próprio tinha sido violado em criança. Ora, muitas vezes, não há aqui determinismo social ou psicológico, as pessoas são muito diferentes umas das outras e reagem de formas diversas. Mas muitas vezes, a pessoa que é vítima de sevícias e abusos tem uma aprendizagem perversa, e mais tarde quando está numa posição de poder ela própria exerce violência e sevícias. Noutros casos, as pessoas aprendem com essa experiência e até se tornam cruzadas, no bom sentido, a favor da eliminação dessas práticas.

4 – Nos últimos tempos tem havido uma grande discussão sobre a criminalização das praxes académicas. No seu ponto de vista, essa violência deve ser entendida como um ilícito criminal já tipificado no CP, ou haverá uma necessidade para praticar uma nova tipificação à semelhança do que aconteceu, por exemplo, no crime de violência doméstica?

Bem, os crimes associados às práticas académicas, já estão previstos no CP. São crimes de ofensas corporais. Podem ser crimes de abuso sexual, de molestação sexual e portanto não há necessidade de criar crimes novos. Por vezes, apesar de práticas criminosas já estarem previstas, há necessidade de criar crimes novos para dar uma resposta mais eficaz do sistema penal. Eu vou-lhe dar um exemplo. Hoje em dia está a discutir-se na Assembleia da República a criação dum crime autónomo de mutilação genital feminina. Bom, é possível defender que sim. Apesar de já se dever considerar que é um crime de ofensa corporal grave, porque há uma unidade de sentido, há uma especificidade nessa prática grave, que pode justificar a autonomização. O mesmo se diga com os casamentos forçados. Aí, se não houver atividade sexual até há um comportamento que não está previsto como crime e faz todo o sentido prever o casamento forçado como crime. Agora, nas praxes académicas creio que não faz sentido criminalizar tudo. Por exemplo, tomar a seguinte decisão: tudo o que é praxe passa a ser criminoso. Creio que é exagerado. O que nós devemos é intervir para regulamentar, para disciplinar, para garantir que não há atividades criminosas nas praxes. Até porque se ilegalizarmos, corremos o risco de deixar fora de controlo essas práticas e de as passar para o domínio da clandestinidade. Corremos o risco de em algumas universidades continuar a haver praxes clandestinas que nós nem sequer acompanhamos. Portanto, o melhor é colocar limites, evitar ilegalidades, obrigar as entidades que dirigem as praxes a legalizarem-se para prestarem contas e, em relação às práticas criminosas, o que é preciso é persegui-las. Há uma ofensa corporal, há uma humilhação sexual, são em princípio crimes previstos na lei penal. E aí o que é necessário é instaurar os correspondentes procedimentos.

5 – Considera que os estudantes têm medo de denunciar os abusos que possam sentir?

Sem dúvida e por isso mesmo é que os pais, a comunidade, as autoridades acadêmicas, devem estar atentas ao fenómeno. Um pai não deixa de ser pai a partir dos dezoito anos, ou a partir dos dezasseis, e deve observar, em relação aos filhos, se há sinais de violência exterior. E portanto, pais, comunidade, autoridades acadêmicas, devem ser a voz daqueles que, sendo vítimas de violência, não têm voz por causa do medo. Portanto, é isso que é necessário. Também, temos de ver o seguinte: não é criando mais crimes que essas pessoas deixam de ter medo. Esse problema não é resolvido assim.

6 – Pode a figura jurídica do consentimento prevista no CP excluir a eventual ilicitude de crimes que sejam cometidos nas praxes acadêmicas?

Bem, o consentimento tem de ser prestado por pessoas que tenham uma determinada idade mínima, como é sabido. A idade, nos termos do CP, é aos dezasseis anos e tem de ser livre, consciente e expresso. O consentimento tem de ser prestado de forma absolutamente inequívoca quando está em causa uma ofensa corporal. É evidente que, por exemplo, nas ofensas corporais se podem consentir certas ofensas. Uma pessoa por ser masoquista, se consentir que lhe deem uma bofetada, consente relevantemente, e quem lhe dá a bofetada não é punido. Agora, o que nós temos justamente é, voltando atrás, de perceber que nas praxes, o consentimento, quando estão em causa práticas violentas ou humilhações sexuais, o consentimento não é um consentimento voluntário pleno. É um consentimento fictício, com medo da exclusão da comunidade escolar, com medo de ser encarado como diferente e de ser segregado. E portanto, não se pode considerar que esse consentimento seja expressado duma vontade séria, livre e esclarecida, como exige o CP.

7 – Que medidas podem então ser tomadas para contornar isso?

Uma delas eu já referi, é obrigar a legalizar as instituições que dirigem a praxe. Porque as praxes são dirigidas por organismos que estão à margem das associações de estudantes e esses organismos têm uma existência informal. Ora bem, deveriam ser legalizados. Ter uma existência associativa e jurídica absolutamente clara, para poderem ser pedidas responsabilidades. Por outro lado, devia haver uma previsão nos regimes disciplinares de sanções. Não são só sanções penais, essas estão previstas na lei penal, mas de sanções aplicadas a casos em que as praxes descambassem nessas atividades violentas ou humilhantes.

8 – Qual o eventual papel das forças de segurança na prevenção desta violência?

Bom, há uma velha tradição na Universidade que é de manter as forças de segurança do lado de fora, porque se pensa que a Universidade é uma espécie de trégua de Deus em relação à sociedade, é um espaço de liberdade e de pacificação, e portanto, não é muito comum as forças de segurança entrarem numa Universidade, mas pode ser necessário entrarem, não é um espaço fechado à ação das forças de segurança, pois se houverem desacatos, distúrbios, crimes, as forças de segurança têm de entrar nas universidades. Mas eu penso, que o papel das forças de segurança deve ser sobretudo um papel de uma certa vigilância em relação a atividades, porque são as mais graves, que têm lugar fora da própria Universidade. Muitas vezes nas proximidades das universidades veem-se grupos de estudantes a executar praxes e às vezes, uma ou outra vez, observa-se que nessas práticas há atos muito duvidosos em termos de legalidade. Eu não digo que tenha de estar o corpo de intervenção sempre que há uma praxe, mas é evidente que tem de haver um acompanhamento, quer, se for necessário, por polícias descaracterizados, não fardados, quer quando for necessário exhibir força, através de polícias devidamente fardados, em relação a essas atividades, sobretudo fora da Universidade que é onde o perigo aumenta exponencialmente.

2. Professora Doutora Helena Oliveira Freitas

Função: Vice-reitora da UC

Data: 25 de fevereiro de 2015

Local: Reitoria da UC

1 – Para além da formação técnica, a Universidade desempenha também um importante papel no desenvolvimento cultural, moral e ético dum jovem estudante. Como prática associada ao ensino superior, as praxes académicas representam em Portugal, uma função importante na comunidade universitária. Qual é que é o seu olhar crítico sobre as praxes académicas, e em que medida é que os seus valores se coadunam com a essência da Universidade?

É evidente que todas as escolas, como é normal, como parte até do ritual, têm algumas práticas de acolhimento e de integração de um estudante que chega a uma nova comunidade que, para todos os efeitos, é uma comunidade académica, é uma comunidade universitária, que tem uma série de afinidades. As pessoas vêm para a Universidade por várias razões, mas para a UC, porque também encontram, enfim, porque é a sua escolha, ou porque, por outras circunstâncias, mas a verdade é que é uma comunidade universitária em que as pessoas se integram, e portanto, é normal que exista alguma praxe de integração, algum rito de integração do estudante e a praxe tem sido assumida um pouco como uma forma de integrar e é essa leitura que hoje domina na instituição universitária. Portanto, é uma forma de acolhimento de um estudante e de integração. Nessa medida, eu vejo o ritual em si, genericamente, como um comportamento normal, de integração de uma pessoa na comunidade. Agora, há práticas que, quer eu individualmente, enquanto pessoa, quer enquanto universitária, e mesmo enquanto responsável institucional, não posso aceitar algumas dessas práticas. Portanto, penso que o que nos choca a vários níveis é quando percebemos que essas práticas não são práticas consentâneas com aquilo que são princípios de ética nos comportamentos. Portanto aí, de facto, há uma transgressão moral e ética que não estamos disponíveis a aceitar e eu penso que esses limites é que, às vezes, são pouco definidos e aí é que pode haver um comportamento de maior risco. Em suma, eu valorizo o ritual de acolhimento, de integração, de uma pessoa que chega porque penso que isso até pode ser um código de boas práticas. Da mesma forma que eu enquanto instituição tenho a preocupação, mesmo enfim, estando a liderar um departamento ou de uma faculdade, que exista, por exemplo, um dia de receção ao caloiro, que exista também alguém que informe o novo estudante da própria localização dos espaços que vai utilizar, de tudo aquilo a que pode aceder no conceito universitário, que também é normal que a própria comunidade estudantil tenha a sua forma de acolhimento. Agora, o que não existe,

julgo eu, é um debate suficiente entre a comunidade estudantil sobre o que devem ser, de facto, essas boas práticas de acolhimento e, se calhar, aquilo que também acontece na diversidade do mundo fora dessa comunidade, também acontece aqui. Portanto, esse risco existe de facto. Pode haver uma transgressão de carácter até mais ético que nós também não estamos disponíveis para aceitar, nem enquanto membros desta comunidade universitária, nem como pessoas, como indivíduos fora dessa comunidade. Portanto, de facto, há códigos de boa conduta que todos temos seja qual for o contexto. Até podemos ser um pouco mais tolerantes, às vezes, em relação a um jovem que, pelo entusiasmo, pela emoção de chegar à Universidade, pode, num determinado momento, ter um comportamento mais excessivo. Talvez haja demasiada tolerância e talvez tenhamos sido demasiadamente brandos, ou até permissivos, demasiado tempo, e se calhar fomos aceitando alguns comportamentos que, de facto, são excessivos seja em contexto universitário ou fora dele.

2 – É espectável de um jovem estudante que, encontrando-se num processo de transição para a idade adulta, compactue, tanto ativa como passivamente, com esses abusos? Qual poderá ser a explicação para que um jovem se deixe abusar pelos seus novos colegas mais antigos?

A verdade é que essa idade com que o jovem chega à Universidade também é uma idade em que o jovem, tendencialmente, seja na Universidade ou noutro contexto, quando entra numa comunidade, num grupo, tem a tendência, de alguma maneira, de procurar afirmar-se e a afirmação pode, dependendo da sua maneira de ser e da sua história, ser mais ou menos difícil. Até é possível que isso aconteça porque, de facto, é uma forma também de seduzir, inclusivamente, o grupo onde se insere, é uma forma de tornar mais fácil a sua entrada, é uma forma de se sentir parte de um todo. Portanto, julgo que isso é também uma questão que tem muito a ver com o período em que isso acontece e com a idade em que isso acontece. Quando o grupo é muito forte e, sobretudo quando, neste caso, é constituído normalmente por estudantes mais velhos que já estão bem instalados na comunidade, eu julgo que isso acontecerá sobretudo pela fragilidade que é inerente ao processo de integração e que será tanto mais difícil quanto a natureza até mais tímida, por exemplo, do jovem, enfim, várias dificuldades que pode ter de vária natureza. A sociedade hoje também é muito exigente a muitos níveis, classifica muito, também pode ser dura nesse aspeto e, portanto, admito que, em função da natureza de cada um, que também possa haver uma exposição maior nessa fragilidade e que essa submissão até possa resultar da dificuldade de enquadramento e de integração e funcione como uma forma de tornar as coisas mais fáceis. Mas é realmente a pressão do coletivo, a pressão de uma comunidade instalada, a pressão de um ambiente novo e, portanto, há uma série de razões que em conjunto podem fazer com que isso aconteça.

3 – No caso específico da UC, enquanto órgão autónomo do exercício do poder disciplinar, de que forma são tratadas estas situações que eventualmente venham a ser reportadas. Há algum tipo de preocupação sobre estes casos? Apuram-se os culpados e protegem-se as vítimas?

A Universidade tem também, já agora, em termos da comunidade estudantil, a Universidade tem aqui um elemento que vale a pena mencionar que é a Associação Académica de Coimbra, que é uma associação de estudantes muito dinâmica e muito atenta a todos esses processos e, em especial, à praxe, até porque existe um Código da Praxe, definido pela Associação Académica e, inclusivamente, pelo menos foi o que me foi transmitido, também eles próprios procuram integrar os jovens que chegam, dando conhecimento desse Código da Praxe e acho que há uma liberdade. Quem quer associa-se à praxe, quem não quer não se associa e acho que isso é visto com alguma liberdade. Do ponto de vista institucional, a própria Universidade e, portanto, a Reitoria não tem nenhum mecanismo coercivo ou de monitorização institucional. O único elemento que temos que faz um pouco o acompanhamento da comunidade é o Provedor do estudante. Existe o Provedor do estudante que, em princípio, receciona todo o tipo de problemas que podem surgir da comunidade estudantil e, diretamente, podem contactar o Provedor do estudante. Quando é que nós damos conta de alguma situação irregular ou de algum comportamento menos digno? Quando nos é reportado. Quando nos é reportado diretamente por alguém que observou ou pelo estudante que é, de alguma maneira, violentado ou, enfim, por alguma situação que podemos observar na rua. Eu devo dizer que a mim nunca me foi reportado propriamente uma situação, mas eu já assisti a duas ou três situações que eu não gostei e eu própria até tive a oportunidade de chamar as autoridades, uma vez que, enquanto diretora do jardim botânico, por exemplo, uma dessas praxes acontecia no jardim botânico e estavam a obrigar os caloiros a tomarem banho num lago de trinta centímetros de profundidade. Não era pela profundidade, mas pareceu-me que, aliás, estavam também, digamos, a destruir o próprio lago do jardim e eu própria chamei as autoridades e não permiti que aquela praxe continuasse. Portanto, aquilo que nós fazemos, e tem acontecido também em várias faculdades, designadamente, na Faculdade de Letras, que tem feito, até muitas vezes, debates sobre o tema, procurando denunciar nesses debates as situações que não estão corretas. Portanto, há alguma denúncia dentro da própria comunidade que eu julgo que também funciona como elemento dissuasor de práticas menos boas, menos corretas. Por outro lado, isto também é uma comunidade pequena, a cidade é pequena, os circuitos por onde andamos são mais ou menos comuns e eu acho que essa censura pública, da perceção pública, funciona e, automaticamente, as pessoas, se assistirem a algum ato violento ou menos correto o denunciam à Reitoria ou até chamam diretamente as

autoridades, como eu própria já fiz. Acho que os mecanismos acabam por existir, embora o único que é formal é o Provedor do estudante. A associação dos estudantes tem alguns procedimentos, mas nós não temos nenhum tipo de controlo, de vigilância ativa sobre as práticas, até porque essas situações tendem a acontecer em períodos muito concretos da praxe: a receção ao caloiro ou na queima das fitas e, portanto, em momentos específicos no tempo. De resto não me parece que sejam visíveis ou, pelo menos, não são sentidos no campus universitário.

4 – Considera que os jovens de estudantes estão sensibilizados e sentem-se confortáveis para denunciarem os abusos que eventualmente sintam ou haverá como que uma pressão do grupo para os obrigar a fazer certas coisas que eventualmente eles até nem querem fazer?

Eu acho que todas essas situações devem coexistir francamente. Acho que é natural que existam situações em que a pressão do grupo é muito importante e isso inibe-os. Acredito que sim. Infelizmente, acredito que sim. Que as pessoas ainda não denunciam situações que tenho a certeza que acontecem. Em que as pessoas se sentem inibidas de denunciar seja a quem for. Mas vale a pena dizer também que há uma linha da associação dos estudantes, que é SOS estudante, que não é exclusivamente para essa questão da violência associada às praxes, mas sei que também registam, por exemplo, esse tipo de denúncias, entre outras situações mais graves que até os estudantes estão até com muita dificuldade de vária natureza. É uma linha interessante porque é anónima e, eventualmente, pode ser também um apoio. Acho que pode ser uma forma importante até do estudante poder denunciar de uma forma mais livre essas, ou outras situações, de alguma violência, sejam elas quais forem. Eu julgo que o anonimato nessas situações, que eu não posso dizer que não existem porque se elas existem na sociedade em geral existirão certamente aqui dentro, pela sua natureza e fragilidade, das pessoas ou dos contextos, facilita a denúncia. É bom que realmente existam mecanismos que salvaguardem o anonimato da pessoa que denuncia, sobretudo porque aqui há sempre uma relação de poder, do mais fraco e do mais forte. Uma plataforma anónima é capaz de facilitar. Portanto, essas situações seguramente existem, mas também me parece que a comunidade estudantil não deixa de ser uma comunidade em que há alguma família, em que as pessoas têm uma interação fácil, em que há uma certa proximidade de colegas, etc. E isso também, seguramente, ainda mantém uma proximidade entre professores e alunos o que é capaz de facilitar uma denúncia numa situação dessas. Sendo assim, eu julgo que essas situações de maior inibição, de pressão, serão exceções, são situações meramente excepcionais.

5 – Acredita que os estudantes podem acabar por ver na denúncia e no seu nome associado a essa denúncia alguma censura por parte da comunidade estudantil?

Acredito que sim, que isso também possa acontecer, embora ache que, por outro lado, também existe aqui uma certa diversidade de posições e de posturas na comunidade universitária de Coimbra. Eu tenho vários colegas docentes que não são nada favoráveis à praxe, são até o mais possível contra a praxe. Tenho colegas que serão eventualmente até muito a favor. Essa diversidade existe da mesma maneira existirá na comunidade estudantil. Eu acho que existirá uma certa liberdade, não me parece que exista aqui uma opressão, ainda que admita que Coimbra seja olhada como instituição universitária uma bocadinho mais clássica e formal, mesmo em relação à questão da praxe. Mas eu não penso que essa leitura seja justa, até porque acho que nós não seremos muito diferentes das outras instituições, enfim, da UC, de Lisboa, do Porto ou de Évora. Creio que os jovens são jovens em qualquer contexto de grupo e portanto isto há em qualquer sítio. Aqui, a inibição haverá certamente, mas eu acho que há várias possibilidades... Como digo, acho que há uma grande proximidade dos docentes com alunos e dos alunos com alunos e há, ainda assim, algumas plataformas que permitem o anonimato. Portanto, há escapatórias. Não há uma situação de pressão tão forte. Mas é natural, que alguns sintam esse receio, até porque o colega é mais velho, ou porque tem poder sobre ele, ou porque tem algum tipo de supremacia e, portanto, depende de muita coisa.

6 – Existirá a necessidade de as forças de segurança, nomeadamente, a PSP, tomarem uma certa posição de vigilância sobre estas problemáticas? A Professora olha para a proximidade da polícia junto dos estudantes com bons olhos ou considera que a Polícia deve manter-se um pouco há parte da Universidade?

Como estudei na Alemanha e vivi nos Estados Unidos, eu vejo como muito natural a presença da autoridade. É natural que a autoridade esteja, enfim, presente em todos os contextos. E é bom porque é um elemento muito válido e é presente e não podemos fazer de conta que não existe. Portanto, de facto, a ordem pública social, precisa claro de todas as forças e a força da autoridade é um elemento útil. Não acho que seja excessivo. Nunca senti que houvesse aqui alguma presença excessiva ou abusiva. Não acho que seja o caso e, portanto, acho que até é positivo. Que, por exemplo, seria uma coisa muito interessante que resultasse do seu trabalho, se, de facto, nestas cidades universitárias, a polícia tivesse até, tendencialmente, uma atitude de maior presença, principalmente nesses períodos do ano em que sabemos que já estão no calendário, em que sabemos exatamente onde é que pode acontecer, onde é que são os circuitos, onde é que os estudantes estão preferencialmente nesse período. Eu acho que era positivo, porque a autoridade é essencial e, de facto, é um elemento de dissuasão, quer queiramos quer não. Porque esses fenómenos

não são fenómenos da instituição universitária A ou B, são fenómenos públicos, são fenómenos sociais que acontecem neste contexto, mas que podem acontecer noutra qualquer. Portanto, da mesma maneira, acho que a presença da autoridade é bem-vinda, na minha opinião.

3. Subintendente Nuno Marques Dinis

Função: Chefe da área operacional do CDCBR

Data: 25 de fevereiro de 2015

Local: CDCBR

1 – Em que moldes é desenvolvido o programa especial de proximidade cultivado pelo CDCBR direcionado aos jovens estudantes universitários? De que forma surgiu a iniciativa, com que objetivos, e que resultado já obteve e que espera vir a obter?

Nós temos uma campanha que é inovadora e que foi inédita aqui no Comando. Surgiu no arranque do ano letivo, portanto, do ano letivo em curso. No final do verão começou-se a trabalhar nessa campanha e, basicamente, procuramos cativar a associação dos estudantes, através do elemento responsável, o presidente, para que ele passasse determinado tipo de mensagens à Academia, aos estudantes, que nós achávamos de grande interesse, em termos de defesa da integridade física e do bem-estar do estudante universitário. O contexto é este, ou seja, isto é recente, começou só por volta de setembro, que é o início do corrente ano letivo, e basicamente nós tínhamos três eixos principais de preocupação. Por ordem de prioridades e muito honestamente: a sinistralidade rodoviária, onde trabalhamos uma mensagem ao estudante, que não pretendíamos que fosse “não bebas, que seria uma mensagem algo desajustada para a Academia mais antiga do país e que tem as festas académicas que tem, e com os patrocínios que nós sabemos, por exemplo, a nível de mega grupos ligados a bebidas alcoólicas, nomeadamente, cervejeiras. Portanto, o que houve sempre aqui foi o trabalhar da mensagem, para que, nessas três vertentes que nós elegemos e que a prioritária era, de facto, a redução dos acidentes, porque que haviam alguns registos de ocorrências, precisamente, nas noites mais movimentadas, em termos de diversão noturna, e foi uma mensagem trabalhada nesse sentido, que é evitar dizer ao estudante “não bebas”, dizer-lhe antes “bebe com moderação”. Beber com moderação é o primeiro passo para evitar uma série de infortúnios, que podem depois marcar uma vida. Com este eixo, produziu-se um folheto com uma série de conselhos que alinham nesta mensagem: “bebe com moderação” ao invés de “não bebas” e “toma em atenção os seguintes aspetos”. E depois eu mostro um exemplar disto. O outro eixo de atuação são conselhos gerais de segurança. Nós fizemos um apanhado, como público-alvo, quais são as maiores vulnerabilidades que eles têm e a que é que se sujeitam. Ao afastamento da família, ao afastamento do meio de que são naturais, a andarem durante horas tardias, nomeadamente, para se deslocarem a locais de diversão, o uso dos objetos de que são portadores, portanto, achamos que é natural que a maioria dos estudantes terem, por exemplo, um computador portátil, um *ipad*, ou um *tablet* qualquer, *smartphones*, portanto,

cada vez mais, esse tipo de equipamentos que desperta a curiosidade do alheio. Nesse segundo eixo de orientação estratégica, digamos assim, o que trabalhamos foi conselhos gerais de segurança e que depois também dou o exemplar. Mas trabalhados para aquele público-alvo, que envolveu algum trabalho, mas nada de absolutamente original. Se pegar numa série de folhetos que já conheça a nível nacional, nomeadamente, em Lisboa, Porto, em Coimbra, em Faro. Portanto, é um trabalho de compilar aqueles assuntos que mais diretamente se entendem e que afetam o estudante e o meio universitário. Pronto, e esse foi o segundo eixo que trabalhamos. O terceiro, e estou a deixá-lo para último porque é aquele que mais possa ter a ver com o objeto do estudo a que se propõe. Foi eixo do dizer não à violência. Pronto, mas aqui com uma ressalva e, por isso, estou a deixá-lo para o último. O que nós trabalhamos ali e o mote foi, claramente, o contexto da violência no namoro. É um drama que afeta também muito o estudante universitário, pelas idades, por tudo o que está associado. E é aquele que, indiretamente, por assim dizer, depois mais se aplica a sensibilizarmos o estudante para que ele denuncie qualquer forma de violência. Esse terceiro eixo em que nos envolvemos materializaram-se em três folhetos distintos. Portanto, são três temáticas, que durante os dias em que durou a campanha no terreno, andamos a distribuir e a informar e a sensibilizar. Este terceiro eixo era o *focal point* e tratava a violência do namoro. Portanto, todo o nosso mote, a preocupação e aquilo que produzimos foi, efetivamente, e em consciência, para tentar atingir a questão da violência do namoro. No entanto, e também de forma intencional, e tal como o fizemos na questão do álcool, ao trabalhar este tipo de mensagem, a sensibilização que fizemos aplica-se a várias formas de violência, ou seja, até para não estigmatizar um estudante, que é uma pessoa esclarecida independentemente do ano em que esteja, que pode ser uma pessoa frágil por estar a ser vítima dum situação de violência do namoro, nós não falamos exclusivamente e não lhe damos essa carga, e ao trabalharmos a mensagem para uma forma geral de “ não permitas ser vítima de violência”, a campanha no fundo abrange qualquer forma de violência. Eu vou ler-lhe a frase que mais pode ter a ver com o trabalho que se propõe fazer: “sê uma prioridade para ti próprio, não permitas que ninguém te humilhe nem te trate mal. A forma como te vestes, os teus comportamentos, ou os locais que frequentas, não são justificação para alguém te molestar”. A partir daqui, portanto, isto tem um foco na violência no namoro, mas um estudante que esteja a ser vítima de uma outra forma de violência, ele vai encontrar aqui um porto de abrigo, porque naquela preocupação do não permitas uma humilhação, não te cales, denuncia, conta connosco, ele se estiver a ser vítima deste tipo de violência, ele vai recorrer às autoridades. Nós remetíamos aqui, portanto, e remetemos, o folheto está perfeitamente atual, para nós Comando de Coimbra, número fixo ou via 112, porque aqui em Coimbra temos a garantia que somos nós que compramos o 112, ao contrário de Lisboa, que está a funcionar como 112.pt. Ligando aqui

o 112, é um sempre um operador da PSP de Coimbra que atende a chamada, e depois os contactos da APAV, que foi nossa parceira e entidade consultora nesta campanha. Ou seja, o que lhe quero dizer e muito honestamente, que não o podia dizer doutra forma, é que a campanha, de modo algum foi produzida e tratada para dar uma resposta à situação da praxe académica. Não foi e reitero isso. Agora, o modo como trabalhamos as mensagens nestas três vertentes, portanto, uma claramente dirigida à prevenção da sinistralidade, portanto, consumos do álcool e essas questões, a outros conselhos gerais de segurança, para tentar limitar algumas vulnerabilidades que são mais típicas entre os estudantes, e finalmente, esta da violência, portanto, que basicamente o que estamos a dizer ao nosso único alvo é: não convivas e não permitas qualquer forma de violência, que envolva, por exemplo, humilhação, seja ela qual for, violência de namoro, na praxe, ou qualquer outra.

2 – Qual é a sua opinião em relação ao facto de PSP assumir a extensão da prevenção dessa violência para as praxes académicas? Considera que isso ia ser bem recebido no seio universitário, ou de certa forma já ia criar aquele estigma de que as praxes são violentas e isso podia não ser bem recebido por parte dos estudantes? Considera que, o facto, de focalizarmos essa prevenção para a questão das praxes, seria vantajoso ou teria um efeito contrário?

Conhecendo a Academia e a cidade como conheço, penso que teria mais danos colaterais do que vantagens. E vou-lhe dizer porquê. Porque, em determinado público-alvo poderia criar a sensação que nos estamos a querer substituir a outras autoridades, nomeadamente, e em primeiro lugar, logo às próprias autoridades académicas, à Reitoria, à direção das faculdades envolvidas e isso poderia ser um pouco estranho porque é que a PSP estava ali a eleger aquilo como uma prioridade de atuação, quando outras vias podiam ser esgotadas primeiro. Depois, junto do estudante, o falarmos abertamente em praxe e estarmos a intervir no meio académico tem, em Coimbra, muitas conotações negativas e ainda algo vivas, que têm obrigado da parte da PSP a um trabalho de aculturação, já com algumas décadas, e que a pouco e pouco nos tem lavado a estar presente no meio académico, incluindo o campus universitário. Mas para que tenha uma noção do que é que estou a falar, eu, enquanto Subcomissário neste Comando, e não me considero propriamente idoso, estamos a falar, sensivelmente em 2001/2002, não era sequer ainda normal a presença de agentes policiais fardados no campus universitário. Repare, independentemente do motivo, a presença de um elemento de autoridade fardado não era bem-vinda no meio académico em geral. Portanto, inclusivamente, fazia parte do Código da Praxe. Havia uma norma de ouro, que era nenhum polícia passa da porta férrea para dentro. E eu posso dizer, parafraseando aqueles chavões que não gosto, mas a verdade é que eu assisti ao

alterar desse paradigma. Tivemos aqui um elemento facilitador em termos de conseguirmos convencer as autoridades académicas do porquê da necessidade da nossa presença e de não conseguirem contornar isso, que foi a questão da segurança pessoal, ou seja, como muitas altas entidades que vinham, por exemplo, participar em palestras, doutoramentos *honoris causa*, tinham segurança pessoal atribuída, por exemplo, Presidentes da República e ex-Presidentes da República, nós tínhamos que implementar as medidas de segurança correspondentes, por exemplo, a busca de explosivos. Com isso arranjam um pretexto, que era absolutamente credível e inquestionável, do porquê de termos que aceder a estes espaços. Esta nossa presença tem sido uma coisa recente em termos de fita do tempo. Estamos a falar, sensivelmente, de 2002 para cá que se deu o quebrar com uma série de tradições e de praxes em sentido geral, que claramente afastavam o polícia do meio académico. Mas essa carga ainda existe e temos de ter algum cuidado, precisamente, com o tipo de mensagem que dirigimos. Por isso é que, no que toca à violência, nós podemos e devemos perfeitamente dar uma resposta à questão da violência na praxe, mas tendo um mínimo de cuidado com os termos do português que empregamos, para não utilizar chavões e formas muito diretas de o fazer. Posso-lhe dar um exemplo em concreto. Fez-se um debate muito alargado entre a sociedade civil num programa em direto em Coimbra, o Prós e Contras, sobre a praxe académica, no Teatro Académico Gil Vicente. Só para ter uma ideia de como isto ainda se reflete, foram convidadas uma série de entidades, desde ex-Reitores a antigos estudantes, responsáveis disto e daquilo, e não passou pela cabeça ter ali alguém a falar pela polícia ou pelas autoridades policiais em sentido geral. Ou seja, o problema da violência na praxe, a existir e a ser um dado preocupante ou não, está ainda muito a montante da intervenção policial. Portanto, é uma questão que ainda está muito acesa quanto à legitimidade de intervir e a quem o compete fazê-lo em primeira instância. A PSP surge aqui, na minha opinião, bastante mais a jusante e naquela perspectiva de, muito bem, quando outras soluções não se revelem afinal eficazes, quando a Reitoria ou os dirigentes das faculdades, os próprios colegas não o consigam conter determinadas condutas que se revelem impróprias, então aí vigora a lei geral. A polícia tem que aparecer, dar nota do assunto, ou melhor dizer, elaborar o auto de notícia. Se é crime, participar à autoridade judiciária e acionar as medidas correspondentes. É um pouco este o contexto. Creio que foi uma forma cuidada e preocupada de trabalhar a mensagem, embora realmente um pouco direcionada, inicialmente, para a questão da violência no namoro, mas claramente para dizermos ao estudante que podem contar connosco no caso de serem vítimas de qualquer forma de violência.

3 - Ou seja, de certa forma a abertura do meio académico à polícia, à presença policial, tem vindo a aumentar ultimamente, é isso?

Tem vindo a aumentar, é um dado novo, é uma realidade que é contemporânea, por exemplo, de pessoas que estão no ativo. Ou seja, desde a formação da Universidade, criada ainda pelo rei D. Dinis, não temos, nem por sombras, um histórico de séculos em que a polícia surgiu sempre como uma presença natural, e um amigo, e um apoio lógico no meio académico. Antes pelo contrário e, portanto, isso, é uma coisa, claramente, dos últimos anos e de um passado que tem pouco mais de dez anos, atenção, é muito recente.

4 – Considera que um jovem estudante que se sinta violentado no decorrer destas práticas está encorajado a denunciá-las, ou de certa forma, ainda não há essa sensibilização do estudante em denunciar essas situações à polícia, ou seja, de ver na polícia uma forma de salvaguarda dessa violência?

Eu penso que o estudante está suficientemente sensibilizado dos meios que tem ao seu dispor para denunciar a situação. Aliás, com a informação que há hoje em dia, o acesso às novas tecnologias, não queremos sequer acreditar que isso não é verdade. O que temos é, claramente, um fenómeno que se sobrepõe a todo o resto, que é a necessidade do jovem se sentir integrado e isso leva-nos a uma constatação, que é, em determinadas formas de violência, a primeira preocupação do estudante é tentar superá-las. Portanto, ele há de resistir, ele há de conseguir. Se os colegas passaram por situações semelhantes, ele vai ser capaz também. Não vai ser um fraquinho, um piegas, não sei se me faço entender... Porque a principal preocupação, que nós vemos entre os estudantes que chegam aqui em Coimbra e que vêm aqui fazer o seu primeiro ano de curso, é claramente o da integração, o de querer pertencer ao grupo, o de querer fazer parte duma Academia que tem séculos de história, e se isso tiver algumas pequenas dores colaterais e de inadaptação, regra geral, é visto pelos estudantes, mais uma coisa na minha opinião, como algo que já sabiam, que estava minimamente informados e que toleram até determinados limites. O que nós tentamos vincular aqui na nossa mensagem é: quando os limites do razoável, do bom senso e da dignidade humana forem ultrapassados, jovem estudante conta connosco, denuncia, não o consintas, não permitas que te humilhem, mas não falando estritamente, no caso da humilhação, no contexto da praxe académica. Qualquer tipo de humilhação, seja no âmbito do namoro, da praxe, qualquer situação, qualquer forma de violência. E achamos que foi a melhor maneira, dado esse peso histórico da presença policial aqui no meio académico, foi a melhor forma de veicular a mensagem.

4. Mestre Pedro Jacob Morais

Função: Relator do Observatório dos Direitos Fundamentais

Data: 2 de março de 2015

Local: Faculdade de Direito da UP

1 – Para além da formação técnica, a Universidade desempenha um papel importante no desenvolvimento cultural, moral e ético dum jovem estudante. Como prática associada ao ensino superior, as praxes académicas representam, em Portugal, uma importante função na comunidade universitária. Qual é o seu olhar crítico sobre as praxes académicas e em que medida é que os seus valores se coadunam com a essência da Universidade?

De facto, a Universidade representa os anos centrais da formação humana de qualquer estudante. Mais do que a formação anterior, apesar de ser mais extensa, podemos dizer que formação universitária é mais intensa e então, de facto, a integração do aluno em qualquer curso - imaginemos aqui na UP - para além do conteúdo académico, das várias cadeiras por que o aluno vai passando, até mais importante do que isso será a preparação desse aluno, não só para o mundo do trabalho, mas para o mundo em geral. Então, será a sua formação, em termos cívicos, aquilo que devemos destacar, com todas as experiências, por onde o aluno vai passando na faculdade. A praxe é uma delas e, de facto, como conhece, como já teve oportunidade de estudar, tem uma longa história. Podemos dizer que tem uma longa história, podemos discutir se tem uma longa história, mas o ritual da praxe existe em vários sítios, existe em vários países, até no exército há rituais bastante parecidos com a praxe. Agora, a discussão em termos de valores da praxe acaba por ser bastante relativa porque nem todas as praxes são iguais, nem todas as praxes são ofensivas como às vezes achamos que são. Entendo que aqui há várias questões a ter em conta. Em primeiro lugar, não podemos esquecer que estamos perante, apesar de jovens, adultos e esta é a grande questão. Enquanto adultos, que porventura, com uma certa ingenuidade, porque acabaram de entrar na faculdade, mas que não deixam de ser adultos e em condições normais, aqui sublinho, temos de sublinhar, em condições normais, estes alunos são livres de tomar as suas decisões e de aderir ou não aderir à praxe. Estamos aqui perante um plano de consentimento – se for esclarecido – ou até, juridicamente, podemos até nem estar perante o plano do consentimento e estar perante o plano do acordo. Juridicamente, um crime é um ato ilícito, típico - seja doloso ou negligente - culposo e passível de ser punido. O que acontece é que o consentimento exclui a ilicitude do ato, mas podemos, neste processo pelo qual o crime passa, são várias etapas sucessivas, podemos não integrar o consentimento na ilicitude, mas integrá-lo, previamente, na tipicidade, se o ato é

típico ou não, e então o acordo significa exclusão da tipicidade. O acordo integra-se naquele conjunto de atos do nosso quotidiano, que nós podemos dizer que são, e isto é uma teoria alemã que se chama a adequação social, e que tem que ver com aqueles atos do dia a dia, que abstratamente considerados, poderiam constituir crime. Imagine: está com um amigo num jantar e diz alguma coisa potencialmente ofensiva, imagine, de um político. Se estivesse a falar com um desconhecido, ou se estivesse a falar, por exemplo, num telejornal ou na rádio, isso podia ser, de facto, uma calúnia, mas entre dois amigos não é, porque dizemos que é socialmente adequado, ou seja, é algo corriqueiro, algo comum. Esta categoria da adequação social tem sofrido muitas críticas ultimamente porque, por exemplo, há uma questão muito interessante, que é a questão dos castigos leves e levíssimos às crianças. Dou uma palmada a uma criança, ou puxão de orelhas como castigo. Tem vindo a ser considerado, até agora, que um puxão de orelhas a uma criança que se porte mal é um comportamento socialmente adequado, ou seja, está num café e vê uma mãe ou um filho a fazer birra e a mãe puxa-lhe a orelha. Vai fazer queixa à polícia? Vai apresentar queixa por violência doméstica? Tem-se entendido que não. Ainda que não seja a melhor prática, um castigo físico leve ou levíssimo a uma criança tem sido entendido como um comportamento socialmente adequado. Se bem que agora, muitos juízes têm vindo a questionar isto e então esta teoria da adequação social tem vindo a ser estreitada, e portanto, também começa a ser mais complicado utilizá-la. Mas eu acho que aqui nas praxes académicas, com uma pessoa que lá entre de livre vontade, mas isto aqui é muito importante, de livre vontade e totalmente esclarecida sobre os seus direitos, liberdade e garantias. Se o seu superior da praxe o insulta, ou manda-o pôr de joelhos, ou algo similar, e se, repare, mas sempre pressupondo que estamos perante um consentimento ou um acordo livre, podemos dizer que é socialmente adequado, ou seja, que isto nem sequer constitui crime, nem sequer é típico. Nesta primeira apreciação fundamental jurídica entre consentimento e acordo há algo muito importante, quer seja consentimento ou acordo, repare isto é um preciosismo, mas há uma coisa que é importante, quer optemos por um ou por outro, teoricamente, que é a liberdade e o esclarecimento. De facto, estes dois conceitos indeterminados são o grande problema, e foi isso que a relatora anotou, principalmente, lá no seu relatório do observatório, foi exatamente isso. É porque estamos perante jovens adultos que muitas vezes não estão completamente esclarecidos sobre os seus direitos, liberdades e garantias, sobre o que é a praxe, sobre a importância da praxe numa faculdade, e isso pode ser perigoso. Pode ser perigoso porque não existe uma disciplina, que para mim é fundamental que acompanhe todo o processo formativo de um jovem até à entrada na faculdade, que é a educação cívica, ou cidadania, e isso seria uma disciplina importante. E então, eu acho que o principal desafio é permitir que os jovens cheguem às faculdades bem informados e que saibam aquilo que estão a fazer. Portanto, eu acho que,

não diria mais importante, mas igualmente importante a uma intervenção da polícia no próprio campus universitário, seria uma intervenção anterior, preventiva, que incidisse, por exemplo, sobre o ensino secundário. As praxes ocorrem principalmente no meio académico, mas agora parece que já há relatos de praxes no ensino secundário, por exemplo. Acho que uma iniciativa interessante, seria, por exemplo, dentro do programas de proximidade da escola segura fazer pequenas palestras nas escolas secundárias a advertir os alunos sobre o que é a praxe, o que podem fazer, aquilo que é abusivo e o que não é abusivo, que nem tudo é permitido, e que a polícia, de facto, está lá para os ajudar. É bom que um aluno entre na faculdade e saiba que tem a polícia do seu lado e que se precisar de auxílio está seguro. É importante até porque é um período na vida de um jovem em que há muita indefinição - tem muitas esperanças, muitos medos - e é bom que saiba, previamente, aquilo que pode acontecer e o que não pode acontecer, e a quem deve recorrer caso alguma coisa de errado aconteça. Aliás, temos que fazer uma distinção, e de frisar muitas vezes, quantas vezes sejam necessárias, que uma praxe violenta é crime. Quando ultrapassa aquele limite que é aceitável para um consentimento ou para um acordo estamos perante um crime. Pode ser um crime de coação, pode ser um crime de ofensas corporais, e esperemos que não seja nada de mais grave, mas tem acontecido. Há relatos até e houve um caso que foi levado a tribunal de coação sexual de uma jovem. Portanto, acho que é importante frisar que uma praxe violenta não pode ser praxe. E depois, imagine, o aluno que chega à faculdade já com essa informação prévia, com essa sensibilização prestada pela polícia, sabe que se algo de errado acontecer na praxe, algo que seja ofensivo e que extravase os limites do que deve ser uma brincadeira, que é a praxe, pode ir à polícia e que o seu caso não vai ser desvalorizado. Isso é muito importante, até porque, quando uma pessoa vai apresentar queixa num órgão de polícia criminal tem sempre algum receio, visto que não é propriamente agradável apresentar uma queixa. Repare, numa praxe onde, hipoteticamente, ocorreu um crime, para além de ter acontecido num meio muito fechado, o que dificulta muitas vezes a prova na fase de investigação do crime, também pode haver um certo receio por parte do aluno que sofreu essas sevícias. Pode haver vergonha, um receio velado de recorrer à polícia, de pensar até que a polícia não está disposta e que vai desvalorizar o seu caso. Por isso, acho que é importante que seja feita, previamente, uma atuação nas escolas e que sejam promovidas essas campanhas de sensibilização pela polícia.

2 – Qual é que poderá ser a explicação para um jovem estudante que ingressa no ensino universitário aceitar, ainda que tacitamente, ser praxado e, por vezes, sujeitar-se a alguns abusos que eventualmente sejam cometidos. Qual é que poderá ser a explicação para que os jovens se subordinem a esses excessos e que, mais tarde, até venham ser eles a promovê-los?

Aqui terá também de ser a minha opinião pessoal e não muito informada. Não são propriamente essas áreas do saber, que estudam os comportamentos humanos, a que me dedico. Eu sou jurista e posso dizer asneiras. É só meramente especulativo. A praxe será um ritual de entrada e um ritual de entrada será sempre um ritual de passagem. Há, de facto, essa coisa da pertença ao grupo que está muito ligada. Não será só pela pertença ao grupo, mas acho que estas questões estão muito ligadas com a passagem a uma nova fase da vida das pessoas. São sempre momentos de uma certa tensão existencial, em que as pessoas estão a transitar de um momento para o outro. Repare, aqui será a transição do final da adolescência e início da vida adulta quase integrada no mercado do trabalho.

3 – Considera que, tendo em conta essa fragilidade associada a essa fase de transição da vida de um jovem, haverá a necessidade de criar uma nova tipificação, à semelhança do que aconteceu, por exemplo, com a violência doméstica?

Isso é uma questão interessante porque, ainda que exista essa fragilidade nesses momentos de transição não inquina que as pessoas sejam livres e esclarecidas nas suas ações. Uma coisa que por vezes acontece, e que para mim não é salutar, é esquecer-nos que esses jovens são adultos e que têm de começar a assumir as consequências dos seus atos e a tomar as suas escolhas pessoais. Não as podemos tratar como não adultos, como crianças. A maior parte entra na faculdade com mais de dezoito anos, que será a maioria civil, e até criminalmente são maiores, como sabe, a partir dos dezasseis, e depois, as pessoas estão em vários estados evolutivos. Uns podem ser mais ingénuos, outros menos, mas, de facto, eles têm de ter a noção que são livres de entrar na praxe, são adultos, e têm que assumir todas essas possibilidades. Eu recordo-me, por exemplo, que no primeiro ano da faculdade podia-se praxar dentro do recinto académico e agora não se pode praxar dentro do recinto. Podia-se praxar durante a altura das aulas e agora também não se pode praxar durante a altura das aulas. E então, os alunos que ficavam a praxar não iam às aulas e nós tínhamos uma cadeira no primeiro ano em que muitos alunos iam às aulas e chegavam um pouco atrasados e a professora ficava chateada com isso, claro. Então, uma vez, uns alunos chegaram um pouco mais tarde e desculparam-se dizendo que estavam na praxe ao que a professora disse-lhes, e disse-lhes muito bem: “você são adultos e ninguém vos obriga a ir para lá. Portanto, meus caros, vocês são adultos e saiam

de lá à hora certa para virem à minha aula, para não chegarem atrasados e não me interromperem a aula”. E de facto, a partir daí, esses alunos continuaram a ir às aulas e chegavam a horas. Portanto, há esta responsabilização. Até porque há uma coisa que interessante que é a questão do paternalismo estatal. Um estado demasiado paternalista, que trata os seus cidadãos, não como cidadãos de pleno direito, mas como crianças, não é uma coisa boa. Temos que saber sopesar muito bem o equilíbrio entre a liberdade e a segurança porque é um binómio que, de facto, coloca em evidência várias questões: mais liberdade/menos segurança, mais segurança/menos liberdade, aquilo que queremos, que tipo de sociedade queremos viver, qual será a sociedade ideal. Mas, parece-me que a sensibilização tem de andar sempre ligada à autorresponsabilização dos jovens adultos. Por isso, considero que não existe essa necessidade de tipificação. Eu compreendo aquilo que foi a necessidade de tipificação, não só da violência doméstica mas também de maus tratos. De facto, existe aí um contexto familiar e um ascendente, uma tensão existencial, um ascendente do agressor sobre a vítima, que faz com que estejamos aí perante um caso de uma pessoa em quem se pode confiar e partilhamos a nossa vida. Contudo, neste caso das praxes, tendo em conta essa autonomia dos jovens, considero que temos uma boa base legal, jurídico-penal, para lidar com essas situações e para intervir. Repare, que temos crimes de calúnia, temos crimes de ofensas, temos ofensas à integridade física, temos toda a gama dos crimes sexuais. Temos, e pode ser, esperemos que não, mas pode ser a coação, a violação, pode ser até um crime que é menos utilizado, que é a importunação sexual. São tudo crimes que podem ser cometidos e as pessoas podem ser punidas por isto. Portanto, eu acho que não há necessidade, ou nada justifica a criação de uma tipologia autónoma.

5. Secretário de Estado José Ferreira Gomes

Função: Secretário de Estado do Ensino Superior

Data: 9 de março de 2015

Local: realizada via correio eletrónico

1 – A problemática da violência nas praxes académicas tem vindo a emergir na ordem do dia. Como olha para esta problemática numa perspetiva social? Que impacto pode ela ter na vida de um estudante universitário?

O início da vida académica de um estudante de ensino superior é uma altura marcante na sua vida, período em que deve contar com a instituição e com os colegas para a melhor integração na Academia, vendo-a como um espaço de liberdade em que é respeitado. Decidimos lançar a campanha de acompanhamento das praxes, com a distribuição de 60 mil folhetos e 700 cartazes, para informar os estudantes recém-chegados às academias dos seus deveres e direitos. Esta campanha visou também transmitir aos estudantes que existem mecanismos de proteção ao seu dispor e que a sua participação nas praxes académicas é totalmente voluntária, devendo a sua integridade física e psicológica ser sempre respeitada. Tal como referi no âmbito das recomendações às instituições de ensino superior sobre as praxes, é unânime o repúdio, na comunidade académica e na sociedade em geral, de práticas de coação e atentatórias da dignidade dos novos estudantes.

2 – Em setembro de 2014, o MEC criou um endereço eletrónico para facilitar a denúncia de abusos que eventualmente tenham sido cometidos no decorrer de praxes académicas. Depois da sua receção, como se processa o encaminhamento das denúncias enviadas para o endereço eletrónico?

Uma vez recebidas as queixas, ou dúvidas (porque nem sempre se trata de queixas), estas são encaminhadas para as instituições respetivas, onde são analisadas. A Secretaria de Estado do Ensino Superior faz, paralelamente, o acompanhamento das situações reportadas.

3 – Desde a sua criação, quantas denúncias foram enviadas para esse endereço eletrónico? Dessas, quantas foram alvo de um inquérito no âmbito disciplinar ou mesmo criminal?

Recebemos, até à data, no endereço de correio eletrónico praxesabusivas@mec.gov.pt, 74 denúncias: 41 estão a ser ou foram acompanhadas pelas Reitorias ou Presidências das instituições de ensino superior e 33 não se enquadravam no âmbito da campanha. Todos

os casos foram ou estão a ser resolvidos no seio das instituições, com recurso aos mecanismos disponíveis e ao envolvimento dos respetivos Provedores do Estudante.

4 – Qual tem sido a tendência do número de denúncias (aumentar/diminuir)? Como explica essa tendência?

A procura deste mecanismo de denúncia foi mais intensa no primeiro mês. Depois diminuiu e a receção de mensagens acabou por estabilizar, não havendo novas queixas nos últimos três meses.

5 – Atualmente, sente que a criação do endereço eletrónico foi, de facto, uma mais-valia?

O objetivo era disponibilizar mais um mecanismo de denúncia, através do qual os estudantes pudessem (anonimamente, se assim o quisessem) reportar situações que os preocupassem, sem receio de represálias. Penso que esse objetivo foi conseguido.

6 – Que outros mecanismos dispõe o MEC para a mediação da violência nas praxes académicas?

O regime jurídico das instituições de ensino superior, de 2007, já qualifica como infração disciplinar "a prática de atos de violência ou coação física ou psicológica sobre outros estudantes, designadamente no quadro das «praxes académicas» (alínea b) do n.º 4 do art.º 75.º, que se refere à autonomia disciplinar das instituições de ensino superior). Também as instituições de ensino superior têm vindo a ajustar os seus regulamentos disciplinares e procedimentos no sentido de tipificar e punir, no âmbito dos instrumentos ao seu dispor, ações abusivas, o que contribui para a sua prevenção. Todos temos, estudantes, docentes ou cidadãos em geral, a obrigação de denunciar situações abusivas, que em alguns casos limite se constituem como crimes públicos enquadrados no CP.

7 – Devem as forças de segurança, designadamente a PSP, ter algum tipo de contributo para a prevenção da violência nas praxes académicas?

A PSP deve intervir quando a situação o requeira, mas o que se pretende é atuar preventivamente, informando os estudantes dos seus deveres e direitos e sensibilizando-os para o respeito ao próximo, deixando as instituições de ensino superior agir, em primeira instância, como é seu dever.

6. Professor Catedrático Fernando Nunes Ferreira

Função: Provedor do Estudante da UP

Data: 9 de março de 2015

Local: Reitoria da UP

1 – Para além da formação técnica, a Universidade desempenha um papel importante no desenvolvimento cultural, moral e ético dum estudante. Como prática associada ao ensino superior, as praxes académicas desempenham, em Portugal, uma importante função na comunidade académica. Qual é o seu olhar crítico nas praxes académicas, e em que medida é que os seus valores se coadunam com a essência da Universidade?

Relativamente a esta questão, o objetivo normalmente proferido por todos é a integração dos novos estudantes. A praxe como integração. Através da praxe os estudantes mais velhos dão a conhecer aos mais novos, a Faculdade, a Universidade e até a própria Cidade. Muitas vezes, quando vemos grupos de estudantes em contexto de praxe pela cidade, um dos objetivos também é dar a conhecer a cidade aos estudantes novos. A praxe pode ser muito positiva, perspectiva não tão conhecida porque não dá notícia. Infelizmente é assim, e o próprio Provedor desconhece determinadas atividades positivas da praxe. Ao falar com os estudantes mais velhos, eles dizem que fazem isto e aquilo, só que essas atividades são pouco conhecidas. Quando há um acidente, quando ocorre alguma anormalidade, mais ou menos grave, isso sim, aí toda a gente acaba por conhecer. Ver e analisar a praxe, o fenómeno praxe, só por aquilo que se vê e ouve, através dos jornais, da televisão, parece-me que é uma visão reduzida da praxe. Já tenho dito também a responsáveis, que a praxe tem momentos de completa inutilidade e que poderia apelar para exercícios um pouco mais inteligentes, que apelassem à inteligência, e continuamos a ver que, por vezes, não é isso que acontece. Isso até nem seria muito grave se esses momentos não prejudicassem ninguém, quer física, quer psicologicamente. A praxe, resumindo, pode ser muito positiva, muitas vezes faz sentido, só que desconhecemos um pouco essa vertente que acaba por estar mais encoberta. Julgo que haverá espaço para promover o desenvolvimento de outras atividades que procurem integrar os novos estudantes, ligadas, por exemplo, ao desporto, ao voluntariado e às artes.

2 – Encontrando-se na transição para a idade adulta, é espectável que um estudante do ensino superior compactue, tanto ativa como passivamente, com certos abusos que por vezes são praticados nas praxes acadêmicas? Qual é a explicação que pode encontrar para que um jovem se subordine a certos excessos e que, mais tarde, até venha ser ele próprio a promovê-los?

A praxe vive muito da manutenção de uma tradição, de bons aspetos de tradição, mas de outros de utilidade vazia. Sabemos que mais tarde, depois dos estudantes deixarem de ser estudantes, muitas vezes o que recordam são experiências mais complicadas que tiveram, desde que não tenham deixado manchas graves. As que deixam manchas graves, essas infelizmente são sempre recordadas. O novo estudante acaba por se submeter a esses momentos que considera de tradição, porque também sabe que nos anos seguintes estará ele, de certa forma, a aproveitar desse tipo de momento. Aceitam isto, por considerarem que é uma tradição, onde, normalmente, nada de grave acontece. Sei que há estudantes que vão à praxe, uma ou duas vezes, uma semana, concluindo que isso não lhes interessa. Conheço estudantes que tomaram esse tipo de atitude. Experimentaram, foram, concluíram que nada tinham a ver com esse tipo de atividade e decidiram não continuar. Há quem vá e até goste ou que diga gostar.

3 – Considera que há estudantes que são facilmente influenciados?

Não sei se é por serem facilmente influenciados, se é por gostarem mesmo daquele tipo de atividades. Esqueçamos a praxe por um momento, e vemos que neste nível etário as pessoas estão mais abertas para determinadas atividades, umas boas, outras muito boas e outras não tão boas. Se são influenciáveis? Algumas também serão. No meio de centenas, milhares de pessoas, não podemos conceber que pensem ou procedam todas da mesma maneira.

4 – No caso específico da UP, de que forma são tratadas essas situações de violência que venham a ser reportadas? Há algum tipo de preocupação sobre estes casos? Apuram-se os culpados e protegem-se as vítimas?

Julgo que aqui há um aspeto muito importante a ter em conta, pois ajudará a justificar o baixíssimo número de casos sobre a praxe na UP que chegaram ao Provedor. A posição da Reitoria e do Conselho Geral é bastante clara. Tenho aqui, por exemplo, um Despacho de setembro de 2013, do Reitor, do qual retiro o seguinte (praticamente tudo): “1: O processo de acolhimento e integração dos novos estudantes reveste elevada importância no âmbito da missão da Universidade, que deve colaborar e até proporcionar as melhores condições para o início da vida universitária aos que nela ingressam; 2: Na integração dos novos estudantes tomam parte ativa os atuais estudantes, estando entre as formas de

aproximação por si dinamizadas as apelidadas por praxe acadêmica; 3: Todos os rituais integrados na dita praxe devem constituir momentos de divertimento, sem assumir formas inaceitáveis, atentatórias dos direitos humanos, da liberdade e da dignidade individual do grupo; 4: Os atos de violência ou de coação física ou psicológica sobre outros estudantes, designadamente no quadro das ditas praxes acadêmicas, configuram verdadeiros ilícitos de natureza civil, criminal e disciplinar; 5: O regime jurídico das instituições de ensino superior”, o despacho refere a lei, “qualifica como infração disciplinar a prática de atos de violência ou coação física ou psicológica sobre os outros estudantes, designadamente no quadro das praxes acadêmicas, admitindo que a sanção possa ir da advertência, à interdição da frequência na instituição”. O próprio Regulamento Disciplinar dos Estudantes da UP considera, como um dos deveres do estudante da UP, “não praticar qualquer ato de violência ou coação física ou psicológica sobre outros estudantes, inclusive no âmbito das ditas praxes acadêmicas; 6: Cabe aos responsáveis pelas instituições do ensino superior intervir, de forma a não permitir que os rituais das ditas praxes acadêmicas, em especial as aplicadas aos novos estudantes, se assumam como rituais violentos, prepotentes, ou atentatórios da liberdade e da dignidade individual, eventualmente passíveis de originar acidentes graves, ou deixar marcas profundas nas suas vítimas.” Quando o Reitor da UP, no Despacho, afirma “cabe aos responsáveis pelas instituições”, sendo a UP composta por catorze faculdades, e estando relativamente dispersa, julgo que está, de certa forma, a partilhar a responsabilidade deste assunto com os diretores dessas unidades orgânicas. Concluindo o Despacho Reitoral: “determino que não são permitidas praxes acadêmicas nas instalações da UP que atentem contra a dignidade, liberdade e direitos dos estudantes”, com um apelo ao contributo ativo das associações de estudantes, “no sentido de não acolherem nem apoiarem ações que ponham em causa os valores da liberdade e da dignidade humana dos estudantes, antes desenvolvendo iniciativas no sentido de uma efetiva e autêntica integração destes na comunidade académica de nível superior”. Este Despacho foi divulgado pela Equipa Reitoral, pelos Diretores das Unidades Orgânicas, pelo Provedor do estudante, pelo Diretor dos Serviços de Ação Social e pelas Associações de Estudantes, e também colocado no sistema de informações da UP. Portanto, há aqui uma posição muitíssimo clara do Reitor da UP, que considero muito importante. O Conselho Geral, mais recentemente, em fevereiro de 2014, também é muito claro relativamente a este assunto. Num comunicado de meia página, o Conselho Geral da UP “condena inequivocamente todas as praxes que impliquem atos de violência ou coação física ou psicológica sobre outros estudantes, reafirma a orientação sobre esta matéria constante no Regulamento Disciplinar do Estudante e no Despacho Reitoral” referido, “que devem ser aplicados em toda a Universidade sem transigência e constar do Guia de Acesso ao estudante e do site da Universidade. O Conselho Geral entende que não devem ser permitidas atividades

desta natureza no interior desta Universidade, assim como qualquer apoio financeiro, instalações, ou qualquer outra colaboração com grupos associados a estas práticas. O Conselho Geral afirma não aceitar nas instalações da UP qualquer atividade que implique a diferenciação entre estudantes aderentes ou não aderentes à praxe”. Para finalizar, “o Conselho Geral da UP, afirma a sua responsabilidade junto de todos os estudantes na defesa da sua liberdade e dignidade, em relação a qualquer atividade desta natureza, incluindo o fornecimento de apoio jurídico”. Portanto, esta é a posição clara da UP. O Provedor acompanha esta posição do Reitor e do Conselho Geral, juntando ainda o seguinte: responsabilizar os intervenientes, quer os praxistas, quer os novos estudantes, tornando claro que estes últimos não são obrigados a participar na praxe. Passa muito pelo estudante dizer “eu quero ou não quero isto”. Estamos a falar de pessoas que já são adultas, embora ainda muito novas, e esta é uma boa ocasião para treinarem também este tipo de situação: eu quero ou não quero uma coisa, pois estou na Universidade não só para aprender “matemática e física”, mas também para aprender a ser pessoa, a ser gente, a saber o que é o bem e o que é o mal, a decidir se devo ir por um caminho ou por outro. E se decidir que não quer, e se mesmo assim sentir que o querem obrigar, a Universidade dá a conhecer aos estudantes que podem sempre “bater à porta” da direção da sua faculdade. É importante que o estudante saiba que pode dar esse passo. A UP, obviamente, não está livre de problemas que possam ocorrer no âmbito das praxes, apesar do que fez e fará no sentido de prevenir e de esclarecer os estudantes, quer os mais velhos, quer os mais novos.

5 – E tendo em conta essa sua posição, considera que os jovens estudantes estão sensibilizados para o problema, ao ponto de se sentir confortáveis a denunciar uma situação em que se tenham sentido violentados no âmbito das praxes académicas? Sentem que eles estão encorajados a fazê-lo?

Não estou certo que o jovem estudante, mesmo com tudo o que foi referido, se sinta confortável para decidir pelo não, se chegar à conclusão que não quer. O que é que se poderá ainda fazer no sentido de lhe tornar mais cómoda esta decisão? Se sabe que não é obrigado. Se sabe que se o obrigam isso é contrário ao que está estabelecido. Mas se, mesmo assim, tem dificuldade em dirigir-se ao diretor da faculdade, que, provavelmente, nem sequer ainda conhece, nem saberá que existe o Provedor do Estudante porque ainda está a dar os primeiros passos na Universidade. Haverá aqui algum espaço para se refletir um pouco mais e melhorar. É mais cómodo dizer sim, mesmo que não se goste muito, porque é a decisão da maioria, é a mais fácil. Nunca poderemos dizer que atingimos a perfeição e a UP, depois de divulgada a sua atitude perante a praxe, não fica simplesmente tranquila, devendo sempre acompanhar com atenção este tipo de fenómeno.

6 – Existirá a necessidade de as forças de segurança, nomeadamente, a PSP, tomarem uma certa posição de vigilância sobre estas problemáticas? Olha para a proximidade da polícia junto dos estudantes com bons olhos ou considera que a Polícia deve manter-se um pouco à parte da Universidade?

Não me parece que haja necessidade das forças de segurança tomarem posições especiais em relação à atividade de praxe na UP. Por aquilo que consigo avaliar, acho que bastará às forças de segurança prestarem à praxe a mesma atenção que prestam a qualquer outro tipo de atividades que envolvam grupos de jovens pela cidade. Com o despacho da Reitoria já referido, o ponto-chave é este: dentro das instalações da UP “não são permitidas praxes académicas que atentem contra a dignidade, liberdade e direitos dos estudantes”, mas os estudantes também se deslocam para espaços exteriores à Universidade. Uma Universidade sentir-se-á sempre tocada se, mesmo fora das suas instalações, um dos seus estudantes, em ambiente de praxe, sofre alguma coisa. Portanto, como o alcance da praxe se estende para fora do espaço universitário, faz sentido alguma atenção, que não terá que ser especial, mas uma atenção semelhante à que a força de segurança já teria, quando há um agrupamento de jovens que se reúnem para aquele fim, pelo que cabe à força de segurança avaliar que tipo de atenção deve adotar. Caberá às forças de segurança avaliar a forma como estes grupos se comportam, se perturbam o ambiente, se prejudicam, eventualmente, alguns elementos desse grupo, e aí sim, terão que intervir.

7. Subcomissário Jean François Carvalho

Função: Comandante da Esquadra do Bom Pastor do COMETPOR

Data: 20 de março de 2015

Local: realizada via correio eletrónico

1 – Em que moldes é desenvolvido o programa especial de proximidade direcionado aos estudantes universitários da UP? De que forma surgiu a iniciativa, com que objetivos e quais os resultados já obtidos e que se esperam obter?

O policiamento de proximidade implementado no pólo universitário da Asprela, Concelho do Porto, Freguesia de Paranhos, foi estabelecido em 04 de março de 2002 e protocolado em 12 de novembro de 2013, sendo inicialmente composto por 1 Chefe e 12 Agentes, dos quais 6 eram da Esquadra do Bom Pastor, 4 da Divisão de Trânsito e 2 das Brigadas Anti-crime do COMETPOR. A sua origem deve-se essencialmente aos elevados índices de criminalidade e incivilidade registada e à perceção policial em adequar e adotar medidas preventivas que assegurassem efetivamente um aumento e reforço do sentimento subjetivo e objetivo de segurança da população em geral e em particular da população estudantil, em virtude do policiamento, nessa época, ser apenas realizado pelo(s) carro(s) de patrulha adstrito à Esquadra do Bom Pastor e ser manifestamente reativo e insuficiente face ao elevado número de ocorrências por turno e extensa área de policiamento de 6,67 km².

O pólo universitários da Asprela é abrangido por infraestruturas complexas, designadamente por 14 estabelecimentos de ensino superior, o Hospital São João, o Instituto Português de Oncologia do Porto, e diversos estabelecimentos comerciais, estimando diariamente uma população flutuante que varia entre 80 a 100 mil pessoas.

Atualmente, o MIPP vocacionado para o pólo universitário da Asprela é composto por 01 Chefe Coordenador, 04 equipas fixas constituídas em binómios por elementos da Esquadra do Bom Pastor e 03 elementos da Divisão de Trânsito do COMETPOR. Por um lado, a missão diária designada às equipas passa por prevenir, através da visibilidade policial, determinadas incivilidades, sobretudo na vertente de segurança rodoviária dissuadindo regulares infrações de trânsito constatadas em determinadas artérias sinalizadas e respetivo redirecionamento da fiscalização conforme reclamações apresentadas por cidadãos ou entidades coletivas. Por outro lado, é realizado diariamente um trabalho de campo no âmbito da prevenção criminal que passa por realizar diversas ações de sensibilização promovidas em estabelecimentos de ensino superior nas diversas temáticas, efetuar contactos regulares com membros da direção e funcionários dos estabelecimentos de ensino superior, no sentido de perceber e obter informação da existência de eventuais problemas

de segurança não participados e monitorização de suspeitos com cadastro criminal pela prática de crimes violentos ou que possam criar algum sentimento de insegurança na área, nomeadamente, os crimes de roubo, tráfico de estupefacientes, ou furtos em interior de veículo.

Porém, quando a prevenção não resulta e existe a prática de crimes na área do pólo universitário da Asprela, são acionados os elementos policiais do MIPP, que efetuam diligências essenciais à descoberta da verdade material e interceção de eventuais suspeitos. Quando denunciados em departamentos policiais, são realizados acompanhamentos pós-vitimação, que visam perceber e avaliar o estado da vítima, recolher informação necessária e pormenorizada da situação do ilícito, permitindo posteriormente, conforme o caso, preservar os meios de prova necessários e adequados, tais como a preservação de imagens de videovigilância, reconhecimento fotográfico, reconhecimento pessoal, identificação de testemunhas.

De uma forma genérica, os objetivos estratégicos propostos pelo COMETPOR foram claramente atingidos, pois permitiram reforçar e aumentar as medidas de segurança e reduzir os índices de criminalidade e incivildades na área do pólo universitário da Asprela, melhorando a relação e imagem institucional com diversas entidades, sobretudo com a FAP e em particular junto da comunidade estudantil.

2 – O referido programa engloba, de alguma forma, a problemática da violência nas praxes académicas?

O COMETPOR não possui nenhum programa em especial ou intervenção específica vocacionada para as praxes académicas, muito embora seja abordada esta temática de forma genérica, em ações de sensibilização, no início de cada ano letivo, junto dos estudantes do ensino superior. Atendendo que, nestes últimos anos, não foram reportados ou denunciados casos de violência nas praxes na área do pólo universitário, acreditamos que devem ser priorizadas outras temáticas que possam beliscar o sentimento de segurança da população estudantil. A título de exemplo, como a maioria dos estudantes são provenientes de outros distritos do país, procuramos fazer um enquadramento do tipo de policiamento existente e alertá-los para potenciais perigos e modos de prevenir certas práticas de crimes, até porque o pólo universitário da Asprela insere-se na Freguesia de Paranhos que é constituída por 15 bairros sociais, onde a marginalidade é recorrente.

3 – Qual a sua opinião sobre a extensão desse programa a essa problemática? Considera que seria bem recebida pela comunidade Universitária?

Atendendo à temática em apreço, considero que se trata de uma matéria sensível que requer algum cuidado na sua abordagem, sobretudo, quando se trata de uma prática social

enraizada pela tradição no seio da comunidade estudantil em que há notícia de determinados incidentes ocorridos, como é o caso do Meco. Acredito, com certeza, que nenhum estabelecimento de ensino superior goste de ter a sua reputação e bom nome mediatizado por práticas violentas resultantes de praxes académicas. Nesse contexto, acredito que o processo de informação e de prevenção destas práticas deve ser gradual, através de ações de sensibilização, nos diversos estabelecimentos de ensino ou via pública através de distribuição de *flyers*, focando vários públicos-alvo, mais concretamente, a direção de cada estabelecimento de ensino, o corpo docente, funcionários e comunidade estudantil. É meu entendimento que a iniciativa deverá partir sempre da direção de cada estabelecimento de ensino superior ou, em particular, das Federações Académicas e, deste modo contar com a colaboração da PSP.

4 – Considera que um jovem estudante universitário que se sinta violentado no decorrer das atividades das praxes académicas, se sente encorajado a denunciar esses abusos de que foi alvo? Quais os aspetos relacionados com a atividade policial que poderão ser melhorados de forma a potenciar e facilitar a sua denúncia?

De uma forma genérica acredito que um estudante não se sinta encorajado a denunciar, pelo menos, às autoridades policiais, a prática dessas condutas violentas, sobretudo pelo receio de exclusão social entrepares no seio da comunidade estudantil do ensino superior. No entanto, acredito que estas situações dependem também e, sobretudo, da natureza e gravidade da conduta, bem como a capacidade de reação que cada indivíduo tem perante estas práticas violentas e/ou continuadas.

Apesar de não terem sido registadas quaisquer situações de agressões físicas no âmbito das praxes académicas no pólo universitário da Asprela no Porto, acredito que este assunto merece melhor cuidado de perceção através da realização de inquéritos a serem promovidos pela FAP ou em particular por cada estabelecimento de ensino superior. Quanto às atividades que possam potenciar ou incentivar a denúncia destes atos, acredito as ações de sensibilização são fulcrais nesse campo, permitindo antecipar e esclarecer potenciais vítimas.

Anexo B – Ofício dirigido à DNPSP



MINISTERIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS E
SEGURANÇA INTERNA
DIRECÇÃO DE ENSINO
SECRETARIA ESCOLAR

⇒ G. P. C. B. =
1. Solicitar informação
no "BO" e aos COM's
@31/01/2015

Exmo. Senhor
Diretor Nacional Adjunto/Unidade Orgânica
de Recursos Humanos
(Departamento de Formação)
DN/PSP - Largo da Penha de França,
1199 - 010 Lisboa

As informações de interesse
de natureza dos referidos
programas de proximidade
deve ser enviada para
o Diretor Nacional Adjunto/Unidade Orgânica
de Recursos Humanos
@31/01/2015

S/Referência

S/Comunicação

N/Referência

79/SECDE/2015

Processo:

Classificador: 080.10.02

Data

2015-01-30

Assunto: PEDIDO DE COLABORAÇÃO EM TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTEGRADO EM CIÊNCIAS POLICIAIS

1. O Curso de Mestrado Integrado em Ciências Policiais (CMICP), no 5.º ano – Estágio - compreende a elaboração de uma dissertação/trabalho de projeto que deverá, obrigatoriamente, incidir sobre um tema das áreas científicas de Ciências Policiais, Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Humanas e/ou Ciências de Desenvolvimento e Adaptação Motora.

2. Neste sentido, o Aspirante Tiago André Moutinho Jacinto irá realizar o seu estudo numa daquelas áreas científicas subordinado ao tema "A violência nas praxes académicas: Legitimação da intervenção policial", do qual é Orientador o Prof. Doutor Felipe Pathé Duarte.

3. Deste modo, solicita-se a V.ª Ex.ª informação, através desse DEPFOR, sobre a existência, a nível dos Comandos Territoriais, de programas especiais de proximidade que, eventualmente, estejam a ser desenvolvidos junto dos estudantes do ensino superior.

5. Mais se informa V.ª Ex.ª que o Aspirante a Oficial de Polícia Tiago Jacinto se compromete ao dever de confidencialidade e anonimato, relativamente aos dados recolhidos, fora do âmbito do seu trabalho académico.

O Diretor

Pedro José Lopes Clemente
Superintendente

REGIÃO NACIONAL PSP/DAG	Entrada Nº 3825
REGIÃO CORRESPONDÊNCIA	Data 02 FEV. 2015
	Pº 3 FOS

Anexo C – Protocolo PSP/FAP



R. L. Al.
[Signature]

**PROTOCOLO DE PARCERIA ENTRE
A POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
E A
FEDERAÇÃO ACADÉMICA DO PORTO**

Considerando o papel de relevo que as duas instituições desempenham na sociedade portuguesa, com particular destaque para a intervenção na cidade do Porto, no desenvolvimento de políticas e medidas de proximidade junto dos estudantes do ensino superior e respetivas comunidades e associações de grupos de estudantes.

A Federação Académica do Porto é uma entidade organizadora de diversos eventos ao longo do ano letivo, procurando envolver todos os estudantes e respetivos movimentos associativos, beneficiando, com estas iniciativas, todos os anos letivos, milhares de pessoas.

A Polícia de Segurança Pública tem, além de outras atribuições, de acordo com a sua lei orgânica, de “contribuir para a formação e informação em matéria de segurança dos cidadãos” procurando-se, desta forma, assegurar elevados padrões de qualidade cívica na proteção dos jovens, em particular daqueles que frequentam o ensino superior.



Rub
J
JCZ

Entre a **Polícia de Segurança Pública**, adiante designada **PSP**, com sede no largo da Penha de França, 1, 1190-010 Lisboa, representada pelo Comandante Metropolitano do Porto, Superintendente Francisco António Carrilho Bagina, adiante designada como primeiro outorgante,

E a

Federação Académica do Porto, adiante designada **FAP**, com sede na Rua do Campo Alegre, 627, 4150-179 Porto, representada pelo seu Presidente Rúben Armando Monteiro Alves e o seu Tesoureiro, João Pedro Vicente Pereira, na qualidade de segundo outorgante.

As duas instituições aceitam celebrar este protocolo de parceria que se rege pelas seguintes cláusulas:

Cláusula Primeira

(Objeto e Âmbito)

O presente Protocolo visa promover mecanismos de articulação e boas práticas entre os dois outorgantes que permitam incrementar o sentimento de segurança nas zonas de circulação e permanência de estudantes do ensino superior, não apenas no dia-a-dia mas também nos períodos e eventos em que existem fatores de risco acrescidos.

Cláusula Segunda

(Definição de setores territoriais – “Polos”)

De acordo com critérios previamente definidos e analisados pelas entidades outorgantes são identificados, na cidade do Porto, dois setores de intervenção prioritária, devendo os mecanismos de articulação e boas práticas, desenvolvidos pelos dois outorgantes, ser especialmente direcionados para estes setores de maior aglomeração de infraestruturas do ensino superior e movimentação de estudantes, ou seja, o “Pólo da Asprela” e o “Pólo do Campo Alegre”.



REL
J
2023

Cláusula terceira

(Direitos e Obrigações das Partes)

1. Com a finalidade de atingir os objetivos deste protocolo de parceria, a Polícia de Segurança Pública deverá, nomeadamente:
 - a) Promover a implementação de medidas de segurança pública, junto dos setores de intervenção prioritária identificados, nomeadamente através das Equipas policiais do Modelo Integrado de Policiamento de Proximidade (MIPP), que exerçam, com a regularidade possível, a sua missão de policiamento tão próximo quanto possível dos estudantes do ensino superior e dos respetivos movimentos associativos;
 - b) Promover a articulação com outros parceiros institucionais, sempre que se justifique para a melhoria das condições de segurança dos estudantes e das zonas públicas envolventes dos recintos escolares, assim como na realização de ações de sensibilização e informação sobre temáticas específicas;
 - c) Designar um responsável de ligação junto da direção da segunda outorgante para articulação operacional relativa a cada um dos pólos implementados;
 - d) Promover a realização de ações de sensibilização e informação sobre temáticas específicas e direcionadas para os estudantes universitários e problemas de segurança que os afetem, quando solicitadas pelo segundo outorgante ou por responsáveis dos movimentos associativos;
 - e) Realizar reuniões regulares com a segunda outorgante, em cada um dos Pólos definidos, devendo ocorrer, obrigatoriamente e pelo menos, uma reunião de avaliação no final de cada ano letivo, no mês de junho;
 - f) Realizar, em coordenação com o segundo outorgante, estudos e auscultação dos membros da comunidade do ensino superior, através de métodos cientificamente validados, que permitam realizar diagnósticos da situação de segurança (DSS) de cada um dos pólos definidos.



2. Com a finalidade de atingir os objetivos deste protocolo de parceria, a Federação Académica do Porto, naquilo que é o seu âmbito de responsabilidade social, deverá, nomeadamente:
- a) Identificar áreas de interesse e de problemas de segurança que afetem objetivamente a segurança pública ou tenham impacto no sentimento de segurança da comunidade do ensino superior, promovendo a sua sinalização junto do primeiro outorgante e demais entidades competentes;
 - b) Desenvolver campanhas de informação e sensibilização específicas que permitam diminuir o risco de vitimação, nos termos da alínea anterior, privilegiando sempre que possível a comunicação através das novas tecnologias da comunicação;
 - c) Promover, em coordenação com a primeira outorgante, a realização de ações de sensibilização e informação alusivas a áreas de interesse e de problemas de segurança que afetem objetivamente a segurança pública ou tenham impacto no sentimento de segurança da comunidade do ensino superior;
 - d) Desenvolver, em coordenação com a primeira outorgante, recursos e materiais de sensibilização e informação no âmbito da prevenção do crime e da redução de riscos para os estudantes;
 - e) Realizar reuniões regulares com o responsável policial de ligação da primeira outorgante, em cada um dos Pólos, e o respetivo responsável da Direção da FAP, devendo ocorrer, obrigatoriamente e pelo menos, uma reunião de avaliação no final de cada ano letivo, no mês de junho;
 - f) Realizar, em coordenação com o primeiro outorgante, estudos e auscultação dos membros da comunidade do ensino superior, através de métodos cientificamente validados, que permitam realizar diagnósticos da situação de segurança (DSS) de cada um dos pólos definidos.



Cláusula Quarta
(Divulgação)

Em todas as atividades que os ora outorgantes participarem, ativa e simultaneamente, comprometem-se a divulgar a presente parceria através dos instrumentos de comunicação institucional, utilizados habitualmente ou concebidos especificamente para o efeito, devendo, sempre que possível, serem divulgadas informações de planeamento e informações dos resultados alcançados pelas duas entidades.

Este protocolo é feito em duplicado, aos 12 de novembro de 2013, podendo ser objeto de revisão ou revogação por qualquer uma das partes a todo o tempo.

O Primeiro Outorgante

O Segundo Outorgante

Pela Polícia de Segurança Pública

Pela Federação Académica do Porto

Francisco António Carrilho Bagina
Superintendente

Rúben Armando Monteiro Alves
Presidente

João Pedro Vicente Pereira

Tesoureiro

