



Universidade de Évora | Escola de Ciências Sociais

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Patrícia Romão Cegonho

AS PRAXES ACADÉMICAS NA UNIVERSIDADE DE ÉvORA

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Elisa Rolo Chaleta

Dissertação de Mestrado em Psicologia

Área de Especialização: *Educação*

Évora | 2011

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e por compreenderem e respeitarem o facto de nem sempre poder estar presente.

Agradecimentos

Em primeiro lugar e, como não poderia deixar de ser, gostaria de agradecer à Professora Doutora Elisa Chaleta pelo apoio e disponibilidade demonstradas, a par da transmissão de conhecimentos sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho. As palavras de incentivo e valorização do trabalho à medida que este ia sendo construído foram essenciais para manter e fortalecer a minha motivação em momentos em que ocorrem situações inesperadas e que vão contra as nossas expectativas iniciais.

Simultaneamente, é de referir que a realização do presente trabalho não teria igualmente sido possível sem a colaboração dos voluntários do GPSA, ano 2009/2010 (auxílio na aplicação dos questionários) e dos docentes, entre eles, Directores de Curso, Directores de Escolas, Presidentes dos Conselhos Científico e Pedagógico de todas as Escolas pertencentes à Universidade, e alunos de 1º e 3º anos de Licenciatura da Universidade de Évora que aceitaram disponibilizar algum do seu tempo, na maioria das vezes, escasso, para participar nesta investigação, demonstrando interesse e curiosidade pelos resultados e conclusões finais de um estudo sobre uma problemática que lhes é familiar e que possui impacto sobre a vida e funcionamento da Universidade de Évora, a par de outras instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais.

Por último, e fazendo jus à expressão *last but not least*, um agradecimento final aos meus pais, restante família e amigos, que são a pedra basilar da minha existência e que, como tal, foram também cruciais no apoio constante que me foi proporcionado ao longo da realização do presente estudo. Uma palavra de agradecimento especial pela compreensão demonstrada devido ao facto de nem sempre poder estar presente,

pelas palavras de conforto e de incentivo dadas nos momentos mais difíceis e por demonstrarem uma constante disponibilidade e atenção tanto nos bons como nos maus momentos não só durante a realização do presente trabalho como em todos os momentos importantes e menos importantes da minha vida. Muito obrigada!

As Praxes Académicas na Universidade de Évora

Resumo

A temática “praxes académicas” parece não reunir consensos, verificando-se uma ausência de instrumentos avaliativos e investigações, das perspectivas de diferentes elementos da comunidade académica, relativamente ao fenómeno.

Nesta linha, a presente investigação distribuiu-se por dois estudos: avaliação das características psicométricas e resultados do Questionário sobre as Praxes Académicas – QPA (Chaleta, 2009) aplicado a 504 alunos do 1º ano da Universidade de Évora (estudo quantitativo); investigação dos aspectos positivos, negativos e sugestões para as praxes, referidos pelos alunos (estudo qualitativo A) e das percepções de 72 elementos da comunidade académica sobre o fenómeno (estudo qualitativo B).

Não reunidas condições para confirmação da aferição e validação do QPA, os seus resultados, a par das análises efectuadas aos estudos qualitativos A e B mostram que a prática praxística parece não reunir total consenso entre diferentes elementos da comunidade académica, reconhecendo-se, todavia, a pertinência do seu contributo para diversos domínios da vida dos alunos.

Palavras-chave: Praxes Académica; Integração no Ensino Superior; Métodos mistos

College Hazing at Évora University

Abstract

College hazing topic doesn't seem to gather consensus, besides, there seems to be a lack of evaluation tools and research towards the perspectives that different elements of the academic community have in relation to this phenomenon.

According to this, this research was divided into two different studies: evaluation of psychometric properties and results of the Academic Hazing Questionnaire – QPA (Chaleta, 2009), applied to 504 1st year students from Évora University (quantitative study); investigation of the positive, negative aspects and suggestions towards this practice, referred by the students (qualitative study A) and the perceptions that 72 elements of the academic community have about this phenomenon (qualitative study B).

The conditions for the QPA validation weren't found, however, QPA results, along with the analysis carried out with qualitative studies A and B, showed that the hazing practice doesn't seem to build consensus among the different elements of academic community, recognizing, however, the relevance of its contribution to multiple domains of students' life.

Key-words: College Hazing; Integration in Higher Education; Mist methods

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	5
I - PRAXES ACADÉMICAS.....	5
1.1. Caracterização Histórica.....	5
1.2. Conceito de Praxes Académicas.....	8
1.2.1. Perspectiva sociológica e perspectiva psicológica da Praxe Académica....	13
1.2.2. Perspectiva positiva vs. perspectiva negativa.....	14
1.3. Análise dos Códigos de Praxe.....	21
1.3.1. Análise de Códigos de Praxe nacionais.....	21
1.3.2. As praxes na Universidade de Évora - Código Estudantil de Graus Académicos, Regulamentos e Regras de Exegese e Gírias Académicas da Universidade de Évora – CEGARREGA.....	27
II – INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	31
2.1. Estudos sobre integração no Ensino Superior.....	31
2.2. Estádios desenvolvimentais dos alunos do 1º ano do Ensino Superior.....	36

4.3.1. População e Amostra.....	52
4.3.2. Instrumentos.....	52
4.3.3. Procedimentos.....	53
4.3.3.1. Procedimentos de aplicação.....	53
4.3.3.2. Procedimentos de análise de dados.....	53
V. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	55
5.1. Resultados Estudo 1 – Estudo Quantitativo.....	55
5.1.1. Análise de Estatística Descritiva.....	55
5.1.2. Análise de Consistência Interna.....	57
5.1.3. Análise de Validade de Constructo.....	58
5.1.4. Análise Correlacional.....	65
5.1.5. Análise de Comparação de Médias.....	69
5.2. Resultados Estudo 2 – Estudo Qualitativo A.....	80
5.3. Resultados Estudo 2 – Estudo Qualitativo B.....	93
VI. DISCUSSÃO GLOBAL DE RESULTADOS.....	103
6.1. Limitações do Estudo e sugestão de investigações futuras.....	115
VII. CONCLUSÃO.....	119
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

Índice de Tabelas

Tabela 1. Número, média e percentagem de elementos da amostra (alunos de 1º ano) por idade.....	43
Tabela 2. Número de elementos da amostra (alunos de 1º ano) por sexo.....	44
Tabela 3. Análise Descritiva dos Itens do QPA.....	56
Tabela 4. Valores de <i>alpha</i> antes e após retirada de itens problemáticos do QPA.....	58
Tabela 5. Teste de Kolmogorov-Smirnov e Teste de esfericidade de Bartlett.....	60
Tabela 6. Componentes Principais do QPA.....	61
Tabela 7. Total de Variância Explicada na Análise Factorial efectuada ao QPA.....	61
Tabela 8. Estrutura Factorial do QPA.....	63
Tabela 9. Análise de Correlações entre sub-escalas e entre as sub-escalas e a escala global.....	66
Tabela 10. Teste de comparação de médias efectuada à variável <i>sexo</i>	70
Tabela 11. Comparação de médias entre os dois géneros.....	71
Tabela 12. Teste de comparação de médias efectuada à variável <i>escola</i>	72
Tabela 13. Teste de comparação de médias efectuada à variável <i>opção de curso</i>	73
Tabela 14. Teste de comparação de médias efectuada à variável <i>opção Universidade de Évora</i>	74
Tabela 15. Teste de comparação de médias efectuada à variável <i>localidade de origem</i>	75

Tabela 16. Coeficiente de correlação e proporção da variância explicada pelas variáveis preditoras dos Aspectos Positivos das Praxes Académicas – Método <i>Enter</i>	76
Tabela 17. Coeficiente de correlação e proporção da variância explicada pelas variáveis preditoras dos Aspectos Negativos das Praxes Académicas – Método <i>Enter</i>	77
Tabela 18. Coeficiente de correlação e proporção da variância explicada pelas variáveis preditoras dos Receios de Participação nas Praxes Académicas – Método <i>Enter</i>	79
Tabela 19. Coeficiente de correlação e proporção da variância explicada pela variável preditora dos Receios de Participação nas Praxes Académicas – Método <i>Stepwise</i>	79
Tabela 20. Resultados de análise de conteúdo referente à questão <i>Aspectos Positivos das Praxes Académicas</i> inserida no <i>Questionário de aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas</i>	81
Tabela 21. Resultados de análise de conteúdo referente à questão <i>Aspectos Negativos das Praxes Académicas</i> inseridas no <i>Questionário de aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas</i>	85
Tabela 22. Resultados de análise de conteúdo referente à questão <i>Propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas</i> inseridas no <i>Questionário de aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas</i>	90

Índice de Figuras

- Figura 1. Sub-categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo empregue ao *Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas*.....92
- Figura 2. Categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade, referentes ao *Tema I – Conceito de Praxes*.....94
- Figura 3. Sub-categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade, referentes ao *Tema II – Características das Praxes*.....94
- Figura 4. Sub-categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade, referentes ao *Tema III – Integração na comunidade académica*.....95
- Figura 5. Categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade, referentes ao *Tema IV – Efeitos da participação nas praxes sobre o novo aluno*.....95

Índice de Anexos

Anexo 1. Tabelas relativas à caracterização das variáveis sócio-demográficas do Estudo 1 – <i>Número de Opção de Curso, Número de Opção da Universidade de Évora, localidade de origem</i> (alunos deslocados versus não deslocados) e <i>Escola</i>	132
Anexo 2. Questionário de Dados Sócio-Demográficos.....	134
Anexo 3. Questionário sobre as Praxes Académicas.....	135
Anexo 4. Questionário de <i>Aspectos Positivos, Negativos e propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas</i>	136
Anexo 5. Temas, categorias e sub-categorias extraídas da Análise de Conteúdo efectuada ao <i>Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas</i>	137
Anexo 6. Temáticas, categorias e sub-categorias extraídas da Análise de Conteúdo efectuada às entrevistas realizadas aos Directores de Escolas, Presidentes do Conselho Científico e Presidentes do Conselho Pedagógico, docentes e alunos de 1º e 3º anos.....	140
Anexo 7. Testes de normalidade e normalidade dos resíduos em relação às diferentes dimensões.....	143
Anexo 8. Comparação de médias relativas às variáveis <i>escola</i> e <i>opção de curso</i>	145
Anexo 9. Resultados brutos (frequência e percentagens) da Análise de Conteúdo efectuada às entrevistas realizadas com alunos de 1º e 3º anos, docentes e dirigentes da Universidade de Évora.....	147

Introdução

O presente estudo inscreve-se num projecto de investigação que visa a conclusão do 2º ciclo em Psicologia, ramo da Psicologia da Educação.

Pretende ser um contributo para a compreensão do fenómeno das praxes académicas, tendo por base o estudo dos elementos da academia que, directa ou indirectamente, participam ou contactam com a prática praxística. Reportamo-nos, especificamente, aos alunos de 1º ano (praxados), alunos de 3º ano (praxantes), dirigentes das Escolas da Universidade (Directores de Escolas, Presidentes do Conselho Científico e Presidentes do Conselho Pedagógico) e docentes.

Por se iniciar com a entrada do novo aluno na instituição de Ensino Superior, a participação nas praxes académicas, pelas práticas que lhe estão associadas e que serão explanadas mais adiante, parece encontrar-se revestida de um papel mediador da transição entre a saída do Ensino Secundário e a entrada no Ensino Superior.

Este eventual papel mediador levanta-nos assim algumas questões no que concerne, particularmente, os efeitos que a participação nestas actividades possui sobre a comunidade académica em geral e, em específico, sobre os alunos de 1º ano.

No entanto, quando procedemos à pesquisa bibliográfica no âmbito desta temática, podemos observar que parecem ser ainda escassos os estudos que se dedicam à investigação do fenómeno.

Assiste-se simultaneamente à ausência de um instrumento de avaliação aferido e validado que se dedique ao estudo exclusivo das praxes académicas e a estudos que privilegiem a participação de outros elementos da comunidade académica para além dos alunos de 1º ano.

Tendo em conta o cenário descrito, iniciámos a elaboração do presente trabalho, tendo primeiramente como objectivo efectuar uma resenha teórica do

conceito de praxes académicas, das investigações nacionais e internacionais que têm vindo a ser realizadas no âmbito da temática e, analogamente, uma resenha teórica acerca dos Códigos de Praxe nacionais e, em específico, do Código de Praxe da Universidade de Évora. Aspectos estes que serão tratados no primeiro capítulo do presente trabalho, “Parte 1 – Enquadramento Teórico”.

No que concerne o segundo capítulo do nosso enquadramento teórico, como já mencionámos, o facto de as praxes académicas ocorrerem no período temporal correspondente à entrada dos alunos para a Universidade, levou-nos a incluir, igualmente, no nosso trabalho, uma breve conceptualização teórica das questões relacionadas com a integração no Ensino Superior, no que concerne, nomeadamente, as investigações que têm vindo a ser encetadas no âmbito desta temática e os estádios de desenvolvimento do aluno que ingressa pela primeira vez no Ensino Superior (tomando por hipótese que o mesmo se encontra a iniciar a sua vida adulta).

A importância de termos decidido inserir, igualmente, o estudo dos estádios desenvolvimentais do aluno que ingressa, pela primeira vez, no Ensino Superior, prende-se com o facto de as praxes académicas ocorrerem, presume-se que na maioria dos casos, num período no qual o jovem aluno se encontra a progredir numa fase de desenvolvimento que possui as suas particularidades, reportamo-nos, especificamente, ao início da vida adulta. O início da vida adulta é acompanhado por um conjunto de tarefas desenvolvimentais desafiantes que ocorrem, assim, em simultâneo com um período de transição para um novo contexto académico, físico/geográfico (no caso dos alunos deslocados), social e até afectivo.

Na segunda parte do presente trabalho procedemos ao estudo empírico (“Parte 2 – Estudo Empírico”).

Tendo em consideração os elementos informacionais obtidos através da resenha teórica anteriormente efectuada, procederemos à consequente explicitação dos objectivos do presente trabalho, os quais se referem, na sua globalidade, à

validação do “Questionário sobre as Praxes Académicas” (Chaleta, no prelo), estudo dos aspectos positivos, negativos e sugestões de mudanças a introduzir na prática praxística tendo em conta a auscultação realizada aos alunos de 1º ano (por meio da aplicação do “Questionário – aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas”) e a investigação das perspectivas que dirigentes das Escolas da Universidade (Directores de Escolas, Presidentes do Conselho Científico e Presidentes do Conselho Pedagógico), docentes e alunos de 1º e 3º anos possuem acerca das praxes académicas, tomando em apreciação os relatos obtidos por parte dos mesmos nas entrevistas efectuadas.

Posteriormente, são expostos os principais resultados, e a consecutiva discussão dos mesmos, sendo que, por fim, será elaborada, e conseqüentemente descrita, uma discussão global/sumária de resultados, onde serão igualmente indicadas as limitações do estudo e sugestões para eventuais investigações futuras que foquem a temática aqui abordada.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões da investigação, procurando, ao mesmo tempo, privilegiar uma reflexão de natureza psicopedagógica do fenómeno das praxes académicas, com especial enfoque para a explanação das conclusões obtidas a partir da avaliação das características psicométricas do Questionário sobre as Praxes Académicas. Debruçando-nos simultaneamente sobre a compreensão das implicações e eventuais conseqüências que a participação nas actividades praxísticas possui sobre o novo aluno.

Pretende-se, analogamente, a compreensão da forma como os vários elementos académicos já mencionados (dirigentes das Escolas da Universidade, docentes e alunos de 1º e 3º anos) percebem o fenómeno praxístico participando directa ou indirectamente do mesmo e qual a importância que delegam ao fenómeno, a par das conseqüências que consideram que actuarão sobre os alunos de 1º ano.

Sumariamente, resta-nos então referir que o presente trabalho se encontra organizado em duas partes: Enquadramento Teórico (I) e Estudo Empírico (II), sendo, neste último, apresentadas duas investigações primaciais, uma de carácter quantitativo e outra tendo por base uma abordagem qualitativa.

A primeira parte foi, como já mencionado, dividida em dois capítulos – I e II – sendo que, no primeiro, serão abordados, essencialmente, o conceito e as investigações realizadas no âmbito das praxes académicas, bem como a análise dos Códigos de Praxe nacionais e do Código de Praxe, em específico, da Universidade de Évora; no segundo capítulo, debruçar-nos-emos sobre as investigações realizadas no domínio da integração no Ensino Superior, onde incluiremos uma breve resenha acerca dos estádios de desenvolvimento do aluno que ingressa, pela primeira vez, no Ensino Superior.

No que concerne a Parte II – Estudo Empírico – procederemos à descrição da metodologia, onde incluiremos os objectivos do trabalho, a caracterização da amostra, dos instrumentos e procedimentos. De seguida, explanaremos os resultados, primeiramente, inerentes à avaliação das características psicométricas do Questionário sobre as Praxes Académicas; passando para os resultados respeitantes ao Estudo 2.

Finalizaremos com a apresentação de uma discussão global de resultados e, finalmente, das conclusões globais do presente estudo, onde incluiremos as limitações do estudo e sugestões de estudos futuros.

Parte I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I - PRAXES ACADÉMICAS

1.1. Caracterização histórica

A um nível global, as praxes têm sido tradicionalmente praticadas ao longo dos tempos, tendo existido nas escolas antigas e medievais da Grécia, do Norte de África e da Europa Ocidental. Nomeadamente, na Grécia e Roma Antigas, a educação dos rapazes incluía algumas actividades que podem ser consideradas como reminiscências do que representam, hoje em dia, as praxes (Finkel, 2002).

No século XVI, Martin Luther fez uma declaração de incentivo às praxes, como forma de fortalecer o estudante e prepará-lo para os obstáculos da vida adulta. Na altura, as praxes detinham a designação de “penalização”, e durante o referido século tornaram-se, mesmo, um critério para a frequência da Universidade. Os administradores da Universidade e os alunos mais velhos acreditavam que os alunos mais novos (caloiros) não eram civilizados e, como tal, deveriam ser “apropriadamente preparados” (Lipkins, 2006). Porém, este critério foi abolido no século XVII devido a graves lesões e, mesmo, a mortes que foram comprovadas como sendo causadas por aquele tipo de práticas. Nos séculos XVIII e XIX, as escolas secundárias britânicas também relataram problemas, na mesma linha, com o “fagging”, tradição estudantil através da qual os alunos mais velhos exerciam coerção sobre os mais novos para que os mesmos agissem como se fossem servos dos seus colegas mais velhos, tradição esta que incluía também a existência de maus-tratos físicos e humilhações.

Nos finais do século XIX continuaram a ser relatados inúmeros incidentes que se mostraram letais para os alunos caloiros (Finkel, 2002; Lipkins, 2006).

Já em inícios do século XX, porém, as praxes foram de novo aceites pelos estudantes e administradores das escolas como uma forma de os alunos que ingressavam pela primeira vez na Universidade aprenderem a respeitar a organização escolar (Finkel, 2002).

Seguiram-se novamente alguns abusos que levaram à morte de mais alunos, sendo que, no ano de 1933, os educadores de 14 escolas nos EUA assinaram, mesmo, um acordo onde exigiam a abolição das praxes abusivas (Finkel, 2002; Nuwer, 2004). Não obstante, as mortes causadas por estas práticas – aliadas a comportamentos de ingestão excessiva de álcool, quedas e afogamentos – continuaram ao longo de todo o século, tendo sido amplamente divulgadas (Campos, Poulos, & Sipple, 2005; Finkel, 2002; Hollmann, 2002; Sweet, 2004).

Especificamente, no contexto português, a palavra “praxe” surgiu, pela primeira vez, por volta do ano de 1860. Nesta altura, a expressão praxe académica era relativa ao conjunto global de comportamentos característicos do mundo académico (Frias, 2003). No entanto, em textos que datam da primeira metade do século XVIII, já alguns estudantes mencionam, por vezes em forma versificada, as desordens rituais ou verbais que ocorriam relacionadas com as práticas de iniciação académica: canelões e investidas (termos utilizados para designar os costumes académicos e que incluíam a tourada, a picaria, os insultos, a patente, e as troças). Todo o século XVIII, e mesmo depois, apesar das proibições que se repetem a partir dos séculos XV e XVI, está marcado por acertos de contas sangrentos entre bandos escolares armados, que transportam conflitos para o espaço estudantil (Revez, 1999).

No ano de 1727, o rei D. João V proíbe mesmo estas práticas, “...devido às mortais *investidas aos novatos*” (Frias, 2003, p. 90). O elemento estrutural que explica um tal comportamento, segundo Frias (2003), tem a ver com a quase impunidade, que se estendia aos respectivos criados e famílias, dos universitários face à justiça real, impunidade que, de facto, lhes era garantida pelo foro académico desde 1309 até 1910.

Os comportamentos estudantis oscilaram, de resto, durante muito tempo, entre a sociabilidade viril exacerbada entre grupos de iguais (desafios, bravatas, vaidade) e a anomia (dos roubos às injúrias e ao homicídio), entre as contestações ruidosas e a conflitualidade lúdica integradora. Durante o século XIX, a tendência é para a atenuação das práticas violentas no meio universitário. Quer se relacione com factos ou com a sua percepção, manifesta-se uma crescente intolerância em relação aos excessos cometidos, principalmente nos que se referem à integridade física e ao espaço privado (Frias, 2003).

Segundo Frias (2003), estas práticas até então violentas passaram a caracterizar-se, no final do século XIX, por via de um processo lento e parcial, por chalaças e cenas lúdicas. Mais tarde, até 1969, data do principal conflito que opôs a Academia, quase unanimemente, ao regime governamental, a tradição é rejeitada.

Porém, mais recentemente, a Praxe – ou as percepções que cada indivíduo tem dela – voltou a irromper na imprensa pública (jornais, revistas, televisões), envolvendo igualmente o domínio político, chegando ao Ministério da Educação e à Assembleia da República, nomeadamente em Janeiro de 2003. Nos primeiros dias de Janeiro, o jornal *Público* divulga uma notícia acerca da queixa feita por uma aluna do primeiro ano da Escola Superior de Saúde de Macedo de Cavaleiros, pertencente ao Instituto Piaget. Segundo a mesma, havia sido exposta a humilhações, no âmbito das

praxes próprias do início do ano escolar (de entre as humilhações mencionadas, identificam-se as seguintes: simulações sexuais e roupa retirada) (Ferreira et al., 2005; Frias, 2003). A iniciativa isolada desta aluna teve o poder de, um pouco por todo o lado e no seu próprio estabelecimento de ensino, encorajar outras atitudes de rejeição ou de recurso, ainda que, de um modo geral, essas atitudes permaneçam marginais, segundo Frias (2003).

1.2. Conceito de Praxes Académicas

Parece não existir uma definição consensual sobre o conceito de praxe académica e tão pouco no que se refere às perspectivas existentes sobre a sua prática (Ellsworth, 2004).

Mais recentemente, e de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (2010), a definição de praxe envolve: actividades que se praticam habitualmente; prática; sistema; uso estabelecido; regra; etiqueta; execução; realização". Especificamente em relação ao termo "praxe académica", o mesmo dicionário define-a como: costumes e convenções usadas por estudantes mais velhos de uma instituição do Ensino Superior, de forma a permitir a integração dos mais novos nos meios académicos. Porém, como afirma Lipkins (2006), os rituais praxísticos têm sido empregues nos mais diversos contextos: organizações cívicas, companhias industriais, serviços militares, escolas profissionais, escolas básicas e secundárias e, especialmente, na Universidade.

No entanto, no presente estudo, apenas nos reportaremos à situação de praxe académica.

De uma forma geral, as praxes académicas são um conjunto de práticas (comportamentos), concepções (discurso e ideologias legitimatórias) e rituais de integração, de agregação e de passagem para um novo momento existencial e *status*, de acordo com um sistema organizacional, normativo e hierárquico específico (Ellsworth, 2004; Revez, 1999). É um *modus vivendi* característico dos estudantes, constituindo-se como dimensão importante da vida académica. Esta tradição refere-se às diversas ritualidades que os estudantes mais antigos, os “doutores”, impõem aos mais novos, os “caloiros”, concretizando-se numa multiplicidade de comportamentos, de cerimónias e de estatutos mais ou menos codificados, onde é característica a utilização de um traje académico, de insígnias, objectos, hinos, e gritos estereotipados, ligados à vida académica (Queirós et al., 2005).

Constituindo a entrada para a Universidade um momento de transição na vida académica do aluno, de acordo com Queirós e colaboradores (2005), a praxe reveste-se de importância para este momento, funcionando como um ritual de passagem, de entrada num grupo, portanto, com a finalidade de estabelecimento de laços com o grupo (Ferreira, Tavares, Lopes, & Moita, 2007; Ribeiro, 2000). Dada a referida importância das praxes académicas para o processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, mais adiante, no ponto Capítulo 2, iremos, recorrendo, mais uma vez, à literatura científica, abordar as questões e características inerentes a este mesmo processo, numa tentativa de promover um conhecimento mais aprofundado deste processo e procurar compreender o tipo de papel desempenhado pelas praxes académicas sobre o mesmo.

Outros autores (Campos, Poulos, & Sipple, 2005; Chapman, 2007; Ferreira *et al.*, 2005; Fields, Collins, & Comstock, 2007; Keating *et al.*, 2005; Lipkins, 2006; Stoudt, 2006), por seu turno, procederam à enumeração um conjunto de características que são comuns ao fenómeno das praxes e que julgamos importante referir:

- a) *repetição da tradição*. De acordo com Lipkins (2006), este factor é o que melhor diferencia as praxes quando comparadas com outros tipos de comportamentos violentos. Estas tradições podem ser significativas ou ter relevância para o grupo, ou podem ter tido um significado específico que se perdeu ao longo do tempo. As tradições são a pedra basilar da maior parte das praxes, e são, geralmente, passadas de gerações anteriores do grupo. As tradições podem envolver actividades físicas que são simbólicas (tais como acender uma chama em determinados eventos) ou desafiantes (tais como efectuar exercício físico extenuante). Adicionalmente, estas tradições também envolvem elementos psicológicos relacionados, nomeadamente, com a humilhação, que, por vezes, se revelam de maior impacto do que os físicos. Outras tradições relacionadas com as praxes envolvem ainda comer alimentos demasiado picantes, rapar o cabelo e executar acções de subserviência;
- b) *processo*. As praxes constituem ainda um processo, na medida em que possuem um início, um meio e um fim; envolvem, por isso, um planeamento que frequentemente demora semanas ou meses a preparar e a pôr em prática. Durante o mesmo, os actores delineiam estrategicamente o seu comportamento num jogo de encenações e dramatizações em que a integração, o reconhecimento e a aceitação são as metas fundamentais (Revez, 1999). Primeiramente, a pessoa é convidada ou, é esperado que participe nas actividades de grupo. A partir do momento em que a pessoa demonstra interesse, começa a parte “teste” em que aqueles que se encontram no comando procuram verificar se aquela pessoa é merecedora de entrar para o grupo. Para tal, é necessário que o principiante realize uma sequência de actividades, que normalmente representam repetições de tradições e rituais de iniciação anteriormente executados por outros grupos.

Antes de os caloiros chegarem, já os membros da fraternidade ou irmandade planeiam onde e quando irão começar as praxes. De entre algumas actividades relatadas na literatura encontram-se: consumo excessivo de álcool ou memorização de grandes quantidades de informação acerca dos grupos onde devem dar entrada. No entanto, o tipo de actividades de praxe muda à medida que se vai avançando no tempo e culmina com uma semana, denominada “semana de inferno”, que engloba a parte mais severa em termos físicos e psicológicos das praxes. No final, existe uma cerimónia de iniciação onde os caloiros são aceites e passam a fazer parte do grupo. Em algumas Universidades, as praxes duram cerca de quatro semanas, sendo que, noutras, ocorrem ao longo de todo o semestre;

- c) *hierarquia*. As praxes são utilizadas pelos grupos para criar e manter uma estrutura social e hierárquica específica. A hierarquia funciona, assim, como parte significativa da dinâmica do grupo. O caloiro precisa de compreender a hierarquia, de modo a respeitar “os mais velhos”, os membros que se encontram há mais tempo no grupo;

Essencialmente, as praxes necessitam de ter um estatuto desigual para poderem existir, sendo que os novos membros detêm menos poder do que os elementos que se encontram há mais tempo no grupo. Geralmente, depois de passar por todas as etapas do ritual de iniciação, o caloiro passa da condição de não ter direitos ou privilégios para uma posição de estatuto mais elevado;

- d) *proximidade entre o grupo*. Em relação à intenção de criar proximidade, os membros responsáveis pelas praxes acreditam que os rituais de iniciação, pela possibilidade de partilha comum de experiências, promovem o aumento da proximidade entre os membros do grupo, no entanto, este é um

aspecto controverso junto da comunidade científica dedicada ao estudo das praxes, visto que, nomeadamente para Lipkins (2006), as actividades presumivelmente promotoras de proximidade do grupo geram sentimentos de raiva e frustração. No entanto Revez (1999) defende que a lógica da integração é dominante e expressiva, correspondendo aos próprios propósitos da praxe, abundantemente assinalados e propagados, reconhecendo, porém, que o cumprimento deste objectivo integrador gera fenómenos como o conformismo, a obediência, a submissão e a despersonalização;

- e) *stress físico e psicológico*. Não atendendo, por vezes, ao consentimento dos mesmos, os rituais requerem que os indivíduos se envolvam em actividades que se mostram física e psicologicamente stressantes, e assim se defende que as praxes podem assumir dois tipos: físicas ou psicológicas. São físicas quando, por exemplo, os caloiros são forçados a fazer exercício até à exaustão, sendo que, em algumas praxes se assistem inclusivamente a agressões sexuais e ao consumo excessivo de álcool. As praxes psicológicas ocorrem, por exemplo, quando os membros mais velhos são cruéis para os mais novos ou lhes exigem que usem determinadas indumentárias, ou em qualquer situação que permita fazer uma distinção entre os caloiros e sirva para os embaraçar ou humilhar.

Outro dos aspectos que caracteriza as praxes é a linguagem. A linguagem é decisiva nas praxes, moderando e contribuindo para a configuração das acções levadas a cabo. Mostrando-se nomeadamente relevante para credibilizar as acções de dominação e de legitimação, que acaba por se reflectir numa significação específica da comunicação entre os actores (gíria praxística, modos codificados e simbólicos de denominação, atendimento, cumprimento e conversação) (Revez, 1999).

Trata-se, deste modo, de uma temática complexa e controversa dentro de cada uma das instituições de Ensino Superior, assumindo uma diversidade de formatos em cada uma destas, mostrando-se, como tal, pertinente, uma análise aos Códigos de Praxe de algumas instituições de Ensino Superior, nomeadamente, a nível nacional, que consiste no contexto que mais nos interessa investigar no presente estudo (consultar ponto 1.3.1.). Com esta análise pretendemos ver os pontos comuns e os díspares entre os Códigos, com a expectativa de adicionar informação e conhecimento acerca da definição e da prática das praxes académicas no nosso país.

1.2.1. Perspectiva sociológica e perspectiva psicológica da praxe académica

Na literatura encontramos igualmente a distinção do conceito de praxe segundo duas perspectivas diferentes: a perspectiva sociológica e a perspectiva psicológica (Ferreira, Almeida, & Soares., 2001).

De acordo com uma perspectiva sociológica, a praxe académica é vista como um fenómeno intergeracional de repetição de usos e costumes académicos, rituais de iniciação e hierarquização dos membros do grupo, com o objectivo final de promover uma identidade colectiva dos membros aderentes, identidade esta que é conseguida através do exercício de poder e autoridade dos estudantes mais antigos sobre os mais recentes. Perspectivada como sendo geradora de camaradagem e de união intergeracional, por via da tutoria/apadrinhamento de estudantes mais recentes pelos seus pares mais velhos, esta é, no entanto, uma tradição controversa, quer em termos das comunidades universitárias nela envolvidas, quer pela restante sociedade, sendo igualmente encarada por outros como veículo de uma autoridade anti-democrática, inconstitucional, que perpetua o domínio dos mais velhos sobre os mais recentes na

vida académica, sujeitando-os a representações públicas humilhantes, abusivas e degradantes, pelo que não consideram o fenómeno da praxe como tendo utilidade nas sociedades contemporâneas, livres, democráticas e civilizadas (Ferreira et al., 2001; Ferreira et al., 2005; Lipkins, 2006; Ribeiro, 2000).

Do ponto de vista psicológico, a praxe académica é concebida como possuindo um importante contributo para a prevenção ao nível dos problemas resultantes do processo de transição, adaptação e integração a um novo meio académico, tais como solidão. Isto porque a praxe ocorre predominantemente nos inícios dos anos lectivos, proporcionando igualmente momentos significativos da vida académica ao longo de todo o curso (Ferreira et al., 2005). Relacionada com esta perspectiva, a praxe apresenta-se perfeitamente organizada, regulamentada e detém mecanismos internos de controlo, de forma a sancionar abusos que desprestigiem a prática e prejudiquem a comunidade universitária no conjunto e em cada um dos seus membros (Ferreira et al., 2001).

1.2.2. Perspectiva positiva vs. perspectiva pejorativa

A nível nacional, parece não existir uma visão predominantemente negativa das praxes como atestam os estudos de Ferreira e colaboradores (2005), Queirós e colaboradores (2005), Freitas, Martins, e Vasconcelos (2003) e Albuquerque (2008) e as supracitadas conclusões de Ferreira e colaboradores (2001) sobre a dimensão psicológica da praxe. Dos mesmos, uma conclusão que parece surgir é a de que parece ser consensual que a praxe faz parte da vida académica, no entanto, a sua vivência encontra-se imbuída uma dualidade de significado que parece assumir, por um lado, uma faceta positiva e uma faceta negativa (Queirós et al., 2005).

No que diz respeito à faceta positiva parece destacar-se, sobretudo, o seu carácter socializante. É esta socialização que permite: uma integração nos vários contextos e ambientes; uma confraternização que possibilita um ambiente de convivência e diversão importante não só pelo leque alargado de conhecimentos que se obtêm mas também pela celeridade com que se fazem, tendo em conta o curto espaço de tempo em que a praxe se desenrola, e a oportunidade no desenvolvimento destas relações interpessoais na época de entrada para um novo grau de ensino; e um suporte afectivo, traduzido na possibilidade de se desenvolverem laços de amizade durante este período (Queirós et al., 2005).

Também num estudo de Freitas e colaboradores (2003), se demonstrou que, numa amostra de 522, 426 (81,6%) participaram da praxe académica, sendo que apenas 93 alunos (17,8%) não participaram. Dos participantes, verificou-se que 60% dos 426 alunos gostaram das praxes e 21,1% não gostaram. Dos 60%, foram os rapazes os elementos que menos apreciaram a forma como as praxes decorreram. Em relação à utilidade das praxes, 82,7% dos alunos consideraram que as praxes contribuíram de forma positiva para a sua integração na turma, 75,9% consideraram que os auxiliou na integração na Universidade, 41,1% afirmam que lhes permitiu conhecer melhor as instalações da Universidade, sendo que 13,7% revelam que as praxes contribuíram para que conseguissem, mais facilmente, encontrar as suas salas de aula. Através dos resultados deste estudo, Freitas e colaboradores (2003) defendem que a praxe contribuiu de forma positiva e significativa sobre o desenvolvimento social do aluno, auxiliando-o no seu processo de integração.

Adicionalmente, mostrar-se-á pertinente a referência a um estudo nacional efectuado na Universidade de Coimbra no ano de 2005, estudo este que despoletou na sequência de um intenso debate nacional respeitante aos excessos da praxe e aos casos de praxes abusivas que chegaram à Consulta de Psicologia do Gabinete de

Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra e da Universidade de Évora (Pereira et al, 2002, cit. in Ferreira et al., 2005). Perante os relatos das vítimas, procurou-se avaliar a percepção dos estudantes da Universidade de Coimbra relativamente à praxe académica, bem como categorizar as principais queixas sobre os eventuais abusos cometidos. Esta categorização pretendeu servir de contributo para uma melhor compreensão das consequências negativas das práticas abusivas para os estudantes. Isto porque estes acontecimentos parecem ser tidos como causadores de distúrbios emocionais e perturbações no desenvolvimento pessoal do indivíduo a julgar não só por estudos supramencionados como pelos próprios relatos de ajuda que chegam a este tipo de sectores de apoio (Ferreira et al., 2005; Fields et al., 2007; Lipkins, 2006). Do estudo participaram 148 alunos da Universidade de Coimbra, cujas idades se distribuía entre os 18 e os 45 anos, sendo que os mesmos frequentavam maioritariamente o 4º ano. O questionário foi elaborado pelos autores para o efeito, tendo sido constituído por quatro questões tipo *Likert* e três questões tipo abertas (Ferreira et al., 2005).

De entre os participantes da amostra, apenas 10.8% relataram não terem sido alvo da praxe, de onde se conclui que esta é uma prática amplamente generalizada, sendo que a percepção acerca da mesma é predominantemente positiva. Dos estudantes inquiridos 76.4 % consideraram-na divertida, 62.8% reconheceram-lhe um carácter integrador e 73.6% referiram ter conhecido pessoas novas graças a esta prática (Ferreira et al., 2005).

Os aspectos negativos foram pouco referidos pelos inquiridos, visto que apenas 5.4% considerou esta prática como traumatizante. Dentro desta percentagem, os estudantes referiram-se traumatizados por agressões verbais (5.4%) e humilhações (4.1%), sendo que nenhum referiu agressão ou violência física (Ferreira et al., 2005).

Quando questionados sobre o conhecimento de alguém que tenha sofrido muito com a praxe, o valor é mais significativo, já que 28.4% dos estudantes respondeu afirmativamente, tendo sido realçadas, pela análise de conteúdo, situações em que estudantes foram levados a “tribunal de praxe”, tendo sido maltratados verbal e fisicamente (Ferreira et al., 2005).

Num outro estudo do mesmo ano, elaborado por Queirós e colaboradores (2005), procurou-se igualmente saber qual o sentimento dos estudantes face à praxe em geral e à praticada na instituição em particular, e quais as vivências na praxe da instituição. Participaram no estudo 439 alunos do Curso de licenciatura em Enfermagem. Os dados foram recolhidos através de um questionário com duas perguntas e três questões abertas. No mesmo, pedia-se para os estudantes se posicionarem, nomeadamente, em relação às perguntas “Aponte um aspecto positivo e negativo da vivência da praxe na sua escola” e “Dê uma opinião ou sugestão acerca da praxe”.

A análise dos questionários, relativamente às duas primeiras questões permitiu concluir que os estudantes vêem a praxe académica genericamente com simpatia, mas não com unanimidade, havendo uma percentagem de 12.76% (56 estudantes) a pontuar no pólo da repulsa (Queirós et al., 2005).

No caso particular da escola, verificou-se que a simpatia decresceu consideravelmente aumentando do pólo da repulsa para 28.70% (126 estudantes). Desta forma, poder-se-á concluir que a visão simpática da praxe académica, embora dispersa, é muito significativa quando considerada como ideia global, generalista e não particular. De mencionar apenas que se verificou que os primeiros anos se afastam mais da simpatia e pontuam na repulsa, sendo que o terceiro ano se afasta mais da ideia de repulsa (Queirós et al., 2005).

Como forma de atenuar os efeitos negativos, os inquiridos sugeriram a revisão do código da praxe (Queirós et al., 2005).

Por fim, num estudo mais recente realizado por Albuquerque (2008), na Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Lisboa, mais especificamente no curso de Higiene Oral, em que a investigadora verificou que os alunos de 1º ano, numa recolha de dados realizada no final do 1º semestre, não percepcionaram as práticas de praxe académica por si vivenciadas como desagradáveis.

Por outro lado, no que concerne as vivências mais negativas da praxe, de uma forma geral, estas parecem associar-se, segundo Queirós e colaboradores (2005), à própria natureza das praxes (praxe psicológica e praxe individual); à sua intensidade (que se agrava quando ocorrem exageros ou desvios que desrespeitam o código da praxe); ao desgaste físico e psicológico que proporcionam; e, por fim, à duração temporal (prolonga-se por demasiados dias e, muitas vezes, nos momentos menos oportunos: durante o período das aulas).

A atestar a existência de factores negativos em relação à praxe, Campos e colaboradores (2005) defendem que a praxe prejudica o bem-estar, quer físico, quer emocional, da pessoa.

Em termos mais específicos, e ainda em relação aos aspectos mais negativos das praxes referenciados na literatura consultada, são associadas à prática praxística situações de ridicularização, humilhação e vergonha, que são, normalmente, mais potenciadas quando a praxe ocorre de forma individual. As praxes individuais são ainda apontadas como propiciadoras de discriminação (Chapman, 2007; Johnson & Holman, 2004; Queirós et al., 2005). Existe igualmente referência, designadamente em estudos internacionais, levados a cabo nos Estados Unidos da América, a situações potencialmente perigosas, degradantes ou embaraçosas, podendo envolver

comportamentos de risco, como é o caso do consumo excessivo de álcool (Holman, 2004; Johnson & Sweet, 2004; Nuwer, 2004), anteriormente já referido, e, em casos mais gravosos, à realização de actividades ilegais e a tolerância à dor ou ao desconforto (Drout & Corsoro, 2003; Johnson & Sweet, 2004).

Lipkins (2006) menciona que esta esfera negativa sob a qual as praxes ocorrem estende-se num *continuum* que vai do mais leve para o mais severo e explica que, nas suas formas mais leves, a praxe envolve situações tais como os novos membros do grupo demonstrarem respeito pelos membros mais antigos, tratando-os como “Senhores” ou ser pedido aos mais novos para vestirem certas indumentárias em determinadas ocasiões. Por outro lado, as praxes mais severas são aquelas que, segundo a autora, ocorrem quando as tradições ou rituais de iniciação saem fora de controlo, quando uma planificação sem avaliação de riscos e causam danos físicos e psicológicos significativos e duradouros. As praxes severas incluem: agressões físicas, situações ilegais, rapto, ingestão de substâncias, consumo excessivo de álcool, humilhação, degradação psicológica, stress e exaustão física (privação de sono, de alimentação, água ou liberdade para falar) e exposição a situações perigosas que podem atentar contra a própria vida dos caloiros (Cokley et al., 2001; Lipkins, 2006; Nuwer, 2004; Sweet, 2004).

Este tipo de praxes mais severas poderá eventualmente explicar-se, segundo Revez (1999) devido ao facto de as praxes parecerem obedecer a uma lógica de alienação e alheamento, de conformismo e conseqüente normatização dos comportamentos (Ellsworth, 2004; Gershel, Katz-Sidlow, Small, & Zandieh, 2003; Keating et al., 2005; Revez, 1999; Stoudt, 2006). A pressão dos pares e o desejo de fazerem parte do grupo, sendo-lhes prometido deter, pós-entrada no mesmo, o mesmo tratamento dos elementos que dele já fazem parte, torna difícil que os caloiros recusem participar nas actividades das praxes (Revez, 1999).

Para permanecerem no grupo, estes indivíduos tendem, assim, a reprimir os seus pensamentos acerca das experiências e a alienar o seu sofrimento e os seus sentimentos negativos. Outra situação que ocorre relaciona-se com o facto de as vítimas que se insurgem e que relatam algum tipo de incidente poderem ser ameaçadas pelo grupo no seu todo ou pelos líderes do grupo. O isolamento, a degradação e a humilhação podem tornar-se tão intensas que levam ao surgimento de problemas psicológicos graves (fobias, paranóia, ansiedade e depressão) e a morte, em casos extremos. Muitas vítimas são, mesmo, fisicamente ameaçadas ou intimidadas, o que faz com que alguns alunos tendam a mudar de estabelecimento escolar (Fields et al., 2007; Lipkins, 2006).

Adicionalmente, nos EUA, as praxes são amplamente relatadas nos meios de comunicação, assumindo-se que as vantagens da praxe são amplamente ultrapassadas pelas suas desvantagens, considerando-se, assim, a praxe como um problema (Cokley et al., 2001). Esta ampla divulgação ocorre, em grande medida, devido à prevalência do fenómeno das praxes no país e aos graves riscos relacionados com danos e mortes (pelo menos 56 estudantes da Universidade morreram devido a incidentes relacionados com as praxes entre 1970 e 1999) (Campos et al., 2005; Cokley et al., 2001; Fields et al., 2007; Hollmann, 2002). No entanto, Lipkins (2006) refere que somente 10% dos membros constituintes da direcção das escolas e 13% dos alunos consideram as praxes um problema que lhes é próximo (apesar de muitos participarem frequente ou ocasionalmente nos mesmos). Esta distanciação do problema parece ser uma das causas que leva a que o fenómeno das praxes continue a prevalecer apesar das políticas existentes a seu desfavor (Lipkins, 2006).

Este fenómeno de divulgação poderá eventualmente encontrar-se, analogamente, na base da criação das políticas anti-praxe que vigoram na maioria dos estados norte-americanos (Drout & Corsoro, 2003; Ellsworth, 2004; Lipkins, 2006).

Não obstante, apesar de parecer perspectivada como predominantemente negativa neste país, em 1988, após estudar um conjunto de manifestações de agressividade nas práticas praxísticas executadas nas irmandades das Universidades, Raphael (*cit. in* Lipkins, 2006) considerou-as como um fenómeno que, não obstante a sua bizarria e possibilidade de humilhação, contribuía para a integração e socialização dos novos membros, ao mesmo tempo em que promovia a solidariedade dentro do grupo.

Podemos então concluir que o fenómeno das praxes parece estar longe de ser uma questão consensual e que, tendo em conta os estudos supramencionados, as praxes têm sido predominantemente perspectivadas a partir não de um, mas de dois pontos de vista pertencentes a pólos opostos: positivos e negativos.

1.3. Análise de Códigos de Praxe

1.3.1. Análise de Códigos de Praxe nacionais

De acordo com Revez (1999), o código de praxe é um elemento importante para a clarificação do fenómeno praxístico. Segundo o autor, estes códigos possuem normalmente três pontos comuns: a hierarquia dos estudantes, a semana de recepção ao caloiro e as normas de uso e significado do traje académico. Em relação a estes

aspectos, Revez (1999) esclarece que, em primeiro lugar, a posição hierárquica de estatutos, graus e títulos está presente em todas as codificações praxísticas, sendo que a cada classe hierárquica corresponde um conjunto de direitos e deveres, que aumenta em direitos e diminui em deveres e obrigações à medida que se avança na hierarquia. A progressão na hierarquia é, assim, baseada quase sempre em função de critérios de antiguidade e não de mérito académico, competência pessoal ou capacidade relacional, sendo o número de matrículas que posiciona o estudante na hierarquia estabelecida pelo código.

No entanto, as declarações de Revez (1999) não descuram uma nova análise, ainda que breve, aos Códigos de Praxe de algumas instituições universitárias a nível nacional, não só com o intuito de verificar se as declarações do mesmo se continuam a manifestar, mas igualmente com o intuito sempre de contribuir para um alargamento do conhecimento existente nesta área.

A análise efectuada aos treze códigos de praxe de algumas Universidades nacionais demonstrou a existência de algumas características em comum que importará enunciar.

A primeira refere-se, mais uma vez, à *hierarquia* que surge como foco em todos os códigos consultados. De facto, a hierarquia rege uma relação que é diferenciada consoante o grau académico ou o número de matrículas que o aluno possui, sendo que o aluno que possui mais matrículas é, normalmente, associado a um mais elevado estatuto e à possessão de maior número de direitos: “f) Deverá ser respeitada uma hierarquia na execução de praxe de acordo com o número de matrículas efectuadas.” (Código de Praxe da ESGS, s.d., s.p.). Sem esta hierarquia, a praxe parece não fazer sentido para os seus executantes.

É a hierarquia que permite a imposição de regras e de deveres que devem ser seguidos por todos aqueles que participam na praxe, nomeadamente pelo designado “caloiro” (bicho, animal, entre outros), aluno que ingressa, pela primeira vez, no Ensino Superior. Porém, todas as classes pertencentes à hierarquia estão sujeitas a algumas regras e exigências de determinados pressupostos a obedecer, designadamente, pelo correcto uso do traje, sem o qual o aluno não poderá proceder à praxe. O traje faz, assim, parte de um rol de aspectos ligados à simbologia, ela própria indissociável da tradição da praxe (Código de Praxe da ESGS, s.d., s.p.). Todos os códigos de praxe prevêem igualmente que o aluno de 1º ano não poderá envergar traje académico (Balau & Soromenho, 1983; Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra, 2007; Código de Praxe da Universidade da Madeira, 2007; Conselho de Notáveis, 2007; Conselho de Praxe da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, 2009; Grangeia, Rodrigues, Rodrigues, Gonçalves, & Fardilha, 1998; Verdasca, Costa, & Correia, 2009).

No que concerne a definição de praxe, parece existir igualmente, nos códigos de praxe, a partilha de alguns termos que são associados à praxe académica, entre eles, podemos enunciar: acolhimento, integração, ensino das regras académicas, costume, promoção da entreatajuda e do estabelecimento de amizades (Balau & Soromenho, 1983; Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra, 2007; Código de Praxe da Universidade da Madeira, 2007; Conselho de Notáveis, 2007; Conselho de Praxe da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, 2009; Grangeia et al., 1998; Verdasca et al., 2009); a título de exemplo: “A praxe tem como objectivos: a) receber condignamente os recém-chegados caloiros; b) acolher e integrar os microcéfalos no seio desta instituição; c) e inculcar nos mesmos as regras básicas do academismo.” (Código de Praxe da ESGS, s.d., s.p.); “Artigo 1º - Praxe é o conjunto de actos e costumes que decorrem durante o percurso académico dos estudantes,

incluindo as práticas entre os mais antigos e mais recentes da escola, cujo principal objectivo é a inserção de todos na vida académica pelo que deve ter por base a solidariedade, amizade e entre ajuda...” (Associação de Estudantes da Escola Superior de Educação de Santarém, 2006, p. 2).

No que se relaciona com a adesão às praxes académicas, os códigos de praxe parecem defender, com consenso, que, embora não exista obrigação de participar da praxe, aqueles que não participarem, ficam impedidos de utilizar o traje, usar os símbolos/insígnias da praxe e, conseqüentemente, de praxar (Balau & Soromenho, 1983; Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra, 2007; Código de Praxe da Universidade da Madeira, 2007; Conselho de Notáveis, 2007; Conselho de Praxe da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, 2009; Grangeia et al., 1998; Verdasca et al., 2009).

Por fim, relativamente às diferenças existentes nos códigos, podemos referir-nos à *duração* da praxe. Na maioria dos casos, a praxe tem a duração de um ano lectivo, começando no 1º dia de matrículas dos alunos de 1º ano e terminando na Semana Académica (Balau & Soromenho, 1983; Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra, 2007; Código de Praxe da Universidade da Madeira, 2007; Conselho de Praxe da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, 2009; Grangeia et al., 1998).

Também em relação aos direitos e deveres dos alunos de 1º ano, existem algumas variações de instituição para instituição, sendo que se partilha o facto de o aluno de 1º ano possuir sempre uma designação depreciativa (animal, bicho, besta...), além de direitos e deveres exclusivos, tais como: “ARTIGO 4º Dos estudantes/mandamentos do caloiro Os estatutos do caloiro estão enumerados nos seguintes pontos: 1. o caloiro não é gente 2. o caloiro nunca tem razão 3. o caloiro é

incondicionalmente servil, obediente e resignado... “ (Código de Praxe da ESGS, s.d., s.p.); “Artigo 12º - Estatutos do Caloiro 1. O caloiro simplesmente não é gente; ...” (Grémio Académico, s.d., s.p.), Na Universidade do Porto, por exemplo, o caloiro só pode entrar pela porta principal da Universidade, é-lhe proibida a entrada pelas restantes (Balau & Soromenho, 1983).

Não obstante, nas Universidade da Madeira e Trás-Os-Montes e Alto Douro, é exigido ao caloiro que cumpra o seu horário de aulas, obedecendo aos alunos de classes hierárquicas superiores, mas informando os praxistas da existência de impedimentos físicos ou psicológicos de participação na praxe (impedimento este que deverá ser justificado por um comprovativo médico, que deverá acompanhar o caloiro em qualquer ocasião) (Código de Praxe da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, s.d., s.p.; Código de Praxe da Universidade da Madeira, 2007), o que revela uma determinada preocupação por parte destes códigos de praxe para com a integridade física e psicológica dos novos alunos. Preocupação também partilhada pelas Universidades de Aveiro (Grangeia et al., 1998) e da Madeira (Código de Praxe da Universidade da Madeira, 2007), cujos códigos de praxe sancionam, nomeadamente, o consumo de álcool.

Apesar da preocupação demonstrada, pelos códigos de praxe das instituições supracitadas, face à integridade física e psicológica, será eventualmente pertinente fazer referência ao Código de Praxe do Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (Verdasca, Costal, & Correia, 2009), onde é, no entanto, referido que os alunos de 1º ano podem ser mobilizados para a execução de trabalhos domésticos. Na mesma linha, no Código de Praxe da Universidade de Coimbra existe a referência ao “...rapanço, se as crinas do animal tiverem mais de dois dedos de comprimento, ou sanção de unhas no caso contrário...” (Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra, 2007, p.11), no entanto, ainda no mesmo Código de Praxe, é referido que

“Artigo 72º. a) é expressamente proibida a realização de qualquer tipo de pintura sobre os caloiros e os novatos mobilizados ou gozados.” (Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra, 2007, p.17). Outra das infracções referida é a permanência, em via pública, do caloiro durante o horário nocturno, sendo que o intervalo de horas varia de instituição para instituição (Balau & Soromenho, 1983; Conselho de Notáveis, 2007). No entanto, no Código de Praxe da Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Santarém, é proibido praxar durante a noite (Código de Praxe da ESGS, s.d.).

Como poderemos depreender através da análise supramencionada, existem aspectos partilhados e aspectos diferenciadores no que respeita à prática praxística. Não obstante, existem aspectos que parecem reunir consenso entre os códigos consultados. Nomeadamente, no que diz respeito à referência à praxe académica como meio de acolhimento, integração, ensino das regras académicas, costume, promoção da entreajuda e do estabelecimento de amizades e entrada numa estrutura hierárquica, onde o aluno de 1º ano possui menos direitos, sendo que existe igualmente consenso no que se refere aos alunos que não participam da actividade praxística, ficando, por isso, impedidos de utilizar o traje académico, usar qualquer tipo de símbolos/insígnias da praxe e, conseqüentemente, de praxar.

No que toca as diferenças, importará fazer uma ressalva à forma como as praxes decorrem, nomeadamente ao tipo de actividades que podem afectar a integridade física e psicológica dos alunos. Enquanto nas Universidades da Madeira e de Trás-os-Montes, existe uma preocupação em acompanhar e denunciar actividades praxísticas menos correctas, nas Universidade do Porto e de Coimbra existem aspectos das praxes que poderão, eventualmente, possuir implicações negativas no que concerne a questão da integridade física e psicológica dos novos alunos.

1.3.2. As praxes na Universidade de Évora - Código Estudantil de Graus Académicos, Regulamentos e Regras de Exegese e Gírias Académicas da Universidade de Évora - CEGARREGA

O Código de Praxe é um importante elemento de clarificação do fenómeno praxístico e das suas regras ou regulamentação oficiais, englobando a explicação acerca das suas normas, direitos, deveres e obrigações, penalizações, tribunais, julgamentos, recompensas, normas de vestir, hierarquias e tradições, com o fim último de propagar e perpetuar, por meio da sua execução, a tradição de praxe (Revez, 1999).

Segundo Revez (1999), se nos servirmos da codificação praxística eborense, nada ficamos a saber sobre o que é a praxe ou a sua definição, não sendo, portanto, os sucessivos CEGARREGAS esclarecedores quanto à definição do fenómeno. Segundo o autor parece que o código eborense regulamenta algo que não se sabe o que é realmente, figurando-se apenas e só numa tentativa de os praxantes devolverem dignidade à prática praxística de Évora.

De facto, procurando realizar uma análise especificamente ao Código de Praxe da Universidade de Évora, ao contrário do referido por Revez (1999), existe na CEGARREGA (Código Estudantil de Graus Académicos, Regulamentos e Regras de Exégesis e Gírias Académicas) da Universidade de Évora, uma definição sobre o que é a praxe e sobre os seus principais objectivos: “A praxe é um acto solene que tem como finalidade a integração do Bicho no meio académico e representa o primeiro passo da vida académica que, passando por todas as manifestações, cerimónias e solenidades académicas, chega apoteoticamente à Queima das Fitas (Conselho de

Notáveis, 2007, p. 22). Adicionalmente, o Código prevê e citamos: “Toda a praxe deverá ser executada com bom senso, criatividade e tendo em conta as leis da praxe vigentes... 1. Tem de ser respeitada obrigatoriamente a integridade física, moral e psicológica do praxado...” (Conselho de Notáveis, 2007, p. 22).

A CEGARREGA inicia-se com um pequeno preâmbulo que descreve, de forma sucinta, a história da criação da Universidade de Évora, assim como da data e motivos da criação do Código Estudantil: “1. Que se verificava um total desrespeito na preservação dos bons costumes e na observância das regras que deveriam pautar as relações entre as pessoas e alguma fauna sub-humana que circulam nos corredores da Universidade; 2. Que alguns bichos não recebiam, em tempo útil, a cuidada educação e sólida formação cultural que deve caracterizar um estudante da Universidade de Évora; 3. Que, com muita frequência, se verificava a existência de comportamentos anómalos, prefigurando personalidades de repugnantes modelos de virtude, pouco abertos para os superiores desígnios que são o convívio e a sabedoria universitária...” (Conselho de Notáveis, 2007, p. 6).

No primeiro capítulo, é abordada a questão dos Órgãos e Grupos, identificando-se o Conselho de Notáveis e o Conselho de Notáveis Indefectíveis, o Conselho Geral (constituído pelo Reitor, pelos Notáveis Indefectíveis, por um elemento de cada um dos Grupos de Índole Académica e um membro da Associação Académica, sendo responsável pela auscultação da Academia no que toca às tradições académicas) e o Tribunal da Tradição, responsáveis pela manutenção da tradição académica (Conselho de Notáveis, 2007).

Seguem-se, no Capítulo II, os graus académicos relativos à hierarquia que, de resto, e como afirmava Revez (1999), se encontra prevista comumente em todos os códigos de praxe, mostrando-se essencial ao exercício da prática praxística, sendo

delegados os seguintes direitos e deveres aos alunos de 1º ano: “...não têm direitos, à excepção do direito a serem praxados e de escolherem o Padrinho/Madrinha, mas têm todos os deveres que lhes foram impostos por pessoas de cultura e saber, qualquer que seja o seu grau (excepto Caloiros e Alunos), e ainda o dever de obediência ao Padrinho/Madrinha. Deverão sempre, dirigir-se respeitosamente às pessoas e esperar que lhes seja dirigida a palavra, cedendo-lhes a passagem e sem levantar os olhos.” (Conselho de Notáveis, 2007, p. 14).

No que concerne a duração da praxe, nesta instituição, a mesma começa no primeiro dia das matrículas e termina no dia 1 de Novembro, durando, assim, cerca de um mês e meio (Conselho de Notáveis, 2007).

O Capítulo III é dedicado ao Traje Académico. Tal como nos restantes códigos praxísticos, não é permitido o uso do traje a alunos do 1º ano. Sendo que a partir do 3º ano, o mesmo pode ser usado sem restrições, respeitando sempre as regras de utilização e apresentação do traje académico (Conselho de Notáveis, 2007).

No que respeita aos alunos anti-praxe: “Qualquer indivíduo inscrito, pela primeira vez, nesta Universidade, que prescindir do seu direito à praxe, prescinde automaticamente de toda e qualquer Tradição Académica, bem como do direito de participar em toda e qualquer manifestação, cerimónia e solenidades académicas (trajar, praxar, queimar, entre outras) ...” (Conselho de Notáveis, 2007, p. 23).

O capítulo V é dedicado às Solenidades Académicas e esclarece em relação a importantes datas de celebração académica, de entre elas, podemos citar: a Cerimónia da Ferra (praxe que ocorre no dia da matrícula, com o objectivo de exercer um primeiro contacto junto do novo aluno); a Aula de Praxe (onde se dá, entre outros, a escolha do Padrinho/Madrinha) e o Cerimonial de Acolhimento final que decorre no

dia 1 de Novembro, dia da Universidade e da Abertura Solene das Aulas (Conselho de Notáveis, 2007).

A última das solenidades do ano lectivo académico culmina com o Dia da Queima das Fitas, que simboliza a conclusão do curso (Conselho de Notáveis, 2007).

Podemos assim concluir, a par das conclusões encontradas com a análise efectuada aos principais códigos de praxe nacionais, que também na Universidade de Évora, os praxantes delegam às praxes académicas a responsabilização pelo acolhimento e integração do aluno de 1º ano, frisando a necessidade de a actividade praxística decorrer com bom-senso. Não obstante, e ainda de acordo com os restantes códigos de praxe consultados, os alunos de 1º ano encontram-se na base da estrutura hierárquica, possuindo apenas como direitos, o de serem praxados e escolherem padrinho/madrinha, sendo que ao aluno que declare a sua não participação nas praxes será vedada a possibilidade de trajar, praxar e queimar as fitas.

CAPÍTULO II - INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

2.1. Estudos sobre integração no Ensino Superior

Com o crescente aumento do número de entradas de alunos no Ensino Superior, começou a denotar-se uma preocupação com o sucesso e a permanência dos alunos na Universidade (Almeida et al., 2003; Fernandes & Almeida, 2005), bem como com o processo de adaptação dos alunos à chegada ao Ensino Superior (Fernandes & Almeida, 2005; Lourenço & Valqueresma, 2006; Pereira et al., 2005).

De facto, o Ensino Superior tem sofrido um crescimento acentuado nos últimos trinta anos, tendo o número de alunos progredido dos cerca de 25.000 em 1960, até um número superior a 300.000 no final da década de noventa. Assim, o Ensino Superior passou a ser frequentado por alunos provenientes de meios sócio-culturais muito diversos, assistindo-se igualmente à sua crescente feminização (7 mulheres por 4 homens) (Almeida et al., 2003). Os alunos que procuram este tipo de ensino, para além de serem oriundos de meios diversos, apresentam também diferentes percursos escolares, classificações de acesso, objectivos e expectativas (quer do próprio aluno, quer das pessoas significativas que possuem normalmente elevadas expectativas) face à frequência da Universidade, originando dificuldades nas respostas das universidades a estes desafios. A maioria dos estudantes que ingressam no Ensino Superior traz, ainda, consigo uma expectativa positiva em relação à sua futura experiência académica. E, a discordância entre estes sentimentos e pensamentos e o que a Universidade efectivamente pode oferecer detém uma influência negativa sobre a posterior adaptação, satisfação e sucesso académico do aluno, o que é comprovado designadamente pela elevada taxa de insucesso que acompanha os alunos do 1º ano

da Universidade, taxa essa que se situa nos 75%, e, igualmente, as dificuldades vivenciadas pelos alunos que transitam do Ensino Secundário para o Ensino Superior (Almeida et al., 2003; Azevedo, 2005; Bento, 2008; Bessa & Tavares, 2004; Cunha & Carrilho, 2005; Lourenço & Valqueresma, 2006; Pereira et al., 2006).

De uma maneira geral, vários estudos realizados em diversos países têm evidenciado que os alunos em transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior são objecto de importantes transformações, quer a nível das competências intelectuais e dos conhecimentos adquiridos, quer a nível de outras áreas fundamentais do desenvolvimento psicossocial, nomeadamente ao nível da construção da identidade pessoal (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2006; Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007), como é o caso das atitudes, dos valores, dos interesses, das aspirações, do auto-conceito, da auto-estima e do relacionamento interpessoal (Ataíde, 2005; Azevedo, 2005; Dias, 2006; Fernandes & Almeida, 2005; Melo, Pereira, & Pereira, 2005; Santos & Almeida, 2001; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

O aluno terá de se confrontar com tarefas específicas, como a reformulação de relacionamentos interpessoais e familiares, o estabelecimento de novas amizades, o contacto social mais alargado, a autonomização em relação à família e a gestão do tempo e do dinheiro, entre outros (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Bernardino, Pereira, & Gomes, 2005; Dias, 2006; Seco et al., 2006; Soares & Almeida, 2001). De entre estas variáveis, sabe-se que a rede de amizades ou de apoio social que os universitários estabelecem é um aspecto importante para o ajuste ao Ensino Superior. O apoio dos colegas e a capacidade de estabelecer relações de amizade satisfatórias contribuem para o bem-estar psicológico e integração ao ambiente académico. A literatura indica ainda outros factores que podem estar associados a um melhor ou pior ajustamento dos jovens à vida universitária: os pais. O apoio e as frequentes trocas de

ideias com os pais foram factores que se mostraram associados a índices de stress e de depressão mais baixos nos estudantes. Adicionalmente, o sentimento de independência/autonomia em relação aos pais mostrou-se como um bom preditor do ajustamento, do bem-estar psicológico dos estudantes e da promoção do envolvimento dos alunos em comportamentos exploratórios vocacionais (que permitirá aos alunos explorar o ambiente académico e suas oportunidades, aumentando suas oportunidades de adaptação, no sentido em que se vão conhecendo melhor a si mesmos e ao próprio curso, desenvolvendo as suas habilidades e a sua noção de auto-eficácia) (Bento & Mendes, 2007; Duarte, 2008; Fernandes & Almeida, 2005; Freitas et al., 2003; Mauritti, 2002; Melo et al., 2005; Motta et al., 2005; Pereira et al., 2006; Santos, 2000).

Além da mudança a nível dos relacionamentos interpessoais, o aluno terá igualmente de se adaptar a um ambiente de aprendizagem significativamente diferente, nomeadamente no que se refere ao tipo de relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos e aos sistemas de avaliação e organização do ensino (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Azevedo, 2005), em que o aluno terá de redefinir o seu papel de estudante gerir tempos e actividades no quadro de uma maior autonomia e ter professores cuja relação é mais distante do que a estabelecida com os professores no Ensino Secundário (Bessa & Tavares, 2004; Silva, Abrantes, & Duarte, 2009).

Para estudar a adaptação do aluno ao ensino de nível superior e também o insucesso escolar, um modelo que poderá ser eventualmente utilizado diz respeito ao Modelo de Interação das Vivências, Satisfação e Realização Académicas, proposto num estudo desenvolvido na Universidade do Minho (Curado & Machado, 2005). De acordo com este modelo, estas temáticas deverão ser estudadas tendo por base três vectores ou dimensões essenciais:

- a) *dimensão da aprendizagem*, onde interagem as variáveis do aluno (conhecimentos anteriores, capacidades intelectuais e cognitivas, auto-conceito e atribuições causais, métodos de estudo, capacidade de intervenção e estruturação da informação, atitudes em relação à aprendizagem) e as variáveis de contexto (concepções pedagógicas dos professores, envolvimento em actividades curriculares, relação curso frequentado/ projecto vocacional, entre outros);
- b) *dimensão do ensino*, respeitante às variáveis do professor (competência pedagógica e científica, métodos de ensino, flexibilização curricular, nível de actualização da estrutura curricular dos cursos) e as variáveis do currículo (organização de actividades de desenvolvimento curricular, regularidade da avaliação dos programas);
- c) *dimensão da avaliação*, que pressupõe que os alunos organizam a aprendizagem consoante o tipo de avaliação definido (formação dos docentes em avaliação, grau de coerência entre os métodos de ensino e de avaliação, aproveitamento das avaliações dos professores e dos cursos pelos alunos).

Ainda segundo Diniz e Almeida (2006), a análise da adaptação ao Ensino Superior por parte dos estudantes tem vindo a ser descrita, igualmente, segundo duas vertentes: a *académica*, relacionada com as experiências académicas no *campus* (actividades ligadas ao estudo, envolvimento curricular e rendimento escolar) e a *social*, relativa às experiências de relacionamento interpessoal no *campus* (relacionamento com professores, com os pares e outros elementos da Universidade, envolvimento em actividades sociais extracurriculares, entre outras). Portanto, ambas são vistas como cruciais e com semelhante grau de pertinência para o sucesso das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do aluno.

Já Walberg (1982, cit. in Martins & Jesus, 2007) baseou o seu modelo multidisciplinar escolar em três factores que justificam o insucesso escolar: factores individuais (autonomia, auto-confiança, motivação, personalidade), académicos (métodos de estudo, conhecimentos prévios, percepção da qualidade de ensino) e psicossociais (relação com a família, amigos e colegas, integração no grupo de pares).

Outros autores (Almeida et al., 2003; Azevedo, 2005; Cunha & Carrilho, 2005), ainda, têm apresentado o fenómeno da transição como particularmente desafiante para os jovens, uma vez que estes terão de enfrentar tarefas complexas, as quais poderão ser igualmente sistematizadas nas seguintes áreas:

- a) *académica*, que engloba mudanças relativas ao sistema de aprendizagem, à avaliação, à participação nas aulas, aos métodos de estudo, e, conseqüentemente, ao estudo pessoal;
- b) *social*, que inclui mudanças quer na relação estabelecida com a família (separação da família), quer na relação estabelecida com professores, colegas, sexo oposto e figuras de autoridade;
- c) *pessoal*, que engloba mudanças a nível de identidade, auto-estima e auto-conceito, com a consolidação de um sentido de maior autonomia e definição de valores;
- d) *vocacional*, que envolve o compromisso com objectivos preestabelecidos e eventualmente uma redefinição do projecto vocacional, definição de planos vocacionais mais específicos e construção e implementação de projectos de vida. Especificamente em relação à vertente vocacional, verifica-se que 25% dos alunos que ingressam na Universidade não entram nas suas primeiras opções, o que demonstra que os mesmos não parecem satisfazer as suas preferências vocacionais. Este facto pode também ele contribuir negativamente para a sua adaptação e investimento académico,

contribuindo para as elevadas percentagens de abandono e insucesso escolar no 1º ano de ingresso na Universidade.

A associação destes factores é de extrema relevância para o ajustamento académico, podendo tanto ajudar como prejudicar a boa adaptação. Uma análise atenta a estas tarefas desafiantes permite concluir que a problemática da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior ultrapassa a esfera pessoal do estudante, englobando aspectos contextuais (Azevedo, 2005; Cunha & Carrilho, 2005).

2.2. Estádios desenvolvimentais dos alunos do 1º ano do Ensino Superior

Como já vimos, a transição para o Ensino Superior implica uma série de mudanças na vida do aluno, cujo impacto na sua integração social e académica depende da existência de apoios dos novos contexto, mas também das características desenvolvimentais do próprio aluno (Silva et al., 2009).

Na transição e adaptação académica entre diferentes contextos de ensino e aprendizagem, existe uma diversidade de componentes de carácter cognitivo, metacognitivo e afectivo-relacional que directa (ou indirectamente) medeiam as percepções que influenciam a posterior ligação aos contextos em que se inserem. Os períodos de transição requerem adaptações devido às mudanças psico-sociais e ambientais na vida do estudante. A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior constitui ainda um processo que ocorre em sujeitos que se encontram num período de desenvolvimento caracterizado por grandes e rápidas mudanças (Azevedo, 2005; Bessa & Tavares, 2004; Lourenço & Valqueresma, 2006). Além das dificuldades que acompanham todas as transições, nesta fase da vida académica, assiste-se simultaneamente à mudança desenvolvimental da adolescência para a fase adulta, ao

surgimento de novas exigências escolares e ritmos curriculares, assim como novas experiências sociais e contextuais (Chickering, 1969, cit. in Bessa & Tavares, 2004).

Será então compreensível que a entrada para a Universidade que, para a maior parte dos jovens, é um sonho, poderá desencadear dificuldades ao nível da adaptação ao novo contexto, numa fase em que muitos estudantes estão ainda envolvidos na resolução de conflitos identitários significativos da adolescência, estando mais susceptíveis a apresentar dificuldades na adaptação ao novo contexto (Ataíde, 2005; Azevedo, 2005; Azevedo & Faria, 2006; Costa & Leal, 2004; Costa & Leal, 2008; Cruz, 2008; Cunha & Carrilho, 2005; Diniz & Almeida, 2006; Monteiro, Vasconcelos, & Almeida, 2005; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005).

Importará, assim, fazer uma caracterização psicossocial do aluno aquando da sua entrada para o Ensino Superior, de entre as características a apontar, encontram-se: consolidação do pensamento formal; construção da identidade e de um sentimento de controlo sobre a sua vida; desenvolvimento de competências intelectuais; construção de um sistema de valores; construção de um projecto de vida que inclua a dimensão vocacional; aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias à cidadania (Bessa & Tavares, 2004).

A teoria psicossocial de Chickering (1969, cit. in Azevedo, 2005) tem sido uma das mais referidas na literatura no sentido de ajudar a compreender e caracterizar os jovens que frequentam o Ensino Superior, na medida em que baseia o seu estudo na interligação entre o desenvolvimento dos jovens e o ambiente universitário, ou seja, procura apresentar uma visão sistémica da transição. Assim, segundo Chickering (1969, cit. por Ferreira & Neto, 2000), o jovem adulto, no seu processo de desenvolvimento psicossocial, vai enfrentar um conjunto de acontecimentos gradativos, entre eles: tornar-se competente, integrar e desenvolver as emoções,

desenvolver a autonomia, estabelecer a identidade; desenvolver relações interpessoais maduras; definir objectivos de vida; e desenvolver a integridade. O autor defende que estes vectores acompanham o percurso do indivíduo ao longo do seu ciclo vital, podendo alguns deles assumir maior relevância em determinados períodos do desenvolvimento. As questões da competência, da autonomia e da identidade, por exemplo, revestem-se de considerável importância durante o período de frequência do Ensino Superior (Araújo et al., 2003). Devido a estas questões desenvolvimentais, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior pode constituir um momento problemático na vida dos estudantes, identificando-se como um momento crítico, originador de crises e/ou desafios desenvolvimentais. A comprovar estas afirmações, estudos mostram que mais de metade dos estudantes universitários do 1º ano revela dificuldades nesta transição educativa ou desenvolvem mesmo psicopatologias e comportamentos aditivos (Azevedo, 2005; Cunha & Carrilho, 2005).

Parte II – Estudo Empírico

No âmbito de um projecto de investigação acerca da adaptação dos alunos de 1º Ano à Universidade, levado a cabo pela Professora Doutora Elisa Chaleta na Universidade de Évora e iniciado no ano lectivo de 2009/2010, um dos pontos de acção presente na ordem de trabalhos prendeu-se com a investigação de várias dimensões relacionadas com o processo de adaptação dos alunos de 1º ano à Universidade de Évora. Sendo que, de entre as dimensões estudadas se pretendeu investigar o fenómeno das praxes académicas, importante elemento caracterizador da entrada e recepção do aluno de 1º ano pelos seus colegas de anos mais avançados da Universidade (Ferreira et al., 2007; Lipkins, 2006; Queirós et al., 2005; Ribeiro, 2000).

Dado que, a forma como o aluno é acolhido no ambiente académico-institucional, possui influência sobre a sua integração no meio académico (Silva et al., 2009), as praxes, pela importância que lhe parece ser conferida sobre o processo de socialização, integração e confraternização, proporcionando um ambiente de convivência e diversão que permite promover o estabelecimento mais célere de relações interpessoais, dotando o novo aluno de um suporte afectivo, alicerçado em importantes laços de amizade (Almeida et al., 2002; Ferreira et al., 2001; Lipkins, 2006; Queirós et al., 2005; Revez, 1999), demonstram a relevância do seu estudo mais aprofundado. Adicionalmente, o seu papel preventivo, realçado por Ferreira e colaboradores (2001), em relação às problemáticas envolvidas no processo de transição, adaptação e integração a um novo contexto académico, como a solidão de casa, parece conotar a praxe académica com uma relevância que merece a atenção da comunidade científica e das próprias instituições de Ensino Superior.

No entanto, há a acrescentar que a ambiguidade relatada nos inúmeros estudos consultados acerca do fenómeno no que concerne a sua influência positiva ou negativa sobre o domínio físico, afectivo, emocional e académico do aluno (Fields et al., 2007; Johnson & Holman, 2004; Lipkins, 2006; Queirós et al., 2005; Revez, 1999) levanta algumas dúvidas, pela falta de consenso existente, em relação ao seu real impacto sobre os domínios mencionados.

Adicionalmente, apesar de cada aluno ser influenciado em diferentes graus de intensidade por cada tipo de vivências com que se depara, o facto é que, como nos dizem Silva e colaboradores (2009), as variáveis relativas ao contexto académico e institucional, assim como as relações interpessoais com os colegas, contribuem de forma considerável para a adaptação dos alunos. Tendo em conta esta premissa, decidimos incluir no nosso estudo os elementos dos sistemas com os quais o indivíduo contacta mais directamente que são os colegas, os professores e a própria instituição académica.

Em específico decidimos incluir na nossa investigação alunos do 1º ano (por ser o ano da transição para o Ensino Superior e de eventual participação nas actividades praxísticas) e os alunos de 3º ano (alunos praxantes) e os docentes e dirigentes das Escolas da Universidade que directa ou indirectamente contactam com o fenómeno das praxes académicas. No entanto, devido aos diferentes objectivos a que nos propomos para a realização deste estudo, estes participantes foram distribuídos e divididos por dois estudos (estudo quantitativo e estudo qualitativo), que passaremos a descrever.

CAPÍTULO III – OBJECTIVOS DE ESTUDO

O presente estudo visa vir a proporcionar uma contribuição para a compreensão mais aprofundada do fenómeno complexo que são as praxes académicas, o qual parece deter implicações significativas sobre os alunos que, em todos os anos lectivos, ingressam no Ensino Superior.

Nesta linha de raciocínio, temos como objectivos para o presente estudo:

- 1) Validação do *Questionário Sobre as Praxes Académicas* – QPA (Chaleta, no prelo) (Estudo 1 – Estudo Quantitativo)
- 2) Análise dos resultados obtidos pelos alunos de 1º ano que ingressaram na Universidade de Évora no ano lectivo de 2009/2010 no *Questionário sobre as Praxes Académicas*, estudando, em particular, a possibilidade de influência que as variáveis sócio-demográficas possuem sobre a variabilidade de respostas dos alunos de 1º ano ao questionário (Estudo 1 – Estudo Quantitativo), com as seguintes hipóteses especificadas:

H_0 : *As respostas ao QPA não diferem mediante o sexo dos alunos.*

H_0 : *As respostas ao QPA não diferem mediante a escola dos alunos.*

H_0 : *As respostas ao QPA não diferem mediante a escolha de opção de curso dos alunos.*

H_0 : *As respostas ao QPA diferem mediante a ordem de escolha da Universidade de Évora.*

H_0 : *As respostas ao QPA diferem mediante a localidade de origem dos alunos (alunos deslocados versus alunos não deslocados).*
- 3) Identificação dos aspectos positivos e negativos relacionados com as praxes académicas e as propostas que os alunos de 1º ano consideram

importantes introduzir para a sua mudança. Este estudo tem como objectivo último poder proceder a eventuais comparações com os resultados obtidos pelos restantes estudos e fornecer uma visão globalizante e sumária dos aspectos que os alunos consideram positivos, negativos e eventuais sugestões no sentido de melhorar a actividade praxística, caso considerem a sua necessidade (Estudo 2 - Estudo Qualitativo A)

- 4) Conhecimento sobre a forma como as praxes académicas são percebidas por dirigentes, docentes e estudantes da Universidade de Évora, procedendo à comparação entre as perspectivas dos alunos de 1º e 3º anos da Universidade de Évora, e entre as perspectivas de docentes e dirigentes das Escolas da Universidade de Évora, em relação ao fenómeno das praxes académicas (Estudo 2 – Estudo Qualitativo B).

CAPÍTULO IV. METODOLOGIA

4.1. Estudo 1 – Estudo Quantitativo

4.1.1. População e Amostra

A amostra foi composta por 504 participantes, com idades entre os 17 e os 37 anos ($M = 19,26$ e $DP = 2.558$) (Tabela 1), sendo 63.1% do sexo feminino e 36.9% do sexo masculino (Tabela 2), estudantes universitários do 1º ano da Universidade de Évora, matriculados, pela primeira vez, no ano lectivo de 2009/2010, tendo a maioria (68,5%) colocado o curso em que se encontra em 1ª opção (Tabela 1, anexo 1), e tendo igualmente escolhido, maioritariamente (67,6%), a Universidade de Évora em 1ª opção (Tabela 2, anexo 1), talvez porque quota-parte dos alunos é, também ela, proveniente do distrito de Évora, alunos não deslocados (34,5%) (Tabela 3, anexo 1).

Tabela 1. Número, média e percentagem de elementos da amostra (alunos de 1º ano) por idade.

Média de Idades			
	N	Mean	Std. Deviation
Idade Actual	504	19,26	2,558

Tabela 2. Número e percentagem de elementos da amostra (alunos de 1º ano) por sexo

Sexo	Masculino	185	36,9%
	Feminino	317	63,1%

Simultaneamente, verificamos que a maioria dos participantes frequenta um curso inserido na Escola de Ciências Sociais (n = 215), seguidos dos alunos da Escola de Ciências e Tecnologia (n= 176), dos alunos da Escola de Artes (n= 86) e, por último, e em menor quantidade, os alunos da Escola Superior de Enfermagem São João de Deus (n = 27) (Tabela 4, anexo 1).

4.1.2. Instrumentos

4.1.2.1. *Questionário de Dados Sociodemográficos*

Para identificação das características sócio-demográficas da população em estudo, foi desenvolvido um *Questionário de Dados Sócio-Demográfico* (anexo 2), com o objectivo de recolher informação acerca de variáveis como o curso, ano da 1ª matrícula no Ensino Superior (neste caso, ano de 2009), número da opção do curso na altura em que se candidatou, ordem em que escolheu a Universidade de Évora, idade,

sexo e localidade de origem (questionário utilizado para descrição da caracterização e análise sócio-demográfica da amostra).

4.1.2.2. Questionário sobre as Praxes Académicas

O *Questionário sobre as Praxes Académicas* (QPA, consultar anexo 3) foi desenvolvido no âmbito de um projecto desenvolvido pela Professora Doutora Elisa Chaleta na Universidade de Évora. Inicialmente constituído por 20 itens, pretendendo abarcar aspectos de natureza pessoal, social e académica, as respostas ao *Questionário sobre as Praxes Académicas* são dadas numa escala de *Likert* regular em que o 1 representa a concordância total com o item (*1 – concordo totalmente*), o 2 representa a concordância com o item (*2 - concordo*), o 3 representa a discordância com o item (*3 – discordo*) e o 4, a discordância total (*4 – discordo totalmente*).

Na primeira avaliação das características psicométricas do *Questionário sobre as Praxes Académicas*, avaliação esta levada a cabo pela Professora Doutora Elisa Chaleta, com uma amostra de 321 alunos de 1º ano da Universidade de Évora, verificou-se um total de variância explicada de 57,7%, tendo sido extraídos 3 factores: *Aspectos positivos das Praxes Académicas* – $\alpha = .65$ (itens 1,2,3,4,5,6,9,10,11,12), *Aspectos negativos das Praxes Académicas* – $\alpha = .72$ (itens 7,8,13,14,15,16) e *Impacto das praxes no sucesso académico* = $.67$ (itens 17, 18, 19, 20). O valor de escala global foi $\alpha = .76$.

4.1.3. Procedimentos

4.1.3.1. Procedimentos de Aplicação

Os dados foram recolhidos junto de estudantes do 1º ano de 1º ciclo, tendo-se utilizado uma técnica de amostragem por conveniência.

De modo a recolher os dados relativos ao *Questionário Sócio-Demográfico* e ao *QPA*, procedeu-se ao contacto prévio com directores de curso e docentes das turmas de 1º ano de 1º ciclo com o objectivo de solicitar a autorização dos mesmos para que os questionários pudessem ser aplicados em contexto de sala de aula.

A aplicação dos questionários foi então realizada de acordo com a autorização dos docentes e a autorização dos alunos participantes do estudo, tendo sido proporcionada uma explicação prévia à aplicação do instrumento, mencionando-se o seu objectivo e modo de resposta, bem como a possibilidade de desistência e confidencialidade dos dados pessoais.

Após autorização dos participantes da amostra, os questionários foram, posteriormente, respondidos de forma colectiva e auto-aplicada.

4.1.3.2. Procedimentos de Análise de Dados

Para analisar os dados referentes ao 1º estudo – avaliação das características psicométricas do *Questionário sobre as Praxes Académicas* e análise dos resultados

obtidos pelos alunos de 1º ano no questionário – os mesmos foram, primeiramente, introduzidos no programa informático *PASW Statistics 18 for Windows*.

No que concerne o *Questionário Sócio-Demográfico*, efectuámos uma estatística descritiva das variáveis sócio-demográficas, sendo que no que diz respeito às variáveis *curso*, *escola*, *localidade de origem*, *número de opção do curso*, *número de opção de escolha da Universidade de Évora* e *sexo*, houve a necessidade de proceder à codificação destas variáveis, para podermos proceder ao tratamento das mesmas. No caso das variáveis “curso” e “escola”, para cada curso foi associado um valor: “1 a 30”, visto se tratar de um total de 30 cursos, e “1 a 4” para a variável *escolas*, visto se tratar de 4 escolas; no que concerne as variáveis “Número de opção do curso” e “Número de opção de escolha da Universidade de Évora”, devido a existir um total de 6 opções possíveis, recorreu-se igualmente, à sua valoração (“1 = 1ª Opção”; “2 = 2ª Opção”; “3 = 3ª Opção”; “4 = 4ª Opção”; “5 = 5ª Opção”; “6 = 6ª Opção”). Por fim, a variável “sexo” e “localidade de origem”, por se tratar de variáveis dicotómicas, foram divididas em dois grupos, onde o “1” corresponde ao “Sexo Masculino” e o “2” ao “Sexo Feminino”, no caso da variável “sexo”, e “1 = Deslocados” e “2 = Não deslocados” para a variável “localidade de origem”

No que diz respeito ao *Questionário sobre as Praxes Académicas - QPA*, e para podermos proceder à avaliação das suas características psicométricas, analisando as respostas da amostra de 504 alunos frequentadores do ano lectivo de 2009/2010, iniciámos a depuração do questionário pela análise da distribuição dos resultados nos itens (valores máximos e mínimos, média, assimetria e curtose). Procedemos, posteriormente, à Análise Factorial Exploratória com extracção de factores pela técnica dos componentes principais, com rotação ortogonal (*varimax*), por forma a forçar uma distribuição mutuamente exclusiva dos itens pelos factores, recorrendo, ainda, ao teste gráfico de Cattell (*scree plot*) para auxiliar na decisão de

qual o número de factores que iríamos considerar. No que respeita ao critério de exclusão de itens, decidimos aceitar os que tinham pesos ou cargas factoriais $>.30$. Adicionalmente, não obstante, excluímos itens recorrendo à análise da consistência interna (*alpha de Cronbach*) das subescalas que operacionalizavam os factores, pelo facto que esta análise será apresentada antes da Análise Factorial. No entanto, estes são procedimentos que descreveremos, com maior desenvolvimento e detalhe, em seguida.

4.2. Estudo 2 – Estudo Qualitativo A

4.2.1. População e Amostra

A amostra foi composta pelos mesmos elementos que participaram do estudo 1 – estudo quantitativo (consultar ponto 4.1.1. da Metodologia e as Tabelas 1, 2 e Tabelas 1, 2, 3 e 4 do anexo 1).

4.2.2. Instrumentos

4.2.2.1. Questionário – Aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas

Aquando da aplicação do Questionário sobre as Praxes Académicas, procedemos simultaneamente à aplicação do *Questionário de Aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas* (anexo 4).

Este questionário é composto por 3 grupos de questões de tipo aberto.

No primeiro grupo de questões, é solicitado que o aluno descreva 5 aspectos mais positivos em relação às praxes académicas; no segundo grupo é pedido que enumere os 5 aspectos mais negativos associados às praxes académicas, sendo que, por último, é colocada uma questão aberta relacionada com propostas/sugestões a introduzir nas praxes académicas.

4.2.3. Procedimentos

4.2.3.1. Procedimentos de aplicação

Dado tratar-se da mesma amostra utilizada no Estudo 1, os procedimentos de aplicação efectuados para o presente estudo foram idênticos aos do Estudo 1.

Sendo assim, de modo a recolher os dados relativos ao *Questionário sobre os aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas*, procedeu-se ao contacto prévio com directores de curso e docentes das turmas de 1º ano de 1º ciclo com o objectivo de solicitar a autorização dos mesmos para que o questionário pudesse ser aplicado em contexto de sala de aula, visto ser

um momento e espaço privilegiados para a realização dessa mesma aplicação. A aplicação dos questionários foi então realizada de acordo com a autorização dos docentes e o consentimento dos alunos participantes do estudo, tendo sido proporcionada uma explicação prévia à aplicação da escala, mencionando-se o seu objectivo e modo de resposta, bem como a possibilidade de desistência e confidencialidade dos dados pessoais. Os questionários foram respondidos de forma colectiva e auto-aplicada.

4.2.3.2. Procedimentos de análise de dados

Por oposição, não obstante, ao estudo de pendor quantitativo que representa o Estudo 1, o Estudo 2 – Estudo Qualitativo A - foi analisado com o recurso à metodologia de análise de conteúdo para categorização da informação expressa nas questões relativas aos 5 aspectos mais positivos, aos 5 aspectos mais negativos e às propostas/sugestões em relação às praxes académicas.

Aqui, ao invés de dados quantitativos, foram tidas em conta e avaliadas as unidades de discurso presentes nas respostas dos alunos de 1º ano.

Seguindo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995), foi feita uma leitura flutuante das unidades de discurso descritas de forma a tentar perceber um fio condutor nas diversas respostas. Foram, seguidamente, extraídas unidades de significado que foram agrupadas por analogias de sentido, criando categorias, que foram depois divididas em sub-categorias, através de uma análise mais diferenciada das unidades de discurso encontradas.

Foram então, posteriormente, construídas as sub-categorias pelo refinamento da análise das narrativas classificadas nas categorias (ver anexo 5).

Os resultados brutos foram tratados de maneira a tornarem-se significativos e válidos, pela selecção das unidades de discurso (tiradas do texto) e registo da sua frequência, que serviram de indicadores para as categorias.

O tratamento das mensagens do texto, pela sua fragmentação em categorias, permitiu uma descrição/enumeração das características do texto, resumida após tratamento, permitindo a interpretação dos significados daquelas características – função heurística, por deduções lógicas (inferências).

Este processo obedeceu às seguintes regras: exclusão mútua; homogeneidade (organizadas segundo um único princípio); pertinência (adaptadas ao material de análise escolhido); objectividade e fidelidade (as diferentes partes do mesmo material devem ser analisadas segundo a mesma grelha categorial); produtividade (as categorias fornecem índices de inferências, novas hipóteses e dados exactos) (Bardin, 1995; Guerra, 2006).

Cada unidade de discurso foi considerada uma vez, por cada questão aberta, em relação a cada sujeito.

Posteriormente, procedeu-se à organização das sub-categorias pelos significados particulares contidos nos indicadores das categorias, sendo que, por último, se efectuou o tratamento dos dados através da sua quantificação por operações estatísticas simples (percentagens).

As grelhas com as cotações finais relativas às categorias são apresentadas no ponto 5.2.1. inserido no Capítulo V (Resultados).

4.3. Estudo 2 - Estudo Qualitativo B

4.3.1. População e Amostra

A amostra foi composta por 72 participantes: 20 estudantes universitários do 1º ano, 20 estudantes universitários do 3º ano, 20 docentes e 12 membros da Direcção (4 Directores de Escola, 4 Presidentes de Conselho Científico e 4 Presidentes de Conselho Pedagógico) das diferentes escolas da Universidade de Évora: Escola Superior de Enfermagem São João de Deus, Escola de Artes, Escola de Ciências Sociais e Escola de Ciências e Tecnologia.

4.3.2. Instrumentos

Para a realização do 2º estudo – Estudo Qualitativo B, foi conduzida, com cada participante, uma entrevista, com três questões de resposta aberta:

“1. O que significa, para si, a praxe académica?”

“2. O que é que pensa sobre as praxes académicas na Universidade de Évora?”

“3. Qual a importância que atribui à praxe académica?”

Com as questões supramencionadas pretendia-se obter um conjunto de informações relativas à percepção que dirigentes (Directores de Escola, presidentes do Conselho Científico e Presidentes do Conselho Pedagógico), docentes e alunos de 1º e 3º ano apresentam acerca das praxes académicas.

4.3.3. Procedimentos

4.3.3.1. Procedimentos de aplicação

De modo a recolher os dados relativos às entrevistas, procedeu-se à utilização de uma metodologia de amostragem por conveniência, por meio do contacto prévio com directores de Escolas, Presidentes de Conselho Científico e Presidentes de Conselho Pedagógico para a obtenção da autorização para realização das entrevistas, assim como da disponibilidade em termos da data, horário e localização para a realização das mesmas. No que concerne os docentes e alunos, os mesmos foram contactados de forma informal e aleatória nos espaços da Universidade, sendo igualmente solicitada autorização para a realização das entrevistas no momento do contacto informal. Aquando do contacto para a realização da entrevista foram igualmente fornecidas informações acerca dos objectivos gerais do estudo e da possibilidade de desistência, procedendo-se igualmente à indicação de garantia da confidencialidade dos dados pessoais e da sua utilização apenas para fins estatísticos.

A referir o contacto formal, via e-mail, com o Conselho de Notáveis da Universidade de Évora, responsável pela organização e supervisão da praxe académica da Universidade, para que participassem do estudo qualitativo B. A não resposta ao e-mail enviado conduziu à exclusão deste grupo da amostra do estudo.

4.3.3.2. Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos de análise de dados utilizados foram os mesmos empregues no Estudo A. As grelhas relativas ao Estudo B encontram-se no anexo 6.

CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

5.1. Resultados Estudo 1 – Estudo Quantitativo

5.1.1. Análise de Estatística Descritiva

A apresentação das estatísticas descritivas na Tabela 3, relativas à média, desvio-padrão, assimetria e curtose dos itens do questionário, revela valores médios dos itens próximos do ponto intermédio entre o mínimo e o máximo. Por sua vez, alguns dos coeficientes de assimetria (itens 4, 12, 13, 14, 15, 16 e 20) e de curtose (5, 7, 12, 13, 14, 16 e 18) são iguais ou superiores à unidade, o que não é desejável, visto que significa que as respostas a estes itens possuem uma grande variabilidade, o que não permite extrair conclusões exactas com os referidos itens.

Contudo, e apesar das precauções que estes resultados sugerem (maior variabilidade de alguns itens), cremos que tal situação poderá eventualmente suscitar a introdução de mudanças no questionário, nomeadamente a redução do número de pontos da escala original (1 a 4) e incluir, por exemplo, com base nos resultados obtidos, 2 níveis de resposta (resposta dicotómica: 1 nível no sentido negativo e 1 no sentido positivo), para distinguir esta tomada de decisão dum acto menos ou não consciente de resposta na situação efectiva de falta de informação ou dificuldade efectiva em se posicionar no sentido positivo ou negativo em relação a determinadas questões. No entanto, esta será uma questão a desenvolver no ponto relativo às sugestões de investigações futuras.

Não obstante, há que referir a existência de coeficientes inferiores à unidade para os itens, como é, de resto, desejável.

Tabela 3. Análise Descritiva dos Itens do QPA.

	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
Universidade deveria proibir as praxes	1	4	3,54	,835	-1,957	3,014
As praxes deviam acabar	1	4	3,49	,869	-1,754	2,144
Praxes contribuíram para insucesso	1	4	2,91	,980	-,528	-,750
Praxes atentam contra dignidade	1	4	2,85	,932	-,436	-,663
Praxes não permitem estudar	1	4	2,85	,950	-,334	-,878
Sentir-se mal com actividades das praxes	1	4	2,77	,978	-,285	-,942
Pais receavam as praxes	1	4	2,75	1,034	-,177	-1,202
Praxes eram receadas na entrada para a Universidade	1	4	2,74	1,063	-,340	-1,113
Praxes duram demasiado tempo	1	4	2,52	1,065	-,015	-1,231
Praxes corresponderam às expectativas	1	4	2,09	,953	,524	-,655
Praxes contribuíram para conhecer o curso	1	4	2,07	,949	,525	-,665
Estudantes do 1º ano respeitados pelos do 3º	1	4	1,89	,897	,860	,040
Participação nas praxes para trajar e queimar as fitas	1	4	1,89	,977	,813	-,431
Penalização para alunos que atentam contra a saúde e dignidade de alunos do 1º ano	1	4	1,86	,922	,929	,055
Praxes contribuíram para o conhecimento da cidade	1	4	1,86	,924	,922	,011
Praxes contribuíram para conhecer os serviços	1	4	1,75	,904	1,128	,480
Praxes contribuíram para maior união da turma	1	4	1,65	,870	1,206	,579
Gostou das praxes	1	4	1,65	,877	1,308	,925
Praxes úteis para a integração de alunos do 1º ano	1	4	1,50	,823	1,732	2,319
Praxes contribuíram para novas amizades	1	4	1,47	,820	1,850	2,725

5.1.2. Análise de Consistência Interna

Antes de se realizar a análise dos índices de *Alpha de Cronbach*, realizámos a inversão/recodificação dos itens negativamente conotados.

No que concerne, então, a consistência interna dos itens, calculámos o *alpha de Cronbach* para o questionário global e para cada uma das subescalas.

Os resultados indicaram que o QPA, escala global, possuía uma consistência interna ($\alpha=0,481$) inaceitável de acordo com Murphy & Davidsholder (1988, cit. in Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Neste sentido, e analisando-se a contribuição de cada item para a consistência interna do questionário, decidiram-se retirar 7 itens: o item 5, o 9, o 11, o 13, o 16, o 17 e 19. Quando eliminámos estes itens, verificámos que o valor do *alpha* aumentou de 0,481 para 0,688, ou seja, melhorou a consistência interna quando o questionário ficou com 13 itens. Este valor ($\alpha=0,688$), é já considerado, pelos autores Maroco e Garcia-Marques (2006), como sendo um valor de *alpha* aceitável (Tabela 4).

Relativamente à consistência dos itens por subescala, os resultados indicam que todas as subescalas demonstraram uma consistência interna moderadamente significativa com valores de $\alpha>0,896$ para a primeira dimensão, $\alpha>0,778$ para a segunda dimensão, e $\alpha>0,519$ para a terceira dimensão. A Tabela 4 apresenta os valores dos *alphas* por subescala, antes e após retirar os 7 itens.

Tabela 4. Valores de *alpha* antes e após retirada de itens problemáticos do QPA.

	Nº de itens	Alpha antes de retirar itens	Nº de itens	Alpha após retirar itens
Dimensão 1	13	0.636	9	0.896
Dimensão 2	2	0.778	2	0.778
Dimensão 3	3	0.617	2	0.519
Dimensão 4	2	0.329		
Total	20	0.481	13	0.688

Como podemos verificar, aquando da retirada dos itens problemáticos, o valor total do coeficiente de *alpha* referente a todos os itens do questionário elevou-se consideravelmente para um valor aceitável, próximo de 0.70, como defendido por Murphy e Davidsholder (1988, *cit. in* Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Encontrados valores aceitáveis de *alpha*, prosseguimos a avaliação das características psicométricas do Questionário sobre as Praxes Académicas através da análise de validade de constructo.

5.1.3. Análise de Validade de Constructo

Tendo em vista, como o próprio nome indica, verificar em que medida os resultados do teste estão a medir o que se pretende medir e aferir o conhecimento da problemática que vamos medir, realizámos um estudo de validade de constructo.

Para avaliar se era adequado efectuar uma análise factorial ao instrumento em estudo, analisaram-se os resultados obtidos através da análise de distribuição normal,

procedendo-se ao uso do teste de normalidade Kolmogorov-Sminov, através do qual se verificou que as distribuições dos itens não têm distribuição normal ($p=0,000$); porém, apresentam uma distribuição simétrica ($|\text{skwness}/\text{stdskwness}|<1,96$) e mesocúrtica ($|\text{kurtosis}/\text{stdkurtosis}|<1,96$) (Tabela 5) (Pestana & Gagueiro, 2005).

Visto que estamos perante uma escala do tipo ordinal como variável quantitativa, isto é, as respostas aos itens que constituem a escala distribuem-se segundo uma ordem que pode ser decrescente ou crescente, permitindo estabelecer diferenciações (Almeida & Freire, 2000), exigia-se que cada item tivesse uma distribuição normal ou pelo menos simétrica e mesocúrtica (Pestana & Gagueiro, 2000), o que parece ser verificado na análise supramencionada.

No que concerne a análise da correlação entre as variáveis, deve haver uma correlação entre as mesmas. Para Pestana e Gagueiro (2005), o procedimento estatístico de medida KMO permite aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a se poder prosseguir com a análise factorial. Ainda, e segundo estes autores, valores de KMO entre 1 e 0,9 indicam valores de correlação muito bons, enquanto valores perto de 0 indicam que a análise factorial não é exequível, pois existe fraca correlação entre as variáveis.

O valor de KMO da análise factorial encontrado foi de 0,896, o que revela um bom resultado de correlação entre as variáveis (consultar Tabela 5). Em termos gerais, os resultados obtidos na apreciação da normalidade dos dados permitem o prosseguimento para a análise de componentes principais. Sendo que o teste de esfericidade de Bartlett dá um valor de $X^2 = 2846,896$ com 78 graus de liberdade (*df – degrees of freedom*). Consultando a tabela de distribuição de X^2 verifica-se que $X^2 > X_{0,95}^2$, pelo que se rejeita a hipótese nula, ou seja, as variáveis são correlacionáveis.

Tabela 5. Teste de Kolmogorov-Smirnov e teste de esfericidade de Bartlett

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,896
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2846,896
	df	78
	Sig.	,000

Também a consulta à tabela de distribuição de X^2 pode ser dispensada, pois pela análise do nível de significância ($Sig.=0,000$), que é inferior a 0,05, conduz à mesma conclusão (rejeição de hipótese nula: variáveis correlacionadas).

No presente estudo, recorreremos à Análise Factorial Exploratória relativamente aos itens inseridos no Questionário sobre as Praxes Académicas.

A utilização desta técnica prendeu-se com o facto de termos como objectivo averiguar e analisar se este conjunto de variáveis se encontram intercorrelacionadas, permitindo a construção de uma escala de medida para factores (intrínsecos) que, se pretende, possam deter influência sobre o controlo das variáveis originais (Maroco, 2007). Fazendo uso das correlações observadas entre as variáveis originais para estimar os factores comuns e as relações estruturais que ligam os factores às variáveis (Maroco, 2007), a Análise Factorial Exploratória mostra-se, assim, como uma técnica a utilizar para o presente estudo a que nos propomos.

Aquando do pedido de Análise Factorial, realizámos igualmente o pedido do gráfico *Scree Plot*. Através da análise ao gráfico do *Scree Plot* (Tabela 6), observámos

a existência de mais do que um componente, o que veio ser confirmado na tabela relativa ao “Total de Variância Explicada”, na qual se obteve, também, um total de 3 factores, com um valor total de variância explicada de 62,533%, correspondendo 37,653% ao primeiro factor, 13,767% ao segundo, e 11,112% ao terceiro (Tabela 7).

Tabela 6. Componentes Principais do QPA.

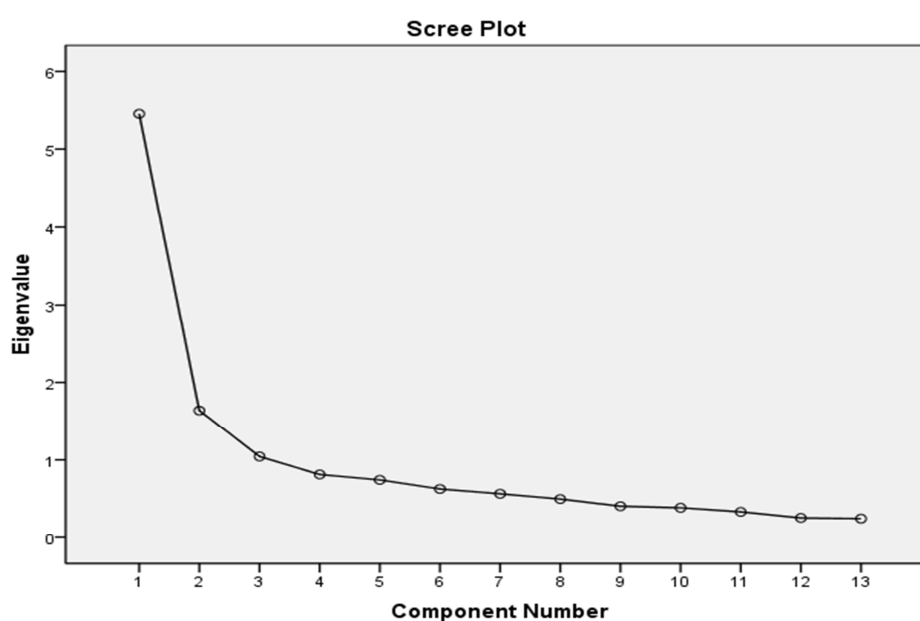


Tabela 7. Total de Variância Explicada na Análise Factorial do QPA.

Componentes totais	Soma das rotações dos quadrados das cargas factoriais		
	Total	%Variância	% Cumulativa
1. Factor 1	4,895	37,653	37,653
2. Factor 2	1,790	13,767	51,421
3. Factor 3	1,445	11,112	62,533

Encontradas as três dimensões, procedeu-se, conseqüentemente, à consulta da Análise de Componentes Principais, com rotação *Varimax*, tratamento dos casos omissos pelo método *pairwise* (o método *pairwise*, ao contrário do *listwise* que remove os casos – sujeitos – que apresentam valores omissos em qualquer variável sob análise, remove apenas os valores omissos específicos da análise, e não o caso completo) e supressão de cargas inferiores a 0.30.

Tabela 8. Estrutura Factorial do QPA.

Matriz de Componentes Rodada

	Componentes		
	1	2	3
As praxes corresponderam às expectativas que tinha antes de ingressar na Universidade	,492		
As praxes podem contribuir para o meu insucesso académico no 1º semestre		,877	
As praxes não me permitem estudar		,854	
As praxes contribuíram para que conhecesse bem os espaços e serviços da Universidade	,765		
Os estudantes de 1º ano são respeitados pelos do 3º ano	,620		
As praxes eram o que mais receava na minha entrada para a Universidade			,845
As praxes contribuíram para conhecer melhor a realidade do meu curso	,694		
As praxes contribuíram para que conhecesse bem a cidade	,730		
As praxes contribuíram para que fizesse novos amigos	,815		
As praxes são úteis para a integração dos alunos de 1º ano	,843		
As praxes contribuíram para uma maior união da minha turma	,767		
Os meus pais receavam o que me poderia acontecer nas praxes		,323	,729
Gostei das praxes	,793		

Método de Extracção: Análise de Componentes Principais.

Método de Rotação: Varimax com Normalização Kaiser.

a. Rotação convergida em 4 interações.

Os resultados obtidos apontam para a existência de 3 factores ou dimensões.

Na Tabela 8, podemos verificar que o factor 1 parece estar mais relacionado com os aspectos positivos associados pelos alunos de 1º ano à praxe académica, sendo constituído pelos seguintes itens: 1 (*As praxes corresponderam às expectativas que tinha antes de ingressar na Universidade*), 4 (*As praxes contribuíram para que conhecesse bem os espaços e serviços da Universidade*), 6 (*Os estudantes do 1º ano são respeitados pelos do 3º ano*), 8 (*As praxes contribuíram para conhecer melhor a realidade do meu curso*), 10 (*As praxes contribuíram para que conhecesse bem a cidade*), 12 (*As praxes contribuíram para que fizesse novos amigos*), 14 (*As praxes são úteis para a integração dos alunos do 1º ano*), 15 (*As praxes contribuíram para uma maior união da minha turma*) e 20 (*Gostei das praxes*).

Devido ao seu pendor tendencialmente positivo, com implicações favoráveis sobre o processo integrativo (*As praxes são úteis para a integração dos alunos do 1º ano*), desenvolvimento interactivo e social (*Os estudantes do 1º ano são respeitados pelos do 3º ano; As praxes contribuíram para uma maior união da minha turma; As praxes contribuíram para que fizesse novos amigos*) e suporte ao aluno de 1º ano (*As praxes contribuíram para que conhecesse bem a cidade; As praxes contribuíram para conhecer melhor a realidade do meu curso; As praxes contribuíram para que conhecesse bem os espaços e serviços da Universidade*) bem como a promoção de um sentimento positivo em relação às praxes académicas (*As praxes corresponderam às expectativas que tinha antes de ingressar na Universidade; Gostei das praxes*), optou-se pela designação desta dimensão 1 do *Questionário sobre as Praxes Académicas*, de *Aspectos Positivos da Praxe Académica*, ou, em versão reduzida AP.

No que concerne o Factor 2, foram apenas considerados os itens 2 e 3 devido serem os itens saturam de forma mais elevada e única na segunda dimensão. Este factor parece encontrar-se mais relacionado com os aspectos mais pejorativos

associados às praxes académicas, nomeada e mais especificamente, no que diz respeito às consequências, da participação dos alunos de 1º ano nesta actividade, sobre o desempenho académico dos mesmos (item 2: *As praxes podem contribuir para o meu insucesso académico no 1º semestre*; item 3: *As praxes não me permitem estudar*). Nesta linha de ideias, decidimos manter a designação da segunda dimensão que foi utilizada no primeiro estudo das características psicométricas do QPA realizado pela Professora Doutora Elisa Chaleta, tal como aconteceu com o primeiro factor. A designação *Aspectos Negativos da Praxe Académica* (designação reduzida AN) foi, assim, mantida neste segundo estudo de avaliação das características psicométricas do QPA.

Por último, no Factor 3, foram extraídos os itens: 7 (*As praxes eram o que mais receava na minha entrada para a Universidade*) e 18 (*Os meus pais receavam o que me poderia acontecer nas praxes*). Itens estes que foram incluídos na análise do terceiro factor devido a saturarem com valor mais elevado no factor mencionado. O facto de o presente factor parecer direccionar-se mais para os receios e preocupações das eventuais consequências da participação dos alunos de 1º ano nas praxes académicas, conduziu-nos à escolha da sua designação (e ao contrário da designação utilizada no primeiro estudo - *Impacto das praxes no sucesso académico*) como *Receios de Participação nas Praxes Académicas* (designação RP).

5.1.4. Análise Correlacional

Para um conhecimento mais aprofundado sobre o QPA, encetámos um estudo correlacional, com o objectivo de verificar a correlação existente entre as sub-escalas AN e RP, AP e AN e AP e RP, assim como as correlações das sub-escalas em relação

ao questionário global, foi encetada a análise de correlações apresentada em seguida (Tabela 9).

Tabela 9. Análise de Correlações entre sub-escalas e entre as sub-escalas e a escala global.

Correlations		AP	AN	RP	QPATot
AP	Pearson Correlation	1	-,363**	-,234**	,882**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	503	503	503	503
AN	Pearson Correlation	-,363**	1	,312**	,024
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,593
	N	503	503	503	503
RP	Pearson Correlation	-,234**	,312**	1	,159**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	503	503	503	503
QPATot	Pearson Correlation	,882**	,024	,159**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,593	,000	
	N	503	503	503	503

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A sub-escala AP possui uma correlação pouco significativa com a AN ($r^2 = -0.363$), não obstante, podemos observar que esta é uma correlação negativa, o que

parece significar, como foi encontrado na análise de correlações item a item, que quanto mais elevados os valores obtidos na sub-escala AP, mais baixos serão os valores observados na sub-escala AN e vice-versa. Apesar de pouco significativo, este resultado parece indicar-nos, como seria de esperar, que quanto mais os alunos percebem *Aspectos Positivos das Praxes Académicas* (AP), menos percebem *Aspectos Negativos das Praxes Académicas* (AN), e vice-versa. A própria análise ao valor de *p-value* (0.000) permite-nos observar que, apesar do valor correlacional ser pouco significativo, existem evidências de que ambas as sub-escalas se correlacionam ($0.000 < 0.01$, rejeita-se hipótese nula: sub-escalas 1 (AP) e 2 (AN) são correlacionáveis), mas negativamente ($r^2 = -0.363$).

No que concerne a dimensão *Receios de Participação nas Praxes Académicas* (RP), podemos observar que existe uma correlação pouco significativa entre a sub-escala AP e a sub-escala RP ($r^2 = -0.234$), no entanto, há que frisar que também esta correlação possui um pendor negativo, como evidenciado na análise correlacional item a item, o que revela, eventualmente, que quanto mais as praxes são receadas (RP), menos são percebidos aspectos positivos inerentes às mesmas, e vice-versa. Não obstante, o resultado correlacional fraco, o valor de *p-value* (0.000) demonstra-nos que existe correlação entre as sub-escalas AP e RP, isto porque o valor de *p-value* (0.000) é inferior ao valor de *alpha* (0.05), resultado este que nos conduz à rejeição da hipótese nula que afirma que estas dimensões não são correlacionáveis, conduzindo-nos à consequente aceitação da hipótese alternativa que defende a existência de correlação entre as variáveis.

Relativamente à correlação entre as sub-escalas AN e RP, verificamos, novamente, uma correlação pouco significativa ($r^2 = 0.312$), que se demonstra, no entanto, de pendor positivo (como verificado na análise de correlações item a item), o que nos levaria eventualmente a concluir, como seria de esperar, que quanto mais

aspectos negativos são percebidos em relação à praxe académicas, conseqüentemente, maiores serão os receios em relação à mesma. A análise ao valor de *p-value* (0.000) conduz-nos à conclusão de que existe correlação entre estas duas dimensões, na medida em que o valor de *p-value* (0.000) é inferior ao valor de *alpha* (0.01), o que nos leva à rejeição da hipótese nula e aceitação da hipótese alternativa: as dimensões encontram-se correlacionadas.

Não obstante, e reportando-nos, finalmente, à escala global, podemos verificar que existe uma correlação positiva e bastante significativa entre a escala global e a sub-escala *Aspectos Positivos das Praxes Académicas* ($r^2 = 0.882$; $0.000 < 0.01$), sendo que existe um valor bastante próximo de 0 em relação à correlação verificada entre a sub-escala *Aspectos Negativos das Praxes Académicas* e a escala global ($r^2 = 0.024$; $0.593 > 0.05$), demonstrando, a par com o valor de *p-value*, que a AN não se encontra correlacionada com a escala global; e uma correlação igualmente pouco significativa entre a terceira dimensão e a escala global ($r^2 = 0.159$), que é, no entanto, validada através da consulta ao valor de *p-value* ($0.000 < 0.05$), que nos conduz à aceitação da hipótese alternativa: variáveis correlacionadas.

Estes resultados aparentemente problemáticos, devido ao baixo nível de significância, em relação às sub-escalas AN e RP, são, no entanto, compatíveis, com os resultados obtidos na Tabela de Variância Explicada do QPA que remete para a sub-escala *Aspectos Positivos das Praxes Académicas* (37,653% de explicação da variância, contra 13,767% para a sub-escala AN e 11,112% para a sub-escala RP), como a sub-escala que melhor explica as respostas obtidas no *Questionário sobre as Praxes Académicas*, demonstrando a importância e a força que a presente sub-escala possui na explicação do fenómeno praxístico abordado no questionário em estudo.

Sumariamente, a análise de médias item a item e a análise correlacional parecem mostrar evidências de que os alunos de 1º ano, participantes da amostra do presente estudo, parecem associar, com maior predominância, às praxes académicas, percepções de carácter positivo. Não obstante, esta será uma questão que pretendemos averiguar igualmente nas próximas análises.

5.1.5. Análise de Comparação de Médias

No que concerne o estudo das variáveis sócio-demográficas, como as variáveis dependentes (itens presentes no questionário e agrupados nos factores extraídos do QPA) são de tipo quantitativo, existiu a intenção inicial de utilização de testes paramétricos: teste t de Student (comparação de dois grupos) e a Anova One-Way (comparação para mais de dois grupos). No entanto, os pressupostos de normalidade da distribuição dos dados foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov, demonstrando que os mesmos não cumpriam os critérios de prosseguimento para a utilização de testes paramétricos – distribuição não normal (Tabela 1, anexo 7).

Demonstrada a ausência de concordância com os pressupostos de normalidade, utilizaram-se os testes não-paramétricos alternativos, Mann-Whitney (dois grupos) ou Kruskal-Wallis (> a dois grupos).

Afastada a hipótese de distribuição normal ($0.000 < 0.05$), encetámos as nossas análises recorrendo à utilização de testes não paramétricos.

Deste modo, prosseguimos a nossa análise com a utilização de um teste não-paramétrico para estudar as eventuais diferenças de média no que toca a variável

sexo em relação às respostas dos alunos de 1º ano quer na sub-escala dos *Aspectos Positivos e Negativos das Praxes Académicas*, quer na sub-escala *Receios de Participação nas Praxes Académicas*. O teste utilizado foi o Teste de *Mann-Whitney*, visto tratar-se de dois grupos amostrais (sexo masculino versus sexo feminino). O teste de Mann-Whitney compara o número de vezes que um valor de uma das amostras tem um número de ordem superior ao de outra amostra, em vez de comparar o número de casos que estão acima da mediana. Se os dois grupos forem semelhantes, o número de vezes que isto acontece deve ser também similar nos dois grupos (Maroco, 2007).

Relativamente à sub-escala AP ($U = 28517,000$, $N_1 = 186$, $N_2 = 316$, $p = .648$) e AN ($U = 27510,500$, $N_1 = 186$, $N_2 = 316$, $p = .263$), os resultados destas sub-escalas (Tabela 10) indicam que não existem diferenças significativas no que diz respeito às respostas dadas pelo sexo masculino em relação ao sexo feminino e vice-versa relativamente às variáveis associadas aos aspectos positivos e negativos das praxes académicas.

Tabela 10. Teste de comparação de médias efectuado à variável sexo.

Test Statistics^a			
	Dimensão 1 - Aspectos Positivos	Dimensão 2 - Aspectos Negativos	Dimensão 3 – Receios de Participação
Mann-Whitney U	28517,000	27510,500	23536,500
Wilcoxon W	45722,000	44715,500	73622,500
Z	-,457	-1,120	-3,694
Asymp. Sig. (2-tailed)	,648	,263	,000

a. Grouping Variable: Sexo

No que concerne, não obstante, a sub-escala *Receios de Participação nas Praxes Académicas*, podemos observar que parece haver uma aceitação da hipótese de que existem diferenças significativas ao nível do género no que concerne as respostas à sub-escala *Receios de Participação nas Praxes Académicas* ($U = 23536,500$, $N_1 = 186$, $N_2 = 316$, $p = .000$). Sendo que a média parece ser superior no que diz respeito aos elementos do sexo masculino ($M = 281,78$) (Tabela 11). Ou seja, foram os elementos do sexo masculino os que pareceram ter apresentado maiores receios em relação à praxe.

Tabela 11. Comparação de médias entre os dois géneros.

		Ranks		
	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Dimensão 3 – Receios de Participação	Masculino	185	281,78	52128,50
	Feminino	316	232,98	73622,50
	Total	501		

O valor de p em relação à sub-escala AP relativamente à variável *escola* conduz à aceitação de que a variável *escola* provoca diferenças significativas no que respeita à forma como os alunos de 1º ano percebem os *Aspectos Positivos das Praxes Académicas*: $0.000 < 0.05$ (Tabela 12). Observando-se a mesma situação para a sub-escala *Aspectos Negativos das Praxes Académicas*: $0.000 < 0.05$ e à sub-escala *Receios de Participação nas Praxes Académicas*: $0.001 < 0.05$ (consultar Tabela 12).

Tabela 12. Teste de comparação de médias efectuado à variável *escola*.

Test Statistics^{a,b}			
	Dimensão 1 - Aspectos Positivos	Dimensão 2 - Aspectos Negativos	Dimensão 3 – Receios de Participação
Chi-Square	17,891	56,011	15,770
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Escolas da Universidade de Évora

Sendo que a Escola de Ciências Sociais parece associar mais aspectos positivos às praxes, por oposição à Escola de Enfermagem que possui valor médio superior ($M=269,09$) no que concerne a segunda (*Aspectos Negativos das Praxes Académicas*; $M=372,76$) e terceira (*Receios de Participação nas praxes Académicas*; $M=318,02$) dimensões (Tabela 1, anexo 8).

Relativamente à variável *Opção de Curso*, o que se verificou foi que apenas se rejeita a hipótese nula em relação à sub-escala *Aspectos Positivos das Praxes Académicas*: $U = 10902,000$, $N_1 = 339$, $N_2 = 79$, $p = .010$ (Tabela 13). Através da consulta à Tabela 2 (anexo 8), podemos verificar que os alunos que escolheram o curso que frequentam, em primeira opção, delegam, em maioria, um cariz positivo às praxes académicas ($M=216,84$). As expectativas positivas em relação ao curso parecem, assim, acompanhar as expectativas e percepção positivas em relação à sua participação nas actividades praxísticas.

Tabela 13. Teste de comparação de médias efectuado à variável *opção de curso*.

Test Statistics^a			
	Dimensão 1 - Aspectos Positivos	Dimensão 2 - Aspectos Negativos	Dimensão 3 – Receios de Participação
Mann-Whitney U	10902,000	13178,000	12733,000
Wilcoxon W	14062,000	16338,000	70363,000
Z	-2,580	-,224	-,690
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010	,823	,490

a. Grouping Variable: Número da opção do curso na altura em que se candidatou

Sendo que, em relação às sub-escalas *Aspectos Negativos das Praxes Académicas*: $U = 13179,000$, $N_1 = 339$, $N_2 = 79$, $p = .823$ (Tabela 13); e aos *Receios de Participação nas Praxes Académicas*: $U = 12733,000$, $N_1 = 339$, $N_2 = 79$, $p = .490$ (Tabela 13) se observou que variável opção de curso não provoca diferenças significativas no que concerne as respostas à segunda e terceira sub-escalas.

A *opção de escolha da Universidade de Évora* foi outra das variáveis que considerámos importante incluir nesta análise. Através da utilização do teste *Mann-Whitney*, foi-nos possível verificar que esta variável não possui diferenças significativas sobre qualquer uma das sub-escalas inseridas no QPA, visto que: *Aspectos Positivos das Praxes Académicas*: $U = 8562,000$, $N_1 = 333$, $N_2 = 54$, $p = .573$, *Aspectos Negativos das Praxes Académicas*: $U = 8527,500$, $N_1 = 333$, $N_2 = 54$, $p = .536$ e *Receios de Participação nas Praxes Académicas*: $U = 7469,500$, $N_1 = 333$, $N_2 = 54$, $p = .053$ (Tabela 14).

Tabela 14. Teste de comparação de médias efectuado à variável *opção Universidade de Évora*.

	Test Statistics ^a		
	Dimensão 1 - Aspectos Positivos	Dimensão 2 - Aspectos Negativos	Dimensão 3 – Receios de Participação
Mann-Whitney U	8562,000	8527,500	7469,500
Wilcoxon W	10047,000	10012,500	63080,500
Z	-,564	-,619	-2,022
Asymp. Sig. (2-tailed)	,573	,536	,053

a. Grouping Variable: Ordem em que escolheu a Universidade de Évora

Por último, no que concerne a variável *Localidade de Origem*, verificámos que também esta variável possui valores que nos conduzem à conclusão de que esta é uma variável que não revela diferenças significativas sobre qualquer das sub-escalas do QPA: *Aspectos Positivos das Praxes Académicas*: $U = 26285,500$, $N_1 = 323$, $N_2 = 173$, $p = .276$, *Aspectos Negativos das Praxes Académicas*: $U = 27849,500$, $N_1 = 323$, $N_2 = 173$, $p = .952$, e *Receios de Participação nas Praxes Académicas*: $U = 27574,000$, $N_1 = 323$, $N_2 = 173$, $p = .807$ (Tabela 15).

Tabela 15. Teste de comparação de médias efectuado à variável *localidade de origem*.

	Test Statistics ^a		
	Dimensão 1 - Aspectos Positivos	Dimensão 2 - Aspectos Negativos	Dimensão 3 – Receios de Participação
Mann-Whitney U	26285,500	27849,500	27574,000
Wilcoxon W	78611,500	80175,500	42625,000
Z	-1,090	-,060	-,244
Asymp. Sig. (2-tailed)	,276	,952	,807

a. Grouping Variable: Localidade de Origem

Pode, assim, concluir-se, a partir da análise apresentada anteriormente, que a variável *sexo* apresenta diferenças significativas no que concerne as respostas à sub-escala *Receios de Participação nas Praxes Académicas*, sendo que a variável *Opção de Curso* possui diferenças significativas em relação à sub-escala *Aspectos Positivos das Praxes Académicas*. Não obstante, observámos, ainda, que a variável *escola* apresentava diferenças significativas sobre o conjunto global das três sub-escalas.

Com o intuito de estudar, verificadas as diferenças significativas existentes entre as variáveis supramencionadas, as variáveis antecedentes (*sexo*, *opção de curso* e *escolas*) que melhor predizem as variáveis consequentes (AP, AN e RP), pretendemos recorrer ao modelo de análise de regressão linear. No entanto, para o prosseguimento de utilização do modelo de regressão linear, era necessária a verificação de alguns pressupostos, nomeadamente a distribuição dos dados e dos resíduos (anexo 7). Como pudemos verificar, ambas as análises de distribuição normal, demonstraram a não normalidade da distribuição ($0.000 < 0.05$). Mesmo com

os esforços de transformação das variáveis, através da eliminação de *outliers* e da recodificação em escala logarítmica (log10), continuou a não se conseguir obter uma distribuição normal dos dados.

No entanto, apesar da não concordância com os pressupostos de normalidade, prosseguimos a nossa análise de regressão linear, utilizando o método *Enter*, no sentido de procurar perceber se, mesmo com a ausência de concordância com os pressupostos do modelo, poderíamos encontrar resultados interessantes.

Tabela 16. Coeficiente de correlação e proporção da variância explicada pelas variáveis predictoras dos Aspectos Positivos das Praxes Académicas – Método *Enter*.

Variável	B	β	T	*p<	R	R2	F	*p<
					,070	,005	.807	.490
Número de Opção de Curso	-.014	-.022	-.481	.631				
Escola	-.062	-.083	-.721	,471				

Nota: * p-value <,05

Na análise da Regressão Linear, através do método *Enter*, verifica-se, na Tabela 16, que a variância capturada pelo modelo, pelas variáveis predictoras *Escola* e *Número de opção de curso na altura em que se candidatou*, é de 0.5% (R2ajustado). Na Tabela 16, pode, ainda, verificar-se que o modelo de regressão não é, igualmente, significativo (*p_value* = 0.490), para $\alpha = 0.05$, sendo que, na mesma tabela, se pode observar, pelos valores de *p*, que nenhuma das variáveis possui coeficientes de regressão estatisticamente significativos, pois todos são superiores a *alpha* (0.05), o

que parece demonstrar que as variáveis em análise não predizem as respostas à sub-escala AP.

Adicionalmente quando procedemos ao pedido de análise de regressão linear pelo método *stepwise*, o mesmo foi negado pelo programa estatístico.

No que concerne a sub-escala AN, procedemos, analogamente, ao estudo da normalidade dos dados e dos resíduos (anexo 7).

Tabela 17. Coeficiente de correlação e proporção da variância explicada pelas variáveis predictoras dos Aspectos Negativos das Praxes Académicas – Método *Enter*.

Variável	<i>B</i>	β	T	* <i>p</i> <	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	* <i>p</i> <
					,103	,007	2.678	.070
Escola	.173	,177	1.554	,121				

Nota: * *p*-value <,05

Na análise da Regressão Linear, através do método *Enter*, verifica-se, na Tabela 17, que a variância capturada pelo modelo, pela variável predictor *Escola* é de 0.7% (*R*²ajustado). Resultado novamente pouco significativo em termos estatísticos. Na Tabela 17, pode, ainda, verificar-se que o modelo de regressão não é, igualmente, significativo (*p*-value = 0.70), para $\alpha = 0.05$, sendo que se pode observar, pelos valores de *p*, que a variável *Escola* não possui um coeficiente de regressão estatisticamente significativo, pois o mesmo é superior a *alpha* (0.05), o que impede a consideração dos dados relativos à variável *Escola* para posterior análise.

Também aqui, quando procedemos ao pedido de análise de regressão linear pelo método *stepwise*, o mesmo surgiu negado pelo programa estatístico.

No que concerne, finalmente, a sub-escala RP, o que se verificou na análise da Regressão Linear, através do método *Enter*, foi que a variância capturada pelo modelo, pelas variáveis preditoras *Sexo* e *Escola*, é de 23% ($R^2_{ajustado}$) (Tabela 18). Resultado ainda pouco significativo (no entanto, mais significativo do que os anteriores).

Na Tabela 18, pode verificar-se que o modelo de regressão é significativo ($p_value = 0.003$), para $\alpha = 0.05$, sendo que se pode observar, pelos valores de p , que a variável *sexo* possui coeficientes de regressão estatisticamente significativos (por oposição à variável *escola*), pois o valor de p é inferior ao de *alpha* (0.05), o que alerta para a possibilidade de consideração dos dados para posterior análise, eventualmente num estudo futuro que possa apresentar dados com distribuição normal de acordo com os parâmetros exigidos para execução da análise de regressão linear.

Importa referir, analisando, mais em detalhe a Tabela 18, que quando a variável *Sexo*, pela observação dos valores de β standardizados, sobe um nível (passa de 1. Masculino para 2. Feminino) a RN aumenta em 14,8% numa relação positiva.

Tabela 18. Coeficiente de correlação e proporção da variância explicada pelas variáveis predictoras dos Receios de Participação nas Praxes Académicas – Método *Enter*.

Variável	<i>B</i>	β	T	* <i>p</i> <	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	* <i>p</i> <
					.177	0.23	4.008	.003
Escola	-.056	-.058	-.509	.611				
Sexo	-.264	-.148	-3.263	.001				

Nota: * *p*-value <,05

No que se refere à escala RN, não obstante, foi possível proceder à utilização do Modelo de Regressão Linear Múltipla com o método *stepwise*.

Tabela 19. Coeficiente de correlação e proporção da variância explicada pela variável predictoras dos Receios de Participação nas Praxes Académicas – Método *Stepwise*.

Variável	<i>B</i>	β	T	* <i>p</i> <	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	QME	* <i>p</i> <
					,157	,023	12.613	9,133	.000
Sexo	-.280	-,157	-3.552	,000					

Na análise da Regressão Linear, através do método *Stepwise*, foi seleccionado um modelo de regressão:

$$1. \text{ Receios de Participação nas Praxes Académicas} = \beta_0 + \beta_3 \text{Género} + \epsilon_i$$

O valor de $R^2_{ajustado}$, variância capturada pelo preditor dos modelos, é de 23% no modelo 1 (Tabela 19). Na Tabela 19, o valor do QME (*Mean Square*) no primeiro modelo é de 9,133. Na Tabela 19, podemos verificar que este modelo tem uma contribuição estatisticamente significativa para a variável RN ($\beta_{Género} = - 0.157$).

De referir, por último, que não foi possível avaliar os pressupostos de colinearidade devido a não serem apresentados no *output* de análise de regressão.

5.2. Resultados Estudo 2 – Estudo Qualitativo A

Os dados que se seguem apresentam-se em função do objectivo 2 definido no ponto 1 do Estudo Empírico, ou seja, identificar os aspectos positivos e negativos relacionados com as praxes académicas e as propostas que os alunos de 1º ano consideram importantes introduzir para a sua mudança.

A análise temática e categorial realizou-se a partir da contagem de frequências, ou seja, do número de vezes que surgiu um determinado conteúdo ou unidade de discurso. A análise e descrição dos resultados realizaram-se em função dos temas identificados.

Como poderemos observar em seguida, os aspectos positivos são os mais enunciados pelos alunos, seguidos dos aspectos negativos e das propostas de mudanças a introduzir, relativos às praxes académicas.

Começaremos, a nossa análise pelos aspectos positivos das praxes académicas (Tabela 20).

5.2.1. Análise de conteúdo aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas enunciados pelos alunos de 1º ano da Universidade

Tabela 20. Resultados de análise de conteúdo referente à questão *Aspectos Positivos das Praxes Académicas* inserida no *Questionário de aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas*.

Categorias	1ª	%	2ª	%	3ª	%	4ª	%	5ª	%	Total N	%
Tema I. Desenvolvimento Pessoal												
1.Desenvolvimento de autonomia			2	0.2	11	1	13	1	3	0.3	29	3
Tema II. Integração na comunidade académica												
1.Integração no espaço físico e académico	287	28	253	25	178	17	87	10	44	5	849	82
2.Integração social	196	19	126	12	73	7	35	3	13	1	443	43
2.1.1. Socialização	126	12	75	7	46	4	20	2	7	0.7	274	27
2.1.2. Amizade	32	3	30	3	14	1	9	0.8	2	0.2	87	8
2.1.3. União	38	4	21	2	13	1	6	0.6	4	0.4	82	8
Tema II. Características das praxes												
1.Actividades lúdicas	14	1	36	3	32	3	22	2	16	0.2	120	12
2. Tradição académica	2	0.2	11	1	9	0.8	8	0.8	3	0.3	33	3
Total	302	29	303	29	230	22	130	13	66	6	1031	100

Relativamente aos aspectos positivos associados à actividade praxística, enumerados pelos alunos de 1º ano, o tema I foi o tema menos citado - Desenvolvimento pessoal – com uma percentagem de 3% (Tabela 20).

A categoria Desenvolvimento da autonomia foi, conseqüentemente, a categoria menos citada, com 3% de citações, não obstante, considerámos pertinente incluí-la (ex. suj. 151: “Crescimento Psicológico (a nível de pressão psicológica); ex. suj. 312: “Desenvolvimento de autonomia”).

De facto, o desenvolvimento pessoal, embora menos citado, revela, não obstante, o que parece ser a influência das praxes académicas na promoção de um maior sentimento de autonomia e independência.

O desenvolvimento da autonomia diz respeito a uma das tarefas desenvolvimentais características, e já mencionadas no capítulo II do presente trabalho, do período de desenvolvimento em que se encontra a maioria dos alunos que ingressam, pela primeira vez, no Ensino Superior (recorrendo às informações sócio-demográficas referentes à amostra utilizada, podemos verificar que a maioria dos alunos de 1º ano possui cerca de 19 anos, consultar Tabela 1) (Almeida et al., 2002; Araújo et al., 2003; Azevedo, 2005; Bento & Mendes, 2007; Bernardino et al., 2005; Dias, 2006; Duarte, 2008; Fernandes & Almeida, 2005; Ferreira & Neto, 2000; Freitas et al., 2003; Mauritti, 2002; Melo et al., 2005; Motta et al., 2005; Pereira et al., 2006; Santos, 2000; Seco et al., 2006; Soares & Almeida, 2001). Deste modo, a participação nas praxes académicas parece deter um papel mediador no processo de transição para o Ensino Superior, mais em específico, no que respeita ao desenvolvimento pessoal, particularmente, o desenvolvimento do processo de autonomia do aluno recém-chegado à Universidade.

Não obstante, este é um aspecto que deve ser tomado com alguma precaução, visto estarmos perante um valor de citações particularmente reduzido, o que não invalida, no entanto, a sua referência e o seu eventual estudo futuro.

O tema mais citado pelos alunos referiu-se à “Integração na comunidade académica” (82%).

A decisão de inclusão desta temática relacionou-se com o facto de as unidades de discurso empregues se direccionarem para questões relacionadas com o conhecimento da cidade, curso e Universidade, com o desenvolvimento social e com o suporte ao novo aluno, aspectos que contribuem para uma adaptação mais bem sucedida por parte do novo aluno ao novo ambiente no qual irá ingressar (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Bento & Mendes, 2007; Bernardino, Pereira, & Gomes, 2005; Dias, 2006; Duarte, 2008; Fernandes & Almeida, 2005; Freitas et al., 2003; Mauritti, 2002; Melo et al., 2005; Motta et al., 2005; Pereira et al., 2006; Santos, 2000; Seco et al., 2006; Silva et al., 2009; Soares & Almeida, 2001).

Parece, assim, ser possível concluir que, além da promoção do desenvolvimento de um maior sentimento de autonomia, a participação nas praxes académicas possui um papel mediador nas questões relacionadas com a integração, adaptação, na comunidade académica, ao nível físico/geográfico, académico e social.

Nomeadamente, no que diz respeito ao facto de as praxes académicas promoverem um melhor conhecimento da cidade, do curso e da Universidade (ex. suj. 164: “Melhor conhecimento dos serviços da Universidade”; ex. suj. 236: “Ficamos a conhecer a cidade”; ex. suj. 315: “O conhecimento do curso”), esta componente da actividade praxística parece-nos pertinente, na medida em que a maioria dos alunos (65,5%) são alunos deslocados e, como tal, a possibilidade de serem informados e orientados em relação aos espaços que vão passar a frequentar, cidade e *campus* universitário e ao próprio curso parece, deste modo, útil.

No que se refere à integração social (n=443; 43%). A integração social, ou adaptação e inserção no novo grupo de pares, foi a categoria mais referida, sendo que

concordámos incluir, inseridas na mesma, as seguintes sub-categorias: *Socialização* (27%), seguida do estabelecimento de *Amizades* (8%), e *União* (9%). Como podemos observar, estas sub-categorias acarretam uma alteração ao nível da experiência social dos alunos (ex. suj. 13: “Conhecer mais pessoas”; ex. suj. 91: “Interacção”; ex. suj. 113: “Fazer amigos”; ex. suj. 117: “Grande união no 1º ano”). Os valores significativos obtidos nesta categoria parecem, assim, demonstrar que o fenómeno das praxes académicas possui um contributo positivo e significativo sobre a promoção da socialização e do conseqüente conhecimento e interacção com os colegas (suporte social), aspectos que, como vimos, no Capítulo II, se demonstram de extrema pertinência para a integração do aluno e o desenvolvimento de um bom desempenho académico (Almeida et al., 2002; Bento & Mendes, 2007; Bernardino et al., 2005; Dias, 2006; Duarte, 2008; Fernandes & Almeida, 2005; Freitas et al., 2007; Martins & Vasconcelos, 2003; Mauritti, 2002; Melo et al., 2005; Motta et al., 2005; Pereira et al., 2005; Pereira et al., 2006; Santos, 2000; Seco et al., 2006; Soares & Almeida, 2001).

A última temática inserida na grelha de conteúdo referente aos aspectos positivos das praxes académicas mencionados pelos alunos de 1º ano diz respeito às “Características das praxes” (15%), onde se encontram inseridas as seguintes sub-categorias: *Actividades Lúdicas* (ex. suj. 145: “Proporcionaram momentos lúdicos”) e *Tradição académica* (ex. suj. 303: “Tradição”; ex. suj. 307: “Conhecer as tradições”).

As categorias *Actividades Lúdicas* e *Tradição/Espírito Académico* parecem igualmente deter um importante contributo na explicação da forma como os alunos de 1º ano, participantes da amostra, percebem os aspectos positivos que associam às praxes.

Deste modo, parece haver, junto dos alunos de 1º ano, a opinião de que as praxes académicas possuem um pendor lúdico, de promoção do divertimento, além de

proporcionar um contacto com a tradição e o espírito académico. Igualmente no estudo de Ferreira e colaboradores (2005) os alunos participantes da amostra já mencionavam as praxes académicas como proporcionadoras de um ambiente de diversão, sendo que o conceito de tradição tem igualmente sido associado às praxes pelos vários teóricos que se dedicam ao estudo do fenómeno (Cokley et al., 2001; Ferreira et al., 2007; Lipkins, 2006; Nuwer, 2000; Queirós et al., 2005; Ribeiro, 2000; Sweet, 2004).

Tabela 21. Resultados de análise de conteúdo referente à questão *Aspectos negativos relacionados com as praxes académicas* inseridas no *Questionário de aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas*.

Categorias	1ª	%	2ª	%	3ª	%	4ª	%	5ª	%	Total	%
Tema I. Efeitos das praxes académicas sobre o novo aluno	104	24	62	14	52	12	11	3	6	1	235	54
1.1. Efeitos negativos sobre a integridade física e psicológica	85	20	56	13	52	12	10	2	6	1	209	48
1.1.1. Efeitos negativos sobre a Integridade Física	51	12	31	7	45	10	5	1	2	0.4	134	31
1.1.2. Efeitos negativos sobre Integridade Psicológica	34	8	25	6	7	2	5	1	4	1	75	17
1.2. Efeitos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem	19	4	6	1			1	0.2			26	6
Tema II. Realização das Praxes	120	28	48	11	25	6	6	0.1	1	0.2	200	46
2.1. Actividades de carácter pejorativo	16	4	10	2	6	1	1	0.2			33	8
Duração	101	23	32	7	18	4	4	1	1	0.2	156	36
2.1.1. Longa Duração	85	20	30	7	6	1	2	0.4			123	28
2.2.2. Curta Duração	8	2	1	0.2	9	2					18	4
2.2.3. Horários (Praxes nocturnas)	8	2	1	0.2	3	0.7	2	0.4			14	3
2.2. Adesão à praxe												
2.2.1. Obrigatoriedade	3	0.7	6	1	1	0.2	1	0.2			11	3
Total	224	51	110	25	77	18	17	4	7	2	435	100

No que se refere aos aspectos negativos referidos pelos alunos como se encontrando associados ao fenómeno das praxes académicas, a primeira temática diz respeito aos “Efeitos das praxes académicas sobre o novo aluno” (Tabela 21).

Dentro da temática supramencionada decidimos incluir as sub-categorias: “Efeitos negativos sobre a Integridade Física” e “Efeitos negativos sobre a Integridade Psicológica” (48%) e “Efeitos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem” (6%).

Estes resultados levam-nos a concluir que apesar da consideração, em maior número, de aspectos positivos associados às praxes académicas, os alunos participantes da amostra parecem, não obstante, reconhecer a existência de aspectos negativos no que concerne a integridade física e psicológica dos praxados e o desempenho académico (ex. suj. 20: “Não ter tanto tempo para estudar”; ex. suj. 44: “Atentados à saúde alheia”; ex. suj. 57: “O cansaço que se pode acumular”; ex. suj. 64: “Falta de tempo de estudo”; ex. suj. 83: “Por vezes, a maneira como somos humilhados”; ex. suj. 113: “Ser humilhado”). Por outras palavras, apesar do seu contributo positivo para o desenvolvimento pessoal, social, integração, conhecimento da academia, divertimento e contacto com o espírito académico dos alunos de 1º ano, a participação nas praxes académicas parece possuir consequências contraproducentes ao nível da integridade física e psicológica dos alunos e do desempenho académico, devido ao facto de ocupar algum do tempo que o aluno dispensaria para o seu estudo.

Estes resultados delegam-nos e encontram-se de acordo com os estudos internacionais (referidos no enquadramento teórico do presente trabalho) realizados por autores como Lipkins (2006) e Nuwer (2004) que referem a existência de atentados à integridade física durante as actividades praxísticas, e autores nacionais

como Ferreira e colaboradores (2005), cujos participantes do seu estudo relatam a existência de agressões verbais e humilhações durante a participação nas praxes. Também Drout e Corsoro (2003), Johnson e Holman (2004), Nuwer (2004) e Sweet (2004) referem a existência de situações de ridicularização, humilhação e vergonha associadas ao fenómeno das praxes académicas.

Curiosamente, no que concerne as implicações da participação nas praxes académicas, contrariamente aos resultados obtidos com a aplicação do QPA, verifica-se que alguns dos alunos (6%) que responderam ao *Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas*, parecem considerar que a participação nas Praxes prejudica o seu desempenho académico, sobretudo, pela falta de tempo com que ficam para estudar. No entanto, dos 504 alunos que responderam ao QPA, 69.2% (cerca de 348 alunos) discordam que a sua participação nas praxes os tenham impedido de estudar. Resultados que nos levarão eventualmente a depreender que os alunos de 1º ano não consideram, na sua maioria, que a sua participação nas praxes possua consequências negativas sobre o seu desempenho académico.

No que respeita o segundo tema – Realização das praxes, o mesmo obteve uma percentagem de 46% das citações.

Decidimos incluir, dentro da temática, as seguintes categorias: “Actividades de Carácter Pejorativo”, “Duração” e “Adesão à praxe”.

A categoria mais citada foi a categoria respeitante à duração da actividade praxística (36%). Em relação a esta questão, podemos perceber que os alunos de 1º ano consideram, com uma percentagem de 28%, que o tempo de praxe é demasiado extenso, promovendo a falta de tempo e sendo realizado em horários menos apropriados (ex. suj. 1: “Os horários”; ex. suj. 2: “Duram muito tempo”; ex. suj. 46:

“Duraram tempo demais”; ex. suj. 174: “Pouco tempo praxados”; ex. suj. 209: “Horários”; ex. suj. 344: “Durar pouco tempo”).

A duração é uma questão que também já foi mencionada no enquadramento teórico da actual dissertação, sendo que os presentes resultados parecem corroborar as investigações efectuadas neste domínio. De facto, já Queirós e colaboradores (2005), se referiam à questão da duração temporal das praxes académicas, mencionando que o seu prolongamento por demasiados dias e, muitas vezes, nos momentos menos oportunos (durante o período das aulas), funcionava como um aspecto negativo para o aluno.

Em segundo lugar, surge a categoria “Actividades de carácter pejorativo” (8%), concernentes à forma negativa como os alunos caracterizam e descrevem as actividades praxísticas. A referência ao pendor negativo das actividades praxísticas contrasta com os resultados obtidos na análise de conteúdo efectuada aos aspectos positivos das praxes académicas, mencionados pelos alunos de 1º ano. De facto, cerca de 120 alunos referem a existência de um ambiente lúdico, divertido, na actividade praxística, contra apenas 30 alunos que referem a existência actividades de cariz negativo (ex. suj. 43: “Algumas actividades pouco simpáticas”; ex. suj. 347: “Algumas actividades que fazem são muito rígidas”). Estes resultados parecem assim conduzir-nos à conclusão de que os alunos de 1º ano delegam às praxes, em maioria, a promoção de um ambiente lúdico, por oposição a um ambiente negativo.

Finalmente e no que se refere aos aspectos negativos das praxes, mencionados pelos alunos de 1º ano, existe a referência ao tipo de adesão à praxe, especificamente ao seu pendor de obrigatoriedade (ex. suj. 88: “Obrigações” de participar em praxes quando não podia; ex. suj. 120: “Demasiado Obrigatório”). Efectivamente, como pudemos observar com a análise realizada aos códigos de praxe

nacionais, não existe a obrigação de participar nas praxes, não obstante, como verificámos, nomeadamente na consulta realizada aos códigos de praxe das Universidades de Coimbra, do Porto, da Madeira, de Évora e de Lisboa, os alunos que não participam da praxe ficam impedidos de utilizar o traje, usar os símbolos/insígnias da praxe e, conseqüentemente, de praxar (Balau & Soromenho, 1983; Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra, 2007; Código de Praxe da Universidade da Madeira, 2007; Conselho de Notáveis, 2007; Conselho de Praxe da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, 2009; Grangeia et al., 1998; Verdasca et al., 2009). Talvez devido a este conjunto de condicionantes resultantes da não participação das actividades praxísticas, os alunos se refiram à participação nas mesmas como uma obrigação.

Este resultado, embora pouco significativo, alerta para a possibilidade de se vir a realizar um estudo mais aprofundado no âmbito da questão da adesão à praxe.

Tabela 22. Resultados de análise de conteúdo referente à questão *Propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas* inseridas no *Questionário de aspectos positivos, negativos e propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas*

Categorias	Total	%
Tema I. Realização das Praxes	112	93
1.1. Maior supervisão	21	18
1.2. Maior respeito e moderação (por parte dos praxantes)	23	19
2. Duração	68	56
2.1. Continuar com as Praxes	37	31
2.2. Acabar com as Praxes	8	7
2.3. Praxes menos tempo	23	19
Tema II. Integridade física e psicológica	8	7
2.1. Respeito pela integridade física	6	5
2.2. Respeito pela integridade psicológica	2	2
Total	120	100

Na primeira temática – Realização das praxes -, inserida nas “Propostas de mudanças a introduzir nas praxes académicas”, decidimos incluir as categorias: “Maior Supervisão”, “Maior Respeito e Moderação” e “Duração” (Tabela 22).

A categoria mais citada dentro deste tema foi a categoria referente à duração das praxes (56%). A sub-categoria mais enunciada, dentro desta categoria, diz respeito à “Continuação das Praxes” (n=37; 31%), demonstrando a vontade dos alunos para que a prática das praxes académicas se mantenha (ex. suj. 17: “Devem continuar mas de forma correcta e civilizada como aconteceu este ano”; ex. suj. 65: “As praxes devem continuar, pois ajudam à integração dos novos alunos...”), todavia, que se prolongue por menos tempo (n=23; 19%) (ex. suj. 45: “As praxes deviam ser

mais curtas e mais leves”; ex. suj. 78: “Exigir um tempo de praxe mais curto”). A diferença entre a quantidade de referências em defesa da continuação das praxes, como se pode comprovar através da consulta à Tabela 22, é consideravelmente superior às referências feitas ao desejo do seu término (n=8; 7%; ex. suj. 10: “Acabar com as praxes.”; ex. suj. 341: “Fim às praxes!”), denotando-se que existe uma predominância de opiniões no sentido da manutenção da actividade praxística de futuro.

Igualmente, com a segunda percentagem mais considerável, encontramos a categoria “Maior Respeito e Moderação (por parte dos praxantes)”, com 19% de referências (ex. suj. 87: “Serem mais sensatos, respeitarem-nos.”; ex. suj. 181: “Por parte de alguns senhores estudantes deveria haver um melhor conhecimento da tradição e daquilo que é impróprio, pois muitas vezes fazem pessoas passar os limites físicos e mentais, o que é prejudicial para a praxe, para a Universidade de Évora e também para a tradição.”), seguida da sugestão de uma “Maior supervisão” (ex. suj. 115: Maior vigilância no decorrer das praxes; ex. suj. 233: “Que sejam mais controladas e vigiadas”) das actividades praxísticas (18%).

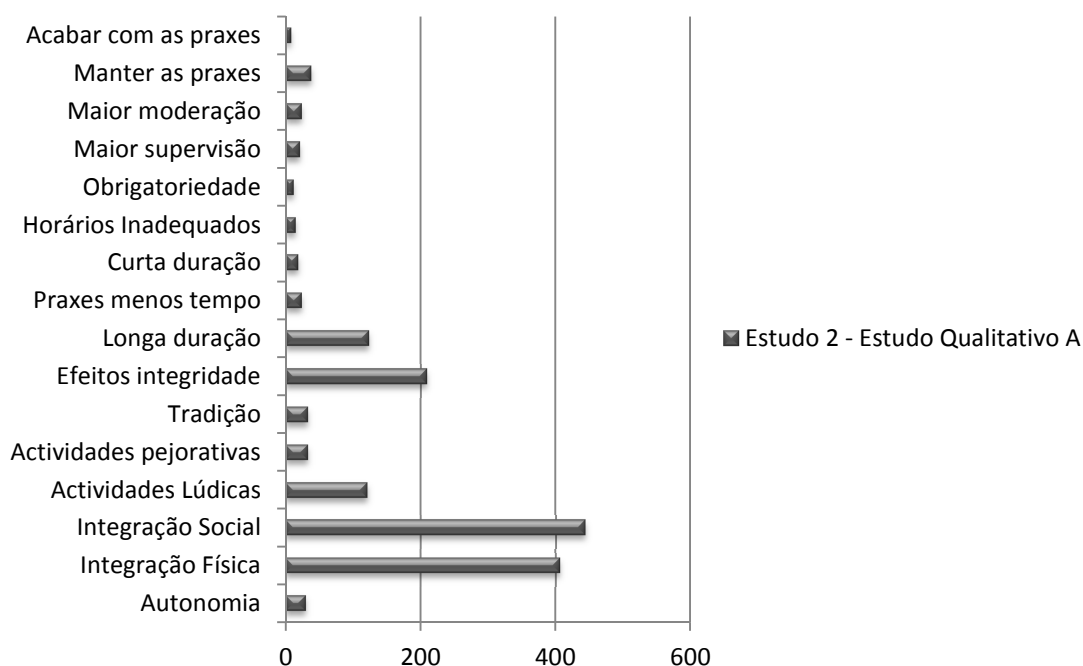
Estes resultados demonstram que uma percentagem comedido, mas ainda assim, de considerar, dos alunos auscultados considera que a atitude dos praxantes se demonstra negativa, demonstrando a necessidade de existir um processo de supervisão e uma maior moderação em termos das atitudes e comportamentos adoptados. Atitude esta que permitiria eventualmente atenuar os aspectos negativos relacionados e igualmente referidos nas propostas de mudanças a introduzir nas praxes e que se referem a uma maior respeito pela integridade física (ex. suj.: 48: “As praxes são um aspecto positivo na Universidade e devem continuar, embora pense que os alunos não deveriam ser sujeitos ou obrigados a fazer algo que não quisessem ou que achassem nojento”; ex. suj. 218: “Praxes com respeito, sem maus tratos como

pinturas, roupas humilhantes, porcarias no cabelo, mistelas, molhar as pessoas”) e psicológica (ex. suj. 334: “Que elas continuem, mas que se respeitem os outros”; ex. suj. 337: “Menos discriminação”).

Mais uma vez, a questão da integridade física e psicológica é retomada, desta vez, no grupo de questões abertas referentes às propostas/sugestões de mudança a introduzir nas praxes académicas (n=8; 7%), demonstrando, embora com um valor pouco significativo, que os alunos de 1º ano reconhecem a existência de situações que prejudicam a sua integridade física e psicológica.

A Figura 1 reúne todas as sub-categorias extraídas a partir da análise de conteúdo efectuada ao Questionário - Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas.

Figura 1. Sub-categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo empregue ao Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas.



5.3. Resultados Estudo 2 – Estudo Qualitativo B

Como havia sido anteriormente mencionado, as entrevistas levadas a cabo com dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade iriam ser alvo de uma análise de conteúdo, à semelhança do tratamento que foi efectuado com o *Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas*, visto tratar-se do estudo B inserido na parte de investigação qualitativa do presente trabalho.

Para tal, procedemos à análise temática e categorial, realizada a partir da contagem de frequências, ou seja do número de vezes que surgiu um determinado conteúdo ou unidade de discurso. Cada unidade de discurso foi considerada uma vez, em relação a cada sujeito. Sendo que a análise e descrição dos resultados se realizaram em função dos temas identificados.

A análise de conteúdo efectuada às entrevistas levadas a cabo com dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos conduziu à extração de quatro temas aos quais decidimos dar as seguintes denominações: “Conceito de Praxes”, “Características das praxes”, “Integração na comunidade académica” e “Efeitos da participação na praxe sobre o novo aluno”.

Figura 2. Categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade, referentes ao Tema I – Conceito de Praxes.

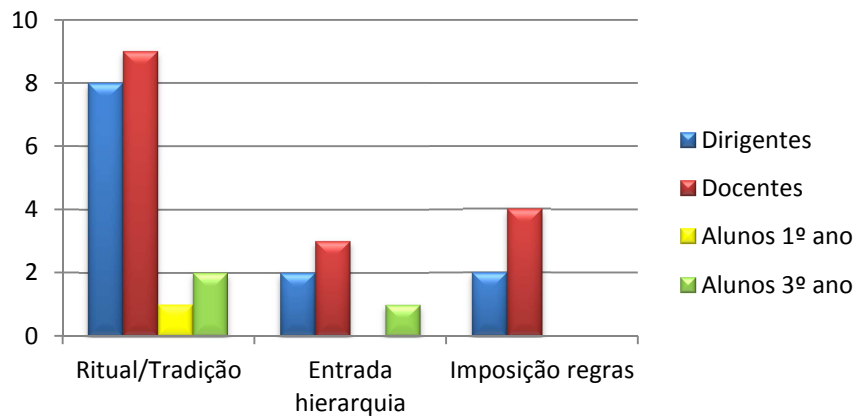


Figura 3. Sub-categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade, referentes ao Tema II – Características das Praxes.

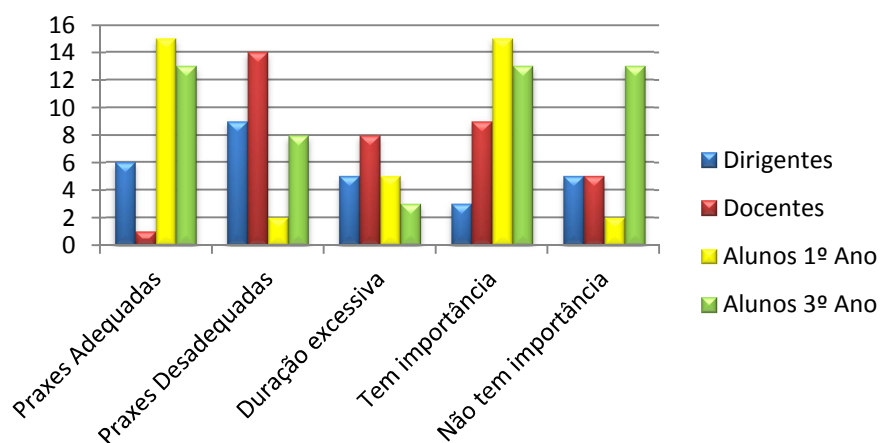


Figura 4. Sub-categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade, referentes ao *Tema III – Integração na comunidade académica*.

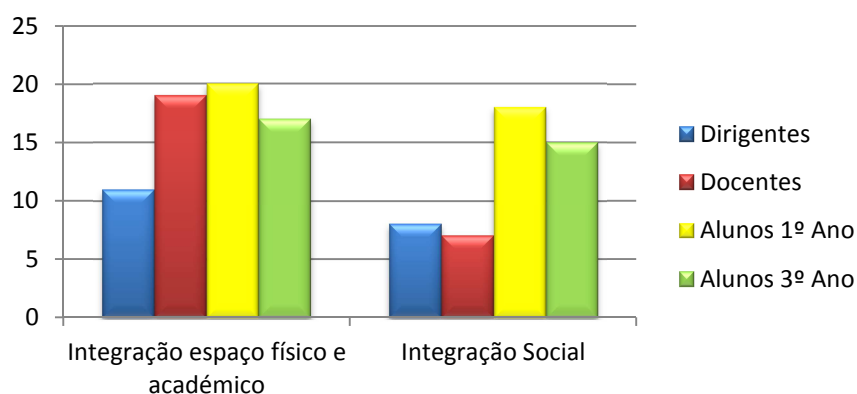
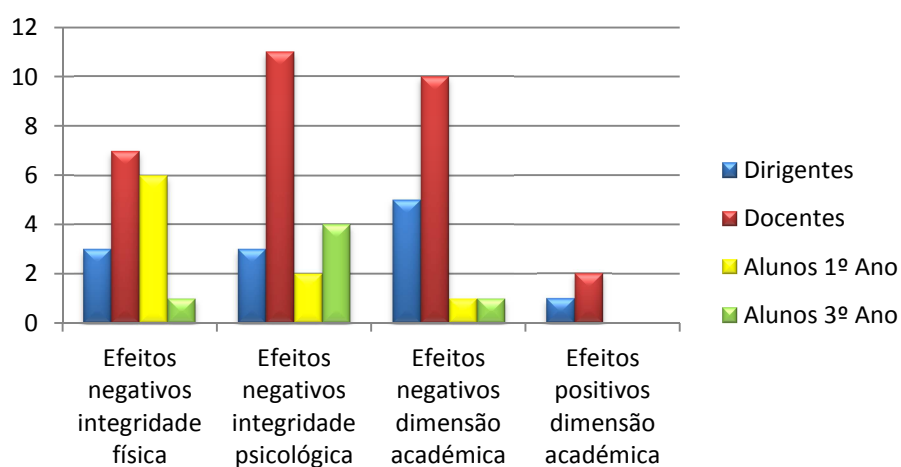


Figura 5. Categorias extraídas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada às entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos da Universidade, referentes ao *Tema IV – Efeitos da participação nas praxes sobre o novo aluno*.



O primeiro tema – *Conceito de Praxes* (menos citado com 10% de referências) – foi assim denominado devido a incluir categorias como “Ritual/Tradição”, “Entrada numa estrutura hierárquica” e “Imposição de regras/submissão”.

Com 6% de referências, a categoria “Ritual/Tradição” foi, como podemos observar na Figura 2, maioritariamente citada por docentes (n=9; 3%) e dirigentes (n=8; 2%) e menos pelos alunos de 1º (n=1; 0.3%) e 3º anos (n=2; 1%). A mesma situação foi observada comparativamente às categorias: “Entrada numa estrutura Hierárquica” (dirigentes e docentes: 2%; alunos de 1º e 3º anos: 0.3%) e “Imposição de Regras/Submissão” (dirigentes e docentes: 2%; alunos 1º e 3º anos: 0%) (consultar igualmente Tabela 1, anexo 9).

Como podemos verificar, a par da situação observada com o *Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas*, também nas respostas às entrevistas efectuadas, houve a referência ao conceito de praxes como um ritual, sendo que, foram, desta feita, introduzidas questões como: entrada numa estrutura hierárquica e imposição de regras/submissão. Aspectos que, valerá a pena relembrar, foram mencionados de forma mais significativa pelo grupo dos dirigentes e docentes da Universidade (Figura 2).

O facto é que, já na parte relativa ao enquadramento teórico do presente trabalho, havíamos explanado estes conceitos, os quais a literatura científica consultada associa ao fenómeno das praxes académicas. Entre os conceitos enunciados encontrámos, na pesquisa bibliográfica efectuada, os termos ritual e tradição (Dicionário da Língua Portuguesa, 2010; Ferreira et al., 2007; Finkel, 2002; Lipkins, 2006; Queirós et al., 2005; Ribeiro, 2000). Na mesma linha, Lipkins (2006) refere, igualmente, a questão da *Repetição da Tradição* e da *Hierarquia* como alguns dos elementos-base que se encontram inerentes à operacionalização do conceito de

praxes académicas. Lipkins (2006) refere ser essencial, para a existência da praxe, a manutenção de um estatuto desigual entre praxantes e praxados. A existência de um estatuto desigual parece ter associado um pendor negativo, assim como a imposição de regras e submissão, também mencionada por Fields e colaboradores (2007) e Lipkins (2006). Outros autores (Ferreira et al., 2001; Ferreira et al., 2005; Keating et al., 2005; Ribeiro, 2000) mencionam, analogamente, a praxe académica como uma forma de domínio dos alunos mais velhos sobre os alunos mais recentes.

Estes resultados parecem evidenciar que existe uma visão predominantemente mais negativa do conceito de praxes por parte dos dirigentes e docentes, por oposição aos alunos, nomeadamente no que diz respeito a um determinado carácter de subserviência e desigualdade de posições dentro do grupo.

A próxima temática extraída diz respeito às “Características das praxes”, foi a temática mais citada (41%) e remete para variáveis que vão desde a caracterização do tipo de actividades empregues durante a prática praxística – “Tipo de actividades” -, a “Duração” da actividade praxística, a “Importância” da existência da actividade praxística e a opinião acerca da “Manutenção da actividade praxística”.

Das categorias referenciadas, o “Tipo de actividades” foi a mais enunciada (20%), sendo que, inserida na mesma, procurámos realizar a diferenciação entre as sub-categorias “Praxes adequadas” vs. “Praxes desadequadas”, tendo encontrado os resultados que podem ser observados na Figura 3 e na Tabela 2 do anexo 9 e que demonstram que os dirigentes e docentes tendem a caracterizar, com predominância, as actividades inseridas na prática praxística como sendo desadequadas (dirigentes e docentes: 7%; alunos de 1º e 3º ano: 3%), sendo que, por oposição, os alunos de 1º e 3º anos tendem a assumir as actividades praxísticas como predominantemente adequadas (alunos de 1º e 3º anos: 8%; dirigentes e docentes: 2.3%).

No que concerne a pertinência da existência das praxes académicas, existiu, como podemos observar através da Figura 3 e Tabela 2 do anexo 9, um valor consideravelmente mais elevado em termos da existência de importância (12%), por oposição à inexistência de importância (4%), sendo que, novamente, como podemos verificar, são os alunos os que dão maior importância à realização das praxes, com valores muito aproximados entre si (8%), sendo que, não obstante, a maioria dos dirigentes e docentes parecem igualmente reconhecer-lhe importância (4%), com um valor mais reduzido (2%) a defender que as praxes não possuem importância. Ainda assim, são valores próximos que deixam perceber uma certa ambiguidade no que respeita à importância que os dirigentes e docentes delegam à actividade praxística, sendo que parece haver maior concordância entre os alunos de 1º e 3º anos que consideram, na sua maioria (8%, por oposição a 2% dos alunos que consideram que a praxe não possui importância), que as praxes são importantes.

Por último, surge a categoria relativa à duração das praxes com 6% de citações. No que concerne a duração das praxes as referências predominaram em torno da sua extensão. De facto, parece existir um relativo consenso no que diz respeito à questão da duração da actividade praxística, sendo, todavia, os dirigentes e docentes os que mais referem o facto de as praxes se prologarem por demasiado tempo (dirigentes e docentes: 3%; alunos de 1º e 3º anos: 2%). Sumariamente, parece consensual o facto de as praxes se prolongarem por demasiado tempo, existindo, neste sentido, e como já havia sido sugerido no Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas, a necessidade de a sua duração ser diminuída.

No que diz respeito à terceira temática – Integração na comunidade académica (33%) –, também aqui, todos os grupos entrevistados referiram a contribuição positiva e significativa das praxes académicas sobre o processo de integração do novo aluno

no novo ambiente académico, geográfico, social e afectivo-relacional. Apesar de 8% dos dirigentes e docentes reconhecerem o importante contributo da participação nas práticas praxísticas sobre a adaptação do novo aluno à comunidade académica, são os alunos de 1º e 3º anos (11%), em particular, os alunos de 1º ano (6%), os que mais citações dispensam ao carácter promocional da integração fornecido pela participação nas praxes. Sendo dado especial foco à questão da integração social.

Inserida na categoria da integração social, a sub-categoria “Socialização” obteve citações por parte de todos os grupos entrevistados, não obstante, continuam a ser os alunos de 1 e 3º anos (9%) e, sobretudo, os alunos de 1º ano (5%) os que delegam uma maior responsabilidade às praxes no que toca a promoção da interacção e estabelecimento de relações entre os alunos (Figura 4 e Tabela 3 do anexo 9). Sendo que, curiosamente, no que concerne a sub-categoria – Estabelecimento de amizades – é o grupo dos dirigentes e dos docentes o que maior responsabilidade delega às praxes sobre a promoção do estabelecimento de amizades (dirigentes e docentes: 1.3%; alunos de 1º e 3º anos: 0.9%).

Assim, poderemos, eventualmente, assumir que, a par das conclusões obtidas por teóricos supramencionados (como Albuquerque, 2008; Ferreira et al., 2001; Ferreira et al., 2005; Freitas et al., 2003; Lipkins, 2006; Queirós et al., 2005; Ribeiro, 2000) acerca dos efeitos positivos da participação nas praxes sobre a integração física e académica e o relacionamento interpessoal, pela promoção do conhecimento e convívio com novas pessoas, todos os grupos entrevistados parecem reconhecer a importância da dimensão interpessoal/social da participação nas actividades praxísticas, todos os entrevistados parecem, assim, reconhecer o carácter integrativo e socializador das praxes académicas.

Finalmente, a última temática extraída refere-se aos “Efeitos da participação na praxe sobre o novo aluno” (16%).

Novamente, a par dos resultados encontrados com o Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas, também nas entrevistas levadas a cabo com os diferentes membros da academia existe a referência aos “Efeitos negativos sobre a integridade física e psicológica” (11%). Aqui procedemos à divisão entre “Efeitos negativos sobre a integridade física” (5%) e “Efeitos negativos sobre a integridade psicológica” (6%) e verifica-se que em qualquer uma das categorias mencionadas, é o grupo dos dirigentes e docentes o que parece associar à prática praxística a responsabilização pelos efeitos negativos sobre a integridade física (dirigentes e docentes: 3%; alunos de 1º e 3º anos: 2.3%) e psicológica (dirigentes e docentes: 4%; alunos de 1º e 3º anos: 2%) dos praxados. Importará referir que, dentro do grupo dos alunos, são os alunos de 1º ano os que reconhecem mais os efeitos pejorativos sobre a integridade física dos alunos, sendo que, curiosamente, no entanto, com um valor pouco significativo, os alunos de 3º ano parecem reconhecer que as praxes possuem consequências negativas ao nível da integridade psicológica dos alunos (Figura 5; Tabela 4 do anexo 9).

Também a dimensão académica foi novamente referida. Aqui, é considerável a diferença de valores entre o pendor positivo e o pendor negativo que a participação nas praxes possui sobre o desempenho académico dos alunos de 1º ano. Consultando os valores existentes nas sub-categorias “Efeitos negativos sobre o desempenho académico” (dirigentes e docentes – n=15; 4%; alunos de 1ª ano – n=1 e alunos de 3º ano– n=1; 0.6%) e “Efeitos positivos sobre o desempenho académico” (dirigentes e docentes – n=3; 1.3%) são notórias as diferenças em termos das frequências de unidades de discurso (Tabela 4 do anexo 9). Curiosamente, os alunos de 1º ano não fizeram quaisquer referências ao contributo da sua participação nas

actividades praxísticas sobre o seu próprio desempenho académico, embora o tivessem feito no Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas, sendo que, como seria de esperar, é o grupo de dirigentes e docentes o que mais efeitos negativos, sobre o desempenho académico dos seus alunos, apontam. Sendo, não obstante, curioso atentar sobre o facto de este grupo reconhecer, embora em menor grau, as eventuais influências positivas da participação nas praxes sobre o desempenho académico dos alunos.

No que se refere, assim, às Implicações da Praxe no Processo de Ensino-Aprendizagem, é notória a opinião de dirigentes e docentes que consideram a participação nas praxes académicas como uma situação com consequências negativas para o desempenho dos alunos. Eventualmente, por estarem em contacto directo com as avaliações escolares dos alunos, seria de esperar que os docentes (porque os dirigentes também leccionam) se reportassem a este aspecto, no entanto, é curioso verificar que os alunos, tal como ocorreu com os resultados do *Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas* parecem não delegar muita importância a esta questão, não considerando que a sua participação nas Praxes Académicas prejudique o seu desempenho académico (Tabela 4, anexo 9).

Sumariamente, no cômputo global de análise às temáticas em estudo, os resultados obtidos por dirigentes e docentes parecem conduzir-nos à conclusão de que os mesmos, por oposição aos alunos de 1º e 3º anos, percebem as praxes como um fenómeno com efeitos depreciativos para os alunos de 1º ano, por oposição aos alunos quer de 1º, quer de 3º ano que lhe reconhecem efeitos benéficos.

CAPÍTULO VI. DISCUSSÃO GLOBAL DE RESULTADOS

Aceite ou não aceite, benéfica ou prejudicial, a praxe académica continua a não reunir consenso junto de teóricos e do público em geral (Ellsworth, 2004; Ferreira et al., 2001; Ferreira et al., 2005; Keating et al., 2005; Lipkins, 2006; Ribeiro, 2000). Simultaneamente, a nível nacional, e de acordo com a bibliografia consultada para o presente trabalho, parece haver uma considerável escassez em termos da investigação científica realizada no âmbito desta temática.

A par desta escassez, parece assistir-se à ausência de um instrumento de avaliação exclusiva da temática das praxes académicas a nível nacional e internacional (Ferreira et al., 2005; Queirós, 2005).

Mais especificamente a nível nacional, nos estudos consultados, não foi encontrado nenhum instrumento validado ou aferido no domínio nacional inserido no âmbito do estudo exclusivo das praxes académicas.

Tendo em conta este cenário, e como já havia sido mencionado e explicitado anteriormente, no âmbito de um projecto de investigação das questões inerentes ao Processo de Integração no Ensino Superior encetado pela Professora Doutora Elisa Chaleta, foi criado o *Questionário sobre as Praxes Académicas*, tendo o presente trabalho apresentado como um dos seus principais objectivos a avaliação das características psicométricas deste instrumento de avaliação.

Relativamente, então, à validação e estudo das qualidades métricas do questionário, recorreu-se ao estudo da sensibilidade, da consistência interna e da validade de constructo.

No que diz respeito à sensibilidade, estudo da normalidade e dos coeficientes de curtose e de assimetria, os resultados rejeitaram a hipótese de normalidade. O que usualmente compromete a capacidade de diferenciação dos sujeitos respondentes, por parte do questionário. A atestar estes resultados, o estudo da consistência interna do questionário demonstrou a existência de alguns indicadores considerados bons, sendo que, por outro lado, outros indicadores (coeficientes de *alphas* de Cronbach) demonstraram valores mais fracos.

Perante estes resultados, utilizando a metodologia de cálculo do coeficiente item-total corrigido, verificámos a possibilidade de exclusão de 7 itens para a presente amostra, o que melhoraria o valor de fidelidade encontrado com os 20 itens do questionário original numa primeira análise. Encetámos, assim, a redução do questionário inicialmente composto por 20 itens, para uma versão constituída por um total de 13 itens, tendo encontrado um valor de fidelidade aceitável ($\alpha=0.688$).

Estes resultados levam-nos, assim, a colocar em causa a qualidade de algumas questões apresentadas na primeira versão do QPA e a manifestar alguma precaução na elaboração de conclusões sobre a consistência interna do questionário.

Tendo em conta estes resultados, fica a sugestão de que se proceda ao replicar do estudo da fidelidade do questionário no sentido de encontrar índices que permitam aferir se o mesmo teste, quando aplicado duas vezes aos mesmos sujeitos, nas mesmas condições, dará resultados muito equivalentes, e para averiguar se devem ou não ser definitivamente excluídos os itens que verificámos possuírem coeficientes de *alpha* mais reduzidos.

Adicionalmente, a partir da análise de validade de constructo chegou-se à extracção de 3 dimensões ou factores, explicativos de 62,533% da variância: factor 1 – Aspectos Positivos das Praxes Académicas; factor 2 – Aspectos Negativos das Praxes

Académicas; factor 3 – Receios de Participação nas Praxes Académicas. Dimensões estas que, no entanto, diferiram da versão original no que se refere à presença de certos itens em determinadas sub-escalas. Não obstante, consideramos que este resultado demonstrou, a par de um valor de 0.896 no KMO, que a versão reduzida do QPA, no presente estudo com um número de participantes mais representativo, parece, de facto, deter uma importante contribuição para a compreensão e explicação do fenómeno das praxes académicas.

Especificamente em relação a cada sub-escala, o que se verificou foi que o 1º factor - *Aspectos Positivos das Praxes Académicas* (AP) – foi o que melhor explicou a variância, com uma percentagem de 37,653%, seguida da 2ª dimensão – *Aspectos Negativos das Praxes Académicas* (AN) – com um valor de 13,767% e, em último lugar, a 3ª dimensão – *Receios de Participação nas Praxes Académicas* (RP) - com 11,112% de explicação da variância.

A corroborar os estudos explanados no Enquadramento Teórico do presente trabalho, do QPA foram extraídas dimensões que reportam tanto para o carácter positivo como para um pendor mais pejorativo do fenómeno praxístico, sendo que se verificou que os *Aspectos Positivos das Praxes Académicas* são os aspectos que possuem uma contribuição mais forte para a explicação das repostas ao QPA, com 37,653% de explicação da variância, por oposição aos aspectos negativos (13,653%) e aos aspectos receados no que concerne o fenómeno das praxes (11,112%).

Sumariamente, podemos, assim, referir que apesar de o QPA parecer não reunir todas as condições necessárias para a sua validação, tendo em conta os resultados obtidos e já mencionados, o facto é que o mesmo, pelos valores obtidos através da análise da validade de construto, parece deter uma forte contribuição para

a compreensão e explicação do fenómeno praxístico, sugerindo-se, nesta linha, a sua futura utilização no âmbito do estudo da temática aqui abordada.

Relativamente às correlações entre dimensões e entre as dimensões e a escala global, verificou-se que: uma correlação elevada, positiva e significativa entre a 1ª dimensão e a escala global; pôde observar-se, como seria expectável, a existência de uma correlação negativa, pouco significativa, entre a 1ª (*Aspectos Positivos das Praxes Académicas*) e a 2ª e 3ª dimensões (*Aspectos Negativos das Praxes Académicas e Receios de Participação nas Praxes Académicas*), sendo que em relação às 2 e 3ª dimensões foi encontrada uma correlação positiva, porém, igualmente, pouco significativa. Os *p*-valores, por seu turno, revelaram que a dimensão 1 parece não se correlacionar com a dimensão 3 e a dimensão 2 parece não se correlacionar com a escala global do QPA (consultar Tabela 9).

Seguidamente, considerámos pertinente recorrer a uma análise item a item no sentido de procurar auscultar as respostas dos alunos aos diferentes itens inseridos em cada uma das dimensões do QPA para tentar compreender as perspectivas que os mesmos possuem acerca do fenómeno das praxes.

No que concerne a primeira dimensão, pudemos observar que uma considerável maioria dos alunos parece concordar com os itens incluídos na dimensão - *Aspectos Positivos das Praxes Académicas* -, referenciando que as praxes académicas contribuíram, de modo satisfatório, como facilitadoras de um maior conhecimento do espaço físico, da cidade e da Universidade e dos aspectos académicos, com o conhecimento da realidade do curso, promovendo igualmente um desenvolvimento/integração sociais bem sucedidos, favorecendo a integração dos alunos na comunidade académica, o conhecimento, interacção e estabelecimento de

amizades com os pares. Sendo que, os alunos reconheceram, ainda, com larga maioria (85,6%) ter gostado das praxes (consultar Tabela 3).

No que diz respeito ao segundo factor do QPA, os alunos de 1º ano demonstraram, na sua maioria, que as praxes académicas não possuem consequências pejorativas ao nível do seu desempenho académico (Tabela 3), sendo que, relativamente ao estudo dos resultados da RP, os alunos de 1º ano pareceram, na sua maioria, não rezear a sua participação nas praxes académicas, assim como os seus pais (Tabela 3).

No que concerne, em particular, a sub-escala RP, aquando da avaliação da potencial influência de cada uma das variáveis sócio-demográficas sobre as sub-escalas do QPA, pudemos observar, através da utilização do modelo de análise de regressão linear, que a mesma parece ser influenciada pela variável sexo, no entanto, a não compatibilidade com os pressupostos de normalidade dos dados, leva-nos a sugerir que estas variáveis possam vir a ser investigadas com maior detalhe no futuro e, de preferência, com uma amostra com distribuição normal ao nível dos dados.

No cômputo global dos resultados obtidos através da aplicação do QPA, podemos, assim, observar que as praxes académicas são percebidas, pelos alunos de 1º ano, como detendo um carácter predominantemente positivo, promotor do seu desenvolvimento pessoal, social, académico e integracional, sendo que lhes conotam, em considerável menor escala, um pendor negativo ou pejorativo.

Através da análise ao QPA pudemos encontrar a existência de um conjunto de variáveis que são associadas às praxes académicas, entre elas, a integração física (conhecimento do espaço físico/geográfico, através do conhecimento da cidade), académica (conhecimento da Universidade e do curso) e social (união e

estabelecimento de amizades) encaradas pelos alunos como aspectos promovidos pela participação nas praxes.

Das variáveis mencionadas, a *integração* ao nível *físico, académico e social* parece, assim, ser uma das valências mais associadas à prática praxística da Universidade de Évora, mencionada quer pelos alunos de 1º e 3º anos, quer pelos próprios directores e docentes entrevistados.

A promoção da integração tem sido defendida por vários autores (Dicionário de Língua Portuguesa, 2010; Ellsworth, 2004; Ferreira et al., 2001; Ferreira et al., 2005; Revez, 1999) que associam o fenómeno das praxes académicas à promoção do desenvolvimento integracional e da adaptação do aluno a este novo meio académico, e, muitas vezes, geográfico. Adicionalmente, e pela análise que realizámos na primeira parte do nosso estudo, pudemos verificar que já os alunos participantes da amostra do estudo de Freitas e colaboradores (2003) e Ferreira e colaboradores (2005) referiam o carácter integrador das praxes académicas.

A integração foi, de resto, um aspecto igualmente mencionado e valorizado por algumas Universidades, como é o caso da Universidade do Algarve, da Universidade da Madeira e da Universidade de Trás-os-Montes, que nas suas definições do conceito de praxe ou nos objectivos da praxe enunciavam a importância da promoção da integração do aluno recém-chegado.

Em específico a promoção da integração física e académica, aqui, referida como promovida pela participação nas praxes académicas, foi igualmente defendida por Silva e colaboradores (2009) como sendo um aspecto que possui impacto sobre a vivência dos alunos, sendo que a possibilidade de os alunos passarem por um processo de acolhimento e receptividade permitirá favorecer uma melhor adaptação e integração dos mesmos. Importa referir que, de facto, a maioria dos alunos de 1º ano

são alunos deslocados (no caso dos participantes da amostra, 65,5% dos alunos são alunos deslocados), assim, a promoção e facilitação do conhecimento do espaço físico e das questões académicas são dos aspectos associados à prática praxística mais pertinentes e que os alunos parecem valorizar e associar a um maior sentimento de integração.

Os alunos de 1º ano, participantes da amostra, parecem, assim, delegar ao fenómeno das praxes académicas uma quota de contribuição no que diz respeito a este processo de acolhimento e receptividade, pelo facto de possibilitar o conhecimento do espaço físico e também do domínio académico, levantando, assim a hipótese, e confirmando os resultados encontrados com o QPA, de que as praxes académicas favorecem e promovem a integração do aluno no meio académico, pela possibilidade de fornecer ao mesmo, informações e conhecimento sobre o novo meio (físico e académico) em que o mesmo irá ingressar.

No que respeita à *integração social*, a mesma representa igualmente uma das variáveis mais citadas pelos alunos de 1º e 3º anos, a par dos dirigentes e docentes da Universidade.

Estes resultados corroboram as conclusões dos estudos de Lipkins (2006), Ferreira e colaboradores (2001), Keating e colaboradores (2005) e Ribeiro (2000) que abordam o conceito de praxe académica como uma actividade que facilita a proximidade entre o grupo e a camaradagem e união intergeracional.

Efectivamente, a questão do desenvolvimento da integração social, concretizado pelo suporte social e estabelecimento de novas amizades tem sido estudada no âmbito do domínio da adaptação ao Ensino Superior (Almeida *et al.*, 2002; Bento & Mendes, 2007; Bernardino *et al.*, 2005; Duarte, 2008; Fernandes & Almeida, 2005; Freitas *et al.*, 2003; Martins & Jesus, 2007; Mauritti, 2002; Melo *et al.*,

2005; Motta *et al.*, 2005; Pereira *et al.*, 2005; Pereira *et al.*, 2006; Santos, 2000; Seco *et al.*, 2006; Soares & Almeida, 2001), sendo defendida a importância do seu contributo não só para a promoção de um desempenho académico bem sucedido como também para o sentimento de adaptação e integração na comunidade académica e um estilo de vida saudável.

No que concerne o *desenvolvimento pessoal*, o mesmo foi igualmente referido como sendo promovido pela prática praxística.

Já vimos que as praxes académicas surgem numa fase em que os alunos se deparam com um conjunto de tarefas desenvolvimentais, entre as quais, o desenvolvimento da autonomia, que parece ser favorecido pela participação nas actividades praxísticas. Sendo que o facto de o aluno, embora esteja afastado de casa/família, possuir um suporte social por parte dos colegas da praxe, parece deter, também ele, um contributo positivo para a promoção do desenvolvimento pessoal do aluno e, conseqüentemente, de um bom ajustamento do aluno e promoção do seu bem-estar psicológico (Almeida *et al.*, 2002; Bento & Mendes, 2007; Bernardino *et al.*, 2005; Dias, 2006; Duarte, 2008; Fernandes & Almeida, 2005; Freitas *et al.*, 2003; Mauritti, 2002; Melo *et al.*, 2005; Motta *et al.*, 2005; Pereira *et al.*, 2006; Santos, 2000; Seco *et al.*, 2006; Soares & Almeida, 2001).

Agora em relação ao pólo mais negativo associado à participação nas actividades praxísticas, surge-nos, entre outros, o *conceito de praxe*.

O facto é que, já na parte relativa ao enquadramento teórico do presente trabalho, havíamos explanado estes conceitos, os quais a literatura científica consultada associa ao fenómeno das praxes académicas. Entre os conceitos enunciados encontrámos, na pesquisa bibliográfica efectuada, os termos ritual e tradição (Dicionário da Língua Portuguesa, 2010; Ferreira *et al.*, 2007; Finkel, 2002;

Lipkins, 2006; Queirós et al., 2005; Ribeiro, 2000). Na mesma linha, Lipkins (2006) refere, igualmente, a questão da *Repetição da Tradição* e da *Hierarquia* como alguns dos elementos-base que se encontram inerentes à operacionalização do conceito de praxes académicas. Lipkins (2006) refere ser essencial, para a existência da praxe, a manutenção de um estatuto desigual entre praxantes e praxados. A existência de um estatuto desigual parece ter associado um pendor negativo, assim como a imposição de regras e submissão, também mencionada por Fields e colaboradores (2007) e Lipkins (2006). Outros autores (Ferreira et al., 2001; Ferreira et al., 2005; Keating et al., 2005; Ribeiro, 2000) mencionam, analogamente, a praxe académica como uma forma de domínio dos alunos mais velhos sobre os alunos mais recentes.

Os resultados relativos ao “Conceito de Praxe” pareceram evidenciar que existe uma visão predominantemente mais negativa do conceito de praxes, por parte dos dirigentes e docentes, por oposição aos alunos, nomeadamente no que concerne um certo carácter de subserviência e desigualdade de posições dentro do grupo.

Adicionalmente, verificámos que uma das variáveis mais citadas, no pólo negativo, se relacionou com a *duração da actividade praxística*. Estes resultados demonstram, assim, que a componente temporal das praxes académicas parece funcionar como uma variável problemática.

Este aspecto, predominantemente conotado pelos participantes das amostras, como negativo, parece igualmente deter implicações negativas sobre o tempo de estudo (falta de tempo para estudar, Tabela 21) e sobre o eventual cansaço físico e psicológico (integridade física e psicológica), também ele mencionado pelos participantes das amostras, no entanto, referidos, em maior escala, pelo grupo dos docentes e alunos de 1º ano.

De facto, já Queirós e colaboradores (2005) focavam a questão da duração das praxes académicas como estando associados a um certo desgaste físico e psicológico e a uma duração temporal excessiva (prolongando-se por demasiados dias e, muitas vezes, nos momentos menos oportunos: durante o período das aulas).

Adicionalmente, Lipkins (2006) e Nuwer (2004) referiam igualmente, a existência de atentados à integridade física durante as actividades praxísticas, e autores nacionais como Ferreira e colaboradores (2005), cujos participantes do seu estudo relatavam a existência de agressões verbais e humilhações durante a participação nas Praxes. Também Drout e Corsoro (2003), Johnson e Holman (2004), Nuwer (2004) e Sweet (2004) referem a existência de situações de ridicularização, humilhação e vergonha associadas ao fenómeno das praxes académicas.

Os resultados encontrados e apresentados nas Tabela 21 e Tabela 4 do anexo 9 parecem corroborar estas afirmações.

No que diz respeito à influência da participação nas actividades praxísticas sobre a *dimensão académica*, a mesma parece ter representado um factor de inovação do nosso estudo devido a, tendo em conta a literatura consultada, não ter sido estudada anteriormente. Esta foi uma questão que pareceu reunir consenso nos grupos de dirigentes e docentes (apenas uma reduzida parte dos dirigentes e docentes referiu a contribuição positiva da participação nas praxes sobre o desempenho académico dos alunos). Efectivamente, é da opinião dos dirigentes e docentes que a participação na actividade praxística prejudica os alunos. Por seu lado, não obstante, os alunos parecem discordar da afirmação de que as praxes possuem efeitos negativos sobre o seu rendimento académico (consulta Figura 5).

Permanecendo na referência aos aspectos mais negativos das praxes, observámos que 2% dos alunos referem a *obrigatoriedade de participação nas praxes*,

como reportado igualmente nos estudos de Lipkins (2006). No entanto, o valor pouco significativo de referências à questão da obrigatoriedade, leva-nos a reunir precauções no que toca as conclusões a retirar da presença desta variável e a sugerir o seu estudo mais aprofundado no futuro.

Não obstante, as variáveis ou categorias que nos poderão esclarecer de forma mais exacta em relação à perspectiva que os diferentes elementos das amostras possuem em relação à actividade praxística são: o *tipo de actividades* (praxes adequadas ou desadequadas, lúdicas ou pejorativas) e a *importância*.

De facto, como pudemos observar, existe uma predominância em termos de uma opinião favorável no que diz respeito às actividades realizadas nas praxes (consultar Tabela 20 e Figura 3), podemos reconhecer que os alunos de 1º e 3º anos, mas em particular, os alunos de 1º ano são os que consideram, em, maior número, que as praxes foram adequadas, por oposição ao grupo dos dirigentes e docentes que consideram que as praxes foram, sobretudo, desadequadas, sendo que, em específico, o grupo dos alunos de 1º ano consideram que as praxes forneceram sobretudo momentos lúdicos, sendo consideravelmente menor o número de alunos que se refere às actividades praxísticas associando-lhes unidades de discurso de cariz pejorativo (consultar Tabela 20 e Figura 3).

Estes resultados reportam-nos aos estudos nacionais apresentados no enquadramento teórico do presente trabalho, como é o caso do estudo de Queirós e colaboradores (2005) que concluíram, dum estudo com alunos da licenciatura do curso em Enfermagem, que os mesmos percepcionavam as praxes com maior simpatia do que repulsa, sendo que o estudo de Ferreira e colaboradores (2005) e de Albuquerque (2008) obtiveram as mesmas conclusões. Freitas e colaboradores (2003) também encontraram evidências de que a maioria dos alunos participantes das praxes gostou

efectivamente de participar nas suas actividades. No estudo de Ferreira e colaboradores (2005), por seu turno, os alunos, à semelhança dos resultados encontrados com a presente investigação, consideraram as praxes como predominantemente positivas e promotoras de momentos lúdicos.

Finalmente, talvez a categoria que nos permita, de uma forma mais generalizante, uma melhor compreensão da forma como a participação e a existência das praxes académicas é perspectivada pelos diferentes elementos da comunidade académica participantes da investigação, é a categoria referente à “*Importância das praxes*”. Através da análise a esta categoria, pudemos constatar que embora os dirigentes e docentes se distribuam quase de igual forma pelas sub-categorias “Tem importância” e “Não tem importância”, os alunos de 1º e 3º anos demonstram, em particular os alunos de 1º ano, que consideram importante a existência das praxes académicas, sendo que o grupo dos dirigentes e docentes é o que se encontra mais dividido ora reconhecendo a sua importância, ora não lhe delegando importância, no entanto, efectivamente, podemos concluir que a maioria dos entrevistados considera importante a existência do fenómeno que são as praxes académicas.

A atestar estes resultados, os alunos de 1º ano defendem, ainda, em maioria, a continuação das actividades praxísticas, por oposição ao seu término (Figura 1).

No cômputo global dos resultados, os resultados obtidos através quer do QPA, que do Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas, quer as entrevistas levadas a cabo com os diferentes membros da academia, parecem conduzir à assumpção de que as praxes académicas são percebidas como predominantemente positivas, promotoras de uma integração física, académica, social e afectiva bem-sucedida, não afectando o desempenho académico, existindo, no entanto, um conjunto de variáveis que os

participantes da investigação consideraram importante introduzir, são elas uma maior preocupação pela integridade física e psicológica dos praxados, concretizada através de uma atitude mais moderada por parte dos praxantes, uma maior supervisão das actividades realizadas e uma diminuição ao nível do tempo de praxe, não a sua eliminação, visto que delegam considerável pertinência à existência do fenómeno.

No que concerne a diferença de perspectivas entre alunos versus dirigentes e docentes da Universidade, o que se verifica é que, como já foi referido, os alunos assumem uma perspectiva predominantemente positiva acerca do fenómeno praxístico, não obstante, os dirigentes e docentes da Universidade, por seu turno, demonstram uma perspectiva que balanceia entre o pólo da positividade e o pólo da negatividade, consoante as variáveis que se encontram em análise, sendo que no que diz respeito aos aspectos positivos (integração social, física e académica) os dirigentes e docentes parecem reconhecer o importante contributo das praxes, no que diz respeito aos aspectos mais depreciativos (duração, integridade física e psicológica, actividades encetadas e efeitos sobre o desempenho académico), estes elementos consideram que o efeito da participação nas praxes poderá ser prejudicial.

6.1. Limitações do Estudo e Sugestões de Investigações Futuras

Além das sugestões que foram sendo fornecidas ao longo da “Discussão Global de Resultados”, consideramos importante referir a necessidade de replicar o presente estudo com o objectivo de avaliar a validade preditiva do mesmo e visto que o desenvolvimento de novas investigações, nesta área, é imprescindível para validar o questionário em questão, uma vez que o estudo da validade é um processo dinâmico e contínuo; além do que para generalizar os resultados da validade de constructo é

necessário cruzar dados entre diferentes grupos da população. Espera-se assim, que novos trabalhos possam assim contribuir para o desenvolvimento e melhoramento do instrumento apresentado.

Adicionalmente, sugere-se, para estudos futuros, o recurso a outras técnicas para análise da validade do QPA, nomeadamente: validade convergente, divergente e preditiva.

Seria, nesta linha, igualmente desejável aplicar este instrumento já não só aos alunos da Universidade de Évora, mas, antes, a um nível mais global, das principais instituições nacionais de Ensino Superior, visto que a simples análise aos seus Códigos de Praxe (ponto 1.3.1.) não permite obter conclusões fiáveis, na medida em que não se baseiam nos pareceres daqueles que são alvo da praxe, mas sim daqueles que a encetam.

Julgamos que, para o estudo das praxes académicas, seria, simultaneamente, vantajosa a combinação de vários instrumentos de avaliação. Desta forma, seria também interessante adicionar ao presente estudo um conjunto de outros instrumentos, nomeadamente, de avaliação da Adaptação ao Ensino Superior, como a *Escala de Integração Social e Académica* e o *Questionário de Vivências Académicas*, acima mencionados. A Escala de Integração Social e Académica permitiria estudar, com maior detalhe, em que medida a participação nas praxes académicas favorece a adaptação e integração social e académica do aluno de 1º ano, sendo que o Questionário de Vivências Académicas promoveria um estudo mais aprofundado do contributo da participação nas praxes académicas para a manutenção ou alteração dos hábitos de vida dos alunos de 1º ano. De acordo com o presente estudo, a participação nas praxes académicas possui algumas consequências negativas ao nível da integridade física (cansaço devido à intensidade e duração das praxes) e

psicológica (cansaço psicológico, pressão psicológica) e também ao nível do desempenho académico, seria, nesta medida, interessante, proceder a uma investigação mais detalhada no domínio das vivências e hábitos de vida dos alunos, com o intuito de perceber a influência, se positiva ou negativa, que a participação nas praxes possui sobre estes domínios.

Creemos, simultaneamente, que a elaboração de diferentes versões do Questionário sobre as Praxes Académicas para os diferentes elementos da comunidade académica seria uma mais-valia, na medida em que permitiria avaliar, de modo mais célere (as entrevistas necessitam de mais tempo para poderem ser efectuadas e analisadas), as perspectivas que os vários elementos pertencentes à comunidade académica possuem acerca das praxes.

No que concerne as limitações do presente trabalho, uma das limitações e que poderemos eventualmente referir, relaciona-se com o facto de a aplicação do QPA e do *Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas* e a realização das entrevistas a dirigentes, docentes e alunos de 1º e 3º anos não terem sido executadas no mesmo espaço temporal, nem aos mesmos sujeitos, não permitindo a comparação mais directa e imediata entre os grupos, no entanto, há que frisar que o Questionário sobre as Praxes Académicas é um questionário que deve ser aplicado, por ora, apenas a alunos de 1º ano, sendo que, no entanto, é aqui sugerida a construção de outras versões do QPA para os restantes elementos da comunidade académica que, como já referido, contactam directa ou indirectamente com o fenómeno praxístico.

De resto e em específico no que concerne o questionário, outra das limitações encontradas prende-se com a distribuição não normal dos dados. Como referimos na metodologia, assistiu-se a uma grande variabilidade em termos dos dados obtidos.

Deste modo, sugerimos a eventual introdução de mudanças no questionário, nomeadamente a redução do número de pontos da escala original (1 a 4) e incluir, por exemplo, com base nos resultados obtidos, 2 níveis de resposta (resposta dicotómica: 1 nível no sentido negativo e 1 nível no sentido positivo), para distinguir esta tomada de decisão dum acto menos ou não consciente de resposta na situação efectiva de falta de informação ou dificuldade efectiva em se posicionar no sentido positivo ou negativo em relação a determinadas questões.

CAPÍTULO VII. CONCLUSÕES

Com o presente trabalho, conseguimos perceber que as praxes são um fenómeno revestido de grande controvérsia ao longo dos anos (Frias, 2003; Revez, 1999). Especificamente a nível nacional, a história das praxes foi feita oscilando entre a realização de práticas violentas e de práticas lúdicas e integradoras (Frias, 2003), culminando, no ano de 2003, com a queixa em tribunal de uma aluna que alega ter sido vítima de atentados à sua integridade física e psicológica durante a execução de uma praxe (Ferreira *et al.*, 2005; Frias, 2003). No entanto, estes acontecimentos não levaram à eliminação da praxe, cuja prática continua a ser observada nas mais diversas instituições de Ensino Superior.

O presente estudo pretendeu fornecer uma compreensão científica e psicológica do fenómeno das praxes académicas, pretendendo contribuir, simultaneamente, para a validação de um instrumento de avaliação exclusiva das praxes e estudo das perspectivas que diferentes elementos da comunidade académica possuem acerca do fenómeno.

Efectuado o estudo das características psicométricas do QPA, a posterior análise dos resultados encontrados com o questionário, com o *Questionário sobre as Praxes Académicas, Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas* e com as entrevistas, demonstraram uma opinião predominante positiva, por parte de alunos de 1º e 3º ano, no que concerne a participação dos alunos de 1º ano nas praxes. Apesar de os alunos de 1º e 3º anos relatarem a contribuição positiva da participação nas praxes académicas sobre a sua integração académica (através do conhecimento e familiarização com os espaços da Universidade e da cidade, e com a realidade do curso), o seu desenvolvimento pessoal (promoção do desenvolvimento do sentimento de

autonomização e independência em relação à família) e social (conhecimento de pessoas novas, estabelecimento de amizades, conhecimento e união com os colegas), verifica-se que, embora os elementos da direcção e os docentes concordem igualmente com o contributo positivo de participação nas praxes sobre o desenvolvimento social e integração dos alunos, o facto é que estes últimos reconhecem que a sua participação pode ser prejudicial quer para a integridade física e psicológica, quer para o desempenho e sucesso académicos dos seus alunos. Relacionada com este facto, a falta de consenso é ainda observada quando nos referimos ao pendor característico das praxes (se negativo, se positivo). Aqui, observamos que os dirigentes e docentes defendem que as actividades praxísticas possuem uma tendência essencialmente pejorativa, promotora do atentado à integridade física e psicológica e desestabilizadora do desempenho académico, de atitudes de submissão e imposição de regras, entrada numa estrutura hierárquica inserida num processo ritualizado. Sendo que, por oposição, os alunos delegam à prática praxística, uma tendência essencialmente positiva, lúdica, de promoção da diversão e da socialização entre pares, afirmando que a participação na mesma se encontra imbuída de efectiva importância, defendendo a sua continuação.

Não obstante, existe um conjunto de aspectos que reúne consenso entre dirigentes, docentes e alunos, referimo-nos à duração das praxes e às sugestões de maior regulamentação e supervisão das práticas. De acordo com as respostas dos diferentes elementos da comunidade académica, é deixada a sugestão de uma redução do período de actividade praxística e de um maior controlo sobre as actividades realizadas para que se possam eventualmente atenuar os aspectos negativos que são ainda relatados (embora em menor número por parte dos alunos) pelos dirigentes das escolas, docentes, alunos de 3º ano e pelos eventualmente mais interessados alunos de 1º ano, sem os quais a praxe académica não poderia ocorrer.

CAPÍTULO VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso do ensino superior. *Sísifo / Revista de ciências da educação*, 7, 19-28.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., ... Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da universidade do minho. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática*, 8 (1), 3-15.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Almeida, L. A., & Freire, T (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª ed.). Coimbra: APPORT.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação psicológica*, 1 (2), 81-93.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5 (1), 56-64.
- Associação de Estudantes da Escola Superior de Educação de Santarém (2006). *Código de Praxe*. Consultado em 21 de Fevereiro de 2010 através de http://w3.eses.ipsantarem.pt/aeese/codigo_praxe_eses.pdf.
- Ataíde, R. (2005). Estudante do Ensino Universitário: necessidade e desafios. In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção - Actas do Congresso Nacional* (pp. 237-244). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A. M. (2005). *Motivação e sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20 (2), s.p.
- Balau, J. A., & Soromenho, A. H. (1983). *Ordem, praxe e academia – o tradicionalismo da praxe seguido a regra – do código da praxe académica do Porto*. Consultado em 12 de Fevereiro de 2010 através de http://www.loja-academica.pt/codigo/cod_praxe_porto.pdf.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. (2008). O insucesso no ensino superior: perspectivas e situações dos alunos do 4º ano via ensino da universidade da madeira. In C. Escallier, & N. Veríssimo (Orgs.), *Educação e cultura* (pp. 147-156). Funchal: Grafimadeira.
- Bento, A., & Mendes, G. (2007). A transição do ensino secundário para o ensino superior: factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. In *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.245-251). Porto: Legis Editora.
- Bernardino, O., Pereira, A., & Gomes, J. (2005). Transição e adaptação à Universidade: que tipos de suporte social? In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Acção social e aconselhamento psicológico no ensino superior: investigação e intervenção - actas do congresso nacional* (pp. 367-374). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Bessa, J., & Tavares, J. (2004). (ETApES) Experiências na transição académica p/ ensino superior: construção e validação de inventário. *D@es - docência e aprendizagem no ensino superior*, 2-14.
- Campo, S., Poulos, G., & Sipple, J. W. (2005). Prevalence and profiling: hazing among college students and points of intervention. *Am J Health Behav.*, 29 (2), 137-149.
- Chaleta, M. E. (no prelo). *Questionário sobre as Praxes Académicas*.
- Chapman, L. E. (2007). *Self-Esteem among potential greek members: a pre-post design* (Tese de Mestrado, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University). Consultado em 18 de Novembro de 2009 através de

<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04152007-225457/unrestricted/ChapmanFrontMatter%5B1%5D.pdf>.

Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra (2007). Consultado em 15 de Fevereiro de 2010 através de <http://student.dei.uc.pt/~pvicente/Downloads/CP2007.pdf>.

Código de Praxe da ESGS (s.d.). Consultado em 12 de Fevereiro de 2010 através de http://www.loja-academica.pt/codigo/cog_de_Praxe_da_ESGS.pdf.

Código de Praxe da Universidade da Madeira (2007). Consultado em 13 de Fevereiro de 2010 através de http://www.loja-academica.pt/codigo/codigopraxe_madeira.pdf.

Código de Praxe da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro (s.d.). Consultado em 13 de Fevereiro de 2010 através de <http://home.utad.pt/~nupsi/praxiscode.pdf>.

Cokley, K., Miller, K., Cunningham, D., Motoike, J., King, A., & Awad, G. (2001). Developing an instrument to assess college students' attitudes toward pledging and hazing in Greek letter organizations - statistical data included. *College Student Journal*, s.p. Consultado através de http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_35/ai_80744658/pg_5/?tag=content;col1.

Conselho de Notáveis (2007). *C.E.G.A.R.R.E.G.A. - código estudantil de graus académicos, regulamentos e regras de exégrese e gírias académicas da Universidade de Évora*. Évora: Universidade de Évora.

Conselho de Praxe da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (2009). *Código de Praxe*. Consultado em 12 de Fevereiro de 2010 através de http://www.aeesel.pt/codigo_praxe_esel.pdf.

Costa, E., & Leal, I. (2004). Saúde mental e adaptação à vida académica: uma investigação com estudantes de Viseu. In, J. Ribeiro, & I. Leal (Orgs.), *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.149-155). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, E., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – avaliar para intervir. In, I. Leal, J. L. Ribeiro, I. Silva, & S.

Marques (Orgs.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.149-155). Porto: Universidade do Porto.

- Cruz, M. A. (2008). *Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: o papel do suporte social* (Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). Consultado em 23 de Dezembro através de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23383/2/67307.pdf>.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), s.p.
- Curado, A. P., & Machado, J. (2005). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa: relatório preliminar n.º 1 - factores de sucesso e insucesso escolar na universidade de lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do ensino superior – métodos, técnicas e experiências*. Lisboa: Edições ASA.
- Diário da República (2007). Consultado em 20 de Julho de 2010 através de <http://dre.pt/pdf2sdip/2007/01/016000000/0188901890.pdf>.
- Dicionário de Língua Portuguesa* (2010). Porto: Porto Editora.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2005). Escala de integração social no ensino superior (eises): metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 23 (4), 461-476.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise psicológica*, 24 (1), 29-38.
- Drout, C. E., & Corsoro, C. L. (2003). Attitudes toward fraternity hazing among fraternity members, sorority members, and non-greek students. *Social Behavior and Personality*, 31 (6), 535-544.
- Duarte, I. (2008). Transição e adaptação ao ensino superior artístico. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 7, 29-38.

- Ellsworth, C. W. (2004). *Definitions of hazing: differences among selected student organizations* (Tese de Mestrado, Universidade de Maryland). Consultado em 17 de Janeiro de 2010 através de <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/1577>.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences, 18*, 271–278.
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento académico dos alunos de 1º ano. *Psicologica, 40*, 267-278.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF, 6* (1), 1-10.
- Ferreira, J. A., & Neto, M. L. (2000). Instrumentos para a avaliação do desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante do ensino superior. In *Actas do Seminário Internacional sobre "Transição para o Ensino Superior"* (pp.133-145). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Vaz, A. L., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., ... Pereira, A. (2005). A lei da colher de pau: a percepção da praxe académica pelos estudantes da universidade de coimbra. In *Acção social e aconselhamento psicológico no ensino superior: investigação e intervenção – actas do congresso nacional* (pp. 105 - 113). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, M., 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.
- Fields, S. K., Collins, C. L., & Comstock, D. (2007). Conflict on the courts: a review of sports-related violence literature. *Trauma Violence Abuse, 8*, 359-369.
- Finkel, M. A. (2002). Traumatic injuries caused by hazing practices. *The American Journal of Emergency Medicine, 20* (3), 228-233.

- Freire, L. G. (2006). Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Ciências & Cognição*, 9, 162-168.
- Freitas, A., Martins, J., & Vasconcelos, R. (2003). Integração do(a)s aluno(a)s do 1º ano da Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (8), 1373-1382.
- Frias, A. (2003). Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 81-116.
- Fromme, K., Corbin, W. R., & Kruse, M. I. (2008). Behavioral risks during the transition from high school to college. *Developmental Psychology*, 44 (5), 1497-1504.
- Gershel, J. C., Katz-Sidlow, R. J., Small, E., & Zandieh, S. (2003). Hazing of suburban middle school and high school athletes. *Journal of Adolescent Health*, 32, 333-335.
- Gomes, C. S. (2006). *As abordagens à aprendizagem/estudo: uma investigação no ensino secundário* (Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultado em 3 de Novembro de 2010 através de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6984>.
- Grangeia, C. M., Rodrigues, C. M., Rodrigues, L. M., Gonçalves, L., & Fardilha, L. J. (1998). *Faina Académica – ou nem tudo o que vem à rede é praxe*. Consultado através de http://conselhosalgado.web.ua.pt/PDF/Faina_Academica.pdf.
- Grémio Académico (s.d.). *Código de Praxe da Universidade do Algarve*. Consultado em 13 de Fevereiro de 2010 através de http://www.loja-academica.pt/codigo/cod_praxe_ualgarve.pdf
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia.
- Hollmann, B. B. (2002). Hazing: hidden campus crime – addressing contemporary campus safety issues. *New Directions for Student Services*, 99, 11-23.
- Johnson, J., & Holman, M. (Eds.). (2004). *Making the team: inside the world of sport initiations and hazing*. Toronto: Canadian Scholar's Press, Inc.

- Keating, C. F., Pomerantz, J., Pommer, S. D., Ritt, A. J., Miller, L. M., & McCormick, J. (2005). Going to college and unpacking hazing: a functional approach to decrypting initiation practices among undergraduates. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9 (2), 104-126.
- Lerner, R. M., Easterbrooks, M. A., & Mistry, J. (2003). Introduction: dimensions of developmental psychology. In R. M. Lerner, D. K. Freedheim, I. B. Weiner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology: Developmental Psychology* (pp. 1-10). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lipkins, S. (2006). *Preventing hazing – how parents, teachers, and coaches can stop the violence, harassment, and humiliation*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Lourenço, S., & Valqueresma, A. (2006). Adaptação à universidade – influência da estrutura curricular e da vinculação no processo de ajustamento ao ensino superior. *Actas do Fórum Jovens Cientistas*, 1, 34-48.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed. rev. e aum.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Martins, A. C., & Jesus, S. N. (2007). Escala de avaliação de estilos de vida e métodos de estudo para o ensino superior. *Psyc@w@re*, 1(1), 1-9.
- Mauritti, R. (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 85-116.
- Melo, A. C., Pereira, A. P., & Pereira, A. (2005). Motivos que levam os estudantes à consulta de psicologia. In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção - Actas do Congresso Nacional* (pp. 195-200). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Monteiro, S. C., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia* (pp. 3505-3516). Braga: Universidade do Minho.

- Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Pereira, A., Ferreira, J., ... Pereira, A. (2005). A importância do suporte social na integração da universidade. In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção - Actas do Congresso Nacional* (pp. 87-95). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Nuwer, H. (2000). *When rites become wrongs*. Danbury, USA: Franklin Watts, Publisher.
- Nuwer, H. (Ed.). (2004). Cult-like hazing. In *The hazing reader* (pp. 27-33). Bloomington, USA: Indiana University press.
- Paiva, M. O. (2007). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, A. M., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C., ... Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégia de intervenção. *Análise Psicológica* 24 (1), 51-59.
- Pereira, A., Vaz, A. L., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., ... Mendes, R. (2005). Projecto "Estilos de vida saudável versus insucesso escolar: sua etiologia, programas de acção e estratégias promotoras de qualidade", In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção - Actas do Congresso Nacional* (pp. 307-313). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (2ª ed.). Edições Sílabo; Lisboa.
- Queirós, P., Neves, M., Loureiro, C., Reis, R., Silva P., & Areias, C. (2005). "A praxe na nossa escola: as palavras dos estudantes...". In A. S. Pereira, & E. D. Motta (Eds.), *Acção social e aconselhamento psicológico no ensino superior: investigação e intervenção - Actas do Congresso Nacional* (pp. 395-403). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Revez, A. M. (1999). *Dura praxis, sed praxis: relações de poder e moral na praxe académica da Universidade de Évora* (Tese de Mestrado, Universidade de Évora).

- Ribeiro, R. M. (2000). *As lições dos aprendizes: as praxes académicas na Universidade do Minho* (Tese de Mestrado, Universidade do Minho). Consultado em 14 de Dezembro de 2010 através de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/286>.
- Rosário, P., & Oliveira, M. C. (2006). Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E. *Saber (e) Educar*, 11, 23 – 38.
- Santos, L. T. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano* (Tese de Mestrado, Universidade do Minho). Consultado em 15 de Janeiro de 2010 através de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n2/v19n2a01.pdf>.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 19 (2), 205-217.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. M. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G. M., Pereira, M. I., Dias, M. I., Casimiro, M. C., & Custódio, S. M. (2006). Estudo de validade do questionário de vivências académicas – versão reduzida (QVA-r): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do ensino superior politécnico. In *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2-18). Évora: Universidade de Évora.
- Silva, C., Abrantes, J. L., & Duarte, I. (2009, Julho). *Integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP no ensino superior português: um estudo de caso*. Artigo apresentado no 1º Congresso de Desenvolvimento Regional de Cabo Verde. Consultado em 20 de Maio de 2010 através de <http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sess%C3%A3o%206/5A.pdf>.
- Stoudt, B. G. (2006). “You’re either in or you’re out; school violence, peer discipline, and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities*, 8 (3), 273-287.
- Sweet, S. (2004). Understanding fraternity hazing. In H. Nuwer (Ed.), *The hazing reader* (pp. 1-13). Bloomington, USA: Indiana University press.

- Teixeira, M. A., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interacção em Psicologia*, 11 (2), 211-220.
- Teixeira, M. A., Dias, A. C., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (1), 185-202.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 195-202.
- Verdasca, M., Costa, P., & Correia, T. D. (2009). *Código de Praxe do Instituto Superior de Engenharia de Lisboa*. Consultado em 13 de Fevereiro de 2010 através de http://fortes.almain.co.cc/sebentas/Codigo_Praxe_ISEL.pdf.
- Wishart, J. (2005). A comparison of preferred learning styles, approaches and methods between information science and computing science undergraduates. *Italics*, 4 (2), s. p.
- Woolfolk, A. E. (2001). *Educational psychology*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Anexos

Anexo 1 – Caracterização das variáveis sócio-demoigráficas do Estudo 1 –*Número de Opção de Curso, Número de Opção da Universidade de Évora, localidade de origem* (alunos deslocados versus não deslocados) e *Escola*.

Tabela 1. Número e percentagem de elementos da amostra (alunos de 1º ano) por número de opção do curso na altura em que (o aluno) se matriculou.

Número de opção do curso na altura em 1ª opção	340	68,5%	
que se matriculou	2ª opção	141	28.4%

Tabela 2. Número e percentagem de elementos da amostra (alunos de 1º ano) por ordem em que (o aluno) escolheu a Universidade de Évora.

Ordem em que escolheu a	1ª opção	334	67,6%
Universidade de Évora	2ª ou +	133	26.8%

Tabela 3. Número e percentagem de elementos da amostra (alunos de 1º ano) por localidade de origem (alunos deslocados versus não deslocados).

	Frequência	Percentagem	Percentagem Validada
Deslocados	330	65,5	65,5
Não Deslocados	174	34,5	34,5
Total	504	100,0	100,0

Tabela 4. Número e percentagem de elementos da amostra (alunos de 1º ano) por Escola.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Validada	Percentagem Cumulativa
Escola de Ciências Sociais	215	42,7	42,7	42,7
Escola de Ciências e Tecnologia	176	34,9	34,9	77,6
Escola de Artes	86	17,1	17,1	94,6
Escola Superior de Enfermagem São João de Deus	27	5,4	5,4	100,0
Total	504	100,0	100,0	

Anexo 2 – Questionário de Dados Sócio-Demográficos

Questionário de Dados Sócio-Demográficos (Chaleta, no prelo)

Os dados que solicitamos destinam-se a estudar a transição, adaptação e integração dos estudantes do 1º ano da Universidade de Évora garantindo-se o seu total anonimato e confidencialidade.

POR FAVOR NÃO ESCREVAS O TEU NOME EM NENHUMA FOLHA

CURSO _____

ANO DA 1ª MATRICULA NO ENSINO SUPERIOR _____

Nº DA OPÇÃO DO CURSO NA ALTURA EM QUE SE CANDIDATOU _____

ORDEM EM QUE ESCOLHEU A UNIVERSIDADE DE ÉVORA _____

IDADE _____

SEXO _____

LOCALIDADE DE ORIGEM _____

Anexo 3

QUESTIONÁRIO SOBRE AS PRAXES ACADÉMICAS¹

As praxes constituem uma realidade com que todos os estudantes se confrontam quando chegam à Universidade. Este questionário pretende avaliar a tua opinião sobre as praxes pelo que solicitamos que tentes responder com a maior sinceridade.

Assinala as tuas respostas com um X de acordo com a seguinte escala:

1-concordo totalmente; 2- concordo; 3-discordo; 4- discordo totalmente

A tua colaboração é essencial.

O questionário é anónimo e confidencial.

1	As praxes corresponderam às expectativas que tinha antes de ingressar na Universidade.				
2	As praxes podem contribuir para o meu insucesso académico no 1º semestre.				
3	As praxes não me permitem estudar.				
4	As praxes contribuíram para que conhecesse bem os espaços e serviços da Universidade.				
5	As praxes duram demasiado tempo.				
6	Os estudantes de 1º ano são respeitados pelos do 3º ano.				
7	As praxes eram o que mais receava na minha entrada para a Universidade.				
8	As praxes contribuíram para conhecer melhor a realidade do meu curso.				
9	Existem aspectos nas praxes que atentam contra a minha dignidade.				
10	As praxes contribuíram para que conhecesse bem a cidade.				
11	Senti-me mal com algumas actividades das praxes.				
12	As praxes contribuíram para que fizesse novos amigos.				
13	As praxes deviam acabar.				
14	As praxes são úteis para a integração dos alunos de 1º ano.				
15	As praxes contribuíram para uma maior união da minha turma.				
16	A Universidade deveria proibir as Praxes.				
17	Aceito participar nas praxes para poder trajar e queimar as fitas.				
18	Os meus pais receavam o que me poderia acontecer nas praxes.				
19	Acho que deviam haver penalizações para os estudantes que atenta contra a dignidade dos alunos do 1º ano.				
20	Gostei das Praxes.				

¹ Versão original do Questionário sobre as Praxes Académicas desenvolvido pela Professora Doutora Elisa Chaleta (no prelo).

Anexo 4 – Questionário de *Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas*

Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de mudanças a introduzir nas Praxes Académicas (Chaleta, no prelo)

- Os aspectos que considero **MAIS POSITIVOS** nas praxes foram:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

- Os aspectos que considero **MAIS NEGATIVOS** nas praxes foram:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

PROPOSTAS DE MUDANÇAS A INSERIR NAS PRAXES:

Muito obrigado pela tua colaboração!

Anexo 5 – Temas, categorias e sub-categorias extraídas da Análise de Conteúdo efectuada ao Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas.

Tabela 1. Temas, categorias e sub-categorias extraídas através da Análise de Conteúdo efectuada ao grupo dos *Aspectos Positivos das Praxes Académicas* referidos no Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas.

Categorias	Exemplos
Tema I. Desenvolvimento Pessoal	
1.Desenvolvimento de autonomia	ex. suj. 151: “Crescimento Psicológico (a nível de pressão psicológica); ex. suj. 312: “Desenvolvimento de autonomia”
Tema II. Integração na comunidade académica	
1.Integração no espaço físico e académico	ex. suj. 164: “Melhor conhecimento dos serviços da Universidade”; ex. suj. 236: “Ficarmos a conhecer a cidade”; ex. suj. 315: “O conhecimento do curso”
2.Integração social	
2.1.4.Socialização	ex. suj. 13: “Conhecer mais pessoas”; ex. suj. 91: “Interacção”
2.1.5. Amizade	ex. suj. 113: “Fazer amigos”
2.1.6.União	ex. suj. 117: “Grande união no 1º ano”
Tema II. Características das praxes	
1.Actividades lúdicas	ex. suj. 145: “Proporcionaram momentos lúdicos”
2. Tradição académica	ex. suj. 303: “Tradição”; ex. suj. 307: “Conhecer as tradições”

Tabela 2. Temas, categorias e sub-categorias extraídas através da Análise de Conteúdo efectuada ao grupo dos *Aspectos Negativos das Praxes Académicas* referidos no Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas.

Categorias	Exemplos
Tema I. Efeitos das praxes académicas sobre o novo aluno	
2.3. Efeitos negativos sobre a integridade física e psicológica	
1.1.1. Efeitos negativos sobre a Integridade Física	ex. suj. 44: “Atentados à saúde alheia”; ex. suj. 57: “O cansaço que se pode acumular”
1.1.2. Efeitos negativos sobre Integridade Psicológica	ex. suj. 83: “Por vezes, a maneira como somos humilhados”; ex. suj. 113: “Ser humilhado”
2.4. Efeitos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem	ex. suj. 20: “Não ter tanto tempo para estudar”; ex. suj. 64: “Falta de tempo de estudo”
Tema II. Realização das Praxes	
2.1. Actividades de carácter pejorativo	ex. suj. 43: “Algumas actividades pouco simpáticas”; ex. suj. 347: “Algumas actividades que fazem são muito rígidas”
Duração	
2.3.1. Longa Duração	ex. suj. 2: “Duram muito tempo”; ex. suj. 46: “Duraram tempo demais”
2.2.2. Curta Duração	ex. suj. 174: “Pouco tempo praxados”; ex. suj. 344: “Durar pouco tempo”
2.2.3. Horários (Praxes nocturnas)	ex. suj. 1: “Os horários”; suj. 209: “Horários”
2.4. Adesão à praxe	
2.4.1. Obrigatoriedade	ex. suj. 88: “Obrigação” de participar em praxes quando não podia; ex. suj. 120: “Demasiado Obrigatório”

Tabela 3. Temas, categorias e sub-categorias extraídas através da Análise de Conteúdo efectuada ao grupo das *Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas* referidos no Questionário – Aspectos Positivos, Negativos e Propostas de Mudanças a introduzir nas Praxes Académicas.

Categorias	Exemplos
Tema I. Realização das Praxes	
1.1. Maior supervisão	ex. suj. 115: Maior vigilância no decorrer das praxes; ex. suj. 233: “Que sejam mais controladas e vigiadas” ex. suj. 87: “Serem mais sensatos, respeitarem-nos.”; ex. suj. 181: “Por parte de alguns senhores estudantes
1.3. Maior respeito e moderação (por parte dos praxantes)	deveria haver um melhor conhecimento da tradição e daquilo que é impróprio, pois muitas vezes fazem pessoas passar os limites físicos e mentais, o que é prejudicial para a praxe, para a Universidade de Évora e também para a tradição.”
3. Duração	
2.4. Continuar com as Praxes	ex. suj. 17: “Devem continuar mas de forma correcta e civilizada como aconteceu este ano”; ex. suj. 65: “As praxes devem continuar, pois ajudam à integração dos novos alunos...”
2.5. Acabar com as Praxes	ex. suj. 10: “Acabar com as praxes.”; ex. suj. 341: “Fim às praxes!”
2.6. Praxes menos tempo	ex. suj. 45: “As praxes deviam ser mais curtas e mais leves”; ex. suj. 78: “Exigir um tempo de praxe mais curto”
Tema II. Integridade física e psicológica	
3.1. Respeito pela integridade física	ex. suj.: 48: “As praxes são um aspecto positivo na Universidade e devem continuar, embora pense que os alunos não deveriam ser sujeitos ou obrigados a fazer algo que não quisessem ou que achassem nojento”; ex. suj. 218: “Praxes com respeito, sem maus tratos como pinturas, roupas humilhantes, porcarias no cabelo, mistelas, molhar as pessoas”
3.2. Respeito pela integridade psicológica	ex. suj. 334: “Que elas continuem, mas que se respeitem os outros”; ex. suj. 337: “Menos discriminação”

Anexo 6 – Temáticas, categorias e sub-categorias extraídas da Análise de Conteúdo efectuada às entrevistas realizadas aos Directores de Escolas, Presidentes do Conselho Científico e Presidentes do Conselho Pedagógico, docentes e alunos de 1º e 3º anos.

Categorias	Exemplos
Tema I. Conceito de Praxe	
1 Ritual /Tradição	ex. suj. 2: “A praxe, a praxe é um ritual de passagem...”; ex. suj. 6: “...é um ritual de introdução ao mundo académico, ao mundo universitário.”
2.Entrada numa estrutura hierárquica	ex. suj. 24: “...todas as questões de hierarquias que a praxe impõe...”; ex. suj. 26:”... respeito pelas hierarquias...”
3.Imposição de regras/submissão	ex. suj. 24: “Preocupa-me essencialmente aqueles aspectos de submissão...”; ex. suj. 41: “...rituais de submissão...”

Categorias	Exemplos
Tema II. Características das praxes	
1. Tipo de actividades	
1.1.1. Praxes adequadas	
1.1.2. Praxes desadequadas	ex. suj.2:“...actividades...um bocadinho desadequadas...”; ex. suj. 3: “...acho que, por vezes, há excessos.”
2.Duração	
2.1. Duração excessiva	ex. suj. 37: “Tenho aqui outro ponto que eu gostaria de referir, que acho que não é muito positivo, é a duração na Universidade de Évora, que é um mês e meio eu acho que é muito extenso...”; ex. suj. 54: “Quanto às praxes da Universidade em si penso que, por um lado, são um pouco longas...”
3. Importância	
3.1. Tem importância	ex. suj. 7: “...eu reconheço-lhe importância.”; suj. 72: “Para mim, as praxes são importantes...”
3.2. Não tem importância	ex. suj. 24: “As praxes como elas ainda estão, com a tal, com os tais elementos de subjugação, não tem importância absolutamente nenhuma...”

Categorias	Exemplos
Tema III. Integração na comunidade acadêmica	ex. suj. 44: “A praxe é uma prática de integração de novos elementos na comunidade acadêmica...”; ex. suj. 50:” A importância das praxes eu acho que é a integração...”
1. Integração no espaço físico e acadêmico	ex. suj. 25: “...conhecer a Universidade...”; ex. suj. 46: “...serve para conhecer a Universidade e a cidade...”
2. Integração social	
2.1. Socialização	ex. suj. 16: “...funcionaram para conhecer as pessoas...”; ex. suj. 27: “São importantes para conhecer as pessoas...”
2.2. Estabelecimento de amizades	ex. suj. 66: “...fazer novos amigos...”

Categorias	Exemplos
Tema IV. Efeitos da participação na praxe sobre o novo aluno	
1. Efeitos negativos sobre a integridade física e psicológica	
1.1 Efeitos negativos sobre a integridade física	ex. suj. 45: “Agora eu não estou para isso já, não é? Venho para aqui com o intuito é de estudar, não de estar realmente naquelas coisas a dizer “Bichos, olhos no chão”, nem paciência para estar de joelhos no chão, de estar ao calor e por aí a fazer o que eles quiserem e ter o cabelo cheio de porcarias e essas coisas todas...”
1.2. Efeitos negativos sobre a integridade psicológica	ex. suj. 47: “Na minha opinião, acho que algumas pessoas aproveitam-se do poder que lhes é dado para nos humilhar e põem-nos a passar um mau bocado simplesmente.”
2. Efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem	
2.1. Efeitos negativos sobre o desempenho académico	ex. suj. 39: “Em relação àquilo que se faz aqui na Universidade de Évora, acho que são demasiado prolongadas, portanto, prolongam-se demasiado no tempo, o que prejudica um bocado os primeiros tempos de aulas para os novos alunos, eles acabam por porque andam muito ocupados com as praxes, acabam por faltar, por vezes, às aulas, perdem o início das matérias e depois têm alguma dificuldade em, depois, apanhar o comboio...”; ex. suj. 44: “Muitas das vezes, acaba por impedir o funcionamento normal do ensino...”
2.2. Efeitos positivos sobre o desempenho académico	ex. suj. 72: “...ajudar os “bichos” a estudar...”

Anexo 7 – Testes de normalidade e normalidade dos resíduos em relação às diferentes dimensões

Tabela 1. Teste Kolmogorov-Smirnov para a Dimensão 1

		Dim1Tot
N		503
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,77
	Std. Deviation	,658
Most Extreme Differences	Absolute	,126
	Positive	,126
	Negative	-,121
Kolmogorov-Smirnov Z		2,833
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Tabela 2. Teste Kolmogorov-Smirnov para a Dimensão 2

		Dim2Tot
N		503
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,88
	Std. Deviation	,872
Most Extreme Differences	Absolute	,136
	Positive	,105
	Negative	-,136
Kolmogorov-Smirnov Z		3,051
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Tabela 3. Teste Kolmogorov-Smirnov para a Dimensão 3

		Dim3Tot
N		503
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,75
	Std. Deviation	,861
Most Extreme Differences	Absolute	,120
	Positive	,108
	Negative	-,120
Kolmogorov-Smirnov Z		2,699
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Tabela 4. Teste Kolmogorov-Smirnov para os valores residuais não-estandardizados

		Unstandardized Residual
N		496
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,0003023
	Std. Deviation	,65981699
Most Extreme Differences	Absolute	,108
	Positive	,108
	Negative	-,095
Kolmogorov-Smirnov Z		2,400
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Anexo 8. Comparação de médias relativas às variáveis *escola* e *opção de curso*.

Tabela 1. Comparação de médias entre *escolas*.

		Ranks		
		Escolas da Universidade de Évora	N	Mean Rank
Dimensão 1 - Aspectos Positivos	Escola de Ciências Sociais		215	269,09
	Escola de Ciências e Tecnologia		176	242,71
	Escola de Artes		85	261,02
	Escola Superior de Enfermagem São João de Deus		27	148,13
	Total		503	
Dimensão 2 - Aspectos Negativos	Escola de Ciências Sociais		215	258,70
	Escola de Ciências e Tecnologia		176	199,80
	Escola de Artes		86	307,12
	Escola Superior de Enfermagem São João de Deus		27	372,76
	Total		504	
Dimensão 3 – Receios de Participação	Escola de Ciências Sociais		215	229,01
	Escola de Ciências e Tecnologia		176	255,44
	Escola de Artes		86	284,65
	Escola Superior de Enfermagem São João de Deus		27	318,02
	Total		504	

Tabela 2. Comparação de médias entre *níveis de opção de curso*.

		Ranks		
		Número da opção do curso na altura em que se candidatou	Mean Rank	Sum of Ranks
		N		
Dimensão 1 - Aspectos Positivos	Primeira Opção	339	216,84	73509,00
	Restantes Opções	79	178,00	14062,00
	Total	418		
Dimensão 2 - Aspectos Negativos	Primeira Opção	339	210,13	71233,00
	Restantes Opções	79	206,81	16338,00
	Total	418		
Dimensão 3 – Receios de Participação	Primeira Opção	339	207,56	70363,00
	Restantes Opções	79	217,82	17208,00
	Total	418		

Anexo 9. Resultados brutos (frequência e percentagens) da Análise de Conteúdo efectuada às entrevistas realizadas com alunos de 1º e 3º anos, docentes e dirigentes da Universidade de Évora

Tabela 1. Resultados de análise de conteúdo referente ao *Tema I – Conceito de Praxes.*

Categorias	Dir.	%	Doc.	%	Alunos 1º ano	%	Alunos 3º Ano	%	Tot N=347	%
Tema I. Conceito de Praxe										
1.Ritual /Tradição	8	2	9	3	1	0.3	2	1	20	6
2.Entrada numa estrutura hierárquica	2	1	3	1			1	0.3	6	2
3.Imposição de regras/submissão	2	1	4	1					6	2
Total	12	3	16	5	1	0.3	3	1	32	10

Tabela 2. Resultados de análise de conteúdo referente ao *Tema II – Características das praxes.*

Categorias	Dir.	%	Doc	%	Alunos 1º ano	%	Alunos 3º ano	%	Tot. N=347	%
Tema II. Características das praxes										
1. Tipo de actividades	15	4	16	5	17	5	21	6	68	20
1.1.1. Praxes adequadas	6	2	1	0.3	15	4	13	4	35	10
1.1.2. Praxes desadequadas	9	3	14	4	2	1	8	2	33	10
2. Duração										
2.1. Duração excessiva	5	1	8	2	5	1	3	1	21	6
3. Importância	8	2	14	4	17	5	16	5	55	16
3.1. Tem importância	3	1	9	3	15	4	13	4	40	12
3.2. Não tem importância	5	1	5	1	2	1	3	1	15	4
Total	28	8	38	11	39	11	40	12	144	41

Tabela 3. Resultados de análise de conteúdo referente ao *Tema III – Integração na comunidade acadêmica.*

Categorias	Dir.	%	Doc.	%	Alunos 1º ano	%	Alunos 3º Ano	%	Tot. N=347	%
Tema III. Integração na comunidade acadêmica										
1. Integração no espaço físico e acadêmico	11	3	19	5	20	6	17	5	67	19
2. Integração social	8	2	7	2	18	5	15	4	48	14
2.1. Socialização	5	1	6	2	16	5	14	4	41	12
2.2. Estabelecimento de amizades	3	1	1	0.3	2	0.6	1	0.3	7	2
Total	19	5	26	7	38	11	32	9	115	33

Tabela 4. Resultados de análise de conteúdo referente ao *Tema IV – Efeitos da participação na praxe sobre o novo aluno.*

Categorias	Dir.	%	Doc.	%	Alunos 1º ano	%	Alunos 3º Ano	%	Tot N=347.	%
Tema IV. Efeitos da participação na praxe sobre o novo aluno										
1.Efeitos negativos sobre a integridade física e psicológica										
1.1 Efeitos negativos sobre a integridade física	3	1	7	2	6	2	1	0.3	17	5
1.2. Efeitos negativos sobre a integridade psicológica	3	1	11	3	2	1	4	1	20	6
2. Efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem										
2.1. Efeitos negativos sobre o desempenho acadêmico	5	1	10	3	1	0.3	1	0.3	16	5
2.2. Efeitos positivos sobre o desempenho acadêmico	1	0.3	2	1					3	1
Total	12	3	30	9	9	3	6	2	56	16

