

Acolhimento e integração no Ensino Superior: uma análise sobre o papel da praxe

Inês Maia

Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (IS-UP)

Artigo recebido a 15/11/2025.

Aceite para publicação a 14/05/2026.

Resumo

Este artigo reflete sobre o papel da praxe nos processos de acolhimento e integração de estudantes recém-chegados ao Ensino Superior. Dedicar-se a três objetivos específicos: analisar a sua eficácia socializadora e o modo como contribui para a integração social e académica dos estudantes; identificar os seus diferentes enquadramentos institucionais nas Instituições de Ensino Superior do Porto; e compreender de que forma se distingue, pelo que promete proporcionar e pelo imaginário de “vida académica” que ativa, das propostas de receção e integração de outros grupos.

Palavras-chave: Integração social; Ensino Superior; Praxe.

Welcoming and integration in Higher Education: the role of university student hazing

Abstract

This article examines the role of university student hazing in welcoming and integrating new students into Higher Education. It pursues three specific goals: to analyze its socializing effectiveness and the ways in which it contributes to students' social and academic integration; to identify its various institutional configurations within Higher Education Institutions in Porto; and to understand how it distinguishes itself, through what it promises to offer and through the imaginary of “academic life” it invokes, from the reception and integration initiatives proposed by other groups.

Key words: Social integration; Higher Education; University student hazing.

Accueil et intégration dans l'enseignement supérieur: une analyse du bizutage universitaire

Résumé

Cet article examine le rôle du bizutage universitaire dans l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants dans l'Enseignement supérieur. Il poursuit trois objectifs spécifiques: analyser son efficacité socialisatrice et la manière dont il contribue à l'intégration sociale et académique des étudiants; identifier ses différents cadres institutionnels au sein des établissements d'enseignement supérieur de Porto; et comprendre en quoi il se distingue, par ce qu'il promet d'offrir et par l'imaginaire de la "vie académique" qu'il mobilise, des initiatives d'accueil et d'intégration proposées par d'autres groupes.

Mots-clés: Intégration sociale; Enseignement supérieur; Bizutage universitaire.

Acogida e integración en la educación superior: un análisis sobre el papel de las novatadas universitarias

Resumen

Este artículo examina el papel de las novatadas universitarias en la acogida y la integración de los estudiantes recién llegados a la Educación Superior. Persigue tres objetivos específicos: analizar su eficacia socializadora y la manera en que contribuye a la integración social y académica de los estudiantes; identificar sus distintos marcos institucionales en las instituciones de educación superior de Porto; e comprender en qué se distingue, por lo que promete ofrecer y por el imaginario de la "vida académica" que moviliza, de las iniciativas de acogida e integración propuestas por otros grupos.

Palabras clave: Integración social; Educación superior; Novatadas universitarias.

Introdução

A entrada no Ensino Superior é experienciada como um momento de transição para uma nova fase da vida, de rutura 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. Trata-se, portanto, de um momento que implica continuidades e descontinuidades, sendo necessariamente marcado por elementos de confronto, potencialmente geradores de crises e exclusões, mas também pela

oportunidade de novas aprendizagens e reequilíbrios. Uma transição bem-sucedida – compreendida como a situação em que se verifica uma adaptação adequada a nível académico, social, relacional e psicológico – representa um primeiro passo fundamental para o sucesso no Ensino Superior. Se uma parte significativa dos processos de transição e integração se jogam na adaptação a um novo quadro de interações, a integração social, nomeadamente a integração no grupo de pares, constitui um passo fundamental neste processo, no qual a praxe continua a colocar-se como um dos mais eficazes e céleres alicerces.

Propomos neste artigo uma discussão acerca do papel da praxe nos processos de acolhimento e integração dos estudantes recém-chegados ao Ensino Superior. Esta reflexão parte da sistematização das principais dinâmicas que marcam o Ensino Superior em Portugal, com especial incidência sobre as transformações pós-25 de Abril – o processo de democratização, as mudanças estruturais das últimas décadas e as características que assume no presente –, sendo de seguida problematizada a centralidade da transição para a Universidade e o processo de integração nessa como momentos-chave para o sucesso das trajetórias estudantis e como momento de viragem, potencialmente criador de novas identidades, redes amicais e práticas. Propomo-nos, de seguida, a analisar o papel da praxe nestes processos e a sua eficácia socializadora, bem como a assinalar os diferentes enquadramentos institucionais deste fenómeno nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Porto, colocando ainda a sua proposta de integração em confronto com a de grupos e atividades alternativas.

1. Praxe: objeto e abordagem

A praxe constitui uma prática complexa e heterogénea, que se consubstancia em ações, representações e discursos distintos, com manifestações variáveis consoante os diferentes contextos históricos, institucionais e interacionais. Remete para uma *prática* ou *execução* de uma ação; pode ser considerada uma *prática regulada* (Cruzeiro, 1979); refere-se à interação concreta entre atores e às atividades em que estes se envolvem; implica um *modus vivendi* e uma representação dos costumes e dos símbolos de determinado ambiente académico (Dias & Sá, 2014; Ribeiro, 2000; Cruzeiro, 1979); constitui um ciclo ritual; pode ser perspectivada como um *fenómeno social total* (Mauss, 2011), uma *instituição social* (Estanque, 2016) ou

mesmo uma *instituição bastarda* (Hughes, 1984). A praxe tem sido estudada na sua multidimensionalidade, com especial enfoque na sua dimensão ritual, nomeadamente como rito de passagem, enquanto manifestação juvenil e a partir das dinâmicas de poder, violência e dominação que a atravessam (Lopes *et al.*, 2018; Estanque, 2016; Oliveira *et al.*, 2016; Castelo, 2016; Dias & Sá, 2014; Frias, 2003; Ribeiro, 2000).

A partir de uma investigação de doutoramento acerca do fenómeno da praxe no Porto (Maia, 2024), a reflexão que propomos neste artigo resulta da análise em profundidade de 25 experiências em praxe, recolhidas através da condução de entrevistas semiestruturadas. O trabalho de campo assentou nos princípios da etnografia (Atkinson *et al.*, 2007) e a estratégia eleita para a construção de uma rede de contactos no terreno correspondeu à lógica da “amostragem em bola de neve” (*snowball*) (Burgess, 1982), uma abordagem que tende a revelar-se vantajosa no acesso a indivíduos de grupos ou populações ocultas e que se furtam ao escrutínio (Fernandes & Carvalho, 2000). Foram entrevistados 14 estudantes homens e 11 mulheres, com idades compreendidas entre os 19 e os 28 anos, a frequentar 18 cursos diferentes, enquadrados nas seguintes áreas, segundo a definição da Direção-Geral do Ensino Superior: Arquitetura e construção, Artes, Ciências Sociais, Ciências Empresariais, Ciências Veterinárias, Engenharia e técnicas afins, Saúde, Serviços Pessoais. Os entrevistados encontravam-se distribuídos por 13 IES do Porto, sendo que as suas experiências em praxe remetem para 11 contextos, uma descoincidência que se prende com o facto de haver estudantes que mudaram de instituição aquando da frequência do mestrado, continuando envolvidos na praxe da instituição onde tinham frequentado a licenciatura. Foi ainda garantida diversidade ao nível dos subsistemas de ensino superior frequentados, sendo asseguradas experiências nos quatro: público universitário (11 estudantes), público politécnico (7), privado universitário (3); e privado politécnico (4).

O objeto de estudo deste artigo não é, assim, em estrito senso, a praxe, nem os percursos dos estudantes entrevistados, mas uma dimensão específica deste fenómeno e da experiência destes estudantes: o papel da praxe nos seus processos de transição para o Ensino Superior e enquanto mecanismo de integração social e académica. Pretende-se, deste modo, contribuir para a discussão do papel da praxe nesta etapa dos percursos estudantis, a partir

de uma perspetiva sociológica, que se somará aos contributos já amplamente desenvolvidos sobre o tema nas áreas da psicologia e das ciências da educação (Freitas *et al.*, 2003; Vieira, 2013; Tavares, 2008; Loureiro *et al.*, 2009; Afonso, 2012; Gonzaga *et al.*, 2014; Costa, 2015; Silva, 2015; Caldeira *et al.*, 2017; Mendes *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2017; Tomás, 2017).

2. Ensino Superior: dinâmicas e transformações

Na contemporaneidade, os sistemas escolares são habitualmente estruturados como uma série de etapas – segmentadas em diferentes ciclos, com instituições, culturas, interesses e funções sociais distintas – que a população escolar deve atravessar (Abrantes, 2005). O Ensino Superior coloca-se neste sistema como a derradeira etapa, marcada por uma acentuada diferenciação e especialização, e onde, apesar do seu progressivo alargamento a vários segmentos populacionais, ainda persistem lógicas elitistas e excludentes. Analisar o Ensino Superior, ou a praxe como fenómeno específico que aí emerge, exige, portanto, a problematização articulada dessa realidade contextual particular com processos sociais mais amplos, como a evolução das estruturas económicas, os processos de transformação cultural ou as estratégias de mobilidade social de determinada sociedade (Pinto, 2002).

Assim, partimos para esta reflexão entendendo o Ensino Superior como um subsistema que estabelece relações sociais específicas entre agentes, inseparáveis dos traços e mudanças estruturais da sociedade no seu todo (Pinto, 2002). As IES podem, então, ser analisadas enquanto instituições sociais e sistemas organizacionais munidos de estratégias e simbolismos próprios e associadas a objetivos e fins específicos, relacionados com a qualificação de alto nível nas mais variadas áreas do saber, a produção e difusão de conhecimento científico, a formação científica, tecnológica, artística e cultural dos indivíduos, bem como a extensão do conhecimento à restante sociedade (Velooso *et al.*, 2010). Estas instituições definem-se por uma dimensão mais formal, a do quadro normativo explícito, e uma dimensão mais informal ou do invisível, que diz respeito ao “carácter socialmente construído e simbólico” das organizações, isto é, ao “sistema de crenças, valores e símbolos, utilizados pelos autores que as compõem, para interpretar e recriar a realidade” (Velooso *et al.*, 2010: 23). Por outras palavras, as IES são construídas por diversos grupos e atores, na

posse de diferentes capitais, a desempenhar múltiplos papéis, com interesses não necessariamente coincidentes, que, ao mesmo tempo, agem partilhando, explícita ou tacitamente, regras, comportamentos e símbolos. É, deste modo, que as instituições se consubstanciam em arenas políticas, onde se produz e reproduz um *ethos* organizacional específico (Veloso *et al.*, 2010).

Em Portugal, o Ensino Superior e as suas instituições têm sofrido transformações profundas desde o momento da fundação da sua primeira Universidade em Coimbra, em 1290. Particularmente relevantes, depois de séculos de acesso profundamente elitizado e de décadas de um regime ditatorial que alimentou as limitações à escolarização como mecanismo de manutenção da ordem social e da estrutura de classes (Abrantes, 2005), as transformações que ocorrem na sequência do 25 de Abril de 1974 são centrais para a compreensão da Universidade hoje existente. Identificamos sucintamente as suas principais características e as dinâmicas que a têm marcado, debruçando-nos, também, sobre os processos de transição para e de integração nesta, dimensões que nos permitem situar a centralidade da praxe hoje na Universidade e nesses processos.

O 25 de Abril de 1974 traduziu-se no mais importante momento de abertura da Universidade, permitindo uma esmagadora massificação no que ao seu acesso e frequência diz respeito, a que se associou, ainda, um importante processo de democratização – não só se assegura a entrada de um maior número de estudantes no Ensino Superior, como, apesar da manutenção de desigualdades assinaláveis, inicia-se a inclusão daqueles provenientes de contextos socialmente mais desfavorecidos (Alves, 2014). Esta “nova cultura escolar de cariz democratizante” (Abrantes, 2005: 45) cedo se deparou com resistências e desafios. No final da década de 1980 e com especial relevância nas seguintes, ganha forma uma forte pressão economicista e verificam-se cortes nas verbas estatais dirigidas às instituições de ensino superior públicas, a par do incentivo à criação de receitas próprias que colmassem esse desinvestimento central (Mineiro, 2015). A oferta privada começa a ganhar forma e a expandir-se ainda na década de 1980, apresentando-se como mecanismo de absorção do cada vez mais elevado número de indivíduos que procuravam este nível de ensino. No período de 1988-2015 ocorrem algumas das principais transformações estruturais do campo

universitário português: a criação da Lei da Autonomia Universitária de 1988, que, por um lado, consagra o princípio da autonomia das universidades (em termos estatutários, científicos, pedagógicos, administrativos e financeiros) e, por outro, garante a gestão democrática das instituições, assente em diferentes órgãos e com a participação paritária dos diferentes agentes universitários; a criação e o progressivo aumento das propinas; mudanças ao nível do financiamento, com cortes significativos no financiamento público; a adesão ao Processo de Bolonha em 1999, com alterações profundas na estruturação interna dos ciclos de estudo; a introdução do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) em 2007, que abre portas, desde logo, a alterações significativas no plano da gestão democrática das instituições; a incorporação da investigação científica como missão nas universidades, com um aumento da qualificação nos graus mais elevados, novas carreiras e mais investigação científica nas universidades; um corpo docente progressivamente mais qualificado, incluindo ao nível do doutoramento, contudo também mais envelhecido; a alteração dos processos de avaliação e acreditação, que desde 2007 passam a ser conduzidos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que alterou os métodos de avaliação, deixando esta de ser feita entre pares, para passar a ser tutelada por uma agência externa pública de direito privado (Mineiro, 2015).

Em suma, o Ensino Superior em Portugal é caracterizado por uma massificação tardia (pós 25 de Abril de 1974), a que se segue uma evolução rápida, mas cuja intensidade não permitiu ainda reverter o atraso crónico que caracteriza a escolarização da maioria da população portuguesa. Como as transformações acima identificadas também permitem compreender, o processo de democratização do Ensino Superior em Portugal não foi linear, nem isento de contradições ou conflitos (inclusive, ideológicos). Importa também assinalar a heterogeneidade que marca a própria construção do sistema de Ensino Superior no país, desde a sua organização formal (a constituição de um ensino público e de um privado) à sua estruturação interna (com a criação do ensino universitário e do politécnico) (Velooso *et al.*, 2010). Além destas, Pinto (2002) alerta para as especificidades e a diferenciação interna do sistema de Ensino Superior em Portugal ao nível dos grandes blocos disciplinares, a que correspondem lógicas e práticas distintas, assim como no plano dos modelos organizacionais privilegiados por cada instituição, que implicam diferentes relações entre ensino,

investigação e prestação de serviços. Importa, ainda, não esquecer que as instituições de Ensino Superior não têm sido imunes a pressões de maximização da eficácia, com a afirmação de uma lógica de resultados rápidos, de aplicação prática e geradora de lucro, sendo hoje uma arena política complexa e marcada pela exigente articulação de interesses contrários, recursos desiguais e múltiplos poderes.

Atualmente, podemos identificar quatro importantes características do Ensino Superior em Portugal: 1) a prevalência de um “duplo padrão de recrutamento classista ou social”; 2) a sua feminização; 3) a afirmação de distintos subsistemas de ES e a acentuada dispersão territorial dos mesmos; e 4) um forte investimento na formação pós-graduada.

Em primeiro lugar, salienta-se a prevalência de um “duplo padrão de recrutamento classista ou social”, isto é, coexistem fortes dinâmicas de reprodução social com dinâmicas de mobilidade ascendente em relação ao contexto de origem (Alves, 2014). Apesar disso, verifica-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.

A segunda característica a assinalar é a da feminização do Ensino Superior. As mulheres recuperaram décadas de acesso extraordinariamente limitado, entrando massivamente no Ensino Superior na sequência do 25 de Abril. O ponto de viragem ocorre logo na década de 1980, altura em que o número de estudantes mulheres ultrapassa o de estudantes homens, numa tendência que se mantém até hoje. As mulheres não só entram de forma esmagadora neste nível de ensino, como são também elas quem demonstra a maior taxa efetiva de conclusão dos estudos e, consequentemente, de diplomação (Almeida & Vieira, 2012). Além da transformação do lugar da mulher na sociedade, a existência de processos de socialização onde se valoriza o estudo ou projetos pessoais determinados a contrariar subalternizações tradicionais ajudam a sustentar esta diferenciação tão significativa ao nível do género (Lopes, 2023; Costa *et al.*, 2014).

Em terceiro lugar, apontamos a significativa expansão de que foi alvo a rede de Ensino Superior e o seu alargamento a várias regiões do país. A sua estrutura também tem sofrido

alterações evidentes, sobretudo nas últimas décadas, sendo claro o crescimento do ensino particular e cooperativo como resposta à incapacidade de integração dos estudantes no subsistema de ensino público, resultado da explosão da procura (Alves, 2014).

Por último, sublinham-se alterações já no início do século XXI. Além da integração de estudantes maiores de 23 anos, assumiu forte expressão a formação pós-graduada, através da continuidade ou regresso à universidade de alunos licenciados. A formação pós-graduada registou um aumento assinalável, com especial evidência no caso dos mestrados. Pesa nesta alteração, bem como no aumento do número de diplomados, a redução da duração dos cursos de 1.º ciclo, resultado do Processo de Bolonha, dinâmica com evidentes consequências ao nível da reconfiguração do valor dos diplomas (Alves, 2014). A formação pós-graduada cresce também, ora como necessidade em muitas áreas, em que o acesso à profissão passa a estar dependente da conclusão do mestrado, ora como forma de adiar a entrada num mercado de trabalho que não oferece perspectivas de estabilidade (Carmo & Matias, 2019).

Ao longo dos anos em análise, o movimento associativo estudantil e os diferentes grupos em torno dos quais as sociabilidades estudantis universitárias se foram forjando e organizando sofreram também alterações significativas. Não cabendo explorá-las neste artigo, importa, ainda assim, reter que também o movimento associativo estudantil não tem ficado imune às lógicas mercantilistas e individualistas que impregnaram a Universidade, com implicações ao nível do seu papel na gestão democrática das instituições, bem como ao nível da iniciativa e do alcance da sua organização e reivindicações políticas (Estanque & Bebiano, 2007).

Apesar da crescente precarização das condições de trabalho – num cenário de flexibilização crescente dos contratos, de desestruturação do mundo do trabalho e das relações laborais, com repercussões ao nível da estabilidade, dos salários, das oportunidades, das reais possibilidades de mobilidade social, das perspectivas de futuro e da construção de projetos de vida –, a formação superior continua a apresentar-se como a melhor arma para o embate com esta realidade (Carmo & Matias, 2019). Neste sentido, e também porque o Ensino Superior em Portugal figura nas representações de muitos como meio de acesso a uma elite cultural e a um conforto material inalcançáveis por gerações anteriores, a frequência deste nível de ensino continua a verificar-se, em muitos casos, como um assinalável investimento pessoal e

familiar e a projetar-se como estratégia de mobilidade social (Lopes, 2023). Nesse sentido, pesam nas trajetórias estudantis estratégias de reprodução ou reconversão de classe social acionadas pelos próprios estudantes, com consequências sobretudo ao nível das competências e do investimento escolar, que se consubstanciam necessariamente em perfis estudantis heterogêneos (Pinto, 2002). Pesam neste processo três dimensões, em particular: as condições sociais de origem dos estudantes, a sua trajetória escolar e o projeto profissional que ambicionam. De notar que a definição do projeto conta com aspirações sociais implícitas, que só aparentemente são exclusivamente “subjetivas” 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. Também as relações sociais, que se produzem a um nível contextual (institucional e interacional), definem oportunidades e constrangimentos ao nível das trajetórias estudantis, podendo estabelecer-se uma associação entre a decisão de abandono ou de permanência no Ensino Superior e o grau de integração dos estudantes nas instituições que frequentam (Tinto, 1993, 1997); por outras palavras, a capacidade de *persistência* do estudante encontra-se bastante dependente da sua integração nas novas comunidades que encontra na Universidade.

3. Acolhimento e integração no Ensino Superior

Uma adaptação adequada e um processo de integração bem-sucedido no Ensino Superior colocam-se como alicerces do sucesso neste grau de ensino. As transições escolares ganharam tal relevância, enquanto problema social e objeto sociológico, que, desde a década de 1960, se vêm afirmando como área de estudo autónoma, a nível internacional (Abrantes, 2005). A transição tende a ser equacionada sob dois prismas, não mutuamente exclusivos: por um lado, supõe “um processo de rutura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social” e, por outro, é sinónimo de “abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações” (Abrantes, 2005: 28). É, portanto, um momento que implica continuidades e descontinuidades (neste caso, entre o Ensino Superior e o ensino secundário, que o antecede), e é necessariamente marcado por elementos de confronto, potencialmente geradores de crises e exclusões, mas também pela

oportunidade de desenvolvimentos e reequilíbrios (Dias & Sá, 2011; Abrantes, 2005; Soares *et al.*, 2000;). Os desafios associados à transição para o Ensino Superior são dimensionados, por Soares *et al.* (2000), 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); e vocacional (definição mais direcionada da vocação profissional). As expectativas que os estudantes criam, bem como as suas famílias, e as consequências do confronto dessas com a realidade, são uma das variáveis mais consideradas em trabalhos que se dedicam à satisfação dos recém-chegados ao Ensino Superior (Alves *et al.*, 2012; Azevedo & Faria, 2004; Almeida *et al.*, 2003; Soares *et al.*, 2000). De modo geral, estes trabalhos concluíram que a satisfação dos estudantes tende a estar dependente de forma bastante linear do grau de coincidência entre as suas expectativas e a realidade com que se deparam, sendo notado que as expectativas e as representações que os estudantes e as suas famílias alimentam tendem, inúmeras vezes, a não coincidir com a realidade, o que contribui para processos de transição, se não malsucedidos, pelo menos, mais exigentes (Alves *et al.*, 2012; Azevedo & Faria, 2004; Almeida *et al.*, 2003; Soares *et al.*, 2000).

A transição bem-sucedida é defendida em inúmeros trabalhos como um primeiro passo fundamental para o sucesso escolar – compreendida como a situação em que se verifica uma adaptação adequada a nível académico, social, relacional e psicológico –, seguida da importância de escolhas vocacionais acertadas, de uma situação económica familiar que permita dar resposta às exigências financeiras associadas à frequência do Ensino Superior e da capacidade de construção de uma boa relação professor-aluno (Alves *et al.*, 2012; Azevedo & Faria, 2004; Almeida *et al.*, 2003; Soares *et al.*, 2000). Em sentido inverso, um obstáculo importante a uma transição com êxito diz respeito ao confronto com a descoincidência entre o Ensino Superior e o ensino secundário, ao nível das abordagens pedagógicas e dos métodos de avaliação, da exigência de trabalho mais autónomo, de maior capacidade de organização e de responsabilidades acrescidas. Uma transição bem-sucedida é, ainda, um importante inibidor no que ao insucesso e abandono escolar diz respeito – é precisamente nos primeiros anos do Ensino Superior que se atingem valores bastante elevados de insucesso e abandono em muitos cursos, muito acima dos valores registados nos anos finais (Abrantes, 2005).

A transição para o Ensino Superior não pode ser desligada do processo de integração que lhe é sequente – a que se soma todo o 1.º ano como os três momentos-chave tendencialmente apontados como determinantes para o sucesso escolar neste nível de ensino. Pinto (2002) e Tinto (1993, 1997) debruçaram-se sobre esta questão, analisando os processos de inserção/retração/exclusão como parte dos processos de sucesso/insucesso escolar, apontando, entre outros, para dois fatores centrais: a «integração académica» e a «integração “social”». A primeira refere-se, em particular, à performance escolar e à relação professor-aluno, e a segunda às práticas culturais extraescolares, bem como à relação entre pares. A integração social é marcada pelo universo simbólico-cultural dos jovens, determinado por múltiplos valores, representações e práticas. Por um lado, 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 fatores que não apenas os diretamente associados às dinâmicas de ensino-aprendizagem; ou seja, atribui-se relevância a práticas extraescolares e às redes de sociabilidade dos jovens estudantes, assumindo-as, assim, como peça fundamental na definição das suas trajetórias no Ensino Superior. Por outro lado, é na articulação destas duas dimensões do processo de integração no Ensino Superior que podemos analisar o sucesso ou insucesso do mesmo – a integração académica deve ser integrada no quadro mais amplo da integração social; ou seja, a integração social deve emergir do processo de integração académica (Tinto, 1997). Esta proposta pretende quebrar a dicotomia entre estas esferas da vida dos estudantes, indo, deste modo, ao encontro da experiência vivida pelos próprios, que assenta na conjugação das solicitações destes dois universos. A integração, pensada nestas duas dimensões, 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 às orientações que os estudantes transportam consigo, as experiências vividas no novo contexto, com destaque para as experiências iniciais. A ausência de um processo de integração eficaz pode advir, segundo Tinto (1993), de dois fatores: «dissonância», 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 interação com

outros. No caso de ser um processo de dissonância, mais do que não se conseguir integrar, o estudante deseja não o fazer; já os casos de isolamento tendem a depender de fatores exógenos ao estudante.

4. A praxe no acolhimento e na integração dos estudantes

As estratégias para lidar com a transição para o Ensino Superior são distintas consoante os jovens, mas, no geral, considera-se que a transição pode colocar-se como um “*turning point*” nas suas vidas, isto é, como um episódio “com grande potencial transformador nas práticas e identidades” (Abrantes, 2005:30). Neste domínio, a praxe pode representar um papel importante, contribuindo para cumprir plenamente a rutura com a ordem anterior e facilitar a integração na nova. Importa não esquecer que esta transição, apesar de ocorrer na esfera escolar, condiciona outras esferas da vida destes indivíduos (família, sociabilidades, lazer, trabalho), com consequências ao nível da reestruturação das suas identidades, práticas e redes sociais (Pais, 1993; Abrantes, 2005).

A praxe tem sido sobretudo estudada precisamente a partir deste ângulo: compreender o papel que desempenha no âmbito dos processos de transição para e de integração no Ensino Superior. Enquadráveis, sobretudo, nas disciplinas da psicologia e das ciências da educação, esses trabalhos dedicaram-se à análise da adaptação dos estudantes primeiranistas ao Ensino Superior, surgindo a praxe como uma das variáveis ponderadas nesse âmbito (Freitas *et al.*, 2003; Vieira, 2013; Tavares, 2008; Loureiro *et al.*, 2009; Afonso, 2012; Gonzaga *et al.*, 2014; Costa, 2015; Silva, 2015; Caldeira *et al.*, 2017; Mendes *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2017; Tomás, 2017).

É transversal a todos estes trabalhos a identificação da centralidade da praxe como suporte social para os recém-chegados ao Ensino Superior. Estes trabalhos tendem a concluir que os estudantes que participaram na praxe a narram como uma experiência positiva, com consequências também avaliadas positivamente (Afonso, 2012; Loureiro *et al.*, 2009; Freitas *et al.*, 2003). A praxe apresenta-se como um preditor significativo da adaptação ao Ensino Superior, sobretudo no que diz respeito à vertente interpessoal (Silva, 2015), sendo a

integração na turma, na IES e no próprio Ensino Superior as dimensões mais salientadas. Os estudantes que avaliaram a praxe como positiva demonstram, de forma inequívoca, uma adaptação adequada e o estabelecimento de relações interpessoais, bem como a identificação com a instituição e o grupo de pares (Afonso, 2012; Silva, 2015). Destacam-se os estudantes deslocados da residência permanente como um grupo particularmente permeável à praxe (Afonso, 2012). A praxe surge no discurso de estudantes de 1.º ciclo como a dimensão mais marcante das suas vivências académicas, particularmente valorizada por ter contribuído para uma transição bem-sucedida para a Universidade, sendo também avaliada como um estímulo à integração e ao processo de socialização entre pares (Costa, 2015). A participação em eventos como jantares e festas académicas surge também como importante mecanismo de integração e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Gonzaga *et al.*, 2014).

A quase inevitabilidade do contacto com a praxe aquando da chegada ao Ensino Superior é uma conclusão relativamente comum entre os trabalhos que se dedicam a esta questão, sendo particularmente destacado em alguns estudos (Sá, 2021; Dias & Sá, 2014) que essa sensação de um contacto quase inevitável é experienciada quer por estudantes que posteriormente aderem à praxe, quer por aqueles que a rejeitam. A noção de inevitabilidade é também identificada em trabalhos em que a praxe é descrita como a variável que mais preocupação suscitava aos estudantes antes da sua chegada ao Ensino Superior (Tavares, 2008). Identifica-se também, entre os estudantes que destacam a praxe como um acontecimento favorecedor da sua integração, um investimento significativo nessa componente e menos nos estudos, pelo menos durante os primeiros tempos no Ensino Superior; contudo, a sobrevalorização da praxe e um menor compromisso inicial com a parte académica, não parece afetar os resultados finais, nem ter repercussões significativas no rendimento escolar (Silva *et al.*, 2017). Compreendeu-se ainda que os estudantes apresentam, de modo geral, níveis moderados de resiliência aquando da entrada no Ensino Superior, não sendo encontradas diferenças significativas a este nível entre os que vivenciaram e os que não vivenciaram a praxe; é assinalada, contudo, uma relação positiva e significativa entre a resiliência e a integração social, variáveis que se influenciam reciprocamente (Caldeira *et al.*, 2017).

Numa perspetiva ligeiramente diferente – na medida em que o nosso foco era o estudo da praxe a partir da sua multidimensionalidade e não apenas como variável no processo de integração dos estudantes no Ensino Superior – também refletimos acerca destas questões noutra momento (Maia, 2017). Defendemos aí que a praxe se apresenta como o mais eficaz e célere mecanismo de integração no Ensino Superior, ocupando um papel hegemónico, quer no momento de receção e acolhimento aos estudantes primeiranistas, quer no consequente processo de integração destes.

5. A eficácia socializadora da praxe

Na medida em que as experiências em praxe tendem a ter início logo aquando da entrada no Ensino Superior – como veremos, o primeiro contato com este coincide, na esmagadora maioria dos casos, com o primeiro contato com a praxe –, urge compreender os fatores que favorecem a sua eficácia socializadora. Interessa compreender que disposições pré-existentes são ativadas em contexto de praxe, assim como aquelas que aí são criadas, favorecidas ou inibidas, e quais dessas são potencialmente transferíveis pelos estudantes para outros campos de ação.

A maioria dos estudantes cujas experiências aqui analisamos entrou na opção que tinha colocado em 1.º lugar, em termos de curso e IES. A eleição das IES prende-se, sobretudo, com boas referências a respeito dos cursos e da própria instituição e a qualidade e o interesse suscitados pela oferta curricular. No que diz respeito à opção pelo Porto especificamente, foi apontado o prestígio das suas IES, bem como, por um lado, a proximidade em relação a casa, no caso dos estudantes que viviam no Porto ou em concelhos adjacentes, e, por outro, o desejo de viver nesta cidade, no caso dos estudantes deslocados. O contato prévio com algumas IES, proporcionado quer pelas escolas secundárias, quer no âmbito do Programa Universidade Júnior, foi mencionado por alguns estudantes como um elemento que influenciou a sua decisão. Apesar de encontrarmos, no geral, uma concordância entre a opção preferida e a IES e o curso que os estudantes acabaram por frequentar, destacou-se de forma evidente a ausência de expectativas claras em relação a essa nova fase das suas vidas. As

representações prévias a respeito do Ensino Superior eram vagas, mesmo entre aqueles que não eram os primeiros na família a frequentar este ciclo de estudos. Emergiram, nos discursos dos estudantes, algumas representações dominantes: do ponto de vista individual, estes estudantes antecipavam mais liberdade e autonomia, mas também um acréscimo da responsabilidade; relativamente ao estudo, esperavam um aumento, em relação ao ensino secundário, do volume de trabalho e da sua exigência; no que diz respeito àquilo que identificaram como a “vida académica”, o imaginário girava em torno de um acréscimo das sociabilidades, um ambiente festivo permanente e o consumo regular de álcool.

Ainda a respeito de expectativas prévias à entrada no ES, identificamos que, de forma esmagadora, os entrevistados não tinham, no momento, expectativas profissionais claras. A opção pelo curso tendia a justificar-se pelo interesse na área, sem que tal fosse acompanhado de expectativas a respeito do mundo do trabalho. Alguns entrevistados sublinharam que foi à medida da prossecução do curso que essas se foram definindo, o que, consequentemente, orientou as decisões seguintes, como a opção por prosseguir estudos ao nível do mestrado. Vários entrevistados mantinham, contudo, as opções profissionais totalmente em aberto.

A maioria dos estudantes entrevistados afirmou que a decisão de experimentar a praxe era prévia à entrada no Ensino Superior. Sublinharam múltiplas motivações para essa adesão: curiosidade; diversão; incentivo de amigos/irmãos mais velhos e outros familiares; intenção de acumular o máximo de experiências possível no Ensino Superior, vivendo intensamente essa fase da vida; desejo de construir um julgamento próprio a respeito do fenómeno, não cedendo à imagem difundida nos meios de comunicação social; fascínio pela dimensão de secretismo associada à praxe; anseio de perpetuar uma tradição; vontade de conhecer pessoas; integração num grupo. Aquele que ficou conhecido como o “caso Meco” continua a figurar como referência para alguns pais, que, segundo os estudantes, recorreram a esse exemplo para justificar as suas preocupações em relação à adesão dos filhos e para os alertar para os potenciais perigos da praxe.

Praticamente todos os entrevistados tiveram um primeiro contato com a praxe no dia em que se dirigiram à IES pela primeira vez, sendo diretamente abordados por um ou mais estudantes mais velhos. No primeiro momento, além de um apelo explícito à participação na praxe, estes

estudantes mais velhos surgiram, para vários entrevistados, como um apoio na resolução de questões burocráticas nesses primeiros dias no Ensino Superior. Uma das questões mais reforçadas pelos estudantes, no que diz respeito a esta fase inicial, foi a de que não se sentiram alvo de pressão para aderir à praxe. Num dos casos, uma estudante concluiu mesmo que o principal objetivo da presença daqueles estudantes mais velhos no momento da inscrição era, em primeiro lugar, o de apoiar na resolução de questões burocráticas e, apenas depois, o de mobilizar para praxe. Sugere-se, assim, que a responsabilização dos mais velhos em praxe pelos recém-chegados, incluindo em dimensões da vida universitária não associadas à praxe, é um mecanismo subliminar muito eficaz na construção desta sensação de conforto, que de algum modo contribui para que os estudantes encontrem naqueles colegas figuras de referência.

Relativamente a este momento inicial, identificamos uma experiência ligeiramente distinta entre os estudantes que entraram na 2.ª fase, na medida em que a receção, quer por parte da IES, quer por parte da praxe, adquiriu um formato mais breve. A praxe parece, contudo, ter conseguido chegar a estes estudantes com idêntica rapidez e enquadrá-los no grupo com eficácia similar à identificada pelos estudantes da 1.ª fase.

Quando levados a pensar sobre todo o processo de transição para o Ensino Superior, os estudantes partilharam experiências que, no essencial, nos permitem identificar quatro modos distintos de viver a transição, havendo em alguns casos a sobreposição de mais do que um destes estados: a transição vivida com tranquilidade, sem sobressaltos significativos; a transição vivida como um “choque”, como uma experiência “turbulenta” e “caótica”, potenciadora de crises de angústia profunda; a transição como um corte feliz com a vida anterior, que abriu a possibilidade de «mudança» e o início de um «novo capítulo»; e a transição vivida no pináculo da felicidade, numa vertigem aberta pelas novas sociabilidades e pela sensação de liberdade que a autonomização face à família potenciou.

A praxe surgiu assim para estes estudantes, nuns casos, com a capacidade de colmatar a fragilidade emocional experienciada e de, em parte, se substituir aos vínculos sociais anteriores que, com a transição para o Ensino Superior, ficaram repentinamente ausentes. Noutros casos, colocou-se como meio privilegiado para aprofundar a sensação de liberdade

a que a nova fase da vida estava a ser associada. De forma comum a todos os estudantes, compreendeu-se que a sensação de coesão, que até ali fora experienciada pela vivência noutros contextos e pela integração noutros grupos, passou, a partir daquele momento, a ser associada à pertença à praxe, pela capacidade de aí se forjar uma identidade coletiva que, ora tem a capacidade de mitigar a sensação de vazio emocional e social, ora de explorar uma sensação de libertação vivida em grupo.

A análise desta primeira fase de contacto destes estudantes com a praxe permite-nos compreender, antes de mais, a relevância de um grupo que se apresenta organizado, com a capacidade de esclarecer dúvidas e de oferecer orientação. A praxe surge como um grupo estruturado, onde cada um representa um papel que se encontra claramente definido e garante a segurança do enquadramento numa estrutura, num momento marcado por mudanças rápidas e potenciadoras de sensações de ansiedade e receio.

Compreendeu-se que a eficácia da praxe no processo de integração marcou todas as experiências em análise, tendo contribuído para: mitigar o choque do confronto com a nova realidade; substituir a ansiedade e vulnerabilidade potenciadas pela transição por um sentimento de segurança e de pertença a um novo grupo; criar laços que rapidamente se tornaram o suporte emocional destes estudantes; contornar o desfasamento, identificado por alguns, entre as expectativas acerca do Ensino Superior e a realidade. A relevância da praxe nesta esfera manifestou-se em todas as experiências, sendo de destacar especialmente no caso dos estudantes que se encontravam deslocados da sua residência permanente, afastados da sua rede de relações familiar e da sua região de origem, bem como no caso de estudantes que identificaram os seus processos de transição para o Ensino Superior como desafiantes (dificuldades na organização do quotidiano, na gestão financeira ou das tarefas domésticas, na adaptação aos novos modelos de estudo e à exigência a estes associados, na constituição de novas relações, sentimentos de angústia e solidão). A praxe teve a capacidade de oferecer um efeito apaziguador sobre essas sensações, sobretudo pelas relações que aí se criaram.

Sistematizemos, então, que disposições e competências a praxe ativa cria, favorece e inibe, e de que modo estas contribuem para a tornar um elemento tão relevante nos processos de transição e integração no Ensino Superior.

Em primeiro lugar, ressalta-se a homogeneidade entre experiências no que diz respeito à “Integração” e a quase total homogeneidade, com exceção de três estudantes, no que concerne ao “Desenvolvimento de competências”, como dimensões que a praxe favorece. Este dado reforça a transversalidade da eficácia socializadora da praxe, que temos vindo a discutir. Mais, mostra-nos que, além de num primeiro momento a praxe se afirmar como o mecanismo central no processo de transição para o Ensino Superior, sendo identificada por todos os estudantes como chave crucial para a sua eficaz e rápida integração social e académica, ela é também identificada por quase todos como um contexto que favorece a aquisição de competências importantes, transferíveis para outras esferas das suas vidas – a praxe integra na nova realidade contextual e, uma vez nesta, constrói, através da sua organização e da natureza das suas práticas, um contexto propício a aprendizagens consideradas relevantes para outras experiências. Assim, a eficácia socializadora da praxe coloca-se em duas fases: primeiro, no plano da integração no Ensino Superior e, posteriormente, pelas competências que permite adquirir, no plano da integração noutros contextos, sendo particularmente sublinhado pelos estudantes o mercado de trabalho. A força simbólica, mas também prática, da praxe parece residir precisamente neste projeto de socialização que ultrapassa os seus limites espaciotemporais – é bastante elucidativo neste sentido o modo como um dos entrevistados sintetiza a sua experiência: «a praxe é um grande estágio para a vida».

A praxe ativa “Disposições familiares/amicais de incentivo à praxe” e “Expectativas/representações em relação à “vida académica””. No que diz respeito às disposições de incentivo à praxe, enquadrámos 16 estudantes cujas experiências resultaram da ativação do incentivo direto por parte de familiares e/ou amigos mais velhos. Nestes casos, a opção destes estudantes foi ao encontro ou parcialmente estimulada por amigos ou irmãos mais velhos, que contavam com experiências em praxe avaliadas positivamente, ou por familiares que antecipavam na praxe o instrumento para uma integração social e académica

bem-sucedida. Em segundo lugar, a praxe parece ativar em alguns estudantes o imaginário da “vida académica”. Nessas experiências em praxe encontramos discursos em torno da tradição do fenómeno e do desejo de a perpetuar, questão a que voltaremos adiante neste artigo, quando colocarmos a praxe em confronto com a proposta de integração de outros grupos.

A praxe ativa ainda “Disposições de contextos de socialização prévios (família; escola) do ponto de vista dos valores”. É comum à maioria dos entrevistados associar a sua experiência em praxe à aquisição de novos valores ou assinalar que a experiência em praxe permitiu ativar valores aprendidos na família de origem ou na escola. A praxe tende a ativar também as lógicas incorporadas, a partir da experiência de socialização escolar prévia à entrada no Ensino Superior, acerca do modo como se estrutura a instituição escolar, e que depois se reproduzem no quadro da praxe: uma ordem hierárquica e distintiva, que opõe de um lado quem domina o conhecimento e ensina e do outro quem tem tudo a aprender e se deve submeter a essa autoridade; a distância rígida e intransponível entre estes dois polos de saber e de poder; as cerimónias solenes como ritos de aprofundamento das distinções sociais e os símbolos (traje, insígnias) como prova dessas; as lógicas de apadrinhamento; a utilização de títulos (como o de doutor), que clarificam posições hierárquicas; a centralidade da palavra e do domínio da oratória.

Transversal a todas as experiências em praxe é a criação de “Disposições relacionais (sentimento de pertença)” e de “Disposições afetivas”. O sentimento de pertença ao grupo, assente num lugar de segurança e de identificação com os outros, nasce de interações que permitem aos elementos desse grupo adquirir o papel de atores coletivos, num processo que pode ser marcado por negociações e disputas, mas que garante a constituição de coesão e de uma identidade coletiva.

A praxe inibe “Situações de receio, ansiedade ou angústia associadas à entrada no Ensino Superior”. Poderíamos sustentar que tal se verifica no caso de todos ou praticamente todos os entrevistados, contudo é significativamente mais evidente em seis das experiências em análise. Nessas percebemos a importância da praxe se apresentar como um contexto seguro e marcado por algum grau de previsibilidade – como já vimos, é um grupo que surge

estruturado, com propostas definidas, com lugares atribuídos e papéis específicos a desempenhar, e normas claras a cumprir – num momento em que as restantes esferas da vida destes estudantes (familiares, sociabilidades, lazer) se confrontam com alterações significativas. Não é irrelevante notar que, de entre os seis estudantes que de modo mais evidente se enquadram aqui, cinco estavam deslocados da residência de origem e a sexta entrou no Ensino Superior apenas na 2.^a fase, num processo que a própria descreveu como particularmente exigente e marcado pelo receio de não se integrar. A praxe colocou-se, assim, como mecanismo inibidor da insegurança e instabilidade que estes estudantes se encontravam a experienciar no momento de chegada ao Ensino Superior e foi devido ao enquadramento nesta que a exigência da transição foi sendo contornada.

A praxe parece ainda inibir, no caso de apenas dois estudantes, “Outras disposições relacionais”, afastadas do universo da praxe. Nestes dois casos, os estudantes indicam que o forte envolvimento na praxe inibiu, por uma questão de tempo e de disponibilidade mental, a participação noutros grupos. Estes dois casos contrariam a lógica dominante entre os estudantes entrevistados, onde encontramos, entre a maioria, uma participação diversificada em atividades/grupos além da praxe, a saber, em associações de estudantes, outros órgãos de representação como comissões de curso ou conselhos de representantes, núcleos de alunos/de curso, equipas desportivas da instituição, ações de voluntariado, programa ERASMUS+, júnior empresas, cursos livres das IES (como cursos de línguas), comissão organizadora da queima das fitas, conferências e atividades de cariz informal organizadas pelo curso/IES, organização de eventos científicos e participação em projetos. Em contexto extrauniversitário, os estudantes indicaram ter, no geral, pouca participação política, associativa e/ou cívica: dois estudantes sublinharam a sua militância partidária; dois apontaram a sua participação em grupos de cariz cultural (teatro e dança); e dois partilharam a pertença a grupos de cariz religioso. Foi ainda identificada a participação em ações de voluntariado pontuais e a prática de exercício físico (desde uma prática pontual até à prática federada).

A praxe pesou ainda na criação de “Outras disposições relacionais associadas ao imaginário da “vida académica””. Os estudantes que aqui enquadrámos participaram em tunas e grupos

de fados, que, podendo não estar diretamente associados à praxe, remetem para o universo da vida académica a que esta também pertence. Além disto, a participação dos estudantes nesses grupos (em alguns casos, contribuindo para a sua fundação) encontrou-se estreitamente relacionada com a rede de relações estabelecida no contexto da praxe.

6. Enquadramentos institucionais da praxe e a singularidade da sua proposta

A discussão em torno do acolhimento e da integração, a que nos propomos neste artigo, problematiza, essencialmente, uma questão central: como se relacionam os estudantes e as instituições e em que moldes os primeiros se integram nas diferentes esferas das segundas. Compreendendo as IES como qualquer outra comunidade humana, Tinto (1993) 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 do envolvimento da instituição no processo de educação destes, que assim contribuiria para atenuar potenciais desfasamentos entre os estudantes e o seu novo contexto. A ação institucional neste campo pode, idealmente, dividir-se em cinco áreas: apoio à transição; construção de um sentimento de pertença; envolvimento e apoio na esfera académica; aconselhamento; e monitorização deste processo (Tinto, 1993). Estas cinco categorias de intervenção combinadas tendem a traduzir-se em programas e comissões de acolhimento dos novos estudantes, na oferta de guias informativos ou cartas de direitos e deveres, em sessões de apoio sobre métodos de trabalho no Ensino Superior, em programas de tutoria, em unidades de aconselhamento psicológico, em unidades de apoio a estudantes com necessidades educativas especiais e na aplicação de inquéritos para aferir expectativas iniciais e ir monitorizando o processo de adaptação (Velo *et al.*, 2010; Tinto, 1993). Estes mecanismos podem minorar as experiências de instabilidade e insegurança que tendem a marcar o primeiro contato com o Ensino Superior, porém, alguns dos mencionados podem funcionar de forma mais dilatada temporalmente, dado que não se esgotam na fase de integração. É neste sentido que Velo *et al.* (2010) propõem a constituição de “comunidades de aprendizagem” (Velo *et al.*, 2010: 110), numa aproximação ao conceito de *learning communities* de Tinto (1997). As “comunidades de

aprendizagem”, mais direcionadas para a integração académica, são compreendidas pela sua capacidade de formar comunidades de pares que se podem tornar pontes para as restantes comunidades da instituição universitária. Esta proposta supõe que, partindo de contextos de estudo, os estudantes constroem uma base sólida entre pares que lhes permite envolverem-se na restante vida da instituição. Estes grupos de apoio ou “comunidades de aprendizagem” podem, então, apresentar-se como rede fundamental, quer no plano da aprendizagem, quer posteriormente nas restantes esferas da vida estudantil. Podem ainda contribuir no mesmo sentido as Associações de Estudantes e outros grupos que componham o movimento estudantil (Soares *et al.*, 2000).

Foi a partir desta compreensão acerca da responsabilidade que as IES e os diferentes atores que as compõem podem ter nos processos de acolhimento e integração dos novos estudantes que se deu início à promoção de programas de tutoria e mentoria nas instituições. Os programas de tutoria estruturam-se com base na relação aluno-professor e os de mentoria na interação interpares. Apesar das especificidades consoante o contexto e dos vários modelos de funcionamento, estes programas tendem a assentar numa lógica de acolhimento e posterior acompanhamento, mais ou menos formal, dos novos estudantes, que se traduz quer no apoio a questões de cariz mais prático, quer no auxílio em termos de estudo e de aprendizagem. Soma-se ainda uma vertente mais lúdica, que compreende a dinamização de atividades culturais ou momentos de convívio e partilha entre estudantes recém-chegados e outros mais velhos (os mentores). Estes programas são apresentados como uma forma de promover uma integração equilibrada e respeitadora, onde se estimula o contacto entre estudantes dentro e fora da sala de aula, o que permite desenvolver competências sociais, combater a insatisfação e o isolamento e prevenir o abandono escolar (Tomás, 2017).

Quando analisamos a descrição que os estudantes entrevistados fizeram dos seus primeiros dias no Ensino Superior, encontramos no seu discurso uma evidente hierarquização das atividades de receção, consoante o peso que consideram que cada uma teve nos seus processos de transição para a nova realidade contextual e de integração nessa. A praxe tende a ser eleita como a mais eficaz, mesmo entre os estudantes que acreditam que se teriam conseguido integrar sem ela ou que recorrem ao exemplo dos seus colegas que não aderiram

à praxe para sustentar que, mesmo assim, se integraram com sucesso. Contudo, a hegemonia da praxe neste processo emerge de forma clara, sobretudo no discurso de alguns estudantes, que não mencionam sequer outras atividades que não as da praxe – uma das entrevistadas admitiu até a possibilidade de ter havido várias atividades organizadas por outros grupos, contudo afirmou não ter estado atenta a essas a partir do momento em que se envolveu na praxe – e também entre os estudantes que admitem ter participado em várias iniciativas, mas que elegem a praxe como a que se revelou mais benéfica, quer em termos de rede de sociabilidades, quer no conhecimento dos espaços (instituição frequentada, cidade). Notória foi também a participação destes estudantes em atividades de integração de cariz institucional, organizadas pela IES ou pelo departamento, nas quais já se envolveram enquadrados pela praxe; isto é, num exercício de suposta responsabilização pelos estudantes primeiranistas, a praxe organiza-os e mobiliza-os para as atividades de cariz mais formal, assegurando que nelas participam já sob a sua esfera de influência.

Importa também assinalar que vários entrevistados identificaram a sobreposição entre atividades de integração organizadas pela IES ou pelo departamento e outras promovidas pela praxe. Além disso, salientam-se as inúmeras referências à presença de elementos da praxe nas cerimónias oficiais de acolhimento ou em atividades de carácter mais informal organizadas pelas próprias IES, numa lógica que tende a apresentar a praxe enquadrada na vida da instituição. Três estudantes descreveram inclusivamente o que parece ser uma quase passagem de testemunho entre os organismos institucionais e a praxe, no dia da receção aos novos estudantes, quando os representantes da instituição, depois das intervenções iniciais de acolhimento e esclarecimento de dúvidas, saíram do auditório, deixando os novos estudantes com os representantes da praxe.

Este enquadramento institucional que normaliza e legitima a praxe, assinalado anteriormente noutros trabalhos (Lopes *et al.*, 2018; Maia, 2017), contribui para que a adesão dos estudantes à praxe ocorra com menos atritos e possa até ser experienciada como inseparável da entrada no Ensino Superior. Este enquadramento não só acaba por apresentar a praxe como parte da instituição, como, ao garantir-lhe um lugar nas sessões de acolhimento, a equipara a órgãos democraticamente eleitos e representativos dos estudantes, como as

Associações de Estudantes. Assim, não havendo um discurso formal que se oponha à onnipresença da praxe no momento de acolhimento e durante o processo de integração, e criando-se, em alguns casos, espaço para que os representantes dessa estejam presentes em cerimónias oficiais, a instituição oferece à praxe um certo enquadramento institucional. Aos olhos dos recém-chegados, a praxe é assim legitimada pela instituição. A questão da convivência das instituições assume também formas mais subliminares: em alguns casos, é por omissão que essa se revela. Essas são as situações em que a instituição, incapaz de receber os estudantes através de mecanismos de integração eficazes, não se opõe à praxe, acabando por beneficiar das consequências da sua eficácia socializadora. Podendo não haver uma instrumentalização intencional da praxe nestes casos, a verdade é que a convivência das instituições pode resultar por vezes da convicção de que acabarão por beneficiar dos sucessos do processo de integração dos novos estudantes, que a praxe assegura.

Como assinalado por Estanque (2016), em momentos específicos, associa-se a esta rede de legitimação outra mais ampla, que pode incluir empresas, marcas, outras instituições, o próprio poder local e estruturas como os bombeiros, restaurantes e discotecas da cidade.

Importa clarificar que esta lógica de legitimação do fenómeno, sendo comum, não atravessa todas as realidades contextuais do mesmo modo. Aliás, segundo as diferentes experiências relatadas, foi possível identificar entre as IES do Porto uma diversidade assinalável nos modos de relação com o fenómeno: desde instituições onde qualquer atividade de praxe se encontra proibida (dentro dos edifícios e nas zonas exteriores) e onde se experiencia um ambiente de forte oposição ao fenómeno e de clara condenação do mesmo, até instituições que contam com salas e espaços reservados ao uso exclusivo da praxe, locais alvo de pouco ou nenhum escrutínio por parte da instituição. Entre estes extremos, encontramos diferentes níveis de convivência, sendo comum as instituições colocarem-se num lugar intermédio – a praxe, de alguma maneira, integrada na vida da instituição, como modo de prevenir e controlar atos de violência ou outros abusos. É ainda importante assinalar que a orientação institucional em relação à praxe não tem uma tradução linear nos modos de adesão dos estudantes; isto é, um ambiente desfavorável ao fenómeno não é obrigatoriamente um onde este tenha menor expressão. Isto porque, por exemplo, a proibição imposta em alguns contextos acaba por

fazer com que os estudantes envolvidos em praxe se posicionem nas imediações da IES, antecipando-se assim a qualquer figura institucional no primeiro contato com os novos estudantes. O relato de um dos entrevistados, que assinalou a existência de um corte profundo entre a sua instituição e a praxe, confirmou esta estratégia de antecipação que a praxe privilegia e que garantiu que ele tivesse contacto com a praxe ainda antes de saber sequer qual o enquadramento e o nível de aceitação do fenómeno na instituição.

Além desta dimensão institucional, importa compreender que a praxe apresenta uma proposta substancialmente distinta da de qualquer outro grupo ou programa que se apresente aos estudantes nessa primeira etapa de frequência do Ensino Superior. Esta singularidade manifesta-se, no essencial, naquilo que promete oferecer e no imaginário que ativa.

Antes de mais, a praxe constitui-se, desde o primeiro momento, através de uma experiência de enorme intensidade do ponto de vista físico, mental, psicológico e emocional. Apresenta um plano de atividades que, em vários contextos, implica uma imersão quase completa dos estudantes, assente em jornadas de dias inteiros, ao longo de uma ou duas semanas (antes do início das aulas ou coincidindo em parte com esse). O tempo e a energia que ali se despendem, além da intensa interação entre pares, fazem com que a praxe seja experienciada, desde o primeiro momento, como *ritual de suspensão* (Lopes *et al.*, 2018), um período liminar (Turner, 1974), onde o presente é reduto de liberdade e se transforma num espaço-tempo de vivências intensas e de exaltação do presente. A redoma dentro da qual se cria um forte sentimento de pertença e relações intensas tem nesta primeira fase o seu momento-chave. Não é por acaso que os estudantes destacam o seu 1.º ano, hipervalorizando essa etapa do percurso em praxe, descrevendo-a como um privilégio apenas passível de ser compreendido por aqueles que também o tenham vivido – expressões como «[por causa da praxe] nunca me sinto perdido» e «só quem a vive é que sabe e que sente» são representativas neste sentido.

Além disto, a praxe não se circunscreve a iniciativas pontuais, como acontece com inúmeras propostas de acolhimento e integração. Na medida em que a integração não é o foco da praxe, mas uma consequência da sua ação, a pertença àquele grupo proporciona uma

experiência que vai muito além disso, prolongando-se por todo o ano letivo e, no caso de alguns estudantes, ao longo de toda a sua experiência no Ensino Superior. Note-se que, para alguns estudantes, é através da praxe que se cria uma ligação com a instituição, havendo casos em que se identifica uma sobrevalorização da praxe em relação ao curso no que diz respeito à identificação com a IES – «Eu nunca vou conseguir desligar [a IES] da praxe. Eu quando penso [na IES], eu penso na praxe». No caso dos estudantes que acabaram por se desiludir com o curso, o peso da praxe nesta identificação com a instituição foi ainda mais evidente – «[a praxe] é a coisa que mais, entre aspas, me motiva, [a] ir [à IES]».

Ainda que internamente os estudantes se confrontem com a ausência de horizontalidade, na medida em que as relações se estruturam em torno de poderes desiguais e assentam na distribuição hierarquizada de papéis a desempenhar, a praxe beneficia claramente do facto de assentar totalmente em interações interpares. Se é certo que os programas de mentoria partilham desta característica, é também verdade que esses tendem a contar com um forte enquadramento institucional, que contribui para que sejam percecionados como um grupo com algum grau de formalidade e com uma ligação protocolar à instituição. Veja-se, a título de exemplo, o Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto, que se apresenta nos seus documentos como um programa institucional, enquadrado na Universidade. Num trabalho que avaliou estes programas noutra IES portuguesa, a partir da perspectiva de estudantes mentores, concluiu-se que, apesar de envolvidos no programa e confiantes no sucesso da proposta, esses estudantes acreditavam que o êxito da integração tendia a estar mais dependente, por um lado, de características individuais, como a personalidade de cada um, e, por outro, do próprio papel desempenhado pela praxe, que chegou a ser definido como um “programa de tutoria não oficial” (Tomás, 2017:20).

Além de tudo isto, a praxe distingue-se nomeadamente pelo imaginário da “vida académica” que ativa. Encontramos entre os estudantes discursos em torno da tradição do fenómeno e do desejo de a perpetuar, bem como outros onde se associa a praxe à expectativa de viver intensamente o que se identifica como o “espírito académico”, que tanto pode remeter para a frequência de contextos festivos e o aumento das sociabilidades como para dimensões mais simbólicas, como o uso do traje ou a participação em cerimónias, como as serenatas. Se é

certo que esses elementos não são exclusivos do universo da praxe, nesse contexto eles contam com um valor simbólico acrescido. A ideia de uma experiência vivida com intensidade, onde todas as possibilidades são exploradas até ao limite, surge também neste contexto de ativação das representações que estes estudantes têm acerca da praxe e do próprio contexto universitário.

Conclusão

Compreendemos que a praxe continua hoje a representar um dos principais mecanismos de acolhimento e integração no Ensino Superior, particularmente pela eficácia e rapidez com que contribui para a integração social e académica dos estudantes aí recém-chegados. As narrativas que os estudantes entrevistados partilharam permitem-nos concluir que o primeiro contato com a instituição corresponde ao primeiro contato com a praxe, tendo mesmo sido encontradas percepções de uma certa sobreposição entre o acolhimento proporcionado pela praxe e o promovido por outras estruturas, chegando a praxe a ser compreendida como um mecanismo de integração da própria IES. Contribui no mesmo sentido a prevalência de um enquadramento institucional que normaliza e legitima a praxe e que faz com que esta surja aos olhos dos novos estudantes como parte da vida da instituição académica. Neste cenário, a adesão dos estudantes à praxe ocorre de forma harmoniosa e com poucos atritos e chega até a ser experienciada como inseparável da entrada no Ensino Superior. Esta lógica de legitimação do fenómeno, sendo comum, não atravessa todas as realidades contextuais do mesmo modo. A partir das diferentes experiências relatadas, foi possível identificar, entre as IES do Porto, uma diversidade assinalável nos modos de relação com o fenómeno, que podem ser organizados em três abordagens: instituições onde qualquer atividade de praxe se encontra proibida e onde se experiencia um ambiente de forte oposição; instituições onde a praxe se encontra, de alguma maneira, integrada na vida da instituição, entendida como o modo de prevenir e controlar atos de violência ou outros abusos; e instituições que promovem a praxe, atribuindo-lhe inclusivamente salas e espaços reservados ao seu uso, locais sujeitos a pouco ou nenhum escrutínio institucional.

Conclui-se, ainda, que a praxe se distingue de outros grupos ou atividades com propostas de acolhimento e integração, na medida em que, não sendo a integração o seu foco, mas uma consequência do que proporciona, ela apresenta uma proposta que ultrapassa esses limites, alimentando a constituição de um grupo e de um forte sentimento de pertença. A intensidade e singularidade da experiência em praxe justificam a entrega, o empenho e o sacrifício com que muitos estudantes se dedicam ao grupo, e até à diluição da sua identidade individual na coletiva, num processo que cria disposições afetivas significativas entre quem partilha a experiência. A praxe apresenta, deste modo, uma proposta substancialmente distinta da de qualquer outro grupo ou programa que se apresente aos estudantes; uma singularidade que se manifesta naquilo que promete oferecer e no imaginário da “vida académica” que ativa.

Referências bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2005), “As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico”, *Interações*, 1, pp. 25–53.

AFONSO, Tiago (2012), *Transição e Adaptação ao Ensino Superior: Vivências académicas e Identidade Vocacional*, Tese de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade da Beira Interior.

ALMEIDA, Ana Nunes de; & VIEIRA, Maria Manuel (2012), “From university to diversity: the making of Portuguese Higher Education”, in Guy Neave e Alberto Amaral (org.), *Higher Education in Portugal 1974-2009. A Nation, a Generation*, Dordrecht, Springer, pp.136-159.

ALMEIDA, Leandro *et al.* (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.

ALVES, Nuno de Almeida (2014), “O desenvolvimento do ensino superior em Portugal. A década de 2000-2010”, in António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (org.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Factores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp.33-49.

ALVES, Ana Filipa; GONÇALVES, Paula; & ALMEIDA, Leandro (2012), “Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes”, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20, pp. 121-131.

ATKINSON, Paul *et al.*, (Eds.) (2007), *Handbook of Ethnography*, London, Sage Publications.

AZEVEDO, Ângela Sá; & FARIA, Luísa (2004), *Transição para o Ensino Superior: estudo preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica*, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

BURGESS, Robert (Eds.) (1982), *Field research: a sourcebook and field manual*, London, George Allen Unwin.

CALDEIRA, Suzana Nunes *et al.* (2017), “Transição, resiliência e praxe. Estudos na Universidade dos Açores”, *Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, 14, pp.195–199.

CARMO, Renato Miguel do; & MATIAS, Ana Rita (2019), *Retratos da Precariedade. Quotidianos e aspirações dos trabalhadores jovens*, Lisboa, Edições Tinta-da-China.

CASTELO, Leonor (2016), *A Phenomenological Study Of Praxe: A Portuguese Academic (Sub)Culture*, Master’s Thesis in Sociology, London, London School of Economics and Political Science.

COSTA, Hugo (2015), *Vivências académicas dos estudantes do curso de Licenciatura em Enfermagem: contributos para a intervenção comunitária*, Tese de mestrado em Enfermagem Comunitária, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

COSTA, António Firmina da; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana; & RODRIGUES, Eduardo Alexandre (2014), “Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior”, in António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (org.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Factores e Processos de Sucesso e Insucesso*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp.5-31.

CRUZEIRO, Maria Eduarda (1979), “Costumes estudantis de Coimbra no século XIX: tradição e conservação institucional”, *Análise Social*, XV (60), pp.795–838.

DIAS, Diana; & SÁ, Maria José (2014), “Initiation rituals in university as lever for group cohesion”, *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), pp.447–464.

- DIAS, Diana; & SÁ, Maria José (2011), “Do ensino secundário para o superior: o impacto emocional da transição”, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19, pp.35-48.
- ESTANQUE, Elísio (2016), *Praxe e Tradições Académicas*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- ESTANQUE, Elísio; & BEBIANO, Rui (2007), *Do activismo à indiferença: movimentos estudantis em Coimbra*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- FERNANDES, Luís; & CARVALHO, Maria (2000), “Por onde anda o que se oculta: O acesso a mundos sociais de consumidores problemáticos de droga através do método do snowball”, *Revista Toxicodependências*, 6(3), pp.17–28.
- FREITAS, Ana; MARTINS, Joana; & VASCONCELOS, Rosa (2003), “Integração do(a)s Aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho”, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), pp. 1373–1382.
- FRIAS, Aníbal (2003), “Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 81–116.
- GONZAGA, Luís; PINTO, Daniela; SALVADO, Daniela; & BRÁS, Patrícia (2014), *Praxe académica: razões, emoções e relações*, Santarém, Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém -UIIPS.
- HUGHES, Everett C. (1984), *The Sociological Eye*, New Brunswick, Transaction.
- LOPES, João Teixeira (2023), *Elas: Percursos «inesperados» de jovens mulheres das classes populares*, Lisboa, Edições Tinta-da-china.
- LOPES, João Teixeira et al. (2018), *Caloiros e Doutores. Um Estudo Sociológico sobre a Praxe Académica em Portugal*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- LOUREIRO, Cândida et al. (2009), “A praxe académica na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra”, *Educação. Temas e Problemas*, 8, pp. 89–97.
- MAIA, Inês (2017), *Da integração no Ensino Superior à integração na ordem social: uma interpretação sociológica da praxe*, Tese de mestrado em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- MAIA, Inês (2024), *O fenómeno da praxe no Porto: discursos e práticas*, Tese de doutoramento em Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- MAUSS, Marcel (2011), *Ensaio sobre a dádiva*, Lisboa, Edições 70

MENDES, Maria *et al.* (2017), “Novos elementos sobre Praxes no Ensino Superior - Estudos na Universidade dos Açores”, *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 14, pp. 191–194.

MINEIRO, João (2015), “O campo universitário português: Transformações e disputas entre 1988 e 2015”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 82, pp. 103–123.

OLIVEIRA, Catarina Sales, VILLAS-BOAS, Susana, & HERAS, Soledad Las (2016), “Assédio no ritual da praxe académica numa universidade pública Portuguesa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 80, pp. 49–67

PAIS, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

PINTO, José Madureira (2002), “Factores de sucesso/insucesso”, in CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

RIBEIRO, Rita (2000), *As lições dos aprendizes: as praxes académicas na Universidade do Minho*, Tese de Mestrado em Antropologia, Braga, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

SÁ, Maria José (2021), “‘Welcome to Wonderland’. Integration rituals and ceremonies for higher education first-year students, and lessons for institutions”, *European Journal of Higher Education*, pp.1–16.

SILVA, Ana; FARHANGMEHR, Minoo; & JALALI, Marjan (2017), “License to bully: rites of passage in higher education”, *Springer-Verlag*, 15, pp. 49–66.

SILVA, Filipa (2015), *Influência da personalidade e das vivências de praxe na adaptação ao ensino superior*, Tese de mestrado em Psicologia da Saúde e Reabilitação Neuropsicológica, Universidade de Aveiro.

SOARES, Ana Paula *et al.* (eds.) (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.

TOMÁS, Janete (2017), *Efeitos de um programa tutorial em estudantes universitários: como foi vivenciado o processo de mentoria pelos mentores?*, Tese de mestrado em Psicologia da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

TURNER, Victor (1974), *O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura*, Petrópolis, Editora Vozes.

VELOSO, Hernâni; COSTA, António Firmino da; & LOPES, João Teixeira (coord.) (2010), *Factores, Representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*, Porto, Universidade do Porto.

VIEIRA, Patrícia (2013), *Vivências da Praxe Académica - Percepção de Integração e Ansiedade na Transição para o Ensino Superior*, Tese de mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, Universidade de Coimbra.

Inês Maia.

Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (IS-UP), Porto, Portugal. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n, 4150-564, Porto, Portugal. ORCID ID: 0000-0002-1562-8330.

E-mail: imaia@letras.up.pt