

MESTRADO EM SOCIOLOGIA

Da integração no Ensino Superior
à integração na ordem social:
uma interpretação sociológica
da praxe
Inês Pardal Maia

M

2017



Inês Pardal Maia

**Da integração no Ensino Superior à integração na ordem
social: uma interpretação sociológica da praxe**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientada pelo
Professor Doutor João Teixeira Lopes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2017

Da integração no Ensino Superior à integração na ordem social: uma interpretação sociológica da praxe

Inês Pardal Maia

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientada pelo Professor
Doutor João Teixeira Lopes

Membros do Júri

Professora Doutora Natália Azevedo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor João Teixeira Lopes
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Doutor José Pedro Silva
Instituto de Saúde Pública - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

A meus pais

Sumário

Agradecimentos.....	10
Resumo.....	11
Abstract.....	12
Índice de figuras e quadros.....	13
Introdução.....	15
Capítulo 1 - Ensino Superior: expectativas, transição e integração.....	17
1.1. Ensino Superior: principais dinâmicas e transformações.....	17
1.2. Transição para o Ensino Superior e o processo de integração.....	19
1.2.1. <i>Integração académica e integração social</i>	21
1.2.2. Papel das Instituições de Ensino Superior e das Associações de Estudantes.....	24
Capítulo 2 - A praxe em Portugal.....	26
2.1. O estudo da praxe.....	26
2.1.1. A praxe como <i>rito de passagem</i> ou ritual de iniciação.....	27
2.1.2. Violência e exercício do poder na praxe.....	29
2.1.3. Percepções e modos de viver a praxe.....	31
2.1.4. A praxe como reflexo da juventude.....	33
2.1.5. O consumo de álcool em contexto de praxe.....	33
2.1.6. Estereótipos, sexualidade e sexismo.....	34
2.2. A praxe como <i>fenómeno social total</i>	35
2.3. Percurso histórico.....	36
2.3.1. Da fundação da Universidade de Coimbra a 1950.....	37
2.3.2. Anos 60: da <i>apropriação progressista</i> ao corte.....	40
2.3.3. Pós-25 de Abril e o regresso da praxe.....	44
2.4. Contextualização internacional.....	45
2.5. Oposição e controvérsias: movimentos anti-praxe, comunicação social e legislação.....	47
Capítulo 3 – Metodologia.....	51
3.1. Uma incursão etnográfica.....	51
3.2. A definição dos casos em estudo.....	52
3.3. A entrevista e a observação como ferramentas privilegiadas.....	54
3.4. Trabalho de campo: soluções entre obstáculos e oportunidades.....	55
Capítulo 4 – Praxe na Universidade do Porto (UP) e os estudos de caso.....	60
4.1. Praxe na UP: momentos determinantes da sua história.....	60
4.2. FEUP e FLUP: os contextos em estudo e seus estudantes.....	65
4.3. A integração na FEUP e na FLUP.....	68

4.3.1. Acção institucional: recepção e estruturas de apoio	69
4.3.2. Associações de Estudantes	70
4.3.3. Grupos com propostas de integração:.....	71
Civil'IN (FEUP).....	71
Real Tertúlia dos Bastardos (FLUP)	74
4.3.4. As percepções dos estudantes.....	76
4.3.5. E as alternativas à praxe?	79
Capítulo 5 – Experiências em praxe	84
5.1. Os retratos sociológicos.....	84
5.2. Problematicando os retratos – pistas sobre o fenómeno.....	95
5.2.1. A multiplicidade nos modos de relação.....	95
5.2.2. Praxe no singular	96
5.2.3. O principal mecanismo integrador e sua legitimação.....	97
5.2.4. A liberdade individual e o espaço para a crítica	99
5.2.5. Ensino da e para a vida	101
5.2.6. Um teste encenado.....	102
5.2.7. Experiência única: o carácter irrepitível da praxe e a dicotomia boa/má ..	105
5.2.8. Como <i>rito de passagem</i> e <i>ritual de suspensão</i>	107
5.2.9. As noções de união, igualdade e respeito	109
5.2.10. Poder e violência	111
5.2.11. Entre a preservação da tradição e a mudança.....	113
5.2.12. Percepções acerca da mediatização do fenómeno	116
5.2.13. Entre ambiguidades	118
5.2.14. Instrumento de transmissão ideológica	119
Conclusões.....	121
Bibliografia	128
Anexos	133
Anexo 1 – Modelo Analítico de José Madureira Pinto (2002).....	134
Anexo 2 – Modelo Analítico de Vincent Tinto (1997)	135
Anexo 3 – Modelo Analítico	136
Anexo 4 – Grelha de Pesquisa Observacional.....	137
Anexo 5 - Guião-modelo de entrevista a estudante primeiranista em praxe	139
Anexo 6 - Grelha de análise de conteúdo - entrevista a estudante primeiranista em praxe	142
Anexo 7- Guião-modelo de entrevista a representante da casa praxista	143
Anexo 8- Grelha de análise de conteúdo – entrevista a representante da casa praxista	146
Anexo 9 - Guião-modelo de entrevista a dirigente associativo	147

Anexo 10 – Grelha de análise de conteúdo – entrevista a dirigente associativo	150
Anexo 11 - Tópicos de entrevista a representante do Civil'IN	151
Anexo 12 – Tópicos de entrevista a representante da Real Tertúlia dos Bastardos .	153
Anexo 13	155
Anexo 13.1. Sara – Os irmãos como referência	156
Anexo 13.2. João – O peso da tradição familiar.....	159
Anexo 13.3. José – Uma aventura na nova vida.....	162
Anexo 13.4. Hugo – O desiludido persistente.....	165
Anexo 13.5. Pedro – A praxe como exercício de liberdade individual	168
Anexo 13.6. Elsa – Entre a valorização e o desinteresse.....	172
Anexo 13.7. Eva – A praxe como uma montanha russa.....	175
Anexo 13.8. Marta – Um exercício de superação pessoal.....	179
Anexo 13.9. Diana – A praxe como (aprendizagem para a) vida.....	182
Anexo 13.10. Maria - A praxe indispensável.....	185
Anexo 13.11. Luísa – Os pais como alicerce da experiência	188
Anexo 13.12. Diogo – A praxe ideal.....	192
Anexo 13.13. André – O valor da rede de sociabilidades	195
Anexo 13.14. Luís – Vida académica mítica.....	199
Anexo 13.15. Clara – A praxe em dois extremos.....	202

Agradecimentos

Agradeço a todos os estudantes entrevistados, com especial destaque para os estudantes de 1.º ano, que, num cenário que os impelia a fazer o oposto, se disponibilizaram a participar nesta pesquisa e a partilhar as suas experiências. Este trabalho não teria sido possível sem os seus contributos.

Agradeço a todos os estudantes que, ao longo desta pesquisa, me foram esclarecendo dúvidas acerca do universo em estudo, alertando para diferentes dimensões do mesmo. A sua ajuda foi ainda importante no sentido de agilizar contactos no terreno. Todas as conversas e discussões se revelaram profícuas.

Agradeço ainda a todos os docentes e técnicos da Universidade do Porto, que facilitaram o processo de recolha de informação ou o estabelecimento de contactos com grupos estudantis das faculdades. Agradeço especialmente a disponibilidade da Professora Isabel Ribeiro do Departamento de Engenharia Civil da FEUP e da Dr.ª Paula Pechincha do Gabinete de Estudos Estratégicos e Melhoria Contínua da Universidade do Porto.

Agradeço ao Professor João Teixeira Lopes, orientador desta dissertação, particularmente, pelo apoio e diálogo, que foram permitindo descortinar soluções nos avanços e recuos que caracterizaram este processo de pesquisa.

Resumo

A praxe é hoje um fenómeno dominante no contexto universitário português, central no quadro das sociabilidades estudantis de que este é palco. Partindo da assunção da praxe como *fenómeno social total*, propomo-nos estudá-la através das suas diversas *instituições* (poder, violência, cultura, identidade, etc.). Compreendemos o fenómeno contextualizando-o na realidade onde toma lugar, a universidade, privilegiando como ângulo de análise o processo de integração dos estudantes recém-chegados, pelo papel hegemónico que a praxe desempenha hoje nessa esfera.

No quadro de uma metodologia de cariz qualitativo, dedicámo-nos a uma incursão etnográfica, privilegiando, deste modo, os actores do fenómeno e os seus contextos sociais de acção. Reflectimos, a partir dos estudos de caso seleccionados, a Faculdade de Engenharia (FEUP) e a Faculdade de Letras (FLUP) da Universidade do Porto, as experiências em praxe de estudantes primeiranistas, num exercício de problematização do fenómeno a partir dos discursos dos seus actores, compreendendo as suas experiências imediatas e a narrativa que constroem sobre estas (representações, significados atribuídos, sentido das acções, reflexividade sobre o fenómeno etc.). Gizamos assim a singularidade inerente a cada experiência, e, de forma concomitante, as regularidades do fenómeno, avançando propostas de leitura sobre este.

Apesar de espaço-temporalmente circunscrita à universidade, a praxe não deve ser compreendida em circuito fechado. Assumimos, pelo contrário, que o seu estudo lança pistas interpretativas acerca das práticas estudantis, da cultura universitária dominante, da universidade em Portugal hoje e da própria sociedade. Ponderamos, num exercício dialéctico, o seu percurso histórico, a sua matriz político-ideológica, os seus discursos e manifestações, no quadro mais amplo das transformações sociais, culturais e políticas da universidade e da sociedade portuguesa.

Palavras-chave: Praxe; Universidade; Integração; Sociabilidades; Poder

Abstract

Praxe is today a dominant phenomenon in the Portuguese university context, central in the framework of the student rules of sociability where it occurs. Starting from the assumption of *praxe* as a *total social phenomenon*, we propose to study it through its various *institutions* (power, violence, culture, identity, etc.). We understand the phenomenon by contextualizing it in the reality where it takes place, the university, privileging as an important point of analysis, the process of integration of the newly arrived students, by the hegemonic role that the *praxe* plays in this context today.

Within the framework of a qualitative methodology, we have dedicated ourselves to an ethnographic approach, thus favoring the actors of the phenomenon and their social contexts of action. We think over the praxis experiences of first-year students, in an exercise of questioning the phenomenon based on the testimonies of their actors, understanding their immediate experiences and the narrative they construct about them (representations, attributed meanings, sense of actions, thought about the phenomenon, etc.) from selected case studies, the *Faculdade de Engenharia* (FEUP) and the *Faculdade de Letras* (FLUP) of Oporto University. We thus define the singularity of each experience, and associate, the regularities of the phenomenon, presenting reading proposals on this subject.

Although in this case the space and time is limited to the university, *praxe* should not be understood as a closed circuit. We assume, instead, that his study launches interpretative clues about student practices, the dominant university culture, the university in Portugal today and society itself. We consider, in a dialectical exercise, its historical course, its political and ideological matrix, its speeches and manifestations, within the broader framework of the social, cultural and political transformations of the Portuguese university and society.

Keywords: *Praxe*; University; Integration; Sociabilities; Power

Índice de figuras e quadros

Figura 1 – Momentos determinantes da história da praxe na Universidade do Porto.....	64
Quadro 1 - Síntese dos elementos de caracterização dos estudantes primeiranistas entrevistados.....	85

Introdução

A praxe é hoje um fenómeno dominante no meio universitário português, central no quadro de sociabilidades estudantis de que este é palco. Propomo-nos a pensar este fenómeno, contextualizando-o na realidade onde toma lugar, a universidade, e privilegiando como principal ângulo de análise a integração dos estudantes aí recém-chegados, pelo papel hegemónico que a praxe desempenha hoje nesse processo. Estudamos, então, a praxe como *fenómeno social total* a partir das perspectivas dos seus actores, num exercício de problematização do fenómeno a partir dos discursos destes, compreendendo as suas experiências imediatas e a narrativa que constroem sobre estas.

Apesar da praxe assumir hoje um lugar central nas vivências estudantis universitárias e de ter sido alvo de crescente mediatização nos últimos anos, estamos perante um fenómeno alvo de escassa investigação científica, o que motivou a concretização desta pesquisa. Entendemos profícua a problematização científica e, especificamente, o questionamento sociológico sobre este fenómeno, numa tentativa de contributo para o aprofundamento do conhecimento sobre a praxe em Portugal e, especificamente, na Universidade do Porto.

Compreender este fenómeno dar-nos-á instrumentos para uma melhor compreensão acerca das práticas estudantis, da cultura universitária dominante, da universidade em Portugal hoje e da própria sociedade – apesar de um fenómeno espaço-temporalmente circunscrito à universidade, a praxe não pode ser analisada em circuito fechado. O seu percurso histórico, a sua matriz político-ideológica e as manifestações que assume hoje, devem ser ponderadas no quadro mais amplo das transformações sociais, culturais e políticas da universidade e da sociedade portuguesa.

Assim, no Capítulo 1, antes de nos debruçarmos directamente sobre o estudo da praxe, apontamos algumas das principais dinâmicas e transformações do Ensino Superior em Portugal, contexto onde esta toma lugar. Problematizamos a transição dos estudantes primeiranistas para esse novo contexto, começando a reflectir acerca da importância dos seus processos de integração. Ponderamos ainda a este respeito o papel das Instituições de Ensino Superior e das Associações de Estudantes.

No Capítulo 2, começamos por esboçar os principais contributos dos trabalhos dedicados ao estudo da praxe, agrupados tendo em conta a dimensão do fenómeno sobre o qual incidem. De seguida, debruçamo-nos sobre a justificação da assunção da praxe como *fenómeno social total*, opção que determinará o estudo desta através das suas

instituições. De seguida, situamos no tempo e no espaço as principais variáveis que enquadram o surgimento e desenvolvimento da praxe no nosso país, fazendo de seguida, de forma breve, a sua contextualização internacional. Apontamos ainda os principais momentos e moldes da oposição organizada ao fenómeno e as controvérsias a si associadas, com especial enfoque sobre o seu recente processo de mediatização.

O Capítulo 3 serve o propósito de apresentação e justificação das opções metodológicas em que esta pesquisa se ancorou. Apontamos as chaves-mestras do exercício de pesquisa que nomeámos de incursão etnográfica, discutindo acerca das soluções construídas durante um trabalho de campo alimentado por obstáculos e oportunidades. Esboçamos o que compreendemos ter sido a abordagem mais pertinente para o estudo deste fenómeno de forma holística.

Afunilamos no Capítulo 4 a reflexão em torno da Universidade do Porto e dos estudos de caso seleccionados. Gizamos os momentos determinantes do percurso histórico da praxe nesta universidade, caracterizamos, do ponto de vista sócio-económico, os estudantes dos contextos em estudo e discutimos as dinâmicas que caracterizam estes contextos ao nível da recepção, e integração dos estudantes primeiranistas (acção conduzida pelas Associações de Estudantes e pelas próprias Instituições de Ensino Superior), com especial destaque sobre as percepções que os estudantes têm sobre estas. Somamos a essa reflexão, a discussão em torno dos grupos estudantis encontrados em ambos os contextos que se dedicam à recepção e integração dos colegas primeiranistas através de propostas distintas das da praxe, e colocamo-las em confronto com esta.

Dedicamo-nos no Capítulo 5 à reflexão em torno das experiências em praxe dos estudantes primeiranistas entrevistados, ponderadas através dos retratos sociológicos construídos a partir das narrativas que constroem. Depois de apontada a singularidade inerente a cada experiência, problematizamos os retratos no sentido da delineação das regularidades da praxe, sendo esboçadas pistas sobre o fenómeno de forma global.

Nas conclusões, apontamos as propostas de leitura do fenómeno, a que a presente pesquisa nos conduziu. No corpo de anexos reunimos os modelos analíticos de José Madureira Pinto e Vincent Tinto (acerca dos percursos dos estudantes de Ensino Superior), o modelo analítico que esquematiza a problemática teórica de referência na base deste trabalho, as técnicas de investigação mobilizadas durante o trabalho de campo e a versão completa dos retratos sociológicos construídos.

Capítulo 1 - Ensino Superior: expectativas, transição e integração

Antes de nos debruçarmos directamente sobre o estudo da praxe, parece pertinente começar por delinear algumas das principais dinâmicas e transformações do contexto em que esta toma lugar, a saber, a universidade. Problematizamos a transição dos estudantes primeiranistas para esse novo contexto, reflectindo também acerca dos seus processos de integração. Ponderamos ainda a este respeito o papel das Instituições de Ensino Superior e das Associações de Estudantes.

1.1. Ensino Superior: principais dinâmicas e transformações

A análise à realidade do Ensino Superior (ES) em Portugal permite ressaltar duas fases determinantes. A primeira, associada à reforma de Veiga Simão em 1973 e, sobretudo, às conquistas do 25 de Abril de 1974, que, no essencial, representou a massificação no acesso e frequência do ES. A segunda fase, centrada fundamentalmente nas últimas duas décadas, consolidou-se em reestruturações como a adesão ao Processo de Bolonha em 1999, com implicações, a título de exemplo, ao nível do redimensionamento de ciclos, ou com a introdução do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) em 2007, que veio redefinir a estrutura de gestão das universidades. Tendo em conta o peso destas dinâmicas na configuração do ES em Portugal, Alves (Costa *et al.*, 2014) sintetiza as principais características desta realidade hoje.

O ES caracterizou-se por uma esmagadora massificação no que ao seu acesso, frequência e, conseqüente obtenção de graus diz respeito, a que se associa um importante processo de democratização; isto é, além de se ter aberto a mais estudantes, a inclusão daqueles que provêm de meios socialmente mais desfavorecidos é muito expressiva (mantêm-se, ainda assim, desigualdades assinaláveis). O ES caracteriza-se hoje por um *duplo padrão de recrutamento classista ou social*, apontado pelos vários estudos sobre a população estudantil universitária, que remete para a coexistência de fortes dinâmicas de reprodução social com dinâmicas de mobilidade, estas últimas associadas às conquistas do 25 de Abril, que ampliaram o leque de origens sociais dos estudantes do ES. É necessário deixar a ressalva de que, ainda assim, continua a verificar-se uma sobrerrepresentação dos estudantes provenientes das classes sociais mais favorecidas ao

nível dos capitais económico e/ou cultural, sobretudo tendo em conta a dimensão destes grupos na estrutura de classes em Portugal, claramente minoritária.

Centrando-se nas transformações da primeira década do século XXI, Alves aponta que a partir de 2005, aumenta o número de alunos inscritos no 1º ano pela primeira vez, revertendo a tendência dos cinco anos anteriores, o que terá implícita a redução do abandono escolar no ensino secundário, bem como o aumento efectivo da taxa de diplomação nesse nível de ensino. Somam-se ainda as duas mais profundas alterações desde o início do século: a integração de alunos maiores de 23 anos e, em especial, a continuidade ou regresso à universidade de alunos licenciados, que apostam na formação pós-graduada. Esta registará, portanto, um aumento assinalável, com especial evidência no caso dos mestrados. Pesa nesta mudança, bem como no aumento do número de diplomados, a redução da duração dos cursos de 1º ciclo, resultado do Processo de Bolonha, dinâmica com evidentes consequências ao nível da reconfiguração do valor dos diplomas. É também observável neste período que as áreas de maior dimensão no sistema de ES (ciências sociais, comércio, direito, engenharias) se mantêm estáveis do ponto de vista da procura, enquanto a saúde e a protecção social registam mudanças significativas em sentido crescente, e a educação, em sentido decrescente.

A feminização do ES é outra das características a assinalar. Depois de décadas de acesso extraordinariamente limitado, as mulheres entram massivamente no ES, sendo também elas quem demonstra maior taxa efectiva de conclusão dos estudos e consequentemente de diplomação (Fernandes, 2001; Almeida e Vieira, 2012). Esta mudança é passível de discernir a uma escala temporal mais alargada, dado que o ponto de viragem se dá logo a partir do início da década de 80, momento em que o número de estudantes mulheres, ultrapassa o de estudantes homens. São muitos os factores a ter em conta, contudo processos de socialização onde se valoriza o estudo ou projectos pessoais determinados a contrariar subalternizações tradicionais podem ajudar a sustentar esta diferenciação tão significativa ao nível do género (Costa *et al.*, 2014).

Por último, apontaríamos a significativa expansão de que foi alvo a rede do ES, na sequência do 25 de Abril, tendo também a sua estrutura sofrido alterações evidentes, sobretudo nas últimas décadas, sendo claro o crescimento do ensino particular e cooperativo como resposta à incapacidade de integração do sub-sistema de ensino público, resultado da explosão da procura.

Sistematizando, os diferentes contributos em torno do ES em Portugal concluem que este é caracterizado por uma massificação tardia (pós 25 de Abril de 1974), a que se

segue uma evolução rápida (em especial nas duas últimas décadas), mas cuja intensidade ainda não permitiu reverter o atraso crónico que caracteriza a escolarização da maioria da população portuguesa.

1.2. Transição para o Ensino Superior e o processo de integração

Ao mesmo tempo que nos deparamos com os ainda acentuados défices de qualificações na sociedade portuguesa, confrontamo-nos com a importância crescente das qualificações superiores no quadro de uma economia baseada no conhecimento e na inovação. A entrada no ES é, também por isto, muito valorizada em Portugal, uma vez que se integra em estratégias de mobilidade social centrais nas trajectórias dos indivíduos e, em alguns casos, projectadas pelas suas famílias. É sabido porém que a transição do ensino secundário para este grau de ensino não se trata de um processo simples. Falar em transição para o ES é, antes de mais, reconhecer a existência de continuidades/descontinuidades entre este novo contexto e o ensino secundário, que o antecede (Soares *et al.*, 2000; Dias e Sá, 2011). Pesam na transição múltiplas variáveis, sendo certo que, para que efectivamente o seja, uma transição comporta elementos de confronto e mudança, mas também deve representar uma oportunidade de desenvolvimentos e reequilíbrios. Segundo alguns autores, os desafios do processo de transição para o ES podem ser dimensionados em quatro patamares: académico (adequação a novos modelos de estudo, aprendizagem e avaliação); social (novas formas de relacionamento com família, professores e pares); pessoal (identidade); vocacional (definição mais direccionada da vocação profissional) (Soares *et al.*, 2000).

A satisfação dos alunos à chegada ao ES tende a estar dependente de forma bastante linear do grau de coincidência entre as suas expectativas e o que efectivamente encontram. As expectativas dos estudantes, e das suas famílias, bem como as representações que estes transportam, muitas vezes desfasadas da realidade, são, portanto, variáveis a não descurar quando reflectido o processo de adaptação ao novo contexto (Soares *et al.*, 2000; Fernandes, 2001; Almeida *et al.*, 2003; Azevedo e Faria, 2004; Alves *et al.*, 2012).

Na obra coordenada por Hernâni Veloso, António Firmino da Costa e João Teixeira Lopes (2010), são ponderadas de forma integrada as representações e as práticas perspectivadas em torno do sucesso, insucesso e abandono escolar possuídas pelos diferentes intervenientes da vida na universidade, a saber, os responsáveis institucionais (divididos entre os responsáveis dos órgãos de gestão e os das estruturas de apoio), os

docentes e os alunos. É interessante perceber que, no que diz respeito às representações sobre um percurso de sucesso no ES, parece haver consenso quanto à importância de “escolhas vocacionais” acertadas, estando subjacente a ideia de que estudantes que entrem na sua 1ª opção de candidatura e na instituição desejada terão uma maior possibilidade de sucesso¹. É também consensual o peso de factores como a situação económica do estudante, a capacidade de construção de uma boa relação professor-aluno e a correspondência de expectativas, a que aludíamos acima. Não obstante, o ônus é inúmeras vezes colocado sobre a transição, assumida por todos como um processo invariavelmente atribulado, sobretudo dado o desfasamento face ao ensino secundário (abordagens pedagógicas e métodos de avaliação muito diferentes e mais escrupulosos no novo contexto, bem como a exigência de trabalho mais autónomo, maior capacidade de organização e responsabilidades acrescidas). A assunção de um processo de transição bem sucedido como parte de uma trajetória de sucesso começa aqui a descortinar-se.²

Procuramos, deste modo, compreender de forma holística os fenómenos intrínsecos ao processo de transição, dando especial destaque à integração. Assumimos a sua centralidade fruto da noção partilhada pela generalidade da bibliografia consultada sobre o tema, que defende a importância do primeiro ano de frequência no ES. Compreende-se este período de *nevoeiro inicial* (Soares *et al.*, 2000; Dias e Sá, 2011) como aquele em que os estudantes se deparam com maiores dificuldades de integração e adaptação aos novos contextos institucionais. Este momento define-se pelas transições, quer para o ES, quer para a vida adulta, que tomam expressão no seio do entrecruzamento de diversas esferas da vida dos estudantes (escolares, familiares, sociabilidades, lazer, trabalho) (Costa *et al.*, 2014). Assim, a transição não deve ser compreendida como meramente académica, mas antes como uma verdadeira transição da vida, o que exige uma análise integrada dos factores pessoais e contextuais envolvidos (Dias e Sá, 2011). A problemática da transição para o ES, bem como o processo de integração que lhe é sequente, áreas de estudo e domínio de intervenção psicossocial, devem, portanto ser abordadas de uma perspectiva multidimensional e pluridisciplinar.

¹ Esta ideia é defendida por outros autores: Almeida *et al.*, 2003; Azevedo e Faria, 2004; Alves *et al.*, 2012.

² Pelos propósitos que nos conduzem, não aprofundaremos uma análise em torno dos fenómenos de sucesso, insucesso e abandono escolar, retendo, porém, a multidimensionalidade dos mesmos, bem como a diversidade de agentes que nestes toma lugar. Compreendemos ainda a relevância da profícua articulação de diferentes propostas e dimensões analíticas para o seu estudo. Assumimos uma noção de sucesso que nos remete para uma adaptação bem sucedida a nível académico, social, relacional e psicológico.

1.2.1. Integração académica e integração social

Debrucemo-nos sobre o processo de integração a partir da sistematização dos contributos de José Madureira Pinto (2002) e de Vincent Tinto (1993;1997)³.

José Madureira Pinto (2002) perspectiva o ES como um subsistema que estabelece relações sociais específicas entre agentes, problematizando essas relações no quadro dos traços e mudanças estruturais da sociedade no seu todo. Assume assim que, se o ES é, em certa medida, influenciado por variáveis externas, é necessário aproximar a análise dos fenómenos que aí têm lugar de processos sociais mais amplos, como a evolução das estruturas económicas, os processos de transformação cultural ou as estratégias de mobilidade social. O autor alerta também para a necessidade de considerar as especificidades e a diferenciação interna do sistema de ES em Portugal, quer aquelas que se colocam entre ensino universitário e politécnico e entre público e privado, quer ao nível dos grandes blocos disciplinares (a que correspondem lógicas e práticas muito distintas), quer, por último, no que diz respeito às diferentes configurações da relação entre ensino, investigação e prestação de serviços. Com estas questões relaciona-se ainda a necessidade de pesar os modelos organizacionais privilegiados por cada instituição.

No que diz respeito às trajectórias dos estudantes, Pinto realça o peso que podem ter na sua definição as estratégias de reprodução ou reconversão de classe social accionadas pelos próprios estudantes, com consequências sobretudo ao nível das competências e investimento escolar, que se consubstanciam necessariamente em perfis estudantis heterogéneos. Pesam neste processo três atributos: as condições sociais de origem dos estudantes, a sua trajectória escolar e o projecto profissional que ambicionam. De notar que a definição do projecto tem implícitas aspirações sociais, que só aparentemente são exclusivamente “subjectivas” ou resultam da “vocação” dos estudantes; elas são definidas, em grande medida, por referência às lógicas do mercado de trabalho e pelas perspectivas de saídas profissionais.

Somamos a este contributo, o de Vincent Tinto (1993;1997), que se centra na importância dos contextos sociais. Entende que as relações sociais, que se produzem a um nível contextual (institucional e interaccional), definem oportunidades e constrangimentos, contrariando assim o peso das determinações estruturais. Recuperando

³ Os Modelos Analíticos encontram-se, respectivamente, em Anexo 1 e Anexo 2.

a premissa básica de Durkheim sobre o suicídio, Tinto apresenta um modelo que estabelece uma associação entre a decisão de abandono ou de permanência no ES e o grau de integração dos estudantes nas instituições que frequentam. Por outras palavras, a capacidade de *persistência* do estudante encontra-se dependente da integração deste nas novas comunidades.

O modelo proposto por Tinto apresenta uma análise longitudinal (no sentido em que se dedica ao processo que leva ao abandono escolar) e interaccional (no sentido em que pondera o desenrolar desse processo num quadro de interações contextualizadas institucionalmente). O modelo não ignora que pesa na entrada no ES um conjunto de factores relacionados com a origem familiar do estudante e com o seu percurso escolar anterior, porém soma a estes factores os seus atributos e competências individuais. Tinto realça ainda a importância das intenções do estudante na prossecução dos seus objectivos académicos, bem como o empenho com que se lhe dedica. Assume, ainda assim, que estes objectivos podem ir sendo reformulados através das relações que os estudantes forem estabelecendo.

Estamos, portanto, perante contributos que nos permitem conjugar uma análise tendencialmente macro, onde se ponderam as variáveis externas (desde o contexto societal em que o ES se inscreve às propriedades diferenciadas dos agentes que nele confluem) e uma análise mais mesoescala, onde se têm em conta as variáveis contextuais (divididas entre o nível institucional-organizacional e o nível dos quadros de interacção).

Nos modelos analíticos que propõem, Pinto e Tinto debruçam-se de forma muito idêntica sobre a problemática da inserção/retracção/exclusão como parte dos processos de sucesso/insucesso escolar, apontando, entre outros, para dois factores centrais: *integração académica* e *integração “social”*. Enquanto a *integração académica* diz respeito, por exemplo, à “performance” escolar e à relação professor-aluno, a *integração “social”* supõe as práticas culturais extra-escolares e a relação com os pares. Neste último nível de integração pesará o universo simbólico-cultural dos jovens, determinado por múltiplos valores, representações e práticas. A problematização destes dois níveis de integração separadamente revela a sua pertinência, antes de mais, porque assume que pesam no sucesso e satisfação escolares outros factores que não apenas os directamente associadas às dinâmicas de ensino-aprendizagem. A relevância das práticas extra-escolares e das redes de sociabilidade dos jovens estudantes assume uma importância indiscutível naquilo que podem ser as suas trajectórias no ES. Importa esclarecer que a *integração social* e a *integração académica* não devem ser compreendidas como duas

esferas distintas; elas são duas dimensões do mesmo fenómeno. Tinto (1997) defende aliás que a *integração académica* deve ser integrada no quadro mais amplo da *integração social*; ou, por outras palavras, a *integração social* deve emergir do processo de *integração académica*. Esta proposta pretende quebrar a dicotomia entre estas esferas da vida dos estudantes do ES, experiência vivida pelos próprios, que, muitas vezes, se debatem entre as solicitações destes dois mundos. A proposta de Tinto é que as *comunidades de aprendizagem*⁴, mais direccionadas para a *integração académica*, possam ser compreendidas, pela sua capacidade de formar comunidades de pares, como pontes para as restantes comunidades (mais amplas) da instituição universitária. Partindo de contextos de estudo, os estudantes envolvem-se na restante vida da instituição.

Assim, a integração (nas duas dimensões aqui discutidas) é compreendida como determinante para a definição dos percursos estudantis, no sentido em que pesa continuamente na definição e redefinição das intenções dos estudantes e no seu empenho. Somam-se assim aos recursos e orientações que os estudantes transportam consigo aquando da chegada ao ES, as experiências vividas no quadro do novo contexto. Experiências positivas ou negativas de integração e a adaptação ou não ao contexto universitário poderão pesar significativamente no percurso de cada um.

A ausência deste processo de integração eficaz pode advir, segundo Tinto (1993), de dois factores. *Dissonância*⁵, quando o estudante se depara com incompatibilidades entre os seus interesses, preferências e necessidades e os da instituição, e *isolamento*, quando o estudante se encontra desligado da vida diária da instituição pela ausência de interacção com outros. No caso de ser um processo de *dissonância*, mais do que não se conseguir integrar, o estudante deseja não o fazer; por outro lado, os casos de *isolamento* parecem estar mais dependentes de factores exógenos ao estudante.

Esta discussão a que nos propomos em torno da integração, problematiza, essencialmente, uma questão central: como se relacionam os estudantes e as instituições e em que moldes estes se inserem nas diferentes esferas dos estabelecimentos de ensino a que chegam. Entenda-se que a adaptação a uma nova realidade não é encarada por todos do mesmo modo e implica o desenvolvimento de novas identidades e interacções, “num duplo processo de identificação e diferenciação relativamente a grupos de pertença ou referência” (Pinto in Costa *et al.*, 2014: 178).

⁴ No original, *learning communities*

⁵ No original, *incongruence*.

1.2.2. Papel das Instituições de Ensino Superior e das Associações de Estudantes

Vincent Tinto (1993) avança ainda outra questão a ter em conta no processo de integração: o papel das Instituições de Ensino Superior (IES). Entendendo estes estabelecimentos enquanto instituições sociais e sistemas organizacionais munidos de estratégias e simbolismos próprios (Veloso *et al.*, 2010), problematizaremos o papel destes no processo de transição e integração dos estudantes de 1º ano.

Antes de mais, e sem nos prendermos na análise da cultura organizacional das instituições, importa sublinhar o carácter socialmente construído e simbólico destas organizações. Todos os estabelecimentos de ES são compostos por uma dimensão mais formal, a do quadro normativo explícito, e uma dimensão mais informal ou do “invisível” (ibidem: 25). Esta última diz respeito a um conjunto de valores, representações, crenças e ideologias; isto é, aos significados construídos subjectivamente, que consubstanciam estas organizações em arenas políticas. Por outras palavras, estas instituições são construídas por diversos grupos e actores, na posse de diferentes capitais, a desempenhar múltiplos papéis e com exigências que podem ser descoincidentes.

Compreendendo as IES como qualquer outra comunidade humana, Tinto recorda que mais importante do que a estrutura ou o discurso formal da mesma, são os valores e as orientações subentendidas e contextualmente partilhadas. Deste modo, a integração dos estudantes seria uma consequência intrínseca ao envolvimento da instituição no processo de educação destes, atenuando os desfasamentos com que os estudantes se deparam; a acção institucional deveria, então, ter um impacto determinante sobre os estudantes e os seus modos de aprender e estar na nova realidade.

Sistematizando e articulando as propostas de Tinto (1993) e Veloso *et al.* (2010) a este respeito, a acção institucional a este nível deve dividir-se, no essencial, em cinco categorias: apoio à transição; construção de um sentimento de comunidade; envolvimento e apoio na esfera académica; aconselhamento; monitorização deste processo. Estas cinco categorias de intervenção combinadas traduzem-se em acções como programas e comissões de acolhimento dos novos estudantes, a oferta de um guia de estudante com informações sobre o novo contexto e de uma carta de direitos e deveres, sessões de apoio sobre métodos de trabalho no ES, programas de tutorado, unidades de aconselhamento psicológico, unidades de apoio a estudantes com necessidades educativas especiais e aplicação de inquéritos para aferir expectativas iniciais e ir monitorizando o processo de adaptação. Estes mecanismos são, portanto, práticas de suporte ao período mais

atribulado, porém, alguns dos mencionados podem funcionar de forma mais dilatada temporalmente, dado que não se esgotam na função de integração. Exemplo disso são, por exemplo, as sessões de apoio sobre métodos de trabalho no ES, que se podem reconfigurar ao longo do ano lectivo em grupos de estudo, transformando-se em “comunidades de aprendizagem” (Veloso *et al.*, 2010: 110), numa aproximação ao conceito de *learning communities* de Tinto (1997). Esta seria, entre outras, uma importante medida de integração e de socialização entre pares, que se estenderia ao longo de todo o 1ºano, senão também pelos restantes. Estes grupos de apoio ou *comunidades de pares* (Tinto, 1997) seriam uma rede fundamental, não apenas ao nível da aprendizagem, mas nas demais esferas da vida dos estudantes.

Os projectos de intervenção de apoio psicossocial já implementados em diversos pólos universitários do país, de que nos dá nota Soares *et al.* (2000), caracterizam-se por um modelo misto de intervenção, centrada em programas e não apenas em serviços, o que espelha uma visão integradora da organização deste tipo de apoio. A título de exemplo, o Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), iniciado em 1999, e ainda hoje em funcionamento, dedicou-se a questões como a adaptação ao novo contexto social de vida, a gestão curricular, o aconselhamento psicológico ou o apoio à transição para a vida activa (Soares *et al.*, 2000). O aumento progressivo da procura deste apoio desde o momento da sua implementação, e o facto da maior incidência de casos ter a ver com dificuldades de integração, espelha, por si, a pertinência deste programa. Há contextos, porém, onde os estudantes, principais beneficiários desse trabalho facilitador das instituições, indicam falhas às estruturas de apoio que as instituições possuem, ou mesmo o desconhecimento face à sua existência, criticando a fraca divulgação sobre estas e tentando substituir o apoio que supostamente estas prestariam pelo apoio dos docentes (Veloso *et al.*, 2010).

A implementação destes projectos contribuiu ainda para perceber a necessidade de desenvolver actividades em que os pares estejam envolvidos. Soma-se então ao papel das IES, o papel das Associações de Estudantes (AAEE), principal órgão de representação dos mesmos. O envolvimento dessas estruturas no apoio à integração garante o contacto dos primeiranistas com pares, estratégia que já demonstrou ser eficaz no apoio à transição destes (Soares *et al.*, 2000).

A análise destes processos de transição e integração, implica a reflexão em torno da praxe, pelo papel hegemónico que ocupa hoje nestes. É a partir deste ângulo de análise, a integração, que nos propomos estudar este fenómeno.

Capítulo 2 - A praxe em Portugal

2.1. O estudo da praxe

Apesar de encontrados trabalhos, enquadrados por inúmeras disciplinas e com objectivos, níveis de análise e metodologias mobilizadas muito distintas, concluímos que a produção científica sobre o fenómeno da praxe em Portugal é ainda reduzida. Destacamos a tese de mestrado de Rita Ribeiro (2001) sobre estas práticas na Universidade do Minho, os artigos do antropólogo Aníbal Frias (2000, 2003, 2004) ou de António Manuel Nunes (2004), e os mais recentes contributos de Cabral e Mineiro (2015), Estanque (2016) e o estudo nacional coordenado por João Teixeira Lopes e João Sebastião (2017) como principais referências sobre o tema. De apontar ainda a publicação de vários artigos que, de formas diferentes e com níveis de aprofundamento também distintos, proporcionam pistas sobre o fenómeno.

São ainda encontradas menções às práticas praxistas, ou ao universo mais amplo das sociabilidades estudantis universitárias, em trabalhos centrados noutros objectos de estudo: sobre a resistência do movimento estudantil à ditadura (Frias, 2004; Cardina, 2008a e 2008b) ou do movimento contra a implementação das propinas, na década de 90 (Drago, 2005); sobre o universo académico coimbrão (Cruzeiro, 1979; Frias, 2000 e 2003; Estanque, 2008); sobre o ES, o sucesso e insucesso escolar nesse grau de ensino e o processo de transição e integração dos estudantes primeiranistas (Soares *et al.*, 2000; Rebelo e Lopes, 2001; Freitas *et al.*, 2003; Tavares, 2008; Veloso *et al.*, 2010; Dias e Sá, 2011, 2013; Costa *et al.*, 2014).

No acima mencionado estudo nacional sobre a praxe (Lopes e Sebastião, 2017), os autores propõem que a sistematização das investigações já realizadas em torno do fenómeno possa ser exposta agrupando esses trabalhos tendo em conta a dimensão da praxe sobre o qual incidem. Assim, os autores apontam, fundamentalmente, para trabalhos enquadrados em sete linhas de análise: tentativa de definição de praxe, compreensão das suas origens, características e funções; análise da praxe enquanto ritual de passagem ou mecanismo de integração; a violência e o exercício do poder na praxe; percepções e modos de viver e sentir a praxe a partir dos seus protagonistas; pensar a juventude a partir da praxe; o consumo de álcool em contexto de praxe; estereótipos em torno dos estudantes que participam na praxe. A sexualidade, a forma como é retratada e

as suas manifestações em contexto de praxe, não sendo ônus de nenhuma obra, é mencionada em várias.

Quanto aos trabalhos que se enquadram na primeira linha de análise, explorá-los-emos aquando da tentativa de definição de *praxe* e da sistematização do seu percurso histórico em Portugal. Por agora apontaremos os principais contributos das restantes linhas de análise, compreendendo a necessidade da sua articulação para uma melhor compreensão do fenómeno.

2.1.1. A praxe como *rito de passagem* ou ritual de iniciação

A praxe é compreendida como um ritual em inúmeros trabalhos, sendo reflectida especificamente enquanto rito de passagem ou ritual de iniciação sobretudo por Diana Dias e Maria José Sá (2011; 2013) e por Rita Ribeiro (2001) na sua tese de mestrado.

São vários os autores, quer no campo da sociologia, quer no da antropologia, que reflectem aprofundadamente os rituais, suas formas e significados. Claude Rivière (1995), Victor Turner (1990), Émile Durkheim (1925) ou Pierre Bourdieu (1982), elaboram definições que Rita Ribeiro (2001) sistematiza: os rituais são “eventos de reflexão e acção simbólica que recobrem variadíssimos contextos da acção social e apresentam-se sob tão diversas formas que aquilo que define uma determinada manifestação ritual não é exactamente o que define uma outra” (ibidem:21); “fazem a pontuação da vida social: impõem pausas, suspendem o tempo, compartimentam períodos, dispõem a recomeços” (ibidem:39); “processo de instituição de diferenças no mundo social e não *apenas* um espaço de homogeneização e de comunhão social” (ibidem:36).

Cruzeiro (1979) associa este conceito directamente à praxe: “Enquanto práticas colectivas, fixadas de formas mais ou menos estereotipadas, as *praxes* realizam-se, se não necessariamente, pelo menos com uma certa frequência, nas condições de um *cerimonial* ou mesmo nas de um cerimonial particular que é um *ritual*” (ibidem: 800). Defende que estamos perante um prática social definida por certo grau de codificação - “uma acção (colectiva, (...)) ou encadeamento de acções, de efeitos fundamentalmente simbólicos (...), cuja forma obedece a uma regulamentação estrita, propiciadora dos automatismos gestuais, economizadores de esforço de acção e de pensamento” (ibidem: 800).

Uma categoria específica de ritos, designada por *ritos de passagem* por Arnold Van Gennep (1978), adequa-se a este momento de transição na vida dos indivíduos, em que a praxe ocupa lugar. Ribeiro (2001), defende-o, compreendendo que esta transição

não é imediata, sendo geralmente mediada por um espaço e um tempo de ruptura. A praxe é então concebida como um rito de passagem trifásico, composto por um período de separação, uma fase liminar e uma etapa de agregação - “o indivíduo modificou-se, porque tem atrás de si várias etapas e atravessou diversas fronteiras” (Gennep, 1978:27). Na praxe, os estudantes primeiranistas sujeitam-se a um período de ambiguidade e desordem, a fase liminar do ritual, momento de rebaixar da sua condição à de bestas/bichos/animais, onde tudo (ou quase) parece ser permitido, para merecerem chegar ao outro lado da barricada, onde voltarão a ser indivíduos de pleno direito. Este processo é pautado por relações interpessoais extremamente intensas pelo facto dos estudantes serem homogeneizados na sua condição e partilharem a experiência de humilhação colectiva. Ribeiro defende ainda que este ritual permite, de forma directa e mais rápida, a entrada na comunidade dos estudantes universitários e a atribuição de uma identidade específica. Identidade essa à qual se acede através da sujeição a estas actividades, que, por realçarem quem nela participa, obrigam a que, de forma simbólica, estes sejam primeiramente rebaixados (Turner, 1990). É esta segunda entrada, na comunidade estudantil universitária, que parece conseguir a definitiva mudança de estatuto, permitindo ainda realçar o significado social da primeira, a entrada no ES.

Enquanto *rito de passagem*, Ribeiro interpreta ainda a praxe como mecanismo de distinção social, dado que a compreende como marca de transição entre fases da vida distintas (substituindo marcos como o casamento ou a ida à tropa), como ritual de elevação de *status* (num contexto onde a obtenção de um diploma continua a estar associada a estratégias de mobilidade social ascendente) e como meio de construção de uma identidade colectiva (pela capacidade de diferenciar quem está dentro e fora da comunidade dos estudantes universitários).

Dias e Sá (2011; 2013) defendem que o objectivo da praxe parece ser o da integração dos estudantes primeiranistas, num processo complexo e que comporta custos como a submissão aos colegas mais velhos e a participação em actividades cuja linha entre a brincadeira e a humilhação é ténue. Estas são práticas de iniciação a um grupo, que contribuem para a sua coesão e a construção de uma identidade comum. Nesse processo, caracterizado inúmeras vezes por experiências negativas, os estudantes precisam de criar laços emocionais entre si, o que potencia um sentimento de devoção e lealdade ao novo grupo. Se por um lado há este sentimento de proximidade entre os estudantes mais novos e mesmo entre estes e os mais velhos, as autoras defendem também

que a praxe promove a dependência do indivíduo em relação ao grupo, alimentando-se dela.

2.1.2. Violência e exercício do poder na praxe

Num artigo publicado em 2000 por António Manuel Revez, a partir da sua tese de mestrado em sociologia, (citado por Lopes e Sebastião, 2017) dedica-se ao estudo das relações de poder que atravessam este fenómeno, atendendo sobretudo a questões como a hierarquia, a forma de organização e as suas normas próprias. O autor defende que o poder exercido na praxe deve ser compreendido como dominação e discute a sua legitimidade. Aponta para a contextualização dessas relações de poder, e do sistema moral que estas permitem transmitir aos estudantes mais novos, na realidade social mais ampla, também ela hierarquizada, moralista e violenta. O autor trata a violência sobre a forma de ameaças, humilhação, ofensa, troça (local de origem do estudante, sua pronúncia ou características de personalidade como objectos de gozo) e intromissões na esfera privada (sobretudo através de questões sobre a vida sexual dos estudantes). A tese de mestrado de Rita Ribeiro (2001) também permite pensar sobre as questões da violência, sobretudo sob a forma de intimidação e coacção, que marcam o terreno da praxe.

Por sua vez na área das ciências policiais, em 2011, Tiago Jacinto (citado por Lopes e Sebastião, 2017) debruça-se na sua tese de mestrado sobre a análise jurídica da praxe, concluindo que todos os crimes passíveis de ocorrer em contexto de praxe estão previstos pela legislação penal e que cabe às IES ou à PSP intervirem quando as situações o justifiquem. É também defendido pelo autor que o consentimento das vítimas não implica que certos actos de natureza criminal que possam ocorrer em contexto de praxe sejam lícitos.

Também os trabalhos, assentes em métodos quantitativos, de Fávero, Pinto, Ferreira e Del Campo (2015) e de Oliveira, Villas-Boas e Las Heras (2016) (citados por Lopes e Sebastião, 2017) se dedicam ao estudo da violência em contexto de praxe. O primeiro, que contou com a aplicação de questionários a estudantes e ex-estudantes de diferentes instituições, conclui a prevalência de situações de violência na praxe, sendo mais frequente a violência verbal, materializada em gritos e comentários depreciativos. O estudo conclui ainda que: os estudantes alvo de violência aquando do seu ano de “caloiros”, mais probabilidade têm de a exercer quando tiverem poder para tal; a existência de uma relação entre o exercício da violência e a posição hierárquica (o primeiro é mais provável quando a segunda é mais elevada); por último, a associação

entre o sexo masculino e as práticas violentas. O segundo estudo, que resulta da aplicação de questionários a estudantes da Universidade da Beira Interior, conclui que a esmagadora maioria dos inquiridos (92,8%) foi alvo de, pelo menos, uma situação de assédio moral, que se traduziu em restrições à comunicação ou em acções de desprestígio. O estudo conclui também que essa vertente da praxe, o seu cariz violento e humilhante, é tolerada pelo peso da outra vertente, a dimensão socializadora e integradora. No mesmo sentido, pesam também o desejo de participar de forma plena na vida académica, a inibição em contrariar a norma e a expectativa de praxar no futuro.

Elísio Estanque (2016) alerta para a presença da violência (física e simbólica) em contexto de praxe, recordando que quer a violência, quer a hierarquia rígida, têm uma estreita relação com as lógicas da própria instituição escolar e com os métodos que esta privilegiou durante muito tempo para disciplinar os estudantes e garantir a sua obediência e conformismo. Estanque defende também que as situações de violência, abuso de poder ou humilhação pura não são meros acidentes ou desvios à lógica da praxe, pelo contrário, elas determinam de forma central o que esta é.

Importa ainda dar nota de dois relatórios elaborados em torno da questão da violência (citados por Lopes e Sebastião, 2017). O primeiro, de 2008, da Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República levantava preocupações em torno da insuficiente informação então disponível sobre as situações de violência em contexto de praxe, apontando para a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre essa realidade, de criar ferramentas que facilitassem a denúncia e evitar a legitimação da praxe por parte das IES. O relatório aponta ainda três posições típicas das IES a este respeito: as que consideram que a legislação existente é suficiente e que, por isso, não criariam regulamentos internos para as suas faculdades; as que defendem a criação de mecanismos específicos consoante o contexto e que, entre outras medidas, ponderam a proibição da praxe no seu campus; as que consideram a praxe um fenómeno autónomo relativamente às IES e que, por isso, se deve auto-regular. O segundo relatório, de 2010, é do Observatório dos Direitos Humanos e é, no essencial, orientado por uma perspectiva jurídica. Conclui que a praxe é uma actividade que, com frequência, põe em causa direitos e liberdades fundamentais dos indivíduos, atenta contra a individualidade de cada um e sustenta-se em mecanismos sem qualquer validade jurídica (códigos de praxe e julgamentos). O relatório conclui que ocorrem na praxe situações de violência que configuram crimes, relativamente aos quais o consentimento das vítimas não é relevante.

2.1.3. Percepções e modos de viver a praxe

De uma forma geral, os trabalhos que se dedicaram a esta questão encontraram duas tendências: estudantes com uma opinião positiva geral sobre a praxe, valorizando a construção de relações e os momentos divertidos que esta proporciona; e, por outro lado, estudantes divididos sobre o assunto, contestando os efeitos positivos desta ou identificando problemas.

As conclusões de um relatório de 2002, da autoria de Carlos Alberto Gomes e Rita Ribeiro (citado por Lopes e Sebastião, 2017), sistematizam esta divisão extremada de opiniões acerca da praxe na Universidade do Minho, a que se soma uma terceira via que, condenando os excessos da praxe, defende a sua regulação. Num inquérito posterior, conduzido por Freitas, Martins e Vasconcelos em 2003 (citado por Lopes e Sebastião, 2017), no mesmo contexto universitário, conclui-se que a maioria dos inquiridos dá especial relevância à praxe enquanto ferramenta de integração, afirmando que esta os ajudou a integrarem-se melhor na turma (82,7%) e no ES (75,9%).

O trabalho realizado por Rebelo e Lopes (2001), sobre a integração dos estudantes de licenciatura da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, dá conta de uma amplamente difundida impressão positiva acerca da praxe. Apesar da maioria dos inquiridos (73,5%) ter concordado com a frase “fui à praxe porque quis”, é curioso apurar que muitos desses (45,5%) concordaram também com a frase “é difícil afirmar que não queremos ser praxados”. A “boa” e a “má” praxe parecem estar, segundo estes estudantes, dependentes de quem as organiza e conduz. A ideia da criação de formas de integração alternativas é bem recebida por 78,6% dos estudantes que não participaram na praxe, mas, curiosamente, também por 56,9% dos que participaram.

Por sua vez, na Universidade de Trás-os-Montes-e-Alto-Douro, através de inquéritos conduzidos em 2005 e 2006 por Artur Cristóvão (citado por Lopes e Sebastião, 2017), foi possível concluir a centralidade da praxe no processo de integração dos estudantes primeiranistas, bem como alertar para a prevalência de percepções subjectivas em torno da violência e humilhação, dado que os estudantes conseguem considerar situações inaceitáveis e, em simultâneo, divertidas. A praxe como parte fundamental do processo de integração e associada a experiências positivas, surge também na tese de mestrado de Tiago Afonso de 2012 (citado por Lopes e Sebastião, 2017), dedicada à adaptação ao ES na Universidade da Beira Interior.

Elísio Estanque (2016), atentando sobre a praxe na Universidade de Coimbra, alerta para a centralidade dos símbolos e cerimónias do fenómeno no imaginário estudantil, sendo dada especial importância pelos estudantes inquiridos ao cortejo da Queima das Fitas (78,5%), ao uso do traje académico (71,7%) e ao cortejo da Latada (65,4%). O autor conclui ainda que a esmagadora maioria dos estudantes desejava manter a praxe, mas com a introdução de reformas, sendo também expressiva a percentagem de estudantes que afirma que a praxe se deve libertar de qualquer forma de violência (67,3%). De notar ainda que os estudantes que viviam em Repúblicas eram tendencialmente mais críticos em relação à praxe. Também nesse trabalho, Estanque dá nota de um inquérito realizado por outros investigadores em 2003 na Escola Superior de Enfermagem Bissaya Barreto, em Coimbra, em que se conclui que os sentimentos de repulsa em relação à praxe, encontrados numa minoria, crescem quando se passa de percepções sobre um plano mais geral (a praxe) para um mais concreto (a praxe na instituição frequentada).

Em 2011, através da construção de uma Escala de Percepção dos Rituais de Integração e Socialização Académica (EPRISA), Pimentel, Mata e Pereira (citado por Lopes e Sebastião, 2017) concluíram que na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Bragança prevalecia uma opinião positiva em relação à praxe e uma tendência para tolerar os aspectos considerados negativos, por se acreditar que os positivos compensavam estes. De referir também que as percepções variavam consoante o curso (o que pode indicar diferentes práticas praxistas) e o ano frequentado (mais positivas no segundo do que no primeiro).

O trabalho de Dias e Sá (2013) também permite pensar sobre a disparidade de experiências em praxe, sendo dado destaque pelos estudantes, por um lado, a palavras como “diversão” e “orgulho”, e por outro, “humilhação”, “vergonha” e “ridículo”. Muitos dos primeiranistas entrevistados afirmam que a praxe deveria ser voluntária, o que leva as autoras a concluir que os estudantes poderiam estar mal informados ou que a participação na praxe nem sempre é uma opção plenamente livre.

Em 2015, utilizando dados recolhidos junto de estudantes da Universidade dos Açores e do Instituto Politécnico de Portalegre, Caldeira, Silva, Sousa, Martins, Mendes e Botelho (citado por Lopes e Sebastião, 2017), concluem que os adjetivos mais utilizados para descrever a praxe são, em primeiro lugar, “integradoras”, seguida de “divertidas” e “desnecessárias”, o que revelou que, apesar de globalmente positivas, as percepções em torno da praxe podem ser difusas e potencialmente contraditórias.

A pluralidade nas formas de sentir e viver a praxe, é espelhada de forma clara num trabalho organizado por Manuela Ferreira e Fernanda Moutinho (2007), que apresenta testemunhos de estudantes de licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

2.1.4. A praxe como reflexo da juventude

Moisés Martins (1993) e Elísio Estanque (2016) são os autores que pensam a praxe como reflexo da juventude portuguesa, suas transformações e desafios.

Moisés Martins começa por questionar à luz da praxe a juventude como categoria social. Associa o reaparecimento da praxe na década de 80 à cultura que dominava entre os jovens na altura, marcada pelo individualismo e o hedonismo. O carácter festivo da praxe coadunava-se assim com a busca de vivências e prazeres imediatos, numa dinâmica de afastamento da juventude das causas colectivas e da participação política.

Elísio Estanque também começa por problematizar o conceito de juventude, à luz dos contributos de José Machado Pais (1990) e Pierre Bourdieu (2003). No que diz respeito aos rituais estudantis, e à praxe mais especificamente, Estanque propõe que os diferentes significados que foram tendo no quadro das sociabilidades estudantis espelha, por si, as transformações que a própria juventude foi sofrendo: se na década de 60, a praxe funcionava como mecanismo de construção de uma identidade num quadro de acção colectiva, hoje ela espelha mais uma juventude em busca de referências colectivas e de sentido para o presente, num cenário em que o futuro está povoado de riscos e incertezas, onde imperam o consumismo e o individualismo e se perderam a maioria das referências colectivas. A praxe é também apontada como uma forma de reprodução de uma identidade menos inatingível hoje, num contexto de massificação do ES. O autor alerta ainda para as lógicas de poder que marcam hoje o movimento associativo estudantil e, em última análise, como este se articula com a praxe.

2.1.5. O consumo de álcool em contexto de praxe

As referências ao consumo de álcool em contexto de praxe, e sobretudo a associação entre o seu consumo excessivo e momentos de festividades na praxe, surgem nas já mencionadas obras de Ribeiro (2001) e Estanque (2016). Somam-se a estes os trabalhos de José Pedro Arruda, de 2013, Joana Grácio de 2009 e Lúcia Cabral de 2007 (citados por Lopes e Sebastião, 2017).

Todos os trabalhos tendem a apontar para um consumo excessivo de álcool em momentos como os jantares, os cortejos, as festas e a semana da Queima das Fitas. Estaque associa ainda este fenómeno aos interesses comerciais das cervejeiras, bem como a novas modalidades de consumo entre os jovens, como o *binge drinking*, cujo objectivo é o de atingir o estado de embriaguez o mais rapidamente possível.

A tese de doutoramento de Lídia Cabral, dedicada especificamente ao consumo de bebidas alcoólicas em momentos rituais ou de praxe académica, confirmou a centralidade do álcool no seio desta prática. Aproximadamente metade dos estudantes inquiridos revelou aumentar o consumo de álcool nestes momentos, cerca de 38% afirmou sentir-se pressionado pelos seus colegas para consumir álcool neste cenário e 59% afirmou já se ter embriagado nestas situações. Não obstante, apenas um número muito reduzido de inquiridos considerou que a embriaguez alguma vez provocou remorsos ou colocou em causa a sua segurança. A necessidade de assistência médica também é apontada por muito poucos. Tal como apontado no estudo (Lopes e Sebastião, 2017), a autora tende a ter pouco distanciamento face aos argumentos apresentados pelos próprios estudantes, dado que os reproduz e assume o elevado consumo de álcool como uma característica marcante de alguns rituais académicos e como mais um exemplo de um problema que é transversal na sociedade portuguesa.

Na sua tese de mestrado, Joana Grácio dedica-se ao estudo desta questão no contexto universitário de Coimbra, problematizando a relação entre o álcool e a cultura estudantil da cidade. As conclusões elucidam-nos a respeito da facilidade no acesso a bebidas alcoólicas, vendidas nos bares de algumas IES e a preços muito baixos em bares, tascas e discotecas da cidade. Além da presença do álcool nas festas estudantis, a autora alerta também para a sua omnipresença em todo o ritual, desde os cânticos que aludem ao seu consumo até às actividades em que os estudantes mais velhos o incentivam de forma directa, situação à qual muitas vezes nem é oferecida resistência pelo desejo que os mais novos têm de mostrar que estão à altura do desafio.

2.1.6. Estereótipos, sexualidade e sexismo

O único trabalho dedicado aos estereótipos em torno dos alunos que participam na praxe é de 2011 e é a tese de mestrado em psicologia de Paula Lopes (citado por Lopes e Sebastião, 2017), que tentou compreender de que forma esses estudantes são socialmente percebidos. Depois de várias etapas, e da construção de vários factores e dimensões, foi possível concluir que são as noções de “hierarquia”, “impor uma

hierarquia”, “procurar o poder” e “exagero” aquelas que surgiram de forma mais clara associadas aos estudantes praxistas, naquilo que a autora considera poderem ser elementos importantes do estereótipo sobre o grupo.

Somamos neste ponto outra dimensão de análise pouco explorada, que diz respeito à sexualidade. Não havendo nenhum que conte com esse objecto, alguns estudos referem o conteúdo sexual da praxe ou manifestações de sexismo. Ribeiro (2001) defende a presença de referências sexuais no ritual, sempre utilizadas de forma obscena: nas actividades realizadas pelos estudantes mais novos (simulacros de cariz sexual); nos cânticos; nas questões colocadas aos estudantes mais novos sobre a sua intimidade. Estanque (2016) aponta para a masculinidade como um traço marcante deste ritual, enquadrado numa lógica dominante na cultura académica. As referências ao sexo feminino são de natureza romântica ou sexista, a participação das mulheres está encerrada sobre algumas esferas da tradição académica e os cartazes de promoção de festividades estudantis em Coimbra tendem a ser sexistas. Fávero, Pinto, Ferreira e Del Campo alertam ainda para o facto dos cargos de maior poder na praxe serem quase exclusivamente ocupados por homens.

2.2. A praxe como *fenómeno social total*

Segundo Maria Eduarda Cruzeiro (1979), o termo *praxe*, do ponto de vista etimológico, designa *prática* ou *execução* de uma acção, tendo sido difundido na língua portuguesa através do vocabulário jurídico, dizendo respeito a práticas de um processo organizadas segundo determinada regulamentação. Assim, é de notar que se associou desde logo a este conceito, ou melhor, às práticas a que se referia, uma conotação normativa. A praxe diria então respeito a uma *prática regulada*, ao modo *como se deve proceder* e marcada, ainda que com margens de variação, por um certo grau de *formalização*.

Segundo Cruzeiro, o núcleo da praxe é a relação entre quem praxa e é praxado (veteranos-caloiros) e o seu âmbito toda a vida académica. Dias e Sá (2013) recuperam também de alguns textos esta dupla acepção, que comporta uma noção mais específica de praxe e outra mais ampla, como uma espécie de *modus vivendi* característico dos estudantes. Segundo Ribeiro (2001), o conceito de praxe sub-divide-se em três significados: a praxe como o conjunto de actividades a que os caloiros são sujeitos pelos doutores, numa relação de submissão-dominação; a praxe como o ciclo ritual que vai do início do ano lectivo até ao Enterro da Gata (no caso da Universidade do Minho); a praxe

como representação das tradições e usos da Academia. Aníbal Frias (2003) define a praxe com um conjunto de tradições académicas, composta por “diversas humilhações, mais ou menos ritualizadas, que os estudantes mais antigos (...) impõem aos mais novos”, afirmando que esta se refere igualmente a “brincadeiras por vezes violentas, a comportamentos lúdicos e paródicos” (ibidem:82). Diana Tavares (2008) afirma a este respeito que, “(...) apesar da praxe dos caloiros parecer assumir uma multisignificância, poderíamos [defini-la] como um conjunto de actividades que os doutores (...) planeiam e executam junto dos caloiros (...), em que a relação dominação-submissão está explicitamente presente” (ibidem:371).

Esta incursão pelos diferentes trabalhos permitiu-nos concluir, por um lado que a definição conceptual deste objecto de estudo revela pouca pertinência, sendo mais importante a clarificação do que falamos quando falamos de praxe do que uma definição exacta da mesma, e por outro, que é a compreensão do mesmo como um *fenómeno social total* (Mauss, [1950] 2011) a opção que devemos seguir para o pensarmos através das suas diversas *instituições*. A assunção da praxe como *fenómeno social total* conduz-nos portanto ao estudo do fenómeno através da sua multidimensionalidade interna, exercício que entendemos com pertinência sociológica.

Mauss ([1950] 2011) defende que os *fenómenos sociais totais* são aqueles que exprimem em simultâneo e de uma só vez todos os tipos de *instituições* (religiosas, jurídicas, morais, políticas, familiares, económicas, estéticas, etc.). São vários os autores que defendem a mobilização deste conceito na leitura da praxe, no sentido em que este é um “fenómeno complexo e multiforme [que] participa do ritual, do lúdico, do festivo, do jurídico, do económico, do artístico, do político; associa práticas, objectos, uma gíria, insígnias, gestos, palavras, literaturas, formas gráficas, elementos sonoros; implica inúmeros indivíduos, grupos, entidades e organismos” (Frias, 2003:82).

Segundo Estanque (2016), e a partir da proposta teórica de Durkheim, podemos mesmo compreender a praxe como uma *instituição social*, “no sentido em que corresponde a um conjunto de crenças, de ideias e modos de conduta estabelecidos e partilhados pela sociedade” (ibidem:95).

2.3. Percurso histórico

O conjunto de práticas que define a praxe hoje hegemónica nas faculdades é resultado de um longo percurso de transformações e apropriações, que terá tido início no período imediatamente a seguir à fundação da Universidade de Coimbra em 1308.

Entendemos necessário situar no tempo e no espaço as principais variáveis que enquadram o surgimento e desenvolvimento da praxe no nosso país. Delineamos este percurso a partir de Cruzeiro (1979), Frias (2000, 2003, 2004), Cardina (2008a, 2008b), Estanque (2008, 2016) e Cabral e Mineiro (2015).

2.3.1. Da fundação da Universidade de Coimbra a 1950

Aquando da fundação da Universidade de Coimbra, em 1308, o rei D. Dinis decreta horas de estudo e de recolher obrigatório para os estudantes, definindo que os transgressores sejam vigiados e sancionados por outros estudantes mais velhos (esta hierarquia baseada exclusivamente na antiguidade de cada estudante na academia). Em 1408, é criado por D. João I o *Foro Académico* (ou Juízo da Conservatória da Universidade de Coimbra), que garantia aos membros do corpo universitário um estatuto excepcional que os abrigava das exigências da justiça civil, a que se associa, a generalização do uso do traje académico para se poderem distinguir os membros do corpo universitário da restante população da cidade⁶. Compreendemos assim que o fenómeno em estudo se inscreve desde cedo num contexto de conflitualidade entre a universidade e a sua cultura académica e o mundo social mais vasto.

O Foro é abolido em 1832, sendo quatro anos depois fundada a *Polícia Académica*. A lógica do policiamento será incorporada pelos estudantes de tal modo que se manterá mesmo aquando da extinção daquela estrutura. O surgimento das *Trupes* parece associar-se a esse momento, passando estes grupos a controlar o recolher dos novatos, com direitos de controlo e violência sobre eles. Importa não esquecer que à época a Universidade de Coimbra é o exemplo claro de uma escola de elite, regida por normas de conduta semelhantes às dos contextos militares.

O termo *praxe* surge apenas no século XIX e, ainda antes de designar as práticas de recepção aos estudantes primeiranistas, começa por identificar comportamentos muito dispersos do universo académico de Coimbra. O *Palito Métrico*, colectânea de poemas, cartas e recomendações escritas em latim, que se transformará numa referência fundamental dos rituais de Coimbra, publicado originalmente em 1746, dá nota dos diferentes termos que foram sendo utilizados para definir comportamentos do universo académico coimbrão: feição, uso, costume, lei, investidas, caçoada e troça. Os últimos

⁶ As origens eclesiásticas do traje e das insígnias são inequívocas, sendo que apenas no final do século XIX/início do século XX, se assistem a algumas evoluções destes num sentido 'laicizante' (Homem, 2006).

três termos dizem directamnete respeito às práticas associadas à recepção e iniciação aos estudantes primeiranistas e, no essencial, englobam actos de perseguição e atormentação por parte dos estudantes mais velhos aos recém-chegados. As investidas, que incluíam tourada, insultos, picarias, troças ou roubo, são, após a morte de estudantes primeiranistas, proibidas por D. João V, em 1727, sendo admitidas sanções para os transgressores. A ineficácia desta proibição é evidente, não tendo nem conseguido acabar com as práticas, nem minorado o seu carácter violento. Há, contudo, pela exigência da própria realidade social, uma eufemização das expressões que identificam estas práticas: no século XIX, investida, muito conotada com actos de violência, entra em desuso, para se passar a falar de caçoadas e troças. Não obstante, a alteração não comporta uma perda real do cariz violento das práticas, sendo comuns no século XIX práticas de recepção tão agressivas como o canelão (os recém-chegados atravessavam um corredor de “doutores” que os pontapeavam fortemente), o rapanço (que implicava cortar o cabelo e a barba ou rapar pêlos) ou a pastada (os estudantes simulavam animais a pastar). Os objectos que ainda hoje são usados como símbolos da praxe, ocupavam lugar de destaque nestas práticas: a tesoura para o corte do cabelo, a colher para sanções nas unhas e a moca para todo o tipo de investidas mais violentas. Todas estas práticas eram compreendidas como formas de pagamento do direito à entrada material e simbólica na academia e suponham a ideia de que o novato, considerado um “animal” ou uma “besta”, precisava destas provações para se tornar num “humano”, num ser “limpo”, “purificado” e “domesticado”, digno de entrar na Universidade.

O termo *praxe* surge então nos textos em 1863 e, posteriormente, em 1872, referindo-se directamente a acções dirigidas a estudantes primeiranistas (aparece associado em tom valorativo ao adjectivo selvático). O final do século XIX é o momento apontado para a intensificação do uso do termo *praxe*, representando esta mais do que uma mera variação face aos termos anteriores; se investida, troça e caçoada identificavam sobretudo uma das práticas levadas a cabo, *praxe* vem designar uma nova forma de considerar os costumes estudantis e de lhes atribuir funções especiais. A introdução do termo vem marcar “uma diferença que não é uma mudança no costume, mas no seu modo social de existência” (Cruzeiro, 1979: 809). Essa mudança parece situar-se no momento em que, a partir da consciência das transformações que se vão impondo na vida estudantil e na própria Universidade, nasce o desejo de conservação dos valores e costumes tradicionais da academia coimbrã. Num contexto em que a hegemonia da Universidade de Coimbra começa a ser ameaçada pelo aparecimento das Universidades de Lisboa e do

Porto, *praxe* é o termo que “reúne numa mesma unidade semântica os comportamentos característicos, e até aí dispersos, do universo académico” (Frias, 2003: 85). O termo *praxe* vem delimitar o corpo das práticas entre os estudantes mais novos e os mais velhos, num quadro de protecção da Universidade de Coimbra e do estatuto do seu estudante universitário.

Assim, o surgimento do termo *praxe* parece encontra-se associado à preservação dos costumes estudantis e, em última análise, da própria academia coimbrã, identificados deste modo a um passado que surge mitificado; este ritual, e o seu encerramento sob as fronteiras de um termo, assume uma função de *conservação institucional*, segundo Cruzeiro (1979)⁷.

A segunda metade do século XIX conta também já com cerimónias e festas académicas como as latadas (o estudante primeiranista carrega latas no corpo, sendo toureado, num momento que assinala a sua passagem de “animal” a “homem”), naquilo que Cruzeiro sugere ser uma reprodução de uma prática semelhante, *soiças* medievais, proibidas em 1541. Somam-se ainda cerimónias como as queimas de fitas, os cumprimentos aos lentes e as récitas de quintanistas, costumes que celebram a progressão ou a finalização dos estudos.

No final do séc. XIX e início do século XX, a *praxe* começa a ser contestada. Em 1873, um grupo de estudantes distribui um comunicado insurgindo-se contra a violência destas práticas, em 1902 consegue-se a abolição da prática do canelão e dois anos mais tarde realiza-se até um encontro de estudantes anti-praxistas. Este debate foi sendo alargado fruto da agitação política protagonizada por associações estudantis como a Sociedade do Raio, de Antero de Quental, ou todo o movimento cultural mais amplo que em Coimbra tomava lugar por esta altura, e que mais tarde viria a dar origem à «geração de 70». A *praxe* é abolida em 1910, após a instauração da República. À luz desse novo quadro político e de uma organização política e social em torno de novos valores e objectivos, a expressão e legitimidade da *praxe*, assentes em lógicas conservadoras, começam a perder força. Porém, é reposta em 1919 e as décadas que se seguem são de recuperação desta como símbolo da academia. A politização dos estudantes deixou

⁷ Esta tese vem mais tarde ser criticada por António Manuel Nunes (2004), que defende que a *praxe* não pode ser reduzida somente a um mecanismo de reprodução institucional, dado que os costumes estudantis têm um carácter autónomo e contra-cultural. O mesmo autor vem defender que, apesar de uma prática profundamente hierarquizada, a *praxe* é uma celebração do convívio e mesmo a violência que a caracteriza desde o início, por ser regulada, é distinta da delinquência pura.

resquícios e na noite de 24 para 25 de Novembro de 1920 um grupo de estudantes invadiu o Clube dos Lentes, exigindo um espaço para sede da AAC, numa acção que ficou conhecida como *Tomada da Bastilha*, e que viria a ser integrada no leque dos rituais académicos.

2.3.2. Anos 60: da apropriação progressista ao corte

Segundo Miguel Cardina (2008), o lugar da praxe e de um conjunto mais vasto de práticas que determinavam o universo académico coimbrão começam a sofrer alterações no final da década de 50. As práticas tradicionalmente dedicadas à integração estudantil voltam a ser questionadas, fruto de um processo de transformações político-culturais que definiram a década de 50, a saber, a movimentação estudantil iniciada em 1956 contra o “decreto 40.900”, que apontava para o fim da autonomia das AAEE e, em 1958, a candidatura presidencial de Humberto Delgado, um foco de oposição ao regime do qual os estudantes se aproximaram. Associam-se a estas dinâmicas mais amplas, outras específicas de Coimbra, desde o aumento da influência do Partido Comunista Português naquele espaço académico, até ao surgimento de grupos culturais claramente distantes da linha política do regime: em 1954, nasce o CELUC (Coral dos Estudantes de Letras da Universidade de Coimbra), que corta com a exclusividade do coral masculino, cujo protagonista era o Orfeon, símbolo da tradição coimbrã; em 1956, fundam-se o CMUC (Coro Misto da Universidade de Coimbra) e o CITAC (Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra), dois grupos na senda do anterior e, em especial o último, com um percurso que viria a ser marcado por controvérsias pela ousadia dos espectáculos apresentados; em 1958, surge ainda o CAPC (Círculo de Artes Plásticas de Coimbra).

Não obstante, é no quadro desta dissidência face ao tradicionalismo vigente na academia, que é publicado o Código da Praxe Académica de Coimbra (1957), documento que cristalizava normativamente os rituais e símbolos até aí pouco formalizados e transmitidos oralmente de geração em geração. Já em 1954 se institucionalizara o traje académico feminino, até aí de uso exclusivamente masculino. Curiosamente, é também por esta altura que rebenta nos jornais nacionais, com especial expressão para *O Século* e o *Diário de Lisboa*, a discussão em torno da praxe. Os críticos apontavam o facto de esta assentar num conjunto de princípios tradicionalistas e imobilistas, baseando-se numa ordem em que pesava mais a antiguidade do estudante e não o seu mérito académico, numa lógica inversa à que deveria ser estimulada na Universidade. Por outro lado, esmagador em comparação com o primeiro, defendia-se a praxe, focando uma “relação

umbilical entre Coimbra e a sua tradição académica” (2008a: 114). Em Coimbra, esta discussão ganha contornos acesos em jornais próximos dos estudantes como a *República*, a *Via Latina* ou a *Rua Larga*, chegando os estudantes a pronunciar-se contra a imprensa em Assembleia Magna, em 1957, pelas críticas que esta difundiu em relação à praxe e às tradições académicas.⁸ No mesmo ano, a Direcção Geral da Associação Académica de Coimbra (DG/AAC), o Conselho de Repúblicas e o Conselho de Veteranos afirmam numa carta conjunta que a “praxe não é uma ‘tradição de violência’ mas um conjunto de costumes sãos e humanos que o tempo sedimentou, filtrou – v. o caso do canelão – e acabou por tornar lei” (citado por Cardina, 2008b: 29).

A partir da discussão em torno da praxe, nasce na imprensa coimbrã em 1959 um debate mais amplo sobre a intervenção política estudantil. A ala mais conservadora defende que o associativismo se deve manter comprometido com a vertente lúdica e recreativa da Universidade, bem como com a transmissão do legado tradicional (onde se inclui a praxe). Por outro lado, as “esquerdas”, que começavam a ganhar destaque por esta altura, defendem o papel reivindicativo do associativismo e, admitindo a manutenção da praxe, propõem a necessidade de lhe dar um carácter mais “solidário”. Em 1960, a DG/AAC é ganha por uma lista afecta a esta linha das “esquerdas”. A nova DG/AAC é composta por uma lista proposta pelo Conselho de Repúblicas, estrutura que congregava todas as repúblicas de Coimbra, e que viria a ter uma importância vital na dinamização de uma nova forma de intervenção estudantil.

As mudanças que este processo encerrou foram vastas e repercutiram-se em inúmeras esferas da vida estudantil. A alteração dos modos de pensar e agir, agora comprometidos socialmente e de oposição ao regime, começaram por se fazer sentir logo na Latada de 1961/1962, onde muitos estudantes transportaram cartazes humorísticos com claros objectivos de contestação.⁹ O Conselho de Veteranos e o Conselho de Repúblicas, organismos intrinsecamente associados ao tradicionalismo da academia coimbrã, vão destacar-se na oposição ao regime, mobilizando os meios que possuem nesse sentido: no quadro da luta estudantil, decretam a suspensão da praxe, o luto académico (o traje passaria a ser usado como num funeral, com a capa descaída pelos

⁸ Viria a gerar muita polémica *O espantinho da “praxe” coimbrã*, texto publicado por Flávio Vara, onde este critica a praxe e apela à actuação das autoridades para lhe pôr termo.

⁹ A título de exemplo: “O Tó [Salazar] tem um cancro. Coitado do cancro” ou “Angola é nossa”, transportado por um estudante negro.

ombros, com o colchete da batina apertado no pescoço e com as fitas e insígnias escondidas) e o fim da Queima das Fitas. Neste contexto, também o fado, outro dos baluartes da academia e da própria cidade de Coimbra, será impregnado com letras com preocupações sociais, começando aqui a ganhar forma a “canção de protesto” ou “música de intervenção”, com *Os Vampiros* e *Menino do Bairro Negro* de José Afonso ou a *Trova do Vento que Passa*, de Adriano Correia de Oliveira e Manuel Alegre, que viria a tornar-se uma espécie de hino da “crise de 62”.

Assim, a década de 60, com especial destaque para as chamadas crises de 62 e 69, ficou marcada pela contestação estudantil, primeiro em torno da exigência de liberdade do movimento associativo, e depois, fruto do aprofundamento da consciencialização política, somaram-se reivindicações como a da exigência de uma universidade e de um país democráticos e, mais tarde, do fim da guerra colonial. No quadro da afirmação do “sindicalismo estudantil” e da difusão de várias correntes do marxismo no meio estudantil, a própria auto-representação dos estudantes sofre alterações, deixando estes de se ver como uma elite privilegiada e desligada da sociedade, a quem cabia reproduzir os valores dominantes, para passarem a assumir um dever de comprometimento social. Esta mudança provoca consequentemente alterações ao nível das culturas e sociabilidades estudantis.

Há, sobretudo na “crise de 69”, por um lado, a preocupação de transformar a contestação académica em contestação ideológica, e por outro, o desejo de congregar a maioria dos estudantes nesta batalha. O primeiro objectivo é conseguido através da adopção de um discurso extremamente politizado (onde se associava a luta por uma nova universidade à luta por uma nova sociedade), o segundo garante-se através da assunção da DG/AAC como direcção do movimento estudantil e na mobilização de rituais e símbolos da academia coimbrã para o terreno da luta. “A utilização dos rituais e da simbologia praxista permitia que a contestação se inserisse no fluxo das vivências tradicionais coimbrãs, o que não só lhes conferia legitimidade como despertava uma certa complacência por parte da elite dirigente nacional, para quem Coimbra era ainda, simultaneamente, o lugar de um certo espírito corporativo, boémio e romântico e uma instituição universitária produtora dos cérebros do regime” (Cardina, 2008a: 117). A dissidência política do meio estudantil face ao regime parece ter-se traduzido na conjugação de novas formas de acção reivindicativa, onde se uniam as componentes políticas e culturais, com símbolos da “tradição académica”, como a utilização da capa e da batina, ou através da Queima das Fitas ou do luto académico, “cuja convocação

reforçava política e simbolicamente a luta e levava à identificação de camadas estudantis mais conservadoras com o corpo das reivindicações” (ibidem: 119). Ou nas palavras de Frias (2003), “De tradicionalista, enquanto virada para um passado intencionalmente valorizado, conservado ou mitificado, a tradição torna-se num motivo de progresso, ficando associada à esperança da luta” (ibidem:93). Elementos da chamada tradição coimbrã intervêm assim “enquanto reportórios da acção colectiva, participando da sua eficácia, e, ao mesmo tempo, são registos da identidade da Academia local” (Frias, 2004:12).

De um período de mobilização dos símbolos praxistas para o confronto político, passamos para outro, entre 1969 e 1974, num cenário de alargamento das posições anti-colonialistas e anti-capitalistas e de crítica feroz às intenções governativas para o sector da educação (a “reforma Veiga Simão” é entendida como uma mera reorganização dos recursos, distante de uma real democratização do ensino), em que se exige um corte com a “tradição académica coimbrã” e com as vivências estudantis a esta associada. Defende-se a “incapacidade de harmonizar os fundamentos de um discurso fortemente politizado com práticas que, por atenuadas que fossem, dificilmente deixavam de ser elitistas em relação ao exterior e hierárquicas no seu interior” (Cardina, 2008a:125).

Após o luto académico de 1969, o corte com a praxe é cada vez mais claro: na abertura do ano lectivo de 1970/71, a DG/AAC cria uma *Semana de Recepção aos Novos Alunos* com uma série de colóquios e debates sobre os problemas dos estudantes e do país, como forma de substituição da recepção através da praxe (a tónica da integração era assim colocada na consciencialização dos novos estudantes); no mesmo ano, o Conselho de Veteranos trata de abolir o “rapanço”; o Conselho de Repúblicas, que na sua carta constitutiva de 1948 afirma que estas se encontram “unidas pela praxe”, corta com essas práticas, passando a definir-se como espaços de formação e discussão; as Repúblicas recém-criadas, substituem nas suas representações a moca, a tesoura e a colher de pau, por outros símbolos; em 1972, surge a República Rosa Luxemburgo, estritamente feminina, contrariando a lógica de um universo até aí exclusivo dos homens; a capa e a batina deixam de ser usadas nas apresentações ao vivo do Coro Misto e do CELUC; o anúncio da AURA (Acção Universitária de Reforma Académica) em 71/72, de que vai restaurar a praxe, a tentativa de reabilitação da Queima das Fitas em 1972 e o Festival de Coros do Orfeon em 1973 são boicotados e fortemente criticados; na imprensa, desde 1970, que se podiam ler textos que assumiam o indiscutível desaparecimento da praxe e

das reminiscências de um universo tradicional onde o estudante pertencia a uma elite fechada. Esta rejeição estender-se-ia até anos depois da Revolução do 25 de Abril. Como sintetiza Cardina (2008b), “No processo de contestação às formas tradicionais de integração estudantil importa distinguir dois momentos diferenciados: um primeiro momento, coincidente com um certo arejamento cultural e moral no seio da Academia (...), [é a] altura em que se promove a apropriação em sentido progressista da tradição académica; um segundo momento, sucessivo à «crise de 69», [é aquele] no qual se opera o corte com os resquícios praxísticos ainda existentes” (ibidem: 185-186).

2.3.3. Pós-25 de Abril e o regresso da praxe

Os anos que se seguiram ao 25 de Abril de 1974, revelaram-se adversos à recuperação das velhas práticas, muito conotadas com o regime ditatorial e com as suas lógicas conservadoras e paternalistas. A restauração da praxe vai ter início em Coimbra apenas no final da década e dá-se em três momentos específicos: em 1978, com o renascimento do fado, que havia sido parcialmente substituído pela música de intervenção na década anterior, através da recuperação da Secção de Fado da AAC, bem como do Coro dos Antigos Orfeonistas; em 1979, com a realização de uma Semana Académica, organizada pela DG/AAC, liderada à época por um dirigente da Juventude Social Democrata (JSD); em 1980, com a organização da Queima das Fitas. Maló de Abreu, Presidente da DG/AAC em 1979 e Presidente da primeira Comissão Central da Queima das Fitas em 1980, viria a dizer em 2011, que todo este processo foi conduzido pelo sonho de recuperar as tradições académicas e de voltar a fazer corresponder à academia coimbrã o ideal que acreditava ter-se perdido¹⁰. Este processo fica marcado pelo confronto entre os entusiastas do regresso destas práticas (conotados com uma direita reaccionária) e os que batalhavam para que estas não voltassem à luz do dia (vinculados à esquerda e com grande expressão no seio das Repúblicas).

Em 1980 é levantado o luto académico (apesar de até hoje o Conselho de Repúblicas não ter revogado oficialmente esse decreto), resfria-se o confronto político que vigorava no seio da Universidade, ressurgindo a praxe em Coimbra e dando-se início à expansão desta pelos restantes contextos universitários do país, a esmagadora maioria

¹⁰ Jornal *As Beiras*, 9 de Maio de 2011, disponível em: <http://www.asbeiras.pt/2011/05/malo-de-abreu-o-meu-sonho-foi-o-de-restaurar-as-tradicoes/>

dos quais sem qualquer registo de prática semelhante. Na década de 90, regressa também o Julgamento do Caloiro, prática desaparecida nos anos 60.

Este processo de ressurgimento da praxe em Coimbra, e de apropriações nos restantes contextos, ocorre num quadro de mudanças significativas na Universidade e na própria sociedade portuguesa: massificação do acesso e frequência deste nível de ensino; diversificação da rede institucional; surgimento de institutos privados; recuo ao nível das dinâmicas de politização juvenil observadas nas décadas anteriores; alteração ao nível do discurso sobre o papel do Estado (ganha forma uma noção mercantilista, que, no plano da educação, se materializará, logo no início da década de 90, na proposta de aumento das propinas no ES). Ao nível do movimento associativo, as mudanças foram também evidentes: depois das «esquerdas» perderem força, as direcções das AAEE e as organizações federativas em que estas se organizam voltam a ser lideradas, sobretudo, por estudantes afectos à JSD. As comissões e conselhos de praxe, então recentemente instituídos, aproximam-se destas novas estruturas associativas.

A praxe que hoje é dominante nas universidades portuguesas resulta, no essencial, do reaparecimento destas práticas na década de 80, em Coimbra. É ao processo de crescimento e alargamento do sistema de ES em Portugal, que ganha sobretudo forma nas décadas de 80 e 90, que as actividades praxistas se estendem ao resto do país. Numa lógica de construção identitária e com a estratégica distinção face a Coimbra, as diferentes universidades levam a cabo apropriações específicas da praxe.

2.4. Contextualização internacional

Segundo o estudo nacional coordenado por Lopes e Sebastião (2017), Portugal não é o único país que conta com este tipo de práticas de recepção aos estudantes recém-chegados ao ES. *Trote académico* no Brasil, *novatadas* em Espanha, *bizutage* em França e *hazing* nos países anglo-saxónicos são termos que designam práticas, no essencial, semelhantes à praxe em Portugal, pelo menos naquele que é o seu papel ao nível da integração. Como apontam os autores, todas elas se assemelham a rituais de passagem, passíveis de encontrar em diversas culturas, e, no quadro das sociedades ocidentais, a rituais de iniciação a que são sujeitos novos membros de diferentes tipos de grupos (*gangs*, escolas, equipas desportivas, unidades militares). Traduzem-se ainda em práticas determinadas de algum modo por uma dimensão de exercício de poder e por graus variáveis de violência. Possivelmente o caso mais mediatizado é o dos Estados Unidos da América, em que o *hazing* se associa sobretudo à entrada nas *fraternities* e *sororities*,

tipos de colectividades estudantis para onde um elevado número de estudantes se muda aquando da entrada na Universidade. Segundo o reportado, as práticas de *hazing* mais comuns nesse contexto são a privação de sono, o consumo excessivo de álcool e actos de cariz sexual.

A única obra encontrada que se dedica a esta questão é a de Nascimento (2016) que, dedicada à violência em ambiente universitário, pensa o lugar dos trotes académicos em dois cursos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, no Brasil.

Em 2015, as redes Universia e Trabalhando.com (citado por Estanque, 2016 e Lopes e Sebastião, 2017) conduziram um inquérito sobre a praxe a 2.453 dos seus utilizadores, oriundos de países da América Latina e da Península Ibérica, e concluíram que a praxe é particularmente relevante no contexto português, sendo que 73% dos portugueses que participaram no inquérito afirmam ter sido praxados no ES, valor que não excede os 25% para a média dos estudantes do conjunto dos restantes países. 59% dos estudantes portugueses afirmam que a praxe teve “consequências psicológicas” na sua vida, sendo que, tendo em conta o total da amostra, 45% dos inquiridos indicam que a prática mais comum em contexto de praxe é aquilo que no questionário surge como “brincadeiras pesadas”, seguida de “perseguição verbal” apontada por 23%. É comum na globalidade da amostra, bem como no caso concreto de Portugal, a noção da permissividade das IES em relação a estas práticas, assim como parece ser consensualmente assumida a raridade das denúncias.

De acordo com Dias e Sá (citado por Lopes e Sebastião, 2017) há hoje vários países onde é proibido por lei este tipo de actividades de recepção por se considerar que estas são abusivas, humilhantes e entram no campo do assédio. Por oposição a esta realidade, o Reino Unido conta hoje com práticas muito distintas, estando programada para o início de cada ano lectivo uma semana de boas-vindas (*welcome week*), em que se realizam actividades culturais e recreativas e se apresentam aos novos estudantes os vários grupos que a Universidade disponibiliza.

Podemos concluir desta breve contextualização internacional que o fenómeno da praxe, ou os seus equivalentes, se encontram presentes em contextos socioculturais muito distintos, sendo também possível compreender um destacado enraizamento no caso português.

2.5. Oposição e controvérsias: movimentos anti-praxe, comunicação social e legislação

Como se depreende a partir do que foi sendo esboçado, a afirmação da praxe não se fez sem controvérsias e oposição. A proibição oficial decretada por D. João V no século XVIII ou a agitação política do final do século XIX e princípio do século XX, são talvez os primeiros exemplos de tentativas de controlo, inclusive de interferência política, sobre estas práticas, abolidas na sua totalidade, mais tarde, entre 1910-1919 e, novamente, entre 1969-1979 (com as especificidades acima apontadas). De notar, que nos primeiros dois momentos, o ônus da questão se coloca em torno da crítica à violência das práticas, sendo que nos interregnos apontados, a esta crítica soma-se o desejo de um corte mais amplo com o tradicionalismo e conservadorismo da Universidade e das práticas que a caracterizavam.

Quando o debate acerca da praxe se instala na década de 1950, o confronto entre os defensores e os críticos da praxe espelha a existência de duas leituras distintas acerca do fenómeno. Se para os críticos, a praxe se resumia essencialmente às torturas infligidas aos estudantes recém-chegados e à violência que essas práticas comportavam, para os defensores a praxe condensava toda a vivência académica coimbrã¹¹ (Cardina, 2008b). Quando a praxe se estende ao resto do país na década de 80, este debate e o confronto que também marcara a década de 70, parecem ter-se esbatido. Como partilha Estanque (2016), em meados da década de 80, “as velhas polémicas relacionadas com a reposição dos desfiles já tinham ficado para trás, e as novas, relacionadas com a perversão mais intensa dos rituais da praxe, ainda não estavam na ordem do dia”; assim, “o regresso das velhas tradições não só estava consumado como parecia atrair cada vez mais toda essa massa de gente nova que continuava a entrar na Universidade” (ibidem:109).

É neste quadro de escassa discussão que surge na década de 90 o Movimento Anti-Tradição Académica (M.A.T.A.), um grupo que se organiza no contexto universitário lisboeta, com o objectivo assumido de agitação contra a praxe e todas as reminiscências de práticas tradicionais no seio da universidade. Através de murais, cartazes, autocolantes e panfletos, caracterizados por uma linguagem extremamente provocatória e até agressiva (atente-se na sigla do grupo), o M.A.T.A. surge como único movimento dedicado à

¹¹ Esta distinção continua hoje na base de inúmeros debates em torno da praxe.

discussão e desconstrução do fenómeno, bem como à intervenção directa sobre este. Apesar de ter encontrado sempre dificuldades no plano do alargamento e na capacidade de envolver estudantes, este movimento teve o mérito de reactivar uma discussão que parecia perdida. Por esta altura, com maior ou menor expressão, vão surgindo outros grupos “anti-praxistas” a partir de sectores mais politizados do universo estudantil.

Em 2003, o M.A.T.A., em conjunto com o Antípodas, movimento anti-praxe organizado na Universidade do Porto, e a República das Marias do Loureiro, de Coimbra, lançam um manifesto anti-praxe, subscrito por personalidades do meio académico e cultural, que reactiva o debate público em torno da questão. É a partir deste momento que o M.A.T.A. ganha maior visibilidade, vindo a ter um papel fundamental na denúncia de casos de violência, apoiando publicamente estudantes que começam a recorrer à justiça. Apesar de ter perdido força a partir do final da primeira década deste século, este foi, sem dúvida, o movimento de maior expressão organizada contra à praxe e aquele que adquiriu maior visibilidade, reacтивando o debate público sobre um fenómeno que se encerrava sobre si e sobre a universidade desde a década de 70. É precisamente a partir de 2003 que o número de denúncias, quer às direcções e reitorias das IES, quer à polícia, aumenta drasticamente. A presença do M.A.T.A. parece ter marcado também o outro lado da barricada, como concluem Cabral e Mineiro (2015): “É impressionante verificar como no seio das praxes [o M.A.T.A.] se tornou uma espécie de bicho-papão, um inimigo comum utilizado e referenciado para unir as suas fileiras, como se a “ameaça” do M.A.T.A. estivesse sempre presente” (ibidem: 71).

Com a opinião pública mais desperta para esta prática estudantil e com a mediatização de casos de violência física e psicológica, a par de uma intolerância crescente na sociedade para com situações dessa natureza, cresce a pressão para a produção legislativa. Na Lei n.º62/2007, dedicada ao Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, o artigo 75.º n.º4, b) prescreve: “Constituem infracção disciplinar dos estudantes: A prática de actos de violência ou coacção física ou psicológica sobre outros estudantes, designadamente no quadro das «praxes académicas»”. No ano seguinte, também Mariano Gago, na altura Ministro da Educação e Ciência, tomou a posição de responsabilizar directamente as IES pelas actividades de praxe que tinham lugar nas suas instalações. Foram várias as universidades que passaram a proibir a realização destas actividades, onde se inclui a Universidade do Porto. A maioria optou por não restringir a realização das actividades, defendendo que dentro dos recintos das faculdades, a praxe é mais facilmente controlada.

Não obstante, o fenómeno da praxe tendeu a fechar-se sobre si, voltando ao debate público a espaços, sempre que ocorria uma denúncia mais mediatizada. É em 2013 que o “caso Meco”, como viria a ser conhecido, assume contornos de momento-charneira, como defendem os autores do estudo nacional sobre a praxe (Lopes e Sebastião, 2017). A partir daí, a percepção pública sobre o fenómeno da praxe sofre alterações significativas, começando a dar-se uma enorme visibilidade mediática à violência e abusos que nesta tomam lugar. As autoridades académicas, os agentes políticos, a comunicação social e a sociedade no geral parecem despertar nesse momento para uma nova realidade, a que passam a dar enorme destaque, e que abre o debate sobre a necessidade de intervir. O ênfase volta-se para as IES e para a necessidade da sua vigilância e intervenção.

Em 2014, a Assembleia da República e o Ministério da Educação aprovam um conjunto de medidas, que se traduziram, fundamentalmente, numa campanha de sensibilização no início do ano lectivo, com cartazes e folhetos nas faculdades, e na criação de um email para denúncias. Contam-se já três campanhas nesse âmbito, com os seguintes lemas: “Não és obrigado a ser praxado” (2014); “Diz não às praxes agressivas e violentas” (2015); “A praxe não é obrigatória. É possível escolher” (2016).

No início do actual ano lectivo de 2016/2017, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Manuel Heitor, enviou uma carta a todas as IES, dirigentes académicos e representantes dos estudantes a apelar ao fim da praxe e à sua substituição por actividades de carácter cultural, desportivo e científico, tendo sido lançado o programa *Praxe+*, que pretendia apoiar a integração dos novos estudantes através da ciência. Num registo idêntico e com a perspectiva de estar nas faculdade no início do ano lectivo 2017/2018, é lançado o programa *Exarp* - “chegou a hora de dar a volta à praxe”. As opiniões em relação a esta tomada de posição variam no seio da Universidade, havendo quem critique aquilo que apelidam de posição anti-praxe da actual Direcção Geral do Ensino Superior (DGES) e havendo quem aplauda esta lógica de “tolerância zero”.

Já no início de 2016, a Assembleia da República aprovava três projectos de resolução, apresentados pelo BE, PS e CDS-PP, exigindo ao Governo o reforço de medidas relativas à praxe, através da realização de campanhas informativas dirigidas aos estudantes e a elaboração de um estudo nacional. Em Julho do mesmo ano, 100 personalidades haviam subscrito uma carta aberta às IES, intitulada “Integração no Ensino Superior: a democracia faz-se de alternativas”.

A discussão em torno deste fenómeno levantou ainda questões sobre o papel da legislação e a necessidade de criminalizar ou não os actos de violência em contexto de

praxe. O estudo nacional já mencionado (Lopes e Sebastião, 2017), dedica-se a esta questão através da análise do enquadramento jurídico (nos planos do direito constitucional, penal, disciplinar e da responsabilidade civil e averiguando a jurisprudência relevante). Os autores concluem que os actos ilícitos que ocorrem no seio da praxe encontram respostas adequadas no enquadramento jurídico português, alertando contudo para a necessidade do reforço de um efectivo conhecimento da legislação e dos mecanismos ao dispor das vítimas para que ela seja efectivamente aplicada.

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. Uma incursão etnográfica

Tendo em conta os objectivos a que nos propusemos, optámos por uma metodologia de cariz qualitativo, tendo em atenção que estas recorrem a diversos paradigmas de interpretação sociológica e pressupõem múltiplas formas de recolha, registo e tratamento da informação. Esta opção metodológica prende-se, essencialmente, com o objectivo de explorar, interpretar e compreender um fenómeno dinâmico, onde os sujeitos e as suas subjectividades devem ser ponderados de forma contextualizada e compreendidos como parte de um todo. Compreendemos ser esta a melhor abordagem para o estudo deste fenómeno de forma holística (Pinto, 1977; Silva e Pinto, 1986; Quivy e Campenhoudt, [1992] 2013; Baztán, 1995; Coller, 2000; Peretz, 2000; Lahire, 2003; Guerra, 2006; Lopes, 2012).

Partindo de Baztán (1995), cremos ter-nos dedicado a uma incursão eminentemente etnográfica, entendendo a etnografia como o estudo da cultura de um grupo institucionalmente circunscrito. Como exploraremos neste capítulo, privilegiámos procedimentos centrais do processo etnográfico: mobilizámos instrumentos como a entrevista e a observação, recorremos à fotografia e ao registo sistemático das práticas observadas, dedicámo-nos a estudos de caso e à elaboração de retratos sociológicos, estudámos discursos mas também formas de comunicação não verbal e priorizamos o contacto directo no terreno, num processo de constantes e complexas negociações.

Pelo elevado e diversificado número de tarefas que um projecto deste tipo comporta, planearam-se as diferentes etapas de investigação, tendo em conta o período disponível para a sua concretização, dividindo o trabalho nas seguintes operações metodológicas principais: pesquisa, selecção e análise dos estudos e textos publicados sobre o tema, bem como de bibliografia complementar considerada pertinente por trazer outras ferramentas conceptuais para a leitura do fenómeno; recolha documental, com especial incidência sobre os códigos de praxe/regulamentos de conduta dos contextos em estudo e artigos de opinião ou entrevistas publicadas na principal imprensa nacional e no JPN (Jornalismo Porto Net) e no JUP (Jornal Universitário do Porto); observações exploratórias e conversas informais, como forma de aproximação ao terreno; os estudos de caso em si, que, numa incursão etnográfica e através de uma abordagem multidimensional, contaram com visitas aos locais, conversas informais com os actores,

observação directa de actividades de praxe (enquadradas por uma grelha de pesquisa) e entrevistas semi-directivas (conduzidas a partir de guiões-modelo). O trabalho conta assim com métodos e técnicas de investigação intensivos, de carácter qualitativo.

De forma bastante linear, estas operações dividem-se em dois tipos: revisão literária e trabalho de campo. O primeiro permitiu a contextualização do fenómeno, a sistematização dos contributos sobre o mesmo, bem como a identificação de diferentes interpretações – esboçámos o “estado da arte” possível. Abrimos nessa fase caminho para a problematização do objecto à luz de novas articulações e propostas. O segundo diz respeito, fundamentalmente, ao trabalho de campo. Depois de uma aproximação exploratória ao terreno, conjugada com a construção de um modelo analítico resultante da revisão literária, construímos as técnicas de investigação. Para essa fase definimos dimensões a analisar, tendo em conta as *instituições* que compõem este *fenómeno social total*, nas quais operacionalizamos conceitos e a partir das quais definimos categorias de análise¹². Na fase seguinte, estas categorias de análise transpuseram-se para uma grelha de pesquisa observacional¹³ e traduziram-se em questões a serem aplicadas nas entrevistas¹⁴. Esta distinção serve apenas o propósito de clarificar as diferentes fases da pesquisa, sendo necessário ter em conta que muitas tarefas se sobrepuseram. Optou-se por não se dividir o trabalho de forma estanque, dadas as características do próprio fenómeno - a título de exemplo, a revisão literária não se encontrou circunscrita ao início da pesquisa¹⁵ e a presença no terreno ocupou um lugar fundamental durante todo o processo. Assim, a reflexão que esboçaremos e as conclusões seguintes, serão resultado da articulação sistemática das diversas operações metodológicas acima apontadas, dos elementos obtidos através destas e da sua análise integradora.

3.2. A definição dos casos em estudo

Um passo crucial da pesquisa passou por circunscrever o campo de análise empírica. Antes de mais, definimos que estudaríamos o fenómeno em causa na Universidade do Porto (UP), quer por uma questão de proximidade e consequentemente

¹² Ver Modelo Analítico em Anexo 3.

¹³ Ver Grelha de Pesquisa Observacional em Anexo 4.

¹⁴ Ver Guiões-modelo e tópicos de entrevista em Anexos 5, 7, 9, 11 e 12.

¹⁵ Por exemplo, considerou-se fundamental a leitura do estudo coordenado por João Teixeira Lopes e João Sebastião, "A praxe como fenómeno social - relatório final", que é publicado apenas em Março de 2017.

facilidade de acesso, quer por ser um contexto onde o estudo da praxe é praticamente inexistente. De seguida, procedemos à delimitação da pesquisa a três faculdades da UP: Faculdade de Belas Artes (FBAUP), Faculdade de Engenharia (FEUP) e Faculdade de Letras (FLUP). Esta opção prendeu-se com uma tentativa de obtenção de diversidade na apropriação e manifestação do fenómeno¹⁶. Se, por um lado, a FEUP é um contexto por excelência de prática praxista na UP, quer pela sua longevidade, quer pela capacidade de mobilização que a caracteriza, a FBAUP é, por outro lado, um contexto recente de prática praxista (o ano lectivo de 2010/2011 foi o primeiro que contou oficialmente com praxe própria¹⁷). O interesse pelo estudo da praxe na FLUP, potenciado também pelo interesse pessoal por ser o contexto frequentado, deveu-se sobretudo à curiosidade de compreender a forte intensificação do fenómeno nos últimos anos neste contexto.

Considerando interessantes as características próprias de cada contexto, não nos conduzia nenhuma intenção de comparação directa entre estes; serviam estes casos o propósito de nos elucidar a respeito dos modos de funcionamento e das lógicas da praxe, que, podendo conter especificidades e múltiplas apropriações, contam com o que acreditamos serem regularidades passíveis de discernir (do ponto de vista da estrutura, das práticas, dos valores, da ideologia, etc.). Estamos, portanto, perante o que podem ser considerados, segundo Coller (2000), estudos de caso, no sentido em que: após a selecção do que considerámos serem exemplos pertinentes, nos dedicámos ao seu estudo no terreno, recolha e análise da informação aí obtida, bem como a sua posterior problematização; demos centralidade a técnicas como a análise documental, a entrevista e a observação; colocamos o ênus na proximidade com os actores do fenómeno; entendemos o valor intrínseco a cada caso. Não se trata, portanto, da tentativa de obter a representatividade estatística a que se propõem às metodologias quantitativas, mas sim uma *representatividade social*, que, ainda que sem a pretensão de generalização dos resultados, nos permite chegar a conclusões pertinentes e fundamentadas sobre o fenómeno em si (Guerra, 2006); trata-se de uma *representatividade analítica*, que se obtém através do estudo de um caso apropriado ou elucidativo ao tipo de discussão teórica a que nos propomos (Coller, 2000).

¹⁶ Os prazos estipulados e a margem de manobra que possuíamos pesaram também na delimitação do número de contextos a analisar.

¹⁷ Dado partilhado por um dos seus principais impulsionadores.

3.3. A entrevista e a observação como ferramentas privilegiadas

Elegemos a entrevista semi-directiva como instrumento privilegiado desta pesquisa. Além da recolha de dados factuais, cremos que a entrevista nos permitiu conhecer a narrativa que os estudantes entrevistados constroem sobre a praxe, partilhando as suas experiências imediatas mas também reflectindo sobre elas; permitiu conhecer representações sobre a praxe e o seu universo, bem como auto-representações que os estudantes tenham construído; permitiu perceber como os sujeitos justificam a realidade e se justificam perante ela. A partilha das experiências vividas, da forma como foram vividas e os significados que lhes foram atribuídos potenciou informação que entendemos ser essencial para a interpretação deste fenómeno. A entrevista permitiu ainda pensar não só sobre o que é dito (e o que se escolhe não dizer), mas também sobre a forma - a narrativa que os estudantes constroem e partilham contribui para compreendermos os sentidos atribuídos às acções e as lógicas subjacentes a estas, bem como para deslindar interstícios mais ocultos. Entende-se aqui, e também na opção metodológica que recai sobre a análise de conteúdo como modo de tratamento da informação¹⁸, a noção da centralidade da linguagem enquanto construtora da própria realidade social.

Tendo em conta os objectivos específicos das entrevistas aos estudantes primeiranistas, apesar da análise articulada do conteúdo destas, entendeu-se ser pertinente a construção de um retrato sociológico de cada estudante. A opção pelos retratos sociológicos (Lahire, 2003) prende-se com o objectivo de compreender os modos como os indivíduos pensam sobre si e sobre os contextos onde se movem, analisando essa singularidade individual no quadro de um cruzamento de diferentes forças e contextos sociais de acção. Os retratos têm pertinência por si só, pois podem ser espelho de regularidades sociológicas e, em simultâneo, proporcionar elementos de singularidade ou *contratendência*; são também pertinentes postos em confronto, pela possibilidade de encontrar consonâncias e dissonâncias entre retratos, permitindo apontar de que forma convergem ou divergem as várias experiências individuais (Lopes, 2012). A construção de retratos sociológicos é uma abordagem metodológica que reconhece a pluralidade interna de cada actor social e supõe uma análise articulada entre os níveis micro, meso e macrosociais.

Dado o carácter do fenómeno em estudo, elegemos a observação como outra técnica privilegiada para a recolha de informação. Segundo Peretz (2000), a observação

¹⁸ Ver Grelhas de análise de conteúdo em Anexos 6, 8 e 10.

directa consiste, então, em testemunhar os comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos locais onde ocorrem as suas actividades, sem alterar o seu curso habitual, sendo o papel do investigador o de presenciar os comportamentos efectivos dos indivíduos. Seguindo esta proposta, podemos apontar que o nosso objectivo era o de encontrar dados com significado sociológico, passíveis de recolha, classificação e análise, compreendendo a observação como meio privilegiado para a recolha desta informação em contextos tendencialmente fechados, muito regulamentados ou institucionalizados, que apresentam ao mundo exterior uma imagem rigorosa e bem estudada de si, por vezes até dissimulada, como é o caso do objecto em estudo. Assumimos, evidentemente, as dificuldades interpretativas que a polissemia das acções sociais comporta. Não obstante, entendemos que as actividades, ou se quisermos, a componente mais performativa da praxe, é melhor compreendida se observada, e não apenas apreendida por intermédio dos discursos produzidos sobre esta. Mais, o confronto entre as práticas declaradas e as práticas observadas permitiu identificar lapsos e contradições, clarificar práticas e compreender significados atribuídos, o que nos aproximou da complexidade do fenómeno e das justificações dos seus actores sobre este.

A abordagem metodológica a que nos propusemos supõe, deste modo, fundamentalmente, a análise dos processos como forma de descodificar a lógica social dos fenómenos. Sistematizemos as vantagens deste tipo de proposta metodológica, apontadas por Guerra (2006), a partir de Poupart: “[vantagens] de ordem epistemológica, na medida em que os actores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da acção” (ibidem:10).

3.4. Trabalho de campo: soluções entre obstáculos e oportunidades

Anteviam-se dificuldades no plano do trabalho de campo, que os primeiros contactos no terreno confirmaram. A praxe tem uma estrutura tendencialmente fechada, é uma prática muito regulamentada internamente e vive intensamente do pressuposto de que só quem a experiencia, a poderá compreender, características que se encontram hoje claramente acentuadas, reflexo da crescente mediatização de que o fenómeno foi alvo. Partimos, por isto, para o terreno preparados para a necessidade de esclarecer os objectivos da pesquisa, dispostos a inúmeras conversas, mas cientes dos entraves que nos

poderiam vir a ser colocados. A desconfiança perante os reais objectivos da pesquisa que tentávamos conduzir, a par do desejo de fechamento perante qualquer olhar exterior fruto da convicção de que a “verdadeira praxe” tem vindo a ser deturpada por quem a tenta perceber “a partir de fora”, revelaram-se obstáculos difíceis de ultrapassar e, num dos casos, impossíveis. Foi o caso da praxe da FBAUP, à qual nos foi negado o acesso por parte de representantes da casa praxista. Importa notar que nunca foi despoletado por estes um confronto explícito e, inicialmente, chegou a haver abertura para a realização de uma entrevista. Contudo, as conversas estabelecidas foram marcadas pela desconfiança em relação ao objecto de estudo desta pesquisa e ao interesse particular por aquele contexto, tendo sido declarado o desejo de obter previamente as questões a serem colocadas em situação de entrevista e negado, logo à partida, o acesso a qualquer actividade de praxe. Após a realização de duas conversas, a disponibilidade para contribuir para esta pesquisa passou a estar circunscrita a apoios que viéssemos a precisar, mas que não envolvesse o estudo do fenómeno naquele contexto, tendo sido apresentados os seguintes argumentos: o facto do fenómeno ser muito recente na FBAUP, não permitiria aos seus intervenientes falar de regularidades; trata-se de um contexto onde a praxe é muito criticada pela maioria da comunidade (professores, estudantes e órgãos de gestão), o que inibiria a partilha de testemunhos por medo de represálias; receio de que a informação partilhada viesse a ser deturpada; a crença convicta de que não seria possível tirar conclusões acerca do fenómeno naquele contexto. Optámos por não estudar a praxe neste contexto, não numa lógica de cedência aos argumentos apresentados (aliás, todos eles refutados quando expostos), mas porque compreendemos a inevitabilidade do insucesso: o acesso estava negado por parte de quem se encontra em lugares cimeiros da hierarquia, o que facilmente influenciaria a disponibilidade de outros estudantes em participar, sobretudo tendo em conta o facto de este ser um contexto em que a prática se encontra circunscrita a um grupo muito pequeno (segundo os próprios, estariam a participar na praxe apenas 8 estudantes primeiranistas). Importa ainda mencionar que, mesmo nos outros contextos, e já ultrapassada a desconfiança inicial, houve, porém, tópicos sobre os quais nenhum estudante de permitiu debruçar e outros que resultaram sempre em respostas politicamente correctas ou ensaiadas.

Outro dos obstáculos encontrados disse respeito às observações directas. A esmagadora maioria das actividades de praxe tende a ocorrer em locais isolados, para onde os estudantes se deslocam com esse objectivo definido, onde a nossa presença é notada e serve de propósito à alteração dos comportamentos. Sendo nosso objectivo não

interferir nas actividades, nem criar situações de confronto com quem nestas participa, optámos por observar apenas as actividades que decorrem em espaços públicos expostos (a título de exemplo, à porta da FLUP, nas imediações da FEUP ou em jardins e praças públicas da cidade) e cerimónias como os cortejos da Latada e da Queima das Fitas, a Monumental Serenata da Semana da Queima, a Missa da Bênção das Pastas e a Imposição de Insígnias dos finalistas do curso de Sociologia da FLUP¹⁹. Importa ainda mencionar que foi pedido de forma directa aos representantes das casas praxistas com que foi possível estabelecer contacto (incluindo ainda os da FBAUP) que fosse aberta a possibilidade de observar actividades. A resposta foi sempre negativa, sustentando-se em dois tipos de argumentos: o desejo de não expôr os estudantes praxados ao olhar externo e a inevitável incompreensão por parte de quem se “encontra de fora” acerca dos reais objectivos das actividades. De referir ainda que, apesar de negativas, as respostas começavam invariavelmente com um “não me importava nada de te deixar assistir, mas...” ou “não temos nada a esconder, mas...”, o que espelha a compreensão da necessidade de uma certa sofisticação ao nível dos argumentos – os praxistas não podem, assim, ser acusados de negar o acesso às actividades sem justificação; eles estão a proteger os seus. De apontar ainda o claro desconhecimento acerca da observação como técnica de investigação, sendo geralmente assumido que o objectivo das observações é o de as ajuizar moralmente a partir dos gostos pessoais, interesses e valores de quem investiga.

Comprendemos a perda substancial de informação que este obstáculo pode ter implicado, dado que estamos convictos da existência de práticas das quais só obteremos conhecimento através da observação. Contudo, foi nossa opção não entrar em confronto directo com quem nos impediu de assistir a estas actividades, pois antevíamos a colocação posterior de mais entraves à pesquisa, o que poderia ter implicado consequências irreversíveis.

Perante a impossibilidade do estudo da praxe na FBAUP, foi ainda apontada a possibilidade da FAUP. Contudo, os contactos já estabelecidos no terreno nos outros dois contextos revelaram-se por essa altura muito ricos, permitindo estabelecer através deles uma rede crescente de contactos. Revelou-se também por esta altura a pertinência de conhecer grupos que, em ambos os contextos, pareciam dedicar-se ao processo de integração dos primeiranistas, através de uma proposta diferente da da praxe. Assim, optámos por reforçar trabalho nestes dois contextos, alargando o leque de entrevistados,

¹⁹ Foi ainda presenciada a cerimónia de recepção da Universidade do Porto, na Reitoria.

onde passaram a estar incluídos elementos desses grupos, e aumentando o número de primeiranistas, deixando de parte o estudo de um terceiro contexto, de onde teríamos de começar de raiz numa fase já avançada da pesquisa.

Assim, contámos com dezenas de conversas informais ao longo de todo o processo de pesquisa, com inúmeras observações exploratórias e com sessões de observação directa a actividades de praxe, a reuniões informais para a preparação de actividades e a cerimónias de cariz oficial. Conduzimos 19 entrevistas semi-directivas, divididas pelos contextos em estudo: a 7 estudantes de 1º ano que se encontravam a participar na praxe na FEUP e a 8 na FLUP²⁰, a um representante da casa praxista da FLUP²¹, a um dirigente associativo da FLUP²² e a um elemento de cada um dos grupos com outras propostas de integração. Cada grupo de entrevistas contava com objectivos distintos: compreender a narrativa sobre a sua experiência na praxe e o lugar desta no processo de integração no ES (estudantes de 1º ano); conhecer a casa praxista, a sua estrutura e actividades, bem como as representações sobre esta e sobre o fenómeno da praxe em si (representante da casa praxista)²³; problematizar o papel das AAEE no processo de integração dos estudantes primeiranistas e compreender a sua relação com a praxe (dirigentes associativos)²⁴; conhecer a proposta de integração para os estudantes primeiranistas e compreender a sua relação com a praxe (grupos com outras propostas de integração).

Se encontrámos obstáculos, a incursão etnográfica também desvendou oportunidades: as observações exploratórias despertaram-nos cedo para indicadores de análise pertinentes, para a necessidade de ir reajustando opções metodológicas e para a centralidade de estar de forma atenta no terreno (incluindo para ouvir conversas pelos corredores e bares das faculdades, potenciadoras, por si só, de um enorme manancial de informação); as inúmeras conversas informais permitiram, quer a obtenção de informação

²⁰ A diferença deve-se apenas ao número de estudantes com disponibilidade encontrados em cada contexto.

²¹ Nenhum elemento do Conselho de Veteranos da praxe da FEUP, incluindo o *Dux*, se disponibilizou para contribuir para esta pesquisa.

²² Após disponibilidade inicial, a Direcção da AE da FEUP acabará por decidir não contribuir para esta pesquisa.

²³ No caso da FEUP, este objectivo não é atingido pelo motivo exposto acima. No caso da FLUP, dado que a representante da casa praxista entrevistada optou por não partilhar praticamente nenhuma informação a respeito da estruturação interna ou das actividades específicas da praxe na FLUP, que, entende, não deverem ser partilhadas com quem não é praxista, o seu contributo acabou por se cingir a representações amplas a respeito do fenómeno da praxe.

²⁴ No caso da FEUP, este objectivo não é atingido pelo motivo exposto acima.

sobre a praxe em cada contexto, quer o estabelecimento de contactos no terreno, sem os quais esta pesquisa não existiria; a proximidade com o terreno permitiu algum domínio sobre a linguagem mobilizada pelos actores do fenómeno, o que facilitou e desinibiu conversas com estes, dado que diminuiu a sensação de estarem a falar com “alguém de fora”; a presença em momentos simbólicos fortíssimos, como o cortejo da queima das fitas ou a monumental serenata, que os estudantes tendem a não conseguir descrever e que associam a sensações intraduzíveis, permitiu compreender dimensões do fenómeno inatingíveis de outra maneira.

Podemos concluir que a proximidade regular no terreno comportou obstáculos e situações de confronto mais ou menos directo, implicou negociações e a alteração de rumos traçados; assume-se que este trabalho é de grande exigência, dado que, de forma rigorosa e auto-crítica, foi sendo preciso avaliar o trabalho e encontrar caminhos e soluções a cada novo obstáculo. Compreendemos a facilidade com que a objectividade científica pode ser toldada no caso do estudo de um objecto como este, quer pela proximidade regular que passamos a ter com os indivíduos no terreno, quer pela dificuldade de contrariar as próprias experiências e valores de quem investiga, bem como as opiniões senso comunais sobre o fenómeno com que nos deparamos constantemente. Não nos debruçando sobre a ampla discussão em torno da objectividade no quadro das ciências sociais, cremos ter mobilizado de forma recorrente mecanismos de controlo epistemológico que a garantiram. Esperamos, sobretudo, ter cedido ao conselho de Pais ([2002] 2012): encontrar no *vadiar sociológico*, esse que deve caracterizar o *pesquisador viajante*, o caminho para descortinar os interstícios deste fenómeno.

Capítulo 4 – Praxe na Universidade do Porto (UP) e os estudos de caso

4.1. Praxe na UP: momentos determinantes da sua história

Como apontado anteriormente, tratamos um fenómeno pouco analisado cientificamente. Se o estudo da praxe é diminuto, ainda mais o é no caso da praxe em contexto universitário portuense. A praxe na Universidade do Porto (UP) é mencionada por Estanque (2016) e Lopes e Sebastião (2017), que se debruçam sobretudo sobre o processo de reanimação destas práticas no pós-25 de Abril. Somam-se a estes contributos referências mais específicas de Rebelo e Lopes (2001), cujo trabalho se debruça sobre a integração dos estudantes de licenciatura da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, discutindo o lugar da praxe nesse processo, e de Ferreira e Moutinho (2007), que reflectem acerca da pluralidade de experiências em torno da praxe a partir de testemunhos de estudantes da licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foram encontrados ainda os seguintes contributos: o de Cardina (2008b), que permite antever algumas dinâmicas estudantis no Porto, sobretudo na década de 60; e os de António (2009), dedicado à história de uma república estudantil portuense, e de Homem (2006, 2016), que nos elucidam a respeito de um conjunto de práticas e símbolos do universo estudantil universitário portuense.

Segundo Estanque (2016) e Lopes e Sebastião (2017), tal como em Coimbra, também na Universidade do Porto existia já antes de 1974 um universo estudantil universitário com práticas e simbologia próprias; ou, nas palavras de alguns, já vigoravam *tradições académicas*. Estes autores apontam o seu início no Porto para a década de 50. Por sua vez, a Federação Académica do Porto (FAP), na página oficial dedicada à Queima das Fitas²⁵, indica que essa cerimónia remonta a 1920, à chamada “Festa da Pasta”, organizada pelos estudantes de Medicina, e que consistia na passagem da pasta dos estudantes que estavam a concluir o curso para os que transitavam para o último ano. Na mesma fonte, afirma-se que essa Festa se foi difundido pelas várias faculdades da UP, realizando-se sem interrupções até 1943, ano em que passa a haver uma cerimónia comum a todas as faculdades, que se designará “Queima das Fitas”. Em 1944, realiza-se a

²⁵ <http://www.queimadoporto.com/#historia>

primeira Missa da Bênção das Pastas na Igreja dos Clérigos. Deste momento até 1971, segundo a mesma fonte, “de uma forma natural, a “Queima das Fitas do Porto” vai evoluindo”, não sendo, contudo, explicitado em que moldes se traduz exactamente este processo. Quer neste texto da autoria da FAP, quer nos trabalhos mencionados de Estanque (2016) e Lopes e Sebastião (2017), aponta-se 1971 como o ano em que estas práticas são interrompidas, num quadro de contestação estudantil e após ser decretado o luto académico nesta Universidade.

Revela-se difícil determinar com exactidão em que práticas se traduziam estas *tradições académicas* na UP antes do 25 de Abril. Foi, contudo, possível encontrar, numa obra dedicada à *Real República dos LYSOS* (RRL) (António, 2009), República fundada em Coimbra em 1959 e instalada ainda esse ano no Porto, por estudantes que para aí foram concluir a sua formação superior, diversas práticas, quer do interior da República (a título de exemplo, a recepção aos novos estudantes ou a prática de apadrinhamento dos mais velhos aos recém-chegados), quer exteriores. Nessa obra, a primeira referência à participação da República ou dos seus repúblicos na queima das fitas remonta a 1960, no cortejo (e seus carros alegóricos) e nos bailes de gala a 1961, na imposição de insígnias e na garraizada a 1962 e na bênção das pastas a 1965. São ainda encontradas referências a comissões organizadoras da queima das fitas, e é ainda possível compreender, no que aos símbolos diz respeito, a centralidade do traje e da pasta, bem como da cartola e da bengala no caso dos finalistas (passível de perceber, sobretudo, através de fotografias). É ainda dada nota da prática do “rasganço”, que consistia em rasgar a roupa do estudante finalista, aquando da sua entrada na República após a prestação da última prova na faculdade. Um pedaço rasgado da gravata ou laço desse estudante ficava depois na República, como forma de assinalar esse acto que simbolicamente marcava o final da vida de estudante.

Também num texto dedicado ao Orfeão Universitário do Porto (OUP) (Homem, 2016), corroboram-se ideias já aqui esboçadas, avançando outras: perda de força destes símbolos e práticas na UP (final da década de 60), utilização meramente pontual do traje e circunscrita a um reduzido número de estudantes (final da década de 60), contestação à queima das fitas de 1971 e consequente corte com estas práticas. São mencionadas também referências ao uso do traje em apresentações públicas do OUP e mencionadas aquilo a que o autor chama “marcas praxísticas” no seio do grupo, que se traduziam em práticas como o baptismo («julgamento»)/rito de iniciação dos caloiros) ou nos modos de apresentação pública do coro e dos orfeonistas, cuja disposição era profundamente

hierarquizada. O autor aponta ainda “outros aspectos tradicionais”: o traje do maestro, a sequência de actuação do grupo de fados e a disposição da tuna em palco.

Retomando a questão dos símbolos, ainda que sem estabelecer uma relação unívoca entre estes e a praxe, importa assinalar que a UP parece ter sido a primeira Universidade depois da de Coimbra, a afirmar um traje, insígnias e cerimoniais próprios, tendo estes alternado entre momentos de vitalidade e de desuso (a fase inicial da I República e as décadas de 60 e 70 ficarão marcadas pela perda de força destes símbolos, que se revitalizam, primeiro em 40-50, e, mais tarde, em 80-90) (Homem, 2006).

Segundo Cardina (2008b), em 1971, potenciado pela contestação estudantil, de que a Universidade do Porto também foi palco, dá-se um corte com as práticas estudantis compreendidas como tradicionais, de forma semelhante ao que ocorria em Coimbra. Supõe-se a possibilidade de, tal como nessa cidade, antes do corte efectivo, ter havido, pelo menos, uma tentativa de *apropriação progressista* dessas práticas. Aponta-se esta hipótese fruto de uma referência encontrada ao “cariz político” que a Queima das Fitas do Porto passa a assumir a partir de determinado momento (António, 2009: 145). Na mesma obra, é ainda mencionada a agitação política que vigorava por esta altura no seio das Repúblicas, assinalando-se as clivagens e confrontos de que estas eram palco.

Segundo Estanque (2016) e Lopes e Sebastião (2017), é no final da década de 70 que estas práticas voltam a ser recuperadas no Porto. Em 1978 dá-se a primeira tentativa de reanimação da Queima das Fitas, a chamada “Mini-Queima”, que contou com um sarau académico altamente polémico pelo conflito instalado entre pró e anti-praxistas. O primeiro Cortejo da Queima acabaria por ocorrer só no ano lectivo seguinte, em 1979, impulsionado essencialmente pelas Faculdades de Medicina e de Engenharia. Uma vez mais, o texto oficial publicado pela FAP aponta a este respeito uma descoincidência temporal²⁶: sendo referida a “Mini-Queima” em 1978, é também esse o ano apresentado como o do primeiro cortejo, sendo, porém, apontado que este foi “visto como uma iniciativa reaccionária”²⁷. Nos anos que se seguem, soma-se ao cortejo, um leque mais

²⁶As referências temporais apontadas pela FAP, não tendo sido encontradas em nenhuma outra fonte e remetendo sempre para um período mais longínquo do que o encontrado nas obras dedicadas à questão, deve ser entendido sobretudo como tentativa de legitimação de práticas que poderão ter, ainda assim, pouca longevidade. Voltaremos a esta questão quando discutirmos a noção de *tradição* associada à praxe, recorrentemente invocada no discurso praxista.

²⁷ <http://www.queimadoporto.com/#historia>

vasto de iniciativas, que ainda hoje compõem a Semana da Queima das Fitas do Porto, tais como a serenata, as noites da queima ou o concerto promenade. A inclusão deste tipo de actividades permitiu, segundo a FAP, contrariar a lógica de uma festa só para estudantes, alargando o alcance daquela.

Segundo Estanque (2016), se em Coimbra as Repúblicas eram o principal pólo de oposição ao ressurgimento das velhas práticas, no Porto é, em grande medida, destas que parte essa iniciativa²⁸. Em 1979, na República *Reinus das Águias Carecas*, já vigoravam os “julgamentos” aos novos repúblicos, prática que se decide por esta altura transpor para a Universidade. O seu principal impulsionador viria a ser em 1982-83 o primeiro *Primus Veteranorum* da Academia do Porto (só mais tarde se começa a utilizar a designação *Dux Veteranorum*). No quadro da *República do Bint’Oito*, parte desse estudante e de outro recém-chegado de Lisboa, um dos primeiros a aparecer sempre trajado de capa e batina, a formulação do primeiro Código de Praxe desta Academia, que, apesar da inspiração na versão de 1957 do Código de Coimbra, adoptará especificidades, entre as quais a inclusão de um *Dux Facultis*, figura ainda hoje existente e que conta com a tarefa de tutelar a praxe de cada faculdade²⁹. Cria-se também por esta altura um Conselho de Veteranos, a que se dará o nome de *Magnum Consillium Veteranorum*, a quem caberá dirigir a praxe na academia do Porto, e institui-se a figura do *Dux Veteranorum*, que o lidera.

No que diz respeito à contestação organizada, ainda que com nuances e expressão distintas, há a assinalar os dois momentos acima apontados - o período de luto académico e o pós 25 de Abril – a que se soma o movimento anti-praxe com maior expressão na UP, o Antípodas, que, apesar da curta duração e da parca capacidade de mobilização, atingiu alguma visibilidade mediática em 2003, aquando da publicação de um manifesto em conjunto com outros colectivos anti-praxe³⁰.

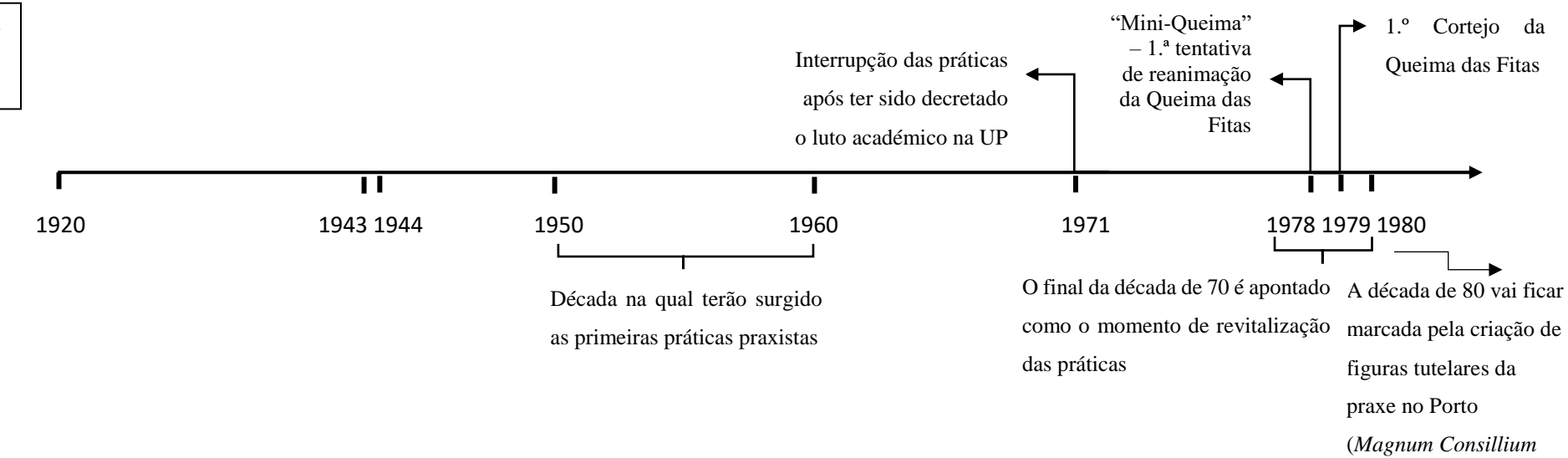
²⁸ De referir, ainda assim, que a recuperação destas práticas não foi consensual. Segundo a obra já referida dedicada à RRL (António, 2009), muitos dos seus elementos opuseram-se à reanimação da Queima das Fitas e seus derivados, tendo sido esta República um espaço de clara politização à esquerda no pós-25 de Abril, ocupando alguns dos seus repúblicos lugares de destaque no seio do movimento associativo estudantil.

²⁹ Este Código de Praxe nunca chegou a ser formalizado. Foi-nos dito por vários praxistas que não existe um Código da Academia do Porto, tendo algumas casas praxistas redigido documentos próprios com propósitos equivalentes aos desse.

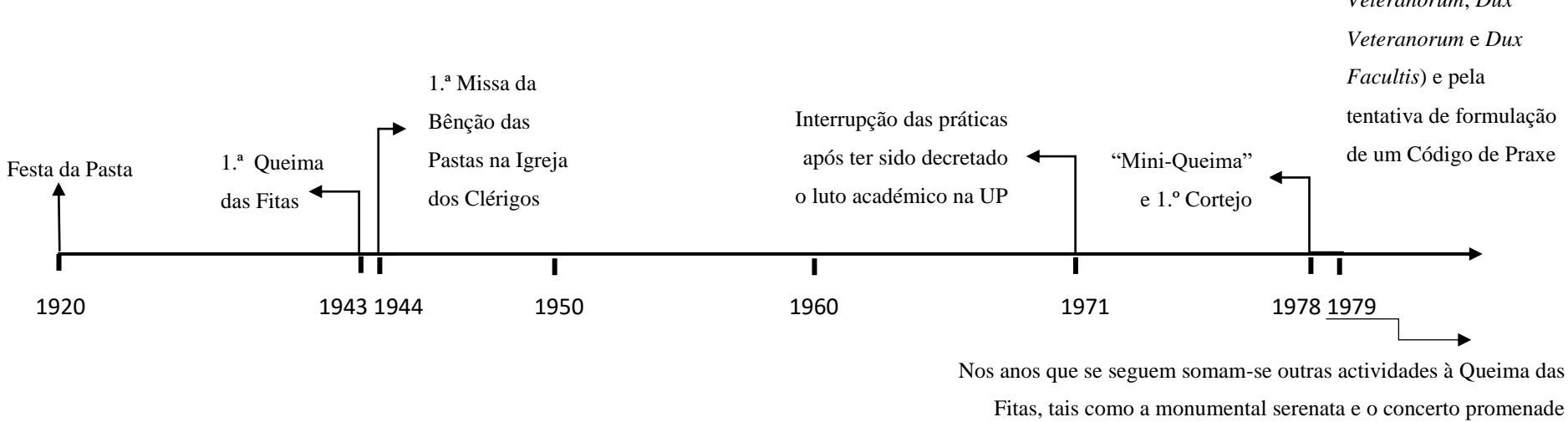
³⁰ Ver Capítulo 2.

Figura 1 – Momentos determinantes da história da praxe na Universidade do Porto

Segundo Estanque (2016) e Lopes e Sebastião (2017)



Segundo a Federação Académica do Porto (no site oficial dedicado à Queima das Fitas do Porto)



4.2. FEUP e FLUP: os contextos em estudo e seus estudantes

Tem em conta a caracterização já sistematizada no Capítulo 1, acerca do Ensino Superior em Portugal hoje, debruçemo-nos nesta parte sobre o contexto em estudo, a Universidade do Porto, ou, mais especificamente, os contextos, a FEUP e a FLUP e, em particular, os seus estudantes.

Compreendemos os estudantes universitários como objecto de estudo específico e com clara pertinência sociológica. São-no no caso concreto desta pesquisa pelas razões óbvias, mas também num plano mais amplo, por se constituírem como um segmento decisivo da população – o seu protagonismo social, quer enquanto estudantes, quer nos seus destinos sociais potenciais, e o facto de ser passível de descortinar nestes muitas das mudanças sociais mais relevantes da actualidade, constitui-os num grupo de particular relevância (Machado *et al.*, 2003). Não nos conduz nenhum propósito de discussão em torno da profusão de trabalhos dedicados a esta temática, já ampla e ricamente conduzida, sendo, porém de reter o contributo de Machado *et al.* (2003), a cuja reflexão em torno das origens sociais, oportunidades e orientações de vida dos estudantes universitários recorreremos neste ponto sempre que se colocar pertinente.

Debruçemo-nos, então, sobre a caracterização sócio-económica³¹ dos estudantes de licenciatura ou mestrado integrado das Faculdades de Engenharia e de Letras da UP³². No ano lectivo de 2015/2016 havia 21 087 estudantes inscritos em licenciatura ou mestrado integrado na UP, sendo a maioria mulheres (52%). No caso da FEUP, estavam inscritos 5 742 estudantes nesse ciclo de estudos, dos quais 73% eram homens e 27% mulheres, e 2 202 na FLUP, dos quais 38% eram homens e 62% mulheres. Estes dados vão claramente ao encontro da dinâmica de feminização que caracteriza o ES em Portugal e, mais especificamente, das conclusões apontadas por Machado *et al.* (2003) – as estudantes estão em maior número em termos gerais no ES, dinâmica que só se altera

³¹Informação disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=122350&pct_parametros=p_pagina=122350&pct_grupo=28374#28374

³²A informação analisada diz respeito ao ano lectivo 2015/2016, último sobre o qual há dados publicados. Cremos, contudo, não haver discrepâncias significativas entre esta informação e a que dirá respeito ao ano lectivo seguinte, durante o qual esta pesquisa se desenvolveu, uma vez que os dados aqui discutidos espelham, no essencial, regularidades, dificilmente alteráveis de forma significativa de um ano para o outro.

quando se atende à distribuição por áreas de estudo, em que as engenharias fogem de forma evidente a esta regra da maioria feminina.

No que diz respeito à caracterização por idade, compreensivelmente, 81% destes estudantes na FEUP e 82% na FLUP têm até 23 anos de idade, valores semelhantes aos do total da UP (82%). 99% destes estudantes na FEUP são de nacionalidade portuguesa, valor que desce no caso da FLUP para 97%, num quadro geral de 98% para o total da UP.

Quanto à região de proveniência, 88% destes estudantes da UP são da Região Norte, seguidos de 8% da Região Centro. Esta clara prevalência do Norte como região de origem mantém-se no caso dos dois contextos em estudo: 90% no caso da FEUP e 92% no caso da FLUP. Também aqui a Região que se segue é o Centro, contudo com valores ínfimos, 7% e 5%, respectivamente consoante o contexto. 13% destes estudantes da FEUP e 15% da FLUP estão deslocados da sua residência permanente, valor que sobe para 20% no total da UP.

No que diz respeito à situação profissional, 89% dos inscritos em licenciatura ou mestrado integrado na UP são apenas estudantes, predominância também observável na FEUP (89%) e na FLUP (86%). Em sentido contrário, e facilmente compreensível, são os dados quanto ao estatuto de estudante trabalhador. Apenas 6% destes estudantes da UP o possuem, valor que desce para 5% no caso dos estudantes da FEUP e que sobe para 8% no dos da FLUP³³. Valores semelhantes a estes últimos são os que dizem respeito à frequência da licenciatura ou do mestrado integrado em regime de tempo parcial: 8% no total da UP, 7% na FEUP e 11% na FLUP.

Dediquemo-nos de seguida aos dados correspondentes à informação quanto ao nível de escolaridade e situação profissional dos pais destes estudantes, variáveis centrais para a compreensão de parte determinante da dinâmica do ES em Portugal. As origens de classe e as trajectórias de mobilidade social dos estudantes universitários têm sido amplamente estudadas em Portugal. Sabemos que a abertura da composição de classe destes estudantes é espelho da recomposição política, económica, social e cultural que tem caracterizado Portugal desde o 25 de Abril, contudo, e como veremos os estudantes em estudo não são excepção, o ES continua a ser um campo com tendência para a reprodução social. Machado *et al.* (2003) vão ainda mais longe, afirmando que, além da chamada *selecção social primária*, que faz com que muitos estudantes, sobretudo

³³ Entenda-se que a atribuição deste estatuto tem muitas condicionantes, não se pretendendo afirmar aqui que apenas os estudantes que o possuem exercem algum tipo de actividade profissional.

oriundos das classes populares, fiquem afastados da universidade, deparamo-nos ainda com uma *selecção social secundária*, dentro das classes dominantes, nesse caso de acordo com o volume de capital cultural. Vejamos os dados correspondentes aos contextos em estudo.

Antes de mais, os dados totais referentes aos estudantes inscritos neste ciclo de estudos na UP: 33% destes estudantes indica que o pai tem formação superior e 40% a mãe. Apesarem de serem elucidativos de uma tendência amplamente demonstrada nos trabalhos sobre esta temática, os dados específicos de cada um dos contextos em estudo, revelam-se, porventura, ainda mais interessantes.

Sendo necessário ter em conta que o ensino universitário português é um campo internamente muito diferenciado (em função da oferta pública ou privada, quanto à distribuição regional das universidades, sua dimensão e antiguidade), é fundamental compreender que um dos principais eixos dessa diferenciação interna prende-se com a sua divisão em grandes áreas de conhecimento, cada uma das quais também diversa internamente – “seja no valor de mercado dos títulos académicos, seja no plano do prestígio ou capital simbólico que lhes está associado, essa diferenciação converte-se numa verdadeira variável de estratificação interna do campo universitário” (Machado *et al.*, 2003:66). Como apontam estes investigadores, essa distribuição dos estudantes por áreas de conhecimento está também dependente da sua origem de classe. Assim, a hierarquia de prestígio socialmente atribuído às áreas de estudo – que, de forma simplista, tem no topo as ciências médicas e na base as letras e as ciências sociais – é reforçada pela hierarquia das procuras sociais dessas áreas a partir das diversas classes. Por outras palavras, “os estudantes provenientes de classes de maiores recursos distribuem-se de forma totalmente homóloga a essa distribuição de capital simbólico, contribuindo, dessa forma, para a reproduzir” (ibidem: 67). A pertinência desta questão revela-se sobretudo, no nosso caso, por estudarmos dois contextos que, *grosso modo*, se encontram nestes dois lados opostos do ponto de vista do prestígio social, as engenharias e as letras. De facto, os dados vão no sentido do enunciado por Machado *et al.* (2003): comparativamente, os estudantes inscritos neste ciclo de estudos na FEUP são oriundos de contextos familiares mais escolarizados, isto é, mais capitalizados cultural, e possivelmente, economicamente, do que os estudantes da FLUP. 40% dos pais e 47% das mães destes estudantes da FEUP concluíram formação superior, contra 15% dos pais e 20% das mães dos estudantes da FLUP. De referir que, no nível de escolaridade dos pais neste último caso, a percentagem de pais com formação superior é igual a de pais com o 3.º ciclo do Básico (15%) e menor

que a de pais com o ensino secundário (18%). Esta tendência, ainda assim, não se verifica no caso das mães³⁴.

Também a informação a respeito da caracterização dos pais destes estudantes por situação profissional, revela para os estudantes da FEUP contextos familiares com mais segurança laboral e, em última análise, com mais estabilidade até do ponto de vista financeiro. 71% dos pais dos estudantes da FEUP encontram-se empregados, valores que descem para 50% no caso dos pais dos estudantes da FLUP. Curiosamente, os valores para o total de estudantes da UP, deste ciclo de estudo, são mais próximos dos da FEUP (69% dos estudantes têm os pais empregados)³⁵.

Por último, caracterizamos estes estudantes segundo a situação de bolseiro. Nesse ano lectivo, a UP tinha 21% dos estudantes inscritos em licenciatura ou mestrado integrado em situação de bolseiro SAS, contra 79% não bolseiros. No caso dos dois contextos em estudo, indo ao encontro de algum modo das propostas analíticas avançadas acima, a FLUP conta com mais do dobro de estudantes bolseiros SAS (34%) do que a FEUP (16%).

4.3. A integração na FEUP e na FLUP

Depois de apontadas as principais características socioeconómicas dos estudantes de licenciatura e mestrado integrado da UP e, especificamente, da FEUP e da FLUP, importa centrarmo-nos nas dinâmicas que caracterizam estes contextos ao nível da recepção, acolhimento e integração dos estudantes primeiranistas, ângulo de análise que privilegiamos nesta pesquisa. Pela sua importância neste sentido, discutida no Capítulo 1, debruçar-nos-emos sobre o trabalho das AAEE e a acção institucional desenvolvida pelas próprias IES. Somamos a essa reflexão, a discussão em torno dos grupos estudantis encontrados em ambos os contextos que se dedicam à recepção e integração dos colegas primeiranistas através de propostas distintas das da praxe.

³⁴ De notar que, no caso dos estudantes da FLUP, a categoria ‘Desconhece/Não disponível’ conta com valores curiosamente elevados (26% para o nível escolar dos pais e 24% para o nível escolar das mães), o que pode influenciar a percentagem das restantes categorias.

³⁵ Não foi possível obter informação sobre a situação profissional das mães. Essa informação não foi tratada pela Reitoria da UP por não ter sido disponibilizada pela fonte usada, a saber, a resposta ao Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES), cedida, após validação, pela DGEEC/MEC.

4.3.1. Acção institucional: recepção e estruturas de apoio

A FEUP conta com um Gabinete de Orientação e Integração, que “exerce a sua atividade no âmbito do apoio ao estudantes e da promoção do sucesso académico”³⁶, competindo-lhe, entre outras orientações, “desenvolver e implementar estudos que suportem ações de integração e sucesso académico dos estudantes”, “promover, coordenar e desenvolver ações que favoreçam a integração dos estudantes na escola e o seu sucesso académico”, bem como “aconselhar os estudantes em questões de âmbito pessoal, social e académico”. Soma-se a este trabalho, o acompanhamento individual de âmbito psicológico, havendo para os estudantes a possibilidade de marcação de consultas. O trabalho desta estrutura de apoio apresenta-se, portanto, dividido em sete linhas: integração e sucesso académico, apoio psicológico, workshops, aconselhamento, necessidades educativas especiais, competências transversais e voluntariado estudantil e actividades extra-curriculares.

A FEUP conta ainda com o Projecto FEUP, “uma Unidade Curricular do 1.º ano, que pretende promover a integração social e académica, divulgar os serviços do *campus*, facilitar as aprendizagens iniciais e fornecer ferramentas não técnicas (*soft skills*), transversais a todas as engenharias, úteis para os respetivos cursos e para a futura atividade profissional dos estudantes da FEUP”³⁷. O Projecto FEUP está inserido no 1.º semestre de todos os mestrados integrados, dividido entre uma primeira semana de formação intensiva dedicada à recepção dos estudantes, através da realização de palestras e actividades (esta semana, a primeira do ano lectivo, surge inclusive identificada no calendário escolar da instituição como *Semana Projecto FEUP*), seguido de um período de aproximadamente 6 semanas, para a elaboração de um projecto em grupo, sendo que “no final do trabalho, a equipa deve produzir para avaliação um Relatório Científico, um Poster e uma Apresentação oral. Os trabalhos serão apresentados oralmente a um júri em estilo conferência onde se apresenta e defende o trabalho realizado”³⁸.

No que diz respeito à FLUP, foram encontradas no site da instituição referências a duas estruturas que desenvolveriam trabalho no sentido do que temos vindo a explorar neste ponto, o Gabinete de Formação e Educação Contínua, sub-dividido nos Sectores de Formação e no de Inserção Profissional, e o Serviço de Psicologia e Orientação. Estas

³⁶ https://sigarra.up.pt/feup/pt/uni_geral.unidade_view?pv_unidade=892

³⁷ <https://sites.google.com/a/gcloud.fe.up.pt/projetofeup1718/home>

³⁸ https://sigarra.up.pt/feup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=387801

estruturas encontram-se, porém, segundo informação disponibilizada no site, desactivadas.

Em ambos os contextos, as Direcções das instituições tendem a organizar uma sessão de abertura do ano lectivo, no registo de uma palestra inaugural, que conta com os representantes das principais estruturas da faculdade (departamentos, serviços, etc.) e das estruturas de representação estudantil, com principal destaque para as AAEE.

De forma mais ampla, no quadro da UP, importa mencionar a recepção na reitoria da Universidade³⁹. A UP fornece ainda no início do ano lectivo um *Guia do Novo Estudante da UP*⁴⁰, que inclui, a título de exemplo, informações gerais sobre a instituição, as diversas faculdades e seus grupos, bem como indicações a respeito dos serviços prestados (indica, por exemplo, um serviço de integração académica e bem-estar da UP). Soma-se a este um *Guia para a Integração Académica na UP*⁴¹, onde são apresentados, partindo da exposição das diferentes dimensões de bem-estar (físico, emocional, financeiro, académico e carreira, social e cultural, ambiental e espiritual), os recursos sociais e institucionais da UP direccionados para cada uma delas. Neste documento, extenso e com informação bastante detalhada, é dado conta de serviços como o Serviço de Integração Académica e Bem-estar do Departamento de Integração Académica, Saúde e Desporto dos Serviços de Ação Social da UP, mas também de grupos culturais, de estruturas como as AAEE ou de programas como o Erasmus. Esta informação encontra-se também disponível num *Kit de Integração Académica U.Porto*⁴², onde se somam a estas, informações sobre a cidade do Porto e o país.

4.3.2. Associações de Estudantes

A AE da FEUP dividiu o seu trabalho de recepção e integração nos seguintes momentos ou actividades: apoio presencial no acto das matrículas; banca da AE, onde é disponibilizada informação; “pool party”, em articulação com a AE da FADEUP;

³⁹No ano lectivo em estudo essa cerimónia contou com as intervenções do Reitor da UP, do Presidente da FAP e do Presidente da Câmara Municipal do Porto.

⁴⁰https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F459251160/Guia_do_Novo_Estudante_U.Porto_2016.pdf

⁴¹https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F19433432/Guia_para_a_Integracao_Academica_UPorto_2015_2016.pdf

⁴²https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=recursos%20e%20servi%20os%20da%20u.porto%20a%20social:%20integra%20acad%20mica

“FEUPTalks”, sessão que contou com o objectivo de dar a conhecer os núcleos, grupos e associações da FEUP, a que se somou uma conversa com dois atletas olímpicos; concerto no relvado da faculdade, em articulação com a Engenharia Rádio; associação à FAP numa sessão informal de recepção dedicada a esclarecer dúvidas aos novos estudantes; “Arraial d’Engenharia”, que, apesar de realizado apenas na primeira semana de Novembro, é identificado pela AE como actividade de recepção.

Intituladas “Semanas de Recepção AE FLUP”, estas traduziram-se no caso desse contexto nos seguintes momentos ou actividades: apoio aos estudantes no acto da matrícula; sessões de apresentação dos cursos e dos serviços (em articulação com outras estruturas da faculdade); sessão de apresentação da AE, bem como a presença na sessão de boas-vindas organizada pela Direcção da faculdade; mostra dos grupos da FLUP; visita às instalações; exibição de um filme; torneio de matraquilhos; lanche convívio; passeio nocturno pelo Porto.

O trabalho desenvolvido pelas AAEE no sentido da recepção e integração dos estudantes primeiranistas parece desenvolver-se, no caso dos dois contextos em análise, de forma idêntica. Apesar de actividades distintas, este trabalho parece corresponder à lógica, primeiro, de prestação de apoio e informações, e, segundo, da criação de momentos e espaços de convívio e interacção mais informal entre pares⁴³.

4.3.3. Grupos com propostas de integração:

Civil’IN (FEUP)⁴⁴

O Civil’IN, programa direccionado para os estudantes de Engenharia Civil, surgiu há dois anos na FEUP, sendo este o segundo ano lectivo em que se encontra em execução. Paulo Soares, a frequentar o 4.º ano do Mestrado Integrado, e principal impulsionador deste projecto, partilha de onde surgiu a ideia: “Eu não sou cá do Porto (...) e quando cheguei cá estava assim um bocadinho perdido (...) e senti que a única forma de ter

⁴³ A dirigente associativa da FLUP valorizará sobretudo o trabalho de apoio às matrículas. Admitirá, contudo, limitações de alcance do restante trabalho desenvolvido, quer no que diz respeito à capacidade de envolver os primeiranistas, quer no objectivo de garantir trabalho prolongado temporalmente.

⁴⁴ Entrevistado: Paulo Soares, estudante do 4.º ano de Mestrado Integrado em Engenharia Civil, fundador do Civil’IN, Director do Departamento de Relações Empresariais da IACES – Porto (International Association of Civil Engineering Students), sediada na FEUP, e membro da Comissão de Acompanhamento de curso.

contacto com os alunos mais velhos, na altura, era a praxe. Não havia mais nada. (...) Mas em praxe há sempre aquela distinção de hierarquias e conhece-se muita gente, mas não há logo contacto directo. Então eu [achei] que fazia sentido haver algum tipo de programa em que se promovesse o contacto directo entre alunos mais velhos, que têm mais experiência e que nos podem ajudar muito mais, podem estar lá sempre que tivermos alguma dúvida, e alunos mais novos, que estão cá pela primeira vez”.

O Civil’IN desenvolve, no essencial, duas linhas de trabalho. A primeira, organizada de forma mais centralizada, traduz-se numa recepção aos novos estudantes, que conta com a apresentação dos espaços da faculdade, em especial os de engenharia civil, e na realização de duas grandes actividades, uma por semestre. A título de exemplo, um concurso de fotografia que se desenvolveu durante uma semana, tendo culminado num lanche, organizado no departamento e que contou com a participação de estudantes e professores. A segunda linha, diz respeito a um trabalho de tutoria. Os alunos de 1.º ano são agrupados em dois ou três e é-lhes atribuído um tutor, um aluno mais velho, que poderá ser do 2.º ao 5.º ano. Este apoio dos estudantes mais velhos traduz-se sobretudo num auxílio na esfera académica (apoio no estudo para exames e na elaboração de trabalhos). Se a primeira linha de trabalho se desenvolve de forma mais centralizada, cabendo ao Civil’IN proporcionar os primeiros contactos e manter alguma proximidade entre pares, e também com o corpo docente, conduzindo actividades para tal, a segunda implicará um trabalho mais autónomo entre os estudantes envolvidos, cabendo-lhes gerir os moldes da comunicação e do apoio prestado ao longo do ano lectivo. Todo este trabalho é coordenado por uma comissão organizadora, composta pelo nosso entrevistado, pelo Director do Departamento de Engenharia Civil, por uma arquitecta afecta ao departamento e por uma docente com contacto regular com os estudantes primeiranistas. Além destes, antes do projecto avançar, e ainda hoje quando se entende necessário, contou-se com o contributo de uma das psicólogas da faculdade, que colaborou na formação dos principais envolvidos no projecto, e ainda com outros docentes, que têm sobretudo a tarefa de apoiar os alunos tutores caso estes sintam necessidade.

A apresentação do programa aos estudantes primeiranistas é conduzida em dois moldes, no acto da matrícula, onde existe uma banca com informação disponível e onde estão presentes alguns dos tutores (“Estávamos identificados com camisolas e abordávamos os alunos que eram de Engenharia Civil, explicávamos o programa e perguntávamos se queriam participar”), e na sessão de apresentação do curso. Conclui

Paulo Soares: “Tivemos a certeza que 100% dos alunos que entraram tiveram conhecimento e acesso ao programa”. Efectivamente, a adesão dos estudantes de 1.º ano parece ser bastante elevada, uma vez que, segundo o nosso entrevistado, 90% dos estudantes primeiranistas deste curso, aproximadamente 100 pessoas, aderiram ao programa no início do ano lectivo. O valor terá reduzido para 60/70 pessoas ao longo do ano, diminuição que se prenderá com um desfasamento entre as expectativas em relação ao programa e os moldes em que este se desenvolve realmente, bem como a opção por outras actividades em detrimento das do programa.

Paulo Soares defende que a “ajuda ao outro, bem como a preocupação pelos mais novos e pelo seu bem-estar”, são os valores que guiam o trabalho dos envolvidos no programa. Associa ao Civil’IN a possibilidade de desenvolvimento de competências ao nível das relações interpessoais e ao nível académico, afirmando até que o programa já conduziu uma actividade que permitiu aos estudantes primeiranistas desenvolver a componente mais prática da engenharia civil, dimensão que no quadro do curso só se começa a trabalhar anos mais tarde (construção de paredes com resíduos sustentáveis com um engenheiro convidado especialista em projectos de sustentabilidade).

O Civil’IN não conta com fundos próprios, sendo o departamento que disponibiliza verbas quando se revela necessário comprar materiais para as actividades. Importa ainda mencionar que todos os estudantes envolvidos no programa durante, pelo menos, dois anos, verão anexado ao seu diploma um certificado de participação.

O sucesso no que ao envolvimento de estudantes diz respeito prende-se, segundo Paulo Soares, com a capacidade que o programa está a ter de concretizar os seus objectivos: “No primeiro ano foi assim um bocadinho à experiência [para] toda a gente. A partir daí, no segundo ano, os alunos [que tinham participado no] 1.º ano adoraram, quiseram-se inscrever para tutores para poder dar aos outros a oportunidade que tiveram, e as pessoas foram falando e sentiram-se na necessidade de ajudar os outros. (...) Eu acho que [é] este feedback positivo, as pessoas ouvirem falar bem (...) e que efectivamente é uma ajuda para eles [os estudantes de 1.ºano] e que eles se sentem melhor por ter esta ajuda, que leva as pessoas a participarem”.

Na recta final do segundo ano lectivo de implementação do programa, o balanço é bastante positivo, e por parte de todos os envolvidos: a análise da comissão de acompanhamento de curso revela que os estudantes de 1.º ano destacam o Civil’IN como sendo “um projecto que os ajudou na integração na faculdade, [dando-lhes] uma visão mais ampla daquilo que é a engenharia e daquilo que eles podem fazer [na faculdade]”; o

departamento de engenharia civil entende que este programa vai ao encontro de uma das suas preocupações, isto é, o trabalho “não só na formação como engenheiros, mas na formação como pessoas”; e, por último, a própria Direcção da FEUP, que pondera o alargamento deste programa aos restantes departamentos (“Quando o Civil’IN surgiu houve uma grande receptividade cá no departamento [o que] teve reflexos logo em termos institucionais, a nível da Faculdade de Engenharia. Tive uma série de reuniões com o Director da faculdade e com alunos de outros cursos que têm ideia de criar algo do género. E está a ponderar-se estender este programa de intervenção a toda a faculdade”).

Real Tertúlia dos Bastardos (FLUP)⁴⁵

A Real Tertúlia dos Bastardos (RTB) surgiu em 2003, no pólo de Ciências da Comunicação (CC) da FLUP, pela mão de três estudantes desse curso. Segundo Beatriz Rainha, Grã-Mestre da RTB durante o ano lectivo em estudo, esses estudantes “não queriam pertencer à praxe mas queriam, de igual forma, ter direito a viver e experienciar a tradição académica”. A RTB ainda hoje tem apenas expressão neste pólo da FLUP, dado que, “sendo um curso separado fisicamente da FLUP, em termos práticos é como se estivéssemos numa faculdade só nossa, sendo apenas neste espaço que podemos assegurar e promover a integração dos estudantes”. Sustenta, ainda assim, que a RTB já motivou o surgimento de um grupo “alternativo à praxe, com valores e modos de funcionar semelhantes [aos da RTB]”, o GRAL⁴⁶, no pólo principal da FLUP.

O primeiro contacto dos estudantes primeiranistas com a RTB é feito de forma informal, durante os primeiros dias de aulas, cabendo aos membros do grupo contactar os novos estudantes e registar os que manifestam interesse em participar. Assumindo desde o início que uma das suas principais tarefas seria a promoção da integração dos novos estudantes, a RTB organiza uma primeira grande actividade, geralmente, na segunda semana de aulas: “é uma espécie de piquenique com todos os membros actuais e todos os estudantes que demonstrem interesse na Tertúlia e em fazer parte dela, não querendo estar ligados à praxe”. Na sequência deste, o 1.º semestre, “por ser a fase inicial de adaptação, [está reservado] para actividades que permitam que todos se conheçam melhor uns aos

⁴⁵ Entrevistada: Beatriz Rainha, estudante de 3.º ano da licenciatura em Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Multimédia, Grã-Mestre da Real Tertúlia dos Bastardos (RTB) no actual ano lectivo e membro da sua Comissão pelo segundo ano consecutivo.

⁴⁶ Não foi possível encontrar informação sobre o grupo mencionado.

outros e ao curso”. Ao longo do ano lectivo, vão sendo realizadas reuniões semanais, com o objectivo de criar momentos de interacção entre pares, e peddy-papers pelo Porto.

No ano lectivo de 2016/2017, a RTB contou com cerca de 90 membros activos⁴⁷, sendo feito um balanço positivo da participação dos novos estudantes, cuja adesão se tem verificado logo no início do ano lectivo, mas também ao longo deste: “Nos últimos dois anos temos registado um aumento significativo de estudantes que participam neste convívio [piquenique do início do ano lectivo], mas vão aparecendo sempre muitos mais ao longo das primeiras reuniões semanais e até ao fim do semestre”.

A RTB encontra-se claramente estruturada internamente, cabendo a cada estudante, consoante o ano lectivo que frequenta, um lugar distinto: novatos (estudantes de 1.º ano), conselheiros (estudantes de 2.º ano) e mestres (estudantes de 3.º ano). O grupo é coordenado por uma comissão, composta por três mestres e três conselheiros, bem como por um grão-mestre, ou uma grã-mestre no caso do ano lectivo em estudo, que lidera a comissão. À exceção de um conselheiro e de um mestre, que são escolhidos pela comissão anterior, os restantes elementos desta são eleitos por todos os membros activos da RTB.

Os fundos do grupo são angariados pelos membros (normalmente através da venda de bens alimentares confeccionados pelos próprios). Não têm qualquer tipo de relação oficial com a Direcção da FLUP ou com a AE, tendo “uma relação amigável e de entreajuda” com a Direcção do pólo de CC, a quem recorrem sobretudo aquando da necessidade de usufruto das instalações para a realização de actividades.

Beatriz Rainha defende que a RTB promove os valores do respeito, da amizade, da liberdade, da igualdade, da entreajuda, da humildade e do espírito de equipa. Associa-os à RTB no geral, mas assume que estes determinam de forma central os moldes em que desenvolvem os processos de acolhimento e integração dos novos estudantes. Defende ainda que o trabalho e o contacto entre pessoas muito diferentes, que a RTB potencia, permite aos seus membros desenvolver competências como a capacidade de lidar com e gerir diferenças, a resolução de conflitos, a capacidade de organização e conciliação de actividades.

Ambos com propostas de recepção e integração dos estudantes primeiranistas, estes são, porém, dois grupos substancialmente distintos, quer ao nível da organização e

⁴⁷ Num universo, no ano lectivo anterior, de aproximadamente 430 estudantes de licenciatura, segundo informação da Reitoria da UP (informação retirada da fonte acima identificada).

estruturação interna, quer nos moldes em que se consubstancia a sua intervenção. Adiante posicionaremos estes grupos em relação à praxe, confrontando as diferentes propostas e questionando as auto-representações de cada grupo, sendo importante reter por esta altura a sua importância, antes de mais, por intervirem num campo hoje hegemonicamente ocupado pela praxe.

4.3.4. As percepções dos estudantes

Uma vez mapeadas as diversas estruturas e moldes de recepção e integração com que os estudantes recém-chegados à FEUP e à FLUP puderam contar, importa aferir as suas percepções a este respeito – darão estas estruturas resposta àquilo a que se propõem?

Começamos por referir, em jeito de síntese, que o momento do primeiro contacto com a faculdade encontra-se envolto numa espécie de névoa, sendo as referências que os estudantes entrevistados fazem a respeito desta fase pouco afirmativas, com muitas hesitações e até pouco claras (são frequentes expressões como “não sei”, “não tenho a certeza”, “não me lembro bem”). Importa também desde já apontar que a excepção se encontra precisamente na praxe, realidade com a qual o primeiro contacto é referido pelos estudantes com clareza e nitidez, havendo mesmo aqueles que se conseguem dedicar a uma exposição altamente pormenorizada sobre esse momento, revelador do quão marcante foi (até por oposição a todas as outras dimensões desses primeiros dias).

No caso dos estudantes da FEUP, o Projecto FEUP é, sem dúvida, a referência central, sendo referido sob diversos prismas: como actividade de recepção por parte da Direcção; como momento de apresentação das estruturas de apoio disponíveis na faculdade; como espaço de 1.º contacto com a AE (sessão de apresentação da AE com a presença do seu Presidente); como espaço privilegiado para conhecer pessoas. Soma-se a este, no caso dos dois estudantes de engenharia civil, o Civil’IN, programa em que ambos se inscreveram⁴⁸.

No caso dos estudantes da FLUP, são identificadas actividades de recepção por parte da Direcção (palestras de recepção, sessões de esclarecimento sobre o funcionamento dos serviços, visita guiada às instalações), bem como sessões de acolhimento específicas de cada curso.

⁴⁸ Um dos estudantes desistirá do programa. Contudo, ambos avaliam positivamente o Civil’IN, sendo destacadas pela estudante que se mantém envolvida no programa, quer as actividades organizadas centralmente, quer a importância do programa de tutoria.

Quanto às estruturas de apoio, apenas dois estudantes da FLUP se recordam de lhes ter sido dada informação a este respeito. No caso dos estudantes da FEUP, apenas um identifica o Gabinete de Orientação e Integração, sendo que os restantes tendem a referir uma vez mais o Projecto FEUP e a sessão que este incluiu com os psicólogos da faculdade. Curiosamente, um dos estudantes de engenharia civil identifica como estrutura de apoio o Civil'IN.

Revela-se importante referir que, quer no caso das actividades de recepção organizadas pela Direcção, quer no que diz respeito às informações disponibilizadas a respeito das estruturas de apoio, vários estudantes que são capazes de as identificar, admitem, porém, não ter participado nas primeiras ou não ter dado especial relevância às segundas. A dirigente associativa da FLUP corrobora este distanciamento entre os estudantes recém-chegados e as estruturas da instituição.

Curiosamente, a presença menos evidente para estes estudantes primeiranistas é a das AAEE. No caso da FEUP, há apenas um estudante a identificar a presença de elementos da AE no acto das inscrições, havendo três que referem a realização de uma festa. Quanto aos estudantes da FLUP, havendo quem admita a possibilidade de a AE ter organizado actividades de recepção, são incapazes de se recordar destas, afirmando todos que, a terem existido, não participaram em nenhuma. No caso específico do pólo de CC da FLUP, Beatriz Rainha identifica um grupo, Beta, que aponta como “uma associação de estudantes própria”, que defende ter um papel eficaz na promoção de actividades de integração na primeira semana de aulas⁴⁹. Afirma ainda que não existem outras estruturas de apoio à integração, especificamente naquele pólo.

Retomando a questão da praxe, é necessário reter que todos os estudantes entrevistados têm o 1.º contacto com esta no momento do 1.º contacto com a faculdade. Todos referem o dia em que efectuaram a inscrição como o primeiro momento em que são abordados pela praxe. De mencionar, ainda assim, que esta presença de praxistas no dia das inscrições parece ser mais evidente no caso da FEUP. Percepção também partilhada por Paulo Soares do Civil'IN, que afirma mesmo que a primeira recepção aos estudantes primeiranistas é conduzida pela praxe, cujos elementos se encontram logo à entrada do edifício. Acrescenta até que os estudantes só têm contacto com associações e grupos da faculdade depois desse contacto com a praxe, uma vez que só efectuadas as

⁴⁹ Dado que não foi entrevistado nenhum estudante de 1.º ano deste pólo, não conseguimos confrontar a percepção desta entrevistada com nenhuma outra.

inscrições, para onde, na maioria das vezes, os primeiranistas já vão acompanhados pelos praxistas, estes se dirigem ao corredor onde se encontram as bancas com informação disponível sobre, entre outros, a AE, o centro desportivo ou o próprio Civil'IN. Não obstante, os estudantes de ambos os contextos em análise referem que o principal papel dos praxistas naquele primeiro momento é o de auxílio e esclarecimento de dúvidas, sendo o tópico da praxe (e o apelo mais ou menos directo a esta) só introduzido depois.

A quase totalidade dos estudantes entrevistados não identifica a presença de grupos alternativos à praxe no momento de recepção, havendo a excepção de uma estudante da FLUP, que identifica como propostas alternativas um grupo de literatura, sobre o qual foi informada nesse primeiro momento, e outros sobre os quais já lhe tinham falado anteriormente (mas que não consegue identificar). Soma-se a esta uma das estudantes de Engenharia Civil, que acabará por identificar o Civil'IN como uma alternativa à praxe. Importante também foi notar que nenhum estudante afirma ter sido abordado por grupos estudantis organizados anti-praxe aquando da chegada à faculdade, havendo, porém, três estudantes da FLUP que se retractam de algum modo na sua resposta, associando aqui a campanha da DGES⁵⁰ que identificam como sendo anti-praxe. Ainda a respeito desta campanha, de apontar que 12 dos 15 entrevistados confirmam ter tido contacto com esta no início do ano lectivo na faculdade (os restantes três afirmaram em contexto de entrevista estar a ver pela primeira vez o panfleto da campanha), sendo que dois estudantes da FLUP afirmam mesmo que tal panfleto lhes foi entregue pela faculdade no acto da inscrição, em conjunto com os restantes documentos informativos.

A percepção de uma certa sobreposição entre a recepção proporcionada pela praxe e por outras estruturas é passível de discernir em dois testemunhos. Uma das estudantes que começa por identificar a visita guiada à FLUP e a sessão de acolhimento do curso de sociologia como mecanismos de integração da faculdade, acabará por partilhar que a visita foi conduzida por um praxista e que foi acompanhada por praxistas mais velhos à sessão do curso. A percepção de sobreposições tem o ponto alto no testemunho de outra estudante de sociologia, que entendeu a presença da praxe nos dias dedicados às inscrições como parte integrante da recepção organizada pela Direcção da faculdade; por outras palavras, a praxe como mecanismo de integração da própria instituição universitária.

⁵⁰ Ver Capítulo 2

4.3.5. E as alternativas à praxe?

Com duas propostas substancialmente diferentes entre si, importa perceber que relação se pode estabelecer entre o Civil'IN (FEUP) e a Real Tertúlia dos Bastardos (FLUP) e a praxe.

Começemos pelo Civil'IN. Antes de mais, é interessante notar que este programa nasce pela mão de um estudante praxista, que entendeu, como apontado acima, que a praxe não deveria ser o único contexto de contacto entre estudantes recém-chegados e estudantes mais velhos, por ser hierarquizada e não potenciar, por isso, de forma imediata uma relação próxima entre uns e outros. Veja-se ainda que, segundo o próprio, “80% dos estudantes tutores no Civil'IN são praxistas”, defendendo que tal acontece porque “em engenharia civil, os praxistas têm muito uma ideia (...) da necessidade de ajudarem quem chega cá”.

Quando questionado sobre a influência que estes estudantes mais velhos podem ter sobre os estudantes de 1.º ano, ao nível da sua presença ou não em praxe, defende a necessidade de “uma separação” - “cada pessoa tem de ter noção [que] se está numa actividade, não tem de estar a confundir papéis. Há pessoas que participam no Civil'IN e que vão à praxe na mesma, há outras que não vão. Ou seja, não há nenhum incentivo [para que vão à praxe], nem nenhuma tentativa de os afastar. (...) Tentamos ser o mais neutros possíveis. Para nós, a praxe é como outra actividade qualquer”. Contudo, mais à frente, admite: “No entanto, (...) o tutor depois vai incutir um bocadinho o seu cunho pessoal no tutorando. É óbvio que, se calhar, se tivermos um tutor que é anti-praxe, é capaz de lhe dar umas dicas e [o estudante de 1.º ano] é capaz de não aparecer [em praxe]”. Curiosamente, também estabelece a reflexão inversa: “Se calhar também por nós sermos praxistas, a maior parte dos caloiros que nós tivemos em engenharia civil, estavam inseridos no programa do Civil'IN”. Afirma também que foi, em grande medida, através da rede de relações que tinha estabelecida em praxe, que conseguiu começar a afirmar o programa e a granjear pessoas para o mesmo, sobretudo para a tarefa de tutor.

Sobre a possibilidade do Civil'IN ser uma alternativa de integração à praxe, Paulo Soares defende que não - “eu acho que não é um grupo de alternativa à praxe, porque em nada tem a ver com praxe” -, defende que os estudantes de 1.º ano não o entendem nesses moldes - “Nunca lhes é apresentado como tal” - e reitera, por último, que o corte é claro - “eu como praxista e como uma das pessoas responsáveis pelo Civil'IN, tento ao máximo

separar as coisas, e oficialmente e no programa, não há qualquer tipo de indicação, de participar ou não participar [na praxe]”.

Por sua vez, a Real Tertúlia dos Bastardos (RTB) surge com o objectivo declarado de ser “um grupo académico alternativo à Praxe, [que promova] a integração dos novos estudantes na vida académica, sob os valores do respeito, igualdade, humildade e entreajuda”. Beatriz Rainha recorre à Carta dos Princípios da RTB para defender esta ideia: “Seriam Bastardos por se colocarem no patamar daqueles que não se orientavam por aquilo que a praxe queria tão cegamente. Seriam Tertúlia porque queriam a partilha de experiências, opiniões, que fariam de cada um melhor cidadão do mundo. E seriam, com toda a certeza, a Real.” Assim, defende que este grupo surge como alternativa à praxe, no sentido em que promove valores distintos dos desta.

Assumindo-se a RTB como “alternativos à praxe, mas nunca anti-praxe”, e defendendo Beatriz Rainha que, “mesmo não sendo anti-praxe e conhecendo praxes que funcionam mesmo muito bem na integração dos estudantes, sem quaisquer tipos de abusos ou repressões, acredito que toda a gente deve ter acesso a alternativas que proporcionem experiências completas e com que se identifiquem. Existem muitas faculdades e cursos em que quem não é praxe, não é nada.” É nesta necessidade de criação de alternativas à praxe, proporcionando aos estudantes a real possibilidade de escolha, que parece estar a tónica da sua reflexão e um dos pilares fundadores do grupo – “É um conceito que cada vez mais deve ser enraizado em todas as instituições do Ensino Superior pelo país fora” -, alertando, porém, para as posições desiguais das quais partem a praxe e os grupos alternativos – “o que chama [para a praxe] é a tradição académica, com a qual os estudantes já têm algum tipo de contacto antes de entrarem no Ensino Superior, nem que seja por verem na televisão ou conhecerem quem já faça parte dela (...). Tudo isso cativa e, para quem acabou de chegar, a Praxe é o único grupo que lhes proporciona a experiência académica de forma imediata (...). Duvido que conheçam, à partida, outras formas de integração.”

Concluimos, antes de mais, que estamos perante dois grupos que, jogando nesse campo dominado pela praxe, têm reflexões distintas quanto à sua relação com esta. Se o Civil'IN não estabelece qualquer relação com a praxe, enfatizando Paulo Soares a necessidade de um corte claro, a RTB, por sua vez, surge com o propósito de se lhe opor. Não obstante, a matriz com que um grupo se apresenta e a auto-representação que constrói, podem não ser exactamente equivalentes aos moldes em que se consubstancia o seu trabalho. Por outras palavras, apesar do enunciado pelos representantes destes grupos,

atentando sobre as consequências da sua acção, estaremos ou não perante propostas de integração alternativas à praxe?

Antes de mais, quer o Civil'IN, quer a RTB, desenvolvem actividades durante todo o ano lectivo, parecendo, por isto, compreender a integração como um processo e não como um momento circunscrito ao início do ano – nesta esfera poderiam ser uma alternativa directa à praxe, dado que esta funciona exactamnete nestes moldes, conduzindo mesmo este trabalho de forma mais eficaz do que as AAEE e as próprias IES. Porém, em última análise, só poderíamos concluir estar perante alternativas à praxe se, nas suas reais consequências, estes grupos o fossem; isto é, e de forma muito simplificada, seriam alternativas, se os estudantes optassem por elas em detrimento da praxe. Tal não acontece de todo, no caso do Civil'IN, que, como já entendemos, é compreendido pelos estudantes como elemento de uma outra esfera da vida universitária, somando-se à proporcionada pela praxe. As actividades desenvolvidas pelo Civil'IN jogam na *esfera académica* e, mesmo o programa de tutoria, que implica o estabelecimento de relações interpessoais, tem como base o apoio ao nível do trabalho e do estudo. Atente-se nas percepções dos primeiranistas do curso de engenharia civil – Sara valoriza sobretudo o trabalho de tutoria do grupo, destacando o apoio prestado nessa esfera por parte da sua tutora, e João, que acabará por se afastar do programa, é inicialmente movido por ter entendido que viria a ser uma ajuda importante ao nível académico. Que não se depreenda, contudo, uma menorização da importância do Civil'IN por parte destes estudantes; pelo contrário, é identificado por Sara como grupo de referência na faculdade e por João, não apenas como um programa do departamento, mas como uma estrutura de apoio da própria instituição. O que pretendemos concluir a este respeito é que o Civil'IN não é compreendido como alternativa por ser apresentado e percebido como jogando num campo distinto do da praxe – mesmo Sara, que defende a determinada altura que esta pode ser “uma alternativa de integração à praxe”, concluirá, de seguida, que “a maioria [dos estudantes de 1.º ano] que está a participar no Civil'IN, está a participar também na praxe.”

Como alternativa, a RTB parece ser mais eficaz. Consegue potenciar diversas dimensões da vida universitária, sendo as relações interpessoais altamente desenvolvidas. Mais, consegue mesmo proporcionar *elementos simbólicos da vida académica* (o traje, as cerimónias, o apadrinhamento), tendencialmente características da praxe, sem comportar explicitamente as dinâmicas de poder e violência que caracterizam esta. Se nos dedicarmos às suas consequências práticas, a conclusão pode ir no mesmo sentido, dado

que a praxe praticamente não tem expressão no pólo de CC da FLUP, onde a RTB tem expressão.

Não obstante, e apesar de ser este o grupo que constrói um discurso de alternativa, são facilmente discerníveis na RTB elementos semelhantes, pelo menos na sua lógica, aos da praxe: a estruturação interna e ocupação de lugares distintos consoante o ano frequentado; a simbologia da ascensão hierárquica dentro da estrutura (aquando da passagem pela tribuna no cortejo da queima das fitas); a monumental serenata da queima das fitas como o momento eleito para os novatos trajarem pela primeira vez; a celebração de cerimónias equivalentes às da praxe⁵¹; a existência de um documento que regula o funcionamento do grupo (Carta dos Princípios da RTB); a centralidade do apadrinhamento dos mais velhos aos mais novos; o peso dos símbolos, desde os específicos do grupo até ao traje⁵²; a existência de uma certa aura de secretismo e fechamento sobre o grupo⁵³. Além disto, a noção de potenciar instrumentos que preparam para a vida, de contribuir para o desenvolvimento de competências e para a transmissão de valores, bem como a existência de normas a cumprir (e até das próprias normas em si) caracterizam, ainda que com evidentes nuances, quer a praxe, quer a RTB. Também a linguagem utilizada pela RTB é muito semelhante à da praxe, havendo inúmeras referências, a título de exemplo, à *tradição* e à *vida e experiência académicas*. A representação que os praxistas entrevistados, por um lado, e Beatriz Rainha em nome da RTB, por outro, construíram acerca do lugar da praxe e da RTB, respectivamente, nas suas vidas, é substancialmente idêntica. Como é evidente assinalam-se também diferenças: apesar das cerimónias solenes e da lógica de encontro semanal ao longo do

⁵¹Compromisso (cerimónia em que os novatos aceitam os valores da RTB e recebem as respectivas t-shirts); Baptismo (em que passam oficialmente a fazer parte do grupo e são baptizados pelo Grão-Mestre e respectivos padrinhos, se os tiverem); Imposição (cerimónia de despedida dos finalistas e imposição de metas a novatos e conselheiros, pelos seus padrinhos). A RTB participa ainda nas serenatas e cortejo da queima das fitas, o que se justifica, evidentemente, pela compreensão que têm desses momentos como cerimónias de toda a academia e não exclusivamente praxísticos.

⁵² Logótipo da RTB, o puzzle com as peças com as cores que representam as quatro cores do curso de CC; Pau, de estrutura semelhante à de uma colher de pau mas cortada no topo, com as fitas das cores do curso de CC; Traje académico; T-shirts com o logótipo, nome do grupo e curso, que todos os membros têm, sendo obrigatória para os novatos (enquanto não trajam) e para todos os que não trajam, sendo optativa para todos os que trajam.

⁵³ É disponibilizada pouca informação sobre o grupo e foi-nos negado o acesso à Carta dos Princípios.

ano lectivo, as actividades desenvolvidas pela RTB parecem ser bastante distintas das da praxe; a maioria dos elementos da comissão, estrutura que gere a RTB, é eleita; não parece haver neste grupo distinções de género ao nível da ascensão hierárquica (atente-se no facto da grã-mestre ser uma mulher, não havendo a possibilidade de tal acontecer no caso da figura máxima da praxe). Ainda assim, mesmo assumindo a RTB como uma possível alternativa à praxe, ela não o é completamente, no sentido em que não corta com muitas das matrizes da praxe. Como poderemos falar de alternativa, quando estamos perante um grupo que se constitui, ainda que por oposição, mas numa relação directa com a praxe (constituem-se como bastardos numa relação com ela), reproduzindo grande parte da sua lógica? Entendemos as alternativas como propostas que cortem radicalmente com aquilo a que se opõem, não podendo ser meras reformulações destas.

Capítulo 5 – Experiências em praxe

5.1. Os retratos sociológicos

Como apontado no Capítulo 3, dedicado à metodologia de pesquisa, a opção pela construção de retratos sociológicos dos estudantes primeiranistas entrevistados prendeu-se com o objectivo de compreender os modos como pensam a praxe e sobretudo a sua experiência nesta. Os retratos nascem, portanto, da reflexão em torno dos dados captados através de cinco categorias de análise: 1) caracterização – idade, curso frequentado, situação em relação à residência permanente, percurso escolar até à entrada no ES e contexto social de origem; 2) expectativas e representações – em relação ao curso, ao ES, à vida de estudante universitário e ao futuro profissional, bem como o confronto destas com a realidade; 3) processo de transição para e integração no ES – mecanismos e actividades institucionais, lugar da praxe nesse processo (motivações para a participação, papel no processo de integração, possibilidade de alternativas, relações entre quem participa e quem não participa, etc.) e balanço deste processo; 4) experiência em praxe – expectativas, representações, percepções e análise reflexiva em torno das suas diferentes dimensões, das especificidades de cada vivência às regularidades do fenómeno (actividades, cerimónias, funções, valores, símbolos, poder, violência, género); 5) participação noutras esferas da faculdade e participação política/cívica.

Os retratos contam com estas categorias de análise como linhas condutoras, sendo, porém, destacado em cada retrato as dimensões que marcaram de forma mais premente cada experiência; conduzimos uma análise destas dimensões enquadrada na narrativa que os próprios estudantes constroem e partilham acerca da sua experiência, recorrendo, por isso, de forma directa ao discurso destes, sempre que se entende pertinente. Importa também reter que cada narrativa espelha, ainda que com graus diferenciados, exercícios de reflexividade em torno da experiência particular vivenciada, mas também do fenómeno em sentido lato.

No Quadro 1, encontra-se a síntese dos elementos de caracterização dos estudantes primeiranistas entrevistados, sendo apresentado de seguida o resumo de cada retrato sociológico⁵⁴.

⁵⁴ Os retratos completos de cada estudante encontram-se em Anexo 13.

Quadro 1 – Síntese dos elementos de caracterização dos estudantes primeiranistas entrevistados

Nome⁵⁵	Idade	Situação em relação à residência permanente	Curso⁵⁶	IES
Sara	18	Não deslocada	Mestrado Integrado em Engenharia Civil	FEUP
João	18	Não deslocado	Mestrado Integrado em Engenharia Civil	FEUP
José	19	Não deslocado	Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores	FEUP
Hugo	18	Deslocado	Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores	FEUP
Pedro	19	Não deslocado	Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores	FEUP
Elsa	19	Não deslocada	Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica	FEUP
Eva	18	Deslocada	Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica	FEUP
Marta	19	Não deslocada	Licenciatura em Sociologia	FLUP
Diana	18	Não deslocada	Licenciatura em Sociologia	FLUP
Maria	18	Deslocada	Licenciatura em Sociologia	FLUP
Luísa	19	Não deslocada	Licenciatura em Sociologia	FLUP
Diogo	18	Não deslocado	Licenciatura em História	FLUP
André	19	Deslocado	Licenciatura em História	FLUP
Luís	19	Não deslocado	Licenciatura em História	FLUP
Clara	18	Não deslocada	Licenciatura em História	FLUP

⁵⁵ As entrevistas dos estudantes de 1.º ano foram dadas sob anonimato. Os nomes apresentados são fictícios.

⁵⁶ Nenhum dos estudantes entrevistados se encontra a frequentar o curso em regime de tempo parcial ou lhe foi atribuído o estatuto de estudante trabalhador.

Sara – Os irmãos como referência

Sara tem 18 anos e encontra-se a frequentar o 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Civil na FEUP. Entrou na sua 1.ª opção em termos de curso e instituição, chegando ao ES com expectativas altas, que afirma não terem sido defraudadas. Partindo de um contexto de origem escolarizado (mãe tem formação superior), a referência de Sara são os dois irmãos mais velhos, a frequentar a FCUP. Indica como mecanismo de recepção institucional o Projecto FEUP e participa desde o início do ano lectivo no Civil'IN, programa no qual valoriza sobretudo a tutoria. O seu primeiro confronto com a faculdade fica, porém, claramente marcado pela praxe, que, pelo apoio prestado no dia das inscrições, proporcionou aquilo que considera ter sido “uma boa recepção”, valorizando o papel desta no seu processo de integração. A sua experiência em praxe começa a gizar-se através do incentivo dos irmãos, praxistas e com experiências que avaliam como muito positivas, referências a que recorrerá inúmeras vezes como meio de legitimar o seu próprio caminho em praxe, mas também pela evidente valorização que faz das interpretações destes acerca do fenómeno. É a descoberta de uma “essência de união” da praxe que parece marcar o seu quadro de sociabilidades neste 1.º ano de frequência do ES. Sintetiza a sua experiência em praxe do seguinte modo: “Está a ser muito divertido, estou a ter experiências muito boas e estou a conhecer gente muito parecida comigo. Estou a divertir-me muito com a praxe”.

João – O peso da tradição familiar

João tem 18 anos e é estudante do 1.º ano de Mestrado Integrado em Engenharia Civil na FEUP. Oriundo de um contexto altamente capitalizado culturalmente, integra a 3.ª geração da sua família a frequentar o ES, tendo as experiências dos seus familiares moldado desde cedo as suas representações. Com expectativas dúbias à chegada ao ES, por ter escolhido, por um lado, a instituição que acreditava ser a melhor, mas por ter entrado apenas na sua 4.ª opção, surpreender-se-á positivamente com o curso e com a rápida identificação com os colegas. No seu processo de integração, destaca a importância do Projecto FEUP, integrando ainda, desde logo, o Civil'IN, de cujo programa de tutoria acabará por desistir; será, contudo, a praxe a ocupar o lugar central neste processo. A sua entrada no ES ficará assim marcada pelo início do cumprimento de um sonho, o de dar continuidade a uma tradição familiar praxística, intento para o qual remeterá diversas vezes, com especial incidência sobre a figura do avô, sua referência central. João deseja intensamente dar continuidade a esse legado, transportando consigo o desígnio de uma

tradição quase mística e repleta de solenidade, profundamente enraizada e inquestionável, que faz com que defenda que em praxe tudo se auto-legitima e auto-justifica. Dirá, portanto, sobre a sua experiência: “A praxe é dura, mas é praxe”.

José – Uma aventura na nova vida

José tem 19 anos e encontra-se no 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores na FEUP. Parte de um contexto familiar escolarizado (pais formados em Medicina), o que, ainda assim, acredita não o ter preparado para o confronto com a nova realidade. A reflectir acerca da possibilidade de mudar no 2.º ano para o curso que colocara como 1.ª opção, acalenta expectativas altas para o futuro, incluindo na esfera profissional. O primeiro contacto com a faculdade encontra-se intrinsecamente ligado ao primeiro contacto com a praxe, tendo sido abordado por praxistas logo no dia das inscrições. Ainda assim, adia a sua participação, começando a ir apenas aquando do início das aulas, num misto de curiosidade e receio. Destaca a praxe no seu processo de integração pela capacidade de desbloquear a interacção com os novos colegas, sendo, ainda assim, capaz de avançar outros mecanismos de recepção proporcionados pela IES e pela AE. A transição para o ES marca, não apenas uma mudança de ciclo de estudos, mas o início de um novo capítulo na sua biografia; uma “nova vida”, associada a um “novo ambiente”. A sua experiência em praxe vai também ao enalço desta noção: surpreendendo-o positivamente, a praxe marca a sua experiência na universidade sobretudo por ter introduzido um novo elemento na sua vida, ajudando a quebrar a dinâmica de aulas/estudo que marcara o seu ciclo de estudos anterior. Nesta lógica de descoberta sintetiza a vivência em praxe: “Foi uma aventura”.

Hugo – O desiludido persistente

Hugo tem 19 anos de idade e é estudante do 1.º ano de Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores na FEUP. Estudante deslocado da sua residência permanente, faz parte da 1.ª geração da sua família a frequentar o ES. A transição parece ter sido vivida sem dificuldades assinaláveis, entrando num curso que, apesar de não ser a sua 1.ª opção, lhe despertava interesse. A FEUP coloca-se como instituição incontornável no quadro das suas opções. O primeiro contacto com o ES encontra-se envolto numa certa névoa, não se recordando Hugo de nenhum mecanismo de recepção ou apoio. Identifica a presença de praxistas no dia das inscrições, começando a participar já só depois do início das aulas, movido pela curiosidade e pelo desejo de

contacto com estudantes mais velhos. Acalentando a expectativa da praxe como meio de apoio na esfera académica, a sua experiência ficará marcada pelo defraudar de expectativas e pelo confronto com dimensões em relação às quais será muito crítico. A inexistência de um sentido de pertença ao grupo, espelhada numa experiência narrada com desapego e distanciamento, soma-se, curiosamente, a persistência em continuar, num exercício de vivências contraditórias e de incapacidade de auto-justificação perante o fenómeno. Elucidativa, neste sentido, é a frase que escolhe para sintetizar a sua experiência: “Não sei mesmo”.

Pedro – A praxe como exercício de liberdade individual

Pedro tem 19 anos e encontra-se a frequentar o 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores na FEUP. Parte de um contexto de origem escolarizado, partilhando inclusive com alguns elementos da sua família a área de formação. Chega ao ES sem expectativas ou representações claras, percepcionando, ainda assim, o seu processo de transição como “fácil”. Entra satisfeito na sua 2.ª opção em termos de curso e na FEUP, que considera reputada, não apresentando expectativas elevadas em relação ao futuro profissional. Do primeiro contacto com a nova realidade e, particularmente, dos mecanismos e actividades de recepção, recorda o Projecto FEUP como estrutura de apoio da instituição, uma festa organizada pela AE e a presença da praxe no dia das inscrições. Experimenta por curiosidade, ficando convencido quando percebe que não corresponde à ideia negativa que tinha construído a partir dos media. Desenhará em torno da sua vivência em praxe, mas sobretudo num exercício de análise mais amplo sobre o fenómeno, uma narrativa baseada numa concepção de liberdade individual. Parece entender a praxe como o que cada um percepciona dela, depois de ter feito a escolha de participar, processo que culminará, ou numa adesão praticamente acrítica (como consequência de se ter aceite integrar o grupo), ou num corte inevitável. Sintetizará de forma pragmática este ano em praxe: “Foi uma experiência”.

Elsa – Entre a valorização e o desinteresse

Elsa tem 19 anos e frequenta o 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica na FEUP. Parte de um contexto de origem escolarizado, mas sem representações claras acerca do ES; associará a nova fase a “mais liberdade, mas, por outro lado, muito mais responsabilidade”. Engenharia Mecânica era a sua 2.ª opção, entrando no curso, ainda assim, satisfeita. O futuro profissional é, para si, neste momento,

uma incógnita, acalentando a convicção de vir a ter um leque amplo de perspectivas. A fragilidade das memórias que guarda a respeito do primeiro confronto com a faculdade é evidente, recordando-se de pouco. Concluirá que a praxe “ajudou bastante” no seu processo de integração. Duas chaves-mestras definem a sua experiência em praxe: por um lado, a da menorização da vertente integradora desta, que, apesar de valorizada, é posta em segundo plano quando comparada com outras dimensões; e, por outro, um lapso entre o discurso e a prática, dado que, num quadro de valorização da praxe e até com um discurso altivo perante os que estão “de fora”, a sua experiência fica marcada por afastamentos pontuais fruto de desinteresse e de falta de motivação, apresentando-se, pelo mesmo motivo, o futuro em praxe como uma incógnita. Sintetiza a sua experiência deste modo: “Foi um ano imprevisível em termos de praxe, mas, no geral, valeu a pena”.

Eva – A praxe como uma montanha russa

Eva tem 18 anos e é estudante do 1.º ano de Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica na FEUP. Encontra-se deslocada da sua residência e parte de um contexto escolarizado, tendo ambos os pais formação superior, a que já se soma o irmão mais velho também estudante na FEUP. Entra na sua 1.ª opção, mas com “medo” por ter sido alertada para a dificuldade do curso, que confirma, desabafando a desilusão consigo própria, pela incapacidade em gerir correctamente o tempo. O desfazamento entre as expectativas e a realidade parecem ter contribuído para esta sensação de desilusão, a que se acrescenta um processo de transição “muito difícil” vivido como uma “mudança muito grande”. Identificando o Projecto FEUP sob diversas dimensões, partilha “nunca ter participado em nada”. A sua experiência em praxe fica marcada pela distinção clara entre dois momentos (o 1.º e o 2.º semestres), a que se associam vivências avaliadas em sentidos opostos e diferentes níveis de assiduidade - o 1.º semestre é descrito com “duro” e “uma seca”, o 2.º semestre é avaliado como “incrível” - numa mudança experimentada, não só porque se dá uma alteração ao nível das actividades, no sentido de ir mais ao encontro dos seus gostos, mas também porque se verifica um apaziguamento ao nível das suas inquietações; o seu sentido crítico em relação a alguma dimensões do fenómeno vai esmorecendo no sentido da “compreensão”. Nesta lógica de conciliação entre vivências avaliadas como positivas e negativas, num processo experimentado nos seus extremos, Eva sintetiza a sua experiência: “A praxe foi tipo uma montanha-russa”.

Marta – Um exercício de superação pessoal

Marta tem 19 anos e é estudante de 1.º ano da Licenciatura em Sociologia na FLUP. Parte de um contexto familiar escolarizado, do qual sente ter beneficiado de forma directa por ter contado com apoio de quem possuía “uma experiência que [ela] não tinha”. Entra na sua 2.ª opção, acalentando expectativas iniciais pouco elevadas, sendo o confronto com a nova realidade muito atribulado. O desfasamento entre a representação que tinha e esta primeira percepção, fá-la colocar a hipótese de desistir. Reconsidera fruto da proximidade que sentiu entre docentes e estudantes, especialmente importante nesta fase de instabilidade, e de um 2.º semestre com matérias mais ao encontro dos seus interesses. Os dias associados à recepção institucional e os mecanismos de apoio disponibilizados são expostos de forma pouco clara e confidencia ter estado “muito receosa” em relação à praxe, não tendo ficado convencida à primeira impressão, ponderado inúmeras vezes desistir. É pelas relações aí estabelecidas que decide ficar. Numa experiência de transição para o ES marcada por sentimentos de desequilíbrio e inadaptação, a praxe é vivida com uma intensidade esmagadora - urgia encontrar segurança e um propósito, tanto como estabelecer relações e construir um sentimento de pertença. Destaca, por um lado, as dimensões que associa, no essencial, a um exercício de crescimento pessoal, e por outro, aquelas de que não gosta, mas com as quais foi aprendendo a lidar, numa busca pelo “sentido da praxe”. Descreverá numa palavra o que representa a praxe para si: “É superação”.

Diana – A praxe como (aprendizagem para a) vida

Diana tem 18 anos e é estudante do 1.º ano da Licenciatura em Sociologia na FLUP. Parte de um contexto escolarizado, tendo a mãe formação superior, a que se somam os padrinhos, figuras de referência para si. Desejando tentar a transferência para outro curso no próximo ano lectivo, conclui que se encontra a estudar sociologia “um bocadinho contrariada”. Aponta algumas discrepâncias entre a representação que tinha acerca da vida de um estudante universitário e aquilo com que se deparou no confronto com a realidade, mas faz um balanço positivo do processo de transição, destacando como contributo fundamental neste a proximidade e apoio que sentiu por parte do corpo docente. Do ponto de vista da recepção institucional, destaca a realização de “algumas sessões de acolhimento”. Aponta a presença da praxe no dia das inscrições, referindo o seu papel de apoio nesse momento. Confirma que a praxe “facilitou bastante” a sua integração, destacando sobretudo a dimensão relacional que proporcionou. A sua

experiência fica marcada pela vivência intensiva do pressuposto de um certo secretismo da praxe, somando a essa lógica quase mística a existência de um sentido que, ainda que incompreensível *à priori*, se compreenderá um dia. Também a noção de aprendizagem determina esta experiência: a praxe como meio de transmissão de valores, competências, instrumentos de crescimento pessoal e de preparação para o mercado de trabalho; uma “praxe mental” a que se associa uma forte dimensão emocional, que a leva a sintetizar a sua experiência na seguinte frase: “Praxe é vida”.

Maria - A praxe indispensável

Maria tem 18 anos e encontra-se a frequentar o 1.º ano da Licenciatura em Sociologia na FLUP. Está deslocada da sua residência de origem e é a primeira pessoa do seu contexto familiar mais próximo a frequentar o ES. Afirma desconhecimento em relação ao meio universitário, não contando com ninguém próximo que conhecesse essa realidade. Apesar disto constrói uma ideia muito clara do que esperava ser a vida de estudante universitária, que afirma ter-se confirmado. Sociologia era a sua 2.ª opção, acalentando, por isso, poucas expectativas em relação ao curso. A opção pela FLUP prendeu-se com a proximidade geográfica e com o que considera ser o “prestígio” da Universidade do Porto. O processo de transição para o ES fica marcado por um claro sentimento de mudança. Da recepção institucional, recorda pouco e demonstra alguma incapacidade em distinguir os organizadores das diferentes actividades, compreendendo a presença da praxe no dia das inscrições como parte integrante do acolhimento oficial da instituição. A praxe não só foi o meio privilegiado de contacto com novas pessoas, como se traduziu num mecanismo, prolongado temporalmente, de fortalecimento dessa rede de sociabilidades, dimensão claramente determinante da experiência de Maria. Moldada pela noção de tradição, a que se associa, um discurso de legitimação, a praxe é vivenciada com tal intensidade e foi-lhe sendo atribuída tamanha centralidade, que a considera hoje “indispensável”, não só no quadro de experiências do ES, como também na sua vida. Sintetiza a sua experiência do seguinte modo: “A praxe é vida”.

Luísa – Os pais como alicerce da experiência

Luísa tem 19 anos e é estudante do 1.º ano da Licenciatura em Sociologia na FLUP. Não se encontra deslocada da sua residência permanente. É a primeira pessoa na sua família a frequentar o ES, sendo claramente oriunda de um contexto familiar onde a sua educação foi assumida como prioridade. Sociologia foi a sua 2.ª opção, desejando

tentar mudar no próximo ano lectivo para a que colocara em 1.º lugar. A partir da narrativa que os professores do ensino secundário transmitiram, acreditou que o ES seria um ambiente marcado pelo individualismo e pelo desinteresse e distância por parte do corpo docente, representação muito distinta da realidade com que se confronta. Demonstra dificuldade em perceber de forma distinta o que correspondeu à recepção proporcionada pela praxe e por outras estruturas. Entende que a praxe facilitou o seu processo de integração, por ter desbloqueado o contacto com outros, e constrói uma narrativa acerca da sua experiência em torno do “fortalecimento pessoal” e do aprofundamento de valores - a praxe como contexto de aprendizagem. Narrada com grande intensidade emocional, quer o que são experiências vividas, quer o que projecta quase numa aura de misticismo, a praxe fica marcada pelo que entende ser um processo de crescimento pessoal e desenvolvimento de laços, num processo em que o apoio dos pais se revela o principal alicerce desta experiência, que sintetiza do seguinte modo: “Pensava que ia ser mais uma coisa na minha vida, mas a praxe é a coisa”.

Diogo – A praxe ideal

Diogo tem 18 anos e frequenta o 1.º ano da Licenciatura em História na FLUP. É a primeira pessoa da sua família a frequentar o ES. Demonstra um grande desconhecimento em relação à nova realidade, sendo que a única representação minimamente definida dizia respeito a um acréscimo ao nível do trabalho exigido. Entra na sua 2.ª opção em termos de curso, mas satisfeito e com boas expectativas. Fará um balanço positivo do processo de transição, afirmando mesmo sentir-se mais realizado na faculdade do que em qualquer outro momento do seu percurso escolar. A recepção institucional encontra-se envolta numa certa névoa, não se conseguindo recordar de nenhuma actividade ou mecanismo de integração. Identifica a presença da praxe no dia das inscrições, atribuindo bastante importância ao papel desta no seu processo de integração. A sua experiência em praxe tem como chave-mestra a dimensão relacional, sendo indiscutível o peso das relações que construiu na avaliação extraordinariamente positiva que faz da mesma. A narrativa que partilha acerca da sua experiência, mas sobretudo acerca da “sua praxe”, dá-nos a conhecer um reduto irrepreensível – por oposição à imagem negativa que outros mediatizaram, que critica de forma recorrente, constrói a imagem de uma praxe ideal. Sintetiza a sua experiência, afirmando: “Foi uma coisa única”.

André – O valor da rede de sociabilidades

André tem 19 anos de idade e é estudante do 1.º ano da Licenciatura em História na FLUP. Deslocado da sua residência de origem, é o primeiro elemento da sua família a frequentar o ES. Entra na sua 1.ª opção, satisfeito e com expectativas altas, quer em relação ao curso, quer ao ES. Associa a esta expectativa inicial uma certa dose de ansiedade pela mudança, acabando por se surpreender com a capacidade que rapidamente desenvolveu de gerir proveitosamente o tempo, conciliando o trabalho com as restantes esferas da vida. Recorda sessões de acolhimento em que participou, com especial destaque para a do curso, não tendo memória da presença da AE neste processo, identificando como apoio no acto das inscrições a presença de praxistas mais velhos. Decide ir para a praxe pelo desejo de “experimentar” e porque sabia ser um contexto privilegiado para conhecer pessoas; vai, porém, “sem qualquer expectativa”. No quadro de uma experiência avaliada muito positivamente, André constrói uma narrativa pontuada pela crítica a algumas dimensões do fenómeno; aliás, a continuação da sua presença em praxe é movida pelo desejo de poder intervir e mudar, acalentando, ainda assim, poucas expectativas a esse nível e uma disponibilidade de comprometimento reduzida. Esta experiência em praxe fica marcada pela sua associação a uma noção de segurança, pelo menos no momento de embate inicial com a nova realidade contextual, mas, sobretudo, pela rede de sociabilidades que potenciou, dimensão que se revelou determinante. Descreve a praxe para si do seguinte modo: “É a relação com as pessoas”.

Luís – Vida académica mítica

Luís tem 19 anos e é estudante de 1.º ano da Licenciatura em História na FLUP. É o primeiro membro da sua família a frequentar o ES e define o seu percurso escolar até esta fase como “bastante irregular”. Chega ao ES com algumas representações acerca da nova realidade, transmitidas por amigos mais velhos. Entra na sua 1.ª opção, com expectativas altas e o desejo de seguir para mestrado após a conclusão deste ciclo de estudos. Também ao nível do futuro profissional acalenta expectativas claras, desejando poder vir a dar aulas de História no ensino secundário. Não guarda qualquer memória de actividades ou mecanismos de recepção e acolhimento institucionais. Refere a presença da praxe no dia das inscrições. Decide ir porque desejava tirar a sua “própria conclusão” acerca do que “era a praxe”, por oposição a ceder à imagem negativa que os media haviam difundido. Reitera que a praxe “ajudou bastante” o seu processo de integração a variados níveis e reflectirá a transição para o ES em estreita relação com esta, assumindo que

tornou o processo mais fácil. Construindo um discurso que coloca a praxe como meio de mitificação da vida académica, esta experiência é vivida com uma intensidade à altura desse pressuposto; às dimensões que marcam simbolicamente o fenómeno é atribuído um valor que as palavras parecem nem conseguir traduzir. Tendo esta narrativa como pano de fundo, é facilmente compreensível que sintetize a praxe para si na seguinte palavra: “Gratificante”.

Clara – A praxe em dois extremos

Clara tem 18 anos e frequenta o 1.º ano da Licenciatura em História na FLUP. É a primeira pessoa da sua família nuclear a frequentar o ES. Chega à faculdade sem representações definidas acerca da nova realidade. Entra na sua 1.ª opção, tendo “boas expectativas” em relação ao curso, que verá cumpridas. Pondera seguir para mestrado e doutoramento, confidenciando receios em relação ao futuro profissional. Teve conhecimento de actividades de recepção por parte da Direcção da faculdade e da AE, mas não participou em nenhuma delas. Sem ideias definidas acerca do que era a praxe decide experimentar para “poder conhecer”, entendendo que esta faz “parte da tradição” do ES em Portugal. Não acusa dificuldades acentuadas no processo de transição para o ES. Esta experiência em praxe fica marcada, a todos os níveis, por ser vivida em dois extremos: ao nível da experiência em si, em que, por um lado, valoriza imensamente um conjunto de dimensões, desagradando-lhe outras tantas, por outro; ao nível da reflexão que produz sobre o fenómeno, assumindo, em algumas questões, uma linha analítica crítica e, noutras, resignando-se através de um discurso de legitimação e aceitação; ao nível da sua projecção, assumindo, por um lado, um discurso de intervenção e mudança sobre o fenómeno, e, por outro, a crença numa evolução natural deste como meio de resolução dos problemas. Presente em toda a narrativa encontra-se um discurso de valorização da pertença grupal e da rede de sociabilidades que a praxe estimulou. Sintetiza o valor da praxe para si na seguinte palavra: “União”.

5.2. Problematizando os retratos – pistas sobre o fenómeno⁵⁷

5.2.1. A multiplicidade nos modos de relação

Depois de apontada a singularidade inerente a cada experiência em praxe, é, desde logo, possível reflectir acerca das variações e não variações entre cada uma. Os factores externos e internos a cada um destes estudantes combinam-se e traduzem-se em experiências repletas de singularidades, e, portanto, de dissonâncias no confronto entre cada uma, mas também reflectem consonâncias e, por isto, regularidades do fenómeno. Estas últimas, que se traduzem no núcleo-duro da praxe serão pensadas adiante, prendendo-nos por agora a outra dimensão: a da multiplicidade dos modos de relação com o fenómeno.

Como apontado por Lopes e Sebastião (2017), a praxe contém em si multiplicidade, essencialmente, sobre dois prismas: pela sua variação fenomenológica e nos modos de relação dos indivíduos com esta. A multiplicidade ao nível da variação fenomenológica observa-se no conjunto vastíssimo de cânticos (de exaltação da sexualidade, de pertença ao grupo, de provocação em relação ao outro, etc.), palavras de ordem, gritos de guerra e actividades (jogos, charadas, exercício físico, passeios pela cidade, acções de solidariedade, etc.) que compõem a praxe. Por sua vez, a multiplicidade no que diz respeito aos modos de relação com o fenómeno prende-se com a pluralidade de experiências dos indivíduos, marcadas, evidentemente, pelas suas subjectividades e pelos processos e relações sociais em que estas se ancoram. Os diferentes modos de relação dos indivíduos com o fenómeno estão dependentes, em primeira instância, de si próprios e do seu contexto de acção, mas também dos modos de relação da própria IES (ou de outros grupos e actores) com a praxe. Os autores avançam ainda que esta multiplicidade ao nível dos modos de relação é ainda passível de discernir na forma e pelo tipo de adesão dos estudantes à praxe. Na forma, porque se há estudantes que desenvolvem discursos altamente reflectidos e pragmáticos para justificarem a sua presença em praxe, outros há que são praticamente incapazes de se pensar no fenómeno, aludindo sempre a dimensões emocionais e *intraduzíveis* deste, não ponderando sequer a necessidade de legitimação ou justificação. Multiplicidade, ainda, pelo tipo de adesão,

⁵⁷ Não sendo referida de forma directa, contribui para a reflexão que fizemos nesta parte a entrevista com a representante da casa praxista da FLUP. Pelas opções metodológicas atrás justificadas, privilegiamos, contudo, as narrativas partilhadas pelos primeiranistas, a que faremos pontualmente referência.

dado que, mesmo dentro do grupo de estudantes que aderiu à praxe, as opiniões sobre esta divergem de forma evidente, podendo mesmo entrar em confronto.

Os retratos sociológicos construídos espelham esta pluralidade nos modos de relação com o fenómeno, nos diversos prismas aqui esboçados – a título de exemplo, de estudantes que justificam a sua adesão através de uma retórica em torno da *tradição* e da necessidade de dar continuidade a um legado, até estudantes que expõem o seu primeiro contacto com a praxe como um exercício de *experimentação* ou pura *curiosidade*; de estudantes que só atribuem identificam características positivas no fenómeno, a outros que são incapazes de encontrar motivos que justifiquem a sua presença em praxe; de *experiências académicas* em que a praxe é assumida como indispensável, a outras em que o seu lugar é secundarizado.

5.2.2. Praxe no singular

Se a praxe é determinada pela multiplicidade, também o é pela sua unidade. Como começámos a apontar, as experiências dos estudantes entrevistados remetem-nos também para inúmeras dimensões vividas de forma similar e, em alguns casos, praticamente igual; essas consonâncias remetem-nos para regularidades do fenómeno, identificadas inclusivamente noutros trabalhos dedicados ao tema (Ribeiro, 2001; Tavares, 2008; Estanque, 2016; Lopes e Sebastião, 2017). É, aliás, esta unidade, que nos permite (ou obriga) falar de *praxe*, em vez de *praxes*.

A unidade na praxe é identificada pelos mesmos autores (Lopes e Sebastião, 2017) em diferentes dimensões do fenómeno: pela “sua formalização ritual” (ibidem:229) (sequências verbais e não-verbais padronizadas, rígidas e rotinizadas, que promovem a memorização rápida e a repetição de normas, posições e valores); pelo claro pendor performativo, “uma espécie de narrativa que os estudantes contam” (ibidem); pela lógica de distinção (relações artificiais que demarcam grupos dentro da praxe, “doutores” e “caloiros”, mas que também a extravasam, os que “estão dentro” e os que “estão fora” ou os “estudantes universitários” e os “não universitários”); por ter como referência uma noção de *tradição*; por sustentar a distribuição dos papéis a desempenhar, bem como a aceitação e incorporação das desigualdades inerentes a esses, numa lógica de autoridade e poder, concentrados em figuras reconhecidas e legitimadas no grupo.

Assim, a praxe encontra-se unificada pelas características elementares da sua organização, pela natureza das suas práticas, pelos objectivos (mais e menos explícitos)

que as sustentam e pelo seu “significado sociológico e antropológico” (Lopes e Sebastião, 2017: 169); em última instância, pelo seu *projecto socializador total* (ibidem).

Entenda-se, contudo, que falar de *praxe*, em vez de *praxes*, não é defender a inexistência de diferentes apropriações do fenómeno ou afirmar que este é experienciado de forma igual por todos. Falar de *praxe* no singular é somente assumir a existência de um conjunto de regularidades no fenómeno, que se traduzem no seu núcleo-duro; é compreender um conjunto de práticas e significados definidores da *praxe*, regulares independentemente do contexto onde esta toma lugar. As propostas que aprofundamos neste capítulo - a título de exemplo, da *praxe* como ritual ou *rito de passagem* (Gennep, 1978; Ribeiro, 2001) ou como *tradição inventada* (Hobsbawm, 1997), do lugar hegemónico desta no processo de integração no ES ou das suas dimensões performativas, distintas e marcadas por dinâmicas de poder e violência (Bourdieu, 2011; Friedberg 1993) - cremos serem demonstrativas dessa unidade interna, com regularidades estabelecidas e fixas, que determinam a *praxe* invariavelmente.

5.2.3. O principal mecanismo integrador e sua legitimação

O confronto dos retratos sociológicos construídos permitiu-nos chegar à mais importante conclusão a respeito do lugar da *praxe* no processo de integração: ela é o principal mecanismo integrador com que os estudantes recém-chegados ao ES se deparam. Recordemos que apontámos o primeiro contacto destes estudantes com a faculdade como envolto numa espécie de névoa, encontrando-se a excepção na *praxe* – em narrativas repletas de lapsos a respeito do confronto com a nova realidade contextual, o primeiro contacto com a *praxe* é referido com clareza e nitidez, ficando patente o quão marcante esse momento foi. Não esqueçamos também que os estudantes entrevistados têm o primeiro contacto com a *praxe* no momento do primeiro contacto com a faculdade, sendo referido por todos o dia em que efectuaram a inscrição como o primeiro momento em que são abordados pela *praxe*. Esta aparece ainda como um apoio nesse momento, referindo os estudantes de forma recorrente que, apesar do apelo à *praxe*, o principal papel dos *praxistas* nesse primeiro contacto é o de auxílio e esclarecimento de dúvidas. Importa ainda reter que, quer na FEUP, quer na FLUP, as actividades desenvolvidas pela *praxe* na fase inicial do ano lectivo, são as mais longas iniciativas de recepção realizadas por e para estudantes (sendo mesmo recordadas por alguns estudantes como as únicas), sendo indiscutível o quão consequentes são do ponto de vista da integração de quem nelas participa.

Assim, corroboramos a partir do estudo destes dois casos, a noção de *normalidade institucional* (Lopes e Sebastião, 2017) associada à praxe – ela é o primeiro grupo minimamente estruturado que se apresenta aos estudantes aquando da chegada destes às instalações da faculdade, a presença e apoio nos dias das inscrições parece ser aceite (pelo menos não encontram obstáculos evidentes) pelas AAEE e pelas próprias instituições, são organizadas sessões de apresentação dos cursos e dos diferentes grupos da faculdade, bem como visitas às instalações, em que os primeiranistas participam muitas vezes já sob a alçada de praxistas. Este enquadramento institucional contribui para que a praxe se apresente como algo *normal* e que a participação nesta possa ser compreendida como inseparável da entrada na faculdade. Este sistema de normalização e, conseqüentemente, legitimação do fenómeno na vida da instituição, pode conduzir, em última instância, como vimos através de um dos testemunhos, à percepção da praxe como parte do acolhimento da própria instituição, ou seja, como mecanismo integrador desta.

A praxe emerge, portanto, como um grupo estruturado, conseqüente na tarefa a que se propõe nessa fase inicial, sem alternativas à altura e legitimada institucionalmente. De apontar ainda, como avança Estanque (2016), que em muitos contextos, ou em determinadas iniciativas específicas, associa-se a esta rede de legitimação uma ainda mais vasta, que pode incluir empresas, instituições, o poder local, estruturas como os bombeiros, restaurantes e discotecas. São inúmeras as iniciativas invariavelmente patrocinadas por marcas de bebidas alcoólicas.

Além disto, mesmo os estudantes que acreditam que se teriam conseguido integrar sem a praxe, e que recorrem ao exemplo dos colegas não praxistas para corroborarem essa ideia, atestam a eficácia da praxe no plano da integração, sendo salientada a facilidade com que, através desta, se conhece a instituição frequentada, a cidade do Porto e sobretudo, pessoas novas, desde os futuros colegas de turma até aos estudantes mais velhos. Não sendo enunciada por nenhum dos entrevistados como motivo principal para participar na praxe, a integração acaba por marcar todas estas experiências: contribuiu para minorar o choque do confronto com a nova realidade, para substituir a ansiedade e vulnerabilidade potenciadas pela transição por um sentimento de segurança e de pertença a um novo grupo, para criar laços que rapidamente se tornam o suporte emocional destes estudantes. A centralidade da praxe a este nível é observável em todas as experiências, sendo, ainda assim, de a destacar especialmente, (1) no caso dos estudantes que avaliam os seus processos de transição para o ES como complexos ou turbulentos, tendo a praxe um efeito apaziguador sobre estes, sobretudo pelas relações que aí se criaram, e, (2) no

caso dos estudantes que se encontram deslocados da sua residência permanente, afastados da sua rede de relações familiar e da sua região de origem.

Deste modo, a praxe “ativa os laços de pertença de quem chega e reforça a filiação numa identidade coletiva num momento crucial em que os antigos vínculos sociais e fatores de coesão se encontram ausentes” (Lopes e Sebastião, 2016:92); tem a capacidade de preencher um “vazio social” (ibidem), potenciando laços de amizade e união num momento marcado pela instabilidade, onde a necessidade de pertença é fortíssima.

5.2.4. A liberdade individual e o espaço para a crítica

A noção da presença em praxe como opção ocupa parte central do discurso da generalidade dos praxistas com quem se foi conversando ao longo desta pesquisa, bem como o dos estudantes entrevistados, com especial destaque para a narrativa construída por Pedro. A liberdade de escolha coloca-se em diferentes dimensões - na decisão de ir (ou não) para a praxe, na gestão que cada um vai fazendo da sua assiduidade, na margem que têm para decidir aquilo em que participam ou em que optam por não participar -, encontrando-se este leque de opções isento de qualquer manobra de persuasão externa⁵⁸.

De facto, cremos estar perante um fenómeno a que se adere hoje sem serem necessárias formas de persuasão directas ou óbvias por parte dos mais velhos; contudo, tal só é possível porque as formas de persuasão intrincadas são suficientemente poderosas e consequentes. Ora vejamos. O sistema de normalização e legitimação em que a praxe vive, apontado acima, contribui para a sua normalização e para a associação directa entre esta e a nova fase da vida destes estudantes; assim, os estudantes *querem e decidem* participar naquilo que se apresenta como uma dimensão *natural* da chegada ao ES. A noção de *tradição* associada à praxe, referência recorrente do discurso praxista, e a ideia de que a praxe faz parte da vida académica, ou pelo menos, que a enriquece, continuam a pesar muito no desejo de integrar esse universo. Além disto, como realçado no estudo nacional sobre a praxe (Lopes e Sebastião, 2017), é indiscutível a desigualdade de posição e poderes entre quem chega sozinho a uma nova instituição e o grupo que a esse se dirige, apresentando-se coeso, estruturado e com uma proposta que oferece segurança. Não se deve também descurar a potencial exclusão de que quem não está em praxe pode vir a ser

⁵⁸Podendo ser com o objectivo de cortar com a legitimação institucional da praxe ou de afirmar a não obrigatoriedade da presença nesta, é de apontar, ainda assim, que as campanhas da DGES têm espelhado ter por base esta noção de opção. É comum às três já lançadas a ideia de que o primeiranista “não é obrigado”, “pode dizer não” e conta com a possibilidade de “escolher”.

alvo ou do peso que, pelo menos, esse receio, pode comportar. Importa ainda reter que tudo isto toma lugar num cenário onde as alternativas à praxe, no essencial, não existem ou são insuficientes e ineficazes. Assim, a praxe pode ser entendida como uma escolha; não obstante, é uma escolha condicionada por contextos sociais e institucionais que aceitam e legitimam a praxe, corroborando a apresentação desta como único ou mais eficaz mecanismo de integração.

Por outro lado, esta noção da presença em praxe como opção tem uma dimensão perversa – supõe que se se está em praxe porque assim se decidiu, então está-se ciente do que a praxe é e, por isso, tudo deve ser aceite. Expressões como ‘só está lá quem quer’ ou ‘ninguém é obrigado a nada’ pontuam de forma recorrente o discurso dos estudantes, e tendem a servir o propósito de justificar a aceitação do que acontece em praxe. Vejamos uma questão: os estudantes entrevistados tendem a defender que há espaço para criticar aquilo com que não se concorda, afirmando mesmo que é quem os praxa que apela a esse sentido crítico, organizando, por exemplo, actividades cujo propósito é testar os seus limites até ao ponto de os obrigar a dizer ‘não’; defendem que não têm de concordar com tudo e que há margem para recusar participar nas actividades com as quais não se identificam ou que potenciem situações que sentem como desconfortáveis; não se sentem pressionados a nada e não temem castigos ou situações de exclusão. A questão interessante aqui é que, é comumente aliada a esta linha reflexiva, a ideia de que, apesar de toda esta suposta abertura à crítica, a adesão ao grupo deve implicar a aceitação das normas deste. Assim, os estudantes tendem a clarificar de seguida que se pode criticar, mas no “momento apropriado” e que não se deve criticar frequentemente pois isso condicionaria o normal funcionamento das actividades. Vigora, então, a lógica de que se se integra o jogo, adquire-se o sentido do jogo. Esta noção assenta ainda na ideia de que existe um “sentido da praxe”, que justifica tudo nesta. Nos discursos mais extremados, defende-se mesmo que quem critica recorrentemente, deve sair de praxe.

É ainda importante notar que o sentido crítico que alguns estudantes demonstram, tende a apaziguar-se precisamente através desta lógica de aceitação – não concordam com algumas dimensões, mas é melhor aceitá-las, do que entrar em confronto. Estes são os estudantes que consideram não haver de todo espaço para a crítica, ou que, a haver, ele é fictício e não transporta consequências práticas. A própria praxe compreendeu já a existência deste sentido crítico no seu seio e, em especial, a necessidade de o apaziguar. Organiza, para isto, tertúlias internas (dedicadas, por exemplo, à desigualdade de género

em praxe), que não parecem ser mais do que simulacros de debate, onde se retira força às críticas, esvaziando-as nestes espaços onde supostamente são tidas em consideração.

Voltando ao discurso em torno do cariz voluntário da praxe, ele tem servido ainda de argumento, também ele exposto com frequência, para defender que a praxe deve deixar de estar sob o escrutínio externo e o questionamento permanente, pois tal condiciona a liberdade dos estudantes que a avaliam positivamente e que optaram por nela participar.

5.2.5. Ensino da e para a vida

Segundo Lopes e Sebastião (2017), a praxe é um ensinamento da vida, antes de mais, porque reflecte e reproduz lógicas do mundo escolar e, mais especificamente, do meio universitário. A vivência académica, tal como a praxe, tende a assentar numa lógica de rigidez, é marcada por hierarquias, conta com cerimoniais solenes que acentuam distinções sociais e com inúmeros momentos profundamente ritualizados. Frias (2003) defende a mesma ideia de que a praxe reproduz lógicas vigentes na Universidade, avançando que muitos dos elementos materiais e simbólicos que constituem a praxe são retirados das práticas institucionais: a lógica de uma ordem hierárquica e distintiva, a utilização de títulos (como o de doutor), a importância do envergadura do traje académico, o apadrinhamento por parte dos mais velhos, a centralidade da oratória, etc. Assim, os estudantes parecem retirar da Universidade uma parte da sua lógica, para a reapropriarem no quadro de dinâmicas próprias⁵⁹.

Retomando Lopes e Sebastião (2017), a praxe apresenta-se ainda como ensinamento da vida, porque ela mimetiza a ideia que os estudantes incorporaram da forma de organização da própria instituição escolar. A partir da experiência de socialização escolar prévia à chegada ao ES, os estudantes construíram uma representação acerca do processo de ensino-aprendizagem que reproduzem no quadro da praxe – de um lado, está alguém que domina o conhecimento e que tem tudo para ensinar e do outro, alguém que tem tudo para aprender; de um lado, está a autoridade que deve ser respeitada e do outro, aquele que ouve sem questionar; entre um lado e o outro há uma distância intransponível e a construção do saber passa por escutar, decorar e reproduzir. Veja-se que é muito frequente os estudantes apontarem o facto de os praxistas mais velhos terem

⁵⁹ O autor propõe que a outra fonte destas práticas estudantis seja os meios populares, pela centralidade da música, das procissões, do álcool e da festa, que definem quer as práticas nestes contextos, quer na praxe.

mais “experiência”, poderem partilhar “conhecimentos” e terem algo para lhes “ensinar”, como motivos que os levam a aceitar a hierarquia e a cumprir ordens.

Não obstante, a praxe é hoje sobretudo um ensinamento para a vida. A lógica de que esta contribui para preparar os estudantes para as suas socializações futuras, em especial para o mercado de trabalho, é transversal ao discurso dominante no quadro da praxe. Segundo os estudantes entrevistados, a praxe é um ensinamento para a vida pela sua capacidade de transmitir valores e contribuir para o desenvolvimento de competências. A valorização da união e do respeito, no plano dos valores, ou o domínio de aptidões comunicacionais e a capacidade para trabalhar em equipa e solucionar problemas, no plano das competências, são amiúde apresentadas pelos estudantes como dimensões desenvolvidas na praxe, de que beneficiarão num futuro contexto profissional. Porém, a relação que estes estudantes estabelecem entre a praxe e o futuro profissional, não se cinge a estas questões; a representação de um mercado de trabalho profundamente hierarquizado, onde o trabalhador obediente e acrítico é beneficiado, determina substancialmente esta ideia. Estes estudantes entendem que a praxe ensina a importância da autoridade e do respeito pelos superiores hierárquicos, assumindo que o mercado de trabalho é marcado pela hierarquia e alimentado pelo desejo de a escalar – aceita-se, então, de forma obediente e silenciosa a autoridade (em praxe e num futuro contexto profissional), porque se deseja um dia tê-la nas mãos. De reter ideias como: “vamos ter sempre pessoas acima de nós que nos vão mandar fazer coisas que nós não queremos” (João); “a praxe ajuda a preparar para aquele patrão menos simpático” (José); “prepara muito para a vida, porque [em praxe] nunca nos facilitam as coisas e mesmo se fizermos alguma coisa bem, nunca dizem que fizemos bem (...) [e por isso] preparar-nos para o mercado de trabalho, [que vai ser igual]” (Diana); “em praxe temos que saber ouvir e, muitas vezes, temos que saber calar e acho que esses são os aspectos que mais ficarão na recordação e que nós levaremos para a nossa vida, profissional principalmente” (Maria). É ainda esta assunção da praxe como ensinamento para a vida que faz com que se encontrem justificações para situações desagradáveis, concluindo os estudantes que elas são um ensaio para os cenários projectados com que, inevitavelmente, todos se depararão.

5.2.6. Um teste encenado

A praxe como teste fica evidente no ponto anterior. É possível pensá-la nesses moldes noutra dimensão. É frequente os estudantes descreverem situações mais duras ou exigentes, quer física, quer psicologicamente, como momentos de teste. Associados a

esses momentos costumam encontrar-se sentimentos de união, entreaajuda e entrega, dado que os estudantes compreendem essas provas como momentos em que essas dimensões são testadas e, se superado o desafio, aprofundadas. Essas provas parecem ser necessárias, e aceites por aqueles que a elas se sujeitam, porque nelas são postas à prova a dedicação e lealdade ao grupo (de caloiros), ao curso, à faculdade e à academia; o direito de pertença ao grupo parece ser assim testado, num exercício onde o sacrifício é exaltado pois só ele espelhará o nível de entrega e fidelidade ao grupo. O testemunho de João, por exemplo, é elucidativo neste sentido – destaca as actividades que ocorreram à noite, que o fizeram sentir-se “especial” e “parte de um grupo”, por terem ficado marcadas precisamente pela confiança quase cega em quem se encontrava a praxar (literalmente, dado que os caloiros se encontravam vendados) e por uma sensação de reforço da união entre colegas.

Compreendemos que é, em parte, porque muitas das situações duras são compreendidas como testes ou meio para aprender lições, que os estudantes entrevistados concluem que não se encontraram perante situações humilhantes ou violentas – porque o objectivo último mesmo das situações mais exigentes não é nunca a ofensa, mas o teste aos limites de cada um. É pelo mesmo motivo que tendem a encontrar justificações para actividades cujos objectivos não compreendem ou que têm dificuldade em aceitar.

Não obstante, a praxe como prova a ser superada parece também ser aceite porque ela é vista como uma encenação. É comum os estudantes, mesmo aqueles que atribuem grande importância à praxe, retirarem importância a algumas esferas desta, justificando que não passa tudo de uma brincadeira. A questão da hierarquia é a mais evidente a este nível. Os estudantes tendem a defender que, com grande facilidade, se passa de um contexto de praxe, marcado pela rigidez e pela distinção hierárquica, para um ambiente de descontração e relações horizontais – às festas e às “saídas à noite”, exemplos frequentes, José soma “um churrasco” que organizaram todos juntos e os jogos de futebol que, por vezes, se realizam “entre os caloiros e os doutores”.

É também a compreensão da praxe como encenação que permite que aquilo que poderiam ser considerados excessos sejam aceites. Todos os estudantes entrevistados desvalorizaram à questão da linguagem dominante em praxe – os palavrões não causam desconforto, os cânticos machistas e homofóbicos não são excessivos e servem apenas o propósito de provocar os outros cursos e instituições, ninguém se sente agredido ou ofendido pela linguagem utilizada. João afirma que os mais velhos lhes “chamam nomes, mas é brincadeira”, Hugo partilha que “há sempre aquelas piadas um bocado racistas, mas uma pessoa percebe que eles não estão a falar a sério” e Marta conclui que dizer “asneiras

é uma questão de hábito”. Veja-se que há mesmo estudantes que consideram esta dimensão “divertida”, “uma brincadeira” e com “piada”, sendo ainda frequente associarem a utilização deste tipo de linguagem, inclusivamente em sítios públicos, a uma experiência livre de constrangimentos e libertadora⁶⁰.

A noção da praxe como teste encenado parece ser, em parte, um paradoxo. Se por um lado, a praxe é um conjunto de provas e um instrumento a partir do qual se devem retirar lições, devendo, por isto, ser encarada com seriedade, por outro, deve ser entendida como uma encenação, um jogo divertido onde todos representam papéis que fora dos limites da praxe desaparecem e se transformam em relações de amizade. Como apontam Lopes e Sebastião (2017), é precisamente por existir esta noção de fingimento e representação, a que se associa a diluição da hierarquia e disciplina em contextos fora de praxe, que faz com que os caloiros aceitem o seu lugar: “[a suspensão temporária da ordem e da disciplina] contribui para a perpetuação do fenómeno justamente porque apresenta a relação entre os mais velhos e os caloiros como sendo baseada na horizontalidade (...). Essa percepção (...) leva o caloiro a aceitar todas as ordens porque pressupõe que nenhuma é dada com o intuito de o maltratar, humilhar ou ridicularizar” (ibidem:110). No fim, é tudo uma encenação e serão todos amigos além das fronteiras da praxe.

Como alertam Durkheim ([1912] 2002), Collins (2009) e Turner (1990) os rituais, quando eficazes como é o caso deste, têm efeitos sociais poderosos. Como ainda veremos ao longo deste capítulo, a capacidade do ritual de instituir distinções, marca, indelevelmente, quem nele participa; Turner (1990) falará mesmo de uma “transformação ontológica”, dada a capacidade que o ritual tem de desenhar no corpo e nos esquemas mentais de quem lhe é submetido o “modo de ser” do grupo. É por isto difícil de acreditar que as dinâmicas produzidas no quadro do ritual desapareçam por completo fora deste. Parece-nos, sobretudo, que os estudantes precisam de alimentar esta noção de encenação, no sentido de encontrarem justificações para lógicas que aceitam sem conseguir explicar com precisão porquê. Veja-se, a título de exemplo, que são os próprios estudantes (sobretudo evidente no caso dos da FEUP) que acabam por admitir que é difícil contrariar

⁶⁰ O consumo de álcool também se apresenta como uma não-questão, reiterando os estudantes que este não tem lugar na praxe corrente e que nas restantes situações de festa e convívio (que alguns alertam que nem pode ser considerada praxe) cada um consome o que entende. Há mesmo estudantes que recorrem a uma frase ouvida em praxe: “Caloiro não bebe”.

fora de praxe, as dinâmicas instituídas dentro - as relações fora de praxe com os mais velhos, incluindo com aqueles que são seus padrinhos ou madrinhas, são marcadas pela distância e até por algum constrangimento e inibição.

5.2.7. Experiência única: o carácter irrepetível da praxe e a dicotomia boa/má

A vivência da praxe como uma experiência única é compreensível nas narrativas partilhadas por todos os estudantes. Ainda que com níveis diferentes de intensidade e dedicação, e mesmo entre os estudantes mais críticos do fenómeno, há uma linha comum a todas as experiências – a da valorização da praxe vivida. Esse exercício costuma ter por base a demarcação face *ao outro*: valorizam a praxe do seu curso em detrimento da dos outros; enaltecem a praxe da sua faculdade por oposição à das outras; elogiam a praxe que conhecem que distinguem da praxe mediatizada pela comunicação social. Estes pares de oposição costumam ancorar-se na tese da existência de uma boa e de uma má praxe, sendo a primeira aquela que integra e respeita os caloiros, reivindicada para as suas experiências e, por isso, experienciada com orgulho, e a segunda a que força, obriga, exclui e humilha (Lopes e Sebastião, 2017). A sua praxe é, portanto, menos rígida, dura e agressiva que as outras, com mais momentos lúdicos e de diversão e sem violência e excessos – o arquétipo desta defesa da praxe exemplar, que se distingue positivamente de todas as outras, encontra-se na narrativa de Diogo, que descreve a sua praxe de forma ideal. Os estudantes que estabelecem esta distinção assumem ainda uma postura de tolerância zero em relação ao que consideram a má praxe, sendo mesmo acrescentando por Marta e Diana que não estariam em praxe se se tivessem deparado com situações que reprovam. Há mesmo quem vá mais longe e afirme categoricamente que a má praxe nem deve ser considerada praxe, dado a distância que esta representa em relação aos verdadeiros propósitos da praxe. É, contudo, interessante notar que os estudantes tendem a individualizar muito a questão, acreditando que a má praxe pode existir pela mão de uma única pessoa e num acto isolado, quase sempre porque essa pessoa não sabe praxar, não age ao encontro da essência da praxe ou por se encontrar influenciada por uma má experiência prévia em praxe. Como destacado no estudo nacional (Lopes e Sebastião, 2017), é ainda frequente os estudantes clarificarem a diferença entre o “gozo ao caloiro”, que comporta as actividades a que os caloiros são submetidos, habitualmente associadas a situações de maior humilhação, e a “praxe” no seu conjunto, enquanto instituição.

Relevante também foi perceber que muitos dos estudantes que estabelecem esta distinção, consideram, ainda assim, que ela é “subjectiva”. Isto é, havendo uma boa e uma

má praxe, acaba por ser difícil determinar o que define cada uma, dado que essa avaliação poderá depender, segundo Eva, do contexto e das práticas usualmente aí praticadas, e, segundo Luís, dos valores da pessoa que está a ser praxada.

O único estudante entrevistado que desmonta esta lógica é André, que, pela singularidade da sua reflexão, deve ser aqui apontado. Concordando com a distinção aqui esboçada, André avançará que, ainda assim, “a praxe é praxe e há coisas que são invariáveis em quase todas”.

Além da praxe ser uma experiência única no sentido que temos apontado, porque a vivida é percebida como distinta de todas as outras, a praxe também o é no sentido em que é irrepetível, um marco da passagem pelo ES e definidora da experiência académica (Lopes e Sebastião, 2017). Atente-se numa certa aura mística que alguns estudantes associam à praxe ou na própria noção, exposta por Luís nestes moldes, de que a praxe torna a vida académica “mítica”. Sendo estas noções, por si só, elucidativas da excepcionalidade da experiência, também o são os silêncios que pontuam as narrativas partilhadas – é frequente os estudantes encontrarem-se perante sensações e sentimentos que consideram intraduzíveis e intransmissíveis a quem não viveu a experiência. Recorde-se ainda a “essência” ou o “sentido” a que alguns se referem quando falam da praxe ou a associação directa desta a uma “aventura” (José) ou à própria vida (Maria e Diana). A intensidade com que a praxe é vivida traduz-se em experiências de *efervescência colectiva*, identificada por Durkheim (2002) como “uma espécie de electricidade” que, em contexto ritual, “vai ressoar, sem resistência, em todas as outras consciências, largamente abertas às impressões exteriores, [servindo] cada uma delas de eco às outras”, contribuindo para “a intensificação do estado que se manifesta” e da constituição de “uma certa ordem que permita o concerto e os movimentos de conjunto” (ibidem: 225-226)⁶¹. A praxe é ainda única neste sentido pelas experiências que proporciona e pelas relações que permite estabelecer, que os estudantes acreditam que ficarão para sempre na sua memória, sendo frequente associarem as vivências em praxe a um sentimento de nostalgia. A praxe é também única pela própria capacidade de transformar quem nela participa, sendo recorrente os estudantes partilharem que a praxe os ajudou a contrariar a timidez e inibição que os caracterizava, ajudando-os a tornarem-se mais extrovertidos, confiantes e com maior capacidade de iniciativa – aponte-se como

⁶¹ O conceito de *efervescência colectiva* de Durkheim (2002) é uma lente valiosa para a compreensão de cerimónias observadas, com especial destaque para os cortejos da latada ou da queima das fitas.

exemplo bastante elucidativo, a experiência de Marta para quem a praxe é marcante por ter sido, no essencial, um exercício de superação pessoal.

5.2.8. Como rito de passagem e ritual de suspensão

Como apontado no Capítulo 2, a praxe é reflectida como ritual e, mais especificamente como ritual de iniciação, ou *rito de passagem* numa recuperação do conceito de Arnold Van Gennep (1978), sobretudo por Diana Dias e Maria José Sá (2011; 2013) e por Rita Ribeiro (2001). Lopes e Sebastião (2017) corroboram essas propostas, sistematizando-as do seguinte modo: “A força dos ritos associados à praxe resulta de uma aceitação e legitimação generalizada da ideia de que quem chega à universidade, o novato, deve ser investido de um novo estatuto social e simbólico (...). Mas para ser eficaz, esse processo implica o seu envolvimento num conjunto de ritos de iniciação e de passagem, materializados em formas cerimoniais, performativas e de espetáculo que, perante a coletividade, reforçam o sentimento de pertença a uma identidade colectiva” (ibidem:93).

A proposta dos autores que pensam a praxe segundo este conceito parte da premissa de que a entrada no ES é experienciada como um momento de transição para uma nova fase da vida, de ruptura com a adolescência e de reforço da autonomia em relação à família e ao contexto de origem – uma fase marcada pelo aumento das redes de sociabilidade, potenciadora de novas e diferentes vivências. De facto, as representações que os estudantes entrevistados haviam construído antes de ingressarem neste novo ciclo de estudos, vai ao encontro desta noção – o imaginário mais presente nos seus discursos associa o ES a uma mudança marcante ou mesmo a uma “nova vida”, que relacionam com um aumento da convivialidade e das relações interpessoais, com a ruptura com o ensino secundário, em especial, com os métodos de trabalho aí exigidos (acréscimo do trabalho, necessidade de gestão pessoal e capacidade de organização), a que se soma, no caso dos estudantes deslocados, a noção de aumento de liberdade e de responsabilidade. O ES parece ainda ser sinónimo de distinção social – os estudantes que partem de contextos de origem escolarizados tendem a assumir a reprodução da posição social ocupada pela família e os estudantes que pertencem à primeira geração da família a frequentar o ES, ou são eles próprios os primeiros, tendem a antecipar a formação superior como meio de ascensão social. Importa notar que a esta noção de distinção social futura se associa, no caso dos estudantes da FEUP, a ideia de que a entrada nessa instituição é por si só elemento de distinção – o prestígio da instituição é referido por todos os estudantes como motivo para a sua candidatura, sendo claro, em alguns casos, o orgulho

de pertencer a uma instituição que acreditam ter a capacidade de os distinguir dos demais estudantes de engenharia do país.

É precisamente porque o ES potencia esta elevação de *status*, ou pelo menos alimenta essa ilusão, que, paradoxalmente, a praxe obriga a rebaixar quem a essa fase conseguiu chegar. É um rito que parece simples: “fazer passar um indivíduo de uma situação determinada a outra” (Gennep, 1978:27). Contudo, porque é um rito que marca a transição entre estados diferentes e implica a transformação de identidade de quem nele participa, essa passagem de situação e estatuto do indivíduo não é simples, nem imediata. Gennep (1978) aponta o *rito de passagem* como sendo trifásico e Ribeiro (2001) aplica essa noção ao fenómeno da praxe: a primeira fase é composta por ritos de separação e ruptura com a identidade anterior; a segunda fase é constituída por ritos de margem que socializam o indivíduo no novo papel que este deve representar; a última fase supõe ritos de agregação, onde se dá o renascimento simbólico e identitário do indivíduo através da agregação ao novo grupo. É este processo, em especial, os espaços e tempos de ruptura - *margem* (de segurança) ou *período liminar* - que realçam a diferença entre a condição social a montante e a jusante do rito (Ribeiro, 2001).

Em simultâneo, a praxe é também um *ritual de suspensão* (Lopes e Sebastião, 2017), no sentido em que é um espaço-tempo que exalta o momento e a intensidade das sensações que proporciona, colocando o futuro (e as preocupações a este associadas) numa espécie de pausa. O ES continua a figurar no imaginário de muitos como o último momento em que se pode viver sem preocupações, antes do confronto com as responsabilidades que a vida trará (trabalho, família, etc.). Esta quase negação do futuro e a entusiástica vivência de um ritual que bloqueia momentaneamente a vida parece, contudo, estar relacionada com os receios em relação ao futuro, sobretudo acerca do mercado de trabalho. Quando questionados a respeito destas questões, os estudantes demonstram preocupação sobretudo quanto à sua inserção profissional, havendo mesmo aqueles que afirmam preferir não pensar sobre essa dimensão das suas vidas, desejando poder ficar na posição transitória em que se encontram⁶². Como aponta Mauritti (2003), os processos de transição para a vida adulta são, nas sociedades actuais, bastante

⁶² Importa, contudo, diferenciar a este respeito os estudantes entrevistados, dado que os da FEUP demonstram claramente níveis mais elevados de confiança em relação ao futuro. Não havendo projectos claros, é comum a convicção de que a formação na FEUP lhes facilitará o acesso a um posto de trabalho qualificado e gratificante.

complexos, tendendo a “vida adulta” a ser um projecto adiado e condicionado pelo fim da formação académica, num cenário em que a universidade é vivida como espaço e tempo separado das restantes esferas da vida social (sobretudo da profissional) e onde ainda se verifica grande dependência destes estudantes face à família de origem. Assim, estes estudantes interiorizam “o atributo de ‘inactivos’ que socialmente lhes é dirigido (...) [e dão] largas ao culto de comportamentos hedonísticos conformes com esse estatuto” (Pais in Mauritti, 2003: 49). A vivência do “aqui e agora” aprofunda-se ainda mais numa universidade onde a reflexão e o debate tem vindo a perder força, esvaziando-se a participação democrática e o potencial transformador da intervenção estudantil neste campo de acção, num cenário onde ganham força os espaços lúdicos e festivos como principal quadro de sociabilidades. O exemplo dos primeiranistas entrevistados é elucidativo neste sentido, sendo escassa a participação destes noutras esferas da vida da instituição (movimento associativo ou estudantil, iniciativas académicas) ou fora desta.

Como é evidente, se o lugar da praxe é indissociável dos processos atravessados pela Universidade, a relação inversa também se verifica: a universidade define-se também por estas práticas que marcam de forma substancial o espaço-tempo dos estudos, bem como as sociabilidades de quem nela se encontra. Em última análise, a praxe contribui para o desenho dos contornos “de um território académico, da vida universitária e local, das representações, das maneiras de ser e, por fim, do *homo academicus*” (Frias, 2003:83). Contribui, portanto, para a definição social da universidade, do seu território, dos seus actores e das suas práticas.

5.2.9. As noções de união, igualdade e respeito

A criação de um sentimento de união dentro de cada curso e em relação à instituição frequentada é comumente apontada pelos estudantes como uma das dimensões mais importantes da praxe. Valorizam-na por entenderem que espelha a intensidade com que a experiência é vivida, a entrega e sacrifício com que se dedicam e a força do grupo que constroem. Em última instância, a união encontra-se simultaneamente a montante e a jusante do fenómeno – é o potencial de a atingir que move quem adere ao ritual, acabando esta por ser reforçada durante o processo. A união deve ser compreendida nas suas múltiplas dimensões, sempre construídas numa relação com o *outro*: a união dentro do curso (por oposição aos outros cursos); a união dentro da casa praxista (por oposição às outras casas); a união entre quem está a ser praxado (por oposição a quem está a praxar); a união entre os que participam no ritual (por oposição

aos que não o fazem). Pela evolução do próprio fenómeno, poderíamos acrescentar uma outra dimensão, muito evocada pelos praxistas: a união entre quem compreende o fenómeno (por oposição aos que não compreendem ou nunca compreenderão).

A união é ainda apontada pelos estudantes entrevistados como um valor que a praxe transmite, sendo frequentemente associada à noção de igualdade. Partindo do grupo a que pertencem (caloiros), defendem que são todos iguais porque não há diferenças nos modos de tratamento, sendo todos sujeitos às mesmas regras e colocados perante os mesmos desafios. A praxe é ainda niveladora no sentido em que todos usam roupas idênticas (por exemplo, a t-shirt do curso) e adereços parecidos; o corte com a individualidade de cada um dá-se de forma plena porque se encontram despojados dos seus pertences e até dos seus nomes (veja-se que são atribuídos nomes de praxe no início do ano lectivo). Entenda-se que é neste sentido que as noções de união e igualdade se encontram – os indivíduos interagem e unem-se porque partilham o lugar ocupado, independentemente das suas trajectórias, opções, gostos e personalidades; eles são “um”, como muitos estudantes partilharam. Esta *fachada grupal* (Pais, 1993), essencial para a compreensão da constituição de uma identidade colectiva, resulta de interacções que atribuem aos membros do grupo a dimensão de actores colectivos, num processo que envolve negociações, mas também a aceitação tácita das regras do grupo. A praxe funciona assim como contexto de estruturação da vida quotidiana destes estudantes, constituindo-se num grupo que socializa num determinado sistema de normas, que estes interiorizam e reproduzem, num processo que reforça a coesão grupal; é uma amálgama de indivíduos que se vai tornando homogénea, criando conseqüentemente a percepção de união e igualdade.

A noção de igualdade encontra-se também associada ao uso do traje académico, apontado como símbolo máximo da diluição de distinções sociais pela sua capacidade de uniformizar os estudantes. Esta questão é, contudo, paradoxal dado que, por um lado, o traje remonta a um momento histórico em que o acesso à universidade se encontrava fechado sobre uma elite, e, por outro, o traje e os seus adereços têm hoje um custo associado que dificilmente é suportado por toda a comunidade estudantil. Além disto, e apesar da massificação no acesso ao ES, seria ilusório crer que o traje deixou de ser um símbolo de elevação de *status* e de distinção face a quem não é, nem nunca será, estudante universitário. Todos os estudantes já tinham trajado pela primeira vez ou iam fazê-lo em breve aquando das entrevistas e, nunca sendo colocada nos moldes em que endereçamos a questão, a distinção que o traje representa lê-se nas entrelinhas dos seus discursos— o

traje expõe, para si, para a família e para a sociedade, o orgulho de ser estudante universitário.

O respeito como valor central da praxe é outra das noções muito presentes no discurso dos estudantes. Seja o respeito entre pares e o respeito pelos superiores hierárquicos, seja o respeito, de forma mais lacta, pela praxe e sua *tradição*, pelas normas estipuladas ou pela hierarquia. O respeito encontra-se em estreita ligação com as noções de obediência – os caloiros acabam de chegar a um contexto novo, devendo, desse modo, *respeitar* a autoridade dos mais velhos, que conhecem aquela realidade -, de acomodação – aceitar sem questionar o que está definido é uma forma de *respeito* pela tradição do ritual -, e de gratidão – a praxe e os praxistas mais velhos proporcionam uma experiência única que só se atinge *respeitando* o que estes exigem. A noção de respeito pela hierarquia comporta ainda uma dimensão mais perversa, subentendida nas narrativas de alguns estudantes e encontrada de forma explícita nas de Eva, Maria e Luísa – a saber, a lógica de projecção. Os caloiros aceitam o seu lugar e a autoridade de quem se encontra acima, inclusivamente justificando-a, porque conseguem ir antevendo a sua própria ascensão hierárquica, num exercício que vai dando alento: respeitam o poder de outros sobre si, porque se conseguem projectar na posição de poder que esses ocupam. O dominado aceita assim o seu lugar, porque almeja um dia vir ele a dominar – justifica mesmo que ser dominado é um teste para avaliar se terá condições de dominar; faz parte da escalada pelo poder.

5.2.10. Poder e violência

A praxe é trespassada por complexas relações de poder, estruturadas a favor de uns e dominando outros. A aceitação da hierarquia parece espelhar a assimilação pouco crítica do esquema da praxe – é comum os estudantes afirmarem que nunca se questionaram a esse respeito, defendendo que, uma vez dentro da praxe, se deve aceitar as suas chaves-mestras – mas também nos dá pistas sobre a complexidade das relações de poder que determinam o fenómeno.

Segundo Weber (2005), a aceitação do poder encontra-se dependente de um dos seguintes motivos: pode ser condicionada por questões de interesses, sendo ponderadas por quem obedece as vantagens e desvantagens da sua situação; pode ser sujeita ao “costume”, constituído pela habituação à situação de obediência que, assim, se torna familiar; ou, pode encontrar-se determinada por uma tendência puramente afectiva.

Friedberg (1993) defende que o poder não é um atributo possuído, só tendo expressão quando exercido por alguém que mobiliza recursos assimétricos que as estruturas proporcionam. Entendemos que o poder na praxe não existe de forma abstracta; só tem expressão na relação através da qual se exerce e é por isso inseparável desta. Como aponta Bourdieu (2011), as relações de poder encontram-se dependentes do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes. Mais, o poder tem neste caso uma natureza, no mínimo bilateral, no sentido em que não é meramente imposto por uns, sendo também aceite por outros.

Esta componente relacional do poder é facilmente compreensível no fenómeno em estudo. Pode argumentar-se que o poder em praxe é precário, porque se encontra dependente da aceitação daqueles sobre os quais é exercido, e, de certo modo, também é fictício, dado que supõe consentimento com as regras do jogo que o legitima. Contudo, é indiscutível que ele existe, no sentido em que se consubstancia em posições diferenciadas e, em última instância, em relações de dominação de uns sobre outros. Os processos de legitimação deste poder e das relações de dominação em que se consubstancia ancoram-se nas diferentes questões que gizamos neste capítulo: a suposta tradição do fenómeno, o sistema de normalização que se lhe encontra associado, o *vazio social* que ocupa que parece obrigar a aceitar tudo, o discurso em torno do cariz voluntário, as noções de igualdade e respeito que supõe, o seu carácter excepcional, a crença de que é uma encenação. Esta última noção de que tudo em praxe é uma brincadeira, associada invariavelmente à ideia de que não existe violência (compreendida pelos estudantes sempre na sua dimensão física), é fundamental para compreender a aceitação do poder.

Três breves notas a este respeito. Se é certo que se trata de uma encenação, não é uma mera brincadeira, pois a *performance ritual* define-se precisamente pela eficácia da acção simbólica, pela capacidade de construir e contar uma narrativa que encerra nas suas fronteiras o que se faz e como se faz, num claro exercício de poder sobre os indivíduos e sobre o mundo (Ribeiro, 2001). Se a praxe como ritual pode ser um mecanismo aglutinador e homogeneizador, ela também pode ser um instrumento de diferenciação, sendo a consagração e instituição da diferença o ônus do ritual; o seu efeito principal será separar os que lhe foram sujeitos daqueles que nunca lhe serão (Bourdieu, 1982). Por último, e sobre a questão da violência, compreendendo que, apesar de o ritual se constituir através de uma regularização de comportamentos, essa não comporta a perda de violência desses – “o tumulto regrado continua a ser tumulto” (Durkheim, 2002:226).

O poder, as relações de dominação e, em particular, a submissão a que uns se sujeitam, usualmente identificada e justificada pelos próprios, conduz-nos aos conceitos de *violência simbólica* e *poder simbólico* de Pierre Bourdieu (2011), este último definido como “esse poder invisível [que] só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (ibidem:4). Os estudantes lidam na praxe, e até antes de lhe aderirem, ainda que sem se aperceberem, com diversos mecanismos de coacção que em nada se encontram dependentes do exercício da força física ou de ameaças directas. A dominação em praxe obtém-se através da palavra e da acção – o que se diz e o que se faz, como se diz e como se faz. São aceites normas e castigos, é legitimada a autoridade, a união constrói-se porque se partilha o lugar de dominado – e, mais importante, constroem-se símbolos, “os instrumentos por excelência da «integração social», (...) [que] tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (ibidem:6). Definem-se as regras, atribuem-se papéis, desenham-se comportamentos e codificam-se significados, num processo em que se constrói a realidade e se institui uma ordem. Ou não fosse o *poder simbólico* um “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força” (ibidem:11); um poder que consegue formar e transformar a visão sobre o mundo, a acção sobre este e o próprio mundo. E, deste modo, esse poder cumpre o seu desígnio como instrumento de imposição ou de legitimação da dominação de uns sobre outros, num exercício de *violência simbólica*.

5.2.11. Entre a preservação da tradição e a mudança

A tradição, compreendida como o conjunto de costumes e símbolos que marcam desde há muito o cerne das práticas dos estudantes do ES em Portugal, é uma das dimensões associadas à praxe mais valorizada e evocada pelos estudantes. A esse corpo de práticas tradicionais é frequentemente associada a praxe de forma directa, mas também as tunas, o traje académico, momentos solenes como as serenatas e os cortejos e todo um conjunto de vivências mais vastas que determinam centralmente a representação que os estudantes universitários têm da vida académica e de si próprios. Entenda-se ainda que esta dimensão tradicional associada à praxe é referida pelos estudantes com os mais variados propósitos: como argumento de legitimação da praxe, compreendendo que a longevidade do fenómeno lhe atribui, por si, um valor intrínseco; como argumento de auto-justificação perante a praxe, sendo exposta a ideia de que se participa nesta com o

desejo de dar continuidade a essa tradição; como argumento contra as críticas externas e as propostas de mudança, defendendo-se a ideia de que a praxe é composta por práticas que, pela sua originalidade e longevidade, devem ser respeitadas e preservadas. O explícito apelo à preservação da tradição é ainda perceptível em cerimónias de praxe, sendo a praxe compreendida, por alguns agentes, como património da instituição universitária e da própria cidade do Porto.

Rita Ribeiro (2001) defende: “(...) nas sociedades modernas, caracterizadas por aceleradas mudanças, a tradição, ou melhor, os simulacros de tradição são menos barragens simbólicas ao fluir apressado do tempo e das vivências, do que os alicerces da construção identitária de comunidades, que (...) vêm assegurada a sua continuidade no futuro” (ibidem:109). Partimos desta ideia para pensar o conceito de *tradição inventada* do historiador Eric Hobsbawm (1997). As tradições reclamadas como antigas são frequentemente recentes ou até inventadas, sendo que todas usam a história como legitimadora da acção e cimento da coesão do grupo (Hobsbawm, 1997). Assim, a tradição inventada pode ser definida como “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceites; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (ibidem:9). Ribeiro (2001), ao estudar o fenómeno da praxe na Universidade do Minho, afirma mesmo que esta se trata de uma *tradição reinventada*, no sentido em que a tradição já só é invocada de forma estratégica e com propósitos de afirmação identitária. Assim, a tradição apenas funciona como discurso legitimador destas práticas e como sustento da distinção entre os que nelas participam e os outros, algo central pela “importância que tem pertencer a uma comunidade que revela ter uma identidade própria e com profundidade temporal” (ibidem:108), ainda que esta seja de facto ilusória. Como aponta, Hobsbawm (1997), a relação de suposta continuidade destas tradições em relação ao seu passado histórico é marcada pela artificialidade.

Assim, ao zelarem pela *tradição* da praxe, estes estudantes parecem sobretudo defender a sua pertença a uma comunidade reconhecida e valorizada socialmente, dotada de estatuto e símbolos próprios que os distingue dos outros; os estudantes primeiranistas interiorizam a convicção de que a prática desta tradição corrobora a sua elevação de *status*, levando-os até a sentir “o dever e o desejo de conservar e reproduzir [essa comunidade], [num processo em que] a tradição [se] auto-justifica” (Ribeiro, 2001: 111)

- esta comunidade beneficia, portanto, desta suposta longevidade e tradição, sendo por isto compreensível a defesa entusiástica da mesma⁶³.

Lopes e Sebastião (2017) avançam que esta *tradição*, além de *inventada*, deve ser avaliada como *plástica*, no sentido em que estamos perante um fenómeno com um “forte *potencial de metamorfose* e de adaptação aos cotextos locais” (ibidem:230). Se a praxe coimbrã continua a figurar como representação paradigmática para muitos, a verdade é que, apesar de alguma continuidade histórica, novas práticas e significados se foram somando aos primeiros, ou substituindo-os, num processo de afastamento em relação à génese do fenómeno. Os autores supõem assim que, aliada à noção de preservação da originalidade e essência da praxe, se encontram brechas para a mudança.

A respeito desta articulação entre a preservação da tradição e a mudança, foi possível encontrar posições muito distintas entre os estudantes entrevistados. É possível identificar um grupo de estudantes que defende que não há aspectos a modificar em praxe, ou por entender que esta não contém dimensões negativas, ou porque, mesmo identificando-as, remete para a tradição e longevidade do fenómeno como meio para justificar a imutabilidade do mesmo. Um segundo grupo que, admitindo a necessidade de modificações na praxe, não atribui grande relevância à questão, e no qual se destaca um testemunho específico onde se argumenta que mesmo os aspectos negativos compõem a essência do fenómeno. O último grupo identificado é constituído pelos estudantes que apontam a existência de aspectos negativos na praxe e que defendem a sua reformulação. Rejeitam o que não consideram correcto segundo os seus valores ou o que entendem desadequado face ao actual contexto socio-cultural. É curioso notar que dentro deste último grupo, são diferentes as dimensões identificadas como negativas: para uns, o problema encontra-se na hierarquia, muito pesada, sem justificação aparente e potenciadora de um afastamento excessivo entre mais velhos e mais novos; para outros, a praxe devia ser menos rigorosa, sendo dado o exemplo das excessivas regras associadas ao uso do traje; há ainda quem aponte que a praxe deveria deixar de se alimentar do secretismo, tornando-se mais aberta e clara; não obstante, o aspecto negativo mais vezes

⁶³ Acrescente-se que as ditas tradições académicas e a praxe em particular, mesmo que em tom crítico, são das poucas dimensões da vida dos estudantes universitários que, nos últimos anos, os tem transportado para o centro do debate político em Portugal, contrariamente a outros momentos históricos, em que este grupo assumiu visibilidade pelas causas políticas por que batalhou (ex: a luta contra a implementação das propinas na década de 90).

identificado como sendo necessário de mudança (urgente) diz respeito à desigualdade ao nível da possibilidade de ascensão hierárquica entre homens e mulheres⁶⁴.

Veja-se, porém, que ao nível da mudança, mesmo os estudantes que a identificam como necessária, ou se encontram descrentes em relação à sua real possibilidade, ou parecem acreditar que ela acabará por ocorrer com a evolução do próprio fenómeno, não estando propriamente nas suas mãos esse potencial transformador.

5.2.12. Percepções acerca da mediatização do fenómeno

Como apontado anteriormente neste trabalho, a praxe tornou-se alvo de forte mediatização em Portugal. Acerrimamente defendida por uns e criticada por outros, a praxe e os praxistas viram-se transformados em tópico de um debate complexo e com diversas ramificações. Coube-nos compreender que percepções têm a este respeito os estudantes entrevistados.

Antes de mais, é possível afirmar categoricamente que este processo de mediatização foi um meio eficaz para a construção e difusão de representações sobre a praxe - é recorrente os estudantes partilharem que o que conheciam do fenómeno era somente o que a comunicação social divulgara ou recorrerem à noção de uma “imagem pública” da praxe. Soma-se à existência de uma representação sobre a praxe o pendor altamente negativo desta – os estudantes tendem a partilhar receios iniciais em torno da possibilidade de se depararem com situações idênticas às divulgadas pelos media, a que se associam no mesmo sentido alertas de familiares e amigos. Assim, a praxe apresenta-se para muitos, antes do confronto com esta, como potencialmente violenta e, por isto, geradora de receios. Contudo, é interessante notar que este imaginário tão negativo em torno do fenómeno não se torna impeditivo para nenhum destes estudantes – Diogo defenderá precisamente essa ideia ao afirmar que a mediatização, podendo ter influência sobre as representações construídas, não faz as pessoas deixarem de experimentar. Esta questão é justificada quase sempre no mesmo sentido – decidem experimentar porque querem formar a sua “própria opinião” sobre a praxe, contrariando a influência da imagem divulgada pelos meios de comunicação social, ou incentivados por conhecidos que viveram experiências em praxe que avaliam positivamente. Será depois neste sentido,

⁶⁴ As figuras cimeiras da praxe, *Dux Facultis* e *Dux Veteranorum*, são sempre homens. Nenhum dos praxistas com quem se conversou durante esta pesquisa, incluindo a representante da casa praxista da FLUP, conseguiu justificar esta prática.

por oposição à imagem negativa do fenómeno, que avaliam as suas experiências – a *sua* praxe é boa e surpreendeu-os, por isso, positivamente; é frequente concluírem que “não tem nada a ver com o que aparece na televisão”.

Fica também claro que os estudantes tendem a compreender a mediatização do fenómeno como algo negativo que transportou consequências indesejáveis para a praxe. No essencial, apontam a este respeito as seguintes questões: a diminuição do número de pessoas a participar; a proliferação de referências erradas e desfasadas da realidade (dão inúmeras vezes o exemplo das representações que os próprios possuíam); o peso das ideias pré-concebidas que fazem com que os estudantes, ou não experimentem de todo, ou que experimentem sem o “espírito certo” e convencidos à partida de que não vão ficar; o papel central do medo com dissuasor; o confronto com a colocação de entraves à realização de actividades, considerados excessivos e desnecessários; a existência de um extremar de posições que estigmatiza quem é de praxe. Há, contudo, quem avalie que a tendência possa estar a reverter-se, dado que o pico de mediatização já ocorreu há alguns anos.

Importa ainda salientar que, apesar da linha de análise exposta ser a dominante, há estudantes que associam dimensões positivas ao processo de mediatização: conduziu à mudança de atitudes e comportamentos (Clara afirma “as pessoas reflectem”); a um aumento do controlo (André defende que “obrigou a praxe a ser mais regulada”); à eliminação de determinadas actividades (Hugo declara “se calhar, Portugal tinha razão [em relação a] essas actividades, a cenas estúpidas que não faziam lá muito sentido”). Foi ainda possível encontrar no testemunho de uma estudante uma postura de desvalorização em torno da questão da mediatização, sustentada na ideia de que os praxistas não atribuem importância à opinião pública sobre o fenómeno. Tendemos a discordar desta posição, dado que são os próprios estudantes quem partilha mudanças ao nível dos comportamentos – “quando íamos para sítios mais expostos, eles diziam ‘por favor, controlem-se, não vamos passar uma má imagem da praxe, não vos quero pôr de prancha’ (Eva) – e referências directas à questão – “os mais velhos dizem ‘ah, na minha altura não era assim, antes do Meco não era assim’” (André). A própria criação da chamada “praxe solidária”, que se traduz em acções de caridade, espelha a necessidade que os praxistas sentiram de transmitir uma imagem positiva da praxe, mostrando à sociedade que se dedicam a causas consideradas justas e educam para a importância do voluntariado. Fica assim evidente que as percepções externas acerca do fenómeno não

parecem ser assim tão indiferentes para os praxistas, influenciando mesmo os seus comportamentos e figurando no seu quadro de referências⁶⁵.

5.2.13. Entre ambiguidades

A praxe vive num espaço de ambiguidades e tensões, oscilando, não poucas vezes, entre aquilo que, à primeira vista, poderiam mesmo ser consideradas contradições.

Em primeiro lugar, e como apontado por Lopes e Sebastião (2017), a praxe alimenta-se, por um lado, do segredo, mas, simultaneamente, da espectacularização. Se o segredo “é uma aura que se cria para acentuar a relação com o mito da tradição e reforçar a dimensão grupal e identitária” (ibidem:233), (recordemos as palavras de Diana: “a praxe é uma coisa que fica com quem está em praxe, o que acontece em praxe, fica em praxe”), ele só ganha significado perante a exposição pública da praxe. Por outras palavras, é porque o fenómeno se expõe publicamente de forma espectacularizada em determinados momentos (latadas, cortejos, serenatas, etc.), que existe espaço para o segredo (e o secretismo) noutros; se a intensa exposição da praxe demarca quem nela está de quem nunca esteve ou estará, a simultânea aura de secretismo que sobre ela paira acentua esta demarcação, aprofundando um sentimento de pertença em que integra o grupo.

Outra das fronteiras em que a praxe vive traduz-se na sua capacidade de integrar e excluir concomitantemente. Como já compreendemos, a praxe ocupa hoje um lugar hegemónico nos processos de integração dos estudantes primeiranistas, apresentando-se como meio eficaz para a constituição de redes de sociabilidade. Porém, neste processo de inclusão de uns no grupo, verifica-se, ainda que sem esse propósito, a exclusão de outros, podendo esses outros sê-lo pelos mais variados motivos (por terem recusado a praxe, por terem começado por integrá-la mas desistido posteriormente, etc.).

A praxe encontra-se ainda numa articulação entre a rigidez e a flexibilidade. Se por um lado, estamos perante uma prática muito regulamentada, fortemente codificada (sobretudo através de códigos e regulamentos), onde os papéis a desempenhar estão claramente definidos no quadro de uma estrutura hierárquica praticamente imutável, por outro lado, sobretudo no plano das suas actividades, a praxe parece poder variar substancialmente consoante o contexto e, dentro desse, variar consoante o curso, podendo

⁶⁵ A desconfiança com que a presente pesquisa foi encarada por inúmeros praxistas espelha também esta preocupação com a “imagem pública” do fenómeno – os praxistas tendem a considerar que a sua imagem actual é negativa e que qualquer trabalho dedicado à praxe servirá o propósito de corroborar essa representação.

essa flexibilidade ao nível das práticas estar até dependente do cunho pessoal de quem praxa⁶⁶.

A última das ambiguidades a apontar diz respeito à articulação entre discursos de auto e hetero-legitimação. Por um lado, a praxe é assumida como um espaço-tempo suspenso, em que é permitido até o que dificilmente se permitiria noutros contextos de acção, porque justificado à luz das regras e dinâmicas próprias do fenómeno; para usar os termos de Ribeiro (2001), tudo decorre no interior do *círculo mágico do ritual*. Tudo o que acontece em praxe se auto-legitima e auto-justifica dado que, em última instância, irá ao encontro de um “sentido próprio da praxe”. Por outro lado, e de forma simultânea, é recorrente no discurso dos praxistas, essencialmente quando questionados sobre questões para as quais parecem não encontrar justificação, o corte com essa lógica de um fenómeno fechado sobre si, estabelecendo-se uma relação directa com o mundo exterior – há determinados valores, comportamentos ou lógicas que só existem em praxe porque reproduzem dinâmicas da sociedade portuguesa, não podendo a praxe “responsabilizar-se” por estes (atente-se nos casos da desigualdade de género ou da linguagem utilizada).

5.2.14. Instrumento de transmissão ideológica

Podemos, então, concluir que a praxe é um mecanismo de transmissão de determinados valores e de aprofundamento de certas competências – a praxe ensina a autoridade, a obediência e a disciplina; ensina o valor da hierarquia e da aceitação acrítica desta, através de um discurso dissimulado em torno do respeito; favorece condutas e comportamentos sustentados num discurso de sacrifício e entrega; estimula relações interpessoais assentes na construção de um *nós* sempre em relação a um *outro*.

É a esta característica transversal ao fenómeno que Lopes e Sebastião (2017) chamam a *natureza socializadora da praxe*. Pela capacidade de alcance desta *natureza* do fenómeno, compreendemo-lo mesmo como um instrumento de transmissão ideológica, no sentido em que transmite uma visão do mundo e de como os indivíduos devem *ser* e *agir* neste. A praxe prepara os praxistas para lidar com a universidade, no imediato, e com os futuros campos de acção – fá-lo, evidentemente, transmitindo uns valores em detrimento de outros e ensinando competências específicas. A título de

⁶⁶ Esta diversidade ao nível das práticas é o motivo apontado por alguns para a impossibilidade do estudo do fenómeno da praxe de forma global. Cremos ter contraposto este argumento no ponto sobre as regularidades do fenómeno.

exemplo, é evidente, como apontado acima, a disseminação de ideias como o conformismo como condição para o sucesso profissional ou a naturalização das desigualdades sociais para a compreensão das sociedades contemporâneas.

Assim, a praxe tende a viver fechada sobre si, alimentando-se, em grande medida, dessa lógica de espaço-tempo suspenso que vive sob dinâmicas próprias. São, aliás, muito raros os momentos ou as dimensões do fenómeno que espelham reflexão sobre o mundo exterior – excepções feitas ao discurso em torno do traje, que, sustentado na ideia de que uniformiza a imagem do estudante, parece espelhar alguma reflexão política em torno das desigualdades sociais e da necessidade de as ver diluídas; e ainda, observados no cortejo da queima das fitas, os carros alegóricos tendem a ser ilustrados com sátiras à conjectura sócio-política do país (referências ao desemprego jovem ou ao desinvestimento no ES) ou em alusão a problemas específicos de cada instituição (falta de condições materiais e humanas, questões de cariz pedagógico)⁶⁷. Esta é uma questão particularmente interessante – num fenómeno que é essencialmente auto-centrado, uma das suas características determinantes acaba por ser a veiculação de uma visão do mundo, num trabalho de socialização que comporta consequências para a realidade social, talhando para a legitimação de formas hegemónicas de autoridade, poder e violência. Em última instância, socializa para a reprodução da ordem social vigente.

⁶⁷ Somam-se a estas referências de cariz político, outras ao universo televisivo ou à própria mediatização da praxe.

Conclusões

A praxe apresenta-se hoje como o principal e mais eficaz mecanismo de integração no ES. Ocupa um papel hegemónico, quer no momento de recepção e acolhimento aos estudantes primeiranistas, quer no conseqüente processo de integração destes. Não se encontram nos contextos em estudo alternativas eficazes e conseqüentes – as AAEE e as próprias IES tendem a cingir o seu trabalho a momentos pontuais de recepção, não concretizando um trabalho de integração prolongado temporalmente; as estruturas de apoio tendem a não ser associadas pelos estudantes à facilitação do seu processo de integração, havendo mesmo muitos que não as reconhecem; os grupos identificados com outras propostas de integração, ou não se apresentam como alternativas à praxe e jogam apenas na esfera académica da integração (CIVIL'IN-FEUP), ou, apresentando-se como alternativa, é difícil compreendê-las como tal dado que reproduzem parte central da lógica da praxe (RTB-FLUP). As narrativas dos estudantes permitem-nos concluir que o primeiro contacto com a faculdade corresponde ao primeiro contacto com a praxe, tendo mesmo sido encontradas percepções de uma certa sobreposição entre a recepção proporcionada pela praxe e por outras estruturas, chegando a praxe a ser compreendida como mecanismo de integração da própria instituição universitária. Não afirmamos a total conivência por parte das IES e das AAEE em relação à praxe. Contudo, a não colocação de entraves evidentes à presença de praxistas nos actos de inscrição e a incapacidade de uma resposta adequada por parte destas estruturas, que, assim colaboram para um sistema de legitimação e normalização da praxe, contribui para a afirmação desta como o mais poderoso mecanismo de *integração social e integração académica* no ES hoje.

Sendo de valorizar qualquer grupo que se apresente com uma proposta distinta da da praxe, apresentando aos estudantes reais e eficazes alternativas de integração, apontamos, contudo, duas notas: (1) as alternativas, para o serem realmente, devem cortar radicalmente com as propostas a que se opõem, não podendo ser meras reformulações destas; (2) a praxe joga noutras esferas além da da integração e trabalha de forma hábil dimensões simbolicamente muito fortes do imaginário em torno da *vida académica*, o que tenderá a dificultar a construção de alternativas à altura dessa proposta. Além disto, entendemos que as estruturas que, independentemente da existência de outras complementares, se devem dedicar à recepção e integração dos primeiranistas já existem - são as AAEE. Parece-nos um dever do principal órgão de representação de todos os

estudantes, a concretização de um trabalho de recepção e integração consequente, não podendo estas estruturas relegar para a praxe tarefa tão importante, sendo urgente que contribuam para o fim da hegemonia da praxe nestes processos.

A praxe surge na vida dos estudantes num momento crucial – momento de transição para o ES, a que se podem associar mudanças noutras esferas da vida (familiares, sociabilidades, lazer); momento de confronto entre as representações/expectativas prévias e a realidade; momento de instabilidade emocional e insegurança; momento que marcará de forma determinante o sucesso dos seus processos de integração e adaptação ao novo contexto institucional. É neste cenário que a praxe mobiliza uma das suas melhores armas, a capacidade de transmitir segurança – é o primeiro grupo que se apresenta aos estudantes de forma organizada, estruturada e com uma proposta; atribui a cada um o seu lugar e o papel que deve desempenhar; apresenta as normas a cumprir, o que se deve fazer e dizer; encerra nas suas fronteiras uma ordem.

A praxe alimenta-se de um discurso em torno da liberdade individual – o cariz voluntário da presença em praxe; os estudantes *querem* e *decidem* participar; há uma opção consciente; existe espaço para o “não” e margem para recusar aquilo com que não se concorda; não existem formas de pressão. Não obstante, esta linha argumentativa tende a supor a lógica de que se se integra o jogo, adquire-se o sentido do jogo, depreendendo-se, deste modo, que o espaço para o sentido crítico é, no essencial, fictício e transporta poucas ou nenhuma consequências práticas.

A praxe potencia disposições incorporadas nos processos de socialização prévios ao ES (escola, família, media), mas, simultaneamente, socializa para o futuro (sobretudo para o mercado de trabalho) – é um ensinamento da e para a vida. Assim, a praxe reproduz e apropria em contexto universitário lógicas e valores vigentes fora deste, num processo que culminará na legitimação e reprodução da ordem social vigente.

A praxe é vivida como um teste e, em simultâneo, como uma encenação - por um lado, a praxe é um conjunto de provas e um instrumento a partir do qual se devem retirar lições, devendo, por isto, ser encarada com seriedade; por outro lado, deve ser entendida como uma brincadeira, um jogo divertido onde todos representam papéis que fora dos limites da praxe desaparecem. É porém a articulação destas duas noções que sustenta a aceitação das situações mais exigentes (o seu propósito é testar limites e nunca a ofensa), a desvalorização do que poderiam ser considerados excessos ao nível da linguagem utilizada (associados assim a experiências de diversão e livres de constrangimentos) e o

consentimento com a hierarquia e o lugar de dominados (é tudo uma encenação e serão todos amigos além das fronteiras da praxe).

A experiência em praxe é vivida como algo único, sob diferentes perspectivas: (1) a praxe vivida é percebida como distinta de todas as outras e, por isso, especialmente valorizada, num exercício de demarcação face ao *outro* e que tem por base a distinção entre a boa e a má praxe (valorizam a praxe do seu curso em detrimento da dos outros, a praxe da sua faculdade por oposição à das outras, a praxe que conhecem que distinguem da praxe mediatizada pela comunicação social); (2) a praxe é irrepetível, um marco da passagem pelo ES e definidora da experiência académica – associada pelos estudantes a uma *aura mística*, a uma “essência” particular e à “mitificação” da vida académica; é potenciadora de sensações consideradas intraduzíveis e intransmissíveis a quem não viveu a experiência; é associada a uma “aventura” ou à própria vida; é potenciadora de experiências únicas que recordarão para sempre com nostalgia; (3) a praxe tem a capacidade de transformar as características de personalidade de quem nela participa.

A praxe é um *rito de passagem*, que aprofunda o significado, a distinção social e a potencial *elevação de status* a que a frequência no ES continua a estar associada. Implica a transformação de identidade de quem a ela se submete, o que obriga a que estes sejam rebaixados, num exercício que testa as condições para pertencer à comunidade almejada. A praxe como ritual pode, deste modo, ser um mecanismo aglutinador, mas também um instrumento de diferenciação, sendo a instituição da diferença o seu ônus, dado que tem a capacidade de separar os que lhe foram sujeitos daqueles que nunca lhe serão. A praxe é também um *ritual de suspensão*, no sentido em que é um espaço-tempo que exalta o momento e a intensidade das sensações que proporciona, colocando o futuro (e as preocupações a este associadas) numa espécie de pausa; vive-se intensamente um ritual que bloqueia momentaneamente a vida, num cenário em que a “vida adulta” é um projecto adiado.

Trata-se de uma *tradição inventada*, ou já, *reinventada*, no sentido em que a tradição é invocada de forma estratégica e com propósitos de afirmação identitária, funcionando este, no essencial, como discurso legitimador das práticas e como sustento da distinção entre os que nelas participam e os outros. A pertença a um grupo com profundidade temporal, ainda que ilusória, é particularmente importante em contextos como a Universidade do Porto, em que a longevidade deste fenómeno é difícil de precisar, sendo, contudo, claro, que a praxe nas dimensões, moldes e características actuais tenderá a ser recente. A suposta continuidade destas tradições em relação ao seu passado histórico

é ainda marcada pela *artificialidade* e pela *plasticidade* - se a praxe coimbrã continua a figurar como representação paradigmática para muitos estudantes, a verdade é que, apesar de alguma continuidade histórica, novas práticas e significados se foram somando aos primeiros, ou substituindo-os. A discussão entre a preservação da originalidade e a necessidade de mudança foi uma das esferas do fenómeno em que foram encontradas posições mais distintas.

As experiências em praxe espelham consonâncias e dissonâncias – encontramos regularidades, que se constituem no núcleo-duro da praxe, e singularidades, que espelham múltiplos modos de relação com esta. Assim, falamos de praxe no singular, dado que esta se encontra unificada pelas características elementares da sua organização, pela natureza das suas práticas, pelos objectivos (mais e menos explícitos) que as sustentam e pelos seus significados, definidores do que é a praxe e regulares independentemente do contexto onde esta toma lugar. Falamos ainda de multiplicidade nos modos de relação com esta, dado que a experiência individual em praxe se encontra dependente do próprio indivíduo, do seu contexto de acção e dos modos de relação da própria IES (ou de outros grupos e actores) com o fenómeno.

Os retratos sociológicos construídos espelham esta multiplicidade nos modos de relação com a praxe – os estudantes desenvolvem discursos substancialmente distintos sobre a sua experiência em praxe, apresentam expectativas iniciais e moldes de adesão diferentes, divergem quanto às dimensões mais e menos valorizadas, constroem representações e auto-representações substancialmente díspares e demonstram níveis variáveis de reflexividade e de sentido crítico em relação ao fenómeno, de uma forma geral, e à experiência vivida, em particular.

A praxe vive entre ambiguidades e tensões - alimenta-se, por um lado, do segredo, mas, simultaneamente, da espectacularização (entre uma aura de secretismo que acentua o sentimento de pertença ao grupo e uma intensa exposição pública em cerimónias como os cortejos); tem a capacidade de integrar e excluir concomitantemente (no processo de inclusão de uns, dá-se a exclusão de outros); encontra-se numa articulação entre a rigidez e a flexibilidade (é uma prática fortemente regulamentada e codificada e, simultaneamente, marcada por uma variação clara ao nível das actividades consoante o contexto); articula discursos de auto e hetero-legitimação (o que acontece em praxe auto-legitima-se e auto-justifica-se à luz de dinâmicas próprias do fenómeno, havendo contudo determinados valores, comportamentos ou lógicas que só existem em praxe porque

reproduzem dinâmicas da sociedade portuguesa, não podendo a praxe “responsabilizar-se” por estes).

A praxe é um poderosíssimo instrumento de transmissão ideológica - ensina a autoridade, a obediência e a disciplina; ensina o valor da hierarquia e da aceitação acrítica desta, através de um discurso dissimulado em torno do respeito; favorece condutas e comportamentos sustentados num discurso de sacrifício e entrega; estimula relações interpessoais assentes na construção de um *nós* sempre em relação a um *outro*. A praxe ensina o que é um bom trabalhador e um bom cidadão – parece ser submisso e acrítico. Em última instância, transmite uma visão do mundo e de como os indivíduos devem *ser* e *agir* neste.

O poder marca centralmente as relações em praxe, apesar de poder ser considerado precário, por se encontrar dependente da aceitação daqueles sobre os quais é exercido, e, de certo modo, fictício, dado que supõe consentimento com as regras do jogo que o legitima. Contudo, é indiscutível que ele existe, no sentido em que se consubstancia em posições diferenciadas e, em última instância, em relações de dominação. O *poder simbólico*, que se mobiliza definindo regras, atribuindo papéis, desenhando comportamentos e codificando significados, num processo em que se constrói a realidade e se institui uma ordem, é fortíssimo. É um poder que consegue formar e transformar a visão sobre o mundo, a acção sobre este e o próprio mundo. E, deste modo, esse poder cumpre o seu desígnio como instrumento de imposição ou de legitimação da dominação de uns sobre outros, num exercício de *violência simbólica*.

A aceitação e legitimação da dominação em praxe é possível porque (1) tudo se justifica em praxe (em última análise, mesmo para aquilo que parece não haver justificação, dir-se-á, que há um “sentido” em praxe que, mais tarde, se encontrará); (2) a praxe vive suportada por um contexto social e até institucional que a legitima, contribuindo esse até para a normalização de dimensões como o poder e a violência; (3) os estudantes que são sujeitos à dominação aceitam o seu lugar porque se projectam e sabem que mais tarde são eles quem dominará.

A distinção entre a boa e a má praxe, recorrente no discurso praxista, sustenta-se na ideia de que a má praxe é um desvio em relação à “essência original” da praxe ou à sua boa prática. As regularidades do fenómeno, acima mencionadas, obrigam-nos a discordar da distinção estabelecida e uma breve análise aos primórdios da praxe esclarecem que a sua “essência” é, pelo contrário, profundamente violenta, na sua dimensão simbólica e nas restantes – os comportamentos do universo académico de

Coimbra que se unificarão sob o termo praxe sempre comportaram dimensões de violência; a primeira interferência externa sobre essas práticas, que culminará na proibição destas em 1727, é precisamente movida pelo entendimento da necessidade de controlar a violência; no século XIX, pela exigência da própria realidade social, dá-se uma eufemização das expressões que identificam estes comportamentos, por se encontrarem muito conotadas com actos de violência; no século XIX havia práticas de recepção tão agressivas como o canelão, o rapanço ou a pastada; os objectos que ainda hoje são usados como símbolos da praxe, ocupavam lugar de destaque nessas práticas: a tesoura para o corte do cabelo, a colher para sanções nas unhas e a moca para todo o tipo de investidas mais violentas.

A mediatização do fenómeno transportou consequências sobre este – revelou-se um meio eficaz para a construção e difusão de representações sobre a praxe (tendencialmente negativas e associadas a situações de humilhação e violência); tende a ser compreendida pelos estudantes como algo negativo e com resultados indesejáveis para a praxe; ainda que os praxistas não o confirmem, estas percepções externas acerca do fenómeno influenciam os seus comportamentos e figuram no seu quadro de referência (a criação da “praxe solidária” é um bom exemplo neste sentido).

Contudo, não podemos afirmar que a praxe vive um momento de oposição social generalizada – todos os momentos cerimoniais ou solenes (que não sendo só praxísticos, se encontram em estreita ligação com a praxe) são intensamente presenciados por centenas ou milhares de pessoas; a cidade é, literalmente, obrigada a parar aquando dessas cerimónias no espaço público; é evidente o sistema de normalização institucional em que a praxe continua a viver; este imaginário tão negativo em torno do fenómeno não se tornou impeditivo para os estudantes, que decidem experimentar porque querem formar a sua “própria opinião”, contrariando a influência da imagem divulgada pelos media; tende a ser, precisamente por oposição a essa imagem negativa do fenómeno, que os estudantes avaliam posteriormente as suas experiências, valorizando-as e distinguindo-as da má praxe divulgada pelos media.

A praxe só pode ser compreendida no quadro das lógicas dominantes na universidade e na própria sociedade portuguesa, num exercício dialéctico. A leitura do percurso histórico da praxe em Portugal é elucidativa da pertinência desta proposta interpretativa. A maior e menor preponderância da praxe no quadro das sociabilidades estudantis universitárias encontra-se em estreita ligação com o momento socio-político que o país atravessa - em momentos de maior agitação política, a praxe perde força, sendo

recuperada posteriormente, enquadrada em dinâmicas mais amplas de valorização e recuperação de símbolos tradicionais e conservadores. Na universidade de hoje, onde a reflexão e o debate como construtores do sentido crítico tendem a esmorecer, num cenário onde o movimento associativo se distancia do debate político e a comunidade estudantil perdeu força de intervenção, vive-se de forma entusiástica e intensa este ritual, que privilegia o prazer hedonístico do “aqui e agora”, sendo as reivindicações políticas e a intervenção no seio da universidade relegadas para outro plano.

Se desejamos que esta investigação tenha aberto novos caminhos de leitura sobre este fenómeno, cremos que também foram encontrados outros com pertinência que ficam por explorar: (1) estudo dos modos de relação das próprias IES e das AAEE com a praxe e a problematização do lapso entre o discurso oficial e a prática; (2) prosseguir o estudo das experiências em praxe dos estudantes primeiranistas entrevistados, com o objectivo de ir aferindo as suas vivências, delineando e compreendendo os seus percursos em praxe; (3) estudo da praxe a partir de experiências de ruptura com esta: estudantes que recusaram participar na praxe e se opõem veemente a esta; estudantes que participaram mas que a abandonaram por constrangimentos pessoais; estudantes que desistiram da praxe por não se terem identificado com a sua proposta, mas que não são particularmente críticos em relação a esta; estudantes que desistiram por avaliarem negativamente a sua experiência, tendo-se tornado críticos da praxe.; (4) cada uma das dimensões do fenómeno permitiria, por si só, um estudo aprofundado: a praxe como ritual; a violência na praxe; o poder na praxe; o *discurso* e a *performance ritual*; as dimensões de cultura e identidade; as questões de género; as representações em torno da praxe e dos praxistas e suas auto-representações (5) a reflexão em torno da praxe em contexto universitário portuense encontra muitas lacunas por explorar, com especial destaque para a necessidade urgente de fazer a cronologia da praxe no Porto; (6) elaboração de estudos de caso que se dediquem a outros contextos, com especial destaque para o estudo da praxe em instituições privadas; (7) estudo das relações de poder dentro das estruturas cimeiras da praxe e das relações entre essas e outras estruturas (com destaque para estruturas do movimento associativo e estudantil).

Bibliografia

- Almeida, Leandro S., Albertino Gonçalves, Ana Salgueira, Ana Soares, Carolina Machado, Eugénia Fernandes, José C. Machado e Rosa Vasconcelos (2003), "Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho", *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, pp.3-15.
- Almeida, Ana Nunes de, e Maria Manuel Vieira (2012), "From university to diversity: the making of Portuguese Higher Education" em Guy Neave e Alberto Amaral (org.), *Higher Education in Portugal 1974-2009. A Nation, a Generation*, Dordrecht/Heidelberg/Londres/Nova Iorque, CIPES/Springer, pp.136-159.
- Alves, Ana Filipa, Paula Gonçalves e Leandro Almeida (2012), "Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes", *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, vol.20, pp.121-131.
- António, Pedro (2009), *A Real República dos LYSOS no seu V Milenário:1959-2009*, Coimbra, Gráfica de Coimbra.
- Azevedo, Ângela Sá e Luísa Faria (2004), "Transição para o Ensino Superior: estudo preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica" em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15645/2/83171.pdf>, consultado pela última vez em 17/12/2016.
- Baztán, A. Aguirre (edit.) (1995), *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Marcombo.
- Bebiano, Rui (2003), "A cidade e a memória na intervenção estudantil em Coimbra", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 151-163.
- Bourdieu, Pierre (1982), "Les rites comme actes d'institution", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº43, pp. 58-63.
- Bourdieu, Pierre (1997), "A ilusão biográfica", *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora, pp.53-59.
- Bourdieu, Pierre (2003), *Questões de Sociologia*, Lisboa, Fim de Século.
- Bourdieu, Pierre (2011), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70.
- Cabral, Bruno Moraes, e João Mineiro (2015), *Desobedecer à Praxe*, Porto, Deriva Editores.
- Cardina, Miguel (2008a), "Memórias incómodas e rasura do tempo: Movimentos estudantis e praxe académica no declínio do Estado Novo", *Revista Crítica de*

- Ciências Sociais*, 81, pp.111 – 131.
- Cardina, Miguel (2008b), *A Tradição da Contestação: Resistência Estudantil em Coimbra no Marcelismo*, Coimbra, Angelus Novus.
- Coller, Xavier (2000), *Estudio de casos*, Cuadernos Metodológicos, CIS 30.
- Collins, Randall (2009), *Cadenas de rituales de interacción*, Barcelona, Anthropos Editorial.
- Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (org.) (2014), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Cruzeiro, Maria Eduarda (1979), "Costumes estudantis de Coimbra no século XIX: tradição e conservação institucional", *Análise Social*, 15, pp.795 – 838.
- Dias, Diana e Maria José Sá (2011), "Do ensino secundário para o superior: o impacto emocional da transição", *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, vol.19, pp. 35-48.
- Dias, Diana e Maria José Sá (2013), "Rituais de transição no ensino superior português: a praxe enquanto processo de reconfiguração identitária", *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, vol.21, pp.21-34.
- Drago, Ana (2005), *Agitar antes de Ousar: o movimento estudantil "anti-propinas"*, Porto, Edições Afrontamento.
- Durkheim, Émile ([1912] 2002), *As formas elementares da vida religiosa*, Oeiras, Celta.
- Estanque, Elísio, e Rui Bebianco (2007), *Do activismo à indiferença: movimentos estudantis em Coimbra*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Estanque, Elísio (2008), "Jovens, estudantes e 'repúblicas': culturas estudantis e crise do associativismo em Coimbra", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81, pp.9-41.
- Estanque, Elísio, (2016), *Praxe e Tradições Académicas*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferreira, Manuela e Fernanda Moutinho (org.) (2007), "«Histórias» de praxe, fragmentos da vida associativa e da sociabilidade estudantis...", *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, pp.163 – 192.
- Freitas, Ana, Joana Martins e Rosa Vasconcelos (2003), "Integração do(a)s Aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho", *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, N 8, vol.10, pp.1373 – 1382.
- Frias, Aníbal (2000), "'Patrimonialização" da Alta e da Praxe académica de Coimbra", *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, APS, pp.1 – 15.

- Frias, Aníbal (2003), "Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp.81 – 116.
- Frias, Aníbal (2004), "A "arte" da contestação na Academia de Coimbra nos anos 60: Desenhos, caricaturas, Praxe", *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*, APS, pp.8 – 14.
- Friedberg, Erhard (1995), *O Poder e a Regra - Dinâmicas da Acção Organizada*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Gennep, Arnold Van (1978), *Os ritos de passagem*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Gonçalves, Albertino (s.d.), "O sentido de comunidade num mundo às avessas: o realismo grotesco nas tradições académicas de Braga", s.l., s.n.
- Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentido e formas de uso*, Lisboa, Principia.
- Harvey, Lee, Sue Drew e Maria Smith (2006), *The First-Year Experience. A Review of Literature for the Higher Education Academy*, Centre for Research and Evaluation, South Yorkshire, Sheffield Hallam University.
- Hobsbawm, Eric e Terence Ranger (1997), *A invenção das tradições*, São Paulo, Editora Paz e Terra.
- Homem, Armando Luís de Carvalho (2006), *O traje dos lentes - memória para a história da veste dos universitários portugueses (séculos XIX-XX)*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Homem, Armando Luís de Carvalho (2016), "Tradição académica e «praxe» no Orfeão Universitário do Porto (1968-1973). Breves lembranças", in <http://guitarradecoimbra4.blogspot.pt/2016/03/tradicao-academica-e-praxe-no-orfeao.html>, consultado pela última vez em 15/6/2017.
- Lahire, Bernard (2003), *O Homem Plural – As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Jean-Piaget.
- Lopes, João Teixeira (org.) (2012), *Registos do Actor Plural: Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento.
- Lopes, João Teixeira (2015), *A Universidade e os seus estudantes: um olhar de dentro*, Porto, Universidade do Porto.
- Lopes, João Teixeira e João Sebastião (coord.) (2017), "A praxe como fenómeno social - relatório final", Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES).
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz

- Martins, José Luís Casanova e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
- Martins, Moisés de Lemos (1993), "A praxe. Uma concepção estética e um conceito de ética", *Cadernos do Noroeste*, vol.6 (1-2), pp. 307 – 311.
- Mauritti, Rosário (2003), "Processos de transição para a vida adulta" em João Ferreira de Almeida, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins e Rosário Mauritti, *Diversidade na Universidade - Um inquérito aos estudantes de licenciatura*, Oeiras, Celta Editora.
- Mauss, Marcel ([1950] 2011), *Ensaio sobre a Dádiva*, Lisboa, Edições 70.
- Mineiro, João (2016), "O campo universitário português: transformações e disputas entre 1988 e 2015", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 82, pp.103 – 123.
- Nascimento, Maria do Rosario Pessoa (2016), *Violência na Universidade – Análise reflexiva nas perspectivas teórica e prática pedagógica*, s.l., Novas Edições Acadêmicas.
- Nunes, António Manuel (2004), "As praxes académicas de Coimbra: uma interpretação histórico-antropológica", *Cadernos do Noroeste*, vol.22 (1-2), pp. 133-150.
- Nunes, Henrique Barreto, Maria Helena Cunha e Nuno Pinto Bastos (coord.) (2001), *Tradições Académicas de Braga*, Braga, Associação Académica da Universidade do Minho.
- Pais, José Machado (1990), "A construção sociológica da juventude - alguns contributos", *Análise Social*, vol. XXV, pp.139 – 165.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Pais, José Machado ([2002] 2012), *Sociologia da Vida Quotidiana*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Peretz, Henri (2000), *Métodos em Sociologia: a observação*, Lisboa, Temas e Debates.
- Pinto, José Madureira (1997), *Propostas para o ensino das ciências sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Pinto, José Madureira (2002), "Factores de sucesso/insucesso", em CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, Raymond, e Luc Van Campenhoutd ([1992] 2013), *Manual de investigação em*

ciências sociais, Lisboa, Gradiva.

Rebello, Hélder e Helena Lopes (2001), “Vivências académicas e bem estar psicológico dos alunos no primeiro ano - resultados de um projecto de investigação”, Porto, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Ribeiro, Rita (2001), *As Lições dos Aprendizizes - As praxes académicas na Universidade do Minho*, Braga, Universidade do Minho.

Silva, Augusto Santos, e José Madureira Pinto (org.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

Soares, Ana Paula, António Osório, José Capela, Leandro S. Almeida, Rosa Vasconcelos e Susana Caires (edit.) (2000), *Transição para o ensino superior*, Braga, Universidade do Minho.

Tavares, Diana Amado (2008), *O Superior Ofício de Ser Aluno: Manual de Sobrevivência do Caloiro*, Lisboa, Edições Sílabo.

Tinto, Vincent (1993), *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (1997), "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence", *The Journal of Higher Education*, 68 (6) pp.599 – 623.

Turner, Victor W. (1990), *Le phénomène rituel : structure et contre-structure*, Paris, Presses Universitaires de France.

Veloso, Hernâni, António Firmino da Costa e João Teixeira Lopes (coord.) (2010), *Factores, Representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*, Porto, Universidade do Porto.

Weber, Max (2005), *Três Tipos de Poder e outros Escritos*, Lisboa, Tribuna da História.

(2017), “Caracterização socioeconómica e escolar dos estudantes inscritos na Universidade do Porto em ciclos de estudo em 2015/2016”, Gabinete de Estudos Estratégicos e Melhoria Contínua, Universidade do Porto in: https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=122350&pct_parametros=p_pagina=122350&pct_grupo=28374#28374, consultado pela última vez em 17/6/2017.

Anexos

Anexo 1 – Modelo Analítico de José Madureira Pinto (2002)

10

PERCURSOS DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

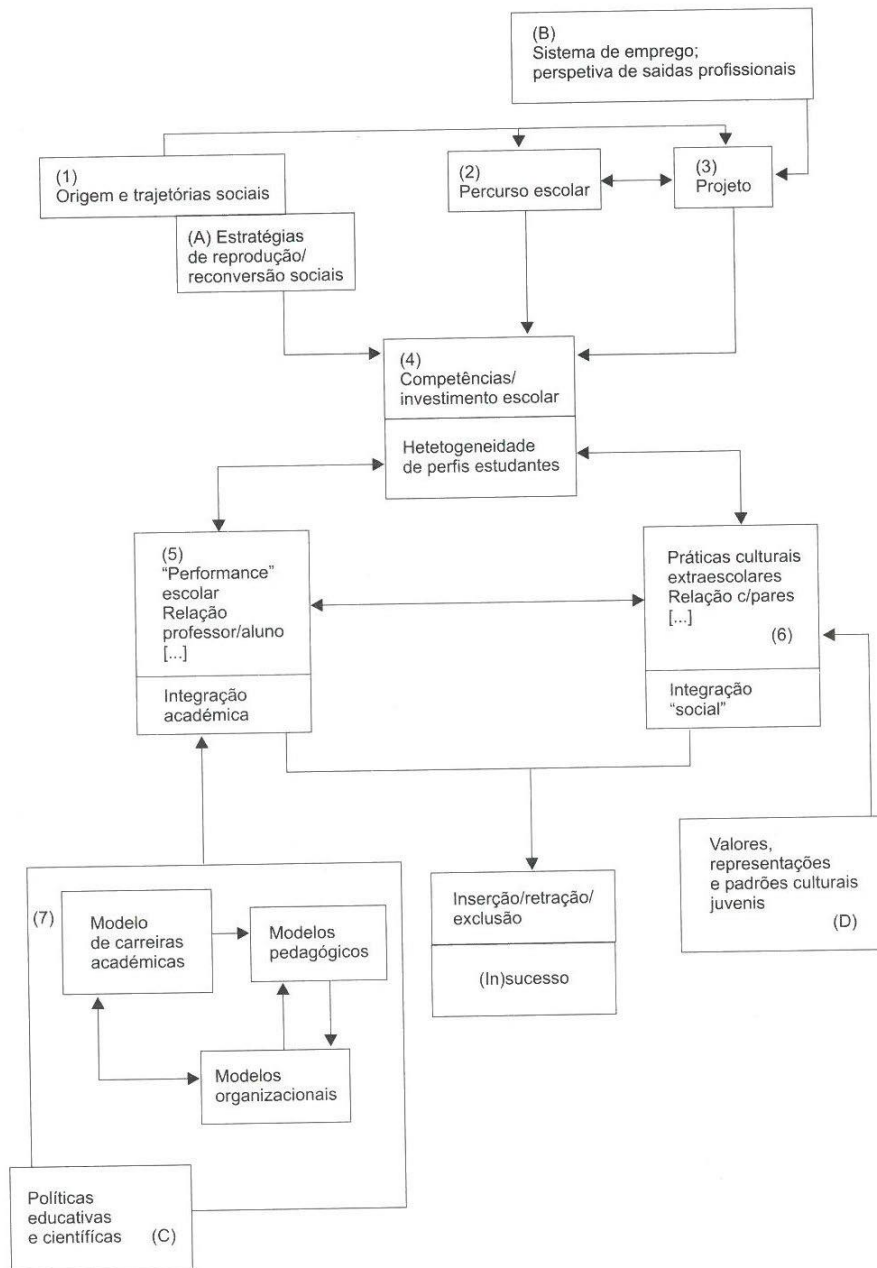


Figura 1.1 Modelo analítico de José Madureira Pinto (2002)

Fonte: Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (org.) (2014), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.

Anexo 2 – Modelo Analítico de Vincent Tinto (1997)

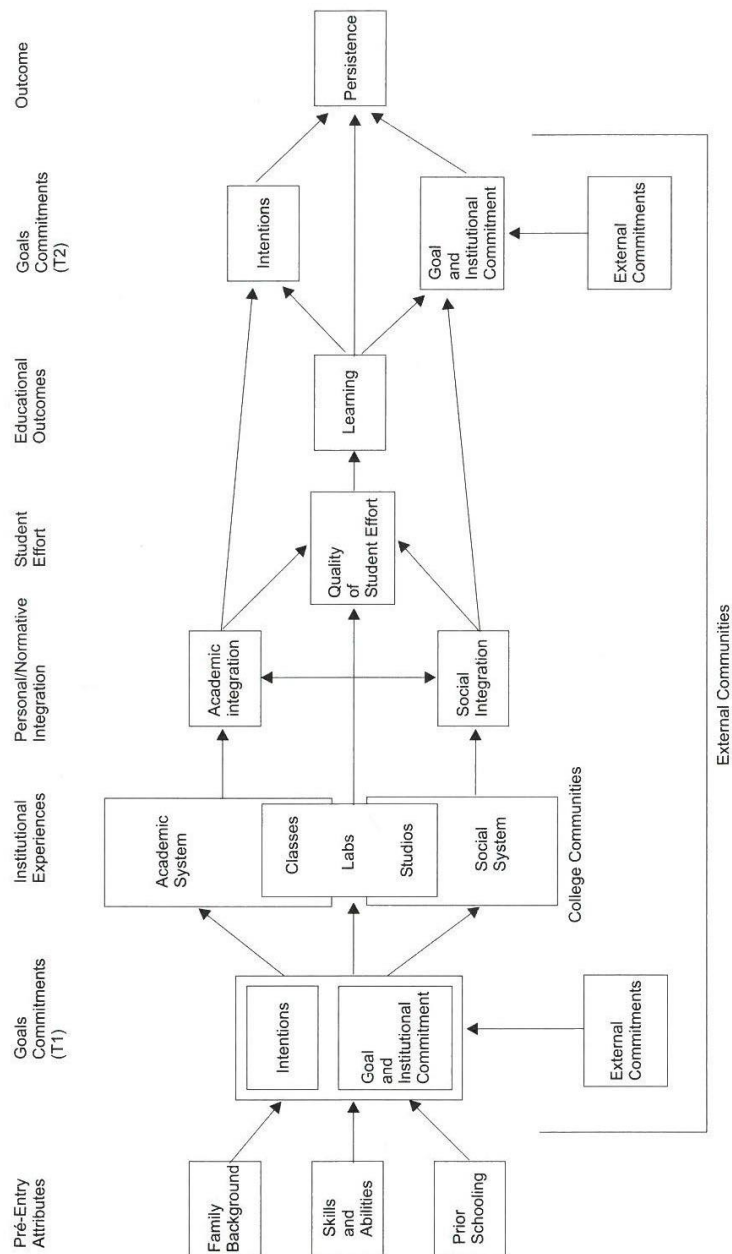


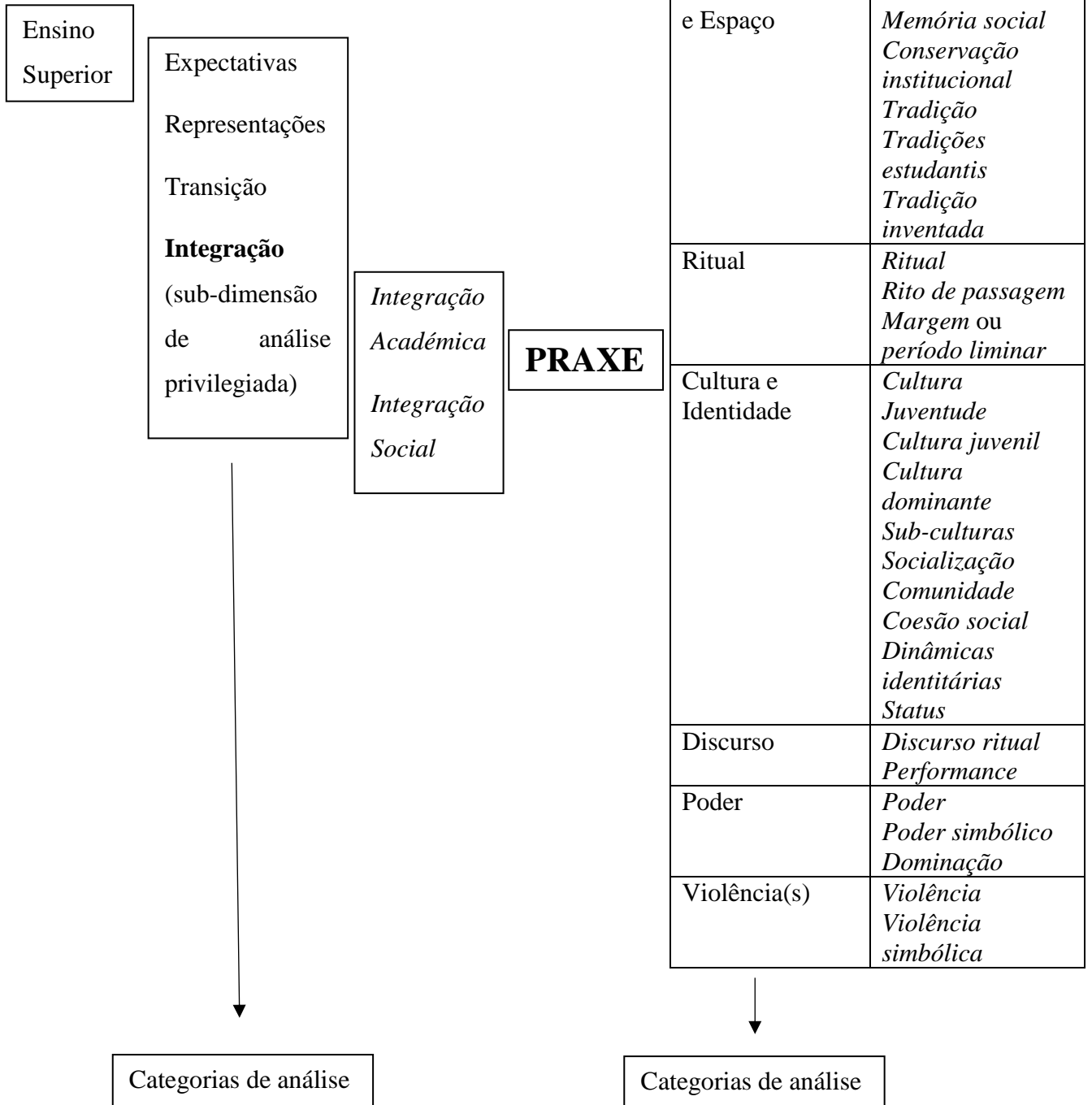
Figura 1.2 Modelo analítico de Vincent Tinto (1997)

Fonte: Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (org.) (2014), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.

Anexo 3 – Modelo Analítico

Dimensão de contextualização	Sub-dimensões	Conceitos
------------------------------	---------------	-----------

Sub-dimensões	Conceitos
---------------	-----------



Anexo 4 – Grelha de Pesquisa Observacional

I. Actividade/cerimónia a observar – data, local, período de observação;

II. Indivíduos – nº aproximado de participantes; nº aproximado de outros intervenientes; nº aproximado de espectadores;

III. Espaço – local; descrição do espaço; proximidade em relação à actividade a ser observada (visibilidade e capacidade de escutar); descrição da utilização do espaço (distribuição dos indivíduos pelo espaço e formas de apropriação deste);

IV. Actividades – Descrição das actividades observadas (o que é feito; quem faz; duração de cada actividade; diferentes tarefas desempenhadas no decorrer das actividades; diferentes papéis/lugares ocupados);

V. Símbolos – identificação e descrição dos símbolos presentes; interacção dos participantes com esses; identificação e descrição de outros objectos presentes; interacção com esses; distribuição desses pelo espaço; nomes de praxe, sua presença e modos de utilização;

VI. Vestuário (e outros acessórios) – descrição do vestuário e acessórios; modos de utilização dos mesmos;

VII. Dimensão verbal e cânticos – o que é dito e o que é cantado; tom de voz; letra dos cânticos ou gritos; linguagem utilizada; formas de tratamento interpessoal;

VIII. Dimensão física e o corpo – postura e linguagem corporal; expressões; olhares; sorrisos e risos; distâncias corporais; contactos físicos; relação com o próprio corpo e com o dos outros;

IX. Consumo de álcool – presença de álcool no decorrer da actividade; discriminação das bebidas e momentos do consumo; efeitos do consumo;

X. Interações – entre os diferentes grupos de participantes (os praxados e quem praxa) e entre os membros de cada grupo; entre homens e mulheres; com outros grupos (de outras faculdades); o desenrolar das interações (fio condutor entre estas; o que vai despoletando cada interação);

XI. Violência e poder – posturas; ordens; obediência vs resistência; tensão e conflito; manifestações de agressividade verbal e física; pressões ou coações; significados/valores/funções da praxe expressamente transmitidos; noções sobre a faculdade, o curso, a vida académica e o mundo laboral expressamente transmitidos.

Em todas as categorias de análise assinaladas, deve, sempre que fizer sentido, ter-se em atenção variações ao nível do género e do lugar ocupado na hierarquia da praxe.

Anexo 5 - Guião-modelo de entrevista a estudante primeiranista em praxe

<p>Caracterização Idade: Curso: IES: Estudante deslocado/não deslocado Estudante a tempo inteiro/em regime de tempo parcial</p>

Dimensões	Categorias de Análise	Questões
Ensino Superior	<p>Expectativas (em relação ao ES e ao futuro profissional)</p> <p>Representações (acerca do ES e das sociabilidades nesse contexto)</p>	<p>O curso em que te encontras foi a tua 1.ª opção? O que te levou a escolher este curso e Universidade? Que expectativas tinhas em relação ao teu curso? À Universidade? Às relações com os teus novos colegas?</p> <p>Que ideias tinhas sobre o que seria ser estudante do ES?</p> <p>As expectativas que tinhas corresponderam ao que encontraste?</p> <p>Que expectativas tens em relação ao teu futuro profissional?</p> <p>Como descreverias o teu percurso escolar até à entrada no ES?</p> <p>No teu universo mais próximo (pais, irmãos ou amigos mais velhos, outros familiares,...), alguém estudou no ES? Se sim, o que partilhavam contigo da sua experiência?</p>
	<p>Transição</p> <p>Integração (social e académica)</p>	<p>Quando chegaste à faculdade, como foi a recepção?</p> <p>Como surgiu a praxe?</p> <p>Tiveste conhecimento de outras actividades de recepção (da Direcção da faculdade, da AE,...)? Tiveste contactos com grupos anti-praxe? E com a campanha da DGE?</p> <p>A faculdade oferece estruturas de apoio (pedagógico, psicológico,...) à integração? Se sim, quais? Cumprem o seu papel?</p> <p>O que te levou a participar na praxe?</p> <p>A praxe facilitou a tua integração? Se sim, como? A que níveis? Se não, porquê?</p> <p>Que balanço fazes desse momento de transição?</p> <p>Se tivesses tido a possibilidade de te integrares de uma forma alternativa à praxe, terias optado por ela? Se não, porquê? Se sim, porquê e que alternativa gostarias que tivesse sido?</p>

Praxe	Actividades/ funções/ valores/ competências	<p>De que actividades gostaste mais e menos? Porquê?</p> <p>Como te sentes nas actividades que decorrem em espaços públicos?</p> <p>Participaste em actividades em que o objectivo era a angariação de fundos?</p> <p>Houve alguma actividade que tenhas decidido não fazer? Se sim, podes contar a situação? Se não, alguma vez tiveste vontade de o fazer? Porque não fizeste?</p> <p>Que valores achas que a praxe transmite?</p> <p>Que competências achas que a praxe ajuda a desenvolver?</p> <p>Quais consideras serem as funções principais da praxe?</p> <p>Achas que a praxe é uma preparação para a vida? Se sim, como?</p>
	Género	A praxe é diferente para rapazes e raparigas?
	Poder e violência	<p>Que normas são indispensáveis cumprir? Foste alguma vez alvo de castigos por não teres cumprido alguma dessas normas?</p> <p>Que consequências costuma ter quem não cumpre o que está estipulado? Porque se aceita a hierarquia?</p> <p>Sentiste-te alguma vez alvo de violência ou abusos? Se sim, podes contar o que aconteceu? Viste outros serem alvo de violência? O que fizeste ou achas que se deve fazer nessas situações?</p> <p>Essas situações devem ser denunciadas? Se sim, a quem?</p> <p>Há espaço para se criticar aquilo com que não se concorda? Se sim, como?</p> <p>Essa crítica alguma vez é incentivada? Se sim, como?</p>
	Participação estudantil e 'vida académica'	<p>Pensas que os teus colegas que não participaram na praxe tiveram mais dificuldade em integrar-se? Porquê?</p> <p>Participaste em alguma lista para a AE ou para outro órgão de representação dos estudantes? Votaste nessas eleições?</p> <p>Participas nas Assembleias Gerais de Estudantes? Acções de protesto? Abaixo-assinados? Núcleo de alunos? Grupo desportivo ou cultural? E em contexto extra-universitário?</p> <p>Em que iniciativas promovidas pela AE participas? Porquê?</p> <p>Em que iniciativas promovidas pelo teu curso/faculdade/universidade participas? Porquê?</p> <p>Achas que a vida académica é inseparável da praxe ou são coisas distintas?</p>
	Símbolos e cerimónias	<p>Que balanço fazes da tua participação até agora na praxe?</p> <p>Que cerimónias te marcaram mais? Porquê?</p> <p>Já tens um padrinho/madrinha? Se sim, porque o/a escolheste? O que representa essa relação para ti?</p>

		<p>Gostavas de trajar? E de praxar no próximo ano? E ir ascendendo hierarquicamente? E de integrar a tuna? E de ser madrinha/padrinho?</p> <p>Achas que há aspectos que deviam ser modificados na praxe? Se sim, quais?</p> <p>Acreditas que há uma boa praxe e uma má praxe?</p> <p>O que pensas da recente mediatização da praxe? Achas que teve influência na praxe desta faculdade? Se sim, como?</p> <p>Se tivesses de descrever numa frase o que é para ti a praxe, o que dirias?</p>
--	--	---

Anexo 6 - Grelha de análise de conteúdo - entrevista a estudante primeiranista em praxe

Categorias de Análise	Análise de Conteúdo
<p>Expectativas (em relação ao ES e ao futuro profissional)</p> <p>Representações (acerca do ES e das sociabilidades nesse contexto)</p>	
<p>Transição</p> <p>Integração (social e académica)</p>	
<p>Actividades/ funções/ valores/ competências</p>	
<p>Género</p>	
<p>Poder e violência</p>	
<p>Participação estudantil e ‘vida académica’</p>	
<p>Símbolos e cerimónias</p>	

Anexo 7- Guião-modelo de entrevista a representante da casa praxista

Caracterização

Idade:

Curso:

IES:

Dimensões	Categorias de Análise	Questões
Caracterização	Percurso	<p>Podes falar acerca do teu percurso em praxe?</p> <p>Qual o teu número de matrículas?</p>
Ensino Superior	<p>Transição</p> <p>Integração (social e académica)</p>	<p>Qual o papel da praxe no momento da chegada dos novos alunos? Que actividades desenvolve? Com que objectivos? Qual o grau de participação dos estudantes na praxe?</p> <p>A Direcção da Faculdade organiza actividades de recepção e integração? E a AE?</p> <p>Qual o grau de participação dos estudantes nessas iniciativas?</p> <p>A faculdade oferece estruturas de apoio (pedagógico, psicológico,...) à integração? Se sim, quais? Cumprem o seu papel?</p> <p>A praxe tem uma função de integração? Se sim, como? A que níveis? Se não, porquê?</p> <p>Qual a expressão do movimento crítico da praxe na tua faculdade? Há movimentos anti-praxe organizados? Se sim, que actividades de recepção realizam? Qual o grau de participação dos estudantes nessas?</p> <p>O que te parece que leva tantos estudantes a participar na praxe nesse momento de chegada ao ES?</p> <p>Achas que os estudantes que não participam na praxe têm mais dificuldade em integrar-se? Porquê?</p> <p>Os estudantes que não participam têm de se declarar anti-praxe?</p>
Praxe	Praxe vs Alternativas	O que achas da ideia de se criarem alternativas à praxe, para que os estudantes tenham por onde escolher aquando da chegada ao ES?
	História/ estrutura/ actividades	<p>Consegues falar do percurso da praxe nesta faculdade?</p> <p>Qual a estrutura hierárquica da praxe hoje nesta faculdade? Quantos estudantes envolve?</p> <p>Além das actividades de recepção, que outras actividades são desenvolvidas ao longo do ano?</p> <p>Há actividades de voluntariado ('praxe solidária')?</p> <p>Há actividades de carácter cultural?</p>

	Cidade (apropriação espacial e simbólica)	Quais os locais fora da Faculdade onde têm lugar as actividades de praxe? Porque são seleccionados esses? São colocadas limitações ou entraves à vossa utilização desses espaços? Se sim, quais?
	Funções/ valores/ competências	Que valores achas que a praxe transmite? Que competências achas que a praxe ajuda a desenvolver? Quais consideras serem as funções principais da praxe? Achas que a praxe é uma preparação para a vida? Se sim, como? Achas que há aspectos que deviam ser modificados na praxe? Se sim, quais? Acreditas que há uma boa praxe e uma má praxe? O que pensas da recente mediatização da praxe? Achas que teve influência na praxe desta faculdade? Se sim, como?
	Género	A praxe é diferente para rapazes e raparigas?
	Relação com outras estruturas	Que relação tem a estrutura da praxe com a AE? A AE desenvolve actividades em articulação com a praxe? Promove actividades da praxe? Se sim, quais? Se não, porquê? A AE reúne com representantes da praxe? Se sim, com que objetivos? Se não, porquê? Que relação tem a estrutura da praxe com a Direcção da faculdade? A Direcção da faculdade reúne com representantes da praxe? Se sim, com que objectivos? Se não, porquê? Existem restrições à realização de actividades de praxe nesta faculdade impostas pela Direcção? Qual a tua opinião sobre elas? A AE e a Direcção da faculdade participam de algum modo na regulação da praxe nesta faculdade? A estrutura da praxe tem relações com outros grupos/associações/organizações?
	Fundos	Que fundos tem a praxe? Como são obtidos e quem os gere? Têm patrocínios? Se sim, quais e porquê esses?
	Símbolos e cerimónias	Qual o significado dos principais símbolos da praxe? Pela sua importância ou valor, que actividades e cerimónias de praxe destacarias? Porquê? Qual a relevância do Código de Praxe? Qual o papel do Tribunal de Praxe? São eleitos caloiros do ano?

	<p>Poder e violência</p>	<p>Que normas são indispensáveis cumprir?</p> <p>Que consequências costuma ter quem não cumpre o que está estipulado?</p> <p>Porque se aceita a hierarquia? Achas que há abusos por parte de quem possui mais poder?</p> <p>Já te chegaram queixas de exclusão ou discriminação por parte dos alunos que não aderem à praxe? Se sim, com que frequência? O que fizeram em relação a isso?</p> <p>Já te chegaram queixas de práticas de violência na praxe? Se sim, com que frequência? Que práticas foram denunciadas?</p> <p>Qual é, ou qual seria [caso nunca tenha acontecido], o procedimento face a essas queixas?</p> <p>Há espaço para se criticar aquilo com que não se concorda? Se sim, como? Essa crítica alguma vez é incentivada? Se sim, como?</p>
	<p>Participação estudantil e ‘vida acadêmica’</p>	<p>De forma geral, como avalias a participação dos alunos na vida desta faculdade?</p> <p>Achas que a vida acadêmica é inseparável da praxe ou são coisas distintas?</p>

Anexo 8- Grelha de análise de conteúdo – entrevista a representante da casa praxista

Categorias de Análise	Análise de Conteúdo
Percurso em praxe	
Transição Integração (social e académica)	
Praxe vs Alternativas	
História/ estrutura/ actividades	
Cidade (apropriação espacial e simbólica)	
Funções/ valores/ competências	
Género	
Relação com outras estruturas	
Fundos	
Símbolos e cerimónias	
Poder e violência	
Participação estudantil e ‘vida académica’	

Anexo 9 - Guião-modelo de entrevista a dirigente associativo

<p>Caracterização Idade: Curso: IES:</p>
--

Dimensões	Categorias de Análise	Questões
Caracterização	Percurso associativo	Há quanto tempo participas na AE? Que tarefas desempenhas? Tens actividade associativa ou cívica além da AE?
Ensino Superior	Transição Integração (social e académica)	Que papel achas que uma AE deve ter no momento de recepção aos novos estudantes? Que actividades de recepção e integração aos novos estudantes são desenvolvidas pela AE? Quais os seus objetivos? Quem participa na sua organização? Como e porquê surgiu a ideia de criar essas formas de recepção? Qual a receptividade e adesão dos alunos? Que balanço fazem dessas actividades? A Direcção da Faculdade organiza actividades de recepção e integração? A faculdade oferece estruturas de apoio (pedagógico, psicológico,...) à integração? Se sim, quais? Cumprem o seu papel? Qual o lugar da praxe no momento de chegada dos novos estudantes a esta faculdade? Qual o grau de participação desses estudantes na praxe? Qual a expressão do movimento crítico da praxe na tua faculdade? Há movimentos anti-praxe organizados? Se sim, que actividades de recepção realizam? Qual o grau de participação dos estudantes nessas? [caso existam] Que relação tem a AE com esses grupos?
Praxe	Praxe vs Alternativas	Qual a posição da vossa AE relativamente à praxe? Porquê? Entendes esta recepção organizada pela AE como uma alternativa à praxe ou como uma forma complementar? O que achas que o tipo de recepção que vocês promovem tem de diferente em relação à recepção realizada pela praxe?

	<p>O que te parece que leva tantos estudantes a integrarem-se através da praxe?</p> <p>Achas que os estudantes que não participam na praxe têm mais dificuldade em integrar-se? Porquê?</p>
Funções/ Valores	<p>Que valores achas que a praxe transmite?</p> <p>Quais consideras serem as funções principais da Praxe?</p> <p>Achas que há aspectos que deviam ser modificados na praxe? Se sim, quais?</p> <p>O que pensas da recente mediatização da praxe (opinião pública,...)?</p> <p>Achas que teve influência na praxe desta faculdade? Se sim, como?</p>
AE e praxe	<p>Que relação tem a vossa AE com a praxe?</p> <p>A AE já promoveu iniciativas sobre a praxe, ainda que não diretamente ligadas a ela (como debates, sessões de esclarecimento...)?</p> <p>A AE promove iniciativas da praxe (actividades, festas, jantares,...)?</p> <p>A AE desenvolve actividades em articulação com a praxe? Se sim, quais? Se não, porquê?</p> <p>A AE já contribuiu de alguma forma para a angariação de fundos para a praxe?</p> <p>A AE reúne com representantes da praxe? Se sim, com que objetivos? Se não, porquê?</p>
Faculdade e praxe	<p>Existem restrições à realização de actividades de praxe nesta faculdade impostas pela Direcção? Qual a tua opinião sobre elas?</p> <p>A AE participa de algum modo na regulação da praxe nesta faculdade?</p>
Violência	<p>Alguma vez chegaram à AE queixas de exclusão ou discriminação por parte dos alunos que não aderem à praxe? Se sim, com que frequência?</p> <p>Alguma vez chegaram à AE queixas de práticas de violência na praxe? Se sim, com que frequência? Que práticas foram denunciadas?</p> <p>Qual é, ou qual seria [caso nunca tenha acontecido], o procedimento da AE face a essas queixas?</p> <p>A AE desenvolve algum tipo de iniciativas com o objectivo de prevenir a combater a violência na praxe? Podes descrevê-las?</p>

	<p>Participação estudantil e ‘vida académica’</p>	<p>De forma geral, como avalias a participação dos alunos na vida desta faculdade?</p> <p>Qual o grau de participação nas assembleias gerais de estudantes e nas eleições para os seus órgãos de representação?</p> <p>Qual o grau de participação dos estudantes nas actividades organizadas pelos cursos/faculdade/universidade? E pela AE?</p> <p>O que pode ser melhorado? Como?</p> <p>Achas que a vida académica é inseparável da praxe ou são coisas distintas?</p>
--	--	--

Anexo 10 – Grelha de análise de conteúdo – entrevista a dirigente associativo

Categorias de Análise	Análise de conteúdo
Percurso associativo	
Transição Integração (social e académica)	
Praxe vs Alternativas	
Funções/ Valores	
AE e praxe	
Faculdade e praxe	
Violência	
Participação estudantil e ‘vida académica’	

Anexo 11 - Tópicos de entrevista a representante do Civil'IN

<p>Caracterização Idade: Curso: IES:</p>
--

<p>História/ Estrutura</p>	<p>Quando surgiu? Quem implementou? Com que objectivos? Como se estrutura internamente? Só tem expressão em Engenharia Civil? Há grupos semelhantes noutros cursos?</p>
<p>Transição/ Integração</p>	<p>Qual o papel no momento da chegada dos novos alunos? Que actividades desenvolve? Com que objectivos? Qual o grau de participação dos estudantes? Tem uma função de integração? Se sim, como? A que níveis? Se não, porquê? A Direcção da Faculdade organiza actividades de recepção e integração? E a AE? E o departamento de engenharia civil? A faculdade oferece estruturas de apoio (pedagógico, psicológico,...) à integração? Se sim, quais? Cumprem o seu papel?</p>
<p>Actividades</p>	<p>Além das actividades de recepção de que já falaste, que outras actividades são desenvolvidas ao longo do ano? Há actividades de voluntariado? Há actividades de carácter cultural?</p>
<p>Praxe e relação com a praxe e outras estruturas/ grupos</p>	<p>São uma alternativa à praxe? Consideram-se um movimento anti-praxe? Se sim, o que vos diferencia? Se não, porquê? Têm uma relação formal com a praxe? E relação com a direcção da faculdade? Com a AE? E com os grupos da faculdade? O que achas da ideia de se criarem alternativas à praxe, para que os estudantes tenham por onde escolher aquando da chegada ao ES? O que te parece que leva tantos estudantes a participar na praxe nesse momento de chegada ao ES? Achas que os estudantes que não participam na praxe têm mais dificuldade em integrar-se? Porquê?</p>

	Já te chegaram queixas de exclusão, discriminação ou violência por parte dos alunos que não aderem à praxe ou que aderiram e tiveram más experiências? Costuma ser um motivo para se juntarem a vocês?
Funções/ valores/ competências	Que valores achas que o Civil'IN transmite? Que competências achas que ajuda a desenvolver? Quais consideras serem as funções principais deste programa? Achas que é uma preparação para a vida? Se sim, como?
Fundos	Têm fundos? Como são obtidos e quem os gere? Têm patrocínios? Se sim, quais e porquê esses?
Participação estudantil e 'vida académica'	De forma geral, como avalias a participação dos alunos na vida desta faculdade? Qual a importância que o Civil'IN pode ter na vida académica? Como te parece que marca quem nele participa?

Anexo 12 – Tópicos de entrevista a representante da Real Tertúlia dos Bastardos

<p>Caracterização Idade: Curso: IES:</p>
--

História/ Estrutura	<p>Quando surgiu?</p> <p>Quem implementou?</p> <p>Com que objectivos?</p> <p>Como se estrutura internamente?</p> <p>A RTB só tem expressão em CC? Porquê?</p>
Transição/ Integração	<p>Qual o papel no momento da chegada dos novos alunos? Que actividades desenvolve? Com que objectivos? Qual o grau de participação dos estudantes?</p> <p>Tem uma função de integração? Se sim, como? A que níveis? Se não, porquê?</p> <p>A Direcção da Faculdade organiza actividades de recepção e integração? E a AE? E qual a expressão da praxe em CC nesse momento?</p> <p>Há estruturas de apoio (pedagógico, psicológico,...) à integração, especificamente no pólo de CC? Se sim, quais? Cumprem o seu papel?</p> <p>O que te parece que leva tantos estudantes a participar na praxe nesse momento de chegada ao ES?</p> <p>Achas que os estudantes que não participam na praxe têm mais dificuldade em integrar-se? Porquê?</p> <p>O que achas da ideia de se criarem alternativas à praxe, para que os estudantes tenham por onde escolher aquando da chegada ao ES?</p>
Actividades	<p>Além das actividades de recepção, que outras actividades são desenvolvidas ao longo do ano?</p> <p>Há actividades de voluntariado?</p> <p>Há actividades de carácter cultural?</p> <p>Onde têm lugar? Alguma vez se depararam com a colocação de limitações ou entraves à utilização de espaços públicos?</p>
Relação com a praxe e outras estruturas/ grupos	<p>Que relação têm com a praxe? São uma alternativa à praxe? Consideram-se um movimento anti-praxe? Se sim, o que vos diferencia? Se não, porquê?</p> <p>Que tipo de relação existe?</p>

	E com a direcção da faculdade? Com a AE? E com os grupos específicos de CC?
Funções/ valores/ competências	Que valores achas que a RTB transmite? Que competências achas que ajuda a desenvolver? Quais consideras serem as suas funções principais? Achas que é uma preparação para a vida? Se sim, como?
Género	É diferente para rapazes e raparigas?
Fundos	Têm fundos? Como são obtidos e quem os gere? Têm patrocínios? Se sim, quais e porquê esses?
Símbolos cerimónias e	Quais os principais símbolos que identificam a RTB? Qual a importância do traje? Que cerimónias próprias têm? Em que outras cerimónias do universo académico participam? Têm algum código ou regulamento com normas escritas? Têm algum equivalente ao tribunal de praxe? Têm padrinhos/madrinhas?
Poder violência e	Que normas são indispensáveis cumprir? Que consequências costuma ter quem não cumpre o que está estipulado? Porque se aceita a hierarquia? Achas que há abusos por parte de quem possui mais poder? Já te chegaram queixas de exclusão, discriminação ou violência por parte dos alunos que não aderem à praxe ou que aderiram e tiveram más experiências? Costuma ser um motivo para se juntarem a vocês? Já te chegaram queixas de práticas de violência na tertúlia? Se sim, com que frequência? Que práticas foram denunciadas? Qual é, ou qual seria [caso nunca tenha acontecido], o procedimento face a essas queixas? Há espaço para se criticar aquilo com que não se concorda? Se sim, como? Essa crítica alguma vez é incentivada? Se sim, como?
Participação estudantil 'vida académica' e	De forma geral, como avalias a participação dos alunos na vida desta faculdade? Qual a importância que a RTB pode ter na vida académica? Como te parece que marca quem nela participa?

Anexo 13

Anexo 13.1. Sara – Os irmãos como referência

Sara tem 18 anos e encontra-se a frequentar o 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Civil na FEUP. Não se encontra deslocada da sua residência permanente. Avalia positivamente o seu percurso escolar até à chegada ao ES, partilhando que sempre gostou de estudar e que obtinha bons resultados. Parte de um contexto de origem escolarizado, tendo a mãe formação superior (Enfermagem), contando já também com dois irmãos mais velhos a frequentar a FCUP.

Engenharia Civil foi o curso colocado como 1.ª opção, por terem sido sempre as áreas da engenharia e da física aquelas que lhe despertaram maior interesse. O desejo inicial terão sido as engenharias mecânica ou a gestão industrial, mas as dificuldades na área da química e o incentivo dos pais ditaram esta escolha. A opção pela FEUP prendeu-se, quer por uma questão de proximidade geográfica, quer pelo prestígio da instituição. A entrada no ES perspectivava-se com entusiasmo pela possibilidade de se concentrar numa área de estudo mais directamente ligada aos seus interesses, podendo deixar para trás o secundário, do qual “já estava um bocado cansada do ritmo”. Afirma que, no confronto com a realidade, o que encontrou correspondeu a estas expectativas e acalenta agora boas perspectivas em relação ao futuro, por acreditar que a sua área de formação lhe trará estabilidade profissional. Antes da chegada à faculdade, a representação que tinha do que seria a vida de um estudante universitário encontrava-se associada a um aumento do trabalho e da exigência, não compreendendo, porém, esta questão como um grande desafio: “[achei que] ia ser mais difícil, ia ser mais trabalhoso, mas nunca achei que fosse muito diferente dos últimos doze anos de estudo”. Admitirá adiante, contudo, que o processo de transição “custou um bocadinho”, pela diferença sentida ao nível dos métodos de estudo exigidos no novo ciclo, partilhando ainda que apenas no 2.º semestre começou a sentir maior segurança.

Referindo de forma indirecta o Projecto FEUP, cujas palestras indica como meio de conhecer as estruturas de apoio da faculdade e a AE, e como espaço para o contacto com alunos mais velhos, o primeiro confronto de Sara com a faculdade ficou, porém, claramente marcado pela praxe, que, pelo apoio prestado no dia das inscrições, proporcionou aquilo que considera ter sido “uma boa recepção”. Afirma mesmo que foram os praxistas quem mais apoio prestou nesse momento: “Eles receberam-nos muito bem. Aliás, na recepção dos caloiros, são os ditos doutores que nos vão dizer como é que vai funcionar, onde é que são as salas para fazermos inscrições e essas coisas.”

Esclarecendo que só depois desse auxílio é que mencionam a praxe e que o fazem sem pressão – “não (...) num tom de obrigação, eles perguntam se nós queremos experimentar e, se nós não quisermos, eles ‘pronto, boa sorte e amigos como dantes’”. Aponta o Civil’IN como grupo de referência na faculdade, em cujo programa se inscreveu. Valoriza sobretudo o trabalho de tutoria desse e, particularmente, o apoio prestado ao nível académico por parte da sua tutora.

Sara decide ir para a praxe motivada pelo incentivo dos irmãos, praxistas na FCUP e que avaliam as suas experiências em praxe como muito positivas, admitindo um receio inicial: “a faculdade de engenharia é conhecida por ser uma faculdade com muitos rapazes e eu própria estava com algum medo que fosse uma praxe mais física e mais abusiva”. Afirma que tal não se verificou, distinguindo, ainda assim, a praxe de curso, que prefere, da praxe de engenharia, em que participa pouco por não gostar da sua “maneira de funcionar” e pelo elevado número de pessoas que envolve. Será mesmo essa componente mais física que receava (flexões ou “estar de quatro”), à qual, ainda assim, tira relevância, que lhe agradará menos em toda a sua experiência.

Defende que a praxe facilitou o seu processo de integração, sobretudo por ter desinibido o contacto entre pares, afirmando, ainda assim, categoricamente: “sei perfeitamente que se não tivesse participado na praxe não ia deixar de fazer amigos”. Defende até que o processo de integração dos seus colegas não praxistas foi igualmente bem sucedido. Afirma que, mesmo que lhe tivessem sido apresentadas propostas de integração alternativas à praxe, teria continuado a optar por esta, avançando que o interesse por outros grupos só poderia ser suscitado após uma experiência de praxe negativa, algo com que não se deparou.

Acredita que a praxe transmite valores como o respeito, a amizade e a união, acrescentando ainda que no seio da praxe desenvolveu competências comunicacionais, desinibindo-se na interacção com os outros e nos momentos de exposição oral. Além do seu papel no processo de integração, defende que a outra função, a “essência da praxe”, é criar laços entre as pessoas, formando um grupo unido. A união é chave-mestra da sua experiência - tende a destacar actividades onde a pertença ao grupo é evidenciada (“latada”), onde a demarcação face ao outro através do confronto é central (“batalha campal” entre cursos de engenharia) e onde a partilha de experiências entre os membros do mesmo grupo é muito valorizada (“jantar do choro”). Agrada-lhe estar em praxe em contextos públicos, dizendo que “até tem piada” essa exposição se for perante turistas. Falará muitas vezes no plural, naquilo que pode ser o espelho de um sentimento de

pertença já firmado e avaliará, em diferentes dimensões do fenómeno, a sua experiência como positiva. Pensa que não há aspectos a modificar na praxe e tende a encontrar justificações para aquilo de que menos gosta ou para o que tem dificuldade em explicar inicialmente. Associa à praxe a noção de diversão e dirá mesmo que nunca se opôs a fazer nada: “Não, nunca aconteceu, (...) nunca achei que fosse acontecer algo que me fosse humilhar, [em] que me fosse aleijar...” Defenderá, porém, que na passagem pelo ES a praxe não é indispensável, e, apesar do balanço positivo que faz da sua experiência, deixa claro que nunca abdicou de outra esfera da sua vida em detrimento da praxe. Porém, é muito assertiva na análise que faz dos colegas que, criticando a praxe, nunca nesta participaram: “Nunca experimentaram, não sabem”.

Pensando sobre o futuro, Sara deseja trajar, continuar em praxe e poder vir a ser madrinha de alguém, ponderando ainda, juntar-se à tuna. Curiosamente, não quer praxar, nem ocupar lugares de destaque: “Eu acho que não tenho a postura ou a disposição para praxar caloiros, (...) nem sequer me consigo imaginar a fazer isso [risos], (...) nunca fui uma pessoa de [risos] ‘tu vais fazer isto porque eu te digo para ires fazer isto’... (...) Acho que não tenho personalidade para isso”.

Sara tem pouca participação noutras esferas da faculdade, sendo de destacar o Civil’IN (aponta também ter participado numa festa da AE e na equipa de vôlei desta no início do ano lectivo), afirmando que em contexto extra-universitário tem participação política, sendo militante de uma organização de juventude partidária.

Esta experiência fica marcada pela descoberta de uma “essência de união”, passível de superar os limites da praxe por ser capaz de incluir nesta dinâmica de respeito e entajuda os colegas que não foram à praxe. A entrada no ES e, mais especificamente, as diferentes dimensões da praxe (as vivenciadas e as potenciais) têm na família a sua grande referência: os pais tiveram um papel importante na escolha do curso, tendo também ajudado a construir expectativas positivas em relação ao futuro profissional; e, sobretudo, os irmãos, que, pelo que foram partilhando das suas experiências, ajudaram a moldar as expectativas e representações de Sara, quer acerca da componente mais académica da vida universitária, quer, e acima de tudo, acerca da praxe e do seu universo, recorrendo Sara, inúmeras vezes, às experiências dos irmãos, reproduzindo interpretações destes, mas sobretudo utilizando-os como meio de legitimação do seu próprio caminho.

Sintetiza a sua experiência em praxe do seguinte modo: “Está a ser muito divertido, estou a ter experiências muito boas e estou a conhecer gente muito parecida comigo. Estou a divertir-me muito com a praxe.”

Anexo 13.2. João – O peso da tradição familiar

João tem 18 anos e é estudante do 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Civil na FEUP. Não se encontra deslocado da sua residência permanente. Afirma que o seu percurso escolar até à chegada ao ES correu sem sobressaltos. É oriundo de um contexto altamente capitalizado culturalmente, integrando a 3.ª geração da sua família a frequentar o ES, sendo ainda de notar a reprodução ao nível da área de formação (os avós e pais têm formação nas áreas das ciências e engenharias). A partilha de experiências por parte dos seus familiares moldará à partida a representação de João acerca do ES: “Partilharam comigo que eram os melhores anos da nossa vida. Mas ao mesmo tempo eram dos piores, porque tínhamos de estar sempre a estudar, sempre atentos (...). Mas sempre me fizeram [ver que era] uma experiência muito positiva.”

As expectativas à chegada ao ES são dúbias: se por um lado tem expectativas altas em relação à FEUP (instituição pela qual opta “por ser a melhor”), não sabia o que esperar do curso, dado que entra na sua 4.ª opção (“Pensava mesmo que vinha [para engenharia civil] para depois tentar mudar de curso”). A única convicção que tinha era a de que seria “muito diferente do secundário”. No confronto com a realidade, surpreende-se positivamente com o curso, desistindo da ideia de mudar. Confirma a distância em relação ao secundário, valorizando sobretudo a interação com os novos colegas, com quem partilha mais interesses e se identifica rapidamente. Acalenta expectativas altas em relação ao futuro profissional por acreditar “que há uma maior facilidade na entrada no [mercado de] trabalho” para quem se forma na FEUP.

No seu processo de integração, destaca o Projecto FEUP, que afirma tê-lo feito “conhecer tudo” na faculdade, identificando ainda o Civil’IN, não só como um programa do departamento, mas como uma estrutura de apoio da própria instituição. Inscreve-se nesse, por ter entendido que viria a ser uma ajuda importante ao nível académico. Identifica problemas de comunicação com o tutor, que conduzirão à sua desistência, afirmando que acabou por não sentir falta desse apoio, pela entreajuda que se verificou entre colegas de turma. Continuará, ainda assim, a participar nas iniciativas organizadas centralmente pelo programa. Neste processo será, porém, a praxe a ocupar a dianteira: “Eu disse logo que sim [no dia das inscrições], porque na minha família há uma tradição praxística. (...) Decidi logo entrar na praxe.”

Dirá que a praxe o ajudou bastante a conhecer pessoas, mas não a entende como parte indispensável do processo de integração, dando o exemplo do seu grupo de amigos,

maioritariamente constituído por praxistas, mas com outros “que não pertencem e fazem questão de não pertencer à praxe”. Avalia o momento de transição para o ES como uma “mudança muito grande”, um “choque mesmo”, pela dimensão e exigência do trabalho, à altura do qual sente muitas vezes não conseguir estar, a que se somaram problemas pessoais que tornaram turbulento este ano de transição.

João remeterá para a “tradição familiar” inúmeras vezes: justificando a sua motivação (“Foi mesmo a tradição”; “Já o meu pai, a minha mãe e o meu avô foram praxistas”; “Ouvia a minha mãe contar histórias do meu avô e contar histórias dela”; “Foi uma coisa que sempre me chamou”), cortando com a possibilidade de alternativas (“[continuar a optar pela praxe mesmo que existissem grupos alternativos] por causa da tradição mesmo da minha família”) e levantando o véu sobre os seus fascínios (“a praxe tem uma coisa que me chamou sempre a atenção, foi eles vestidos de negro. Era uma coisa que eu sempre quis experimentar. Sei que não está ligado só à praxe, é uma coisa académica, mas sempre quis ir por esse caminho da praxe”; “O meu primo, por acaso, andou numa tuna e eu sempre gostei de o ouvir tocar em festivais (...) Eu quero experimentar (...) Eu quero é fazer serenatas às raparigas [risos]”). A figura do avô impõe-se como principal referência – “O meu avô foi um grande praxista mesmo, na altura dele, em Coimbra, e eu tenho muito a imagem dele na minha cabeça e gostava de ser como ele nesse aspecto.” A noção de tradição, aqui num sentido mais lato, determina centralmente a forma como olha o fenómeno, defendendo mesmo que não há espaço à mudança na praxe: “Eu acho que é uma tradição, nada deve ser mudado porque vem desde há muito tempo atrás. Só por isso. (...) Acho que deve continuar a ser o que é. Não deve ninguém tentar alterar.”

À noção de tradição, soma a de solenidade, destacando actividades que ocorrem à noite (fazem-no sentir-se “especial” e “parte de um grupo”) ou cerimónias como o baptismo (que descreve como “momento sentimental”). É sobretudo nestas provas, quer de confiança quase cega em quem o praxa, quer de afirmação da pertença ao grupo, que crê constituir-se um dos pilares fundamentais da praxe: a união. Faz um balanço bastante positivo da sua experiência e, apesar de crítico em relação a algumas dimensões, retira-lhes sempre importância: afirma já ter sido colocado perante situações desconfortáveis, mas nunca deixou de fazer nada porque “não houve nada abusivo”; acredita que, do ponto de vista da ascensão hierárquica, “os homens são sempre favorecidos”, mas que tal é “uma coisa que vem desde sempre”; defende que é levada ao extremo a ideia da praxe ser uma preparação para a vida, contudo valoriza que se aprenda a normalizar a hierarquia, aspecto

com que incontornavelmente se depararão no mercado de trabalho; partilha que os mais velhos, quando já os conhecem, “chamam-nos nomes”, avançando que se aceita porque “é brincadeira”; reitera que não há espaço para a postura crítica e que esta não é incentivada, justificando que tal acontece “porque supostamente o caloiro não tem opiniões, nós fazemos aquilo que nos dizem e pronto.”

Aponta o respeito e a união como valores essenciais da praxe e acredita ter desenvolvido neste contexto a capacidade para se “desenrascar” e “falar para muita gente”. Além do seu papel no processo de integração, defende que a praxe tem o propósito de divertir, ao mesmo tempo que lhe atribui o peso da tradição - é, portanto, “uma brincadeira, mas uma brincadeira séria”. Atribui importância indiscutível à figura dos estudantes mais velhos, justificando que aceita a estrutura profundamente hierarquizada da praxe porque esses estudantes têm mais experiência (em praxe e na faculdade) e estão em posição de lhes ensinar algo. A noção da praxe como espaço de ensinamentos determina a sua experiência. Destaca ainda a figura do padrinho, que escolheu porque gosta da sua “maneira de praxar” e “gostava de um dia vir a ser como ele”.

João afirma inequivocamente a centralidade que a praxe tem na sua vida académica, não acreditando, porém na indispensabilidade desta para uma experiência positiva no ES. Aponta, ainda assim, que os seus colegas que não foram à praxe “não sabem o que é e têm medo que seja aquilo que se vê na televisão”, esclarecendo de imediato que “na FEUP não há nada disso [situações de violência]”. Dirá mesmo que “toda a gente deve experimentar pelo menos uma vez, para, pelo menos, conhecer.”

Pretende trajar, não sabe se terá “jeito para praxar”, mas gostava de tentar e quer continuar a estar em praxe e ir ascendendo hierarquicamente, esclarecendo, ainda assim, que “não sei se chego a veterano, porque eu espero acabar o meu curso em 5 anos [risos], mas sim, é uma coisa [em] que eu gostava de continuar sempre.” No 2.º ano gostava de integrar a tuna, juntar-se à AE e participar no IACES (International Association of Civil Engineering Students), grupo sediado na FEUP. Com nenhuma actividade política ou cívica neste momento, deseja vir a inscrever-se “num partido de direita”.

João constrói o seu caminho em praxe com o peso de um legado aos ombros, a que deseja intensamente dar continuidade. Transporta consigo o desígnio de uma tradição profundamente enraizada e inquestionável, aceitando tudo porque “a praxe é a praxe” e tudo nesta se auto-legitima e auto-justifica. Se a praxe é dura e cansativa, “no final é bom e vale mesmo a pena”, ou não nos remetesse João para um dos lemas da praxe quando descreve a sua experiência: “A praxe é dura, mas é praxe”.

Anexo 13.3. José – Uma aventura na nova vida

José tem 19 anos e encontra-se no 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores na FEUP. É estudante a tempo inteiro e não se encontra deslocado da sua residência. Os seus pais são formados em Medicina, partindo, por isto, de um contexto familiar escolarizado, onde se partilhavam experiências da vivência universitária. Encontrará, contudo, fruto do acentuado lapso temporal (os pais frequentaram o ES no pós-25 de Abril), poucas semelhanças entre as representações destes e a realidade com que se depara. A própria representação que tinha acerca da vida de um estudante universitário, que identifica como a “ideia clássica de estar sempre em festa e de muito estudo também”, era, ainda assim, difusa e, afirma, não ter contribuído para que se sentisse preparado.

É colocado na sua 2.ª opção em termos de curso, não tendo ainda decidido se tentará mudar no 2.º ano para a 1.ª. Opta pela FEUP por uma questão de proximidade geográfica, pelo prestígio social da instituição e ainda por influência de um primo que já aí se havia formado. As suas expectativas elevadas em relação ao futuro profissional encontram-se em estreita ligação com a instituição, dado que acredita que a “fama da FEUP” lhe proporcionará entrada facilitada no mercado de trabalho e sucesso profissional.

O primeiro contacto com a faculdade encontra-se intrinsecamente ligado ao primeiro contacto com a praxe, tendo sido abordado por praxistas logo no dia das inscrições. Ainda assim, adia a sua participação, começando a ir apenas aquando do início das aulas. Decide fazê-lo sobretudo movido pela curiosidade, dado que “não tinha ideia de como era” e desejava experimentar para perceber se ia ao encontro dos seus interesses. Aponta que estava um “bocado receoso”, pela imagem negativa do fenómeno transmitida pelos media, mas que o confronto com a realidade o surpreendeu positivamente. Apesar da presença esmagadora da praxe nesse primeiro contacto com a faculdade, José identifica outros mecanismos/actividades de recepção: o Projecto FEUP (como mecanismo de integração da instituição), o Gabinete de Orientação e Integração (como estrutura de apoio) e a AE (pela sua presença no dia das inscrições e pela organização de uma festa).

Assumirá que a praxe teve um papel importante no seu processo de integração, por ter ajudado a conhecer a faculdade, mas acima de tudo pela capacidade de desbloquear o contacto com os novos colegas: “quebra um bocado aquele gelo inicial [e] vamos todos fazendo um grupo”. Defende que os colegas que não estiveram em praxe não

encontraram, de forma geral, mais dificuldades em integrar-se, individualizando, porém, a questão, ao acrescentar que isso “depende muito da personalidade” de cada um. Se lhes tivesse sido apresentado, colocava a hipótese de experimentar um grupo alternativo à praxe se, no confronto com essa, o preferisse: “mediante qual gostasse mais, é que escolhia onde ficar”. Dirá ainda que o seu processo de transição para o ES “não foi fácil, mas também não foi assim muito complicado.”

Destaca a união, o respeito e a honestidade como valores da praxe e aponta as competências aí adquiridas como meio de preparação para a vida, em particular para o mercado de trabalho, defendendo que em praxe se aprende a trabalhar em grupo, a respeitar os outros, suas opiniões e modos de agir, bem como se preparam “para aquele patrão que é assim menos simpático”. Destaca um “pré-cortejo” com os cursos da FEUP como sua actividade preferida, seguida dos passeios pelo Porto, elegendo a dimensão mais lúdica ou convivial da praxe como a sua preferida. Apontá-la-á, aliás, a par da integração, como a função da praxe: “A praxe também não é só aquilo de estarmos lá a ouvi-los. Aqui há uns tempos houve um churrasco. Às vezes também se vai jogar futebol com os doutores e assim. Por isso, a praxe não é só aquilo, também é o convívio.” Não atribui grande relevância aos argumentos em torno da *tradição*, porém, ainda que sem lhes recorrer, José afirma que nunca questionou a estrutura hierarquizada da praxe e que a aceitou, por ser “algo que já estava definido e por não ser assim algo que se pudesse mudar”, avançando também que não vê “pontos negativos a alterar” na praxe, porque “é algo que já se faz assim há bastante tempo, destas maneiras, e até agora tem dado frutos.”

A figura dos estudantes mais velhos, em sentido estrito nas actividades e cerimónias de praxe, mas também no quadro do apadrinhamento, encontra-se para José claramente associada ao domínio de mais conhecimentos e, conseqüentemente, à possibilidade de transmissão destes - esta posição quase professoral dos estudantes mais velhos justifica o respeito que se lhes deve ter e, em última instância, a hierarquização de lugares em praxe (“a experiência que os mais velhos transmitem”; “os mais velhos já percorreram o mesmo caminho que nós e sabem do que estão a falar”; “pelo que ouvi dizer, [os padrinhos] ajudam bastante”). Defende ainda que há espaço para a crítica dentro de praxe, sendo, em determinadas situações, solicitada a opinião por parte dos estudantes mais velhos – “acho que esse é um dos pontos [da praxe], é ser minimamente aberta, pelo que entendo. (...) Não é que vá mudar, mas [é possível] mostrar a nossa opinião”.

Afirma que a praxe “é bastante masculina”. Não nas actividades, em que acredita que as raparigas representam os mesmos papéis que os rapazes e não sofrem qualquer

tipo de discriminação; é “especialmente nas músicas que cantamos [que] isso sobressai bastante”. Contextualiza, contudo, este fenómeno na realidade específica da FEUP, contexto por si só bastante masculinizado.

Não lhe atribui centralidade desmesurada, mas a defesa da praxe da FEUP (“a praxe aqui é uma boa praxe”) e a referência a surpresas positivas ao longo do processo (“surpreendeu-me ao perceber que as coisas aqui são diferentes e que nada do que se fala [nos] media é tipo real aqui”; “A serenata marcou-me bastante, porque não estava à espera daquilo, estar lá presente e ver os finalistas, muitos a chorar, marcou-me bastante, superou as minhas expectativas”), levam-no a desejar continuar. José já trajou, deseja praxar, quer escolher um padrinho e poder, mais tarde, vir a ser essa figura para outro estudante.

José não tinha ainda participado em nenhuma outra esfera da vida da faculdade (movimento estudantil e associativo, iniciativas promovidas pela AE ou pelo departamento do seu curso), não tendo também actividade política ou cívica em contexto extra-universitário.

A narrativa que constrói sobre o seu processo de transição para o ES, permite-nos concluir que José o experienciou não apenas como uma mudança de ciclo de estudos, mas como um novo capítulo na sua biografia; identifica uma “nova vida”, associada a um “novo ambiente”. Esta noção é espelhada também, de forma directa, no caso da praxe, que marca a sua experiência na universidade precisamente por ter introduzido um novo elemento na sua vida, ajudando a quebrar a dinâmica de aulas/estudo que marcara o seu ciclo de estudos anterior. Nesta lógica de descoberta descreve a sua experiência em praxe: “Foi uma aventura”.

Anexo 13.4. Hugo – O desiludido persistente

Hugo tem 19 anos de idade e é estudante do 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores na FEUP. Com a mudança para a faculdade, deslocou-se da sua residência permanente. Faz parte da 1.ª geração da sua família a frequentar o ES, seguindo os passos dos primos e do irmão mais velho.

Não entra na sua 1ª opção em termos de curso, mas não atribui grande importância a essa questão, dado que “não sabia para que curso é que queria ir, só sabia que gostava de física (...) e, basicamente pus os cursos por ordem de média e calhou este”. Já a opção pela FEUP impõe-se pelo prestígio social desta, estabelecendo mesmo uma relação indiscutível entre a área em que se desejava formar e esta instituição: “física, engenharia, FEUP [risos]”. É também por este motivo que, apesar de não ter grandes expectativas acerca do futuro, acredita na facilidade da inserção profissional. Antes da entrada no ES, associava a vida de um estudante universitário a um aumento da liberdade, contudo, no confronto com a realidade, dirá que “não é nada de especial”, acrescentando que, do ponto de vista da exigência e do método de estudo, “pensava que ia ser mais difícil”. A transição para o ES parece ter sido vivida sem dificuldades assinaláveis, concluindo o próprio que “até foi fácil”.

O primeiro contacto com a nova realidade contextual encontra-se envolto numa certa névoa, não se recordando Hugo de praticamente nada acerca desse momento, não conseguindo sequer apontar actividades de recepção organizadas pela Direcção da FEUP, pelo departamento do seu curso ou pela AE. Identifica a presença de praxistas no dia das inscrições, mas afirma só ter começado a participar na praxe já durante o 1.º semestre, depois do início das aulas: “não queria mesmo ir [no 1.º dia], não me queria estar a aborrecer, [depois] foi mais uma cena por curiosidade, fui ver o que era”. Entende que a praxe contribuiu para o seu processo de integração, sobretudo por tê-lo ajudado a conhecer a faculdade e a cidade do Porto. Tirará qualquer relevância ao papel da praxe no que a conhecer pessoas diz respeito, sendo possível compreender, por um lado, que vinha já com uma rede de relações estabelecida, e, por outro, que o Projecto FEUP terá sido o meio mais profícuo a esse nível: “Eu, por acaso, vim com um colega meu do secundário, aqui para o mesmo curso. E também conheço outros que vieram do secundário e que andam em mecânica. Por isso, sinceramente, nunca senti muito a necessidade de conviver com outras pessoas fora desse círculo. Mas o que me ajudou mais [a conhecer novas pessoas], se calhar, foi uma cena que é o Projecto FEUP.”

Corroborar a ideia de que a praxe não é necessária para o terreno das sociabilidades quando comenta que os colegas não praxistas não encontraram entraves à sua integração, acrescentando que “por acaso, as pessoas com quem tenho mais contacto dentro do curso são pessoas que não andam na praxe”.

Quando questionado acerca do seu interesse em grupos com propostas de integração alternativas às da praxe, dirá: “provavelmente, teria alterado para um desses grupos”. Clarificando, afirma de seguida: “Quer dizer, não posso dizer que saía da praxe e ia para outras cenas, porque não tive contacto com outros grupos, mas, se calhar, até era uma coisa melhor.” Teria agradado a Hugo, pelo menos, a hipótese de escolher, concluindo este raciocínio, justificando-se do seguinte modo: “Porque, tipo, se eu olhar agora para o meu percurso durante este ano, percurso praxístico, digamos, não diria [pausa], sei lá, não diria que foi muito produtivo.”

Agradaram a Hugo, no essencial, três dimensões da praxe: a “competitividade saudável” que se gera entre cursos, a possibilidade de conhecer pessoas de outros cursos da FEUP e o contacto com os estudantes mais velhos do seu curso. É movido por esta última, e por ter acalentado a expectativa que esses colegas lhe dariam apoio na esfera académica, que decide ficar em praxe, admitindo, porém, a sua posterior desilusão: “[podiam estar] um bocado mais inclinados para a parte, tipo, académica e ajudarem-te a integrar, por exemplo, nos estudos e darem-te ajuda. E darem-te, por exemplo, uma visão melhor sobre o teu futuro e sobre o que é que vai acontecer durante o teu percurso.(...) Mas nem por isso. Eles até metem algumas actividades antes dos testes, [a] que eu faltei só mesmo porque tinha que estudar, tinha outras responsabilidades, não é?” Aponta mesmo que o apoio dos mais velhos na esfera académica deveria ser uma das funções da praxe, acrescentando: “Eu acho que o que me motivou mais foi mesmo querer esse contacto com as pessoas mais velhas do meu curso, que, se calhar, se não existisse a praxe, não sabia onde ter esse contacto.” Considera que esta dimensão devia ser alvo de mudança, bem como a estrutura hierarquizada da praxe: “eu acho que isso é estúpido até, a cena dos mais velhos terem mais poder, eu acho que isso é uma coisa mesmo antiquada, porque não é só por seres o mais velho que quer dizer que tenhas a opinião certa ou até a ideia certa das coisas.” Entende que a praxe não transmite, em termos de valores, “nada que tu já não conheças ao crescer, com a tua educação”, mas dirá que pode contribuir como preparação para a vida por ensinar a “sair da zona de conforto” e obrigar à integração num ambiente novo.

A inexistência de sentido de pertença ao grupo caracteriza a experiência de Hugo, que narra diversas dimensões com desapego e distanciamento, fruto, sobretudo, do defraudar de expectativas a diferentes níveis: “pensam que sim [ensinam valores novos], mas eu acho que não”; “chegas ao fim do ano e não sentes que conheces lá muito bem as pessoas que te estiveram a praxar”; “chegando ao fim do ano, não sei se podia mandar uma mensagem a um doutor a dizer ‘tenho uma dúvida sobre isto’”; “toda a gente dizia que o cortejo era a melhor cena de sempre, mas não foi assim grande cena, foi, basicamente, andar e berrar (...) e praí duas horas depois já estás completamente cansado, já só queres ir para casa.” Concluirá: “Acho que não precisas da praxe para nada.”

Porém, e não conseguindo justificar a sua continuação em praxe após a confirmação da sua falta de identificação com esta a diferentes níveis, Hugo continua e continuará. Trajou, pretende praxar e deseja poder vir a ser padrinho de alguém, assumindo estes dois últimos como exercícios de diferenciação face ao que encontrou (“seria uma pessoa que só vai lá mandar piadas, não sou uma pessoa que leve [a praxe] tanto a sério como eles”; “gostava de [vir a ser padrinho de alguém para] ter a relação que não tenho agora com o meu padrinho”). Ainda assim, não assume um discurso de intervenção ou de tentativa de mudança; não sabe em que moldes pode contribuir para transformar, uma vez que associa a capacidade de alterar a um poder (sob a figura do conselho de veteranos) que não tem interesse em possuir (“não sei se estava disposto a dar tanto tempo a uma coisa que não levo assim tanto a sério”).

Nas restantes dimensões da faculdade, Hugo gostaria de vir a integrar uma lista concorrente à AE ou a outro órgão de representação de estudantes, tendo participado ao longo do ano inúmeras vezes no FEUPCaffé, festa organizada semanalmente pela AE.

Com uma postura crítica em relação a diversas dimensões, a que se soma a ideia de que a recente mediatização do fenómeno obrigou, beneficentemente, a que fossem alterados comportamentos em praxe, entenda-se que, ainda assim, Hugo acredita que a praxe na FEUP é uma “boa praxe” e que nunca se sentiu “obrigado” ou “forçado” a ir. É o próprio quem espelha esta vivência contraditória da questão e a incapacidade de se justificar perante o fenómeno: “É uma coisa esquisita, porque eu continuo lá e não sei bem porquê. É mesmo uma coisa... (...) Sinceramente, eu não sei bem porque é que vou lá.” As expectativas defraudadas e as contradições vividas marcam indelevelmente a experiência de Hugo em praxe - vivencia-a entre a certeza da sua insignificância e a incapacidade de, então, se justificar como actor (actual e projectado) nesta. Elucidativa, neste sentido, é a frase que escolhe para sintetizar a sua experiência: “Não sei mesmo.”

Anexo 13.5. Pedro – A praxe como exercício de liberdade individual

Pedro tem 19 anos e encontra-se a frequentar o 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores na FEUP. É estudante a tempo inteiro e manteve-se na sua residência familiar após a entrada no ES. Parte de um contexto de origem escolarizado, partilhando com alguns elementos da família a área de formação. Apesar disto, e porque os seus familiares tenderam a partilhar pouco acerca das suas experiências, Pedro chega a esta nova fase da vida sem expectativas ou representações claras, assumindo que “vinha para ver como é que era.”

Entra na sua 2.ª opção em termos de curso, mas afirma não ter sido “uma desilusão muito grande”, pois era “uma 2.ª opção, mas muito perto da 1.ª”. Esclarece perentoriamente que a opção pela FEUP não se prendeu com a proximidade geográfica em relação à instituição, mas por saber que “era uma boa faculdade, com boa reputação”. Não apresenta expectativas elevadas em relação ao futuro profissional, não conseguindo esboçar qualquer tipo de projecção: “vou ver o que é que acontece”. O processo de transição para o ES foi percebido sem dificuldades a assinalar: “foi fácil”, não teve grandes problemas.”

Do primeiro contacto com a nova realidade e, particularmente, dos mecanismos e actividades de recepção, recorda o Projecto FEUP como estrutura de apoio da instituição, uma festa organizada pela AE e a presença da praxe no dia das inscrições. É logo nesse primeiro momento que começa a participar na praxe, motivado pela curiosidade de conhecer algo sobre o qual pouco sabia. Dirá que a sua primeira percepção foi “não desgostar”, não tendo achado o primeiro dia suficientemente elucidativo. Ainda assim, afirma ter concluído ““ah, isto não é assim tão mau como as pessoas fazem crer””, decidindo, por isso, continuar. Acabará por gostar. Acha que a praxe contribuiu para o seu processo de integração, destacando a facilidade que proporcionou em conhecer a faculdade e os novos colegas, relativizando, ainda assim, o seu papel: “Pode ter ajudado mas não foi algo definitivo, conseguia integrar-me mesmo sem ser através da praxe.” Sustenta esta ideia através do exemplo do processo de integração bem-sucedido dos colegas que não estiveram em praxe, mas também daqueles que, tendo estado e deixado de ir, não encontraram obstáculos. Sobre estes últimos diz: “Num dia bom, ultimamente, dos 200 caloiros que entrámos, estamos, (...) 50 [em praxe].”

É impossível 150 caloiros não terem [tido] facilidade em integrar-se.” Demonstra ainda interesse na possibilidade de existirem grupos com propostas diferentes das da praxe, contudo não assume estes e a praxe como mutuamente exclusivos: “tal como experimentei a praxe, experimentava o outro grupo e depois via como é que decidia. Ou até decidia [participar nos] dois, não sei.”

Pedro faz um balanço bastante positivo da sua experiência em praxe, concluindo mesmo que “não houve nada [de] que não tenha gostado”. Entende que os valores do respeito, sobretudo pela hierarquia, e da igualdade, especialmente dentro de cada grupo, são chaves-mestras do fenómeno. Dirá: “Enquanto caloiros, pelo menos, somos todos iguais, não há cá as estrelinhas.” Destaca esse sentimento de igualdade mesmo na esfera das sanções - se alguém chegasse atrasado a uma actividade, era o grupo, como um todo, que sofreria as consequências. Entende a praxe como um “bom treino” para o mercado de trabalho, por ensinar a respeitar os superiores hierárquicos, e entende poder ser uma ajuda no plano do desenvolvimento das capacidades comunicacionais. O “respeito pelos superiores”, a pontualidade e a necessidade de terem em atenção os seus comportamentos, sobretudo em praxe fora das imediações da faculdade, para não “passarem a ideia de que eram vândalos”, são as normas que destaca.

Valorizando as dimensões já expostas, não hesita naquilo que entende ser a função principal da praxe: “tem a função principal de nos divertirmos, (...) vamos lá para passar um bom bocado.” Associa de forma directa a esta noção de diversão, a de liberdade individual no exercício da escolha, na qual sustentará por inúmeras vezes o seu discurso. Aliás, a defesa da presença na praxe como uma opção, fruto de uma escolha individual e plenamente livre, isenta de qualquer manobra de persuasão, molda de forma significativa a sua análise a respeito de duas dimensões do fenómeno: o espaço para a crítica dentro da praxe e a noções de boa e má praxe. Acerca do primeiro, afirma que há espaço para os caloiros criticarem aquilo com que não concordam, contudo estabelece uma relação entre esse olhar crítico e a saída da praxe, segundo a lógica de que quem se encontra insatisfeito, deve abandonar: “Se não gostamos, podemos sair. (...) Ninguém nos prende lá dentro. Não temos uma arma apontada à cabeça. Se não gostamos, temos a liberdade de ir embora.” Acrescenta: “Não houve nada com que não tenha concordado. Ninguém me obrigou a fazer nada.”

O mesmo tipo de reflexão, direccionado para a opção e responsabilização individuais, é passível de encontrar quando aborda a discussão em torno da dicotomia boa/má praxe. Concordando com esta distinção e considerando a praxe na FEUP uma

“praxe boa a 100%”, tenderá, porém, a desvalorizar a noção de má praxe: “se existem praxes más noutros locais? É possível. Eu não estou lá para poder comprovar. Mas tal como existem bestas, também existem os meninos, [a quem] não se pode dizer nada [porque] se não começam a chorar de certeza.” Na mesma linha de análise, considera não existirem aspectos a alterar na praxe e desvaloriza a desigualdade de género no quadro da ascensão hierárquica (“Eu não conheço nenhuma [mulher dux], mas (...) que eu saiba não é uma lei, acho que aconteceu ainda não ter sido nenhuma...”).

Esta perspectiva encontra-se também associada a uma noção de gratidão para com os estudantes mais velhos, que obriga, em última instância, à aceitação da estrutura da praxe: “[aceita-se a hierarquia porque] nós vimos do secundário, não conhecemos nada do que é o mundo do ensino superior e os mais velhos estão lá há mais tempo do que nós. (...) Mesmo que não seja directamente, vão-nos ensinando alguma coisa. É uma questão de ter respeito por aqueles que nos estão a prestar esse serviço quase.” Aceitar a hierarquia é, como dirá também, uma “questão de tradição”, tal como vir a ser padrinho de alguém “é continuar a tradição”. Curiosamente, não atribui grande relevância a figura do seu padrinho ou madrinha, cuja escolha decidiu adiar para o próximo ano lectivo.

Crítico de quem experimenta a praxe com “ideias pré-concebidas” e que “só vai para dizer que foi”, tendo, à partida, a certeza de que não ficará, Pedro assumirá, ainda assim, a ideia de “experimentar” como central. Conclui “que [a vida académica pode não incluir a praxe] sem problema nenhum”, acrescentando, contudo, que “experimentar também não faz mal a ninguém”. Até porque “[a praxe] também pode deixar de fazer parte [da tua vida académica] a qualquer momento”. Acredita vir a dar mais valor a esta experiência quando ela compuser o seu quadro de memórias e apresenta dificuldades em realizar hoje um exercício de auto-reflexão, pelo reduzido distanciamento face a um fenómeno do qual é actor.

Nas restantes esferas da vida da faculdade, tem uma participação reduzida (somente em festas da AE), não estando informado sobre o processo eleitoral para a AE, que se encontrava a decorrer no momento, partilhando também não ter conhecimento acerca de possíveis iniciativas organizadas pelo departamento do seu curso.

Constrói assim a sua narrativa baseada numa concepção de liberdade individual. A praxe não parece ser para Pedro o resultado de negociações entre indivíduos a interagir num contexto específico de acção - a praxe é o que cada um

percepção dela, depois de ter feito a escolha individual de lhe aderir, processo que culminará, ou numa adesão praticamente acrítica (como consequência de se ter aceite integrar o grupo), ou no inevitável corte. Por isto, todos devem experimentar, num exercício de liberdade, e, havendo identificação, ficar. Sintetizará de forma pragmática este ano em praxe: “Foi uma experiência.”

Anexo 13.6. Elsa – Entre a valorização e o desinteresse

Elsa tem 19 anos e frequenta o 1.º ano do Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica na FEUP. A sua mãe tem formação superior, na área das Letras, e tem um irmão mais velho também a frequentar actualmente o ES. Apesar de partir deste contexto escolarizado, não possuía uma representação muito clara do que seria a vivência universitária, imaginando sobretudo um cenário “bastante diferente” do do secundário, que lhe despertava “curiosidade.” Construiu, ainda assim, a imagem do estudante universitário como alguém com “mais liberdade, mas, por outro lado, muito mais responsabilidade.”

Engenharia Mecânica era a sua 2.ª opção em termos de curso, mas afirma que teria sido “igual” entrar neste ou no que colocara em primeiro. Com a expectativa inicial de que estaria perante um curso difícil, este agradou-lhe e não pretende mudar. Sem expectativas em relação ao futuro profissional (“para já, é uma incógnita”), acalenta a convicção de que poderá vir a trabalhar em muitas áreas distintas, o que a faz ter um leque amplo de perspectivas. A opção pela FEUP esteve dependente de três motivos: a proximidade geográfica; a convicção de que é a instituição com mais prestígio na área; o facto de não ser uma realidade completamente desconhecida (tinha amigos a frequentar a instituição e participou numa palestra sobre a FEUP na sua escola secundária).

Apesar de ser capaz de identificar como mecanismos ou actividades de recepção o Projecto FEUP, a apresentação de estruturas de apoio da instituição e uma festa organizada pela AE, a que soma a presença da praxe no dia das inscrições, partilhará, contudo, a fragilidade das memórias que guarda a respeito desse primeiro confronto com a nova realidade: “Aquele primeira semana foi um bocado assim... Não me lembro assim de muita coisa.” Experimenta a praxe por “curiosidade”, por influência de amigos mais velhos “que andaram na praxe e disseram ‘vai, experimenta’” e porque não queria “dizer que não, sem primeiro saber se gostava”. Concluirá que a praxe “ajudou bastante” no seu processo de integração, por ter permitido conhecer a faculdade e pessoas novas. Fará um balanço positivo da sua transição para o ES. Aponta a respeito dos colegas que não estão em praxe, que o seu processo de integração foi igual, alertando, porém, que tal “está dependente da personalidade de cada um e do que é que cada um quer fazer.” A este respeito, dá o exemplo de colegas que, não tendo participado em praxe e tendo conseguido integrar-se em diversas esferas da faculdade, não sentiram falta desta; dá, contudo,

também o exemplo de outros colegas que, mais tarde, se arrependeram de não ter ido à praxe.

Reitera, ainda, acerca do momento de recepção que, mesmo que lhe tivessem sido apresentados grupos com propostas de integração alternativas, “ia na mesma experimentar a praxe”, alertando desde logo para o facto da praxe jogar em mais campos além do da integração. A tónica nesta questão – “a praxe não tem só a ver com integração” - marca toda a reflexão que faz acerca do fenómeno, bem como a narrativa que constrói sobre a sua experiência. Curiosamente, entenderá que uma má praxe é aquela que “não integra.”

Elsa faz um “balanço positivo” da sua experiência em praxe, dizendo que gostou porque está com os amigos e se diverte, ri-se e faz “coisas que nunca tinha feito”. Elencará várias cerimónias que lhe agradaram (monumental serenata e o jantar que a antecedeu, cortejo da queima das fitas, semana de recepção ao caloiro), lamentando hoje não ter ido à latada (“tenho pena, agora que olho [para trás], gostava de ter ido”). Refere ainda actividades de cariz mais lúdico ou cultural como um passeio de barco e uma visita a Coimbra, que destaca por terem sido experiências novas e estimulantes; em sentido inverso, ressalta como aspecto menos positivo os momentos em que a praxe se torna repetitiva e monótona (“chega a uma altura [em] que (...) eles [quem praxa] também não sabem o que fazer, nós também não sabemos o que fazer, então, pronto, estamos lá só mesmo a encher chouriços”). Por isto, a praxe é, para si, “diversão”, “forma de descontração” e um “meio para viver experiências novas”, assumindo estas (como já vimos, em detrimento da integração) como as funções da praxe.

Entende que as normas a cumprir em praxe são “coisas básicas” e vão todas no mesmo sentido: “respeitar a pessoa que está acima de nós”. A estrutura hierarquizada da praxe nem se apresenta questionável para si: “acho que faz parte do espírito da praxe”. No mesmo sentido em que não é questionável para Elsa, não deverá ser para ninguém que esteja em praxe: “Se uma pessoa vai para a praxe, também já sabe que se aquelas regras são assim, então tem de aceitar. Porque, lá está, se uma pessoa não quiser, se achar que não tem que aceitar esta hierarquia, não tem de ir.” Desvaloriza, no mesmo sentido, a necessidade de mudanças na praxe.

De forma subentendida, é possível detectar uma certa altivez em relação a quem não está em praxe ou, pelo menos, a quem nunca experimentou. Dirá que há “bastantes pessoas” que não participam por se encontrarem sob influência de ideias pré-concebidas, quando, na realidade, “[a praxe], às vezes, não tem nada a ver com aquilo que se mostra

na televisão”; defenderá que cada um tem direito a escolher o que quer, contudo torna claro que a sua vida académica se tornou mais rica no 2.º semestre, fase em que foi mais assídua em praxe; alertará mesmo para alguns colegas que, “se calhar, agora se arrependem um bocado de não ter ido à praxe.” Não obstante, esta análise sobre os outros parece entrar em conflito com a sua própria experiência, marcada pelo afastamento a determinado momento no 1.º semestre (“houve uma altura que eu deixei de ir, começaram os testes, então deixou de me apetecer”), pelo desinteresse pontual (“houve algumas [actividades a] que não fui, (...) era mais porque não me apetecia ir”) e por um futuro incógnito (“eu gostava [de continuar em praxe], mas não sei para o ano... (...) não sei se vou querer continuar ou não, pode acabar por [acontecer] não me apetecer mais ir”).

Elsa participa em iniciativas organizadas pela AE, votou para a eleição desta para o próximo mandato e, não participando nas iniciativas da FEUP, que considera mais direccionadas para estudantes a concluir a formação (aponta como exemplo feiras de emprego ou workshops nesse registo), demonstra estar informada a respeito destas.

Apontaríamos duas chaves-mestras da experiência de Elsa em praxe. Por um lado, a da menorização da vertente integradora desta, que, apesar de valorizada, é posta em segundo plano quando comparada com outras dimensões. Por outro, apontaríamos um lapso entre o discurso e a prática, revelado na narrativa que constrói, dado que, num quadro de valorização da praxe e até com um discurso altivo perante os que estão “de fora”, a sua experiência fica marcada por afastamentos pontuais fruto de desinteresse e de falta de motivação, apresentando-se, pelo mesmo motivo, o futuro em praxe como uma incógnita. Sintetiza a sua experiência deste modo: “Foi um ano imprevisível em termos de praxe, mas, no geral, valeu a pena.”

Anexo 13.7. Eva – A praxe como uma montanha russa

Eva tem 18 anos e é estudante do 1.º ano de Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica. É estudante a tempo inteiro e encontra-se deslocada da sua residência. Parte de um contexto escolarizado, sendo ambos os pais formados na área da Educação, a que já se soma o irmão mais velho também estudante na FEUP. A eleição desta instituição foi, aliás, influenciada por este e por um primo também aí estudante, pesando ainda nesta opção o que considera ser o “grande prestígio” da FEUP e o facto de ser a instituição na área com as médias de entrada mais elevadas.

Entra na sua 1.ª opção, mas com “medo” por ter sido alertada para a dificuldade do curso, que confirma, desabafando a desilusão consigo própria: “Estava à espera que estivesse a correr um bocadinho melhor, mas também é um bocado falta de gestão de tempo da minha parte.” O desfasamento entre as expectativas e a realidade parecem ter contribuído para esta sensação de desilusão: “Ah, eu no secundário queria muito vir para a faculdade [sorrisos]. Achava que ia ser muito fixe e que ia ter tempo para tudo e que me ia divertir muito e não sei quê... Mas pronto, é muito difícil.” Facilmente se compreende o balanço que faz do processo de transição, referindo-se a este como “muito difícil” e percepcionando-o como uma “mudança muito grande mesmo”. Destaca o peso de ter saído de casa e da responsabilidade e necessidade de independência a que tal obrigou, valorizando como facilitadores o apoio do irmão, do primo e das pessoas que conheceu na faculdade. Avalia, porventura também por isto, como positivo o facto de ter conhecido rapidamente pessoas com quem se identificou. Apesar de pouco definidas, acalenta expectativas elevadas em relação ao futuro profissional, pelas características do próprio curso: “[tem] muitos ramos, muitas opções, muitas saídas”. Sintetiza ainda que, com a transição para o ES, “ficas com outra mentalidade”.

Eva demonstra ter demorado a sentir-se integrada e familiarizada no novo contexto. Identificando o Projecto FEUP sob diversas dimensões (como mecanismo de recepção da Direcção e como meio de contacto com as estruturas de apoio da instituição e com a AE), partilha “nunca ter participado em nada.” Integra a praxe no primeiro contacto, logo no dia das inscrições, após sugestão do irmão e animada pelo desejo de ter aquela “experiência”. Aponta que lhe agradou a “primeira impressão” e que achou “piada”, partilhando, porém, que ao longo do 1.º semestre se foi deparando com “muitas coisas que não percebia e que não gostava assim muito”, mantendo-se em praxe “porque queria estar com as pessoas”. Facilmente se compreende que destaque, como papel da

praxe no processo de integração, o facto de esta ter proporcionado o contacto com os novos colegas, conhecendo Eva “bastantes pessoas” nesse contexto. A ideia de grupos alternativos à praxe, não sendo totalmente rejeitada, parece não despertar especial interesse: “eu escolhia a praxe (...), não sou uma pessoa muito criativa, por isso, se calhar, não ia gostar muito [de outros grupos], mas, não sei, se me oferecessem, se calhar, era capaz de tentar experimentar, não é?”

Dirá, a respeito dos colegas que não foram à praxe, que não tiveram “necessariamente” mais dificuldade em integrar-se. Alerta até para o facto de ter tido colegas que, aquando do fim do cortejo da queima das fitas e, perante o peso simbólico dessa experiência para os praxistas, partilharam o seu arrependimento: “claro que nós da praxe sentimos muito mais aquilo [o cortejo] [sorrisos] e houve pessoas que disseram no final do cortejo que se arrepiavam imenso (...) de não ter experimentado a praxe sequer. Por isso, se calhar, no final bate assim um bocado, ‘podíamos ter experimentado’.”

A praxe parece estar para si envolta numa incógnita – “A praxe é uma coisa muito estranha, (...) porque nós não sabemos muito bem porque é que estamos lá” – problematizando a dimensão simbólica, e quase intraduzível, desta – “Nós falamos muito da integração e assim, mas depois [do] 1.º ano tu já conheces muita gente, mas continuas a ir porque aquilo dá-te alguma coisa especial.” Destaca a este nível os laços desenvolvidos, mas também as aprendizagens, defendendo que a praxe a ajudou a desenvolver competências comunicacionais, afirmando conseguir hoje falar em público com maior à vontade (“[conseguir fazê-lo foi] para mim uma cena completamente do outro mundo”). Entende que a praxe contribuiu ainda para o desenvolvimento de “opiniões próprias” e de uma “postura correcta” para os futuros contextos profissionais.

Bastante crítica daquilo que considera serem “mentalidades retrógradas”, que se traduzem em noções “machistas” e “desrespeitosas” em relação às raparigas, associa tais questões ao “discurso” dos estudantes mais velhos, “veteranos de sétimo ano e assim”, e não aos contextos de acção em que a praxe se desenvolve – “este ano eu não senti muito isso [desigualdades entre rapazes e raparigas] em praxe mesmo, era mais nos discursos dos mais velhos.”

Outra das dimensões que marca a narrativa que constrói diz respeito à hierarquia e à noção de que deve ser aceite e respeitada, discurso que sustenta numa lógica de projecção em relação à figura de poder: “a praxe é feita de estudante para estudante e os mais velhos estão aqui há mais tempo, não é?, eles já passaram pelo que nós [estamos a

passar]. E acho que tem que ser assim, (...) temos que ser sujeitos a uma série de testes, por assim dizer, para depois conseguirmos passar o que nos passaram a nós.”

Eva votou para a eleição da AE, participa nas festas organizadas por esta e, apesar de não ter conseguido gerir o tempo de modo a atender a nenhuma, identifica a realização de “palestras e iniciativas interessantes” na FEUP, nas quais deseja começar a participar.

A sua experiência em praxe fica marcada pela distinção clara entre dois momentos (o 1.º e o 2.º semestres), a que se associam vivências avaliadas em sentidos opostos. Se o 1.º semestre é descrito como “duro” e “uma seca”, porque tiveram de “aprender aquilo que eles tinham que ensinar, as regras e assim”, o 2.º semestre é avaliado como “incrível”, pela diversidade de actividades, pelas idas à Baixa do Porto, por ter sentido que intensificou relações com os colegas e por acreditar que, por essa altura, quem os praxava já “confiava neles” e achava que se “portavam bem”. A sua assiduidade em praxe vai ao encontro desta dualidade de percepções: “no 1.º semestre baldei-me assim um bocado, porque aquilo às vezes era um bocado seca, e também tínhamos muitas vezes por semana. Depois é que começou a ser só uma vez por semana e (...) começámos a apreciar mais o dia de praxe mesmo.” Importa notar que esta mudança é experimentada, não só porque se dá uma alteração ao nível das actividades, no sentido de irem mais ao encontro dos seus gostos, mas também porque se verifica um apaziguamento ao nível das suas inquietações; o seu sentido crítico esmorece no sentido da “compreensão”: “o 1.º semestre foi muito diferente do 2.º. No 1.º semestre ia mais porque ‘ah, quero estar com as pessoas e assim’, mas havia muitas coisas que eu não percebia e eu não gostava assim muito. Mas pronto, depois também fui percebendo, fui mentalizando-me e assim. (...) a partir do momento que estás lá, estás lá e sabes o que é que estás a fazer, (...) também não vais estar lá a encanzinar.” Veja-se, por exemplo, como a crítica à questão do machismo é refreada: “há pessoas mais velhas que têm mentalidades muito retrógradas e eu não gostava nada disso, (...) depois comecei a perceber que, pronto, tinha que aceitar que havia pessoas mais velhas que eu que eram completamente diferentes. (...) nos discursos dos mais velhos, notou-se um bocado [um tom machista], pronto, tivemos que ignorar.”

Eva faz um balanço “positivo” da sua experiência, afirmando que a praxe a “ajudou muito” e que não se “arrepende nada de ter ficado”, reforçando, uma vez mais, a noção de uma experiência vivida em algum conflito: “tanto ia para lá um bocado obrigada, não [era] obrigada, mas pronto, forçava-me a ir, como estava lá e era altamente e queria ir sempre. Isso foi a passagem do 1.º semestre para o 2.º.” Nesta lógica de conciliação entre vivências avaliadas como positivas e negativas, num processo experimentado nos

seus extremos – veja-se que passa de “seca” a “incrível” - sintetiza a sua experiência: “A praxe foi tipo uma montanha-russa.”

Anexo 13.8. Marta – Um exercício de superação pessoal

Marta tem 19 anos e é estudante do 1.º ano da Licenciatura em Sociologia na FLUP. Estudante a tempo inteiro, não se encontra deslocada da sua residência permanente e avalia positivamente o seu percurso escolar até à chegada ao ES. Parte de um contexto familiar escolarizado, do qual sente ter beneficiado de forma directa por ter contado com o apoio de quem possuía “uma experiência que [ela] não tinha”.

Entra na sua 2.ª opção, acalentando expectativas iniciais pouco elevadas. A eleição da FLUP encontrou-se dependente da proximidade geográfica em relação à instituição. O confronto com a nova realidade foi atribulado, não gostando do curso e deparando-se com dificuldades em lidar com um ritmo “completamente diferente” do do secundário e “mais difícil” (aponta métodos de trabalho muito diferentes). O desfasamento entre a representação que tinha acerca do ES (“toda a gente [dizia] ‘ah, [são] os melhores anos da vida de uma pessoa’”) e esta primeira percepção (“nas primeiras aulas eu disse ‘o que é que eu estou aqui a fazer? a faculdade não é para mim’”), fá-la colocar a hipótese de desistir. Porém, a proximidade que sentiu entre docentes e estudantes, especialmente importante nesta fase de instabilidade, e um 2.º semestre com matérias mais ao encontro dos seus interesses, fizeram-na reconsiderar. Neste momento, as preocupações estão direccionadas para o futuro profissional, devido ao que considera ser uma baixa taxa de empregabilidade associada à área. Partilha o desejo de seguir para mestrado, estando as suas opções profissionais dependentes da área de estudos a que se dedicar nesse ciclo.

Os dias associados à recepção institucional e os mecanismos de apoio disponibilizados são expostos de forma pouco clara, destacando, porém, uma “sessão de acolhimento do departamento” e também a existência de “grupos alternativos à praxe”, sobre os quais, ainda assim, não consegue avançar informação. Refere a presença da praxe no dia das inscrições.

No seu grupo de amigos, todos haviam decidido experimentar a praxe nas faculdades em que foram colocados. Dirá, contudo, que estava “muito receosa” e que “não sabia para o que ia” - os familiares que frequentaram o ES não foram à praxe e conhecia histórias que a assustavam. Afirma não ter ficado convencida à primeira impressão, tendo ponderado inúmeras vezes desistir. É pelas relações que estabelece e pelo apoio e incentivo que vai encontrando nas colegas que aí conhece, que decide continuar em praxe. Soma-se a isto, ter percebido a existência de um “sentido”: “a fase inicial é sempre mais puxada, não sabemos para o que vimos, (...) depois começa tudo a

fazer um sentido, eles explicam-nos as coisas e tudo começa a ter o sentido de ser assim.” Conclui que a praxe “ajudou plenamente” a sua integração, destacando, como vimos, o contacto com outros, que teria sido “mais difícil” se não estivesse em praxe, e por ter contribuído para minorar a dureza da transição: “[ajudou] até a não ter tanto medo da faculdade, não é? Explicaram-nos algumas coisas, ajudaram-nos também a nível de apontamentos.” Apesar de na sua turma todos se darem “razoavelmente bem”, e acreditando que a capacidade de integração está dependente de cada um, confia que os colegas que não foram à praxe, “no início, se calhar ficaram um bocadinho [mais isolados]”, concluindo: “dou-me melhor com as pessoas de praxe, porque são as pessoas que eu conheci logo, desde início, passámos muito tempo juntas.”

Num exercício reflexivo de balanço da experiência, destaca em praxe, por um lado, as dimensões de que gosta, que associa, no essencial, ao seu crescimento pessoal, e por outro, as de que não gosta, mas com as quais foi aprendendo a lidar, num exercício de busca pelo “sentido da praxe”. Começamos por pensar estas últimas. A hierarquia, e sobretudo a necessidade de a respeitar, é aquilo de que diz “não gostar” em praxe; entende ser um valor que não acha o “mais correcto”. Não obstante, confirma a necessidade de o aceitar, primeiro, por entender que urge distinguir “quem sabe mais de quem sabe menos” (“porque nós [caloiros] ainda não sabemos o que é a praxe, praxe”), depois, porque há um “sentido” na praxe, cuja busca não se deve dispersar: “tudo o que fazemos tem um propósito e se estamos a fazer aquilo naquela altura, se calhar naquela altura não vamos perceber o porquê, mas depois iremos perceber (...) tudo começa a ter o sentido de ser assim.” Acabará mesmo por concluir que aprender a lidar com a hierarquia é, em última instância, um exercício de preparação para o mercado de trabalho. Importa ainda notar que, sem entrar em pormenor sobre esta, confirma ter lidado com uma situação “completamente tola”, de que “não gostou” e que a deixou “muito chateada e nervosa”; nem por isso entende que haja aspectos a modificar na praxe dado que “funciona tudo como deve ser.”

No que diz respeito às dimensões privilegiadas em praxe, a sua narrativa permite inferir que estas se encontram associadas ao que, tendo sido para si situações exigentes, representaram a superação de obstáculos e o crescimento pessoal. Não esquecendo a complexidade que os processos de transição e adaptação implicaram para Marta, facilmente se compreende que destaque na praxe o que contribuiu para a sua sensação de segurança e para um sentimento de pertença – “há pessoas mais velhas, que nos ensinam coisas (...) e nos ajudam”; “[estando em praxe] é mais fácil conhecer as pessoas e saber

de mais iniciativas”; “[escolhe determinada pessoa para sua madrinha] porque essa pessoa me transmite muita confiança, muita segurança, sempre preocupada e eu acho isso importante” – e ainda o que permitiu o seu desenvolvimento (até por oposição ao curso, em relação ao qual demorou a encontrar motivação) – “ajudou-me imenso”; “eu fazia [as actividades] também porque queria, ‘pá, isto vai ser bom, isto ajuda-me a mim pessoalmente””; “[a mim] que sou envergonhada, (...) ajudou-me a desenvolver mais, a falar e assim, [o que] para as aulas é importante.” Conclui mesmo que na praxe “há coisas muito úteis (...) e valores muito bons.”

Aponta desigualdades ao nível do género (“nós não podemos ser dux, (...) chegamos até um certo ponto, mas mais não”), defende a distinção entre a boa e a má praxe (“eu sei de situações que se fossem comigo, eu se calhar já tinha desistido daquela praxe específica há muito tempo”) e critica as consequências da mediatização do fenómeno (“os meus pais estavam receosos (...), não é?, porque as pessoas não sabem. (...) Mas é assim, as pessoas também falam muito sem saber, não é?, e com esta mediatização então ainda é pior”). Aborda o futuro em praxe com entusiasmo e, estando ciente da necessidade de “conciliar tudo”, conclui: “acho que temos de fazer escolhas e neste momento, para mim, é o curso e a praxe.”

Marta afirma nunca ter participado em nenhuma outra esfera da vida da faculdade (movimento associativo ou estudantil, iniciativas do departamento ou da AE), parecendo estar, não obstante, informada a respeito das “boas iniciativas” da AE, das quais destaca as de cariz mais reivindicativo, como uma contra o aumento dos preços na cantina.

Numa experiência de transição para o ES marcada por um sentimento de desequilíbrio e de inadaptação, onde a desistência é inclusivamente considerada, a praxe é vivida com uma intensidade esmagadora - urgia encontrar segurança e um propósito, tanto como estabelecer relações e construir um sentimento de pertença. É neste exercício compreendido como de desenvolvimento e crescimento pessoal, que até às dimensões consideradas negativas é possível atribuir um “sentido”. Marta descreverá numa palavra o que representa a praxe para si: “É superação.”

Anexo 13.9. Diana – A praxe como (aprendizagem para a) vida

Diana tem 18 anos e é estudante do 1.º ano da Licenciatura em Sociologia na FLUP. Parte de um contexto escolarizado, tendo a mãe formação superior, a que se somam os padrinhos, figuras de referência para si, que contribuíram para que se sentisse mais preparada para o embate com a nova realidade: “disseram que era mais, muito mais difícil, muito mais trabalhoso, que era preciso estudar todos os dias e para eu ter isso em atenção.” Também o contacto que a madrinha teve na FCUP com a praxe leva-a a construir uma primeira representação sobre esta: “a minha madrinha [disse-me], andou em ciências, que na praxe aquilo era muito de andar de joelhos e não sei quê...”

Sabendo que não tinha média de entrada para o curso desejado, Ciências da Comunicação, decide colocar como 2.ª opção um curso que lhe despertasse interesse na FLUP, para poder tentar a transferência interna para a 1.ª opção no ano lectivo seguinte. Dirá, portanto, que se encontra a estudar sociologia “um bocadinho contrariada” e que tentará a transferência no próximo ano lectivo. Apesar do desejo de ter “a experiência de estudar fora”, optou por não o fazer por entender que o curso que deseja prosseguir é “melhor no Porto”, afirmando também que acabou por ser “mais cómodo” assim. Aponta algumas discrepâncias entre a representação que tinha acerca da vida de um estudante universitário (“só trabalho, só estudo, mas também muita festa e muitas saídas... , não sei, um turbilhão de coisas, todas à volta da vida de estudante”) e aquilo com que se deparou no confronto com a realidade (“a parte das festas nem tanto, porque não dá tempo para isso. Nem dinheiro, não é? Mas de resto, é mesmo um turbilhão de coisas. Principalmente em sociologia, que é um curso muito trabalhoso”). Afirma não ter expectativas em relação ao futuro profissional – “estou numa de esperar”.

Do ponto de vista da recepção institucional, destaca a realização de “algumas sessões de acolhimento”. Aponta a presença da praxe no dia das inscrições, referindo o seu papel de apoio nesse momento. Dirá que vai para a praxe pelo desejo de ter a sua “experiência, fosse boa ou má” e porque “queria perceber porque é que as pessoas andavam lá tantos anos e gostavam tanto daquilo e dos cortejos, daquela rebaldaria toda.” Afirma, ainda assim, que se não tivesse sido abordada de forma directa pelos praxistas, “talvez fosse experimentar outras coisas.” Confirma que a praxe “facilitou bastante” a sua integração; tendo ajudado a conhecer a faculdade, destaca sobretudo a dimensão relacional, cujo o peso se sentiu a diversos níveis: “na altura tinha logo ali com quem podia falar se precisasse de alguma coisa e nesse aspecto, eu que estava com um bocado,

não era medo, mas estava um bocado receosa de vir para uma faculdade sem conhecer ninguém e isso [a praxe], nessa parte, ajudou bastante.” Não consegue avaliar como se processou a integração dos colegas que não estiverem em praxe, afirmando apenas que, “se calhar, fizeram amigos um bocadinho mais tarde”. Esclarece, porém, que todos se relacionam bem na sua turma e que nunca notou distinções entre quem está e quem não está em praxe.

Fará um balanço positivo do seu processo de transição para o ES – “foi fácil” -, destacando a relação de proximidade entre o corpo docente e os estudantes como contributo fundamental para minorar o choque da transição; afirma ter-se surpreendido positivamente a este nível – “não [tem nada a ver com] aquela ideia que nós temos quando vimos do secundário, que os professores vão ser maus e que não querem saber de nós, não sabem o nosso nome” – acreditando, porém, que a preocupação e apoio que sentiu por parte dos docentes é uma particularidade daquele curso e não uma regularidade com que todos os estudantes se deparam aquando da entrada no ES. Curiosamente, destacará também esta característica de preocupação nos praxistas mais velhos do seu curso.

Diana vive intensamente o pressuposto de um certo secretismo da praxe: não fala sobre as actividades da praxe de curso – “são coisas praxísticas mesmo, não se pode dizer a quem não é de praxe” -, defende o resguardar perante o olhar público – “nós costumamos sempre fazer [as actividades de curso] num sítio mais escondido porque, lá está, a praxe é uma coisa que fica com quem está em praxe, não é uma coisa para se andar a espalhar. Por isso é que costumamos fazer em sítios mais escondidos e quando vamos para sítios públicos, as coisas são um bocadinho diferentes” – e não partilha quais as dimensões que deveriam sofrer alterações – “[há] algumas coisas, mas são coisas muito específicas (...) e não posso sequer falar sobre isso”. Concluirá perentoriamente a este respeito: “[são questões que] não podem ser faladas, porque são coisas praxísticas que não podem ser partilhadas [sorrisos], não é por ser alguma coisa má, é simplesmente, porque não se pode falar sobre isso. O que acontece em praxe, fica em praxe. Nós nem podemos sequer, por exemplo, tirar fotografias dentro de praxe, porque não é permitido coisas praxísticas serem filmadas ou fotografadas. É uma regra mesmo.”

Dentro desta lógica quase mística, conseguirá ainda apontar para a existência de um “sentido” na praxe que, ainda que incompreensível *à priori*, se compreenderá um dia; aquele sentido quase místico, cuja busca está dependente do apaziguamento do questionamento crítico: “eles tentam sempre que nós percebamos que mais tarde vamos entender porque é que as coisas funcionam assim, [mesmo que] não concordemos, (...)”

vamos sempre, a certa altura, acabar por entender (...). E é nisso que eu me tento agarrar quando não me conseguem explicar porque é que uma coisa é assim.”

A única dimensão do fenómeno em relação à qual corta completamente com a noção de fechamento, diz respeito ao que considera serem “praxes abusivas”, que entende que devem sair da órbita da praxe, ser “denunciadas à polícia” e em relação às quais ter uma postura de tolerância zero. Entenda-se que esta noção é sustentada a partir da distinção clara que estabelece entre uma boa e uma má praxe.

A experiência de Diana em praxe fica indelevelmente marcada pela noção de aprendizagem; ou de outra forma, a praxe como meio de transmissão de valores, competências, instrumentos de crescimento pessoal e de preparação para o mercado de trabalho. O seu discurso espelha, por si só esta noção, recorrendo de forma frequente a expressões como ‘aprendi’, ‘ensinaram-nos’ ou ‘transmitem-nos’. Entende que a praxe prepara para o mercado de trabalho, pois nem nesta, nem nesse, “mesmo [que façamos] alguma coisa bem, nunca dizem que fizemos bem, dizem ‘continua a fazer’”; ensina a “saber dizer que não às coisas”; contribui para o desenvolvimento pessoal, dado que ajudou a modelar a sua personalidade; desenvolve uma noção de solidariedade social, dado que se envolvem em campanhas de angariação de fundos; em última instância, compreenderá a transmissão de valores e ensinamentos mesmo como funções da praxe. Também no plano das relações é esta dimensão de aprendizagem que valoriza, afirmando ter escolhido a sua madrinha com base no que esta lhe ensinou, desejando um dia poder vir a ser madrinha de alguém para poder dar continuidade a esse legado de ensinamentos.

Nas restantes esferas da faculdade, Diana participou em diversas conferências e actividades organizadas pelo departamento, a que somou um workshop de voz e locução de rádio, numa aproximação às temáticas do curso para o qual deseja mudar. Adianta não ter outro tipo de actividade em contexto extra universitário por ser “muito má em política” e não perceber “mesmo nada”.

Definirá a sua como uma “praxe muito mais mental”, compreendendo-a deste modo pela centralidade que a aprendizagem ocupa nesta; até por oposição a uma “praxe física”, que considera menos importante. Aponta mesmo que é essa dimensão de aprendizagem, sobretudo associada a uma experiência de 1.º ano em praxe, que a leva a desejar “ser caloiria para sempre”; e, por somar a esta uma forte dimensão emocional, acrescenta: “por isso é que nós gostamos tanto e depois chegamos ao fim do ano e estamos muito nostálgicos e só queremos que volte ao início.” Não será por acaso que sintetiza a sua experiência na seguinte frase: “Praxe é vida”.

Anexo 13.10. Maria - A praxe indispensável

Maria tem 18 anos e encontra-se a frequentar o 1.º ano da Licenciatura em Sociologia na FLUP. Está deslocada da sua residência de origem e é a primeira pessoa do seu contexto familiar mais próximo a frequentar o ES. Havendo apenas duas primas também estudantes universitárias actualmente, partilha que a experiência delas não contribuiu para preparar a sua: não sabia o que esperar, não tinha expectativas, nunca tinha estado em contacto com o meio universitário e não contava com ninguém verdadeiramente próximo que conhecesse essa realidade. Apesar disto constrói uma ideia muito clara do que esperava ser a vida de estudante universitária: “muitos dias sem dormir [risos], muita pressão também, (...) sempre tudo feito à última da hora [sorrisos], sempre muitas coisas para fazer, mas também aquela parte mais descontraída e divertida. E as amizades que se fazem.”

Sociologia era a sua 2.ª opção, acalentando, por isso, poucas expectativas em relação ao curso. A opção pela FLUP prendeu-se com a proximidade geográfica e com o que considera ser o “prestígio” da Universidade do Porto, que entende como ponto a seu favor aquando da inserção no mercado de trabalho. Acalenta, ainda assim, preocupações em relação a essa esfera, avançando apenas que espera “que haja futuro”. No confronto com a realidade, dirá que, de forma geral, foi tudo ao encontro das representações que construía, concluindo que “foi uma experiência boa entrar e viver todo o espírito académico.” Avança que a maior surpresa se deu ao nível do curso, dado que, tendo frequentando o ensino secundário na área das ciências, a sociologia lhe proporciona o estudo de algo “totalmente diferente” - uma diferença que considera “boa”.

O processo de transição para o ES fica marcado por um claro sentimento de mudança – “é uma coisa nova” – a que associa “um ritmo diferente, muito mais exigente”; conclui ter-se deparado com “coisas boas e más”, num processo que avalia como “um bocadinho atribulado”. Do momento de recepção institucional recorda pouco e demonstra alguma incapacidade em distinguir actividades de recepção organizadas pela Direcção da FLUP, pelo Departamento ou pela a AE, sendo ainda perceptível que compreendeu a presença da praxe no dia das inscrições como parte integrante do acolhimento oficial da instituição.

Afirmando nunca ter tido contacto de forma directa com a praxe, antes da chegada ao ES, decide experimentar por “curiosidade” e pelo desejo de perceber se era como “aparecia na televisão”. Perante a possibilidade de experimentar grupos com propostas

de integração alternativas, aponta que uma “boa solução” seria integrar um desses e a praxe em simultâneo; admite a possibilidade de optar por um desses grupos, contudo, tem dificuldade em distanciar-se da realidade que já conhece – “tendo em conta aquilo que eu sei da praxe, neste momento [preferiria] a praxe.” Conclui que a praxe “ajudou sem qualquer dúvida” o seu processo de integração, pois contribuiu para conhecer as instalações da faculdade, a cidade do Porto e as pessoas da turma, atribuindo especial importância ao apoio que sentiu por parte dos praxistas mais velhos nesse processo.

A narrativa que constrói sobre a sua experiência encontra-se especialmente moldada pela noção de tradição, a que se associa, de forma sequente, um discurso de legitimação do fenómeno - há “exigências” na praxe de que não gosta, mas acredita que se “habitua” a elas; entende que há espaço para se criticar aquilo com que não se concorda, avançando, porém, que “mudar a tradição não é o melhor” e que esta se “deve manter”; reitera que não há “bem castigos” em praxe, mas “formas de percebermos que nem sempre estamos certos e que (...) temos de saber cumprir aquilo que nos dizem”; defende que há “aspectos negativos” mas que “fazem parte da praxe e fazem com que a praxe seja a praxe.” Esta dinâmica de aceitação das diversas dimensões do fenómeno parece ser suportada por uma lógica de projecção, sendo a dimensão da hierarquia a que espelha isto de forma mais evidente – entende que se aceita a hierarquia, e o lugar mais baixo nesta, porque se consegue ir antevendo a ascensão hierárquica, num exercício que vai dando alento: “aceitamos [a hierarquia] porque, não sei, é uma forma de nós também vermos as etapas que nós vamos passar e até onde nós podemos chegar, eu acho que isso também nos dá assim uma certa convicção para continuar, (...) nós sabemos que vamos lá estar.”

De forma quase paradoxal, aponta como valores da praxe, em simultâneo, a tradição e o espírito crítico. No plano das competências, entende que a praxe contribui para desenvolver a capacidade argumentativa, bem como para pensar o mundo e a realidade em que se vive. Apontará ainda que a praxe ensina, sobretudo, a “saber ouvir” e a “saber calar”, sendo esses “os dois aspectos que mais ficarão na recordação e que nós levaremos para a nossa vida, profissional principalmente.”

Maria entende a praxe como “indispensável” e é segundo esta noção que analisa toda a sua experiência, mas também é através desse lugar que avalia as experiências dos seus colegas que não foram à praxe. Comparativamente a esses, acredita ter sido mais rápido, para quem foi à praxe, estabelecer relações; vai ainda mais longe, ao defender que quem foi à praxe tem ligações mais fortes entre si: “provavelmente as relações que [os

colegas que não são de praxe] têm não são tão fortes como as que nós temos, porque eles não (...) têm formas de fortalecer a relação, a não ser através da fala ou de entreatada, (...) [para eles] é tudo muito à base das aulas e do contexto mais académico, e nós, não, é uma coisa exterior a isso.” Além disto, pensando o lugar da praxe na experiência de passagem pelo ES, conclui também categoricamente: “Uma pessoa pode vir para a faculdade e não ter nenhuma relação com a praxe. Agora acho que é uma mais valia quem entra [na faculdade] ir para a praxe. (...) quem vive aquilo, sabe que provavelmente se saísse de lá, [a experiência no ES] já não era a mesma coisa.” Avança ainda que se ela e as colegas não estivessem em praxe, “provavelmente não teríamos aquelas amizades como temos hoje.” A ideia da praxe como espaço privilegiado no que toca à rede de sociabilidades coloca-se também quando menciona o apadrinhamento por parte de um praxista mais velho: “é mais complicado, quando não se está em praxe, conseguir [ter uma relação assim com] alguém”.

Fazendo um balanço positivo da sua experiência, destaca de forma evidente o facto de a praxe ter proporcionado conhecer uma cidade nova e o “muito que ela tem para dar.” Apontará ainda a praxe como um escape à vida quotidiana: “é uma maneira de durante a semana eu ter aquele momento em que posso sair do contexto mesmo de aulas e posso desanuviar”; “há convívio entre as pessoas de uma forma mais informal e não a falar tanto de tudo aquilo que se passa aqui na faculdade”; “ter aquelas horas para nós podermos sair um bocadinho do ritmo de aulas (...) ajuda-nos um bocadinho a distrair.” Atribui grande importância à dimensão simbólica da praxe, sendo exemplos paradigmáticos, as referências ao acto de trajar pela primeira vez ou ao cortejo da queima das fitas, aludindo várias vezes ao desejo de construir “boas memórias”.

Maria participou em festas da AE e em debates organizados pelo departamento de sociologia, desejando aumentar o seu nível de participação noutras esferas da faculdade, algo que apenas teme pela eventual dificuldade de gestão de tempo.

A praxe não só foi o meio privilegiado de contacto com novas pessoas, como se traduziu num mecanismo, prolongado temporalmente, de fortalecimento dessa rede de sociabilidades, dimensão claramente determinante da experiência de Maria. Moldada pela noção de tradição, a que se associa, um discurso de legitimação, a praxe é vivenciada com tal intensidade e foi-lhe sendo atribuída tamanha centralidade, que a considera hoje indispensável, não só no quadro de experiências do ES, como também na sua vida. Sintetiza a sua experiência do seguinte modo: “A praxe é vida”.

Anexo 13.11. Luísa – Os pais como alicerce da experiência

Luísa tem 19 anos e é estudante do 1.º ano da Licenciatura em Sociologia na FLUP. Não se encontra deslocada da sua residência permanente. Avalia positivamente o seu percurso escolar até à entrada no ES, demonstrando ter-se dedicado bastante a essa dimensão da sua vida. É a primeira pessoa na sua família a frequentar o ES, construindo as suas representações desse universo somente a partir da imagem transmitida pelos professores do ensino secundário.

Sociologia foi a sua 2.ª opção, desejando tentar mudar no próximo ano lectivo para a 1.ª, Ciências da Comunicação. Opta pela FLUP pela proximidade geográfica (“nem eu tive nunca aquele gostinho de ir para longe”) e por ter sempre ouvido “dizer bem” da instituição. Tendo como “trabalho de sonho” o jornalismo de imprensa, afirma tentar não acalentar muitas expectativas: “sei que é complicado, por isso tento não pensar muito nisso para não me desiludir, tento viver um dia de cada vez.” A partir da narrativa que os professores do ensino secundário transmitiram, acreditou que o ES seria um ambiente marcado pelo individualismo (“és tu por ti e os outros por eles”) e pelo desinteresse e distância por parte do corpo docente (“eles não se vão preocupar contigo, (...) nem sequer vão saber o teu nome”). Confronta-se, porém, com uma realidade “completamente diferente”, encontrando preocupação e disponibilidade no corpo docente, o que acredita, ainda assim, ser uma particularidade do curso. Apesar de ter entrado em sociologia desiludida, afirma que acabou por gostar, não ficando apenas porque sabe “que não é aquilo que quer fazer”. Sentiu diferenças ao nível da dimensão do trabalho e na sua dinâmica quotidiana, dado necessitar de três transportes para se deslocar diariamente de casa à faculdade, concluindo, contudo, não ter sentido o “choque” que antecipara.

Começando por identificar uma visita guiada à FLUP e uma sessão de acolhimento do curso de sociologia como mecanismos de integração da faculdade, acabará por dizer que a visita foi conduzida por um praxista e que foi acompanhada por praxistas mais velhos à sessão do curso, demonstrando deste modo dificuldade em perceber de forma distinta a recepção proporcionada pela praxe e por outras estruturas. É o desejo de “experimentar” e de querer perceber se era “realmente aquilo que as pessoas diziam”, que a leva à praxe. Entende que facilitou o seu processo de integração, por ter desbloqueado o contacto com outros; conhecer as colegas num quadro de interacção intensiva – “durante as primeiras duas semanas, nós temos praxe todos os dias, (...) [estamos] sempre ali assim com as mesmas pessoas” – agilizou a criação de um

grupo, que se encontrava já unido aquando do início das aulas. Acrescenta que, sem a praxe, teria encontrado mais dificuldade em estabelecer relações, acreditando mesmo que aquelas semanas iniciais de praxe foram centrais para que se sentisse mais segura e preparada para o início das aulas. Não obstante, defende que os colegas que não foram à praxe não se depararam, por isso, com obstáculos à integração (havia pessoas que já se conheciam antes e a própria dinâmica do curso obriga a que rapidamente se formem grupos), alertando, porém, que sentiu sempre que o seu “grupo de praxe” era mais unido e tinha um tipo de ligação distinto do dos restantes colegas. Apesar de entender que “a praxe e a vida académica são coisas distintas”, conclui que quem está em praxe ou em algum grupo associado a esta, tem “uma experiência diferente” do ES. Defensora convicta da praxe que conhece (“só vejo coisas positivas”), em especial a de curso, não ousa falar de outras realidades, que acredita poderem ser muito distintas da sua; alerta, ainda assim, para o possível desfasamento entre a imagem difundida pelos media e a realidade.

Luísa faz um balanço muito positivo da sua experiência, valorizando especialmente a união que sente na praxe de curso e as actividades em que esta dimensão é trabalhada. Constrói uma narrativa acerca da sua experiência em torno do “fortalecimento pessoal” e do aprofundamento de valores - a praxe como contexto de aprendizagem. Povoará, contudo, o seu discurso, de forma recorrente, com a ideia de que ainda não sabe “o que a praxe é”. Esta busca pelo “sentido”, só passível de atingir com mais tempo e experiência em praxe, leva-a também a entender situações com que não concorda – “Há certas coisas com que posso não concordar, mas depois vai-se entender. Por exemplo, para mim era estúpido e era uma coisa que me custava muito no início, quando me diziam ‘olha para o chão’, porque eu gosto de olhar para as pessoas na cara, (...) custou bastante no início e eu não percebia, mas agora, ao longo do tempo, percebo o porquê, é para respeitar a hierarquia.” Entenda-se que este processo de aceitação da hierarquia ocorre também porque a associa ao respeito pelos mais velhos e porque se consegue projectar na posição de poder que estes ocupam – “aceitei porque sei que depois, (...) quando ascender àquele posto, eu também quero que me aceitem. (...) nós queremos sempre ascender mais, então tentamos respeitar, para que depois quando chegarmos lá, os outros também nos respeitem a nós.”

Narra com intensidade as experiências vividas e projecta as futuras quase numa aura de misticismo, com especial destaque para momentos simbólicos como o trajar ou o primeiro traçar da capa. No essencial, tende a ter um discurso de contextualização do fenómeno na realidade social mais ampla, como meio de legitimação deste; por outras

palavras, o que ocorre em praxe “é exactamente como na vida cá fora”. Atente-se na distinta possibilidade de ascensão hierárquica entre homens e mulheres, dimensão em relação à qual é profundamente crítica, mas que acaba, ainda assim, por aceitar pois a “predominância masculina” existe “em tudo e não só na praxe”, acalentando a crença de que tal pode vir a “mudar ao longo dos anos”.

A sua experiência em praxe encontra-se claramente marcada pelo apoio dos pais, dimensão com peso determinante nas suas opções. Sendo o primeiro elemento da sua família a frequentar o ES, é claramente oriunda de um contexto familiar onde a sua educação foi assumida como prioridade – é a própria quem demonstra ter-se dedicado com afínco a essa esfera da vida (“nunca andei [na escola] por andar, (...) nunca reprovei nenhum ano e acho que quando nos metemos numa coisa, nós temos de lutar pelos nossos objectivos (...) e eu tentava sempre tirar as melhores notas possíveis”), assumindo a desilusão de não ter entrado na sua 1.^a opção em termos de curso. No que diz respeito de forma directa à praxe, foi sendo o apoio dos pais que foi ditando o seu caminho nesta: ainda antes da entrada no ES, a questão foi conversada com estes – “eu tinha falado com os meus pais, quando [soube] que queria vir para a Universidade [e] disse que gostava de experimentar”; já em praxe, eles acompanham a experiência de perto e dão conselhos – “os meus pais também nunca me proibiram, só disseram ‘se eles abusarem de ti ou assim, diz-nos, e saís de lá e pronto e acabou’”; em toda a sua experiência, destaca as cerimónias a que os pais assistiram: “a latada marcou-me essencialmente porque os meus pais estavam lá e só isso, pronto, tem sempre um... E no baptismo também.” Sintetizará: “uma coisa é estares numa coisa e eles não querem saber, outra coisa é estares numa coisa e eles estarem sempre lá para ti (...) e isso é importante, sim, sem dúvida (...), o facto de eles me apoiarem e de estarem sempre lá para mim, isso faz com que eu (...) ainda goste mais.” Afirma mesmo que, caso o apoio destes não existisse, questionaria a sua continuação em praxe.

Nas demais esferas, votou para a eleição da AE, participou numa festa organizada por esta, num workshop de locução de rádio da faculdade e num debate organizado pelo departamento de sociologia. Afirma “tentar estar informada” sobre questões políticas da sociedade portuguesa, mas não se apresentam como temáticas a que se dedique.

Narrada com grande intensidade emocional, a experiência de Luísa fica marcada pelo que entende ser um processo de crescimento pessoal e desenvolvimento de laços, dimensões que marcarão conseqüentemente a sua passagem pelo ES, num processo em

que o apoio dos pais se revela o principal alicerce desta experiência, que sintetiza do seguinte modo: “Pensava que ia ser mais uma coisa na minha vida, mas a praxe é a coisa.”

Anexo 13.12. Diogo – A praxe ideal

Diogo tem 18 anos e frequenta o 1.º ano da Licenciatura em História na FLUP. Não se encontra deslocado da sua residência permanente e é a primeira pessoa da sua família a frequentar o ES. Demonstra, por causa disto, um grande desconhecimento em relação à nova realidade: “Não sabia quase nada, até porque eu não tenho irmãos mais velhos, não sabia como é que ia ser.” A única representação minimamente definida dizia respeito a um acréscimo ao nível do trabalho exigido.

Entra na sua 2.ª opção em termos de curso, mas satisfeito – “foi a 2.ª, mas é como se fosse a 1.ª, porque eu sabia que não tinha média [para jornalismo], (...) vinha com boas expectativas, porque gosto de história.” A opção pela FLUP esteve dependente da proximidade geográfica em relação à instituição. No que diz respeito ao futuro profissional, percebe-se a inexistência de reflexão sobre a questão. Fará um balanço positivo do processo de transição para o ES – “foi fácil” -, afirmando mesmo de forma categórica a sua satisfação no confronto com a nova realidade contextual: “foi muito bom, eu (...) gosto muito mais da faculdade do que gostava da escola [secundária].”

A recepção institucional encontra-se envolta numa certa névoa, não se conseguindo recordar de sessões de acolhimento, da apresentação de estruturas de apoio ou de um primeiro contacto com a AE. Afirma ter “conversado com pessoas mais velhas” no acto da inscrição, não conseguindo identificar se eram elementos da AE ou se estavam sequer presentes naquele momento com o propósito de acolher os novos estudantes. Recorda a presença da praxe no dia das inscrições e de se terem dirigido a si para perceber o seu interesse em “experimentar”. Será pela “experiência”, pelo desejo de “conhecer pessoas novas” e por ser algo “novo, diferente” de tudo o que já tinha feito, que decide participar. Atribuirá “bastante importância” ao papel da praxe no seu processo de integração, com especial destaque para a dimensão relacional: “é uma maneira melhor para nós termos contacto com pessoas diferentes, eu, pessoalmente, tenho mais dificuldade em fazer amigos e assim foi (...) mais fácil.” Não obstante, defende que os colegas que não foram à praxe terão, ainda que “dependendo da pessoa”, conseguido estabelecer relações de outras formas.

É interessante notar que a possibilidade da existência de grupos com propostas alternativas à da praxe não lhe desperta interesse – “[mesmo que me tivessem sido apresentados outros grupos] acho que optaria pela praxe na mesma” – estabelecendo uma relação directa entre esta discussão e a falta de conhecimento sobre a praxe - parece

defender que não se coloca a necessidade de alternativas quando as pessoas conhecem realmente a praxe e percebem o seu valor: “as pessoas têm uma má ideia [da praxe], normalmente quem está do lado de fora, mas estando lá dentro, é completamente diferente, porque aquilo é muito bom.” Afirma mesmo, num exercício de explanação de todas as provas que defendam a sua tese: “Eu, pessoalmente, estava com uma má ideia [a partir do que tinha visto na] comunicação social (...) e depois de estar lá, não tem nada a ver com o que se vê nas notícias.” Defende, contudo, que do ponto de vista prático, a mediatização não tem influência sobre a praxe: “pode influenciar a ideia que as pessoas têm, mas acho que não influencia o querer participar, ou experimentar, ou ver como é sequer, (...) as pessoas continuam a aparecer.”

Atribui clara centralidade à dimensão da hierarquia, afirmando mesmo que “respeitar as hierarquias” é uma norma, associando esta questão a uma identidade da praxe – “é o que é a praxe”. Paradoxalmente, e retirando qualquer dimensão de poder a esta, acrescenta que a hierarquia só existe porque os mais velhos estão na faculdade há mais tempo e dominam melhor a dinâmica desta, acrescentando que fora do contexto de praxe não há sequer “distinções”.

A experiência de Diogo fica marcada centralmente pela dimensão relacional do fenómeno: o seu desejo de experimentar encontra-se, desde logo, associado a esta questão, compreendendo desde cedo a praxe como contexto privilegiado para conhecer pessoas novas; destaca como valores transmitidos a união, a entajuda e a amizade; assume que, após a integração, a função da praxe é o fortalecimento dos elos ali criados, reforçando laços de amizade; além de se identificar com ela em praxe, justifica a escolha da madrinha por esta ser sua “amiga também”; quando se projecta, afirma desejar ser padrinho de alguém para poder “ajudar a pessoa a integrar-se melhor e a conhecer mais pessoas”. Conclui a respeito da sua experiência: “o que eu gostei mais foi mesmo conhecer as pessoas novas, conhecer mais pessoas, ter mais amigos...”

Seguindo esta linha reflexiva, acreditará que os colegas que não foram à praxe têm “uma vida académica perfeitamente normal, (...) diferente, mas natural”, não se inibindo, porém, de clarificar o quão determinante é o lugar da praxe na sua – “Foi das melhores coisas que me aconteceu aqui, foi ter entrado para a praxe, (...) é uma das coisas que está a ajudar a que estar [na faculdade seja] uma experiência muito positiva.”

Faz um balanço claramente positivo da sua experiência – “não há uma coisa que eu possa dizer que não tenha gostado” -, partilhando uma narrativa praticamente perfeita da “sua” praxe – não há aspectos negativos a apontar, o cumprimento das normas tem um

peso relativo e não há castigos associados ao seu incumprimento, nunca se encontrou perante uma situação desconfortável, não são ditos palavrões, nunca há álcool nas actividades, as distinções hierárquicas existentes no contexto de praxe desvanecem-se por completo fora desta, há espaço para criticar aquilo com que não se concorda, nenhuma dimensão deve sofrer alterações. Perante tal narrativa, e tendo nesta fase já trajado, facilmente se compreende o desejo de continuar em praxe, praxar e poder vir a ser padrinho de outro estudante, admitindo não vir a integrar nenhum grupo associado à praxe (tuna masculina ou grupo de fados) apenas por indisponibilidade de tempo.

Diogo participou numa feira de empregos da FLUP, onde se candidatou a um estágio. Nunca participou em actividades da AE, criticando a parca informação disponibilizada sobre estas, nem em iniciativas específicas do departamento do seu curso.

A sua experiência em praxe tem como chave-mestra a dimensão relacional, sendo indiscutível o peso das relações que construiu na avaliação extraordinariamente positiva que faz da mesma. A narrativa que partilha acerca da sua experiência, mas sobretudo acerca da “sua praxe”, dá-nos a conhecer um reduto irrepreensível – por oposição à imagem negativa que outros mediatizaram, que critica de forma recorrente, constrói a imagem de uma praxe ideal. Sintetiza a sua experiência, afirmando: “Foi uma coisa única.”

Anexo 13.13. André – O valor da rede de sociabilidades

André tem 19 anos de idade e é estudante do 1.º ano da Licenciatura em História na FLUP. Deslocado da sua residência de origem, é o primeiro elemento da sua família a frequentar o ES. Avalia positivamente o seu percurso escolar até à entrada na faculdade, acreditando, contudo, dado o desfasamento entre a sua realidade de origem e o novo contexto, não se encontrar suficientemente preparado para essa nova fase da sua vida.

Entra na sua 1.ª opção, satisfeito e com expectativas altas, quer em relação ao curso, quer ao ES: “fiquei bastante contente de ter entrado em história, porque era mesmo aquilo que eu queria, e depois também fiquei expectante em saber como é que a faculdade era, como é que a cidade era, como é que as pessoas eram...” Associa a esta expectativa inicial uma certa dose de ansiedade pela mudança para “um meio totalmente diferente”. Sem ideias definidas quanto ao futuro profissional e, recorrendo ao preconceito com que foi sendo confrontado de que “história não tem emprego”, defende que a formação nesta área lhe trará competências para qualquer carreira e para a vida de forma geral, concluindo assertivamente: “não estou a pensar bem num emprego, (...) este curso é mesmo [o que quero] tirar.”

A representação que construíra a respeito da nova fase da sua vida – imaginara um cenário de conciliação entre o estudo e a “vida boémia” – não se encontrava distante do que encontrou, acabando mesmo por se surpreender com a capacidade que rapidamente desenvolveu de gerir proveitosamente o tempo, conciliando o trabalho com as restantes esferas da vida: “consegui dar-me melhor [do que esperava] com as matérias (...) e estudar pouco a pouco, todos os dias, diluir mais o estudo e não tanto aquele marrar. E consegui conciliar isto, não só com a vida praxística, mas também com sair à noite com os amigos e assim.” Concluirá que o seu processo de transição para o ES “foi relativamente fácil” – “dei-me relativamente bem com a fase de sair do ninho, digamos assim, da casa dos pais, de estar longe dos amigos antigos, (...) lidei bem com isso.”

Recorda sessões de acolhimento em que participou, com especial destaque para a do curso. Não tem memória de nenhum mecanismo de recepção ou integração da AE, identificando como apoio no acto das inscrições a presença de praxistas mais velhos. Decide ir para a praxe pelo desejo de “experimentar” e porque sabia ser um contexto privilegiado para conhecer pessoas. Partilha, ainda assim, que vai “sem qualquer expectativa” – “não sabia o que pensar sobre o escândalo do Meco” e ficara preocupado com o que um amigo praxista na FEUP partilhara acerca da sua experiência -, mantendo,

contudo, a opção de experimentar porque esse amigo o convence de que a praxe é diferente consoante o contexto. Conclui que a praxe contribuiu para que conhecesse a faculdade, a cidade do Porto e pessoas novas, atribuindo notória relevância a esta última dimensão: “a praxe tinha certas actividades em que precisavas de te unir às pessoas para as cumprir, e isso, não só me apresentava pessoas novas, mas também me unia a elas, criava laços.” Coloca a hipótese de os colegas que não foram à praxe terem encontrado maiores dificuldades no plano da integração, acreditando que, com o tempo, essa falha se terá colmatado.

A sua experiência fica centralmente marcada pela rede de sociabilidades que neste contexto constrói, sendo indiscutivelmente essa a chave-mestra desta vivência: a parte de que mais gostou foi a de “conhecer pessoas, criar laços e unir-se a elas”; acredita que a praxe o ajudou a ser mais “extrovertido” no contacto com os outros; destaca o cortejo da queima das fitas como cerimónia preferida por ter sido “aquele último momento de caloiros, em que o pessoal se uniu e deu tudo pelo curso e pela faculdade”; agradou-lhe bastante a dimensão do apadrinhamento, que considera outra esfera de fortalecimento de laços muito importante, avaliando as relações com os seus padrinhos positivamente. Sintetiza a este respeito: “ajudou-me a conhecer pessoas [de] que eu agora gosto muito.”

Compreendendo que quem entra em praxe, “acaba por aceitar o esquema” desta, tende a ter, ainda assim, uma narrativa pontuada por críticas. Não gosta da “disciplina”, da “rigidez” e de uma certa postura de “cobrança” com que se foi deparando. Afirma que, além do seu papel ao nível da integração e por representar a continuidade de uma tradição, a praxe “não tem muita utilidade”. Acreditando que podem ser desenvolvidas competências importantes para o futuro de cada um, aponta que o discurso da praxe como preparação para a vida é excessivo; recorrendo ao exemplo de uma frase ouvida em contexto de praxe, “a praxe é tão exigente porque lá fora no mundo do trabalho comemos vivos”, afirma que esse discurso é “usado como justificativa para fazer certas coisas”. Reitera que “ninguém é obrigado” a cumprir castigos, mas que, caso alguém decida não fazer, é “pressionado psicologicamente” – “os teus colegas estão aqui a encher e tu não estás, estás-te a sentir bem com isso?”. Dirá que há espaço para se criticar aquilo com que não se concorda, mas que “essa voz não tem peso”, estando apenas nas mãos de quem tem muito poder, a mudança de alguma dimensão da praxe. Entende que o trajar deveria ser “menos rigoroso” e que “as mulheres deviam poder ser dux”. Este olhar crítico sobre algumas dimensões serve de base à argumentação em torno da sua continuação em praxe – “[gostava de continuar] para, naquilo que puder, mudar para melhor, (...) gostava de

chegar a uma posição em que conseguisse mudar a praxe para uma coisa melhor”; esclarece, contudo – “não vejo a praxe como algo tão essencial à minha vida para, por exemplo, deixar de trabalhar, ou andar em praxe e trabalhar”.

Acreditando na distinção entre uma boa e uma má praxe, defendendo neste exercício a praxe que conhece, afirma, contudo, que “a praxe é praxe e há coisas que são invariáveis em quase todas”. Defende ainda, em sentido valorativo, que a mediatização do fenómeno obrigou a que a praxe fosse “mais regulada” e que se excluíssem determinadas actividades.

Percebe-se ainda facilmente na narrativa que constrói, que a praxe se encontra associada a uma noção de segurança, dando a entender, a determinada altura, que vai para a praxe por “curiosidade”, mas também porque é o primeiro grupo estruturado que a si se dirige num momento marcado pela ansiedade. Dirá mesmo: “eu acho que talvez, se (...) outro grupo, com uma boa organização, se tivesse aproximado primeiro quando eu cheguei, talvez eu tivesse optado por esse grupo.”

Destaca como valor primordial da sua experiência a união (entre caloiros, como grupo, como ano), compreendendo a centralidade da dimensão da tradição para o fenómeno de forma mais ampla. Leva a cabo, por variadas vezes, este exercício de distinção entre aquilo que determina o quadro de regularidades da praxe e aquilo que marca individualmente a sua experiência, associando à primeira sobretudo questões ligadas à tradição, e à segunda o peso da dimensão relacional; ou, nas suas palavras – “o valor [da união é o] que mais passa para mim, há outros valores, tipo tradição e assim, mas eu não ligo muito a isso”; “o pessoal adora a tradição da praxe... Eu sou mais... Eu gosto da praxe porque eu gosto das pessoas que andam em praxe, não tanto da praxe em si.”

No que diz respeito a outras esferas da faculdade, André votou na eleição para a AE, participou em festas organizadas por esta, bem como em iniciativas do departamento de história.

No quadro de uma experiência avaliada muito positivamente, André constrói uma narrativa pontuada pela crítica a algumas dimensões do fenómeno; aliás, a continuação da sua presença em praxe é movida pelo desejo de poder intervir e mudar, expondo, ainda assim, poucas expectativas a esse nível e uma disponibilidade de comprometimento reduzida. Esta experiência em praxe fica marcada pela sua associação a uma noção de segurança, pelo menos no momento de embate inicial com a nova realidade contextual,

mas, sobretudo, pela rede de sociabilidades que potenciou, dimensão que se revelou determinante. Descreve a praxe para si do seguinte modo: “É a relação com as pessoas.”

Anexo 13.14. Luís – Vida académica mítica

Luís tem 19 anos e é estudante de 1.º ano da Licenciatura em História na FLUP. Não deslocado da sua residência permanente, é o primeiro membro da sua família a frequentar o ES. Define o seu percurso escolar até esta fase como “bastante irregular”, marcado por duas fases claramente distintas: até ao final do 10.º ano estuda com desinteresse e falta de empenho e a partir do 11.º, após decidir que deseja entrar na faculdade, investe mais tempo e trabalho, melhorando os resultados escolares. Chega ao ES com algumas representações acerca da nova realidade, transmitidas por amigos mais velhos e relacionadas sobretudo com uma noção de acréscimo de trabalho – “já sabia que não era fácil.”

Entra na sua 1.ª opção, com expectativas altas e o desejo de seguir para mestrado após a conclusão deste ciclo de estudos. Também ao nível do futuro profissional acalenta expectativas claras, desejando seguir pela variante de ensino para poder vir a dar aulas de história no ensino secundário. Opta pela UP por uma questão de proximidade geográfica. No confronto com a realidade, as expectativas que acalentara em relação ao curso, cumpriram-se e confirmou também as diferenças que antecipara ao nível do trabalho exigido, a que crê, contudo, ter conseguido dar resposta – “acho que uma pessoa até se habitua bem ao trabalho que é necessário.”

Não guarda qualquer memória acerca de actividades ou mecanismos de recepção institucionais. Refere a presença da praxe no dia das inscrições, momento em que estabelecem o primeiro contacto consigo. Decide ir movido pelo desejo de tirar a sua “própria conclusão” acerca do que “era a praxe”, por oposição a ceder à imagem negativa que os media haviam difundido. Ficando desde logo “cativado”, reitera que a praxe “ajudou bastante” o seu processo de integração a variados níveis – “a conhecer pessoas, a conhecer a faculdade, a tirar ideias sobre o que eram as cadeiras..., tudo o que se possa imaginar.” Entenderá, porém, que os colegas que não foram à praxe não encontraram dificuldades acrescidas de integração – “acho que foi igual [para eles], (...) mesmo sem grupos académicos, mesmo sem nada” – e que não ficaram, de modo algum, isolados na turma – “dou-me com pessoas que não estão em praxe e elas [estão] tão integradas quanto eu.”

Reflectirá o seu processo de transição para o ES em estreita relação com a praxe – “Foi fácil. Acredito que se não tivesse entrado na praxe, teria sido um bocadinho mais difícil” – e, mostrando interesse na possibilidade de existirem grupos com outras

propostas de integração, não os entende como reais alternativas à praxe – “[experimental] um desses grupos, mas, ao mesmo tempo, ia experimentar a praxe, que era para ter uma balança, para ver em qual é que eu ficava.”

Numa experiência avaliada positivamente, “sem queixa nenhuma a apontar”, demonstra orgulho em relação ao ano que passou – “era caloiro, não me importava de me mostrar como tal”. Sentiu-se sempre “respeitado” e num ambiente “pacífico”, onde “não há castigos físicos” e, apesar da hierarquia definida, vigora o “respeito mútuo”. Entende que desenvolveu competências com a “responsabilidade” e a capacidade de se “desenrascar”, num quadro onde os valores primordiais são a união e o respeito. Compreende ainda a praxe como um passo na preparação para o mundo do trabalho. Valoriza o facto de a praxe ter promovido o contacto com pessoas fora do seu círculo de relações quotidianas, colocando-o em interacção com estudantes de outras casas praxistas.

Entende que a questão da aceitação da hierarquia não se coloca; é um dado adquirido em praxe – “não é aceitar, é saber que há gente acima de nós, (...) estão aqui há mais tempo, sabem mais do que nós” -, compreendendo, por isto, que não se estabelecem relações desiguais entre as pessoas, num discurso que parece supor a ausência de dinâmicas de poder no fenómeno.

Numa linha de reflexão semelhante, desvaloriza as situações de violência, tendendo à responsabilização individual – “maus-tratos em praxe acho que isso é um bocadinho impensável. Sei que existe, em alguns casos, mas... (...) os caloiros só são mal-tratados se quiserem, porque, lá está, eles têm sempre a hipótese de dizer que não” -, estando a denúncia de situações de violência dependente de cada um também – “se eles não querem fazer queixa, é uma escolha deles, vai [depende] de cada um”. Uma certa relatividade na análise das questões encontra-se também presente na dicotomia boa/má praxe. Entende que esta distinção existe, defende que a sua é uma boa praxe e avança as características que assume determinarem uma má praxe, afirmando, ainda assim – “a minha praxe é boa, porque me tratam bem. Se calhar, há praxe [em] que tratam pior os caloiros, mas eles acham que é uma boa praxe. (...) Para mim, isso é uma má praxe, mas se calhar para eles, é boa praxe. Portanto, é um bocado relativo.”

A sua experiência em praxe fica, essencialmente, marcada pela associação desta a uma “vida académica mítica”. Aponta para a separação entre a praxe e a passagem pelo ES e até para o corte entre aquela e a vida académica – “muitas das vezes, as pessoas dizem que [as actividades académicas] estão relacionadas com a praxe, mas na realidade

não estão, a praxe e a tradição académica podem ser separadas” -, acrescentando, no entanto, que a praxe para si está a ter, “sem dúvida”, um papel importante e que a experiência no ES é substancialmente diferente tendo na praxe um alicerce – “acho que quem está em praxe, sente muito mais as tradições académicas, (...) a praxe ajuda-nos a ter uma vida académica muito mais mítica”. Compreende-se esta noção especialmente quando destaca dimensões simbólicas do fenómeno, a saber, por um lado, o momento de trajar e do primeiro traçar da capa e, por outro, o apadrinhamento. Primeiro, a serenata: “A monumental serenata [foi a cerimónia mais marcante], sem dúvida. Porque foi [risos]... Foi aquele momento em que... É aquele momento em que os padrinhos nos vêm traçar a capa (...) e foi um momento mesmo gratificante. Foi o melhor momento. Foi a melhor actividade que tive até agora. As outras foram boas, claro, mas nada se sobrepõe à monumental.” Depois, o apadrinhamento: “Porque é que eu [o] escolhi, sinceramente, nem eu sei. É aquelas coisas que uma pessoa olha para a pessoa e diz ‘tens que ser tu’. Pronto. Foi isso. E a relação que eu tenho com ele é bastante importante, porque ele, além de meu padrinho, é meu doutor e, além de meu doutor, é meu amigo.”

Neste quadro de quase mitificação da sua experiência, e inclusivamente do fenómeno, entenderá que o espaço para a mudança não é prioritário ou, na esmagadora maioria das dimensões, nem se coloca; acrescentando a esta noção a de que a haver mudanças, elas virão do natural desenvolvimento do fenómeno – atente-se em expressões como “com o tempo isso vai acabar por mudar” ou “se tiver que mudar, é ao longo do tempo”.

Projecta-se em praxe a todos os níveis, desejando continuar a ascender hierarquicamente e poder vir a integrar estruturas de poder, quer praxar, poder vir a ser padrinho de alguém e integrar a tuna masculina. Esclarece, contudo, que no próximo ano lectivo, deseja receber os novos estudantes “se eles quiserem ser recebidos pela praxe”.

No que diz respeito a outras dimensões de participação, Luís votou na eleição para a AE e participaria em breve numa iniciativa do departamento de história. Afirma ter participação cívica activa, a que entende vir a somar participação política no quadro das vindouras eleições autárquicas.

Construindo um discurso que coloca a praxe como meio de mitificação da vida académica, esta experiência é vivida com uma intensidade à altura desse pressuposto; às dimensões que marcam simbolicamente o fenómeno é atribuído um valor que as palavras parecem nem conseguir traduzir. Tendo esta narrativa como pano de fundo, é facilmente compreensível que sintetize a praxe para si na seguinte palavra: “Gratificante.”

Anexo 13.15. Clara – A praxe em dois extremos

Clara tem 18 anos e frequenta o 1.º ano da Licenciatura em História na FLUP. Não se encontra deslocada da sua residência permanente. É a primeira pessoa da sua família nuclear a frequentar o ES, fazendo parte da 1.ª geração da sua família mais alargada (conta com primos ligeiramente mais velhos já licenciados). Chega à faculdade sem representações definidas acerca da nova realidade, tendo apenas “aquela ideia vaga que toda a gente tem – estuda-se muito e também há muitas festas”.

Coloca história como sua 1.ª opção porque, apesar de “não saber muito bem o que seguir”, sempre gostou da área. Chega com “boas expectativas” em relação ao curso, que verá cumpridas, não se tendo “desiludido”. Opta pela FLUP por questões de proximidade. Confidencia pensar sobre o futuro profissional e os receios que tem em relação a esse – “penso [sobre o futuro], como é óbvio. Sei que se calhar vai ser um bocadinho difícil arranjar logo alguma coisa que eu realmente goste” – mas antevê um percurso demorado até se colocar perante essa encruzilhada – “quero tirar mestrado e, se calhar, também doutoramento, portanto ainda tenho um caminho um bocadinho longo”.

Teve conhecimento de actividades de recepção por parte da Direcção da faculdade e da AE, mas confidencia não ter participado em nenhuma delas. Indica a presença da praxe no dia das inscrições e a abordagem que lhe fazem nesse momento. Sem nenhuma ideia muito definida acerca do que era a praxe, “à excepção do que se ouve por aí”, decide experimentar para “poder conhecer”, saber do que se tratava e formar uma opinião. Refere que uma prima “já tinha andado em praxe”, entendendo mesmo que esta faz “um bocadinho parte da tradição cá em Portugal, de ser estudante e da vida académica”. Surpreende-se com o papel da praxe no seu processo de integração – “eu, por acaso, nem vinha muito a pensar [nessa dimensão], vinha mesmo só para ver como é que [a praxe era], mas a verdade é que ajudou imenso” – concluindo que contribuiu para conhecer a faculdade, estabelecer relações e até para se familiarizar mais com a cidade do Porto. Não acusa dificuldades acentuadas no processo de transição para o ES. A ideia de grupos com propostas de integração distintas da da praxe desperta-lhe curiosidade, mas não é uma sugestão compreendida como alternativa – “se me interessasse, se calhar, até podia participar [num desses grupos], mas não sei, se desse até para conciliar [um desses grupos e a praxe], se calhar até estava nos dois.”

Num exercício de comparação entre as experiências de quem foi e não foi à praxe, assume a centralidade desta ao nível da sua rede de sociabilidades – “os amigos que eu

tenho agora foram as pessoas que eu conheci na praxe no início do ano”; entende que a distância entre quem foi e quem não foi à praxe se foi dissipando – “com o tempo vamos falando uns com os outros, nem que seja em trabalhos, e as pessoas vão ficando mais próximas umas das outras”; assume, ainda assim, que esses colegas construíram um leque de relações menos amplo do que aquele que a praxe lhes potenciou a eles – “acredito que haja mais dificuldade [em relacionarem-se] com tantas pessoas”.

Esta experiência em praxe fica marcada, no essencial, por ser vivida em dois extremos. Se por um lado, a praxe é avaliada positivamente, compreendida como meio de transmissão de valores e competências importantes, valorizada pela sua dimensão mais simbólica e cerimonial e assumida como um acréscimo único à sua passagem pelo ES, por outro, são apontadas críticas, não só a regularidades do fenómeno, como a características específicas da praxe que experienciou. Do ponto de vista mais amplo, defende que a praxe é machista, fala com alguma displicência acerca da hierarquia que a caracteriza e entende que não deveria viver de forma tão marcada sob o jugo do secretismo. Da sua experiência, partilha que houve actividades que decidiu não integrar – “não achei por bem o que se estava a fazer e disse que não, não aceitei” -, declarando ter sentido pressão para cumprir o que era exigido e nunca ter encontrado realmente espaço para o sentido crítico – “poder criticar, até podemos, mas não somos ouvidos, (...) ninguém quer saber se nós achamos bem, se achamos mal”.

Curiosamente, entenderá a sua praxe, num exercício de distinção entre a boa e a má, como sendo boa, porque “ajuda” e “incita princípios”. Num exercício que parece ser de aceitação daquilo com que não concorda, encontra legitimação no mundo exterior à praxe – “claro que no geral a praxe é machista, (...) mas também o que é que não é machista?” – e assume um discurso resignado – “quando nós entramos para alguma coisa, há sempre coisas que nós gostamos mais e há sempre coisas que gostamos menos”.

Numa experiência vivida num certo limbo, a figura central, claramente pelo seu papel de mediação entre as diferentes percepções e emoções que a praxe foi potenciando, é a da madrinha. Compreende-a como alguém que combinou o melhor que a praxe teria para oferecer – “na praxe, [ela] metia-se muito comigo, gostava muito de brincar comigo, e fora da praxe, também qualquer coisa que eu precise, posso falar com ela, (...) apoia-me, (...) está lá sempre (...) e também é tipo um pseudo tutor aqui da faculdade” -, mas também a entende como aquela com quem pode desabafar acerca do que menos lhe agrada – “posso falar com ela sobre praxe, aí, com ela, posso falar do que eu gosto, do

que eu acho bem, do que acho mal, que ela não julga, nem leva para dentro de praxe a minha opinião. É uma pessoa com quem eu posso falar à vontade.”

Não obstante, a narrativa que constrói não espelha desilusão ou o desejo de um corte – “já que comecei agora gostava de acabar, de ir até ao fim”; pelo contrário, é focada no anseio de mudar aquilo com que não concorda que projecta o seu futuro na praxe – “o que está mal, [eu gostava] de ir poder mudar, (...) nem que seja uma vírgula. Se eu achar que está mais certo... Eu e o resto do meu ano, (...) se nós acharmos que vai ficar melhor para os que vêm aí, acho que é sempre importante [mudar] nem que seja só um pontinho qualquer, uma coisinha”. Parece mesmo ser o acalantar deste desejo aquilo que apazigua a sua discordância. Soma-se a este, e em relação àquilo que entende não conseguir mudar, a noção de que “o tempo mudará”.

A concepção de um grupo e de pertença a ele, a que associa o valor da união, são outra chave-mestra desta experiência. Parecem pesar, quer na análise que faz da sua vivência em praxe, quer na importância que atribui à sua continuidade nesta.

Clara votou para eleger a AE e participou em festas organizadas por esta. Afirma “não ter tido oportunidade” de ir a iniciativas do departamento de história mas demonstra estar informada a respeito destas.

Esta experiência em praxe fica marcada, a todos os níveis, por ser vivida em dois extremos: ao nível da experiência em si, em que, por um lado, valoriza imensamente um conjunto de dimensões, desagradando-lhe outras tantas, por outro; ao nível da reflexão que produz sobre o fenómeno, assumindo, em algumas questões, uma linha analítica crítica e, noutras, resignando-se através de um discurso de legitimação e aceitação; ao nível da sua projecção, assumindo, por um lado, um discurso de intervenção e mudança sobre o fenómeno, e, por outro, a crença numa evolução natural deste como meio de resolução dos problemas. Presente em toda a narrativa encontra-se um discurso de valorização da pertença grupal e da rede de sociabilidades que a praxe estimulou. Sintetiza o valor da praxe para si na seguinte palavra: “União.”