

As questões de género na praxe académica: o caso de
uma Instituição de Ensino Superior do norte de Portugal

Joana Filipa Casimiro Baltazar

*Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social – Educação e
Intervenção ao longo da vida*

Orientado por

Professora Doutora Sofia Marisa Alves Bergano

Bragança

2025

As questões de género na praxe académica: o caso de
uma Instituição de Ensino Superior do norte de Portugal

Joana Filipa Casimiro Baltazar

*Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social – Educação e
Intervenção ao longo da vida*

Orientado por

Professora Doutora Sofia Marisa Alves Bergano

Bragança

2025

Para que o ensino superior,
que é onde maior parte de nós começa a voar sozinha/o,
seja mais atento à contemporaneidade e mais inclusivo
para as mulheres e para as minorias sexuais e de género.

Esta mudança passa, particularmente,
pela praxe académica e pelo associativismo juvenil
que deve mitigar situações
de desigualdade, discriminação
e assédio junto de jovens adultos.

Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos.

José Saramago *in* Ensaio sobre a cegueira, 1995.

Se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.

Isaac Newton

Agradecimentos

“Agradecer o bem que recebemos é retribuir um pouco do bem que nos foi feito.”

Augusto Branco

À minha mãe, cujo apoio incondicional e cujas palavras de incentivo me guiaram ao longo de todo este percurso. A tua força e presença foram fundamentais em cada momento, e sou imensamente grata por tudo o que fizeste e por me lembrares, sempre, de seguir em frente.

Ao Daniel cuja paciência, compreensão e amor foram uma constante fonte de motivação e apoio ao longo desta jornada. Agradeço-te por estares sempre ao meu lado, por acreditares em mim mesmo nos momentos de dúvida e por me incentivares a prosseguir com determinação. A tua capacidade de me tranquilizar nas fases mais exigentes e a tua presença constante foram cruciais. Obrigada por seres o meu porto seguro e por celebrares comigo cada conquista.

À minha orientadora, professora doutora Sofia Bergano, agradeço pela dedicação, orientação e por acreditar sempre no meu trabalho, mesmo nos momentos mais desafiantes. A sua orientação cuidadosa e as suas sugestões valiosas foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Agradeço também pela paciência e disponibilidade para esclarecer todas as dúvidas. A sua experiência e rigor inspiraram-me a procurar sempre o melhor, e a sua empatia e apoio foram essenciais para que este trabalho se tornasse uma realidade. Obrigada por todo o compromisso e profissionalismo que fez com que este trabalho fosse mais enriquecedor.

Às participantes e aos participantes que colaboraram neste estudo, expresso o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e contributo. Agradeço também ao observador pela colaboração prestada ao longo do processo.

À minha família, por todo o apoio e preocupação ao longo do meu percurso académico.

Às minhas afilhadas, Maria e Madalena, que desde o primeiro dia veem em mim uma fonte de inspiração e renovam a minha vontade de ser melhor a cada dia. Que eu possa retribuir sempre com o mesmo carinho e admiração.

À minha querida Tôna Tuna, pelas aprendizagens, pelo apoio e pelos momentos partilhados.

Às/Aos docentes do mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao longo da vida.

À Escola Superior de Educação.

A todas/os vocês, que fizeram parte deste percurso, devo o meu mais sincero e eterno agradecimento.

Resumo

A praxe académica no ensino superior é um fenómeno tradicionalmente marcado por uma vertente fortemente masculinizada. Na contemporaneidade, torna-se pertinente perceber como é que as questões de género estão atualmente inseridas na organização e na praxis da vida académica. Assim, através de uma metodologia qualitativa, com base em entrevistas e *focus group*, realizou-se um estudo de caso numa Instituição de Ensino Superior do norte de Portugal. Os resultados da presente investigação indicam uma crescente preocupação com a inclusão e integração da diversidade de género na praxe académica. Observou-se que, embora não haja uma diferenciação explícita ou consciente entre géneros, pequenos detalhes revelam a existência de dinâmicas que podem, por vezes, perpetuar discriminações inconscientes, especialmente no que diz respeito a minorias. A problemática da desigualdade que afeta particularmente as mulheres revela sinais de progresso, embora ainda não se encontre plenamente superada. De um modo geral, têm sido alcançados avanços significativos, contudo, persiste a necessidade de prosseguir os esforços no sentido da concretização plena da igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Praxe académica; Instituição de Ensino Superior; Questões de género; Diversidade de género; Desigualdade; Inclusão e integração.

Abstract

Academic hazing in higher education is a phenomenon traditionally marked by a strongly masculinized aspect. In contemporary times, it is pertinent to understand how gender issues are currently inserted into the organization and praxis of academic life. Thus, using a qualitative methodology, based on interviews and focus groups, a case study was carried out in a Higher Education Institution in the north of Portugal. The results of this research indicate a growing concern with the inclusion and integration of gender diversity in academic hazing. It was observed that, although there is no explicit or conscious differentiation between genders, small details reveal the existence of dynamics that can sometimes perpetuate unconscious discrimination, especially with regard to minorities. The issue of inequality that particularly affects women shows signs of progress, although it has not yet been fully overcome. In general, significant progress has been made, but there is still a need to continue efforts to fully achieve equal opportunities.

Key-words: Academic hazing; Higher education institution; Gender issues; Gender diversity; Inequality; Inclusion and integration.

Índice

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract.....	x
Introdução	1
Capítulo I – A complexidade das questões de género: alguns instrumentos teóricos fundamentais	4
1. Diversidade de género	5
1.1. Delimitação do sexo como categoria biológica.....	7
1.2. O conceito de identidade de género.....	8
1.3. A expressão de género como extensão da identidade de género.....	9
1.4. O conceito de orientação sexual	10
2. As minorias sexuais e de género.....	12
3. Dos estereótipos de género à performatividade.....	13
4. A (des)igualdade de género no ensino superior em Portugal	17
Capítulo II – A praxe académica em Portugal.....	21
1. A praxe académica e a sua organização	21
2. O traje académico	25
3. Análise e reflexão em torno da praxe académica e das questões de género.....	28
Capítulo III – A investigação: opções metodológicas	34
1. Desenho de investigação	36
2. Questão-problema e objetivos de investigação	37
3. Técnicas de recolha de dados: focus group e inquérito por entrevista ...	37
3.1. Descrição dos instrumentos de recolha de dados	40
4. Aspetos éticos da investigação	41
5. Procedimentos	42

6. As/os participantes.....	45
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados.....	47
1. Conceção da praxe académica.....	49
1.1 Código de praxe, hierarquização e papel das/os intervenientes/participantes	49
1.2 Valores.....	53
1.3 Respeito, compromisso e perseverança.....	54
2. Rituais da praxe académica.....	56
2.1 Atividades e jogos	57
2.2 Hinos, cânticos e linguagem.....	59
3. Finalidade da praxe académica.....	61
3.1 Importância e relevância.....	61
4. Estruturas e dinâmicas na praxe académica	63
4.1 Modus operandi	63
4.2 Tradição e evolução.....	65
4.3 Limites.....	66
5. Diversidade de género na praxe académica.....	68
5.1 Traje, identidade e expressão de género.....	68
5.2 As mulheres e as minorias sexuais e de género.....	71
5.3 Situações de assédio, discriminação e importunação sexual.....	75
6. Balanço da praxe académica.....	78
6.1 Satisfação com a praxe	78
6.2 Desafios e oportunidades.....	79
6.3 O futuro da praxe.....	81
Considerações finais	83
Referências bibliográficas	87
Anexos	91

Anexo 1 – Guião <i>focus group</i>	91
Anexo 2 – Ficha de registo da/o participante do <i>focus group</i>	94
Anexo 3 – Guião das entrevistas	95
Anexo 4 – Parecer da Comissão de Ética	98
Anexo 5 – Consentimento informado do <i>focus group</i>	99
Anexo 6 – Consentimento informado entrevistas.....	100
Anexo 7 – Análise de conteúdo	101

Índice de figuras e tabelas

Figura 1 – Biscoito de género.....	7
Figura 2 – Espetro de género.....	9
Figura 3 – Quadro síntese das componentes da diversidade de género.....	11
Tabela 1 – Estatísticas demográficas em Portugal 2023: nados-vivos, óbitos e esperança média de vida.....	17
Tabela 2 – Alunos/as inscritos/as por área de educação e sexo 2022/23.....	19
Tabela 3 – Diplomados/as no ensino superior por área de educação e sexo 2022/23.....	20
Tabela 4 – Participantes do senado de praxe e dirigente associativo e respetivas escolas.....	46
Figura 4 – Árvore categorial.....	47
Tabela 5 – Categorias, subcategorias e indicadores da análise de conteúdo.....	48

Introdução

A praxe académica, uma tradição profundamente enraizada no ensino superior, tem sido alvo de debates e controvérsias ao longo dos anos. Este fenómeno simboliza a integração das/os novas/os estudantes na vida académica, assumindo diversas formas e significados, variando entre instituições e contextos. No entanto, para além dos rituais e tradições, surgem questões pertinentes sobre as dinâmicas de poder, as relações interpessoais e, de forma particular, as questões de género que permeiam estas práticas.

Antes de mais, importa esclarecer que o conceito de género ultrapassa a mera dicotomia entre masculino e feminino, abrindo espaço para uma compreensão mais abrangente e inclusiva das múltiplas formas de ser e de se expressar no mundo. É inegável que a diversidade de género é um tema central no debate contemporâneo sobre igualdade e direitos humanos. A diversidade de género, que contempla o sexo, a identidade de género, a orientação sexual e a expressão de género, desafia as conceções tradicionais sobre o sexo e o género, englobando uma panóplia de aspetos que vão além do binarismo masculino e feminino. A identidade e a expressão de género, em especial, funcionam como elementos dinâmicos que desafiam a rigidez dos estereótipos e papéis de género que, ao longo de vários séculos, foram socialmente construídos, aprendidos e interiorizados. No decorrer da vida, muitas pessoas experimentam as suas identidades e expressões de género de maneiras que podem oscilar e não se alinhar com os traços e expectativas tradicionalmente associados ao binarismo de género, revelando uma complexidade e fluidez, algo que marca estas dimensões.

Na necessidade de compreender se há, de facto, uma garantia de que todo o ser humano que participa nas praxes académicas tem assegurados os seus direitos, independentemente de como se identifica ou de como expressa o seu género, esta investigação ganha relevância. Sendo o ensino superior uma alavanca para a vida adulta, é importante que o fenómeno da praxe académica, com grande destaque neste meio, despertando paixões e controvérsias, seja também ele visto através de um prisma inclusivo e sensível a questões do mundo contemporâneo, tal como as questões de género no contexto académico. Pois, todas/os somos dignas/os de ser, estar e pertencer em qualquer parte, independentemente de como nos expressemos ou com o que nos identifiquemos. Ao reconhecer a pluralidade e a flexibilidade da diversidade de género, surgiu o interesse de estudar este tema, em articulação com outro grande tema que é a praxe académica. A praxe, como fenómeno antigo, é fortemente marcada por uma

componente masculina e sexista, onde surgem dinâmicas de poder desfavoráveis para a mulher e para as pessoas que não se enquadram no binómio feminino-masculino, as minorias sexuais e de género.

Esta dissertação propõe-se a avaliar de que forma as questões de género estão integradas na praxe académica de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal, percebendo como é que esta prática pode reforçar ou desafiar estereótipos de género e papéis sociais. Assim, na tentativa de conduzir uma temática com pouca produção científica, mas que se releva de extrema importância compreendê-la, foram entrevistadas/os estudantes que desempenham cargos de relevo na praxe académica e estudantes com uma expressão de género não-binária que foram praxadas nesta mesma academia. Desta forma, a investigação realizada desenvolve-se com recurso a uma metodologia qualitativa, com recurso a um estudo de caso, que, como refere Yin (1994), é uma investigação empírica que investiga um “(...) fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real”, “quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência (pp. 10 e 24).

As motivações para a realização deste estudo são múltiplas e decorrem da necessidade de um entendimento mais profundo sobre as questões de género no contexto específico da praxe académica de uma instituição de ensino superior no norte de Portugal (IES). Além disso, a literatura académica sobre a praxe em Portugal ainda é limitada no que diz respeito a uma análise focada nas questões de género. Embora existam estudos que abordam a praxe de forma geral, poucos se dedicam a explorar as nuances da sensibilidade à diversidade de género ou analisam o fenómeno com recurso à lente dos estudos de género. Portanto, este estudo tem também como foco preencher essa lacuna, oferecendo uma contribuição para os campos dos estudos de género. Por fim, a motivação pessoal de compreender e, potencialmente, contribuir para a transformação social também está fortemente presente. Ao investigar as dinâmicas de género na praxe académica, este estudo procura não apenas analisar as realidades existentes, mas também promover a reflexão crítica e o diálogo sobre possíveis mudanças que possam levar a uma praxe e, conseqüentemente, a uma vida académica, mais inclusiva, dignificante e respeitosa, na qual a igualdade de género seja plenamente considerada e valorizada. Principalmente no sentido de incentivar a reflexão sobre a interseção destes temas para que os organismos que gerem e organizam toda a questão

da socialização e integração das/os estudantes nas IES, sejam sensíveis e atentos a estes aspetos.

A presente dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos. O capítulo I e II dizem respeito ao enquadramento teórico, o capítulo III corresponde às opções metodológicas e o capítulo IV incorpora a apresentação e discussão dos resultados.

O capítulo I é focado nas questões de género e tem como título *A complexidade das questões de género: alguns instrumentos teóricos fundamentais*. Este capítulo tem quatro pontos: 1. Diversidade de género, 2. As minorias sexuais e de género, 3. Dos estereótipos de género à performatividade e 4. A (des)igualdade de género no ensino superior em Portugal

Já o capítulo II intitula-se *A praxe académica em Portugal* e encontra-se dividido em três pontos: 1. A praxe académica e a sua organização, 2. O traje académico e 3. Análise e reflexão em torno da praxe académica e das questões de género.

Segue-se o capítulo III que é dedicado à parte da investigação e das opções metodológicas incorpora cinco pontos: 1. Desenho de investigação, 2. Questão-problema e objetivos de investigação, 3. Técnicas de recolha de dados: *focus group* e inquérito por entrevista, 3.1 Descrição dos instrumentos de recolha de dados, 4. Aspetos éticos da investigação, 5. Procedimentos e 6. As/os participantes

De seguida, apresenta-se o capítulo IV, que contempla a apresentação e discussão dos resultados, organizados em pontos e subpontos correspondentes às categorias da análise de conteúdo.

Por último, apresentam-se as considerações finais, relativas tanto à investigação como ao processo global de elaboração da dissertação, incluindo as dificuldades encontradas e propostas de melhoria.

Capítulo I – A complexidade das questões de género: alguns instrumentos teóricos fundamentais

Neste primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico sobre as questões de género, que fundamenta a presente investigação. O enquadramento teórico pressupõe a revisão do estado da arte da temática em questão, para que de uma forma holística se compreenda o assunto tratado. Desta forma, o primeiro capítulo está dividido em quatro pontos: 1. Diversidade de género, 2. As minorias sexuais e de género, 3. Dos estereótipos à performatividade e 4. A (des)igualdade de género no ensino superior em Portugal.

O ponto 1, dedicado à diversidade de género, inicia-se com o conceito de identidade como ponto de partida para compreender as relações humanas e a sexualidade humana. Ainda a este respeito é explicado o conceito de género, o qual está intimamente ligado à construção da identidade, sob a análise de autoras como Simone de Beauvoir e Judith Butler. Este primeiro ponto incorpora ainda 4 subpontos que correspondem às componentes da diversidade de género: o sexo, a identidade de género, a expressão de género e a orientação sexual, procurando esclarecer os conceitos fundamentais para a compreensão do tema e a sua relevância na afirmação da identidade. Neste seguimento, o ponto 2 aborda o conceito de minorias sexuais e de género, refletindo sobre as adversidades e dificuldades que esta comunidade enfrenta na sociedade, como a discriminação e a exclusão, bem como a afirmação identitária. Segue-se o ponto 3, focado na compreensão dos estereótipos de género e da interseccionalidade e como estes se relacionam com a performatividade, baseada nos estudos de Judith Butler. Neste ponto exploram-se como os papéis e expectativas sociais associados ao género são construídos, reproduzidos e contestados nas diversas esferas da sociedade. Por fim, o ponto 4, analisa a questão da (des)igualdade de género no ensino superior em Portugal. Esta análise é focada na representação de género, quer a nível da segregação horizontal, quer a respeito da segregação vertical e nos desafios enfrentados pelas mulheres no contexto do ensino superior.

Este capítulo visa, portanto, estabelecer as bases teóricas e contextuais necessárias para compreender a complexidade do tema e apoiar a parte empírica dos capítulos III e IV.

1. Diversidade de género

A identidade é um conceito central para compreender as relações humanas e a forma como nos posicionamos no mundo, respondendo à pergunta fundamental: *quem somos?* (Hall, 2006), ou seja, é aquilo que faz com que uma pessoa “seja essa mesma pessoa” (Miguens, 2001, p. 139). Como refere Bergano (2012), “(...) a relação com o Outro é primordial na compreensão da (re)construção da identidade do Eu” (p. 78), isto é, a identidade do “eu” está sujeita à presença de um “outro”, cuja interação influencia diretamente o modo como cada indivíduo se percebe e se posiciona no mundo. Esta interação é essencial, pois reflete a natureza relacional da identidade, que não se forma de maneira isolada. Desta forma, o "outro" desempenha um papel estruturante, contribuindo para a definição do "eu" e para a compreensão da sua posição no mundo social.

A construção da identidade é um processo contínuo e em constante reconstrução, moldado por contextos sociais, culturais e históricos, sendo atravessada por dimensões como classe social, etnia, religião, sexualidade e género (Hall, 2006). A identidade desenvolve-se e transforma-se à medida que nos relacionamos e adotamos papéis sociais, sendo profundamente vivida e sentida no corpo. Neste seguimento, e explorando a identidade dentro de uma perspetiva mais ampla, a diversidade de género surge como uma das dimensões mais marcantes dessa construção social. O género, longe de ser uma realidade fixa ou puramente biológica, tal como a identidade, é vivido e experienciado de formas profundamente diversas por cada pessoa (Butler, 2017), refletindo um conjunto de normas, expectativas e significados culturais que moldam não apenas quem somos, mas também como somos percebidos e aceites pela sociedade (Bergano, 2014). Portanto, a diversidade de género desafia a ideia de uma dicotomia rígida entre masculino e feminino, abrindo espaço para identidades que transcendem estas categorias normativas, nomeadamente a nível de estereótipos de género e papéis sociais associados a cada um (Silva et al., 2022).

Neste sentido, torna-se também importante compreender a sexualidade humana, como dimensão que ajuda a moldar a identidade, a qual vai muito além do ato sexual e reprodutor, como refere Oliveira (2020):

A sexualidade humana compreende características como prazer, a reprodução, a amizade, o amor, o afeto, práticas sexuais, a orientação sexual e género. O seu

exercício envolve sensações táteis prazerosas, recebimento de afetividade e acolhimento amoroso advindo de relacionamentos conjugais, fraternos ou amicais (p. 139).

Reconhecer esta amplitude é crucial para compreender como a sexualidade influencia a identidade e as relações humanas. A sexualidade humana vai além de aspectos biológicos, envolvendo prazer, afeto e conexão interpessoal, essenciais para o bem-estar emocional e social. Compreender a sexualidade como uma dimensão diversa e plural permite desmistificar preconceitos relacionados ao gênero, promovendo relações baseadas no respeito e na inclusão.

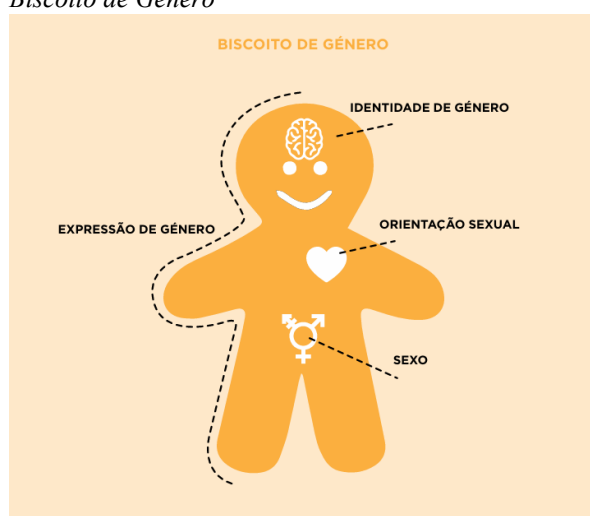
Para isso, é necessário que se compreendam conceitos básicos sobre a sexualidade humana e, conseqüentemente, a diversidade de gênero, nomeadamente, os conceitos de “sexo” e de “gênero”, uma vez que comumente são tidos como semelhantes ou até sendo a mesma coisa, no entanto, este pressuposto é errôneo (WHO, 2015; Silva, 2021; Silva et al., 2022). Desta forma, considera-se que “sexo” é um conceito biológico, cromossômico e anatômico, é natural, enquanto o gênero se constrói culturalmente (Butler, 2017). A separação dos conceitos de sexo e gênero foi enunciada por volta de 1949, quando Simone de Beauvoir publicou o seu livro “O Segundo Sexo”. A partir desta altura percebe-se que o “gênero” é o resultado das pessoas que conhecemos, do que fazemos, dos sítios onde vamos, das experiências que vivenciamos, em suma, é um processo de construção social. Scott (2001), realça que o uso da palavra “gênero”, impôs-se “mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (p. 2).

Como sugere Simone de Beauvoir (2009), “Não se nasce mulher: torna-se mulher”, o que separa e distingue sexo e gênero. O sexo com que a pessoa nasce, algo que lhe é atribuído aleatoriamente no momento da sua concepção, e que não dita necessariamente as suas características psicológicas ou socioculturais, por isso o ser mulher é “torna-se mulher”, uma vez que o gênero não é estável, constitui-se socioculturalmente conforme a sociedade e o tempo (Beauvoir, 2009). E, é importante realçar que, em momento algum, Beauvoir refere que quem se torna mulher são apenas pessoas do sexo ou gênero feminino, evidencia apenas que, “o ser mulher” é um processo contínuo e que vai muito além dos atributos com que nascemos (sexo) e do que a sociedade prescreve que sejamos. O gênero não é um resultado causal e direto do sexo, nem tão fixo como ele, por isso, o indivíduo pode assumir diferentes gêneros ao

longo da vida, sempre que não se sinta confortável, pois não se pode dizer que de um sexo decorra unicamente um género, nem que este seja estático ou perdure ao longo do tempo (Butler, 2017).

A fim de que se consiga perspetivar de uma forma holística o que contempla a sexualidade humana e, por sua vez, a diversidade de género, Silva (2021) refere o “Biscoito de Género” para explicitar de maneira clara e simplificada as componentes que a integram. Assim, na figura seguinte conseguimos visualizar as diferenças e as correspondências corporais das componentes do género: o sexo, a identidade de género, a orientação sexual e a expressão de género.

Figura 1
Biscoito de Género



Fonte: Silva, 2021

Agora que as componentes da sexualidade humana foram observadas no “Biscoito de Género”, é importante também que estas sejam explicadas, compreendendo a importância de cada uma na construção das pessoas. Os subpontos que se seguem incorporam a explicação destas componentes: o sexo, a identidade de género, a expressão de género e a orientação sexual.

1.1. Delimitação do sexo como categoria biológica

O sexo é atribuído à nascença, definindo-se a partir da observação dos órgãos genitais, mas também a partir da referência interna dos genes, dos cromossomas e das hormonas (Silva, 2021), é caracterizado como algo biológico e natural. Frequentemente, o “sexo” é caracterizado como binário, existindo assim o “sexo feminino”, atribuído a quem nasce com vagina e clitóris e “sexo masculino”, atribuído a quem nasce com pênis e escroto. No entanto, existem pessoas que desde o seu nascimento possuem

características biológicas, nomeadamente a nível do sistema reprodutor, tanto do sexo feminino como do sexo masculino, a que se dá o nome de “intersexo” (WHO, 2015; Silva et al., 2022). Sucintamente, o sexo é uma característica anatómica e cromossómica, é algo que nos é atribuído, é probabilístico e inato (Butler, 2017), não existindo forma de interferirmos sobre ele.

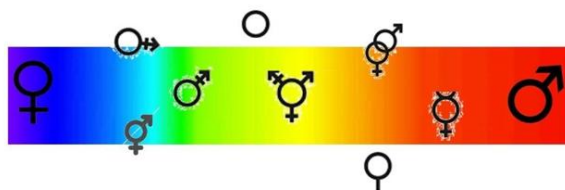
1.2. O conceito de identidade de género

A identidade de género é definida como a experiência interna e individual sentida por cada pessoa, relativamente ao género com que se identifica, que poderá, ou não, corresponder ao sexo com que nasce. É de ressaltar que, a construção sociocultural dos géneros apresenta-se e constrói-se de maneira binária, ou seja, apresenta-se e constrói-se tendo como possibilidades tradicionais o feminino e o masculino. Esta construção sociocultural surge “de um suposto determinismo biológico, no qual os corpos são entendidos no dimorfismo macho-fêmea” (Reis & Pinho, 2016, p. 11). No entanto, hoje conseguimos perceber que dentro da identidade de género surgem vários conceitos como cisgénero, transgénero e não-binário, que resultam da forma como cada pessoa se sente relativamente ao sexo com o qual nasceu (WHO, 2015; Silva, 2021; Silva et al., 2022).

A pessoa cisgénero identifica-se com o sexo com o qual nasceu, enquanto a pessoa transgénero não se identifica com o sexo com o qual nasceu. Já a identidade não-binária resulta da experiência vivenciada por quem não se identifica como feminino e masculino, ou então por quem se identifica com ambos. A identidade não-binária não se define por polos extremos e, para que se compreendesse melhor, foi proposta uma representação gráfica que ilustra a identidade de género como um contínuo, ou seja, como um espectro e não como um sistema binário que opõe dois polos: feminino e masculino. Entende-se que o espectro considera traços biológicos, psicológicos, emocionais, anulando a possibilidade de se definir o ser humano tendo em conta apenas uma das suas características (WHO, 2015; Silva, 2021; Silva et al., 2022). Isto porque o ser humano está em constante mudança, quer pelo que aprende, quer pelo que sente, quer pelo que conhece, todas as vivências colecionadas vão ser um contributo para a constante (re)construção e (re)afirmação do “eu”.

A figura 2 ilustra o espectro de género de uma forma visual, perspectivando-o como “flutuante na linha entre dois polos – feminino e masculino” (Reis & Pinho, 2016, p. 14).

Figura 2
Espetro de género



Fonte: Reis & Pinho, 2016

Pela figura 2, entende-se que existe dois polos, o vermelho e o azul. O vermelho corresponde a quem se identifica a totalmente com o feminino e o azul a quem se identifica de forma integral com o masculino. Ao longo do espectro, verificamos a existência das várias possibilidades não-binárias (Reis & Pinho, 2016). Assim, a identidade de género vai além das categorias fixas e permite uma pluralidade de expressões e vivências, que se refletem em diferentes culturas e contextos sociais. Este espectro de identidades, em constante evolução, evidencia a necessidade de uma compreensão mais inclusiva e flexível do género, que respeite e valorize as múltiplas formas de ser e de existir.

1.3. A expressão de género como extensão da identidade de género

A expressão de género é caracterizada pela forma como cada pessoa exprime a sua identidade de género, ou seja, a identidade é algo sentido internamente e a expressão é a demonstração externa dessa identidade, nomeadamente como se apresenta e interage, como refere Reis e Pinho (2016), a “identidade de género caracteriza-se na concepção individual de *sou homem, sou mulher* ou *sou um género à parte dessas opções*; enquanto que a expressão de género é a representação física – incorporada – dessa identificação” (p. 10).

A expressão de género pode estar em concordância com o tradicional sistema binário, feminino-masculino, ou pode ser a junção de ambos, normalmente designada como expressão de género andrógina. Desta forma, a expressão de género contempla aspetos como o comportamento, o vestuário, a expressão corporal e verbal, como pronomes e nomes pessoais (WHO, 2015; Silva, 2021; Silva et al., 2022).

É importante referir que a expressão de género “(...) perpassa (...) o sexo biológico, a orientação sexual e a identidade de género no modo de se vestir ou se comportar e que conflita com os papéis sociais de género” (Oliveira, 2020, p. 157). Por exemplo, alguém que tenha nascido mulher (sexo), que se identifique com o sexo

feminino (identidade de género) e se sinta atraída por homens (orientação sexual), ou seja, uma mulher cisgénero e heterossexual, pode vestir roupas largas e usar cabelo curto, tendo uma aparência mais masculina (expressão de género). A pessoa que se descreve neste exemplo desvia-se dos papéis sociais e traços de género que a sociedade dita (Oliveira, 2020) e ilustra as diferentes camadas em interação que participam na complexidade da identidade, expressão de género e orientação sexual.

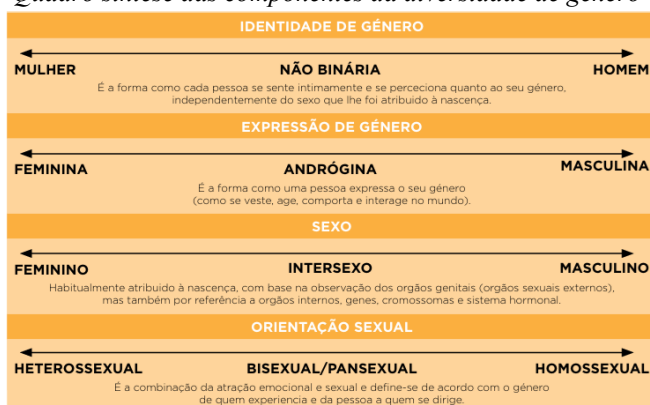
1.4. O conceito de orientação sexual

A orientação sexual é definida com base em quem a pessoa sente atração física, emocional ou afetiva, sendo esta uma característica intrínseca e não uma escolha deliberada. Tal como o sexo biológico, a orientação sexual faz parte da identidade individual e pode ser classificada em diferentes categorias. Desta forma, a pessoa, em relação à sua orientação sexual, pode ser classificada como: heterossexual, homossexual, bissexual, assexual e pansexual (WHO, 2015; Silva, 2021; Silva et al., 2022).

Uma pessoa que se sente atraída pelo sexo oposto é denominada heterossexual, enquanto alguém que se sente atraído por pessoas do mesmo sexo é designada como homossexual. Já as pessoas bissexuais experienciam atração tanto por indivíduos do mesmo sexo quanto do sexo oposto. Em contraste, as pessoas que se identificam como assexuais não sentem qualquer tipo de atração física ou emocional, independentemente do sexo. Por sua vez, os indivíduos pansexuais experienciam atração baseada predominantemente em características ou personalidades, independentemente do sexo ou identidade de género da pessoa, o que inclui também indivíduos não-binários, cuja identidade transcende as categorias tradicionais de masculino e feminino. Além disso, há pessoas que se identificam com uma sexualidade fluída, ou seja, cuja orientação pode mudar ao longo do tempo ou variar em diferentes contextos (WHO, 2015; Silva, 2021; Silva et al., 2022). Assim, as diversas orientações sexuais — heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, assexualidade e pansexualidade — ilustram a pluralidade da atração humana, abrangendo desde a preferência por um sexo específico até à ausência de atração ou à valorização de aspetos não sexuais.

Em forma de síntese, o quadro 1 incorpora as explicações genéricas dos conceitos sexo, identidade de género, expressão de género e orientação sexual para que desta forma se consiga clarificar as manifestações da variabilidade das características sexuais, da orientação sexual e da identidade de género humana.

Figura 3
Quadro síntese das componentes da diversidade de gênero



Fonte: Silva et al., 2022

De grosso modo, o sexo, a identidade de gênero, a expressão de gênero e a orientação sexual são elementos centrais na construção do ser humano enquanto indivíduo único e integrante de uma sociedade. Estes conceitos, embora distintos, estão profundamente interligados e desempenham um papel essencial na definição do "eu" em termos pessoais, sociais e culturais. Estas dimensões são pontos de referência que moldam não apenas a forma como os indivíduos se percebem, mas também como interagem com os outros e com o mundo, pois ajudam a definir quem são, como o que se identificam e como desejam ser reconhecidos. O processo de construção do "eu" passa pela integração dessas experiências internas e externas, que determinam as escolhas, comportamentos e formas de expressão. Além disso, estas dimensões são veículos de comunicação e conexão com o mundo. A forma como nos apresentamos, agimos e nos relacionamos com os outros é moldada pela interação entre a nossa autopercepção e as expectativas sociais associadas ao gênero, à sexualidade e à identidade, como é explicado mais adiante nesta dissertação. Por isso, elas não são apenas expressões individuais, mas também formas de participação em estruturas sociais mais amplas. No seu conjunto, estas componentes desempenham um papel vital na construção de um sentido de individualidade, autenticidade e pertença (Butler, 2017; Silva et al., 2022), expressando-se em linhas contínuas independentes das umas outras. Isto é, apesar de todas as componentes contribuírem para a construção do indivíduo, não dependem, necessariamente, umas das outras, atuando de forma paralela entre si.

Para dar continuidade ao capítulo I, o ponto 2 centra-se na explicação do conceito de minorias sexuais e de gênero, clarificando as suas características e analisando as suas especificidades, uma vez que são um grupo continuamente alvo de preconceitos e discriminações na sociedade.

2. As minorias sexuais e de gênero

Minoria é o nome atribuído a um grupo social que apesar de fazer parte da sociedade, distingue-se dela por vários motivos, nomeadamente características ou condições, como o nível socioeconómico, a cultura, a religião, o físico, o psíquico, o sexo, o gênero, entre outros (Jerónimo, 2013), encontrando-se numa posição de inferioridade e, por tal, acresce-lhes alguma vulnerabilidade (Paula, Silva & Bittar, 2017). Em termos de valores numéricos, nem sempre as minorias estão em menor número relativamente à sociedade, grande parte dos grupos minoritários até são a maioria na sociedade (Paula, Silva & Bittar, 2017), são exemplo, as mulheres, os idosos e os migrantes.

As “minorias sexuais” ou “minorias sexuais e de gênero” englobam todas as pessoas que se afastam da cisheteronormatividade e das expectativas sociais, abrangendo “(...) a diversidade de sexo biológico, orientação sexual, práticas sexuais, identidade e expressão de gênero (...)” (Oliveira, 2020, p. 140). Esta minoria, tal como as outras existentes, é vulnerável e, isto deve-se às crenças enraizadas na sociedade pela heteronormatividade, que promovem a ideia de que a heterossexualidade é uma norma universal e expectável para todas as pessoas (Melo, Bota & Santos, 2020). Neste sentido, torna-se também importante explicitar o conceito de “heteronormatividade”, que refere a heterossexualidade como a “(...) única possibilidade natural e legítima de expressão” (Warner, 1993 *in* Junqueira, 2013, p. 483. Já, a expressão “cisheteronormatividade” designa “(...) a assunção de que todas as pessoas têm uma identidade de gênero cis.” (CIG, 2022, p. 18). Fazendo a fusão de ambos os termos, adquire-se a expressão “cisheteronormatividade”, a qual remete para a norma cis e heterossexual (CIG, 2022), determinando-a como verdade absoluta.

Estes sistemas de pensamento perpetuam a exclusão e a discriminação daqueles que não se enquadram nesse padrão. Para além disso, “As formas, processos, graus e/ou consequências das violências exercidas às não-heterossexualidades são diferenciadas em contextos históricos, sociais, culturais e/ou políticos.” (Costa et al, 2010, p. 93). Melo, Bota e Santos (2020), referem ainda que, relativamente às “(...) minorias sexuais, o preconceito tende a assumir formas menos claras e explícitas, permitindo que a discriminação permaneça enraizada a nível individual e nas relações interpessoais” (p. 1).

A comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais) insere-se nas denominadas minorias sexuais, a qual enfrenta várias adversidades na sociedade e, no ambiente escolar, especificamente no ensino superior, em que existe um sentimento de insegurança e medo. Esta comunidade, em comparação com pessoas cisheteronormativas, têm vindo a lidar com situações mais negativas e, por isso, têm perceções e sentimentos mais controversos em relação ao ambiente escolar (CIG, 2022). Esta questão deve-se, sobretudo aos estereótipos sociais, aos estereótipos de género, à forma como a sociedade perspetiva a sexualidade humana, e à insistência na interpretação do género como linear e binário. Todavia, e como já foi explicitado anteriormente, seguir esta linha de pensamento revela-se insuficiente com todas as evidências que se têm vindo a demonstrar a nível científico, como salienta Freitas (2019), “a admissão de novas identidades sexuais suscita a reflexão acerca dos direitos fundamentais e do reconhecimento deste grupo pelo resto da sociedade” (p. 2). A existência da diversidade de género é clara na contemporaneidade, no entanto, “apesar de compormos uma sociedade com exacerbada diversidade em muitos aspectos, vive-se um período marcado por conservadorismo e retrocesso, no qual os que se encontram contrários àquilo que é enquadrado como “normal” e moralmente aceitável são afetados pelas práticas diárias de convivência pela estigmatização e o estereótipo preconceituoso” (p. 2). Por isso, para combater este cenário, é fundamental promover a educação sobre diversidade de género, fomentar o respeito pelas diferenças e implementar políticas inclusivas que assegurem direitos iguais para todas/os, independentemente da identidade de género e da orientação sexual.

Para conseguir compreender a origem destas crenças tradicionalmente enraizadas nas sociedades, é importante falar de estereótipos e de performatividade de género. Por tal, o ponto seguinte foca-se nesta análise, procurando explicar como estas construções sociais moldam a perceção do género e influenciam o comportamento dos indivíduos.

3. Dos estereótipos de género à performatividade

Como referido anteriormente, a imposição para que os indivíduos se enquadrem num dos polos mulher/feminino ou homem/masculino, com comportamentos esperados segundo o sexo biológico, gerou expectativas sociais enraizadas e transmitidas ao longo das gerações. Ou seja, foram-se formando estereótipos de género a partir de papéis

sociais e de género que exercem pressão na performatividade de cada indivíduo, como se perceberá mais adiante neste ponto.

Antes de mais, importa perceber que o fenómeno dos estereótipos sociais existe desde que existe socialização, no entanto, só por volta de 1922 é que este conceito é aprofundado por Walter Lippmann, que considerou que a formulação de estereótipos depende das tradições culturais, dos interesses do grupo a que se pertence e da forma como o grupo vê os outros. Lippmann usa várias vezes a expressão “*the pictures in our heads*” para se referir aos estereótipos, explicando que as “imagens na nossa cabeça” são as representações que fazemos do mundo e dos outros, e que essas imagens fundamentam e suportam a ação das pessoas, o que para o autor é algo normal e inevitável. Isto porque, a perceção que se tem da realidade não é a própria realidade, é simplesmente uma versão abreviada e simplificada da realidade pois, “*the real external environment is too big, too complex and too fleeting for direct acquaintance by citizens*”¹ (Lippmann, 1922/1998, p. 16). Desta forma, a perceção que se tem da realidade vai ser sempre baseada nas crenças e valores, decorrentes da cultura e do grupo a que se pertence, não sendo, por isso, neutras. Pois, não se veem as coisas como elas são, veem-se as coisas como se é, como refere Lippmann (1922/1998), “*For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see*”² (p. 81). Isto quer dizer que, ao perceber a realidade, ela é definida tendo em conta as informações prévias que se têm, informações estas que têm origem no ambiente e contexto que rodeiam o sujeito, nas pessoas que este conhece, nas experiências que tem, no que vê e ouve (Lippmann, 1922/1998). Oliveira (2008) refere que, “estereótipos implicam a padronização simplista, a uniformização necessária, a generalização confortável” (p. 97), ou seja, os estereótipos são e têm sido criados e estruturados para que, de uma maneira rápida e confortável, se padronizem as pessoas e, conseqüentemente, os seus comportamentos, valores e crenças, de forma a que seja mais fácil “(...) a explicar o mundo” (p. 97).

Fazendo um afunilamento dos estereótipos sociais, surgem os estereótipos de género como uma vertente mais específica, tendo em conta o sexo da pessoa. Na sociedade o sexo é um marcador que coloca a pessoa no polo do binómio mulher ou homem, e, a partir dessa posição, a sociedade espera que cada um tenha determinadas

¹ Tradução nossa: “O mundo exterior é demasiado grande, complexo e passageiro para ser conhecido pelos cidadãos.”

² Tradução nossa: “Na maioria das vezes, nós não vemos e depois definimos, nós definimos e depois vemos.”

características e se comporte de determinada maneira. Por isso, o conceito de “gênero” é estereotipado, uma vez que é “(...) baseado em papéis socialmente construídos e atribuídos a homens e mulheres” (Oliveira, 2008, p. 97). Desta forma, os traços de gênero ditam a forma prescrita de ser e os papéis sociais/de gênero o repertório de comportamentos (Butler, 2017). Isto porque, se espera que indivíduos do sexo masculino se expressassem de forma dita “masculina” e os do sexo feminino de forma dita “feminina”, concebendo essas expressões tão naturais como a característica do sexo, fazendo assim surgir os estereótipos de gênero. No que respeita aos traços de gênero, a mulher sempre foi vista como mais sensível, com menos força e mais submissa do que os homens. Por sua vez, o homem sempre foi visto como dominante, inteligente, forte e determinado, quer nas relações íntimas, quer na sociedade em geral (Ruiz, 2007).

Nesta lógica tradicional de distribuição do poder, a mulher, submissa ao homem, acabou por assumir papéis vistos socialmente como menos nobres e afastados da esfera pública, principalmente os papéis desempenhados na vida doméstica: cuidar da casa e tomar conta dos filhos. Enquanto isto, o homem, visto como chefe de família, teria como papel social ter de ir trabalhar para sustentar a família, tendo ainda liberdade para poder conviver com os amigos quando tem tempo livre (Ruiz, 2007). Já os papéis sociais/de gênero atribuídos às mulheres foram frequentemente minimizados, restringindo-as exclusivamente ao papel de mãe. Esperava-se que o seu principal propósito fosse procriar e, em seguida, dedicar-se ao cuidado das/os filhas/os e à manutenção do lar, sem espaço para ter outros objetivos de vida. Essa limitação contrastava fortemente com as amplas oportunidades concedidas aos homens, os quais possuíam diversas liberdades e oportunidades, como socializar, estudar, trabalhar, votar, viajar e participar em diversas atividades fora da rotina. Portanto, o papel da mulher permanecia restrito à esfera doméstica, vista como uma obrigação inquestionável e um dever inerente à sua condição (Scott, 2001), enquanto ao homem era permitido assumir diversos papéis e desempenhar uma ampla variedade de atividades.

Com o passar dos anos esta foi uma realidade que se foi tornando muito presente nas sociedades e, com uma intensa pressão dos papéis sociais/de gênero terem de ser cumpridos pela mulher e pelo homem, estes foram-se enraizando e passando de geração em geração. Por isso, por tanto tempo, acredita-se e considera-se legítimo esta propagação de papéis sociais/de gênero e de traços de gênero na contemporaneidade. Os traços de gênero e os papéis sociais traduzem a existência dos estereótipos de gênero,

que apesar de não ser algo recente, é algo que ainda perdura nas sociedades contemporâneas, sendo uma problemática ainda muito vincada. Contudo, o “masculino” e o “feminino” não são inerentes ao “homem” e à “mulher”, respetivamente, mas sim construções subjetivas (Scott, 2001), por tal, continuar a legitimar estereótipos de género revela-se insatisfatório e comprometedor na construção da identidade das pessoas.

Ainda relativamente aos estereótipos de género, é necessário ressaltar que estes não surgem de forma isolada. Ou seja, categorias sociais como a classe social, a cor de pele, a orientação sexual e a deficiência, estão afincadamente entrelaçadas com os estereótipos que surgem. Kimberlé Crenshaw (2022) define esta realidade como interseccionalidade, explicando que os estereótipos não afetam todas as pessoas da mesma maneira. Esta abordagem permite compreender como diferentes formas de opressão, como o racismo ou pobreza, se combinam e afetam cada pessoa de maneira única, moldando as experiências individuais e criando desigualdades que não podem ser explicadas apenas devido ao género. Além disso, a interseccionalidade revela como a classe social influencia os papéis de género. As mulheres das classes trabalhadoras, por exemplo, podem enfrentar pressões diferentes das mulheres de classes mais altas, muitas vezes tendo de equilibrar empregos precários e responsabilidades domésticas, enquanto mulheres de classes mais favorecidas podem ser incentivadas a cumprir papéis sociais mais tradicionais. Também a orientação sexual e a identidade de género têm um impacto profundo na forma como os papéis de género são vividos, por exemplo, indivíduos LGBTQIAPN+ enfrentam desafios adicionais por se desviarem das normas de género e da heterossexualidade (Crenshaw, 2022).

Os estereótipos de género e os papéis sociais correntemente atribuídos a homens e mulheres são construções que não apenas refletem expectativas sociais, mas também ganham significado através da performatividade de género, ou seja, das ações reiteradas que constituem e reforçam essas identidades ao longo do tempo. Segundo Butler (2017), a estrutura binária de género é moldada por relações de poder que organizam as interações quotidianas entre as pessoas com base nos papéis sociais a elas atribuídos. A sociedade, ao longo do tempo, define e impõe formas específicas de comportamento às pessoas, utilizando como ponto de partida o seu sexo biológico, através da prescrição de repertórios normativos de conduta (Butler, 2017).

A construção social do género sobre o corpo biológico evidencia que o género não é uma expressão natural ou inerente, mas uma performance reiterativa que ganha

significado no contexto de normas culturais e relações de poder. Por isso, o corpo biológico não é apenas um dado físico, mas um espaço sobre o qual se projetam expectativas sociais e significados culturais, o que demonstra que o género é, acima de tudo, uma construção histórica e simbólica que organiza a vida social e reforça hierarquias estabelecidas (Butler, 2017). Assim, espera-se que uma pessoa que nasce com órgãos genitais externos femininos se identifique com uma identidade feminina, e que uma pessoa com órgãos genitais externos masculinos se identifique com uma identidade masculina (Silva et al., 2022). No entanto, essa correspondência nem sempre ocorre, pois nascer mulher ou homem não determina, de forma absoluta, o comportamento dos indivíduos.

O recurso teórico que melhor explica esta dinâmica é o conceito de “performatividade de género” que remete para a forma de “atuar”, de se comportar ou a dita “performance” de cada pessoa, interligada com a maneira como a pessoa fala, se veste, se comporta, entre outros, que, são formuladas pela sociedade e que diferem em função do (Butler, 2017). Através da performance, cada pessoa afirma a sua identidade e adequa o seu comportamento, correspondendo — ou não — às expectativas sociais sobre o que homens e mulheres devem fazer, como agir ou ser.

4. A (des)igualdade de género no ensino superior em Portugal

Segundo o “*Boletim Estatístico 2023 – Igualdade de Género em Portugal*”, a população em Portugal “continua a ser maioritariamente composta por mulheres” (CIG, 2024, p. 16). Confirmando esta tendência, as estatísticas demográficas de 2023 do INE (2024), estimam a população residente em Portugal em 10 639 726 pessoas, das quais 5 556 158 são mulheres e 5 083 568 são homens. Contudo, ocorrem mais nascimentos do sexo masculino do que do sexo feminino, mas também há mais óbitos nos homens. Por sua vez, a esperança média de vida é superior nas mulheres (INE, 2024). Na tabela seguinte podem observar-se estas estatísticas demográficas da população residente em Portugal no ano de 2023.

Tabela 1

Estatísticas demográficas em Portugal 2023: nados-vivos, óbitos e esperança média de vida

Nados-vivos	Total de pessoas	Sexo feminino	Sexo masculino
	85 699	41 951	43 748
Óbitos	Total de pessoas	Sexo feminino	Sexo masculino
	118 295	59 214	59 681

Esperança média de vida à nascença	Total	Sexo feminino	Sexo masculino
	81,17 anos	83,67 anos	78,37 anos

Fonte: INE, 2024

É importante salientar que, apesar da população residente em Portugal ser maioritariamente constituída por mulheres, verifica-se ainda uma desigualdade de género em vários campos da vida, desde a educação, ao emprego, à remuneração, à proteção social, à saúde, entre outros, portanto, alguns direitos e oportunidades estão ainda a ser condicionados (CIG, 2024). Desta forma, compreende-se que a desigualdade de género é um fenómeno social ainda persistente nos dias de hoje.

Ao longo de décadas tem-se lutado para que as desigualdades entre mulheres e homens diminuam e se extingam, contudo, devido ao exposto no decorrer deste primeiro capítulo, percebe-se que a sociedade tem enraizados e pré-definidos papéis e traços de género que levam a que algumas desigualdades ainda se mantenham. A luta pela igualdade de género, concretiza a ideia de que todos os seres humanos, independentemente do seu sexo, têm de ter igual visibilidade, empoderamento, participação e responsabilidade em todas os âmbitos da vida, quer seja na esfera pública ou privada. Isto significa que, todas as pessoas devem ter o acesso e a possibilidade de usufruir das mesmas oportunidades e recursos. Não se pretende, portanto, que as diferenças efetivas entre homens e mulheres sejam anuladas, mas sim valorizadas, bem como os papéis que desempenham na sociedade, tendo em conta a sua livre escolha, sem influência ou imposição de concepções e estereótipos atribuídos pela sociedade. Atualmente, a igualdade de género é considerada como uma questão de direitos humanos e está relacionada com a justiça social, no sentido que contribui para que as sociedades se tornem mais equitativas, sendo uma condição para o exercício pleno da cidadania (CIG, 2021).

São várias as áreas em que conseguimos destacar significativamente a desigualdade de género em Portugal, e todas elas devem ser alvo de reflexão, contudo, tendo em conta o tema desta dissertação, é relevante que haja enfoque na área da educação, em particular no ensino superior em Portugal. No que diz respeito ao ensino superior, este nem sempre foi frequentado por mulheres, contudo, atualmente este passou de ter uma “população relativamente homogénea”, para ter uma “população heterogénea” (Valadas & Fragoso, 2024).

Na área da educação, “as mulheres estão duplamente representadas em dois grupos” (CIG, 2024, p. 33): no primeiro grupo, que equivale à ausência ou baixo nível

de escolaridade completo; no segundo grupo, que equivale ao ensino superior completo, representando cerca de metade das/os estudantes a frequentar o ensino superior em Portugal, quer a nível de matrículas, quer a nível de conclusão efetiva. Ainda assim, apesar de existir predominância das mulheres com graus académicos elevados, a nível de poder e tomada de decisão económica, política e académica, a participação das mulheres revela-se inferior à dos homens (CIG, 2024). Isto deve-se à forma como tradicionalmente, mulheres e homens são vistos de maneira diferente no que diz respeito a atributos como competência e liderança (Heilman, 2012).

Já no que diz respeito à área de formação, áreas como engenharias, indústrias transformadoras e construção, tecnologias da informação e comunicação e serviços, são maioritariamente frequentadas por homens, quer a nível de matrículas, quer mesmo na efetiva conclusão. Nas restantes áreas, o número de mulheres é superior à dos homens (PORDATA, 2022). As tabelas seguintes ilustram esta realidade de segregação horizontal, demonstrando as pessoas inscritas por área e as pessoas diplomadas por área.

Tabela 2

Alunos/as inscritos/as por área de educação e sexo 2022/23

Área de educação	Total inscritos 2022/23 (n°)	Homens (n°)	% homens	Mulheres (n°)	% mulheres	Taxa de feminização (%)
Educação	16 805	3 560	1,8 %	12 810	5,3 %	76,2 %
Artes e Humanidades	46 000	17 524	8,8 %	28 089	11,6 %	61,1 %
Ciências sociais, jornalismo e informação	50 575	16 643	8,3 %	33 567	13,9 %	66,4 %
Ciências empresariais, administração e direito	98 723	41 083	20,6 %	56 523	23,4 %	57,3 %
Ciências naturais, matemática e estatística	25 520	11 696	5,9 %	13 720	5,7 %	53,8 %
Tecnologias da informação e comunicação (TIC)	14 765	10 239	5,1 %	2 790	1,2 %	18,9 %
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	88 550	63 573	31,9 %	24 671	10,2 %	27,9 %
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	10 217	4 017	2,0 %	6 065	2,5 %	59,4 %
Saúde e proteção social	68 941	15 306	7,7 %	52 995	22,0 %	76,9 %
Serviços	25 639	15 753	7,9 %	9 922	4,1 %	38,7 %
Desconhecido ou não especificado	293	76	0,0 %	204	0,1 %	69,6 %
Total	446 028	199 470	100 %	241 356	100 %	53,6 %

Fonte: CIG, 2024

Tabela 3*Diplomados/as no ensino superior por área de educação e sexo 2022/23*

Área de educação	Total diplomados 2022/23 (n°)	Homens (n°)	Mulheres (n°)	Taxa de feminização (%)
Educação	4 213	800	3 341	79,3 %
Artes e humanidades	9 427	3 200	5 962	63,2 %
Ciências sociais, jornalismo e informação	10 983	2 986	7 859	71,6 %
Ciências empresariais, administração e direito	21 039	7 443	12 766	60,7 %
Ciências naturais, matemática e estatística	5 736	2 303	3 338	58,2 %
Tecnologias da informação e comunicação (TIC)	2 777	1 839	553	19,9 %
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	17 655	11 787	5 652	32,0 %
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	1 999	726	1 234	61,7 %
Saúde e proteção Social	16 180	3 384	12 790	79,0 %
Serviços	5 552	3 293	2 299	41,4 %
Desconhecido ou não especificado	47	9	33	70,2 %
Total	95 608	37 770	55 827	58,4 %

Fonte: CIG, 2024

Quer nas matrículas, quer nas conclusões, a maior parte das mulheres está situada nas áreas da saúde e proteção social e ciências empresariais, administração e direito. Nas áreas da educação, ciências sociais, jornalismo e informação e nas artes e humanidades, também há mais mulheres do que homens, ainda que abranja um universo mais reduzido do que as outras duas áreas. Já as áreas da engenharia, indústrias transformadoras e construção são as que integram mais homens. Estas tendências devem-se essencialmente aos estereótipos de género, por exemplo, as mulheres ainda em crianças costumam ser incentivadas a optar por profissões ligadas ao cuidado, como saúde e educação, enquanto os homens são direcionados para áreas técnicas e científicas, como engenharia ou tecnologia (Heilman, 2012).

O Projeto Ge-HEI (2023) concluiu que a realidade ainda é marcada pelas desigualdades de género no acesso e participação das mulheres no ensino superior, com padrões de segregação horizontal e vertical, como demonstrado acima. Estas desigualdades surgem por conta dos estereótipos de género e dos papéis sociais, sendo reflexo de um conjunto complexo de fatores que interagem para moldar as escolhas educacionais e profissionais de mulheres e homens.

Apesar de hoje em dia o número de mulheres no ensino superior ser maior do que o número de homens, num estudo que Estanque (2007) realizou há 17 anos, este afirmou que a vida académica era “um mundo masculino” (p. 6) e que as mulheres tendiam a ficar num “estatuto secundário” (p. 19) em relação aos homens. Isto leva a concretizar que, passados 17 anos, verifica-se um crescimento do número de mulheres no mundo académico, no entanto, ainda continuam a ser os homens que mais relevância têm neste meio, seja a nível de ocupação de cargos elevados, seja a nível de comando, liderança e tomadas de decisão.

Relativamente a dados estatísticos das minorias sexuais e de género no ensino superior, apesar de haver trabalhos académicos e projetos de intervenção que demonstram a sua existência no ensino superior, verifica-se a ausência de dados nesse aspeto mais detalhado, pelo que não foi possível a sua consulta.

Capítulo II – A praxe académica em Portugal

Dando continuidade ao enquadramento teórico, o segundo capítulo é intitulado “A praxe académica em Portugal” e, ao longo deste, pretende-se conhecer a realidade desta prática no nosso país e das consequências que dela advêm.

Deste modo, este segundo capítulo está dividido em três pontos: 1. A praxe académica e a sua organização, 2. O traje académico e 3. Análise e reflexão em torno da praxe académica e das questões de género.

No primeiro ponto é caracterizada a praxe académica, a sua organização e a forma como decorre. O segundo ponto é dedicado ao elemento considerado o mais simbólico da vida académica e da praxe académica: o traje académico (Cruzeiro, 1979; Estanque, 2007). Por fim, no último ponto é feita uma análise e reflexão em torno da praxe académica e das questões de género em Portugal.

1. A praxe académica e a sua organização

É importante reconhecer o significado, a origem e o papel do fenómeno “praxe académica”. Este fenómeno não é recente, no entanto, também não é algo que existiu desde sempre. De acordo com Cruzeiro (1979), o termo “praxe” surgiu apenas na segunda metade do século XIX numa obra editada em 1863.

A palavra “praxe”³ provém do grego *praxis*, “ação”, pelo latim *praxe-*, “prática”, que significa: “uso estabelecido; prática habitual; costume; rotina; sistema ou conjunto de formalidades ou normas de conduta; etiqueta; pragmática; execução; realização”. A expressão “praxe académica”, remete para um “conjunto de regras, costumes e práticas que governam as relações académicas entre alunos de uma instituição de ensino superior, baseado numa relação hierárquica” e, ainda, “costumes e convenções usadas por estudantes mais velhos de uma instituição do ensino superior, de forma a permitir a integração dos mais novos no meio académico”⁴.

Silva et al. (2018) referem que a praxe académica engloba um “conjunto de práticas ritualizadas” (p. 1) através das quais, as/os estudantes do ensino superior recebem as/os novas/os alunas/os. Para Dias e Sá (2013), “um dos pilares da praxe reside, pois, no seu papel no apoio aos estudantes recém-chegados, promovendo a sua integração no meio académico e proporcionando-lhes oportunidades para ampliarem e aprofundarem as suas redes de apoio social, em particular entre os pares.” (p. 23).

De acordo com os autores Silva et al. (2018), “a praxe académica é um fenómeno complexo e multidimensional com raízes históricas antigas, mas permanentemente reinventado” (p. 1), com funções de integração e conservação institucional, segundo Cruzeiro (1979), mas também segundo Estanque (2017), que o reafirma passados 38 anos. Este conjunto de práticas, para além de ter o objetivo de receber e integrar as/os novas/os alunos, de acordo com Silva et al. (2018), é também um “mecanismo de socialização” (p. 441), sendo um meio de transmissão de saberes e valores às/aos novas/os estudantes, para homogeneização relativamente ao novo ambiente onde se encontram (Cruzeiro, 1979; Silva et al., 2018).

As reflexões em torno da praxe convocam a temática do poder que “(...) surge como o núcleo de toda a dinâmica da praxe” (Dias & Sá, 2013, p. 23). Importa referir que, em Portugal, o ensino superior foi, durante décadas, profundamente elitista devido, sobretudo, ao regime ditatorial em que o país vivia, o qual reforçava a presença apenas de homens no ensino superior (Valadas & Fragoso, 2024). Estanque (2017), ao analisar a praxe académica, fala-nos de uma violência simbólica, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, em 1989, ou seja, preconiza a existência de algum tipo de dominação e superioridade perpetrada subtilmente através de regras, símbolos, práticas, linguagens,

³ “praxe”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/praxe>

⁴ “praxe académica”, in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/sobre-a-palavra-praxe/17463>

entre outros, presentes. E, refere ainda que essa violência simbólica é algo que sempre foi legitimado com o intuito de promover civilidade, disciplina, respeito por valores e costumes, que, se forem transgredidos são sancionados (Dias & Sá, 2013).

Em suma, entende-se que o fenómeno da praxe académica abrange um conjunto de práticas realizadas pelas/os estudantes com mais matrículas no ensino superior com e para as/os jovens recém-chegadas/os ao ensino superior. A imposição destas práticas é baseada no exercício de um poder hierárquico com o objetivo de proporcionar uma melhor integração das novas/os estudantes, quer ao ambiente, quer com os seus pares, promovendo também a interação entre estes.

À semelhança do que acontece na sociedade, também na praxe académica tem de existir uma organização, sendo que, em ambos os casos, a organização possa ser mais ou menos formal, para que os objetivos coletivos e pessoais sejam devidamente alcançados. De uma forma geral, a organização dos indivíduos integrantes do ensino superior, tendo ou não frequentado a praxe académica, apesar de ser mais frequente o seu uso em contexto de praxe, é estruturada tendo em conta o seu número de matrículas. Desta maneira, a/o aluna/o com apenas uma matrícula é chamada/o “caloira/o” e a/o aluna/o encarregue da praxe académica com mais matrículas é chamada/o “doutor/a” ou “veterana/o”, isto de uma forma muito genérica, uma vez que a estruturação e a nomenclatura destas hierarquias varia de instituição para instituição (Silva et al, 2019). De ressaltar que, apesar das várias diferenças existentes nas instituições de ensino superior “(...) aspetos como a submissão dos estudantes recém-chegados, a ritualização das interações, o tradicionalismo, a importância da hierarquia, o formalismo e o simbolismo exacerbados e a coexistência de momentos disciplinares e hedonistas conferem unidade às várias “praxes” existentes no país, podendo-se assim falar de praxe no singular” (p. 440).

Toda a vida académica⁵ é marcada por um conjunto de regras, quer a nível do *modus operandi* da praxe, quer no que se refere ao conjunto dos símbolos e insígnias que refletem a pertença à academia. As práticas decorrentes das praxes académicas, na sua grande maioria, são realizadas tendo como referência uma regulamentação: o “Código de praxe”. É no código de praxe, de cada instituição que são expostos vários artigos que determinam a forma como é aplicada a praxe académica, a quem se destina, quem pode exercer cada papel e função, e em que circunstâncias, assim como o modo

⁵ Neste trabalho, entende-se por “vida académica” o conjunto de todas as atividades extracurriculares, que inclui a praxe académica, o divertimento diurno e noturno e o uso do traje académico como elemento diferenciador e identitário da comunidade estudantil.

de organização das atividades desta prática, bem como toda a hierarquização dos responsáveis pela praxe (Silva et al, 2019).

Os códigos de praxe são elementos imprescindíveis para a realização das praxes académicas na comunidade de cada instituição de ensino superior (Comissão de Educação e Ciência, 2008; Ribeiro, 2000). No entanto, Cruzeiro (1979) refere que, apesar da regulamentação envolver toda a comunidade académica, a praxe organiza-se “em torno de uma relação fundamental, a de caloiro⁶-doutor⁷” (p. 798). E, segundo o relatório da Comissão de Educação e Ciência (2008), verifica-se que as associações de estudantes, quer em instituições de ensino público, quer nas privadas, “(...) tendem a assumir uma posição de maior defesa das práticas e dos princípios subjacentes às praxes académicas (...) (p. 7)”, revelando-se com um papel vincado na integração das/os novas/os alunas/os nas instituições.

Ora, se antes se dava mais importância e ênfase à relação “caloiro-doutor”, como refere Cruzeiro em 1979, 29 anos depois, em 2008, a Comissão de Educação e Ciência realça que as associações de estudantes das IES que se assumam como praxistas⁸, possuem um papel central nesta(s) prática(s) de receção e integração de novas/os alunas/os na comunidade estudantil. Portanto, comparando as fontes supracitadas pode afirmar-se que existiu uma evolução da forma como a praxe académica é percebida, ou seja, deixa de ser individualizada, para se pensar nela e nas/nos caloiras/os como um grupo, em que as associações de estudantes, organismo que pressupõe a representação e a garantia dos direitos de todas/os as/os estudantes, a liderem. Não tendo referência de mais nenhum documento recente relativo a esta questão, é possível que atualmente as associações de estudantes ainda tenham este encargo.

O fenómeno das praxes académicas tem uma maior relevância e visibilidade durante as primeiras semanas de aulas após a/o estudante ter ingressado no ensino superior, quer se trate de Universidade ou de Instituto Politécnico, públicos ou privados, neste sentido, pode afirmar-se que é um fenómeno generalizado a todo o ensino superior português.

É durante as primeiras semanas no ensino superior que serão realizadas várias atividades com as/os caloiras/os de modo que se vão conhecendo, quer as/os caloiras/os

⁶ O termo “caloiro/a” é usualmente utilizado para referir quem esteja matriculado pela primeira vez no ensino superior. -“caloiro”, in Dicionário Online Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/caloiro>.

⁷ O termo doutor refere-se às/aos estudantes com 3 matrículas que podem praxar as/os caloiras/os.

⁸ O termo “praxista” remete para o que ou quem é conhecedor ou praticante de praxe académica. = PRAXANTE “praxista”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2025, <https://dicionario.priberam.org/praxista>.

entre si, quer entre as/os caloiras/os e as/os estudantes mais velhas/os que as/os estão a praxar e que já frequentam a instituição (Ribeiro, 2000). No que concerne ao momento da praxe, esta contempla vários jogos e atividades como, vestir pijama, vestir a roupa do avesso, ingerir substâncias com sabor desagradável, cantar músicas e hinos do curso e da instituição, imitar animais, simular posições sexuais, jogos tradicionais, entre outros. Na praxe é proibido a/o caloiras/o olhar nos olhos das/dos praxantes e “tocar no preto”⁹, não deve rir nem mostrar qualquer emoção ou sentimento sem ser pedido por quem está a praxar (Ribeiro, 2000).

Ribeiro (2000), refere que a “animalidade” das/dos caloiras/os é algo recorrente, por exemplo, as/os caloiras/os ficam durante tempos consideráveis de “quatro”, posição típica de mamíferos não racionais e são chamadas/os de “bicho” ou “burro”. Durante o período da praxe, as/os caloiras/os são “entidades inclassificáveis” e é-lhes atribuída/o uma alcunha “obscena”, que deve permanecer até ao fim da praxe. O período final da praxe académica coincide com a “Semana de Receção ao Caloiro”, organizada pela Associação Académica, onde será realizado o “Julgamento do Caloiro” e o “Batismo”, marcas que ditam o fim e a superação da praxe e entrada aceite e completa naquele meio académico (Ribeiro, 2000).

A entrada no meio académico é visivelmente marcada pelo uso do traje académico, pois é após a conclusão da praxe com distinção que a/o estudante o veste, o que constitui um ritual que marca a passagem de caloiras/o a estudante.

Neste trabalho revela-se também importante abordar a questão do traje académico com o intuito de se perceber o seu significado, por isso, de seguida, será exposta a história e explicada a simbologia por detrás do traje académico em Portugal, bem como a sua caracterização no que diz respeito aos seus modelos e à forma como é visto o símbolo mais evidente e explícito de uma/um estudante do ensino superior em Portugal.

2. O traje académico

Em Portugal, o traje académico surgiu na primeira universidade do país, a Universidade de Coimbra, criada em 1290. Foi concebido com o propósito principal de distinguir os estudantes dos demais elementos da sociedade.

⁹ A expressão “Tocar no preto” utiliza-se na praxe académica para que as/os caloiras/os não toquem no traje académico de quem as/os está a praxar, pois o traje académico é maioritariamente preto e a capa que o complementa também.

Até ao século XVIII, a Igreja Católica portuguesa esteve muito ligada ao ensino superior e, devido a isso, persistem, ainda nos dias de hoje, regras de conduta e de utilização do traje académico prescritos desde essa altura. Um dos grandes exemplos da ligação da Igreja Católica ao ensino superior é a questão da representação do número ímpar, frequentemente associado ao divino e ao sagrado, e tradicionalmente portador de um simbolismo masculino. Ainda nos dias de hoje, o número ímpar, visto como perfeito e completo, está presente nas regras de utilização do traje académico, como por exemplo, o número de botões do casaco, o número de emblemas da capa, e o número dos sapatos que a/o estudante calça, têm de ser ímpares, no caso do número dos sapatos ser par, por exemplo 36, a/o estudante deverá riscar o número par para não ser visível (Cruzeiro, 1979; Estanque, 2007).

De salientar que, foram os homens das classes mais favorecidas economicamente e de famílias socialmente reconhecidas, que foram os primeiros estudantes universitários e, por esse motivo, até ao ano de 1920 só existiu o traje académico masculino. No ano de 1920, na Universidade do Porto, surgiu um traje académico feminino, uma vez que as mulheres, apesar de em pequeno número, começaram a aceder à universidade e, por isso, era importante que também elas representassem a comunidade estudantil, indo ao encontro da feminilidade exigida foi criado um traje com saia e casaco cintado (Cruzeiro, 1979).

A partir de 1957, o traje académico passa a ser visto como símbolo de igualdade, uma vez que pessoas com um nível socioeconómico não tão elevado, começam a estudar, e, desta forma, foram criadas outras regras para que esta igualdade fosse materializada, como por exemplo, passou a ser obrigatório cortar as etiquetas do vestuário todo que compõe o traje. Assim, não se iria saber onde o traje tinha sido adquirido, pois as/os estudantes com o nível socioeconómico mais diminuto não iriam comprar o traje nos mesmos sítios e com a mesma qualidade das/dos estudantes com mais posses (Estanque, 2007).

O traje académico nacional¹⁰ tem dois modelos: o traje feminino e o traje masculino. O traje académico feminino é destinado às pessoas do sexo feminino e o traje académico masculino é destinado às pessoas do sexo masculino. De uma maneira muito geral, o traje feminino nacional é constituído por: capa preta; casaco preto; saia

¹⁰ O traje académico nacional é o nome dado ao primeiro modelo de traje académico que surgiu em Portugal e que, a partir dele, se criaram modelos, nunca alterando significativamente as peças básicas, de qualquer um dos modelos. O traje feminino, destinado às mulheres, possui sempre saia e o traje masculino, destinado aos homens, possui sempre calças ou calções.

preta travada; gravata preta; camisa branca; meias pretas não opacas; sapatos pretos. Já o traje masculino é constituído por: capa preta; calças pretas; colete preto; gravata preta; camisa branca; meias pretas e sapatos pretos. O traje é maioritariamente de cor preta, que pretende simbolizar uma ideia de dignidade e, além disso, é uma cor que fica bem em qualquer ocasião. De ressaltar que, de instituição para instituição, estes dois modelos de traje podem conter elementos ou peças de vestuário diferentes do traje académico nacional, pois a constituição do traje pode ser alterada tendo em conta a tradição, cultura e até condições climáticas da região (Silva, 2020). Estas alterações podem ainda constituir uma forma de distinção e identidade institucional, no entanto, salienta-se que as diferenças são relativamente pequenas, mantendo-se significativamente a estrutura original: dois modelos (feminino e masculino), em que cada um deles é determinado a mulheres ou homens de acordo com os papéis e traços de género, atribuído socialmente à mulher e ao homem. Ou seja, é uma invariante que o traje “feminino” é sempre composto por saia e o traje “masculino” contém sempre calças ou calções.

Tendo em conta a evolução do conhecimento neste âmbito e também as transformações sociais que levam a que as questões relativas à diversidade de género e à crescente consciência de que as pessoas podem não se caracterizar apenas num dos polos do binómio masculino-feminino e que a identidade de género é muito mais complexa do que o sexo com que se nasce, torna-se insuficiente a determinação do traje em função do sexo das/os estudantes. Neste sentido, optar pela versão de traje académico com a qual cada um/uma mais se identifica parece ser o próximo passo. Uma vez que, vestir uma peça de roupa é relativo a um gosto e não traduz qualquer indício para definir a sexualidade de alguém (Reis, 2020), ou a sua identidade de género.

Atualmente, ainda se considera o traje académico como o símbolo mais evidente e explícito para identificar uma/um estudante do ensino superior em Portugal (Estanque, 2007), pois só após os desafios, bem-sucedidos, que as/os caloiras/os enfrentam, é que o “direito de trajar”, e todos os outros direitos e deveres que estão adjacentes, são concedidos à/ao estudante. Na sua generalidade, a nível nacional, o traje académico representa confraternização, igualdade, respeito e união, relativamente às/aos estudantes e à vida académica (Cruzeiro, 1979), apesar de ter regras de utilização e aspeto muito distintos de instituição para instituição, tendo em conta, sobretudo, a identidade, a tradição e a cultura da instituição e da região. E, tendo em conta este aspeto, torna-se importante que os dois modelos existentes, destinados a mulher e a homens, com peças

de roupa que a sociedade tem vindo a caracterizar como adequadas a cada um dos sexos, saia para as mulheres e calças ou calções para os homens, não sejam destinados a um determinado sexo, mas sim que se consagre o direito de igualdade e respeito em aceitar que cada estudante deve escolher o modelo com que mais se identifique.

Atendendo aos pontos abordados nos dois capítulos do enquadramento teórico, entende-se como importante propor uma reflexão sobre as questões de género e a praxe académica e, deste modo, dedica-se o ponto seguinte à análise e reflexão de vários estudos e investigações, realizadas em Portugal, relativamente às praxes académicas e às questões de género.

3. Análise e reflexão em torno da praxe académica e das questões de género

Este ponto é dedicado à análise e reflexão sobre o fenómeno da praxe académica, em Portugal, através da mobilização da lente de género, uma vez que estes dois grandes temas refletem a grande motivação da realização desta dissertação.

Assim sendo, e após a pesquisa, inevitavelmente incompleta e com conteúdo não tão atual como o pretendido, percebe-se que, ao longo dos anos, as atividades das praxes académicas, por todo o país, têm vindo a ser um tema controverso na sociedade, principalmente por vários testemunhos de discriminação e violência em contexto de praxe. Pois, vários têm sido os casos de relatos de violência associada às praxes académicas que a comunicação social tem descrito e tornado públicos¹¹. Nestes relatos, denota-se que, na sua maioria, as estudantes do sexo feminino¹² são as que mais descrevem a sua experiência. E, nestas experiências, são apontados aspetos relativos a praxes de cariz sexual, à presença de sexismo, o que pode estar associado à descrição de contexto de praxe proposta por Estanque (2007) como “(...) um mundo masculino e marcado pela virilidade” (p. 6). E, em que as práticas de cariz sexista tendem a valorizar os homens em relação às mulheres, ficando estas num “estatuto secundário” (Estanque,

¹¹ A 27/9/2018 a “Notícias Magazine” lembrou o público de “Dez casos polémicos de praxes”, iniciando com um acontecimento ocorrido em 1999, acontecimento esse que é referido como o primeiro caso de humilhações e agressões físicas em praxes académicas tornado público. Aconteceu com uma aluna da Escola Superior de Educação em Leiria. Em 2003 é relatado outro caso de humilhação, em Santarém, em que uma estudante foi “esfregada em excrementos”. Este caso de violência/humilhação/agressão em praxes académicas foi o primeiro a ser levado a tribunal. O último caso relatado na notícia aconteceu em 2015 no Algarve, em que uma jovem foi obrigada a consumir álcool, parcialmente enterrada na areia, e acabou por entrar em coma alcoólico. Também em 2015, ocorreu o que provavelmente é o caso mais conhecido relativo a “praxes abusivas”, o qual decorreu na praia do Meco, em que um grupo de estudantes morreu afogado, por estar a ser praxado.

Fonte: <https://www.noticiasmagazine.pt/2018/dez-casos-polemicos-praxes/historias/10/>

¹² Tendo em conta o exposto na nota anterior e nas notícias consultadas, verifica-se que maior parte das notícias relatadas foram por parte de jovens do sexo feminino. Esta realidade também se verifica nos artigos e estudos consultados ao longo da escrita desta dissertação, como Caldeira et al. (2015), Estanque (2007) e o relatório “A praxe como fenómeno social” (2017).

2007, p. 19). Ainda na investigação de Estanque (2007), se consta que o fenómeno da feminização do ensino superior veio introduzir na cultural estudantil de Coimbra uma mudança significativa na vida académica, uma vez que esta é fortemente masculinizada. Estanque (2007) destaca ainda que “os rituais festivos, os cortejos, as brincadeiras da praxe, as próprias canções associadas ao simbolismo da universidade são todos eles imbuídos de valores patriarcais e de atitudes onde persiste algum marialvismo” (p. 19).

Na mesma linha de análise, de acordo com o relatório “A praxe como fenómeno social” (Lopes & Sebastião, 2017), a praxe engloba práticas de cariz sexual, manifestando sexismo e seguindo ideologias do patriarcado, denotando-se que as tradições e costumes académicos são marcados por uma maior atribuição de relevância e autoridade ao sexo masculino, desde protagonizarem cargos de maior poder hierárquico na vida académica, a executar determinadas atividades, atividades essas que excluem as mulheres. Ainda de acordo com este relatório, constata-se que, tanto nas praxes académicas como na vida académica, predomina a liderança do sexo masculino em grande parte dos organismos associativos. Apesar de que o número de estudantes do sexo feminino a frequentar o ensino superior ser superior ao do sexo masculino (Almeida, Soares & Ferreira, 2001; CIG, 2024). Também Silva et al (2019) afirmam que, é nítido a presença de estudantes do sexo masculino em postos hierárquicos mais elevados, ainda que a participação de estudantes do sexo feminino tenha uma grande amplitude.

Ainda na investigação de Caldeira et al. (2015), constatou-se que a opinião sobre não ver a praxe académica como forma de violência foi mais evidenciada pelo sexo masculino do que pelo sexo feminino. E, na sua generalidade, é o sexo masculino que adere, concorda e mais apoia a praxe académica (Caldeira et al., 2015).

Numa perspetiva de reflexão crítica, ser mulher na sociedade e ser mulher caloiria na praxe académica apresentam pontos de contacto relevantes, nomeadamente no que diz respeito à forma como, em ambos os contextos, os direitos das mulheres e das minorias sexuais e de género podem ser, por vezes, negligenciados ou desvalorizados, resultado da persistência de uma cultura predominantemente masculina que, de forma mais ou menos explícita, tende a marginalizar aqueles que não se identificam — ou não são reconhecidos — com os padrões da masculinidade hegemónica. Isto porque a praxe acaba por reproduzir as assimetrias sociais. Como nas sociedades os homens ainda têm papéis sociais mais valorizados do que os tradicionalmente desempenhados por mulheres, a mulher na praxe académica, tal como

na sociedade, continua a ter um papel secundário e o homem mantém um papel de maior protagonismo. Salienta-se também que a invisibilidade e afastamento dos lugares de poder tanto se observa nas caloiras, como nos papéis atribuídos às mulheres que praxam.

Segundo as conclusões de Dias e Sá (2013), a participação na praxe pressupõe uma escolha da/o estudante, não obstante, é uma escolha condicionada por contextos sociais e institucionais que aceitam e legitimam a praxe, apresentando-a como o único mecanismo de integração no ensino superior. O que leva a refletir que apesar da praxe ser uma escolha, não é, necessariamente, uma escolha livre no verdadeiro sentido do termo, uma vez que para optar pela escolha de algo, em vez de outra coisa, temos, em primeira instância, de ter liberdade para conseguir avaliar e refletir sobre ambas e, após essa deliberação individual, escolher o que enquanto pessoas nos faz mais sentido.

Esta ideia da liberdade, mais ou menos, condicionada está presente também no estudo, com recurso a entrevistas, conduzido por Alexandre (2017), no qual foi possível concluir que, de facto, existe uma pressão para que as/os estudantes se juntem à praxe, sobretudo pelo desconhecimento da opção de não participar, o que quer dizer que a participação na praxe não é realmente reconhecida como uma escolha.

Maia (2017), na investigação que realizou sobre a praxe académica, concluiu que dentro da praxe “(...) há espaço para criticar aquilo com que não se concorda, afirmando mesmo que é quem os praxa que apela a esse sentido crítico (...)” (p. 100), no entanto, salienta que tal deverá ser feito num “momento apropriado” (p. 100). Algumas/alguns estudantes defenderam ainda “(...) 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” (p. 100), não se sentindo pressionadas/os a nada, nem temendo castigos ou situações de exclusão. Todavia, neste estudo é também salientado que, quem critica recorrentemente deve abandonar a praxe. Em contrapartida, é referido no estudo que existem algumas dimensões que é melhor aceitar do que entrar em confronto com os praxantes, pois a conformidade acaba por ser a melhor solução para nenhuma das partes sair prejudicada (Maia, 2017).

Ora, isto leva a pensar que, apesar de haver um incentivo para que as/os caloiras/os expressem o que consideram não ser correto ou aceitável, ao mesmo tempo não o devem fazer quando pretendem e, quando o fazem, é recomendado que abandonem a praxe. Neste sentido, acaba por estar presente uma certa legitimação da aceitação de certas situações para não entrar em confronto, pois a consequência poderá

ser o abandono da praxe e, possivelmente, o sentimento de exclusão da comunidade acadêmica.

Tendo em conta o relatório da Comissão de Educação e Ciência - *As praxes académicas em Portugal* (2008) - a regulamentação interna das praxes académicas não se adequa a um princípio de educação para a cidadania, destacando ainda que os “(...) códigos da praxe não têm valor legal nem legitimação democrática” (p. 11). Também o relatório do Observatório dos Direitos Humanos (2010) ressalva que “(...) em pleno século XXI, urge analisar este tema (...), numa óptica imparcial e isenta (...), tendo por base os direitos constitucionais e Universais da educação cultura e ensino” (p. 6). Ainda neste relatório, é constatado que muitas vezes o conceito de “praxe” se confunde com o conceito de “gozo ao caloiro”, o qual engloba um conjunto de práticas que visam a humilhação das/dos caloiras/os, podendo deixar traumas.

Não obstante, no estudo realizado por Maia (2017), é possível concluir que, perante os dados obtidos de estudantes que foram praxadas/os, “(...) a praxe é um ensinamento para a vida pela sua capacidade de transmitir valores e contribuir para o desenvolvimento de competências” (p. 102), preparando-as/os para a vida e até para o contexto profissional, uma vez que a praxe académica incute a importância da autoridade e do respeito por superiores hierárquicos e que “É normal existir hierarquia para poder existir respeito” (Alexandre, 2017, p. 227).

No entanto, não é possível averiguar se os valores transmitidos são enquadráveis nas vivências em democracia. Ainda dentro do estudo de Maia (2017), algumas/alguns estudantes que referiram que “a praxe é um ensinamento para a vida”, tendem a justificar as situações menos agradáveis que acontecem na praxe com a premissa de que ao longo da vida também irão passar por situações semelhantes e a praxe faz com que melhor se preparem para lidar com elas. E ainda que estas situações não são uma ofensa, mas sim um “teste” aos seus limites e o “preço a pagar” para a sua entrada no ensino superior (Dias & Sá, 2013). Também na investigação de Alexandre (2017) foi mencionado que a praxe as/os preparava para o mercado de trabalho porque os ensinava a respeitar os superiores. No entanto, estas conclusões relativas às vantagens ou aos pontos positivos da praxe, dizem-nos muito pouco, isto porque esta questão do respeito por figuras de autoridade e superiores hierárquicos é algo aprendido desde muito cedo, principalmente na relação que as pessoas têm com os progenitores, familiares e professores, as principais figuras de ensinamento desde a infância. Desta forma, não é esta legitimação das relações de poder na praxe académica que garantirá esta

aprendizagem para os vários contextos da vida, pois é algo que ao longo do desenvolvimento humano é apreendido e outrora já foi experienciado. Ou seja, de certa forma, não é assertivo considerar esta conformidade e aceitação da legitimação da violência simbólica como justificação para a submissão das/os novas/os alunas/os. O relatório *A praxe como fenómeno social* (Lopes & Sebastião, 2017) menciona que apesar de Portugal não ser o único país onde as/os estudantes mais velhas/os recebem as/os novas/os, valorizando esta questão da hierarquização e imposição de poder, em Portugal este fenómeno revela-se bastante “saliente”.

Ao longo dos vários estudos analisados, muitas/os estudantes referiram que na praxe académica subsistem sentimentos de união, entreajuda, entrega, lealdade e dedicação à academia, à escola e ao curso e, sobretudo, que foi na praxe que fizeram amigas/os e, por tal, não se sentiram sozinhas/os. Também no estudo de Ribeiro (2000), foi mencionado pelas/os participantes que “todos fazemos a mesma coisa; nisto somos todos iguais” (p. 71) e que as brincadeiras mais “ousadas” “têm de ser vistas com à-vontade, de modo natural e sem levar a peito” (p. 71). Na dissertação de Maia (2017), perante os resultados obtidos, conclui-se que a “superação” da praxe é aceite pelas/os alunas/os porque é vista como uma encenação, tudo é uma brincadeira e a questão hierárquica é a mais evidente, pois rapidamente se passa de um contexto marcado por rigidez, para um ambiente de descontração, onde caloiras/os e praxantes têm momentos de diversão noturna ou diurna, marcadas por atividades mais lúdicas onde a distinção hierárquica é praticamente inexistente. Tal como relativamente à linguagem usada durante a praxe, como linguagem mais agressiva, machista, homofóbica e com palavrões, é desvalorizada pelas/os estudantes que afirmam que ninguém se sente ofendida/o (Maia, 2017), por verem a praxe como uma encenação.

Todavia, é importante ressaltar que, a experiência que as/os caloiras/os vão ter da praxe será sempre diferente, como refere Ribeiro (2000), a praxe “(...) é vivida e compreendida de maneiras muito diferentes (...)” (p. 78). E, quer Maia (2021) como Dias e Sá (2013), referem que tanto existem vários elementos que traduzem experiências e perspetivas similares entre os alunos, como existem elementos bastante diferenciadores que proporcionaram, por isso, perspetivas experiências heterogêneas relativamente à praxe. Isto deve-se, portanto, à multiplicidade de contextos e quadros de interação distintos entre as/os novas/os estudantes, à instituição, à cidade, ao curso, às/aos alunas/os mais velhas/os que os acolheram e também a recursos individuais das/os caloiras/os como instrumentos conceptuais para identificar formas de violência

simbólica ou até características personológicas que os predispõe, ou não, para a aceitação das diferentes situações que podem decorrer das praxes.

Apesar da concretização das várias reflexões sobre o fenómeno da praxe académica em Portugal, percebe-se que a produção científica é reduzida, especialmente, no que diz respeito à análise da praxe sob a lente de género. Contudo, consegue perceber-se que, poucas ou nenhuma mudanças e/ou adaptações existiram nas praxes académicas até aos dias de hoje. Entende-se ainda por vários estudos e investigações (Cruzeiro, 1979; Estanque, 2017; Maia, 2017; Ribeiro, 2000) que a praxe académica é uma tradição e, por tal, é quase inquestionável a sua mudança ou adaptação à contemporaneidade, por parte de quem está intimamente ligada/o e envolvida/o nestas práticas. Como menciona o relatório da Comissão de Educação e Ciência (2008), a questão da tradição está subjacente à praxe académica e é tida como “(...) parte integrante do património cultural das instituições de ensino superior, defendendo-se, por conseguinte, a necessidade da sua preservação” (p. 8). No entanto, nesse mesmo relatório, 52% dos participantes consideram que a praxe académica “deve ser revista, de forma a receber melhor os novos alunos.” (p.12). O relatório do Observatório dos Direitos Humanos (2010) menciona que a manutenção da praxe tem de ter por base a realidade sociocultural, os direitos, liberdades e garantias que constam na Constituição da República Portuguesa e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Considerando o que está suprarreferido, há uma questão que surge: Se o mundo está em constante mudança e evolução e se até algumas tradições têm vindo a ser repensadas, pois na contemporaneidade já não se consideram adequadas, porque é que nas praxes académicas o mesmo não acontece?

Em modo de conclusão, a Comissão de Educação e Ciência (2008) considera que é fundamental aprofundar os conhecimentos sobre a praxe académica para se implementarem ferramentas que evitem a legitimação de praxes violentas, discriminatórias e sexistas, por parte das instituições de ensino superior e, desta forma, conseguir mitigar as situações de abuso e facilitar as suas denúncias quando se justifique. De forma geral, torna-se importante fazer uma avaliação constante destas práticas, seja pelas próprias instituições de ensino ou por outro tipo de instituições imparciais capazes de refletir sobre estas práticas de maneira holística, responsável e sensata. Porque, de facto, se as praxes académicas levassem a cabo única e exclusivamente a sua finalidade primordial, com mecanismos calibrados e boas condutas, o seu papel de integração das/os novas/os alunas/os não estava comprometido,

e não havia denúncias de situações de violência, humilhação, constrangimento, não se ultrapassando limites.

Contudo, é importante realçar que pode haver integração das/os novas/os alunas/os sem a implementação de praxes académicas, no entanto, atualmente esta realidade é pouco comum, direcionando o acolhimento e integração das/os caloiras/os apenas às praxes académicas.

Capítulo III – A investigação: opções metodológicas

Dando seguimento ao presente trabalho, o terceiro capítulo corresponde à parte empírica da investigação. A investigação no âmbito das ciências sociais, no geral, e das ciências da educação, em particular, centra-se “(...) em problemas da realidade social e na prática dos sujeitos nela implicados (...)” e “(...) é orientada para a ação e para a resolução de problemas que formam parte dessa realidade” (Coutinho, 2020, p. 32). Neste sentido, procura-se, neste estudo, estudar a praxe académica numa instituição de ensino superior do norte de Portugal e perceber como esta integra a diversidade de género, considerando que se trata de uma temática cada vez mais relevante no âmbito da promoção da inclusão e do respeito pelas identidades no meio universitário.

Para esta investigação, o recurso a metodologias de pendor qualitativo, afigura-se como o mais adequado, porque permite uma compreensão aprofundada das experiências, perceções e significados atribuídos pelas/os participantes à praxe académica e à diversidade de género, valorizando a subjetividade e o contexto social em que estas práticas ocorrem.

Neste sentido, e tendo em conta os objetivos propostos, considerou-se como adequado o recurso ao *focus group* (grupo focal) e à entrevista semiestrutura. Estas decisões justificam-se pela consciência de que se trata de um tema complexo, existindo uma multiplicidade, entrelaçamento e uma contínua interação entre os sujeitos e o ambiente que os rodeia, o que levará a opiniões e experiências divergentes. Por isso, a junção destas duas técnicas de recolha de dados, para que se conheça a realidade a partir dos olhares de diferentes atores sociais envolvidos em atividades de praxe académica. Considerou-se que a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados aplicados a informadores chave distintos permite abarcar o fenómeno de uma forma mais holística.

Amado (2014) perspectiva a utilização da investigação qualitativa para se entender o significado que as pessoas dão às próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspetos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos. Nas palavras de Bergano (2012), “(...) a investigação qualitativa permite a construção de um conhecimento holístico que assenta numa interpretação dos acontecimentos a partir do ponto de vista dos participantes, colocando-os no centro do foco do processo investigativo” (p. 84). E, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), a investigação qualitativa sugere “(...) que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (p. 51), sendo “(...) essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (p. 51).

É no sentido de escutar e interpretar as vivências e opiniões dos atores sociais que esta metodologia é a mais ajustada à presente investigação. Como foi analisado e refletido no último ponto do enquadramento teórico, a análise da praxe académica através da lente de género é um tema controverso e, por isso, é necessária uma compreensão densa e profunda do fenómeno.

A metodologia qualitativa tem a particularidade de não ser previsível (Amado, 2014), pois estudar a realidade e envolver as pessoas para partilharem as suas histórias é sempre algo muito incerto, isto porque a qualquer momento podem ter outras vontades e optarem por não prosseguir com a investigação. Portanto, quando se escolhe este tipo de investigação está-se sempre sujeito a ela não decorrer como planeado.

Mas, apesar de existir esta imprevisibilidade, esta metodologia não deixa de ser rigorosa, tanto na recolha dos dados como na análise. Para Coutinho (2008), “(...) o bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar congruência entre a formulação da questão de investigação, a revisão de literatura, a amostragem, e ainda a recolha e análise de dados.”, além disso, “os dados recolhidos são sistematicamente verificados, o foco mantido e o ajustamento dos dados ao marco conceptual para a análise e interpretação são monitorizados e confirmados constantemente” (p. 11). Existe, por tal, uma atenção e respeito acrescido em haver uma coesão ao longo de todo o processo de investigação, para que no final as conclusões sejam o mais ajustadas possível à realidade estudada.

1. Desenho de investigação

Quando se opta pela metodologia qualitativa são vários os métodos de investigação que esta contempla, para esta investigação elegeu-se o estudo de caso, caracterizado como profundo e minucioso, como refere Bergano (2012) “(...) estudar um caso é considerar a complexidade da vida real, mantendo as características holísticas da realidade em estudo” (p. 201), nomeadamente num “(...) fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real”, “(...) quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (Yin, 1994, pp. 10 e 24).

As características descritas justificam a escolha deste desenho de investigação porque cada pessoa que participar na praxe académica vai ter uma experiência diferente e, conseqüentemente, uma opinião diferente. Para Yin (1994), “(...) a necessidade distintiva de estudos de casos surge do desejo de compreender fenómenos sociais complexos” (p. 12), para assim serem conservadas “(...) as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (p. 12).

Foi no sentido de responder ao *como?* e *porquê?* dos acontecimentos de todo este fenómeno (Meirinhos & Osório, 2010), que as escolhas das técnicas de recolha de dados recaíram sobre o *focus group* e sobre o inquérito por entrevista, recorrendo para tratamento de dados, à análise de conteúdo, particularmente, análise temática e análise de enunciação. Desta forma, após uma revisão da literatura, baseada na compreensão da diversidade de género, dos estereótipos de género, da performatividade, da (des)igualdade de género no ensino superior em Portugal, e do fenómeno da praxe académica, decidiu-se, na parte empírica deste estudo, ouvir as experiências, as vivências e as opiniões de várias/os estudantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no norte de Portugal. Para isso, optou-se pela realização de um *focus group*, com estudantes da IES envolvidos diretamente na praxe académica, e por entrevistas com estudantes com identidade ou expressão de género não-binária que tivessem sido praxadas/os na IES em questão.

Assim, este estudo incide sobre uma IES localizada no norte de Portugal, tendo como unidade de análise as experiências, perceções e discursos de estudantes no âmbito da sua participação na vida académica, com particular enfoque na praxe. A investigação recorre a entrevistas e a *focus group*, sendo os dados tratados através de análise de

conteúdo, com o objetivo de compreender de que forma a organização e a praxis da vida académica desta instituição integram, ou não, a diversidade de género.

2. Questão-problema e objetivos de investigação

Para a realização de uma investigação, torna-se necessário delimitar a questão de investigação e os objetivos para orientar o processo de recolha de dados e para que se consiga dar resposta ao caso em estudo.

Ainda neste seguimento, a questão à qual procuramos responder é a que a seguir se apresenta: **De que forma a organização e praxis da vida académica integram a diversidade de género?**

Para dar resposta à questão-problema foi delineado o seguinte objetivo geral: avaliar de que forma a organização e a *praxis* da vida académica de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do norte de Portugal integra a diversidade de género, e formulados os seguintes objetivos específicos, que se tornam necessários para analisar os vários aspetos que controlam e contribuem para este fenómeno da praxe e da influência nas questões de género: (i) conhecer a organização e a praxis da vida académica da IES; (ii) perceber como se tem atualizado a praxe académica na IES; (iii) compreender se a igualdade de género está presente nas praxes e na vida académica IES; (iv) compreender a importância da identidade de género para as praxes e para a vivência académica desta IES; (v) compreender de que forma a orientação sexual e a expressão de género se constituem como variáveis relevantes para as experiências associadas às praxes e à vida académica na IES.

3. Técnicas de recolha de dados: *focus group* e inquérito por entrevista

De acordo com Coutinho (2020), as técnicas de recolha de dados podem ser classificadas como procedimentos de atuação concretos e particulares. As técnicas de recolha de dados são o motor para a investigação, uma vez que será através delas que se conhece a realidade sobre a qual pretendemos construir conhecimento. Desta forma, e sendo que a metodologia é de cariz qualitativo, foram selecionadas como técnicas de recolha de dados o *focus group* e o inquérito por entrevista. Ambas se distinguem de outras técnicas pela interação direta entre a pessoa investigadora e as pessoas participantes.

Antes de mais, importa enquadrar estas duas técnicas neste trabalho, deste modo, o *focus group* é uma técnica que junta um grupo de pessoas, com um máximo de 10 participantes, com requisitos escolhidos pelo/a investigador/a, para que exista um debate em grupo (Amado, 2014), através desta técnica pretende-se “explorar perceções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que tenham experiências ou conhecimentos em comum sobre uma dada situação ou tópico” (Coutinho, 2020, p. 142) sobre uma temática também ela selecionada pelo/a investigador/a (Alves et al, 2021). Esta técnica de recolha de dados conta com a presença de um/a moderador/a, que deve “(...) nortear e de conduzir a conversa em função do guião desenhado previamente” (Alves et al, 2021, p. 42), e de um/a observador/a, que tem como função observar e recolher notas nomeadamente a nível da expressão corporal, gestos, postura, expressão facial, uma vez que a entrevista em grupo terá apenas recurso à gravação áudio (Alves et al, 2021).

No processo de planificação da presente investigação foi considerada necessária a realização de dois *focus group*, com dois grupos de participantes diferentes. Esta intenção sustentou-se na consideração de que seria útil uma recolha de dados que conseguisse ser abrangente e que contasse com relatos, opiniões, perceções e experiências de um leque de estudantes também ele muito diverso, quer a nível pessoal como a nível académico e das suas experiências no contexto da praxe e da vida académica.

Assim sendo, estava previsto o *focus group* 1, que foi realizado com dirigentes associativos e o *focus group* 2, que integraria o senado de praxe, ambos com o mesmo guião. A decisão subjacente à realização de dois grupos focais sustentou-se em dois argumentos principais: (i) foram convidados a participar na investigação Y pessoas, um número muito elevado para se realizar apenas um grupo focal; e (ii) o papel desempenhado na praxe por dirigentes associativos e por elementos do senado da praxe é diferente.

A divisão em dois *focus group* foi pensada pois ambos os grupos têm hierarquicamente papéis diferentes. Os dirigentes associativos desempenham um papel que vai além da praxe académica: para além de coordenarem a praxis, são também responsáveis pela gestão e organização de diversas atividades da vida académica extracurriculares. Já o senado de praxe assume um papel mais específico durante o período formal da praxe, estando diretamente envolvido na sua organização e partilhando a liderança desse processo com os dirigentes associativos.

Para complementar a técnica do *focus group*, percebemos que era importante ouvir relatos na primeira pessoa de alguém que já tivesse sofrido algum tipo de discriminação na praxe académica e ouvir também pessoas com uma expressão de género não binária.

Neste sentido, o inquérito por entrevista, onde o/a investigador/a extrai informação do sujeito investigado, que neste caso é denominado de participante (Rosa & Arnoldi, 2008), pareceu ser a técnica mais apropriada. Para esta técnica de recolha de dados os sujeitos também foram cuidadosamente selecionados, em função da informação que pretendíamos recolher para alcançar os objetivos (Alves et al, 2021). Através da utilização da entrevista é possível recolher dados que não seriam acessíveis com outra técnica, por ser a mais precisa e direta em relação à informação que se pretendia obter e, ainda por mais, por saber que é um tema delicado que exige uma abordagem cuidadosa, respeitadora da individualidade e que requer sigilo, o que se consegue apenas com uma estratégia de recolha de dados individualizada. Além de que, na entrevista existe uma maior proximidade entre quem investiga e quem é participante, havendo mais contacto direto, o que propicia um diálogo mais fluído e contribui para a criação de uma maior relação de intimidade e confiança entre entrevistador/a e participante (Amado, 2014), o que facilita o alcance de respostas mais verdadeiras e próximas da realidade, o que ajudará a compreender melhor a interpretação que os/as participantes fazem da realidade.

Desta forma, para a realização desta técnica de recolha de dados foram escolhidas cinco participantes que frequentaram a praxe e que têm uma expressão de género não-binária, contudo apenas quatro escolheram participar na investigação.

É importante frisar que, num primeiro momento, foi pensada a realização de dois *focus group* e cinco entrevistas, no entanto, o segundo *focus group* e a última entrevista não prosseguiram por falta de interesse das/os convidadas/os. Desse segundo grupo do *focus group*, foi feita uma entrevista com um participante, o qual mostrou interesse em participar na investigação. Apesar de não ser o que estava planeado inicialmente, considerou-se por bem fazê-la, pois seria mais um contributo de alguém que tem um papel significativo na praxe da IES. A investigação qualitativa tem esta flexibilidade de adaptarmos os quadros empíricos ao que a realidade nos oferece (Coutinho, 2008), por isso, torna-se natural este ajuste e alinhamento do que *à priori* foi delineado.

3.1. Descrição dos instrumentos de recolha de dados

Para a realização dos *focus group* e das entrevistas, foram elaborados guiões semiestruturados, para orientação do desenvolvimento do diálogo, nos quais estão presentes perguntas específicas, sendo colocadas de igual forma a todas/os participantes com o objetivo de facilitar o processo de análise dos resultados (Amado, 2014; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Como sugere Amado (2014), o guião de entrevista deve resultar de uma preparação profunda para a entrevista e deve ser estruturado em blocos temáticos e objetivos, com questões orientadoras e perguntas de recurso mais específicas para facilitar a compreensão do/a entrevistado/a e o desenvolvimento dos temas. Para Amado (2014), também é importante que não se faça de um guião de entrevista um questionário e, dessa forma, existiu ainda uma preocupação por tornar as questões o mais abertas possível, o menos ambíguas e tendenciosas possível, para que, dessa forma, os/as entrevistados/as conseguissem explicar as suas opiniões e vivências o mais livremente possível sem constrangimentos ou antecipação de qualquer julgamento sobre as suas respostas.

Para ambos os *focus group* o guião e a organização da entrevista em grupo foram concedidos e implementados da mesma forma. Desta forma, o guião do *focus group*¹³ é constituído por 6 blocos, que incorporam objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso e aferição. O bloco 1 é dedicado à legitimação da entrevista e prevê uma breve introdução e contextualização da investigação, a apresentação da investigadora e do observador, criando um ambiente propício para a entrevista em grupo. O bloco 2 é dedicado à praxe académica da IES em estudo. Este bloco pretende conhecer da forma mais integral possível as diferentes visões sobre a finalidade da praxe académica, os seus atores, as funções desempenhadas e a sua importância para quem é praxado e para quem efetivamente praxe. O bloco 3, pode dizer-se que complementa o bloco 2, no sentido em que aprofunda o funcionamento da praxe desta IES. Assim, as questões apresentadas debruçam-se sobre as atividades/dinâmicas/jogos que são praticadas e sobre a intencionalidade da sua escolha – *porquê estas atividades e não outras?* Segue-se o bloco 4, que se foca nas questões de género na praxe académica, procurando perceber a importância deste aspeto, nomeadamente, no que concerne a desigualdade ou discriminação tendo em conta o género da/o caloiro/a, a

¹³ Este guião encontra-se no anexo 1.

forma como são cantados os hinos e os cânticos, os jogos genderificados, os trajas académicos como modelos únicos para cada sexo e situações de assédio ou importunação sexual. O penúltimo bloco, o bloco 5, remete para a satisfação com a praxe, avaliando aqui a reflexão e a perspetiva de quem praxa, nomeadamente, no que diz respeito aos desafios e às oportunidades que antecipam para a praxe nos próximos tempos. Por fim, o bloco 6 é dedicado à finalização da entrevista em grupo, prevendo uma síntese e conclusão das questões debatidas e das opiniões expressas.

O guião das entrevistas¹⁴ é, também, constituído por 6 blocos que, igualmente, incorporam objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso e aferição. O bloco 1, tal como no *focus group*, é dedicado à legitimação da entrevista, onde foi realizada uma breve introdução e contextualização da investigação e apresentação da investigadora, com vista a criar um ambiente propício para a entrevista. O bloco 2 é dedicado à caracterização das participantes, nele procura-se conhecer, de uma forma genérica, as características pessoais das participantes, como a idade, a nacionalidade, a religião, o sentimento de pertença étnico, o género com que se identifica, a autodescrição da expressão de género, o ano de entrada no ensino superior e o ano em que foi praxada e, por fim, a escolha de um nome fictício pelo qual será referida na investigação. O bloco 3 compõe um balanço da experiência na praxe tendo em conta o seu género, já o bloco 4 procura perceber, de uma forma geral, a perspetiva de quem foi praxada sobre a inclusão da diversidade de género na praxe académica, relativamente aos jogos e atividades realizadas. O bloco 5, tal como no *focus group*, diz respeito à satisfação com a praxe, mas neste caso de quem foi praxado. Por último o bloco 6, também como no *focus group*, é dedicado à finalização da entrevista, sendo que prevê uma síntese e conclusão das questões e das opiniões expressas pela participante, e a solicitação de sugestões para tornar a praxe académica mais sensível à diversidade de género.

De salientar que, ambos os guiões, dos *focus group* e das entrevistas, foram validados por um especialista em estudos de género, deste processo resultaram sugestões e recomendações que foram incorporadas nos guiões.

4. Aspetos éticos da investigação

É importante ressaltar as preocupações e os aspetos éticos envolvidos na investigação. Antes de mais, referir que este estudo foi submetido à validação da

¹⁴ Este guião encontra-se no anexo 3.

Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Bragança, que deu um parecer favorável à sua realização¹⁵.

As preocupações éticas devem percorrer todo o processo de investigação, desde a escolha da questão de investigação até à apresentação e discussão dos resultados. Carvalho (2014) enfatiza que a investigação deve ser conduzida com rigor metodológico e sensibilidade ética, reconhecendo a complexidade dos contextos e a necessidade de uma abordagem reflexiva por parte de quem investiga. Numa fase inicial, os guiões foram concebidos com rigor, assegurando que nenhuma pergunta tivesse carácter ofensivo ou intrusivo, respeitando integralmente a integridade e o bem-estar das/os participantes.

No primeiro contacto com os/as participantes, apresentaram-se o tema e os objetivos do estudo, bem como os procedimentos de recolha de dados, nomeadamente a gravação áudio e a presença de um observador nos grupos focais — ambos sujeitos ao compromisso ético de anonimato e respeito. Garantiu-se a anonimização dos dados, incluindo a não identificação da instituição e das unidades orgânicas, bem como a adoção de nomes fictícios. Informou-se que a participação era livre, voluntária e que as/os participantes poderiam recusar-se a responder a determinadas questões ou desistir em qualquer momento. Entre o primeiro contacto e a marcação dos encontros, foi assegurado um período de reflexão prévio à assinatura do consentimento informado.

Durante o *focus group* e entrevistas, reiteraram-se os princípios éticos anteriormente partilhados. Na condução do *focus group* e das entrevistas, assegurou-se um ambiente de confiança e segurança, favorecendo a expressão livre e a participação empenhada.

5. Procedimentos

No primeiro contacto com as/os participantes, foi descrito o tema da investigação e foram explicados os objetivos, tendo sido ainda dito o que era pretendido de cada participante e quais as implicações do estudo. Adicionalmente, referiu-se ainda a confidencialidade dos dados, garantido que os dados recolhidos seriam utilizados exclusivamente para fins académicos e que apenas a investigadora teria acesso integral às gravações áudio. Após o convite para a participação nos *focus group* foi pedido o contacto telefónico das/os participantes para a criação de um grupo na rede social *whatsapp* com o objetivo de facilitar a seleção de datas para a realização das entrevistas

¹⁵ O parecer da Comissão de Ética encontra-se no anexo 4.

em grupo. Para as participantes das entrevistas individuais este processo não teve efeito, sendo cada uma delas contactada individualmente

Procedeu-se à gravação áudio do *focus group* e das entrevistas, com a autorização expressa de todos/as participantes, verbalmente e através da assinatura de uma declaração de consentimento informado. No grupo focal esteve presente um observador, que foi selecionado pela confiança e proximidade com a investigadora, e pelas suas competências no que concerne à atenção aos detalhes relevantes que pudessem contribuir significativamente para a análise dos resultados. O referido observador tem formação em educação social e é conhecedor dos objetivos da investigação e dos seus requisitos técnicos e éticos.

No início quer dos *focus group*, quer das entrevistas foi mencionado novamente tudo o que foi dito no primeiro contacto, desde o tema da investigação, os objetivos, a importância e o papel de cada participante, as implicações do estudo e a garantia de anonimato de cada participante, assim como dos procedimentos a levar a cabo para a garantir. De seguida foi assinado por cada participante a declaração de consentimento informado¹⁶, elaborada especificamente para o efeito. A necessidade de repetir estas questões revelou-se importante para que as/os participantes tivessem tempo para ponderar e refletir sobre a sua participação no estudo e para que esta fosse informada e consciente. Após declarar o consentimento informado, no *focus group*, como já referido, foi entregue uma ficha de registo para “Caracterização da/o participante”, que incluía a indicação de um nome fictício para que cada participante se possa identificar na investigação. No caso das entrevistas, este procedimento foi mais direto, uma vez que após o consentimento informado, foi pedido oralmente para que cada participante escolhesse um nome fictício.

A necessidade de existirem nomes fictícios surgiu da preocupação de manter o anonimato das/os participantes, por isso também em momento algum foi mencionado o nome da IES em que o estudo foi realizado, uma vez que isso poderia colocar em causa a integridade da instituição e das/os participantes que, de forma voluntária e interessada, se dispuseram para contribuir para um ensino superior mais inclusivo, através da partilha das suas vivências, sentimentos e opiniões.

De ressaltar que, um participante do *focus group*, no entender da investigadora um rapaz cisgénero, escolheu um nome de mulher para o seu nome fictício. O que, mais

¹⁶ O consentimento informado do *focus group* encontra-se no anexo 5 e o consentimento das entrevistas encontra-se no anexo 6.

uma vez, na interpretação da investigadora poderá apontar para um “marcar de posição”, demonstrando à-vontade e segurança para escolher um nome contrário ao do seu sexo/género, como se de um *statement* se tratasse, para demonstrar uma visão não tradicional no que se refere às questões da identidade e expressão de género.

O *focus group*, constituiu um desafio no que diz respeito à condução da própria entrevista em grupo, uma vez que contrariamente às entrevistas individuais, os *focus group* reuniram um mínimo de 7 participantes o que, por si só, traz um maior desafio e que requer uma sensibilidade redobrada, pois o discurso da moderadora tem de estar atento e de se adaptar ao discurso das/dos participantes. Ao longo da condução do *focus group* existiu a preocupação de obter o consentimento de todas/os as/os participantes em relação às questões colocadas, ou seja, foi perguntado diversas vezes “Estão todas/os de acordo?"/ “Todas/os concordam?"/ “São todas/os da mesma opinião?”. Tendo também sempre existido a preocupação de dar oportunidade todas/os as/os participantes se fazerem ouvir, perguntando diretamente a cada um/a a sua opinião sobre o assunto ou a questão, assim que a investigadora se apercebia que a/o participante poderia estar com receio de intervir ou apenas menos confiante.

No caso das entrevistas individuais, importa destacar a liberdade de escolha concedida às participantes, nomeadamente a possibilidade de realizarem a entrevista presencialmente e de selecionarem o local onde se sentiam mais confortáveis para a sua realização. O plano de investigação previa a realização de entrevistas presenciais, contudo duas delas foram realizadas *online* via plataforma *zoom*. Não seria o desejável, mas considerou-se esta possibilidade para não colocar em causa a realização das mesmas, tendo em conta o tema abordado e a dificuldade de encontrar pessoas que cumprissem os critérios para participar na investigação.

Durante as entrevistas, procurou-se garantir um ambiente de conforto e respeito pelo ritmo das participantes, assegurando-lhes tempo suficiente para refletirem antes de responder, de modo a evitar qualquer sensação de pressão ou urgência. Sempre que as participantes demonstravam hesitação ou insatisfação com a resposta inicialmente dada, era-lhes facultada a possibilidade de reformular ou complementar a sua resposta, respeitando o seu tempo de reflexão e assegurando que esta correspondesse verdadeiramente à sua perspetiva. De referir que, durante a construção dos guiões do *focus group* e das entrevistas todas as perguntas foram cuidadosamente formuladas para que não fossem ofensivas ou invasivas para as/os participantes.

Após a realização quer do *focus group* quer das entrevistas, foram efetuadas, a partir das gravações áudio, as respetivas transcrições na íntegra. No caso do *focus group* ainda foram tidas em conta as anotações do observador que esteve presente nesta técnica de recolha de dados. O processo de transcrição foi um processo demorado e complexo, tendo sido tratada a informação transcrita, quer em termos de pontuação e entoação, com a máxima atenção, preservando-se a fidelidade ao discurso das/os participantes, de modo a garantir a autenticidade e rigor na análise subsequente.

6. As/os participantes

Como já foi referido anteriormente, na definição dos critérios para a seleção das/os participantes do *focus group* considerou-se pertinente considerar pessoas com responsabilidade na organização da praxe académica na IES. Assim, foram convidadas/os a participar as/os no *focus group* 1, dirigentes associativos de topo na IES, já no *focus group* 2 foram convidadas/os a participar elementos ligados diretamente ao ato de praxar, nomeadamente elementos do senado de praxe¹⁷.

Como os cursos em cada escola da IES são muitos e, conseqüentemente, os Rex e os Dux também são em número elevado, uma vez que para cada curso há um Rex e um Dux. Neste sentido, foi feito um levantamento dos cursos das duas escolas com mais alunas/os e calculada a taxa de feminização¹⁸. Para as restantes escolas, com um menor número de alunas/os por curso, foram escolhidos os cursos que possuíam o maior número de alunas/os na escola. Foram considerados apenas os cursos de licenciatura por ser neste ciclo de formação que se regista maior atividade relacionada com as praxes.

Foram inicialmente contactadas diversas pessoas para integrarem o primeiro grupo focal. Embora algumas tenham manifestado disponibilidade para participar, a concretização do agendamento revelou-se difícil. Com o passar do tempo e após várias tentativas de marcação, foi-se verificando uma crescente resistência por parte dos participantes em confirmar a sua presença. Deste conjunto, apenas um dos dirigentes associativos manteve a intenção de colaborar com o estudo. Perante a impossibilidade de reunir o número mínimo necessário para a realização do grupo focal, optou-se por adaptar o guião previsto e conduzir, em alternativa, uma entrevista individual com esse participante

¹⁷ Senado de praxe – é referente ao órgão deliberativo e fiscalizador da praxe, dentro de uma escola, constituído por Rex, Dux e elementos da associação de estudantes (Código de praxe da IES, 2015).

¹⁸ Taxa de feminização = $\frac{\text{número de mulheres no curso}}{\text{número total de alunas/os no curso}} \times 100$

Passando agora para uma breve caracterização das/os participantes do *focus group*, participaram 7 estudantes, sendo 5 homens cisgénero e duas mulheres cisgénero. As idades estão compreendidas entre os 20 e os 25 anos, sendo a sua entrada no ensino superior ocorrida entre 2018-2021. O estudante dirigente associativo que iria participar no *focus group 1*, mas que acabou por dar uma entrevista sozinho, também se enquadra nesta caracterização. De referir que, foi o único estudante com um papel de dirigente associativo, convidado, a dar o seu contributo. Por serem de escolas diferentes, decidiu-se atribuir uma letra a cada que será utilizada no processo de codificação dos discursos/falas dos diferentes participantes (nome fictício, letra da escola que frequenta). A tabela a seguir exhibe a escola pertencente a cada participante do *focus group* do senado de praxe e do dirigente associativo:

Tabela 4

Participantes do senado de praxe e dirigente associativo e respetivas escolas

Nome fictício da/o participante	Escola
André	D
Carolina	B
Francisca	C
João	A
Joel	D
Miguel	A
Ricardo	A
Sofia	C

Ao contrário do processo de seleção das/os participantes dos *focus groups*, a seleção das participantes para as entrevistas individuais seguiu uma abordagem mais direta e baseada na acessibilidade, recorrendo a contactos estabelecidos no contexto académico da investigadora. Privilegiaram-se participantes com experiência direta na praxe académica, mas sem cargos de liderança formal, bem como pessoas identificadas previamente como pertencentes a minorias de género. O primeiro contacto foi realizado de forma pessoal e informal, nomeadamente através de conversas presenciais ou mensagens nas redes sociais, sempre garantindo o respeito pela autonomia e o consentimento informado das participantes, garantindo que a decisão de participar era totalmente voluntária, informada e livre de qualquer constrangimento.

Relativamente à caracterização das participantes das entrevistas, participaram 4 estudantes, tendo idades compreendidas entre os 20 e os 23 anos e a entrada no ensino superior foi feita em 2021 e 2022. Relativamente à expressão de género, todas elas têm uma expressão de género não-binária, e, por tal, optaram por escolher o traje considerado masculino. Todas as participantes pertencem à escola A e os nomes

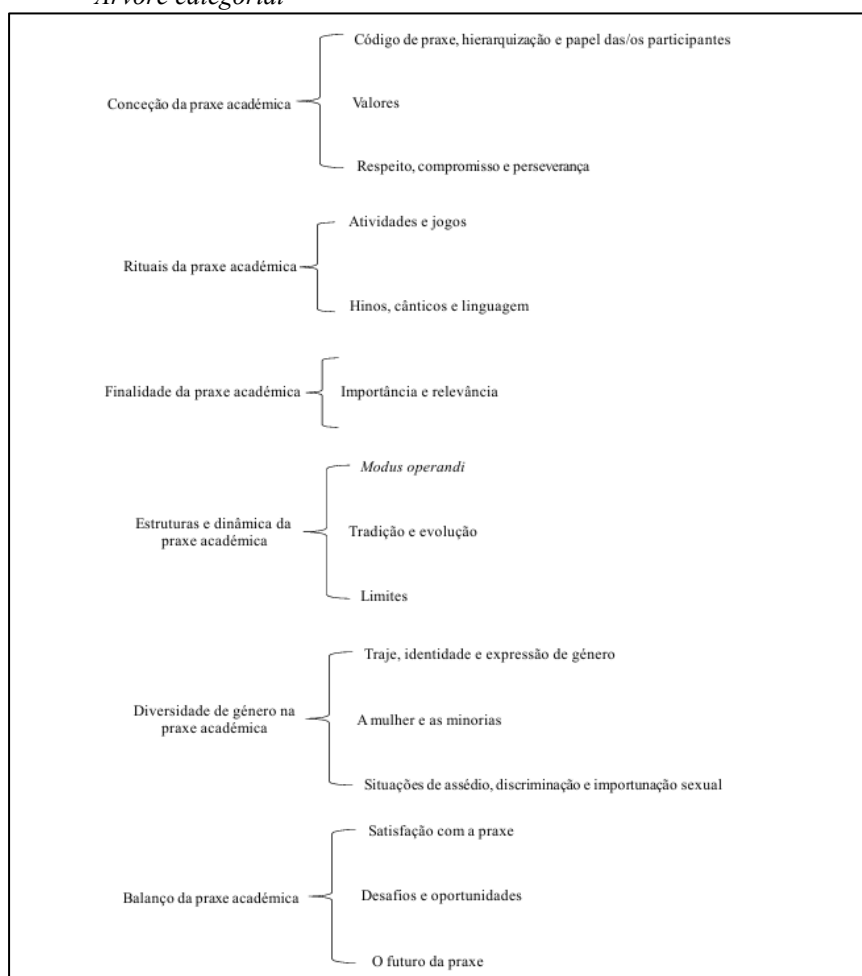
fictícios que escolheram foram: Ana, Inês, Maria e Mariana. Importa destacar que, entre as escolas que compõem a IES em análise, apenas na escola A e na escola D se verifica a utilização do traje tradicional masculino por estudantes do sexo feminino. No entanto, a potencial participante da escola D declinou o convite para integrar o estudo. Assim, os dados apresentados nesta investigação referem-se exclusivamente a participantes provenientes da escola A.

No capítulo seguinte procede-se à apresentação, análise e discussão de resultados da presente investigação, descrevendo a árvore categorial, a construção de categorias e subcategorias e a própria análise de conteúdo.

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

Aquando da transcrição das entrevistas em grupo e das entrevistas individuais, construiu-se uma árvore categorial, para que se olhasse para os dados de uma forma holística e organizada, como é possível observar na figura abaixo.

Figura 4
Árvore categorial



A elaboração da árvore categorial surgiu após leituras flutuantes das transcrições dos áudios. Desta forma, formaram-se categorias e subcategorias para a organização dos dados. Como se consegue observar na tabela abaixo, foram construídas 6 categorias e 15 subcategorias. Os indicadores justificam a seleção dos discursos das/os participantes para cada subcategoria.

Tabela 5
Categorias, subcategorias e indicadores da análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Conceção de praxe académica	Código de praxe, hierarquização e papel das/os participantes	Explicação do código de praxe, da hierarquização inerente e do papel de cada pessoa na praxe académica.
	Valores	Referências aos valores que a praxe tem como objetivo promover.
	Respeito, compromisso e perseverança	Menções relativas ao poder de decisão da/o caloiira/o e perseverança pelo bem-estar das/os mesmos.
Rituais da praxe académica	Atividades e jogos	Explicação de atividades e jogos executados durante a praxe.
	Hinos, cânticos e linguagem	Referências aos hinos e cânticos da praxe e à linguagem inerente.
Finalidade da praxe académica	Importância e relevância	Referências que destacam a importância e relevância da praxe, de praxar e de ser praxada/o.
Estruturas e dinâmica na praxe académica	<i>Modus operandi</i>	Manifestações do modo de praxar atual
	Tradição e evolução	Constatação da praxe como tradição, das tradições da praxe e das mudanças ao longo do tempo.
	Limites	Constatação dos limites da praxe.
Diversidade de género na praxe académica	Traje, identidade e expressão de género	Referências ao uso do traje, destinado como masculino, por mulheres e da lacuna do código de traje.
	A mulher e as minorias	Alusões à forma de tratamento e ao posicionamento das mulheres e das minorias na praxe.
	Situações de assédio, discriminação e importunação sexual	Manifestações sobre situações de assédio, discriminação e importunação sexual na praxe.
Balanço da praxe académica	Satisfação com a praxe	Referências à vivência, experiência e satisfação com a praxe académica.
	Desafios e oportunidades	Reflexões sobre os principais desafios e oportunidades que a praxe apresenta.
	O futuro da praxe	Considerações sobre o futuro da praxe académica.

A análise de conteúdo é uma técnica flexível e adaptável, mas metódica e exigente, utilizada para análise social da realidade, em que há possibilidade “(...) de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos (...)”, “(...) com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2014, p. 300). Dentro desta opção metodológica, decidiu-se escolher a análise temática, uma vez que se insistiu numa avaliação das narrativas em torno de si e em comparação com as demais, para que, de alguma forma, se percebesse a frequência da sua enunciação quer a nível individual, quer a nível grupal, e a análise de enunciação, onde há um enfoque nos discursos como processos dinâmicos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Entende-se como vantajoso o recurso à análise de conteúdo de cariz qualitativo e, por sua vez, o uso da análise temática e de enunciação, pois os métodos desta análise são adequados ao estudo do não dito, do que é implícito, sendo construídos de uma forma metódica e sistemática, sem margem para interpretações pouco reflexivas (Quivy & Campenhoudt, 1998), o que para este trabalho foi uma maneira de ir mais além na análise dos discursos, pois, tendo em conta a temática, foi possível verificar que nem sempre as/os participantes expressavam as suas ideias de forma espontânea, direta ou clara, verificando-se um enrolar de ideias até chegar ao que de facto pretendiam dizer e, por vezes, utilizando eufemismos, tornando o que, efetivamente queriam dizer, com discursos pouco explícitos. No entanto, com o rigor, a organização e a sistematização da análise de conteúdo é possível tratar os dados de forma íntegra e imparcial, valorizando sempre as evidências e afastando-se de interpretações ambíguas ou tendenciosas. Outro aspeto de salientar na análise de conteúdo, é também a sua flexibilidade, no sentido da mesma ser ajustável tendo em conta o conteúdo com que nos vamos deparando ao longo da análise dos dados. Ou seja, se for necessário acrescentar, eliminar ou reformular algo previamente definido, é possível, e até aconselhável, para que desta forma, a análise de conteúdo seja exímia e rigorosa (Coutinho, 2008).

Para tornar a apresentação dos resultados mais clara optou-se por respeitar a ordem das categorias e subcategorias construídas para a análise de conteúdo.

1. Conceção da praxe académica

O primeiro ponto da apresentação de resultados é iniciado pela análise dos dados relativos à conceção da praxe académica, na perspetiva das/os participantes. Nesta primeira categoria revelam-se evidências relativas à explicação e elucidação do código de praxe, da hierarquização da praxe, do papel que cada pessoa tem na praxe e dos valores que, na perspetiva das/os participantes estão presentes nas praxes.

1.1 Código de praxe, hierarquização e papel das/os intervenientes/participantes

Para uma melhor interpretação da praxe académica, surge o código de praxe que foi explicado pelas/os participantes no que se baseava e o que pretendia.

“O código é dividido em artigos. Tem a parte dos deveres e direitos de cada elemento da hierarquia. Como são eleitas cada comissão, como é eleito cada elemento. Tem também escrito quais são as praxes obrigatórias. Relaciona um bocadinho com o traje porque, embora um não dependa do outro, estão relacionados. Fala também das tais etapas que todos os caloiros ou os alunos que estão a ser praxados têm que concluir para terminar a praxe com distinção. Define os órgãos que têm mais poder de decisão e é essencialmente isso. Fala

essencialmente de como funciona a vida académica no seu todo. Qualquer aluno, de qualquer ano pode fazer a praxe se sentir que faz parte ou faz sentido no seu percurso académico.” (Sofia, escola C)

“(…) o código de praxe contém o número de regras que tentamos sempre seguir para não andarmos aqui muito à balbúrdia uns com os outros e para não ser que cada um faça o que quer. (...) podem ser praxados todos os alunos da respetiva escola que assinem o termo de aceitação e/ou responsabilidade da praxe e pode praxar todos os alunos que tenham três ou mais matrículas que tenham concluído a atividade da praxe com sucesso e com distinção.” (Miguel, escola A)

Os participantes Sofia e Miguel, esclareceram que o código de praxe da IES incorpora direitos e deveres de cada elemento participante da praxe académica, para que esta decorra de uma forma responsável e organizada.

Como refere Silva et al (2019), cada instituição é detentora do seu próprio código de praxe, construindo-o e adaptando-o, no qual são expostos vários artigos que ditam a forma de execução da praxe académica, a quem se destina, quem pode praticar, e em que circunstâncias, e o modo de organização das atividades desta prática, bem como toda a hierarquização dos responsáveis pela praxe.

Por não existir um código de praxe específico para cada escola e por este ser considerado ambíguo, como referiu um participante, “O código de praxe já vai um bocadinho desatualizado (...)” (Miguel, escola A). A última versão disponível do código de praxe desta IES é de 2015. No entanto, está referenciado num dos artigos do mesmo, que este deve ser obrigatoriamente revisto de 5 em 5 anos. Há quase uma década que o código de praxe desta IES não é alterado. Entende-se que esta não revisão do código de praxe e, conseqüentemente do código de traje, pois como referiu uma participante “(...) embora um não dependa do outro, estão relacionados.” (Sofia, escola C), é uma lacuna com bastante implicância na forma de entrar na vida académica de algumas/alguns estudantes relativamente ao uso do traje, como pode ser lido no ponto 2.1.5.2 na subcategoria “Traje, identidade e expressão de género”, em que há um afunilamento deste tópico.

É importante destacar que, o código de praxe desta IES, foi consultado como preparação para a implementação das técnicas de recolha de dados, e, relido após os resultados e o seu tratamento.

Como referido acima, o segundo *focus group* planeado não foi realizado, no entanto, foi realizada uma entrevista individual a um dirigente associativo que se mostrou interessado em colaborar nesta investigação e a perspetiva dele relativamente ao código de praxe é muito nítida. Tanto pra o senado de praxe como para o dirigente associativo há necessidade de ajustar e rever o código de traje.

“(…) eu sou a favor da revisão dele [*do código da praxe*]. Claro que vai aparecer sempre alguma situação, por isso é que o último ponto são os casos omissos. Vai haver sempre alguma situação que vai ser para os casos omissos. Mas acho que de hoje em dia, dos anos que estamos cá, da experiência que já tivemos e da evolução que já tivemos, podíamos melhorar 10 mil vezes mais o código e falar de situações mesmo específicas. (…) para mim rever o código é, eu peguei nele, separei-o por partes, sublinhei o que eu achei que tinha que ser mudado e revi uma nova parte, ou seja, esse código maior parte está lá. A minha parte está feita. Eles não fizeram.” (Miguel, escola A)

Também este dirigente associativo foi questionado sobre a possibilidade de cada escola possuir o seu próprio código de praxe, uma vez que a organização e o *modus operandi* não é igual em todas:

”Já pensei, só que o objetivo, (…) e sendo dirigente associativo e fazendo parte de uma associação académica, apesar de puxar sempre para o meu lado, temos que pensar sempre nos outros. Então, qual era o nosso objetivo, nós achando que a minha praxe seja a mais inclusiva, tentar espalhar a inclusão pelas outras escolas. É preferível espalhá-las pelas outras 5 escolas do que mantê-la só numa, porque se já numa funciona bem, imagina 5 escolas com praxe inclusiva a funcionar bem (…)” (Miguel, escola A)

Portanto, sob este ponto de vista — o qual será reforçado mais adiante por outras entrevistadas —, a escola A desta IES é percebida como aquela que mais concretiza o objetivo a que se propõe: a integração das/os caloiras/os. A partir dos dois últimos testemunhos, é possível identificar uma preocupação, por parte deste dirigente associativo, em rever o código de praxe. De acordo com o seu relato, chegou, de facto, a proceder a uma análise crítica do mesmo e a sugerir alterações. No entanto, essas modificações não foram implementadas, uma vez que foi o único a propor adaptações aos artigos. Presume-se, portanto, que a revisão não foi concretizada por exigir um compromisso coletivo, e não apenas individual.

Na perspetiva dos/das participantes uma característica estrutural da praxe é a sua organização hierárquica. Para legitimar esta organização recorrem a analogias entre as relações de poder que observam na praxe com outras relações assimétricas existentes na organização social, como por exemplo na família (como é visível na transcrição do participante Miguel).

“Os caloiros são os do 1º ano que têm uma matrícula, depois quem tem duas matrículas, são os académicos, que passam por uma fase de observação para aprender depois aquilo que vão fazer no ano a seguir. E depois no 3º ano é quando podem fazer as funções de praxante, se concluírem a praxe.” (João, escola A)

“(…) a praxe sempre foi de hierarquias, ou seja, eu tenho de ouvir, aprender a ouvir e respeitar a opinião do que já cá está há mais tempo. (…) é como se fosse ouvir a opinião da mãe e do pai, que é o que já está cá há mais tempo. (…) a diferença entre olhar e realmente ver, (…)” (Miguel, escola A)

Nos recortes dos discursos apresentados é possível verificar que a aprendizagem referida está associada à obediência consequente da hierarquização, o que sugere a

presença de dinâmicas institucionais nas quais o reconhecimento do saber parece estar condicionado à aceitação de estruturas formais de autoridade, neste caso representadas pelas/os praxantes. Dias e Sá (2013) explicam que, para quem é praxado/a, a obediência surge, em certa medida, como um “preço a pagar” pela integração no ensino superior. Esta percepção é ilustrada pelas palavras do participante Miguel: “eu tenho de ouvir, aprender a ouvir e a respeitar a opinião do que já cá está há mais tempo”.

De ressaltar que, como referiram as/os participantes, a/o calouira/o é praxado/a na respetiva escola que frequenta e, sendo o código de praxe um e direcionado para toda a academia, cada escola interpreta-o de maneira distinta.

“(...) apesar de termos o mesmo código, funciona tudo de forma muito diferente. E é isso que me faz confusão, todos temos o mesmo código. (...) aquilo é tão vago.” (Miguel, escola A)

Relativamente ao papel das/os intervenientes/participantes na praxe académica, nos discursos das/os participantes também se pode perceber que existem papéis distintos para cada hierarquia e interveniente, como é demonstrado nas transcrições que se seguem.

“O Ancião é o órgão da praxe essencialmente, o órgão máximo da praxe, da hierarquia, embora o código relacione a praxe com as associações, porque todas as associações desta IES são praxistas, são órgãos independentes. E eles acabam por trabalhar em conjunto em prol da praxe.” (Sofia, escola C)

“O Ancião é o membro com mais matrículas desta IES, que só se pode candidatar a partir de 7 matrículas. (...) ele é o presidente do magno senado de praxe, que é o ancião, o presidente da associação académica e os presidentes e rex's de cada de escola, todos juntos, (...) que tomamos decisões caso aconteça alguma coisa grave ou alguém receba alguma queixa (...).” (Miguel, escola A)

Como mencionado pela Comissão de Educação e Ciência (2008) no seu relatório sobre as praxes, os códigos de praxe são um elemento imprescindível para a realização das praxes académicas em plenitude, quer pela organização e disciplina que impõe, como pelos limites da mesma, como veremos mais adiante. Percebe-se que o código de praxe dá uma estruturação a esta prática e que vai passando de geração em geração para que se assegurem questões básicas e fundamentais por parte de quem opera, o que está claramente expresso no discurso dos/das participantes no nosso estudo.

Ainda este relatório indica que as associações de estudantes assumem um papel central nesta(s) prática(s) de receção e integração de novas/os alunas/os na comunidade estudantil, e nesta IES isto também se verifica, como se pode ler nesta evidência “(...) todas as associações desta IES são praxistas, (...).” (Sofia, escola C).

Reforçando esta ideia de que a escola A é a que mais promove a integração das/os caloiras/os, ainda este dirigente associativo explica que existe um/a responsável pelas/os praxantes e pelas/os caloiras/os para o ajudar:

“(…) através do código foi criada o PCP, que é o presidente da comissão de praxe. Ele em hierarquia, (…) não existe no código. (…) o PCP, (…) coordena completamente, trata tudo o que for das comissões, tenta organizá-las ao máximo. Só esta escola é que tem PCP.” (Miguel, escola A)

“(…) eu estou ali para cuidar de toda a gente, o PCP é só das comissões, o Rex é só dos caloiros.” (Miguel, escola A)

Estas evidências, juntamente com todo o discurso deste dirigente associativo, dá a sensação de que a escola A tem um cuidado redobrado no bem-estar desta prática, pois faz questão que exista um/a responsável pelos vários organismos, para que estes sejam melhor apoiados e que haja um controlo de tudo o que se passa, existindo sempre uma supervisão da praxe como um todo.

1.2 Valores

Relativamente à segunda subcategoria em análise que é relativa aos valores promovidos pela praxe, os discursos dos participantes referem um conjunto diverso de valores, conforme se observa nas transcrições seguintes:

“Sim, eu acho que o nosso objetivo enquanto praxantes é passar esses mesmos valores [união, respeito, igualdade] aos caloiros para quando depois forem praxantes também terem proporcionalmente essa experiência.” (João, escola A)

“(…) nós temos três pilares que é a união, solidariedade, respeito.” (Sofia, escola C)

“Sobretudo a união.” (Carolina, escola B)

“Sobretudo a noção de igualdade.” (João, escola A)

“Isso [*a igualdade*] é importante porque mesmo até eles às vezes não entendem muito bem as questões do porquê de não usarem maquilhagem ou não usarem acessórios, e eu acho que essa questão é um bocadinho mal interpretada e não é realçada o suficiente. A principal causa disso é que é mesmo para eles sentirem que, apesar de nós usarmos o traje, nós também não estamos a usar os nossos acessórios nem aquilo que nos torna mais bonitos ou mais interessantes. Somos todos iguais e eles têm que perceber essa mensagem de que, na praxe, não é o que está por fora conta, é simplesmente aquilo que eles são e aquilo que eles vão tornar no futuro.” (Sofia, escola C)

“É união, convívio e força de espírito, porque se não tiveres força de espírito não estás lá a fazer nada.” (Ana, escola A)

“(…) e mesmo a nível pessoal acho que na praxe consegue-se transmitir uma noção de solidariedade e de respeito que muitas das vezes não é admirada à primeira vista pelo público que está de fora (…).” (Sofia, escola C)

Pelas partilhas das/os participantes percebeu-se que acima de tudo, a praxe académica serve para transmitir valores, valores esses que contemplam o que é a vida académica, o que tem para ensinar e o que há para aprender a nível pessoal. Tendo em conta os discursos das/os participantes, a praxe acaba por ser uma fase em que no final a/o caloira/o se torna uma pessoa melhor, adquirindo alicerces e ferramentas para a vida adulta.

A passagem destes valores nem sempre é feita da mesma maneira, e foi mencionado várias vezes pelas/os participantes que o ato de praxar é executado de forma distinta pelas/os praxantes.

“E cada um praxa à sua maneira. Depois há aqueles que se identificam mais com a minha praxe, ou com a praxe do outro. As bases têm de estar.” (João, escola A)

“É importante passar os valores à nossa maneira, porque acabamos por ser praxados por pessoas que, para a sua maneira, é diferente à nossa.” (Francisca, escola C)

“Isso também já vai de cada um, tu transmites os valores da maneira que tu achas.” (Ricardo, escola A)

“Não podes inculcar os mesmos valores que eu acho que é praxe porque nós temos todas opiniões diferentes. É quase impossível termos todas opiniões completamente iguais.” (Carolina, escola B)

É inevitável que se transmitam estes valores de forma distinta, pois cada pessoa tem a sua maneira de comunicar e, por sua vez, as/os caloiras/os têm uma maneira, também ela diferente, de receber a informação que é transmitida.

Complementando a transmissão de valores e o ato de praxar de forma distinta, nas subcategorias “*Modus operandi*” e “Importância e relevância” mais adiante, haverá lugar a um aprofundamento mais detalhado destes aspetos, numa perspetiva mais ampla da praxe académica.

1.3 Respeito, compromisso e perseverança

As narrativas recolhidas nas entrevistas revelam uma valorização de princípios como o respeito mútuo, o compromisso com a experiência coletiva da praxe e a perseverança ao longo do processo de integração académica. Entre os/as participantes, tanto caloiros/as como praxantes, é recorrente a referência à possibilidade de escolha e à liberdade individual como elementos centrais da vivência da praxe. Apesar da presença de uma estrutura hierárquica, os testemunhos destacam que a participação é facultativa e que existe margem para recusar ou negociar determinadas práticas. Nesse sentido, a praxe é descrita, por estes/as estudantes, como uma experiência que procura equilibrar a tradição e o respeito pelas individualidades. As falas a seguir ilustram essas perceções:

“(…) qualquer caloiro pode dizer que não.” (Carolina, escola B)

“(…) ninguém é obrigado a fazer nada…” (Sofia, escola C)

“E se algum caloiro em algum jogo não se sentir confortável com o que está a fazer pode parar.” (João, escola A)

“(…) os caloiros são incentivados a participar e a ter essa experiência, mas ninguém obriga ninguém.” (André, escola D)

“Enquanto caloiro e, enquanto praxante, sempre me deram a liberdade de escolher o que eu quero fazer.” (Ana, escola A)

“Sempre que houvesse alguma coisa que eu achasse que era um bocadinho a mais, eu perguntava: Não é um bocadinho a mais? E os doutores viam que já não estava tão à-vontade a fazer aquilo e mudavam, faziam umas alterações e pronto (…).” (Mariana, escola A)

“Acho que se sentirem incomodados têm a liberdade suficiente para dizer.” (Sofia, escola C)

“Até porque a própria praxe, os próprios praxantes não obrigam ninguém a estar lá e à primeira oportunidade que o caloiro não se sinta bem está na liberdade total de sair e desistir daquilo.” (André, escola D)

“(…) uma pessoa durante a praxe vai sempre mencionando isso, se não tiverem bem com alguma coisa é só falar com o rex, presidente ou dux.” (João, escola A)

“(…) davam-nos plena liberdade para escolhermos quem nós queríamos ou se não queríamos participar.” (Ana, escola A)

Foi, portanto, notório ao longo dos relatos das/os participantes — quer de quem foi praxado/a, quer de quem desempenhou o papel de praxante — um discurso marcado pela valorização do respeito pelas vontades individuais, do compromisso com a experiência partilhada e da perseverança no processo de integração académica. Ainda que a praxe se organize com base numa lógica hierárquica, os testemunhos recolhidos sugerem a existência de um espaço de negociação, no qual a liberdade de escolha é reconhecida como um princípio orientador. Esta perceção revela uma tentativa, por parte de alguns grupos e instituições, de alinhar as práticas da praxe com valores de respeito, escuta e adaptação às diferentes sensibilidades dos/as participantes.

Os testemunhos recolhidos evidenciam uma postura de respeito por parte das/os praxantes em relação às/aos caloiras/os, expressa na abertura para que estes/as possam manifestar recusa ou desconforto face a determinadas atividades. Este aspeto assume particular relevância tendo em conta a existência de uma estrutura hierárquica na praxe. Contudo, os relatos indicam que essa hierarquia não se traduz, necessariamente, em imposição, uma vez que as/os caloiras/os parecem dispor de liberdade para não participar em ações com as quais não se sintam confortáveis. É ainda possível identificar, nas falas, uma preocupação com o bem-estar das/os caloiras/os ao longo da praxe, bem como um compromisso, por parte das/os praxantes, em garantir que a experiência decorra num ambiente seguro e respeitador, como ilustram os excertos seguintes.

“Aconteceu-me este ano... a praxante cometeu o erro de praxar o caloiro sozinho e depois esse caloiro veio-me fazer queixa (...). Aconteceu que o caloiro tinha uma versão diferente da praxante, mas como só estavam lá os dois e não estava mais ninguém a ver, eu como é óbvio, ouvi o caloiro e tive de tirar o crachá da praxante.” (João, escola A)

“(…) das 8h43 às 6h da manhã, até estarem todas em casa, nós estamos sempre no telemóvel para trás, para a frente, com o carro pela cidade, só para ver se está tudo em casa. Não é que dependam de nós, mas naquelas 5 semanas somos nós que estamos... É como se tivesses um primo ou qualquer coisa e és tu que ficas a cuidar, és tu que ficas a responsabilidade é como são estes 200 ou 300 caloiros. É responsabilidade completamente tua.” (Miguel, escola A)

“(…) nos outros sítios não acontece, mas nós aqui temos que ir com eles para a noite. E estamos responsáveis por eles até eles entrarem em casa, seja às quatro ou às cinco, até eles entrarem em casa somos nós responsáveis.” (Ricardo, escola A)

A responsabilidade e o compromisso para com as/os caloiras/os foram aspetos fortemente destacados tanto por praxantes como por quem foi praxado/a. Esta dimensão

surge como um elemento relevante para a construção de um ambiente de confiança, especialmente considerando a posição hierárquica diferenciada das/os caloiras/os. O compromisso referido estende-se para além das atividades formais da praxe, sendo apontado pelos participantes como uma preocupação contínua com o bem-estar das/os recém-chegadas/os. Exemplo disso é o acompanhamento das/os caloiras/os até casa após os encontros, incluindo em contextos noturnos, o que é apresentado como expressão de um sentido de responsabilidade e cuidado. Esta atenção contribui para a percepção de um ambiente pautado pelo respeito e pela proximidade, no qual a praxe é entendida não apenas como um mecanismo de integração académica, mas também como uma prática de acolhimento. Tal abordagem pode favorecer experiências mais positivas, ao procurar articular a lógica hierárquica da tradição com o reconhecimento das necessidades e do bem-estar individual e coletivo das/os caloiras/os.

Neste sentido, é possível compreender que, apesar de um discurso que valoriza a escolha e o respeito, permanecem subtis formas de regulação e de controlo que orientam as experiências e decisões das/os caloiras/os. Tal como refere Maia (2017), em alguns casos a conformidade surge como uma forma estratégica de evitar conflitos, sendo preferível aceitar certas regras a entrar em confronto com as hierarquias instituídas.

Complementarmente, Alexandre (2017) discute como a praxe se estrutura a partir de uma lógica de autoridade que não é necessariamente coerciva, mas que opera com base no reconhecimento simbólico da posição de quem praxa. Essa relação de autoridade pode ser vivida de forma positiva quando acompanhada de cuidado e responsabilidade, como algumas/os participantes indicaram, mas não deixa de ser marcada por desigualdade hierárquica e por um conjunto de normas tácitas que orientam o que é ou não aceitável.

2. Rituais da praxe académica

A praxe académica configura-se como um conjunto estruturado de práticas simbólicas que caracterizam o seu funcionamento, englobando atividades lúdicas, jogos, hinos, cânticos e uma linguagem própria. Estes elementos ritualizados operam como mecanismos de socialização, como refere Silva et al. (2018), permitindo às/aos estudantes recém-chegadas/os uma aproximação progressiva à cultura universitária. Simultaneamente, contribuem para a construção de um sentimento de pertença, tanto em relação ao curso e à escola, como à academia no seu todo.

2.1 Atividades e jogos

Foram várias as atividades e os jogos enumerados pelas/os participantes, desde praxe de cantina, praxe de pijama, praxe musical, praxe física, praxe psicológica, jogos tradicionais, entre outros, como mostram os discursos seguintes:

“Destaco por exemplo a praxe cantina (...). Nós costumamos jantar as mãos dos caloiros e a partir de um caloiro não consegue comer se o outro não o permitir, ou seja, era tentar demonstrar-lhes essa coisa, que às vezes uma dificuldade pode ser ultrapassada com a ajuda do outro.” (André, escola D)

“(...) praxes invertidas. As praxes de pijama, essas praxes de azeiteiros.” (Sofia, escola C)

“Temos também as mostras culturais, a apresentação ao Presidente...” (João, escola A)

“(...) até acabamos por fazer mais jogos desportivos, tipo bola e futebol contra os praxantes, sim, acaba por lhes dar mais garra.” (Francisca, escola C)

Quando questionados se estas atividades e jogos surtiam o efeito pretendido com as/os caloiras/os, as/os praxantes acabam por dizer o efeito não é imediato, mas que ao longo do tempo vão percebendo o porquê.

“(...) as atividades que uma pessoa pensa e tenta fazer, é sempre para mostrar o outro lado da coisa, nem que seja para reforçar sempre a ideia de união. Pode não surtir logo esse efeito nos caloiros, mas depois eles chegam a casa e tentam refletir um bocadinho no que é que se passou naquele dia (...)” (André, escola D)

“Mesmo que não seja à primeira ou à segunda. Depois acabam por fazer algum efeito. Até às vezes acabam por ser eles a pedir.” (Sofia, escola C)

Os testemunhos recolhidos evidenciam que, embora os efeitos das atividades e jogos propostos durante a praxe não sejam imediatamente perceptíveis para as/os caloiras/os, as/os praxantes reconhecem um impacto progressivo e reflexivo. As dinâmicas desenvolvidas têm como intenção subjacente a promoção de valores como a união e o espírito de grupo, ainda que os seus efeitos se tornem evidentes apenas a médio prazo. À medida que refletem sobre as experiências vividas, as/os caloiras/os tendem a reconhecer e valorizar esses momentos, chegando, em alguns casos, a manifestar de forma proativa o desejo de os repetir. Esta evolução sugere que as práticas de integração, quando adequadamente orientadas, podem desempenhar um papel positivo e duradouro no processo de acolhimento académico.

Relativamente à atividade da “praxe invertida”, esta é consideravelmente polémica e alvo de controvérsias. De acordo com as/os participantes, a atividade consiste em:

“A praxe invertida (...) são os cursos e as comissões de cursos que fazem isso [*a atividade*]. Dizem aos seus caloiros para fazer a praxe invertida, ou seja, os rapazes têm que vir naquele dia na praxe disfarçado, vestido de mulher, e a mulher vice-versa de rapaz.” (Joel, escola D)

Para pessoas com uma expressão de género não-binária — ou seja, cuja apresentação corporal e comportamental desafia as normas binárias tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino — podem emergir situações de desconforto,

ambiguidade ou exclusão social. À luz da teoria da performatividade de género (Butler, 2017), estas expressões revelam a natureza construída e reiterativa das normas de género, evidenciando como o género é continuamente produzido através de práticas quotidianas, como o modo de vestir. No caso das participantes entrevistadas, ainda que se identifiquem como mulheres, adotam um estilo de vestuário marcado por peças largas, frequentemente codificadas socialmente como masculinas. Esta escolha, embora individual, desestabiliza a matriz heteronormativa dominante. A partir de uma perspetiva interseccional (Crenshaw, 2022), compreende-se ainda que estas experiências não podem ser dissociadas de outros marcadores sociais — como o sexo, a identidade de género e os padrões culturais — que interagem e influenciam a forma como estes corpos são lidos e experienciados no contexto académico. Esta realidade torna-se mais clara através dos seguintes excertos de entrevistas:

“(…) porque quando houve aquela praxe inversa, (…) que as raparigas tinham que ir de rapaz e os rapazes de raparigas... (..) eu não sabia... porque lá está isso aí fez-me a maior confusão da minha vida, porque eu sou uma rapariga, só que tipo o meu estilo é completamente masculino (...)” (Inês, escola A)

“Foi tudo tranquilo, tirando o facto daquela praxe que existe, que é a praxe inversa, em que os rapazes vestem-se de raparigas e as raparigas vestem-se de rapazes. Eu fiquei assim um bocado confusa, eu não fazia ideia muito bem como é que havia de fazer.” (Ana, escola A)

Quando questionadas, as participantes referem que a forma verbal de enunciação desta praxe é vulgar. Afirmam que seria mais simples e claro que as/os praxantes pedissem para as/os caloiras/os irem com roupas diferentes do que costumam vestir.

“Um bocadinho, (...) vulgar de mais. Devia-se mudar alguma coisa. Mas não sei, não tenho ainda uma opinião bem formada sobre. (...) nunca pensei realmente (...). Mas tem de mudar ali alguma coisinha, porque eu fui vestida normal.” (Mariana, escola A)

“Poderiam optar por dizer pronto, olha, amanhã vêm com o inverso daquilo que se identificam mais, acho que seria por aí.” (Maria, escola A)

A partir da reflexão sobre os discursos apresentados, considera-se pertinente repensar a forma como certas práticas da praxe são expressas e estruturadas. Tal necessidade decorre do reconhecimento crescente de que as identidades das pessoas não se esgotam no binarismo de género nem se limitam ao sexo atribuído à nascença. Importa distinguir sexo de género, compreendendo que este último é uma construção social e relacional, não sendo sinónimo do primeiro. Adicionalmente, o vestuário deve ser entendido como expressão de preferências individuais e não como indicador da orientação sexual (Reis, 2020). Para além disso, é realçado que “(…) a praxe tem de ser vista como um momento de diversão (...) e tirarem algum prazer disto.” (Sofia, escola C). Tendo em conta esta perspetiva, segundo a qual a praxe deve proporcionar momentos de descontração e bem-estar, torna-se fundamental que as atividades e os

jogos propostos não gerem sentimentos de confusão, desconforto ou receio entre os/as participantes. A promoção de um ambiente inclusivo e seguro é, por isso, essencial para que a praxe cumpra os objetivos que lhe são atribuídos por quem a promover.

2.2 Hinos, cânticos e linguagem

Os hinos e cânticos surgem como elementos centrais da prática da praxe, assumindo, em muitos casos, um papel mais marcante do que as próprias atividades e jogos. De acordo com os testemunhos recolhidos, estas expressões musicais são introduzidas logo nas primeiras sessões de praxe e rapidamente se tornam parte da identidade coletiva das/os caloiras/os, funcionando como veículos de interação entre pares e de construção de pertença à instituição.

“Eu acho que eles se sentiam mais motivados a cantar do que a fazer jogos.” (Ricardo, escola A)

“Sentia que os caloiros gostavam mais de cânticos (...) e (...) sentia que eles estavam muito mais unidos e sentiam muito mais amor à escola se tivessem um pretexto para cantar do que propriamente (...) fazer jogos por fazer, (...)” (João, escola A)

Intimamente associada aos hinos e cânticos, a linguagem utilizada constitui uma característica marcante dessas expressões. Esta linguagem é frequentemente marcada pelo uso de palavrões ou expressões consideradas inapropriadas em outros contextos sociais. Quando questionados/as sobre esta forma de comunicação, as/os participantes referem que a utilização de tais expressões é entendida como algo natural entre jovens desta faixa etária, não devendo ser interpretada como uma forma de ataque pessoal. Esta perceção está em consonância com as conclusões de Maia (2017), que aponta para a tendência dos/as estudantes em desvalorizar este tipo de linguagem no contexto da praxe. Os excertos seguintes ilustram esta realidade:

“Eu acho que não é assim tão mau.” (Francisca, escola C)

“Acho que é saudável.” (Carolina, escola B)

“(...) eu acho que era para dar mais impacto à música.” (João, escola A)

“Acho que a maldade só vai naquilo que as pessoas quiserem. (Sofia, escola C)

“Acho que a maioria das músicas que têm asneiras é o próprio calão da idade. Todos nós usamos asneiras no dia a dia.” (João, escola A)

Foi questionada a possibilidade de adaptação da linguagem presente nos hinos e cânticos utilizados na praxe. A maioria das respostas revelou uma tendência para evitar essa alteração, justificando-se que, por se tratar de um cancionário tradicional, criado no passado, este deve ser preservado e interpretado tal como foi originalmente escrito — sobretudo por uma questão de respeito pelas gerações anteriores. No entanto, algumas/os participantes admitem que, caso determinadas circunstâncias o justifiquem, poderá ser preferível transmitir o conteúdo (por exemplo, explicando o cântico) sem o

cantar ao longo da praxe. Esta ambivalência é ilustrada nos discursos apresentados a seguir:

“(...) acho que a principal razão era porque sempre foi assim e não faz sentido daqui para a frente mudar, porque parece perder um bocadinho da história. Embora que seja um pouco agressivo. Embora muitos dos caloiros à frente dos pais se acanhem a cantar ou algo assim, não deixa de ser aquilo que nos mostraram ao longo dos anos, acho que por isso, quando chega a hora da decisão, pelo menos o que aconteceu lá foi que o maior parte dos praxantes depois acabaram por optar por não alterar. Podes ensiná-la na mesma, mas não cantar.” (Sofia, escola C)

“(...) eu acho que quando uma música é criada e quando chega à nossa escola, foi porque a pessoa criou essa música e então eu não me sinto capaz de mudar uma música, seja alguma palavra que seja, porque essa pessoa se calhar.” (João, escola A)

“Acho que não, porque lá está, as músicas também já vêm detrás. (...) como o hino da escola, que é uma coisa que sempre nos representou (...)” (Miguel, escola A)

“Criar músicas novas sim, mas mudar músicas não.” (Sofia, escola C)

“Não o cantávamos. Agora não mudávamos uma música. Mais facilmente se criava uma música nova do que alterava uma música” (João, escola A)

“É que mudar um hino é mudar um bocado a essência...” (Ricardo, escola A)

Apenas um participante referiu que, no seu entender, alterar uma palavra por outra, não faz mudar o sentido da mensagem que se quer transmitir:

“(...) não digo alterar na totalidade a essência de uma música, mas às vezes aquele palavrão não fazia diferença na música nem naquilo que querias transmitir. E aí assim fizemos questão de mudar, tirávamos o palavrão, acrescentávamos outra palavra que substituísse isso e acho que a mensagem estava lá na mesma, o peso e o valor que queríamos transmitir estavam lá na mesma e não havia necessidade de ter lá aquela palavra. Só foi nesse aspeto, não foi mudar o hino, na essência daquilo que a música é, nem aquilo realmente pretendemos transmitir.” (André, escola D)

A maioria das opiniões das/os participantes revela uma forte resistência à alteração da linguagem dos hinos e cânticos da praxe académica. A maioria das/os entrevistados justifica essa postura com a ideia de que as músicas, sendo um legado histórico, devem ser respeitadas e mantidas na sua forma original. A afirmação de que "mudar um hino é mudar um bocado a essência", dá a entender que é sublinhada a crença de que as palavras e a sua estrutura neste âmbito são parte integrante da identidade da praxe académica, da comunidade praxista. Para muitos, a possibilidade de criar novas músicas é vista como uma alternativa mais aceitável, o que sugere que, em vez de modificar o passado, a comunidade prefere inovar no presente. Percebe-se que será mais respeitoso criar uma música nova do que mudar as que têm, é possível que isso reflita um desejo de honrar a história.

No entanto, destaca-se uma exceção nas opiniões, onde André argumenta que pequenas alterações, como a substituição de uma palavra ofensiva, não comprometem a essência da mensagem que se pretende transmitir. Esta visão ressalta a necessidade de um equilíbrio entre a preservação da tradição e a adaptação às mudanças sociais

contemporâneas, propondo que a praxe acadêmica pode evoluir sem perder sua identidade fundamental.

Há medida que a sociedade evolui, a linguagem que se utiliza deve também refletir essas mudanças. Embora muitos defendam a ideia de que os hinos e cânticos devem ser preservados na sua forma original, é fundamental reconhecer que algumas expressões podem ser desatualizadas ou até ofensivas nos contextos contemporâneos. Isso não significa desmerecer a história, a tradição, pelo contrário, é uma forma de honrar a essência do que os hinos e cânticos representam, permitindo, por sua vez, que continuem a evoluir e se ajustem ao mundo atual. Assim, a resistência a quaisquer alterações pode, em última instância, comprometer as/os estudantes, no sentido de não se sentirem representados ou respeitados pelo uso dessa linguagem.

3. Finalidade da praxe acadêmica

A manutenção da praxe no ensino superior relaciona-se, em grande medida, com os significados e objetivos que lhe são atribuídos. A sua continuidade nesta IES indica que a prática é percebida como relevante, sobretudo enquanto mecanismo de integração dos/as novos/as estudantes e de reforço do sentimento de pertença à instituição. Caso não fosse reconhecida essa importância, é provável que a praxe já tivesse sido descontinuada.

3.1 Importância e relevância

Neste ponto, importa compreender, em primeiro lugar, que a praxe tem como objetivo central a integração e inclusão de estudantes recém-chegadas/os. Em segundo lugar, é necessário refletir sobre o significado que esta prática assume na instituição, nomeadamente a importância atribuída à participação na praxe, tanto do ponto de vista de quem praxa como de quem é praxada/o. As transcrições que se seguem ilustram as finalidades atribuídas à praxe acadêmica e a valorização da sua vivência por parte dos/as participantes.

“(…) a finalidade da praxe desta Instituição é muito à base da integração dos novos alunos. (...) no início de cada ano letivo, temos como se fosse a parte do acolhimento à noite, ou seja a integração dos alunos, o envolvimento em atividades extracurriculares, conhecer a cidade, (...) e acaba sempre por ser só um bocadinho durante aquelas 4 ou 5 semanas constantes (...)” (Miguel, escola A)

“(…) eu acho que as etapas todas que a praxe proporciona são fundamentais para um caloiro viver esta cidade, por assim dizer. É acho que se nota muita diferença nos caloiros que não fazem praxe. Principalmente em turmas de caloiros enormes (...). Eu sinto muito que metade da turma que não decidiu participar na praxe, não é que fica à parte, mas não se sente tão integrada e tão feliz na cidade.” (Carolina, escola B)

“Integração, essencialmente. Passa basicamente por isso, receber os alunos, como maior parte deles vêm de longe. Apresentar-lhes a cidade.” (Sofia, escola C)

“Acho que os caloiros, pelo facto de fazerem praxe, têm uma maior convivência não só entre eles, mas também com os seus veteranos, com os seus doutores. Criam uma união mais forte entre os colegas, permitindo depois ter sempre um acompanhamento maior ao longo dos três anos de tempo, pelo menos de licenciatura.” (André, escola D)

“É criar relações uns com os outros, é criar relações entre o pessoal que já é mais velho na faculdade e que já conhece as tradições de lá, mostre aos novos que estão lá a entrar.” (Ana, escola A)

Por sua vez, também foi bastante evidenciado e, por isso, algo tido como relevante para a praxe decorrer, que é a transformação de quem é praxada/o. Os discursos seguintes retratam essas opiniões:

“Também nas cinco semanas de praxe notam-se bastante diferentes... como eles entram e como eles saem após o término da praxe. Saem mais humildes, mais honestos. Estamos numa geração arrogante então é sempre bom.” (Joel, escola D)

“A praxe, juntamente com a universidade, é a ponte da adolescência para a vida adulta, ou seja, acho que é aqui que tu aprendes bases que vão dizer a pessoa que vais ser no resto da tua vida, provavelmente.” (Francisca, escola C)

“E vejo aquela transformação, é uma coisa completamente diferente e tu ali aprendes a apoiar toda a gente, independente do problema que tenha ou de quem seja, com o que se identifica. Tu aprendes que ali é a tua família e é para o que é, e se fores assim e se tiveres isto és, no final estamos aqui e tudo se vai a resolver.” (Miguel, escola A)

Não obstante, considera-se também que o ato de praxar desempenha um papel determinante no desenvolvimento interpessoal e pessoal, conforme evidenciado nas citações que se seguem.

“É mais importante o papel de praxante do que o papel de caloiro.” (João, escola A) “

“(...) a importância de quem está a praxar é muito maior do que quem está à volta ou de quem está a ser praxado.” (Francisca, escola C)

“Começamos em caloiros, mas é principalmente quando é de doutores, quando fazem parte das comissões ou têm brigas uns com os outros ou não se gostam, ali não importa se têm brigas, se não se gostam, se andam à porrada lá fora, se não andam, se se chamam nomes... Ali respeitais-vos uns aos outros, é como se fosse um local de trabalho. Estais ali, estais-vos a respeitar uns aos outros, não quero confusões. Tu tens o trabalho para fazer e esse trabalho tem que ser feito.” (Miguel, escola A)

“É interessante receber os valores e depois é interessante pensar como é que vamos abordá-los para umas pessoas que podem não pensar da mesma forma que nós e transmitir a mensagem de forma simples, para que eles entendam o porquê de lá estarem, que não é tudo à toa e a importância daquilo que estão a fazer.” (Sofia, escola C)

Do ponto de vista das/os participantes, a praxe desempenha um papel crucial na integração das/os caloiros/as, permitindo-lhes familiarizar-se com o contexto académico, com a cidade e estabelecer laços significativos com os seus pares. Conforme evidenciado nas transcrições, a praxe configura um espaço propício ao desenvolvimento de competências interpessoais, ao trabalho em equipa e ao respeito pela diversidade, como ilustrado pela seguinte citação: “(...) tu ali aprendes a apoiar toda a gente, independentemente do problema que tenha ou de quem seja, com o que se identifica.”

Para além disso, a transformação vivenciada por muitas/os caloiros/os ao longo do processo de praxe realça a sua importância enquanto agente de mudança pessoal. Os

discursos sublinham que esta experiência não só altera a perceção que os estudantes têm de si próprias/os, como também os prepara para os desafios futuros, transmitindo valores como o respeito, a humildade e a solidariedade, os estudos de Maia (2017) e Alexandre (2017) também refletem esta realidade de quem vivencia a praxe académica.

Adicionalmente, destaca-se a relevância do papel das/os praxantes, que assumem a responsabilidade de orientar e transmitir não só os valores e tradições institucionais, mas também de contribuir para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos/as caloiros/as. Assim, a responsabilidade inerente à função de praxar revela-se um elemento central neste processo.

4. Estruturas e dinâmicas na praxe académica

Ao longo deste estudo, foi possível constatar que o fenómeno da praxe académica se tem mantido presente no ensino superior em Portugal. Contudo, esta prática não permaneceu estática, tendo evoluído e adaptando-se aos desafios contemporâneos, reconhecendo a necessidade de mudanças para a sua melhoria, de modo a garantir que todas as partes envolvidas possam usufruir plenamente dela e que os objetivos estabelecidos sejam efetivamente cumpridos. Contudo, é igualmente evidente que essa evolução nem sempre ocorreu de forma homogénea em todos os seus aspetos. Ainda assim, ao comparar o passado e o presente da praxe académica, verifica-se uma transformação significativa, sobretudo no que respeita às formas de realização da praxe, aos seus limites e aos seus propósitos.

4.1 Modus operandi

A forma de praxar não é uniforme nem linear, e nem todas/os praxantes adotam a mesma abordagem, conforme ficou evidente na discussão sobre os valores fundamentais da praxe académica. Cada indivíduo conduz a praxe segundo o entendimento que considera mais adequado, procurando transmitir os valores que a praxe na IES pretende promover. Contudo, esta diversidade de práticas não parece resultar diretamente da experiência que tiveram enquanto praxadas/os. Nos diferentes testemunhos, evidencia-se o reconhecimento de modos de praxar desajustados, inconvenientes ou inapropriados, bem como a liberdade de escolha para optar por um *modus operandi* substancialmente distinto quando lhes coube o papel de praxantes. As citações que se seguem ilustram precisamente esta questão.

“Acho que a maneira como nós somos praxados não influencia completamente a maneira que nós vamos praxar. A minha experiência pessoal como tendo sido praxada sinceramente não

foi boa e acho que isso nada influenciou a maneira como eu realmente praxei este ano. Por isso há muita gente que diz que (...) que não foi bem para a praxado, está para a praxar mal. Acho que uma coisa não tem nada a ver com a outra.” (Carolina, escola B)

“Temos sempre os dois exemplos um exemplo do que achámos bom e outro do que achámos mau. E acho que tem que haver um bocadinho de consideração sobre aquilo. Acho que também é a partir daí que a praxe está a evoluir no bom sentido.” (Sofia, escola C)

“(…) há pessoas que transmitem a praxe de uma maneira e há pessoas que transmitem a praxe de outra maneira.” (Ana, escola A)

“Não me identificava quando era caloiro com a praxe que na altura, como os doutores que praxavam, e agora também consegui praxar de outra maneira pela maneira que fui praxado.” (João, escola A)

“Sim, um perfil para praxar, um comportamento. (...) porque nem todo o bom caloiro, é um bom doutor, nem todo bom doutor, foi um bom caloiro. É preciso ter uma predisposição, estar ali para o que der e vier.” (Mariana, escola A)

“Mas é que é o interessante sobre a praxe, todos nós estamos a tentar transmitir uma imagem de integração e de respeito através de formas diferentes. Tu podes ter uma forma de praxar e ele ter outra, a mensagem ser a mesma e nenhuma está completamente errada e vai haver caloiros que se vão identificar mais com uns do que com outros, e esses caloiros vão ter o poder de decidir que tipo de praxante vão ser.” (Sofia, escola C)

“(…) cada um tem a sua maneira de praxar. Eu não sou ninguém para chegar e dizer que ele está a praxar mal, porque cada um tem a sua maneira e vai ser sempre assim.” (João, escola A)

Constata-se que o ato de praxar manifesta-se inevitavelmente de formas distintas, estando intimamente ligado à personalidade dos praxantes e à perceção individual do significado e propósito desta prática. Esta variação individual na forma de praxar influencia tanto o ambiente da praxe como a experiência vivenciada pelos praxados, evidenciando que, apesar da existência de normas e rituais comuns, a praxe é moldada pelas crenças, atitudes e comportamentos de cada participante.

Para além do *modus operandi* de cada praxante ser distinto, em cada escola da IES a própria praxe também acaba por ser diferente. O dirigente associativo ao qual foi realizada a entrevista individual, destacou estas particularidades:

“A praxe é diferente em todas as escolas, (...). (...) na organização, essencialmente. Por exemplo, a escola D tem praxe de curso quase todos os dias e uma vez por semana a escola é que praxe toda junta. Nós é completamente ao contrário, nós temos praxe de curso um dia e é a escola toda junta. (...) eu não posso dizer que a praxe é integração e eu estou sempre a separá-los e nunca os praxo juntos.” (Miguel, escola A)

“(…) eles quase não praxam juntos, eles não se conhecem. E eles aprendem desde sempre a rivalidade com as escolas, mas eles também aprendem a rivalidade com os cursos. Nós, não. Nós gritamos só por uma escola (...).” (Miguel, escola A)

“(…) de todas as escolas a que eu acho que é mais integração é sem dúvida a nossa. Eu não sei se é porque somos a única escola que tem muitas mais vezes que praxe todos juntos.” (Miguel, escola A)

Dado que, no *focus group*, nenhum/a participante mencionou divergências relativamente às práticas de praxe em cada escola, não foi possível estabelecer um termo de comparação entre elas. Contudo, importa salientar que a abordagem adotada pela escola A aparenta ser adequada para promover um acolhimento eficaz das/os estudantes recém-chegadas/os, favorecendo a sua integração e inclusão no contexto académico. Tal abordagem proporciona às/aos estudantes a oportunidade de

conhecerem não apenas colegas do seu curso, mas também de outras áreas da instituição. Assim, quanto maior o espaço de interação proporcionado, maiores são as possibilidades de estabelecer laços, construir amizades e identificar semelhanças entre os pares.

4.2 Tradição e evolução

Ao longo dos discursos, evidenciou-se uma clara referência à praxe tal como era praticada no passado, bem como às suas transformações ao longo do tempo. Observou-se, assim, um reconhecimento da evolução desta prática, apesar de continuar a ser encarada como uma tradição, especialmente no que concerne aos valores, à dignidade do ser humano e à salvaguarda do seu bem-estar.

“(…) há 10 anos estavas na praxe porque querias fazer parte de um grupo em que conseguia mandar nas pessoas. E hoje em dia, não, nós tentamos que eles interajam uns com os outros para realmente se conhecerem.” (Ana, escola A)

“(…) eu acho que há muitos anos era para mostrar superioridade só e apenas. E ver quem gritava mais alto porque antigamente a praxe era muito física.” (Miguel, escola A)

“Também acho que a sociedade está constantemente em mudança. Eu acho que se tivesse considerado que aquele valor não era bem aquilo que eu queria na minha opinião pessoal, eu acho que mudaria a tradição.” (Carolina, escola B)

“(…) as coisas mudam a sociedade evolui, então a praxe também tem de evoluir e mudar.” (Mariana, escola A)

“(…) e cada vez mais hoje em dia, na maneira que estamos evoluindo e o ser humano evolui, temos que adaptar a praxe às situações.” (Miguel, escola A)

Carolina (escola B), Mariana e Miguel (ambos da escola A), reconhecem a praxe como uma prática social inserida num contexto em constante transformação. Carolina introduz a noção de escolha individual e de crítica aos valores herdados, ao afirmar que mudaria a tradição se esta colidisse com os seus princípios pessoais. Já Mariana e Miguel sublinham a ideia de evolução social, defendendo que a praxe, enquanto expressão cultural, deve acompanhar o progresso da sociedade e adaptar-se às suas novas exigências.

Contudo, um participante mencionou que não concorda propriamente com a palavra “mudança”, mas acha mais conveniente que se evidencie como “adaptação”. Ou seja, defende a preservação do essencial da praxe, propondo apenas ajustes pontuais que assegurem o respeito pela dignidade humana e o bem-estar dos participantes no contexto académico, como é possível ler na referência transcrita.

“Mudar a praxe é acabar com a praxe de cursos, a praxe de cursos a partir de agora acabou, a partir de agora são praxes todos juntos, (...). Isso para mim é mudar, outra coisa é adaptar, (...) há situações de caloiros que querem ser caloiras, ou caloiras que querem ser caloiros ou o que seja. São adaptações que nós fazemos ao longo também da evolução do ser humano. Eles não querem que eu faça uma mudança radical, eles querem integrar-se, querem adaptar-se às situações da mesma maneira que nós os ajudamos (...).” (Miguel, escola A)

Pois, a tradição do que é a praxe, deve ser mantida, como refere Mariana:

“É a tradição de tem os doutores, depois tem caloiros, tem quem manda mais, tem quem manda menos. Os caloiros têm de obedecer, mas claro que podem recusar a fazer as coisas, (...)” (Mariana, escola A)

Em suma, existiram sim mudanças e, conseqüentemente, uma evolução da praxe em aspetos como o poder de decisão atribuído às/aos caloiras/os, como evidenciado no ponto “Respeito, compromisso e perseverança”. As/os participantes referem alterações nas dinâmicas da praxe, destacando uma transição de práticas autoritárias e fisicamente exigentes para atividades mais inclusivas e lúdicas, orientadas para a integração social e o bem-estar das/os novas/os estudantes. Esta evolução traduz-se também numa maior preocupação com a preservação da dignidade humana, admitindo-se a necessidade de reconfiguração de certos valores. No entanto, segundo as perspetivas recolhidas, esta adaptação não deverá comprometer a essência da praxe enquanto tradição académica.

4.3 Limites

A existência de limites no ato de praxar revelou-se uma questão particularmente relevante para a compreensão do fenómeno. Procurou-se, assim, perceber em que medida a praxe académica salvaguarda a integridade física e psicológica das/os caloiras/os. De forma unânime, os/as participantes reconhecem que esses limites existem e devem ser respeitados. Alguns estão formalmente definidos nos códigos de praxe, enquanto outros decorrem do exercício do bom senso por parte das/os praxantes.

“A própria consciência define os limites, mas há outros limites referidos no código de praxe.” (Sofia, escola C)

“Há que saber quando parar.” (Francisca, escola C)

“(…) é o bom senso geral... eu percebo quando estou a passar do limite com alguém, o ser humano apresenta sinais. E acho que temos de pôr a mão na consciência.” (Sofia, escola C)

“Para isso é que também há hierarquias (...) Às vezes para quem está a tentar sobrepor algum limite que não deve fazer, ter alguém acima que de certa forma ponha um ponto de final nisso e diga: “estás a tentar ultrapassar uma coisa que não pode acontecer”. (André, escola D)

“Eu encorajo, mas também percebo que toda a gente tem os seus limites.” (Miguel, escola A)

As citações refletem uma consciência clara quanto à necessidade de limites na praxe, tanto ao nível formal — através do código de praxe — como ético, baseado na consciência individual e no bom senso. Sofia e Francisca (escola C) destacam a importância da autorregulação e da empatia, sublinhando que é necessário reconhecer sinais de desconforto e saber quando parar. Paralelamente, André (escola D) valoriza o papel das hierarquias como mecanismo de controlo interno, evitando excessos por parte dos praxantes. Miguel (escola A) reforça esta ideia ao afirmar que, embora promova a participação, reconhece os limites individuais de cada um. No conjunto, estas

perspetivas revelam um equilíbrio entre estrutura formal e responsabilidade pessoal na prática da praxe.

Ao longo das entrevistas e do *focus group*, a escola D foi mencionada por várias participantes como aquela onde se verifica uma menor promoção da integração e inclusão das/os novas/os estudantes. No que diz respeito à questão dos limites na praxe, uma participante refere especificamente que, nesta escola, ocorrem situações em que esses limites são ultrapassados. Em contraste, a mesma participante, que vivenciou a praxe na escola A, refere não ter testemunhado comportamentos que extravasassem o que seria considerado adequado ou aceitável nesse contexto.

“Numa determinada escola sim, nas outras não. Na escola onde eu fui praxada não passavam os limites, nem nunca senti faltas de respeito, eram os primeiros a chegar-se à frente caso acontecesse alguma dessas situações.” (Maria, escola A)

O dirigente associativo da referida escola corrobora esta percepção, sublinhando que a existência de uma presidência da comissão de praxe constitui um mecanismo eficaz de regulação do comportamento das/os praxantes. Na escola A observa-se, assim, uma estrutura organizacional delineada, com uma figura central de coordenação, bem como responsáveis específicos para diferentes áreas, o que contribui para o funcionamento articulado e equilibrado da praxe. Esta característica, já salientada anteriormente, é retomada neste ponto por se revelar relevante para a sustentação da análise e discussão dos resultados. As citações que se seguem ilustram esta ideia:

“Nunca tivemos um problema, nunca tivemos um abuso de poderes, nunca tivemos nada do que se fosse parecer aí.” (Miguel, escola A)

“(…) eu para conseguir ter a melhor organização em tudo, (…) precisava de uma pequena ajuda extra. (…) eu estou ali para cuidar de toda a gente, o PCP, presidente da comissão de praxe, é só das comissões, o rex é só dos caloiros.” (Miguel, escola A)

Para concluir este ponto, os/as participantes consideram a definição de limites um aspeto essencial para o adequado funcionamento da praxe académica. Esses limites são sustentados tanto por normas formais, como o código de praxe, quanto pelo bom senso e discernimento das/os praxantes. A hierarquia surge como elemento regulador, prevenindo abusos e promovendo uma experiência positiva e respeitadora. As experiências relatadas variam consoante o contexto institucional, destacando-se a escola A pela sua organização e supervisão eficaz, em contraste com a escola D, onde foram referidas situações de menor controlo. Estes dados reforçam a importância de estruturas de liderança sólidas para assegurar que a praxe decorra de forma ética, integradora e segura, promovendo o que propõe: a integração e inclusão das/os caloiras/os na IES. Neste enquadramento, a Comissão de Educação e Ciência (2008) defende que é

essencial desenvolver mecanismos que impeçam a normalização de práticas violentas, discriminatórias ou sexistas no seio da praxe. A instituição sublinha ainda a importância de uma avaliação contínua destas práticas, por parte das IES, como forma de garantir que a praxe cumpre a sua função integradora sem colocar em causa a dignidade e os direitos das/os estudantes.

5. Diversidade de género na praxe académica

A crescente diversidade de género presente na sociedade contemporânea suscita importantes questões no âmbito da praxe académica, uma prática tradicionalmente marcada por uma forte componente masculinizada (Estanque, 2007). Neste contexto, importa analisar de que forma a praxe atual incorpora esta diversidade: se contempla ou não as questões de género, se persiste a desigualdade entre géneros, como são tratadas as mulheres neste cenário e até que ponto existe uma preocupação efetiva com a inclusão de minorias de género e sexuais. Esta secção propõe-se a explorar estas dimensões, incidindo particularmente sobre o simbolismo do traje académico, cuja conceção assenta em normas binárias do sexo, as formas de tratamento dirigidas a diferentes grupos e a identificação de situações de assédio, discriminação e importunação sexual no contexto da praxe.

5.1 Traje, identidade e expressão de género

O traje académico está regulamentado em dois modelos distintos, tradicionalmente associados ao sexo biológico da pessoa, conforme estipulado no respetivo código. Embora este não proíba explicitamente a escolha do traje com base na preferência pessoal, também não contempla de forma clara a possibilidade de adequação às diferentes expressões de género. Esta ambiguidade pode gerar incerteza e desconforto em estudantes que, apesar de se identificarem com o sexo atribuído à nascença, apresentam uma expressão de género não-binária e, por essa razão, prefeririam usar o modelo tradicionalmente designado como masculino. Os relatos seguintes ilustram de forma concreta as ambiguidades e desafios vividos por estudantes:

“(…) nós vimos que *nesta instituição* não tinha saído nada. Então na altura a minha madrinha foi falar com o presidente da académica e ele disse que era tranquilo.” (Ana, escola A)

“(…) eles estavam a falar sobre as regras do traje (...). E eu não me sinto nada confortável para falar para perguntar se eu podia usar o outro traje, o masculino, no caso. (...) a minha amiga perguntou e ele disse ah, sim, podem, têm é que ter as regras em questão. (...)” (Inês, escola A)

“(…) se eu me identifico como mulher, mas uso roupas mais masculinas, isso não quer dizer que eu tenha de depois vestir tipo um vestido ou algo do género.” (Mariana, escola A)

Reis (2020), esclarece que o ato de vestir determinadas peças de roupa deve ser compreendido como uma expressão de gosto pessoal não indica necessariamente o género de uma pessoa. Esta perspetiva contribui para desconstruir estereótipos associados à indumentária, nomeadamente no contexto do traje académico, onde a atribuição de modelos específicos com base no sexo biológico pode reforçar normas de género rígidas. Assim, a escolha de um determinado traje não deve ser interpretada como um marcador de identidade sexual, mas antes como um reflexo da diversidade de expressões de género presentes no seio do ensino superior.

No que respeita ao código de traje, a opinião das/os participantes revela-se praticamente unânime: o documento apresenta falta de clareza e carece de revisão e atualização, de forma a refletir melhor a diversidade de género e as realidades contemporâneas do contexto académico.

“(...) o código de traje (...) eu acho que já está na altura de mudar...” (Francisca, escola C)

“Sim, o código não é específico, não proíbe, mas também não permite, não aborda simplesmente.” (Sofia, escola C)

“É uma coisa vaga. Não está escrito, mas é como se estivesse lá a dizer que não, mas também não está escrito.” (Miguel, escola A)

“Já li sim, não é explícito. (...) é usar o que ficar mais confortável.” (Mariana, escola A)

“Este ano sentimos a necessidade de atualizar a questão da troca de sexos no traje. E a partida deve ser revisto...” (Sofia, escola C)

As opiniões das/os participantes convergem na perceção de que o código de traje académico é vago, desatualizado e pouco inclusivo. A sua ambiguidade, por não proibir nem permitir explicitamente, gera incerteza e exclusão simbólica, sobretudo para quem não se identifica com os binarismos tradicionais de género. Embora haja tentativas de atualização, como referiu Sofia (escola C), persistem expectativas sociais (estereótipos de género) que limitam a liberdade de expressão individual. Estas evidências reforçam a necessidade de uma revisão clara e inclusiva do regulamento, ajustada à diversidade presente no meio académico.

Todavia, tanto o Senado de Praxe como o dirigente associativo referem que não é exigida qualquer autorização formal ou pedido prévio para que uma mulher opte por utilizar o traje masculino, como é possível ler nas citações a seguir.

“Ninguém tem que pedir autorização para nada, é uma questão de saber como é que o pode fazer. A caloiira por norma aborda as pessoas que estão mais altas na hierarquia na sua escola, por norma é o rex, o presidente e os duxs e por norma são esses que explicam e têm essa liberdade de dizer sim podes usar.” (Sofia, escola C)

“Não me vieram pedir autorização, vieram-me perguntar se eu sabia se elas podiam usar e quais eram as condições que elas tinham. São as mesmas que tem os rapazes (...). Se é com o que elas se sentem bem (...).” (Miguel, escola A)

Também as entrevistadas com expressão de género não-binária, confirmam esta questão. Não é necessária nenhuma autorização, contudo, todas elas decidiram

informar-se e questionar superiores hierárquicos sobre a possibilidade de uso do traje masculino.

“(…) porque quando eu utilizei o traje nas primeiras vezes, muita gente me perguntou, tu podes utilizar assim o traje de rapaz? E eu disse (…) eu posso, disseram-me que sim, a partir desse momento já não é comigo.” (Inês, escola A)

“(…) eu era afilhada da presidente da associação então, mandei-lhe uma mensagem, só pelo sim e pelo não, se era possível eu comprar o traje masculino, ao que me foi respondido que uma coisa não tinha nada a ver com a outra se eu me sentia mais confortável com o traje masculino ia comprar o traje masculino.” (Maria, escola A)

“Eu quando vi o pessoal trajado com o traje feminino, traje masculino... E fiquei a pensar, eu nunca na vida vou usar o traje feminino. (...) comentei com uma doutora e (...), muito informalmente (...) perguntei: Olha, eu sou obrigada a usar o traje feminino? É que se é para usar o traje feminino, eu não uso, não quero e saio já da praxe. (...) E ela disse: Não, não, olha ali aquela doutora, (...) ela está a usar o traje masculino.” (Mariana, escola A)

A discussão em torno do traje académico, da identidade e da expressão de género evidencia a complexidade do tema e a necessidade de revisão das normas que regulam o seu uso no contexto da praxe. Embora o código de traje preveja modelos específicos associados ao sexo biológico, a sua falta de clareza face a expressões de género não-binárias gera dúvidas e inseguranças, sobretudo entre estudantes que não se identificam com os binarismos tradicionais, levando-as frequentemente a procurar validação junto de figuras hierárquicas. As opiniões das/os participantes convergem na perceção de que o código carece de atualização, de forma a torná-lo mais inclusivo e ajustado à diversidade de género presente nas instituições de ensino superior contemporâneas.

A contemporaneidade ressalta a importância de um ambiente académico que respeite e reconheça a diversidade de género, promovendo uma cultura académica inclusiva e liberdade na escolha do traje, de forma que cada estudante se sinta confortável. A revisão e atualização do código de traje torna-se, portanto, uma questão essencial para garantir um espaço académico mais equitativo e representativo, em que ninguém tenha de ter receio de escolher o estilo de roupa com que mais se identifica e que o seu uso esteja regulamentado para estabelecer uma certa tranquilidade no contexto académico. Pois, quando algo está regulamentado e claro, não há estranheza nos pares, nem desconforto na minoria. Além de que, a decisão de escolha de um traje académico deve basear-se unicamente pelos estilos de roupa que mais agradam às/aos estudantes e não no sexo de cada pessoa.

A nível teórico, verifica-se uma escassez de estudos que abordem especificamente esta realidade no contexto da praxe académica, sobretudo no que respeita à articulação entre o uso do traje e as expressões de género não-binárias.

5.2 As mulheres e as minorias sexuais e de género

Esta categoria emerge da análise das respostas obtidas, a partir de questões especificamente orientadas para o tema da diversidade de género, do respeito e da sensibilidade no contexto da praxe académica. Apesar de as/os participantes não terem referido espontaneamente as questões relacionadas com a diversidade de género, a sua presença neste trabalho decorre da perspetiva teórica adotada.

Reconhecendo que ser mulher, ou integrar minorias sexuais e de género, continua a implicar a vivência de múltiplas formas de exclusão e desigualdade social (CIG, 2024), torna-se fundamental analisar como são estas experiências num contexto sociocultural específicos, como é o caso da praxe académica. Como foi possível compreender na revisão da literatura, a diversidade de género engloba várias componentes, de entre as quais, sexo, identidade de género, orientação sexual e expressão de género. Nenhuma depende da outra, mas todas se complementam, não sendo estáticas, nem definitivas, uma vez que podem variar ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais e sociais (Silva, 2021).

Com base nos testemunhos recolhidos, observa-se que, na praxe académica contemporânea, tende a não haver distinções marcadas com base no sexo ou no género. De acordo com os testemunhos de Sofia e Carolina, verifica-se, “hoje em dia”, uma maior sensibilidade e respeito pela diversidade de género. Nota-se uma preocupação explícita em promover a inclusão e assegurar que todas as pessoas sejam tratadas de forma equitativa, valorizando-se o seu potencial e a sua individualidade, independentemente do sexo, identidade ou expressão de género. As transcrições que se seguem ilustram esta realidade evidenciada nas entrevistas:

“Ali acho que somos todos tratados de maneira igual, seja homem, mulher, pequeno grande...” (Mariana, escola A)

“(…) na praxe não considero que haja esse tipo de tabus que impeça uma pessoa ou que estejamos a distinguir sexo masculino e sexo feminino. São caloiros. (...) nós somos praxantes... tentamos transmitir a nossa mensagem.” (André, escola D)

“Sim, hoje em dia acho que é um bocadinho (...) mais tido em conta.” (Maria, escola A)

“(…) eles estão lá todos para o mesmo! Seja homem, seja mulher, (...)” (Ricardo, escola A)

“(…) nós já tivemos caloiros transexuais. Terminaram a praxe, (...) porque tens aí a parte da inclusão do acolhimento, deles se sentirem bem (...)” (Miguel, escola A)

“(…) para aquilo que eu fiz, para aquilo que eu tive no meu primeiro ano, (...). Acho que sim porque agora já vejo muito, por exemplo, (...) Uma rapariga deste ano para praxou, foi dux, tinha traje masculino.” (Inês, escola A)

“Claro que por norma é se é um rapaz, é ele, se é uma rapariga é ela. Se alguém vier ter connosco e disser, olha, (...) eu não sou ele, sou ela. (...) o que é que fazemos, reunimos as comissões de praxe, informamos que o caloiro X, do curso X, é para ser tratada por ela, por isso, a partir de agora, tenham em atenção isso.” (Miguel, escola A)

As respostas dos/as participantes refletem uma percepção dominante da praxe como um espaço inclusivo, onde caloiros/as são tratados/as de forma igual, independentemente do sexo ou género. Destaca-se ainda uma crescente atenção à inclusão de estudantes trans, visível no respeito por pronomes e na adaptação de símbolos como o traje académico. Estas práticas, ainda que pontuais, revelam uma abertura à diversidade de género e uma maior consciencialização por parte das/os superiores hierárquicos da praxe.

Contudo, o reconhecimento de que “hoje em dia” a realidade é mais inclusiva implica admitir que nem sempre foi assim. As citações a seguir refletem a desigualdade sentida há pouco tempo atrás:

“No meu tempo eu sentia que nem sempre era assim, sobretudo num curso que eu me lembro, eram quase todos rapazes... Então... mesmo a nível das conversas e das brincadeiras que havia (...) eu acho que hoje em dia o ver mulheres na praxe do meu curso já é uma coisa completamente normal, que já lidam de forma normal. (...) nos últimos três anos têm sido sempre duxs femininas e tem corrido a praxe sempre super bem. E acho que é preciso começar a combater, porque eu sinto que (...) há seis anos atrás quando fui praxada, havia alguns elementos que ainda faziam uma distinção... e ainda punham um bocadinho de partem a questão do “é mulher e por isso neste cargo vai dar problemas.” (Sofia, escola C)

“A mulher ainda era mais, ainda era mais gozada, antigamente... Se calhar era a parte das minorias e das mulheres, que seria pior.” (Ana, escola A)

“Aliás, (...) eu tenho amigas minhas que são (...) homossexuais e tudo mais, e elas na altura, acho que não era permitido terem traje de rapaz.” (Inês, escola A)

Algumas participantes recordam que, há poucos anos, a praxe académica ainda refletia desigualdades de género, com a presença feminina em cargos de liderança a ser desvalorizada e alvo de preconceito. Relatam também limitações quanto à expressão de género, nomeadamente no uso do traje académico. Estas experiências mostram que os avanços atuais resultam de um processo gradual de mudança, que exigiu a superação de práticas excludentes e a afirmação de uma maior sensibilidade à diversidade. A recordação de experiências marcadas por desigualdades de género sublinha a necessidade contínua de promover uma praxe académica mais inclusiva, crítica e sensível à diversidade. Como destaca uma das participantes, esta transformação cultural não deve iniciar-se apenas no ensino superior, mas requer uma intervenção educativa desde as primeiras fases do desenvolvimento social. A desconstrução de normas de género e a promoção da igualdade devem ser trabalhadas precocemente, de forma a evitar a reprodução de estereótipos enraizados em estruturas sociais historicamente marcadas pelo machismo. Nesse sentido, Mariana (escola A) reforça a importância de uma mudança de mentalidades desde a infância, defendendo que práticas educativas

mais igualitárias contribuiriam para a construção de uma sociedade mais consciente e respeitadora da diversidade:

“Tem de começar não só no ensino superior. Não acho que tem de começar no ensino superior, tem de ser já de berço quase, que as coisas têm de mudar, que é para chegar ao ensino superior ou até mesmo ao secundário e já ser uma coisa que está na cabeça das pessoas. (...) (Mariana, escola A)

Ao longo dos relatos das/os nossas/os participantes praxantes, mencionaram diversas vezes que participar na praxe académica pode ser um meio para que as/os caloiras/os se consigam realmente conhecer a si mesmas/os e de, efetivamente, serem elas/es mesmas/os.

“Muitas das vezes entram aqui e nunca tiveram realmente a oportunidade de serem eles mesmos... nem de se conhecer.” (Sofia, escola A)
“(...) da experiência que tive, eu acho que os caloiros gostam da praxe e até gostam para conseguirem ser a pessoa que realmente não conseguem ser na sociedade em si. Libertam-se completamente, não têm ninguém a julgá-los.” (João, escola A)

Estes relatos sugerem que a praxe pode oferecer um ambiente seguro onde os caloiros se sentem à vontade para explorar suas identidades. A ideia de que a praxe proporciona uma “libertação” das pressões sociais é um ponto positivo, indicando que o ambiente pode permitir uma expressão mais verdadeira de quem eles são. Desta forma, a praxe pode ser um espaço que potencia o autoconhecimento.

Quando questionadas sobre se a praxe académica é vivenciada de forma distinta consoante o género, as respostas das/os participantes revelaram perspetivas divergentes. Algumas consideram que o género influencia claramente a forma como a experiência é sentida, referindo inseguranças, receios de discriminação e sentimentos de inferioridade. Outras, porém, argumentam que a vivência da praxe depende sobretudo da predisposição individual de cada pessoa para se envolver no processo, independentemente do seu género.

“Sim, com certeza que a praxe é vivenciada de maneira diferente dependendo do género da pessoa.” (Inês, escola A)
“Se calhar ao entrar na praxe, vai ter assim um bocadinho o pé atrás, com medo de que aconteçam determinados episódios de discriminação ou mesmo sentirem-se inferiores.” (Maria, escola A)
“(...) provavelmente sim, porque é ok que eu me senti muito integrada na praxe, mas se for preciso há pessoas que não.” (Ana, escola A)
“Não do género da pessoa, mas do quão disposta a pessoa se está a entregar à experiência da praxe.” (Mariana, escola A)

Estas diferentes perspetivas mostram que, embora o género possa, em alguns casos, influenciar a vivência da praxe, a experiência não é uniforme nem determinada exclusivamente por essa variável. A forma como cada pessoa se envolve emocional e socialmente com a praxe revela-se igualmente determinante. Esta diversidade de relatos evidencia a complexidade do fenómeno e a importância de considerar tanto os fatores

estruturais (como o gênero) como os elementos subjetivos (como a predisposição individual) na análise das dinâmicas das praxes acadêmicas.

No que diz respeito à forma como as mulheres são tratadas no contexto da praxe e às posições que ocupam, torna-se evidente que os cargos de maior hierarquia continuam, em muitos casos, a não ser ocupados por elas. No entanto, segundo o testemunho de um dirigente associativo, na escola A existe um esforço deliberado no sentido de promover a presença feminina em posições de liderança. Este destaca a importância de incluir mulheres nos espaços de decisão, sublinhando que a sua perspectiva contribui para abordagens mais cautelosas, equilibradas e conscientes na resolução de conflitos. As citações que se seguem ilustram estas dinâmicas:

“Nunca houve nenhuma rapariga Anciã.” (Sofia, escola C)

“A minha escola nunca teve uma mulher a presidente.” (Carolina, escola B)

“O meu curso foi criado em 2007, até este ano, nunca nenhuma mulher tinha ganho para a dux. (...) quando eu entrei, era impensável haver uma dux do meu curso.” (Ricardo, escola A)

“Na minha escola só em 2020, é que foi uma presidente da associação.” (Sofia, escola C)

“Eles também não saem daquele sítio, nem por nada [risos], gostam muito disto. (...) essas coisas têm de mudar. (...) são essas coisas que acho que devem ser mais incentivadas, às mulheres para quererem mais (...).” (Mariana, escola A)

“(...) se calhar vai demorar algum tempo, porque é muito poder, (...) e é preciso ter muitas matrículas para isso também e eu acho que as mulheres estão mais para acabar a universidade e ir embora.” (Inês, escola A)

“(...) para o ano só vai haver dux's mulheres, não há masculinos a ocupar o cargo, é tudo feminino.” (Ricardo, escola A)

“Na minha escola este ano era pela primeira vez para ser tudo homens, (...) só que eu nunca gostei muito disso. Eu sempre disse que tinha que ter uma mulher comigo. (...) porque a perspectiva é completamente diferente do que eu penso da situação (...).” (Miguel, escola A)

As opiniões das/os participantes evidenciam um cenário onde, historicamente, as mulheres têm enfrentado barreiras significativas para alcançar posições de poder, refletindo um padrão de exclusão, onde aos poucos tem vindo a esmorecer, muito também por ser dada a oportunidade às mulheres de se chegarem à frente para comandar. No entanto, em posições mais altas, como o caso de um ancião ou presidente da associação académica, ainda não houve abertura para tal. Até porque, “Eles também não saem daquele sítio, nem por nada (...)”, “(...) e se calhar vai demorar algum tempo, porque é muito poder, (...) para uma mulher... É muito poder e é preciso ter muitas matrículas para isso também e eu acho que as mulheres estão mais para acabar a universidade e ir embora.” O discurso de várias participantes revela a resistência estrutural à inclusão de mulheres em papéis de liderança. A sensação que dá é que a presença de mulheres em posições de destaque é não apenas rara, mas também vista como algo inédito ou incomum. Eventualmente até se pode considerar que, a falta de modelos femininos em cargos de liderança pode desmotivar a que novas gerações de

mulheres aspirarem essas posições hierárquicas. Entretanto, esta não ambição de ter um lugar de destaque na hierarquia, pode dever-se a um nível mais pessoal, em que os objetivos das mulheres não passam por ocupar um cargo de liderança. Ora, isto tanto pode acontecer por nunca ter sido dada oportunidade e pela questão do receio e da apreensão em desbravar o caminho para a liderança feminina, ou pode acontecer simplesmente por escolhas e ambições pessoais das mulheres.

Por outro lado, a disposição do dirigente associativo em promover a inclusão de mulheres, como indicado por Miguel, sugere uma consciência crescente sobre a importância da diversidade nas tomadas de decisão. A afirmação de que a presença feminina traz uma “perspetiva completamente diferente” ressalta o valor da pluralidade nas equipas que estão ao comando. Essa diversidade é crucial, não apenas para o fortalecimento da representatividade, mas também para a criação de soluções mais completas e eficazes no contexto académico.

5.3 Situações de assédio, discriminação e importunação sexual

No que diz respeito a situações de assédio e importunação sexual, tanto nas entrevistas individuais como nas entrevistas de grupo, as/os participantes demonstraram desconhecimento ou ausência de contacto direto com tais ocorrências no contexto da IES em estudo. Ainda que reconheçam a possibilidade da existência desses episódios, afirmaram nunca os terem presenciado nem terem ouvido relatos concretos nesse sentido, como demonstram as transcrições seguintes:

“Que possam existir, talvez, que tenha conhecimento não.” (André, escola D)

“Sim, isso ouve-se muito falar... Agora se já tivemos contacto real com algum praxante que tenha estado naquela situação não.” (Sofia, escola C)

“Lá está, que eu saiba, ando aqui há três anos e nunca ouvi falar nada disso, mas pode eventualmente acontecer.” (Ricardo, escola A)

“Eu acho que não, mas eu não posso te posso dar 100% de certeza, mas comigo nunca.” (Ana, escola A)

“Aqui nesta academia, não. Mas acredito que noutros contextos universitários possa eventualmente acontecer.” (Maria, escola A)

“(...) não, nunca aconteceu.” (Miguel, escola A)

Embora nenhum/a dos/as participantes tenha referido ter conhecimento direto ou indireto de situações de assédio ou importunação sexual no contexto da praxe académica na IES em estudo, o tema foi abordado em termos hipotéticos. Nessa linha, questionou-se o Senado de Praxe e representantes associativos sobre os procedimentos que seriam adotados caso ocorresse uma situação desse tipo, bem como sobre eventuais estratégias de prevenção atualmente em prática.

Os testemunhos revelam uma preocupação com a seriedade do tema e a predisposição para agir de forma célere e firme. Miguel (escola A) afirmou que, perante uma ocorrência, “*reunia o Magno Senado de Praxe, expunha a situação*”, indicando um encaminhamento institucional. Já Francisca (escola C) destacou a necessidade de averiguação rigorosa, afirmando: “*a primeira coisa é verificar a verdade, ouvir as duas versões e tentar chegar à verdade*”, acrescentando que, caso a situação se confirmasse, “*a primeira coisa que todos fazíamos era expulsar o praxante*”. Também se destacaram preocupações com o apoio à vítima, como apontado por André (escola D): “*primeiro o apoio psicológico à vítima*”.

Quanto às medidas imediatas de resposta, surgem ainda referências à revogação de permissões para praxar (“*tirar o cartão*”), à comunicação da situação às entidades competentes da instituição ou mesmo às autoridades policiais, como referiram Francisca e Sofia (escola C). Além disso, alguns elementos identificaram práticas preventivas já adotadas no contexto da praxe, como a regra de acompanhamento por elementos do mesmo género em deslocações mais privadas (“*nunca andam sozinhos*”, Miguel, escola A; “*geralmente não é um praxante, mas sim uma praxante que a leva*”, André, escola D). Estes relatos permitem compreender tanto o posicionamento reativo como os mecanismos preventivos já considerados por alguns grupos académicos, mesmo na ausência de casos concretos, sinalizando uma certa consciencialização sobre a importância de garantir a segurança e o respeito no contexto da vida académica e da praxe.

No que se refere à discriminação com base no género, embora esta não tenha sido diretamente identificada como tal pelas participantes, os relatos sugerem que algumas experiências podem refletir práticas de exclusão mais subtis, ainda que não intencionais. Em particular, observa-se que algumas estudantes sentiram ser menos chamadas a participar de forma ativa e individualizada nas atividades da praxe académica, possivelmente devido a receios ou inseguranças por parte dos/as praxantes em relação à sua expressão de género, como é possível ler nos relatos de Inês:

“(…) eu nunca senti que as pessoas me diminuam. Mas (…) eu sempre gostei dos desafios, que às vezes a praxe dava, e as pessoas não me davam tantos desafios por medo de me... de me magoar...” (Inês, escola A)

“(…) eu senti que as pessoas pareciam que tinham medo de me dizer como é que eu poderia fazer as coisas...” (Inês, escola A)

“(…) não me pediam para fazer certas coisas (...)” (Inês, escola A)

Tal como apontam Melo, Bota e Santos (2020), o preconceito dirigido a minorias sexuais e de género tende a manifestar-se de forma implícita, assumindo

contornos menos visíveis e diretos, o que contribui para a sua persistência nas interações quotidianas: “(...) tende a assumir formas menos claras e explícitas, permitindo que a discriminação permaneça enraizada a nível individual e nas relações interpessoais.” (p. 1). Esta dinâmica torna-se particularmente evidente nos discursos de participantes com expressão de género não-binária, como é o caso de Inês (escola A), que, embora não tenha verbalizado uma percepção clara de exclusão, deixou transparecer sentimentos de afastamento em relação a certas oportunidades de participação na praxe.

Por outro lado, algumas participantes afirmam veemente que sempre se sentiram incluídas na praxe e que nunca houve nenhum afastamento por parte das/os praxantes. As citações seguintes salientam esta realidade:

“No contexto da praxe não.” (Maria, escola A)

“Nada, pelo contrário, toda a gente me incluiu. Não era uma coisa em que eles faziam da minha personalidade à volta da maneira como eu me visto (...) nunca foi a fulana que se veste assim.” (Mariana, escola A)

“(...) nesta academia, aqui sente-se mesmo a inclusão (...)” (Maria, escola A)

Todavia, o dirigente associativo sublinha um ponto que se pode considerar pertinente no que diz respeito à discriminação em função do género subtil ou pouco explícita:

“Acho que é mais porque eles não sabem como lidar, mas aceitam. Eles têm medo só pela questão de eu vou dizer alguma coisa que vai ofender e não era a minha intenção, e como o ser humano já fica recetivo em pedir desculpa as pessoas chamam quem está ao lado. Não é por mal, mas não sei como lidar contigo.” (Miguel, escola A)

O que é também algo sentido por Inês quando afirma que “(...) as pessoas não me davam tantos desafios por medo (...) de me magoar.” (Inês, escola A)

A reflexão do dirigente associativo sobre o medo de ofender ao lidar com questões de género é particularmente pertinente. Esse receio pode resultar numa inibição de uma interação genuína e em envolvê-las/os em atividades e jogos, contribuindo para um ambiente de exclusão que, pode não ser intencional, mas que ainda assim tem consequências. Essa insegurança na comunicação pode levar a uma perpetuação de estigmas e preconceitos, limitando as interações entre as/os estudantes que estão a ser praxadas/os e as/os praxantes, e, por isso, dificultar a criação de um ambiente académico verdadeiramente inclusivo.

De forma geral, a análise das falas das/os participantes em relação a situações de assédio e discriminação dentro do contexto da praxe revela um cenário com dois polos, embora afirmem nunca terem testemunhado ou ouvido relatos de assédio sexual dentro da IES, não implica que tais situações não possam ocorrer. As declarações refletem uma

falta de evidência concreta, mas não impossibilitam que esses comportamentos possam estar presentes em outros contextos universitários.

As respostas do senado de praxe e do dirigente associativo evidenciam uma postura preventiva e de cuidado em relação ao bem-estar dos estudantes, uma vez mais.

Em relação à questão da inclusão, as falas de Inês revelam uma experiência de discriminação sutil, onde, apesar de não ter sentido um ato de discriminação, percebe que sua a performatividade de género a leva a não ser desafiada ou incentivada em atividades de praxe, como as/os outras/os o são. Essa percepção de que "as pessoas não me davam tantos desafios por medo" é reveladora de um preconceito implícito que pode afetar a participação e a experiência de indivíduos com expressões de género não-binárias. Por outro lado, outras participantes, como Maria e Mariana, relatam uma experiência de inclusão, destacando que nunca se sentiram excluídas ou discriminadas. Este contraste nas experiências sugere que, embora a praxe possa ser um espaço de inclusão para algumas, para outras ainda há uma necessidade de ter atenção no *modus operandi*.

6. Balanço da praxe académica

Por fim, o balanço da praxe académica. É sempre importante analisar e refletir sobre algo em que se está envolvida/o e, por isso, nesta última parte as/os participantes relatam a satisfação com a praxe, perspetivam a praxe num futuro próximo e apontam desafios e oportunidades nesta prática.

Esta reflexão permite repensar práticas existentes, reformular aspetos negativos e valorizar os positivos, contribuindo para uma praxe mais inclusiva e, conseqüentemente, para um ensino superior mais sensível à diversidade de género.

6.1 Satisfação com a praxe

Em todas as entrevistas realizadas a pergunta sobre a satisfação com a praxe causou sempre um silêncio momentâneo e a resposta nunca foi linear. E, na generalidade, quando questionadas/os sobre a satisfação com a praxe, o sentimento é agridoce. Como referem algumas participantes: "A 100% não" (Carolina, escola B), "Há sempre coisas a mudar" (Sofia, escola C), "Sim e não" (Ana, escola A), ou ainda: "Sim, sinto-me satisfeita. Claro que há aquelas coisinhas que têm de mudar (...)" (Mariana, escola A).

Várias/os participantes realçaram ainda que nem toda a gente vai compreender o significado da praxe e que a praxe não vai agradar toda a gente, mas que todas/os devem experimentar e tirar a sua própria conclusão sobre o que é de facto a praxe académica. Os relatos a seguir incorporam esta ideia:

“(…) é uma passagem positiva, não é para todos, vai quem quiser (…) se sentires que estão a abusar e que não queres fazer dizes que não.” (Inês, escola A)
“(…) Recomendo a toda a gente que experimente. Sei que não é para toda a gente. Conheço gente que fez e não gostou.” (Mariana, escola A)
“Só quem vive a praxe, sabe o verdadeiro significado da praxe.” (Sofia, escola C)
“(…) dei a oportunidade na mesma e tentar retirar da experiência a minha própria ideia da praxe. Tentei por mim próprio descobrir se era realmente aquilo.” (André, escola D)

A satisfação com a praxe académica é dúbia, as respostas das/os entrevistadas/os refletem um misto de sentimentos positivos e críticos. O consenso é que, apesar da experiência ser valorizada por muitas/os, nunca há uma satisfação a 100%, nem elimina a possibilidade de melhorias. A praxe é vista como uma experiência pessoal, onde cada estudante deve fazer sua própria avaliação, sendo que esta prática possui significados e valores que só se revelam relevantes para quem a vivencia, como refere Sofia “Só quem vive a praxe, sabe o verdadeiro significado da praxe”.

6.2 Desafios e oportunidades

Foram realçados aspetos considerados como desafios que a praxe está por enfrentar, principalmente no que respeita à essência da praxe académica. Foi salientado que a realidade do que é a praxe académica é difícil de ser reconhecida, culpando a comunicação social pela partilha de informação descontextualizada, como demonstram as citações seguintes:

“(…) não há nada que passe na televisão ou na *internet* que retrate a praxe como algo bom. Todas as referências que há da praxe é que somos muito maus e que levamos as pessoas até ao limite. E (…) por muito mais que nós tentemos passar a imagem de que a praxe não é a maldade que toda a gente pensa que é... Essa imagem (…) na comunicação social nunca passa.” (Sofia, escola C)
“Eu acho que a praxe definitivamente não é para todos, mas não é porque viste uma notícia na televisão a dizer que aconteceu isto e aquilo naquela universidade, que isso vai acontecer na tua.” (Inês, escola A)

Algumas participantes destacaram ainda a situação que aconteceu na praia do Meco, marco que fez com que a praxe académica fosse algo para se temer, algo perigoso e que dela só advêm coisas negativas e prejudiciais:

“Também acho que uma coisa que influenciou desde algum tempo a praxe nacional foi aquela situação da praia do Meco, (...)” (Carolina, escola B)
“E eu acho que ali a questão do Meco também foi assim muito perigosa. (...) a praxe não era bem vista, mas a partir do momento em que aconteceu o acidente foi só... chegar fogo a um mato seco.” (Sofia, escola C)

Associada à questão da comunicação, várias/os participantes referiram que, quando se fala de praxe na sociedade, sobretudo por pessoas que não participaram ou que não conhecem bem a sua essência, pelo menos no contexto desta IES, o foco costuma recair apenas nos aspetos negativos. Enquanto as atividades mais construtivas e proativas organizadas pelas/os praxantes raramente são mencionadas. As citações a seguir visam esta ideia:

“As pessoas não veem as questões das praxes solidárias, não veem a questão dos *peddypappers* que são feitos.” (João, escola A)

“Quando acontece alguma coisa má na praxe, é cabeça de cartaz em tudo o que é sítio. Quando acontece algo de bom na praxe, nas praxes solidárias, nas doações que as associações fazem, nas angariações de fundos, ninguém reconhece (...).” (Sofia, escola C)

Por tudo isto, as/os participantes realçam que a esta má partilha de informação, surge do desconhecimento e da desinformação sobre a essência da praxe, isto é, os discursos delas/es não anulam que, de facto, a praxe académica já poderá ter tido um propósito menos positivo, contudo, na contemporaneidade isso não se verifica, pelo menos nesta IES. Os relatos abaixo refletem sobre alguns desafios que a praxe académica enfrenta:

“Honestamente a má partilha de informação é um grande desafio... Qualquer pessoa na academia pode usar o traje, ou seja, qualquer pessoa que não faça praxe, que está a ver as notícias, olha um grupo de trajados e deu asneira: praxe!” (Francisca, escola C)

“(…) não é bem vista, porque depende muito do sítio onde és praxado. Por exemplo, eu tive um colega meu que (...) foi praxado noutra cidade e ele disse que aquilo é horrível.” (Mariana, escola A)

“(…) eu acho que já foi pior. Eu acho que hoje em dia é mais tranquilo. Eu acho que as pessoas já começam a aceitar melhor o que é que é a praxe, na generalidade em Portugal.” (Ana, escola A)

Além disso, são da opinião de que esta partilha de informação descontextualizada acarreta um desafio para a praxe e, algumas/alguns delas/es até aludem que se realmente as atividades da praxe fossem filmadas, a perceção da sociedade em geral mudaria relativamente a esta praxis. Mas, com receio que retirem as situações fora do contexto, não deixam que isso aconteça:

“(…) Nós reparamos quando vem alguém desconhecido que ninguém conhece de lado nenhum, com uma câmarazinha ou com o telemóvel já sabe... já se sabe que vai tentar pegar para alguma coisa..... e tirar as coisas fora do contexto para ver se nos consegue prejudicar.” (João, escola A)

“Que se calhar nem uma coisa má gravarem e partilhar... Só que com os olhos que o pessoal de fora tem, a gente evita...” (Francisca, escola C)

A falta de apoio e promoção da praxe pela presidência da instituição, e a resistência de docentes para que a praxe se realize, torna-se noutro desafio para as/os estudantes, como se pode ler pelos discursos:

“Acho que o problema aqui é que os próprios professores ao serem anti-praxe, *a própria instituição* acaba por não promover essa atividade. Mas, não nos podemos esquecer que a praxe ainda ocorre dentro do campus. E tem ocorrido sempre e nunca aconteceu nada de grave... e nunca encontramos problemas ou causas ou motivos suficientes para acabar (...).” (Sofia, escola C)

“Mesmo para os caloiros, por exemplo nas atividades, na apresentação ao presidente. Nesses dias (...) só alguns professores, é que dispensam, os outros têm falta. E estão lá os diretores todos das escolas.” (Carolina, escola B)

Relativamente à possibilidade de desenvolvimento e melhoria de aspetos desta prática, as/os participantes apontam alguns que acreditam que possam contribuir para tornar a praxe académica desta IES mais completa, mais inclusiva e ao alcance de toda a gente que pretenda participar nesta tradição. As manifestações seguintes demonstram essas sugestões de aperfeiçoamento:

“(...) recomendaria também às associações e tudo mais, em vez de terem um crachá a dizer doutor, também a dizer doutora.” (Inês, escola A)

“*A nossa plataforma* tem uma zona para anunciar qualquer tipo de atividades que se passam na escola e pensando que não, a praxe é uma atividade que se passa na escola e é uma atividade de integração. Por isso também acho que devia haver lá algum tipo de anúncio.” (Francisca, escola C)

“(...) meteria mais explícitas, as regras, de traje, (...) tinha mais calma em abordar certas das pessoas (...) não é por eu ser a, b, c, d, que tu tens que me excluir de certos jogos (...) Perguntas se me sinto confortável, depois eu logo vejo... isso é uma decisão que me cabe a mim (...).” (Inês, escola A)

“Mas é claro que há sempre situações que podemos estar com mais atenção (...).” (Miguel, escola A)

A última citação reforça a adaptação da praxe à medida das mudanças sociais, o que dá a sensação de um reconhecimento de que o espaço académico da praxe deve ser continuamente refletido e ajustado às contingências atuais.

Resumindo este ponto, apercebe-se que tantos são os desafios como as oportunidades que a praxe apresenta atualmente. Por um lado, a questão da partilha de situações descontextualizadas e, por isso, a má reputação da praxe, por outro, existe também a perceção de que ainda há vários aspetos que deverão ser potenciados para tornar a praxe académica um lugar mais inclusivo.

6.3 O futuro da praxe

Por fim, no seguimento da discussão sobre os desafios e oportunidades da praxe académica, o tema do seu futuro gerou respostas rápidas e marcadas, especialmente por parte do senado de praxe e do dirigente associativo. A ideia de que o fim da praxe nesta IES poderá estar próximo foi partilhada de forma clara e unânime.

“Sem praxe, vai acabar...” (Carolina, escola B)

“O futuro é certo, sem praxe completamente.” (Sofia, escola C)

“Eu perspetivo que vai acabar, porque eu sei que cada vez, hoje em dia mais, muita gente é contra a praxe porque não percebe.” (Miguel, escola A)

Contudo, nas entrevistas individuais, foi sublinhado o desejo da praxe desta academia se manter como está:

“(...) se continuar assim, vai ser sempre muito tranquilo, porque eu acho que o espírito dentro desta praxe é ótimo. Não há uma praxe abusiva nem nada do género (...)” (Ana, escola A)
“Eu aqui nesta academia espero que se mantenha igual, (...)” (Maria, escola A)

É perceptível que para quem praxa o futuro da praxe académica revela-se um ponto de grande apreensão. Os testemunhos apontam para um cenário de incerteza e potencial extinção desta prática, especialmente face às crescentes críticas, quer a nível interno, por professores e diretores de escolas, quer a nível externo pela comunicação social. Ainda que exista uma pressão institucional para limitar ou até eliminar totalmente a praxe, as/os estudantes expressam um forte desejo de preservá-la, destacando que, neste contexto particular, a praxe é vivida de forma positiva e construtiva.

A manutenção de uma praxe que valorize o respeito e a integração parece ser vista como um caminho viável para garantir a sua continuidade. Posto isto, o futuro da praxe desta IES, enfrenta tempos incertos, pois como a praxe académica é realizada dentro do campus, carece de uma autorização superior, como esclarece Miguel, “A nossa praxe é dentro do recinto da escola, sempre, ou seja, dependemos da autorização do presidente desta IES, tanto que as datas que são marcadas na praxe é sempre com autorização deles.”, e sem ela esta prática não acontecerá.

Considerações finais

A cultura, as tradições e a história moldam quem somos e não devem ser ignoradas. No entanto, tudo muda com o tempo, exigindo adaptação e reflexão. As tradições devem ser preservadas, mas reavaliadas à luz das realidades atuais. Essa flexibilidade é essencial para uma convivência harmoniosa, especialmente nas questões de género, que tocam profundamente a identidade e as relações humanas.

As questões de género tocam em várias esferas da vida social e pessoal, abrangendo desde o sexo, a identidade e expressão de género e a orientação sexual, até as dinâmicas de poder, normas culturais e políticas públicas. Embora o género muitas vezes seja visto como uma característica individual, é profundamente construído e influenciado pelas expectativas e valores de uma sociedade, que tendem a atribuir papéis e comportamentos de forma diferenciada com base no sexo com que a pessoa nasceu (Butler, 2017). As questões de género são centrais não só para entender as interações interpessoais, mas também para promover ambientes mais inclusivos e justos em contextos como o ambiente académico, onde as tradições como a praxe académica pode tanto reforçar preconceitos e desigualdades como oferecer oportunidades para a reflexão e o crescimento em direção a uma maior inclusão.

Esta investigação propôs-se a avaliar de que forma a organização e a praxis da vida académica de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal integra a diversidade de género. Os objetivos propostos foram alcançados ao perceber que a praxe académica desta IES se tem atualizado, nomeadamente pelas diversas comparações das/os participantes à praxe no passado. Percebe-se ainda que as pessoas que ocupam posições hierárquicas superiores, têm também consciência em ir adaptando a praxe à contemporaneidade, “(...) cada vez mais hoje em dia, na maneira que estamos evoluindo e o ser humano evolui, temos que adaptar a praxe às situações.”; “(...) desde há 10 anos até agora a praxe mudou, mudou e muito (...)”.

Mediante os resultados obtidos, consegue entender-se que, a praxe é experienciada de maneira diferente por cada pessoa, seja quando são caloiras/os, seja quando são praxantes. Todas/os participantes entrevistadas/os realçam que a passagem pela praxe foi uma experiência bastante positiva, mas também conseguem reconhecer que para algumas pessoas isso não acontece e, nesse caso, as pessoas saem. Ao longo dos discursos das/os participantes ouviu-se muito a expressão “Só fica quem quer, a praxe não é para todos.”, e, de facto, quem foi praxada/o gostou de o ser e voltaria a

repetir, quem não gostou saiu antes de acabar e tem-no como uma experiência negativa, segundo as/os participantes. Em relação à praxe ser experienciada de maneira diferente dependendo do género da pessoa, a opinião não é unânime, há quem afirme que sim, mas, por outro lado, há quem diga que não é uma questão de género, mas de uma predisposição de aceitar aquele desafio que é participar na praxe: “Não do género da pessoa, mas do quão disposta a pessoa está para se entregar à experiência da praxe.”

Contudo, e apesar da praxe ter mudado em aspetos como o respeito, a atenção, o compromisso, o cuidado com o bem-estar das/os caloiras e a necessidade de não ultrapassar limites que atinjam a dignidade humana, percebe-se também que, ainda há poucos anos, a desigualdade de género estava muito nítida neste contexto, como várias participantes referem as suas experiências. Respondendo ao objetivo de compreender se a igualdade de género está presente na praxe e na vida académica da IES, a análise dos relatos demonstra que, apesar dos avanços recentes, como a eleição de mulheres para cargos que antes eram predominantemente masculinos, ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade de género em espaços de poder dentro das instituições académicas. A mudança exige um esforço coletivo para desafiar as “normas estabelecidas”, promover modelos de liderança feminina e incentivar as novas gerações a ambicionar posições de destaque. Para que essa transformação ocorra de forma efetiva, é fundamental que se promova um ambiente onde as vozes femininas sejam valorizadas e respeitadas, contribuindo assim para uma cultura académica mais inclusiva e representativa. Pois, em boa verdade, os relatos da primeira mulher como presidente de uma associação de estudantes foi há apenas 4 anos. Fora que, algumas das escolas nunca sequer tiveram uma mulher como presidente da associação de estudantes ou rex a representar na praxe, bem como a associação académica e o órgão máximo da praxe, o ancião.

É pertinente salientar que nas dimensões da diversidade de género, nas desigualdades perante mulheres e minorias e nos relatos de experiências menos positivas neste âmbito, os discursos são maioritariamente de mulheres. Torna-se, portanto, fundamental reforçar a sensibilização e consciencialização, uma vez que, apesar da perceção generalizada de respeito e inclusão da diversidade de género, é quase exclusivamente entre as mulheres que se encontram relatos de experiências de desconforto e desigualdade.

Assim, e de modo a responder à questão-problema: *De que forma a organização e praxis da vida académica integram a diversidade de género?*, apraz dizer que, apesar

de ainda ser um caminho que é necessário continuar a percorrer, atualmente já existe uma sensibilidade e respeito à diversidade de género, onde, por exemplo, mesmo não estando regulamentado no código de traje, as/os estudantes têm liberdade para escolher o traje académico com que mais se identificam, independentemente do seu sexo, pois o vestuário é independente de sexos e géneros. Desta maneira, conseguiu-se dar resposta a todos os objetivos apresentados, geral e específicos, e à questão-problema elaborada.

Tendo em conta os constrangimentos para a realização do outro *focus group* delineado, acredito que o contributo de mais dirigentes associativos nesta investigação, teria dado outra visão do funcionamento da praxe académica nesta IES. A participação destes teria sido bastante relevante, uma vez que as associações de estudantes e a associação académica desta academia são praxistas, como mencionado acima. E conseguindo as perspetivas delas/es, formar-se-ia uma análise mais consolidada, pois avaliar-se-iam outras opiniões, outras vivências e outras experiências. Pois, como foi visível, o único dirigente associativo que fez questão em colaborar neste estudo, tocou em aspetos que o senado de praxe não alcança, por não serem as suas funções. Ou seja, como o dirigente associativo afirmou, as praxes das várias escolas da IES são todas muito distintas, e como são estas que se dedicam à organização desta praxis, a perspetiva seria diferente.

Uma das dificuldades que aponto no decorrer deste trabalho foi a pouca existência de informação/estudos ainda feitos relativos às praxes académicas e, os encontrados não eram tão atuais como o expectável, pois ainda é um campo científico pouco explorado. Mas, no desejo de poder contribuir para desbravar esta temática, a presente investigação tornou-se de certa forma gratificante. Na generalidade, não considero que tivessem existido dificuldades, as investigações qualitativas são morosas e estão em constante reajustamento e, por isso, imprevistos e cenários que saíram fora do esperado era algo expectável de ocorrer e encarei isso como algo que fazia parte do processo e não algo que tinha vindo para o dificultar. Já como proposta de melhoria para este trabalho, ou para o enriquecer, acredito que se tivessem sido entrevistadas/os pessoas que tivessem participado na praxe académica, mas que saíram antes desta terminar, poder-se-ia ter outra visão da praxe. Pois, todas/os entrevistadas/os faziam parte do mesmo ambiente e, apesar de nem sempre terem opiniões semelhantes, nas questões de maior discussão nunca diferiam muito.

Para concluir, nesta investigação foi possível construir uma análise que contribui para a compreensão da integração da diversidade de género no contexto da praxe

académica de uma Instituição de Ensino Superior no norte de Portugal. Salienta-se a importância de uma avaliação contínua entre a tradição e a inovação na construção de uma cultura académica inclusiva, respeitosa e atenta à dignidade humana e, por conseguinte, ao seu bem-estar, sendo este um processo que precisa de ser constantemente adaptado e revisto, para que assim acompanhe as transformações sociais e culturais. Ao proporcionar uma visão sobre a evolução da praxe e suas práticas, o estudo reforça a necessidade de que todos as/os intervenientes da praxe académica assumam a responsabilidade pela inclusão e igualdade de género, garantindo que as experiências e vivências dentro deste contexto respeitem e valorizem as identidades de cada estudante, independentemente das suas preferências, gostos, estado de espírito ou forma de encarar a vida.

Referências bibliográficas

- Alexandre, J. (2017). *Uma genealogia da espiral do silêncio: a expressão da opinião sobre as praxes académicas* [Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação, Universidade da Beira Interior]. Repositório digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/4496>
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: construção do questionário de vivências académicas. *Methodus*, pp. 3-20. <https://hdl.handle.net/1822/12082>
- Alves, A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Ribeiro, E., Silva, F., Demba, J., Lapa, L., Mota, M., Fortunato, M., & Silva, P. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (vol. 2). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30772>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Beauvoir, S. (2009). *O Segundo Sexo* (vol. 1). Quetzal.
- Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se mulher: educação, geração e identidade de género*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos [Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra]. Biblioteca digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/9113>
- Butler, J. (2017). *Problemas de Género* (1ª ed.). Orfeu Negro.
- Caldeira, S., Silva, O., Mendes, M. & Botelho, S. (2015). Praxe Académica: meio de integração ou ações de humilhação?. *Aprender*, n. 36, pp. 102-112. <http://hdl.handle.net/10400.3/3717>
- Carvalho, L. M. (2013). *A construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal* [Relatório de investigação]. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/11597>
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). (2024). *Igualdade de Género em Portugal: Boletim Estatístico 2023*. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2025/05/boletim-estatistico2024_FINAL.pdf
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). (2021). *Enquadramento*. <https://www.cig.gov.pt/area-a-cig/enquadramento/>
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). (2022). *Estudo sobre as necessidades das pessoas LGBTI: Discriminação, orientação sexual, identidade de género e características sexuais*. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/05/Estudo_necessidades_pessoas_LGBTI_discrimina_orienta_sexual_id_express_genero_caractrstes_sexuais.pdf
- Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República (2008). *As praxes académicas em Portugal*. <http://www.esquerda.net/media/relpraxesar.pdf>
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*. v. 12, n. 1, pp. 5-15. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7884>
- Coutinho, C. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina.
- Crenshaw, K. (2022). *On Intersectionality: Essential Writings*. The New Press.
- Cruzeiro, M. E. (1979). Costumes estudantis de Coimbra no século XIX: tradição e conservação institucional. *Análise Social*, 15, pp. 795-838. <https://repositorio.ics.ul.pt/documentos/1223990403T2oCN9gi5Xo15HK9.pdf> · [A maior parte dos pontos focados dizem respeito - DOKUMEN.TIPS](https://repositorio.ics.ul.pt/documentos/1223990403T2oCN9gi5Xo15HK9.pdf)

- Melo, M., Bota, P. & Santos, J. (2020). Diferenças, discriminações e desigualdades: estudos sobre minorias sexuais. *Desigualdades*. <https://doi.org/10.4000/books.cidehus.13577>
- Miguens, S. (2001). Problemas de identidade pessoal. *Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 18(1). <http://hdl.handle.net/10216/8926>
- Nogueira, C., & de Oliveira, J. M. (2010). *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <https://hdl.handle.net/10216/64341>
- Observatório dos Direitos Humanos. (2010). *Praxes académicas*. Observatório dos Direitos Humanos. [Relatorio_Praxes_Academicas.pdf \(observatoriodireitoshumanos.net\)](http://observatoriodireitoshumanos.net/Relatorio_Praxes_Academicas.pdf)
- Oliveira, S. (2008). Texto Visual, Estereótipos de Género e o Livro Didático de Língua Estrangeira. *Campinas*, v. 47, n. 1, pp. 91-117. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100006>
- Oliveira, W. S. (2020). Minorias sexuais e de género: Diversidade e adversidade. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. pp. 137-164. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/minorias-sexuais-e-de-genero>
- Paula, C., Silva, A. & Bittar, C. (2017). Vulnerabilidade legislativa de grupos minoritários. *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 22, n. 12, pp. 3841-3848. <https://doi.org/10.1590/1413-812320172212.24842017>
- PORDATA. (2022). *Diplomados com ensino superior por sexo, ciclo de estudos e área de educação e formação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/ensino-superior/diplomados-com-ensino-superior-por-sexo-ciclo-de-estudos-e>
- Reis, B. (2020). *Questões de Género no Vestuário Sem Género: Tendência versus Paradigma* [Tese de Doutoramento, UBI – Universidade da Beira Interior]. <http://hdl.handle.net/10400.6/11159>
- Reis, N. & Pinho, R. (2016). Géneros não-binários: Identidades, expressões e Educação. *Revista Reflexão e Ação*. v. 24, n. 1, pp. 7-25. <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7045>
- Ribeiro, R. M. (2000). *As lições dos aprendizes: as praxes académicas na Universidade do Minho* [Dissertação de Mestrado, UM – Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho <https://hdl.handle.net/1822/286>
- Rosa, M. & Arnoldi, M. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa* (2ª ed.). Autêntica.
- Ruiz, E. E. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12973/1/Espinar_Ruiz_Raices_socioculturales.pdf
- Quivy R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Scott, J. (2001). Gender: a usefull category of historial analysis. *American Historical Review*, v. 91, n. 5 (1986), pp. 1053-1075. <https://www.ihp.sinica.edu.tw/~tangsong/reference/96102601.pdf>
- Silva, A. (2021). *Guia para Famílias de Pessoas Trans*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. [AMPLoS-Amp_Fam_GuiaTrans_AF_Single-1.pdf \(cig.gov.pt\)](http://amplos.gov.pt/AMPLoS-Amp_Fam_GuiaTrans_AF_Single-1.pdf)
- Silva, J. P., Estanque, E., Mineiro, J., Sebastião, J. & Lopes, J. T. (2019). Antiguidade e poder simbólico na praxe académica. *Análise Social*, n. 232, pp. 438-460. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2019232.01>

- Silva, J. P., Mineiro, J., Estanque, E., Sebastião, J., & Lopes, J. T. (2018). Um olhar sociológico sobre a praxe académica. *Associação Portuguesa de Sociologia*. <https://hdl.handle.net/10316/100195>
- Silva, R. (2020). *Uma análise sobre o Traje Académico Português: Um Desenvolvimento Projetual* [Dissertação de Mestrado, UBI – Universidade da Beira Interior]. Repositório digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/10594>
- Silva, S., Ramalho, N., Santos, M. & Gato, J. (2022). *Estudo Nacional sobre as necessidades das pessoas LGBTI e sobre a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. [Estudo necessidades pessoas LGBTI discrimina orienta sexual id express g enero caractrstcs sexuais.pdf \(cig.gov.pt\)](https://www.cig.gov.pt/estudo-necessidades-pessoas-lgbti-discrimina-orienta-sexual-id-express-genero-caractrstcs-sexuais.pdf)
- Valadas, S. & Fragoso, A. (2024). Dos "novos públicos" às "múltiplas minorias" no ensino superior: entre a estabilidade e a mudança. In Costa, A. R., Caldeira, A., Marinho-Araujo, C., & Almeida, L. S. (Eds.), *Sucesso Académico no Ensino Superior*. (Cap. 3, pp. 59-80). ADIPSIEDUC. https://www.researchgate.net/publication/384457183_Dos_novos_publicos_as_multiplas_minorias_no_ensino_superior_entre_a_estabilidade_e_a_mudanca
- World Health Organization (WHO). (2015). *Sexual health, human rights and the law*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/175556>
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2ª edição). Bookman. http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf

			<ul style="list-style-type: none"> - Consideram que participar na praxe é importante para quem praxa? Porquê? - Consideram que para o vosso percurso académico foi/é importante ter participado? (Quer como praxados, quer como praxantes) - Consideram que a praxe académica é uma tradição? - Na vossa opinião, porque é que a praxe se mantém? - Consideram que a forma de praxar de atualmente é a mesma desde sempre?
<p style="text-align: center;">BLOCO 3 O funcionamento da praxe académica da IES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a praxe académica da IES. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as principais atividades desenvolvidas na praxe? - Existe intencionalidade na escolha das atividades desenvolvidas na praxe? Quais são elas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Enumerem com pormenor atividades, jogos, dinâmicas que costumam decorrer na praxe académica, quer nas escolas quer na academia, quer na cidade. - Consideram que todas essas atividades e jogos que enumeram surtem o efeito pretendido? - Alguns hinos e os cânticos têm letras pouco apropriadas. - Qual a vossa opinião sobre isso? Pensam que existe alguma justificação para este facto? - Caso as considerem desadequadas, já alguma vez consideraram a possibilidade de as alterar ou substituir? - Consideram que existem limites para a praxe? Quem define os limites da praxe?

GUIÃO Focus Group (Senado de praxe e dirigente associativo)

		- Voltar a agradecer a presença e voltar a referir a confidencialidade dos dados e onde podem ser consultados.	
--	--	--	--

Anexo 2 – Ficha de registo da/o participante do *focus group*

Caracterização da/o participante

Nome:

Nome fictício:

Idade:

Sexo:

Género:

Nacionalidade:

Ano em que entrou no ensino superior:

Ano em que se tornou Dux/Rex:

Anexo 3 – Guião das entrevistas

GUIÃO Entrevistas

Objetivo: Avaliar de que forma a organização e *praxis* da vida académica integram a diversidade de género

Entrevistadora: Joana Baltazar

Entrevistadas/os: _____ **Data** __/__/__ (_____) **Local**

Recursos: Gravador

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação de entrevista	- Introdução e contextualização da entrevista; - Criar ambiente propício à entrevista.	- Agradecer a disponibilidade; - Informar sobre o uso do gravador; - Explicitar os objetivos da investigação; - Colocar as/os entrevistadas/os na situação de colaboradores; - Garantir confidencialidade dos dados; - Explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Caracterização das/os participantes	- Conhecer características pessoais das/dos participantes;	- Quais são as características que mais te definem como pessoa?	- Podes indicar-me a tua idade? - Com que género mais te identificas? - Como descreves a tua expressão de género? - Qual é a tua nacionalidade? - Possuís alguma religião ou etnia?
BLOCO 3 A experiência na praxe académica do IPB	- Conhecer a experiência da/o estudante na praxe académica.	- Qual é o balanço que fazes da tua passagem pela praxe académica?	- Tendo em conta a tua expressão de género, consideras essa experiência positiva ou negativa? - Alguma vez sentiste que as pessoas não te respeitavam ou te diminuías pela tua expressão de género? A forma como te expresas, quer fisicamente, quer verbalmente? - Alguma vez sofreste assédio ou importunação sexual no âmbito da praxe? - De todos os jogos e atividades da praxe em que participaste alguma vez te sentiste excluída/o? - Alguma vez foste obrigada/o a fazer algo que não querias enquanto eras praxada/o?

GUIÃO Entrevistas

<p>BLOCO 4 As questões de género na praxe académica</p>	<p>- Avaliar a praxe enquanto prática social genderificada.</p>	<p>- Na tua opinião, a praxe académica tem em conta a inclusão da diversidade de género?</p>	<p>- Consideras que a praxe académica é inclusiva no que concerne ao género? - Consideras que as atividades, jogos e dinâmicas têm em conta as questões relativas ao género? - Relativamente ao traje académico, tiveste oportunidade de escolher qual modelo preferias usar? Como foi esse processo? - Consideras que a praxe é vivenciada de maneira diversa a depender do género?</p>
--	---	--	--

GUIÃO Entrevistas

<p style="text-align: center;">BLOCO 5 Satisfação com a praxe académica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o nível de satisfação com a praxe académica e com a sua experiência; - Avaliar a reflexão e a perspetivada de quem é praxado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentes-te satisfeita/o com a praxe académica atual desenrolada no IPB? 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudarias algum aspeto da praxe académica? - E em termos de uma praxe sensível à diversidade de género? - Como perspetivas o futuro da praxe no IPB? - Quais consideras serem os principais desafios e oportunidades da praxe académica?
<p style="text-align: center;">BLOCO 6 Reflexão e síntese Agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma síntese dos pontos debatidos; - Agradecer a presença. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que pensa dos objetivos desta mesma investigação, e como vê o contributo que pôde dar à mesma; - Fazer uma síntese das ideias principais abordadas; - Voltar a agradecer a presença e voltar a referir a confidencialidade dos dados e onde podem ser consultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostarias de acrescentar mais alguma coisa? - Tens alguma sugestão que pudesse contribuir para tornar a praxe académica mais sensível à diversidade de género?

Anexo 4 – Parecer da Comissão de Ética



Parecer

Dados do Funcionário

Nome: Email:
Filiação:

Parecer

Após leitura e análise da proposta do projeto intitulado: "As questões de género na praxe académica: o caso de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal"

Questão de investigação: De que forma a organização e praxis da vida académica da IES integram a diversidade de género?

Objetivos:

- Conhecer a organização e a praxis da vida académica de uma Instituição de Ensino Superior (IES);
- Perceber como se tem atualizado a praxe académica na IES;
- Compreender se a igualdade de género está presente nas praxes e na vida académica IES; - Compreender a importância da identidade de género para as praxes e para a vivência académica desta IES;
- Compreender de que forma a identidade e a expressão de género se constituem como variáveis relevantes para as experiências associadas às praxes e à vida académica na IES.

A Comissão de ética do IPB emite por unanimidade Parecer Favorável/Deferido à realização do mesmo.

Data

P534198-R647783-D1979434

Anexo 5 – Consentimento informado do *focus group*

Consentimento informado

O meu nome é Joana Baltazar (joanafcbaltazar@outlook.com) e no âmbito do Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida, estou a realizar a minha dissertação com o tema “As questões de género na praxe académica: o caso de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal”, sob a orientação da professora Doutora Sofia Bergano (sbergano@ipb.pt). A investigação é composta por dois *focus group* (entrevista em grupo) e entrevistas individuais.

Para a realização do *focus group* (entrevista em grupo) serão convidadas/os dirigentes associativos/elementos significativos da praxe na nossa academia. E, neste sentido, solicito a tua participação para este *focus group*, uma vez que tens um papel significativo na vida académica/na praxe. A tua presença é muito importante neste estudo, uma vez que assim será possível avaliar e refletir sobre estas questões de forma mais real, contribuindo para um ensino superior mais inclusivo.

Gostaria ainda de obter a tua autorização para que a entrevista seja gravada, em áudio, com o intuito de facilitar o registo dos dados. No decorrer da entrevista tens o direito de não responder a questões que não queiras e de parar a entrevista a qualquer momento. Não existem respostas corretas ou incorretas, apenas as tuas opiniões e relatos sobre a tua experiência na vida académica.

A apresentação dos resultados não vai permitir identificar as pessoas que participam, uma vez que os nomes serão substituídos por nomes fictícios e serão eliminadas todas as informações suscetíveis de permitir a identificação das/os participantes (como o curso, a escola, entre outros).

Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins académicos, considerando todos os meios de respeito pelas/os participantes e com a garantia de que será eliminada toda a informação que permita identificar as/os participantes.

Caso necessites de mais informações sobre o estudo podes sempre contactar a investigadora ou a orientadora do trabalho.

Aceito participar na investigação, fazendo a entrevista e autorizo a gravação áudio da mesma.

Nome da/o participante: _____

Assinatura da/o participante: _____

Assinatura da investigadora: _____

Bragança, _____ de _____ de 2024

Anexo 6 – Consentimento informado entrevistas

Consentimento informado

O meu nome é Joana Baltazar (joanafcbaltazar@outlook.com) e no âmbito do Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida, estou a realizar a minha dissertação com o tema “As questões de género na praxe académica: o caso de uma instituição de ensino superior do norte de Portugal”, sob a orientação da professora Doutora Sofia Bergano (sbergano@ipb.pt). A investigação é composta por dois *focus group* (entrevista em grupo) e entrevistas individuais.

Para a realização das entrevistas individuais serão convidadas/os pessoas com expressão de género não-binária que tenham realizado praxe académica nesta academia. A tua presença é muito importante neste estudo, uma vez que assim será possível avaliar e refletir sobre estas questões de forma mais real, contribuindo para um ensino superior mais inclusivo.

Gostaria ainda de obter a tua autorização para que a entrevista seja gravada, em áudio, com o intuito de facilitar o registo dos dados. No decorrer da entrevista tens o direito de não responder a questões que não queiras e de parar a entrevista a qualquer momento. Não existem respostas corretas ou incorretas, apenas as tuas opiniões e relatos sobre a tua experiência na vida académica.

A apresentação dos resultados não vai permitir identificar as pessoas que participam, uma vez que os nomes serão substituídos por nomes fictícios e serão eliminadas todas as informações suscetíveis de permitir a identificação das/os participantes (como o curso, a escola, entre outros).

Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins académicos, considerando todos os meios de respeito pelas/os participantes e com a garantia de que será eliminada toda a informação que permita identificar as/os participantes.

Caso necessites de mais informações sobre o estudo podes sempre contactar a investigadora ou a orientadora do trabalho.

Aceito participar na investigação, fazendo a entrevista e autorizo a gravação áudio da mesma.

Nome da/o participante: _____

Assinatura da/o participante: _____

Assinatura da investigadora: _____

Bragança, _____ de _____ de 2024

Anexo 7 – Análise de conteúdo

CATEGORIA: Conceção de praxe académica	
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Código de praxe, hierarquização e papel das/os participantes	<ul style="list-style-type: none"> • “O código é dividido em artigos. Tem a parte dos deveres e direitos de cada elemento da hierarquia. Como são eleitas cada comissão, como é eleito cada elemento. Tem também escrito quais são as praxes obrigatórias. Relaciona um bocadinho com o traje porque, embora um não dependa do outro, estão relacionados. Fala também das tais etapas que todos os caloiros ou os alunos que estão a ser praxados têm que concluir para terminar a praxe com distinção. Define os órgãos que têm mais poder de decisão e é essencialmente isso. Fala essencialmente de como funciona a vida académica no seu todo.” (Sofia Gomes) • “O código de praxe já vai um bocadinho desatualizado, mas o código de praxe contém o número de regras que tentamos sempre seguir para não andarmos aqui muito à balbúrdia uns com os outros e para não ser que cada um faça o que quer...” (Miguel) • <i>(em relação a reger-se pelo código de praxe desatualizado)</i> “Adapto! Vou adaptar às necessidades da minha escola e dos meus alunos.” (Miguel) • “(...) através do código foi criada o PCP, que é o presidente da comissão de praxe. Ele em hierarquia, (...) não existe no código. (...) o PCP, (...) coordena completamente, trata tudo o que for das comissões, tenta organizá-las ao máximo. Só esta escola é que tem PCP.” (Miguel) • “O rex, eu vejo o rex como só cuidar dos caloiros. (...) eu estou ali para cuidar de toda a gente, o PCP, presidente da comissão de praxe, é só das comissões, o rex é só dos caloiros.” (Miguel) • <i>(refere-se às outras escolas da IES)</i> “(...) funcionam completamente diferente, mesmo as eleições, as comissões, de dux, apesar de termos o mesmo código, funciona tudo de forma muito diferente. E é isso que me faz confusão, todos temos o mesmo código.” (Miguel) • <i>(em relação a ter um código específico da própria escola, uma vez que a organização da praxe de todas as escolas da IES difere)</i> “Já pensei, só que o objetivo, (...) e sendo dirigente associativo e fazendo parte de uma associação académica, apesar de puxar sempre para o meu lado, temos que pensar sempre nos outros. Então, qual era o nosso objetivo, nós achando que a minha praxe seja a mais inclusiva, tentar espalhar a inclusão pelas outras escolas. É preferível espalhá-las pelas outras cinco escolas do que mantê-la só numa, porque se já numa funciona bem, imagina 5 escolas com praxe inclusiva a funcionar bem (...).” (Miguel) • <i>(em relação ao código continuar vago)</i> “(...) por isso é que eu sou a favor da revisão dele, do português. Claro que vai aparecer sempre alguma situação, por isso é que o último ponto são os casos omissos. Vai haver sempre alguma situação que vai ser para os casos omissos. Mas acho que de hoje em dia, dos anos que estamos cá, da experiência que já tivemos e da evolução que já tivemos, podíamos melhorar 10 mil vezes mais o código e falar de situações mesmo específicas.” (Miguel) • “(...) para mim rever o código é, eu peguei nele, separei-o por partes, sublinhei o que eu achei que tinha que ser mudado e revi uma nova parte, ou seja, esse código maior parte está lá. A minha parte está feita. Eles não fizeram.” (Miguel)

	<ul style="list-style-type: none"> • “Os caloiros são os do 1º ano que têm uma matrícula, depois quem tem duas matrículas, são os académicos, que passam por uma fase de observação para aprender depois aquilo que vão fazer no ano a seguir. E depois no 3º ano é quando podem fazer as funções de praxante, se concluírem a praxe.” (João Ribeiro) • “O Ancião é o membro com mais matrículas desta IES, que só se pode candidatar a partir de 7 matrículas. (...) ele é o presidente, entre aspas, do Magno Senado de Praxe, que é o ancião, o presidente da Associação Académica e os presidentes e rex’s de cada de escola, todos juntos, (...) que tomamos decisões caso aconteça alguma coisa grave ou alguém receba alguma queixa (...)” (Miguel) • “O Ancião é o órgão da praxe essencialmente, o órgão máximo da praxe, da hierarquia, embora o código relacione a praxe com as associações, porque todas as associações desta IES são praxistas, são órgãos independentes. E eles acabam por trabalhar em conjunto em prol da praxe. Mas caso as associações deixassem de ser praxistas, a praxe poderia ser organizada na mesma responsabilidade das comissões e do ancião, que é o órgão máximo.” (Sofia Gomes) • “(...) a praxe sempre foi de hierarquias, ou seja, eu tenho que ouvir, aprender a ouvir e respeitar a opinião do que já cá está há mais tempo. (...) é como se fosse ouvir a opinião da mãe e do pai, que é o que já está cá há mais tempo. (...) Os veteranos são pais e mães, os académicos são os primos, os tios e os irmãos, e é aprender a ouvir, a diferença entre olhar e realmente ver, é o escutar...” (Miguel) • “Nós temos estudantes de mobilidade na praxe, (...). Nem tantos como eu gostava. Temos 4 ou 5 por ano. (...) é um bocadinho desafiante por causa da barreira da língua, porque nem todos os doutores, nem todos os caloiros falam inglês, espanhol ou alemão ou o que tivermos. Então, como nós temos a sorte de ter dois cursos de línguas, (...) colocamos os alunos de Erasmus sempre com esses cursos. Porque é muito mais fácil, porque os alunos que estão a entrar falam línguas e os alunos que já cá estão falam línguas, (...) nem que seja um inglês básico. Mas conseguem-se fazer atividades com todos muito bem.” (Miguel) • “(...) pode ser praxado todos os alunos da respetiva escola que assinem o termo de aceitação e/ou responsabilidade da praxe e pode praxar todos os alunos que tenham três ou mais matrículas que tenham concluído a atividade da praxe com sucesso e com distinção.” (Miguel) • “Qualquer aluno, de qualquer ano pode fazer a praxe se sentir que faz parte ou faz sentido no seu percurso académico.” (Sofia Gomes)
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) nós temos três pilares que é a união, solidariedade, respeito.” (Sofia Gomes) • “Sobretudo a união.” (Carolina Loureiro) • “E sobretudo é a igualdade.” (João Ribeiro) • “(...) e mesmo a nível pessoal acho que na praxe consegue-se transmitir uma noção de solidariedade e de respeito que muitas das vezes não é admirada à primeira vista pelo público que está de fora, mas que esse respeito e essa solidariedade que eles aprendem a ter pelo próximo é muito importante.” (Sofia Gomes)

	<ul style="list-style-type: none"> • “É importante passar os valores à nossa maneira, porque acabamos por ser praxados por pessoas que, para a sua maneira, é diferente à nossa.” (Francisca Galvão) • “Isso também já vai de cada um, tu transmites os valores da maneira que tu achas.” (Ricardo Reis) • “Não podes inculcar os mesmos valores que eu acho que é praxe porque nós temos todas opiniões diferentes. É quase impossível termos todas opiniões completamente diferentes.” (Carolina Loureiro) • “E cada um praxa à sua maneira. Depois há aqueles que se identificam mais com a minha praxe, ou com a praxe do outro. As bases têm de estar.” (João Ribeiro) • “Isso (<i>a igualdade</i>) é importante porque mesmo até eles às vezes não entendem muito bem as questões de porque não usarem maquilhagem ou não usarem acessórios, e eu acho que essa questão é um bocadinho mal interpretada e não é realçada o suficiente. A principal causa disso é que é mesmo para eles sentirem que, apesar de nós usarmos o traje, nós também não estamos a usar os nossos acessórios nem aquilo que nos torna mais bonitos ou mais interessantes. Somos todos iguais e eles têm que perceber essa mensagem de que, na praxe, não é o que está por fora conta, é simplesmente aquilo que eles são e aquilo que eles vão tornar no futuro.” (Sofia Gomes) • “Sim, eu acho que o nosso objetivo enquanto praxantes é passar esses mesmos valores aos caloiros para quando depois forem praxantes também terem proporcionalmente essa experiência.” (João Ribeiro) • “É união, convívio e força de espírito, porque se não tiveres força de espírito não estás lá a fazer nada.” (Ana)
Respeito, compromisso e perseverança	<ul style="list-style-type: none"> • (<i>refere-se ao respeito pela diversidade de género de todos os estudantes que estão a ser praxados</i>) “Sim, acho que nem sequer era admissível ultrapassar essa questão.” (Sofia Gomes) • “E se algum caloiro em algum jogo não se sentir confortável com o que está a fazer pode parar.” (João Ribeiro) • “(...) qualquer caloiro pode dizer que não.” Carolina Loureiro) • (<i>refere-se à desigualdade de género</i>) “(...) acho que nós como praxantes tentamos garantir que isso não aconteça.” (Francisca Galvão) • (<i>refere-se quando as/os caloiros sem sentem incomodados com algo</i>) “Acho que se sentirem têm a liberdade suficiente para dizer.” (Sofia Gomes) • “(...) uma pessoa durante a praxe vai sempre mencionando isso, se não tiverem bem com alguma coisa é só falar com o rex, presidente ou dux, ou o que seja...” (João Ribeiro) • “(...) ninguém é obrigado a fazer nada...” (Sofia Gomes) • “Aconteceu-me este ano... a praxante cometeu o erro de praxar o caloiro sozinho e depois esse caloiro veio-me fazer queixa e eu, como sempre defendi e sempre vou defender e sempre disse a toda a gente que a minha prioridade eram os caloiros... Aconteceu que o caloiro tinha uma versão diferente da praxante, mas como só estavam lá os dois e não estava mais ninguém a ver, eu como é óbvio, ouvi o caloiro e tive de tirar o crachá da praxante.” (João Ribeiro) • “(...) os caloiros são incentivados a participar e a ter essa experiência, mas ninguém obriga ninguém.” (André Silva)

- “(...) nos outros sítios não acontece, mas nós aqui temos que ir com eles para a noite. E estamos responsáveis por eles até eles entrarem em casa, seja às quatro ou às cinco, até eles entrarem em casa somos nós responsáveis.” (Ricardo Reis)
- “(...) eles (...) metem muito à vontade, porque imagina tu se for preciso para fazer certos jogos com um rapaz podes dizer não se não te sentires à vontade. Então eles dão-te à escolha.” (Ana)
- “Enquanto calouira e, enquanto praxante, sempre me deram a liberdade de escolher o que eu quero fazer. Se quero fazer, se não quero fazer, sempre tudo muito tranquilo.” (Ana)
- “Até porque a própria praxe, os próprios praxantes não obrigam ninguém a estar lá e à primeira oportunidade que o calouiro não se sintia bem está na liberdade total de sair e desistir daquilo.” (André Silva)
- “Sempre que houvesse alguma coisa que eu achasse que era um bocadinho a mais, eu perguntava não é um bocadinho a mais? Não é melhor fazer assim e assim e os doutores viam que já não estava tão à vontade a fazer aquilo e mudavam, faziam umas alterações e pronto e tudo bem.” (Mariana)
- “(...) das 8h43 às 6h da manhã, até estarem todas em casa, nós estamos sempre no telemóvel para trás, para a frente, com o carro pela cidade, só para ver se está tudo em casa. Não é que dependam de nós, mas naquelas 5 semanas somos nós que estamos... É como tens um primo ou qualquer coisa e és tu que ficas a cuidar, és tu que ficas a responsabilidade é como são estes 200 ou 300 calouiros. É responsabilidade completamente tua.” (Miguel)
- “(...) eles metem muito mais à vontade, porque imagina tu se for preciso para fazer certos jogos com um rapaz podes dizer se não te sentes à vontade. Então, eles dão-te à escolha. Pelo menos a nós davam-nos à escolha com quem é que queríamos participar. (...) davam-nos plena liberdade para escolhermos quem nós queríamos ou se não queríamos participar. Por isso eu acho que em relação a isso é tudo muito liberal.” (Ana)

CATEGORIA: Rituais da praxe académica	
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Atividades e jogos	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu costumo fazer um jogo na minha escola, mesmo por causa da questão da união que é com o novelo, em que os caloiros vão dando voltas à volta do corpo e conforme dão uma volta apresentam -se, dizem então são a idade que curso tirar no 12º ano, quais são as disciplinas que têm mais dificuldade ou menos dificuldades, para se poderem ajudar a trocar informações, trocar apontamentos entre eles e no final proponho que consigam desembaraçar-se e o último a sair de lá do meio assina antipraxex. Claro não vou obrigar a assinar o termo e a intenção é que eles percebam que não tem que sair e deixar uma pessoa para trás. É saírem todos ao mesmo tempo, e virem todos entregar o novelo. Eu noto e já fizeram isso comigo e no meu ano ficámos tipo aí 5 no final e depois, claro, tivemos as consequências por isso e eu vejo evolução ao longo dos anos que praxeí e este ano, se calhar, foi o primeiro ano em que eles vieram todos juntos entregar o novelo e acho que essa mensagem é interessante porque é um jogo em que eles se conhecem uns aos outros, as suas dificuldades, os seus pontos fortes e ao mesmo tempo aprendem o que é a união.” (Sofia Gomes) • “Não falo propriamente em jogo específicos, mas pelo menos no meu curso havia umas atividades que se faziam ao longo da praxe. Destaco por exemplo a praxe cantina (...). Nós costumamos jantar as mãos dos caloiros e a partir de um caloiro não consegue comer se o outro não o permitir, ou seja, era tentar demonstrar-lhes essa coisa, que às vezes uma dificuldade pode ser ultrapassada com a ajuda do outro. (...) Tudo assim as atividades que uma pessoa pensa e tenta fazer, é sempre para mostrar o outro lado da coisa, nem que seja para reforçar sempre a ideia de união, sempre a ideia disto ou daquilo. Acho que é sempre uma atividade pensada com a intenção de mostrar algo.” (André Silva) • “Eu acho que preferia fazer um teatro ou imitarem os praxantes, fazer algo relacionado ou inventarem uma música ou musical do que fazer jogos, (...)” (Francisca Galhão) • “(...) até acabamos por fazer mais jogos desportivos, tipo bola e futebol contra os praxantes, sim, acaba por lhes dar mais garra.” (Francisca Galhão) • “Sim, praxes invertidas. Essas praxes de pijama, essas praxes de azeiteiros.” (Sofia Gomes) • “Temos também as mostras culturais, a apresentação ao presidente...” (João Ribeiro) • “Eu acho que também da mesma forma que uma equipa faz diferentes tipos de exercícios para aumentar a relação na equipa, esses jogos acabam por fazer isso mesmo, que é estimular a convivência deles, entre eles.” (Francisca Galhão) • “Mesmo que não seja à primeira ou à segunda. Depois acabam por fazer algum efeito. Até às vezes acabam por ser eles a pedir.” (Sofia Gomes) • “Pode não surtir logo esse efeito nos caloiros, mas depois eles chegam a casa e tentam refletir um bocadinho no que é que se passou naquele dia e podem acabar por perceber um bocadinho (...)” (André Silva)

- “A única coisa que eu fiz e fiz questão de fazer foi de um dia que eu escolhi, em que eu lhes pedi que eles tinham que levar para a praxe um objeto que, desde que chegaram a Bragança, fosse importante para eles. E eles tinham que explicar o porquê. Pronto, eu fiz essa praxe com o intuito de eles perceberem que tinham deste lado alguém para os ouvir, se não tivessem sentido integração e que foi mesmo para eles sentirem a união e para se ouvirem uns aos outros.” (Carolina Loureiro)
- “A praxe invertida (...) são os cursos e as comissões de cursos que fazem isso. Dizem aos seus caloiros para fazer a praxe invertida, ou seja, os rapazes têm que vir naquele dia na praxe disfarçado, vestido de mulher, e a mulher vice-versa de rapaz.” (Joel Gaspar)
- “Foi tudo tranquilo, tirando o facto daquela praxe que existe, que é a praxe inversa, em que os rapazes se vestem de raparigas e as raparigas vestem-se de rapazes. Eu fiquei assim um bocado à toa, do tipo o que é que eu vou vestir? Eu não fazia ideia muito bem como é que havia de fazer.” (Ana)
- “Dizerem o rapaz vai vestido de rapariga e a rapariga vai vestida de rapaz. Depois aquelas pessoas têm um género parecido com o meu e ficam e eu que é que eu vou vestir?” (Ana)
- “(...) eles metem muito mais à vontade, porque imagina tu se for preciso para fazer certos jogos com um rapaz podes dizer se não te sentes à vontade. Então, eles dão-te à escolha. Pelo menos a nós davam-nos à escolha com quem é que queríamos participar. (...) davam-nos plena liberdade para escolhermos quem nós queríamos ou se não queríamos participar. Por isso eu acho que em relação a isso é tudo muito liberal.” (Ana)
- “(...) porque quando houve aquela praxe inversa, (...) que as raparigas tinham que ir de rapaz e as rapazes de raparigas... (...) eu não sabia... porque lá está isso aí fez-me a maior confusão da minha vida, porque eu sou uma rapariga, só que tipo o meu estilo é completamente masculino, obviamente, e eu, assim como é que eu vou, e quando eu, por acaso, eu dirigi-me a um doutor na altura e perguntei, e ele disse olha, não sei, vai como tu quiseres, como te sentires confortável, opa vai como um rapaz. E eu acabei por ir como um rapaz, porque assim também é o que eu ia, pronto, (...) tanto que mais tarde, quando a praxe acabou e tudo mais, os meus doutores do meu curso, já tínhamos mais à vontade uns com os outros, eles assim “Se eu te conhecesse tão bem, tinha-te emprestado um vestido, fazia-te isto”, não sei quê... E eu “Pois, mas ninguém me avisa”, eu acho que essa é a cena... tu tens é que falar comigo...” (Inês)
- “No ano passado acho que também ainda teve algumas coisas que são aqueles jogos mais sexistas. Eu acho que ninguém se sente muito confortável com isso...” (Inês)
- *(refere-se à anúncio da praxe invertida)* “Um bocadinho, um bocado vulgar de mais. Devia-se mudar alguma coisa. Mas não sei, não tenho ainda uma opinião bem formada sobre. (...) nunca pensei realmente lá está. Mas tem de mudar ali alguma coisinha, porque eu fui vestida normal.” (Mariana)
- “(...) depende muito dos doutores. Há muita gente que fica na praxe a tentar preparar as apresentações, como eu tinha dito, pega numa música do Tony Carreira, tenta transformar a letra para fazer uma música para os colegas de desporto, por exemplo, e faz ali aquele movimento que toda a gente fica a achar piada. Às vezes muitas das comissões dos doutores para os caloiros, fazem o rei manda (...). Para quem está de fora não mete piada nenhuma, porque se eu te mandasse a ti, olha vai buscar uma formiga de olhos

	<p>azuis, ficavas a olhar para mim do género, primeiro como é que eu sei que as formigas têm olhos azuis, e o segundo, o que é que este burro me está aqui a dizer que não estou a perceber. Mas são coisas tão insignificativas que metem tanta piada que estás ali, se for preciso... o tempo passa tão rápido, estás ali 30 ou 40 minutos, a parecerem 5 segundos.” (Miguel)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Praxe invertida, o dia em que os homens se vestem como mulheres e as mulheres se vestem como homens ou eles vestem -se o oposto do que eles se identificam.” (Miguel) • <i>(refere-se em relação à praxe invertida)</i> Poderiam optar por dizer pronto, olha, amanhã vêm com o inverso daquilo que se identificam mais, acho que seria por aí. Poderiam fazê-lo, mas acho que não mudava muito.” (Maria)
<p>Hinos, cânticos e linguagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Sentia que os caloiros gostavam mais de cânticos e sentiam mais amor à escola quando estavam se calhar a picar contra este ou contra aquele e então fazia sentia que eles estavam muito mais unidos e muito mais sentiam muito mais amor à escola se tivessem um pretexto para cantar do que propriamente estar simplesmente a cantar por cantar ou fazer jogos por fazer, porque eu sentia muito isso nos caloiros. Muitos estavam lá e estavam com a cabeça no outro lado.” (João Ribeiro) • “Eu acho que eles sentiam-se mais motivados a cantar do que a fazer jogos.” (Ricardo Reis) • <i>(relativamente à linguagem inapropriada nos hinos e cânticos)</i> “Eu acho que não é assim tão mau.” (Francisca Galhão) “Acho que é saudável.” (Carolina Loureiro) Acho que a maldade só vai naquilo que as pessoas quiserem. (Sofia Gomes) • “Aquilo que eu sempre pedia aos caloiros era para levar a peito aquilo que era para levar a peito e o que era para entrar a 100 e sair a 200 para não levar nada a peito. Eu acho que os cânticos, acho que nenhum caloiro tem que levar a peito aquilo que diz, nem aquilo que recebe, mas tem que levar a peito, lá está, aquelas regras básicas que nós falámos da união, inclusão, agora tudo que for cântico, acho que nenhum caloiro tem que se sentir ofendido com nenhum cântico ou tem que se sentir superior por estar a mandar alguma boca.” (João Ribeiro) • “E o ano passado, não era eu a rex, foram criadas músicas e, eu, este ano, com a minha comissão, falámos e fizemos questão de as proibir... Então eu achei que primeiro vem a nossa escola, depois vêm as outras... E primeiro nós temos que mostrar que (...) estamos cá e ninguém nos vai tirar de cá e gritamos tanto como os outros e temos a mesma capacidade de ser praxados e de praxar... E só depois, com essa força, com esse amor já genuíno pela escola, é que devemos transmitir a tal rivalidade saudável em relação às outras. Eu acho que, conforme as gerações vão avançando, estas pequenas coisas vão ficando esquecidas. Acho que, tirando os hinos, que é o hino, as músicas que davam característica às escolas estão a ficar em baixo das músicas que estão a insultar as outras.” (Sofia Gomes) • <i>(em relação aos cânticos das rivalidades)</i> “Mas acredito que sejam rivalidades saudáveis. Nós metemos sempre o nosso curso primeiro, a escola a seguir. Mas quando metemos a escola, gostamos mesmo de mostrar que lutamos por aquilo da melhor forma. Acho que não é uma má ideologia, mas acho que quem já vem de trás tentou sempre mostrar que, apesar de tudo, a nossa escola é a nossa escola (...) Tentar preservar essa imagem de que a escola onde eu estava a estudar era superior nesse aspeto, não inferiorizando as outras escolas, mas que naquele momento de disputas a minha escola, era a melhor.” (André Silva)

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(em relação a mudar os hinos e os cânticos)</i> “É sim e não.” (Joel Gaspar) “Criar músicas novas sim, mas mudar músicas não.” (Sofia Gomes) • <i>(em relação a mudar os hinos e os cânticos se não concordassem com a mensagem)</i> “Não o cantávamos. Agora não mudávamos uma música.” (João Ribeiro) “É que mudar um hino é mudar um bocado a essência...” (Ricardo Reis) • “Mais facilmente se criava uma música nova do que alterava uma música.” (João Ribeiro) • “(...) no meu curso cheguei a olhar para as músicas e não ter uma única música que não dissesse um palavrão. [risos] E às vezes havia necessidade de cantares uma música sem ter um palavrão, porque estavas à frente de uma instituição ou de uma coisa que necessitavas de mostrar algo sem ser palavrões e não tens forma de o fazer. Então não digo alterar na totalidade a essência de uma música, mas às vezes aquele palavrão não fazia diferença na música nem naquilo que querias transmitir. E aí assim fizemos questão de mudar, tirávamos o palavrão, acrescentávamos outra palavra que substituísse isso e acho que a mensagem estava lá na mesma, o peso e o valor que queríamos transmitir estavam lá na mesma e não havia necessidade de ter lá aquela palavra. Só foi nesse aspeto, não foi mudar o hino, na essência daquilo que a música é, nem aquilo realmente pretendemos transmitir.” (André Silva) • “(...) eu acho que quando uma música é criada e quando chega à nossa escola, foi porque x pessoa criou essa música e então eu não me sinto capaz de mudar uma música, seja alguma palavra que seja, porque essa pessoa se calhar.” (João Ribeiro) • “Podes ensiná-la na mesma, mas não cantar.” (Sofia Gomes) • “Mas eu acho que a principal razão era porque sempre foi assim e não faz sentido daqui para a frente mudar, porque parece perder um bocadinho da história. Embora que seja um pouco agressivo. Embora muitos dos caloiros à frente dos pais se acanhem a cantá-lo ou algo assim, não deixa de ser aquilo que nos mostrou ao longo dos anos, acho que por isso, quando chega a hora da decisão, pelo menos o que aconteceu lá foi que o maior parte dos praxantes depois acabaram por não optar por não alterar.” (Sofia Gomes) • “(...) nós, se calhar, devemos ter o maior “cancioneiro” a nível de cursos e escolas. Temos 32 músicas e aquilo é, não se vai mudar nenhuma, nem deixar de cantar nenhuma. Volta a ensinar-se 32 e acabou, sempre tem 32, ou 32.” (Joel Gaspar) • <i>(refere-se aos palavrões das músicas)</i> “(...) eu não estava cá quando maior parte das músicas foram criadas, mas eu acho que era para dar mais impacto à música.” (João Ribeiro) “Podia marcar uma posição claramente.” (André Silva) “Acho que a maioria das músicas que têm asneiras é o próprio calão da idade. Todos nós usamos asneiras no dia a dia. Porque não as músicas terem também? É basicamente só isso. Acho que é a questão das pessoas olharem e perceberem o grupo etário que está naquela atividade. Se não tu também não dizias palavrões enquanto estás a praxar, por exemplo.” (João Ribeiro) • “Normalmente não dizemos asneiras direcionadas a eles. Nós dizemos asneiras direcionadas à atitude que eles podem ter... Não diretamente para eles, e eu acho que é importante que eles percebam isso.” (Sofia Gomes) • “(...) quando sai algum palavrão (...) é mais pela frustração de não estar se calhar a conseguir passar, naquela primeira semana, na segunda semana, os valores que nós temos para eles ou os ensinamentos que temos para lhes dar para eles aproveitarem ao máximo o ano de caloiro, que é o melhor ano deles aqui.” (Joel Gaspar)
	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) não é que diga que é o meu maior orgulho [risos], mas acho que as partes inapropriadas que são as asneiras, às vezes é um desabafo para eles...” (Miguel) • <i>(em relação a mudar os hinos ou cânticos se tiverem asneiras)</i> “Acho que não, porque lá está, as músicas também já vêm detrás. (...) como o hino da escola, que é uma coisa que sempre nos representou (...).” (Miguel)

CATEGORIA: Finalidade da praxe académica

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Importância e relevância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Integração, essencialmente. Passa basicamente por isso, receber os alunos, como maior parte deles vêm de longe. Apresentar-lhes a cidade.” (Sofia Gomes) • “Acho que os caloiros, pelo facto de fazerem praxe, têm uma maior convivência não só entre eles, mas também com os seus veteranos, com os seus doutores. Criam uma união mais forte entre os colegas, permitindo depois ter sempre um acompanhamento maior ao longo dos três anos de tempo, pelo menos de licenciatura.” (André Silva) • “(...) eu acho que as etapas todas que a praxe proporciona são fundamentais para um caloiro viver esta cidade, por assim dizer. E acho que se nota muita diferença nos caloiros que não fazem praxe. Principalmente em turmas de caloiros enormes (...). Eu sinto muito que metade da turma que não decidiu participar na praxe, não é que fica à parte, mas não se sente tão integrada e tão feliz na cidade. E até muita gente quer pedir transferência porque não teve a integração que eu acho que é essencial.” (Carolina Loureiro) • “Também nas cinco semanas de praxe notam-se bastante diferentes... como eles entram e como eles saem após o término da praxe. Saem mais humildes, mais honestos. Estamos numa geração arrogante então é sempre bom.” (Joel Gaspar) • “Somos nós que lhes mostrarmos como agir e como pensar e o amor que têm a ter, quer à escola, quer aos companheiros todos à volta. Somos nós que temos de passar esse valor, ou seja, a importância de quem está a praxar é muito maior do que quem está à volta ou de quem está a ser praxado.” (Francisca Galhão) • “É mais importante o papel de praxante do que o papel de caloiro.” (João Ribeiro) • “É interessante receber os valores e depois é interessante pensar como é que vamos abordá-los para umas pessoas que podem não pensar da mesma forma que nós e transmitir a mensagem de forma simples, para que eles entendam o porquê de lá estarem, que não é tudo à toa e a importância daquilo que estão a fazer.” (Sofia Gomes) • “É o mínimo para poder estar a praxar, é transmitir as bases. Se não se está a transmitir as bases, não faz sentido nenhum estar lá à frente.” (Francisca Galhão) • <i>(refere-se ao respeito pela diversidade de género)</i> “Sim, e acho que o próprio processo de integração e a mensagem de respeito que a praxe passa... essencialmente... também passa por isso.” (Sofia Gomes) • “A praxe, juntamente com a universidade, é a ponte da adolescência para a vida adulta, ou seja, acho que é aqui que tu aprendes bases que vão dizer a pessoa que vais ser no resto da tua vida, provavelmente.” (Francisca Galhão) • “É criar relações uns com os outros, é criar relações entre o pessoal que já é mais velho na faculdade e que já conhece as tradições de lá, mostre aos novos que estão lá a entrar.” (Ana) • “(...) a finalidade da praxe desta Instituição é muito à base da integração dos novos alunos. (...) no início de cada ano letivo, temos como se fosse a parte do acolhimento à noite, ou seja, a integração dos alunos, o envolvimento em atividades

	<p>extracurriculares, uns com os outros, conhecer a cidade, ter um bocadinho mais de criar memórias na parte da vida académica, não sendo só a parte do estudo, e acaba sempre por ser só um bocadinho durante aquelas 4 ou 5 semanas constantes (...)” (Miguel)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Acho que a praxe tem que ser vista como isso (um momento de diversão) e não como um momento em que eles vão sofrer... É um momento em que eles vão divertir.” (Sofia Gomes) • “Os de primeiro ano (...) são sempre a alma da praxe e fazemos isto por eles e para eles. Ou seja, nós já estamos integrados, nós já cá estamos, nós já estamos fartos de saber isto e tudo mais alguma coisa, (...). Mas isto é tudo por eles.” (Miguel) • “(...) sem dúvida para promover a inclusão.” (Miguel) • “E conhecem-se e divertem-se e tiram algum prazer disto.” (Sofia Gomes) • “E vejo aquela transformação, é uma coisa completamente diferente e tu ali aprendes a apoiar toda a gente, independente do problema que tenha ou de quem seja, com o que se identifica. Tu aprendes que ali é a tua família e é para o que é, e se fores assim e se tiveres isto és, no final estamos aqui e tudo se vai a resolver.” (Miguel) • “E acaba por ser um trabalho também importante da nossa parte garantir que a sociedade que está aí para vir também está de certa forma educada.” (Francisca Galhão) • “Há muitos casos de alunos que só são praxados no segundo ano, e só no segundo ano é que realmente percebem que gostam de estar aqui. Só aí é que percebem o que significa a vida académica.” (Sofia Gomes) • “(...) posso ir sozinha que eu sei que entro num café aqui e eu conheço alguém. E eu acho que essa sensação também só acontece pela praxe.” (Sofia Gomes) • “Começamos em caloiros, mas é principalmente quando é de doutores, quando fazem parte das comissões ou têm brigas uns com os outros ou não se gostam, ali não importa se têm brigas, se não se gostam, se andam à porrada lá fora, se não andam, se se chamam nomes... Ali respeitais-vos uns aos outros, é como se fosse um local de trabalho. Estais ali, estais-vos a respeitar uns aos outros, não quero confusões. Tu tens o trabalho para fazer e esse trabalho tem que ser feito.” (Miguel) • “Acho que é um marco que toda a gente havia de ser obrigado a passar. (...) Porque realmente eu percebo que a geração mais antiga seja ok, eles vão para a universidade é para estudar, para tirarem o curso. Mas se formos a ver, hoje em dia o curso universitário já te ajuda para alguma coisa. Então, (...) e o que é que tu vais fazer daí, (...) tentas dividir aqueles 5, 6 anos nos melhores anos da tua vida, porque tu já sabes que a partir daí, desse momento, abrem-se as portas para a vida adulta, (...) que é (...) trabalho, casa, casa, trabalho.” (Miguel) • “(...) adquirir mais experiência no ano em que fui doutor, só por ter aquela responsabilidade maior de eu estar responsável por eles. Ou seja, de os levar a casa, verificar se tinham todos água, se nenhum se estava a sentir mal, se estavam todos juntos, se estava a correr bem, se estavam bem, se estavam felizes, se estavam aos saltos, se estavam a gostar da praxe. (...) porque era o meu trabalho, que eles estivessem a sentir-se bem e a gostar disto.” (Miguel)
--	--

CATEGORIA: Estruturas e dinâmica da praxe académica	
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<i>Modus operandi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • “Não me identificava quando era caloiro, não me identificava com a praxe que na altura, como os doutores que praxavam, e agora também consegui praxar de outra maneira pela maneira que fui recebido e pela maneira que fui praxado.” (João Ribeiro) • “Acho que a maneira como nós somos praxados não influencia completamente a maneira que nós vamos praxar. A minha experiência pessoal como tendo sido praxada sinceramente não foi boa e acho que isso nada influenciou a maneira como eu realmente praxeí este ano, e acho que aquilo que nós vemos que não gostamos, sim, influencia imenso aquilo que nós gostamos de ser e aquilo que nós fazemos. Por isso há muita gente que diz que (...) que não foi bem para a praxado, está para a praxar mal. Acho que uma coisa não tem nada a ver com a outra.” (Carolina Loureiro) • “Eu acho que a ideia de valor é a mesma, estamos a tentar passar a mesma ideia de respeito, mas a noção de respeito hoje em dia é ligeiramente diferente da questão de respeito há 10 anos atrás.” (Sofia Gomes) • “(...) cada um tem a sua maneira de praxar. Eu não sou ninguém para chegar e dizer que ele está a praxar mal, porque cada um tem a sua maneira e vai ser sempre assim. Depois o que me referia era aos caloiros. Eu sabia se eles gostavam, se eles não gostavam. E depois, a partir daí, tomava as minhas decisões e fazia o que achava que era melhor, sempre em prol dos caloiros.” (João Ribeiro) • “Mas é que é o interessante sobre a praxe, todos nós estamos a tentar transmitir uma imagem de integração e de respeito através de formas diferentes. Tu podes ter uma forma de praxar e ele ter outra, a mensagem ser a mesma e nenhuma está completamente errada e vão existir caloiros que se vão identificar mais com um outros, com outra, e esses caloiros vão ter o poder de decidir que tipo de praxante vão ser.” (Sofia Gomes) • “Temos sempre os dois exemplos um exemplo do que achámos bom e outro do que achámos mau. E acho que tem que haver um bocadinho de consideração sobre aquilo. Temos de ponderar para nós mesmos aquilo que deve ser feito ou não. Acho que também é a partir daí que a praxe está a evoluir no bom sentido.” (Sofia Gomes) • <i>(refere-se se os tempos mudam, os comportamentos perante os caloiros também se alteram)</i> “Isso é notório. Eu acho que, por exemplo, a Sofia foi praxada de maneira diferente do que eu fui praxado em 2020, ela foi em 2018.” (João Ribeiro) • “Sim, porque acho que nós temos que nos habituar também aos caloiros que temos. <i>(refere-se à evolução dos tempos e por isso também da praxe)</i>” (Ricardo Reis) • “As comissões de curso e os dux vão conhecer sempre melhor os seus caloiros de cada curso e há muitas informações de alergias, que são eles que passam para a comissão de rex.” (Joel Gaspar) • “Na praxe eles estão a dar-se com a escola... e no momento da noite é quase o momento em que eles se dão todos, todas as escolas. Porque nós tentamos controlá-los sempre mais ao pé dos praxantes que vão, porque não queremos nunca perdê-los de vista...” (Francisca Galhão)

- “Quando vão fazer a inscrição para a praxe, perguntamos se tem algum tipo de alergias, se tem arritmias, se tem algum problema de saúde. Neste caso temos tido muito ansiedade, ataques de pânico e se tem alguma maneira de provar se é diagnosticada se tem algum papel que possa comprovar, 99% das vezes tem. E depois, atribuímos os cartões SOS. Temos essa atenção porque percebemos que, primeiro, é a primeira vez que eles saem fora de casa, que vêm para uma cidade onde nunca se estiveram, não têm pai, nem têm mãe, não têm família, e para eles é um bocadinho assustador. Então, muitas das vezes, doenças que eles possam ter epilepsia, ansiedade, arritmias, não sei o quê, pode despertar sempre mais nestas situações. Porque é uma coisa completamente nova para eles. Então tentamos sempre ter mais cuidado, porque também eu estou aqui para lhes dar cinco semanas das memórias mais bonitas que eles vão ter ao entrar aqui. Não, para atordoar um bocadinho, não assustá-los em termos de problemas...” (Miguel)
- “E eu acho que, por exemplo, há pessoas que transmitem a praxe de uma maneira e há pessoas que transmitem a praxe de outra maneira. Há sempre maneiras muito diferentes de transmitir os objetivos que realmente são. Mas, no fim, eu acho que toda a gente quer trabalhar para o mesmo, só que o caminho para atingir o objetivo será diferente, ou seja, a maneira de praxar.” (Ana)
- “A praxe é diferente em todas as escolas, (...). (...) na organização, essencialmente. Por exemplo, há uma escola que tem praxe de curso quase todos os dias e uma vez por semana a escola é que praxe toda junta. Nós é completamente ao contrário, nós temos praxe de curso um dia, que acaba sempre por ser às segundas-feiras, e de terça a quinta é a escola toda junta. Ou seja eu, para conseguir ter a melhor organização em tudo, (...) saber o que é que os doutores estão a fazer e o que é que os caloiros estão a fazer, eu precisava de uma pequena ajuda extra. Ou seja, através do código foi criada o PCP, que é o presidente da comissão de praxe. Ele em hierarquia, (...) não existe no código. (...) o PCP, (...) coordena completamente, trata tudo o que for das comissões, tenta organizá-las ao máximo.” (Miguel)
- “(...) depende muito de quem está à frente. Não só do presidente, mas de uma associação, do rex, do PCP e tudo. Toda a gente, tudo o que essa gente está à frente, isso é o trabalho deles, (...). Imagina o ano passado a praxe foi inclusão, este ano eu tomei a presidência, eu não quero que o praxe seja muito inclusão, então a praxe deixa de ser inclusão completamente. Depende muito da vontade de quem está a frente, da vontade que tem para o fazer e de como o quer fazer e se o faz bem.” (Miguel)
- “(...) nos primeiros 20, 30 minutos somos muito praxe psicológica e praxe física, (...). Depois mais para o fim, é a maneira de desanuviar, tanto que nós dizemos, temos a seguir a parte dos bares e nós proibimos toda a gente de ser praxada. Ninguém praxa, nem ninguém faz o que quer. Estamos ali no café, é para conviver uns com os outros, é para desanuviar, é para fumar um cigarro, é para beber um copo, que estejam todos juntos. Claro que ninguém sai da discoteca sem avisar.” (Miguel)
- *(refere-se às outras escolas da IES)* “(...) eles quase não praxam juntos, eles não se conhecem. E eles aprendem desde sempre a rivalidade com as escolas, mas eles também aprendem a rivalidade com os cursos. Nós, não. Nós gritamos só por uma escola (...).” (Miguel)
- “(...) eu não posso dizer que a praxe é integração e eu estou sempre a separá-los e nunca os praxo juntos... Porque imagina, o objetivo é, tu entras, ok, vou conhecer as pessoas do meu curso, mas não só! Eu vou conhecer quem eu puder conhecer, e dos outros, como só tem praxe de curso, acabam a separar-se por cursos e são sempre os grupinhos dos cursos e não sei quê. Nós aqui não, nós é todos por um e um por todos e sempre vai ser.” (Miguel)

	<ul style="list-style-type: none"> • “Sim, acaba por ser de certa forma testar os limites, (...) as pessoas não vão responder bem como é habitual, (...), então eles vão estar sempre ali a testar a tua paciência, vão estar ali a testar até ver onde é que tu vais ou se tens tu a iniciativa de fazer alguma coisa.” (Maria) • “Sim, um perfil para praxar, um comportamento. (...) porque nem todo o bom caloiro, é um bom doutor, nem todo bom doutor, foi um bom caloiro. É preciso ter uma predisposição, estar ali para o que der e vier, dependendo do perfil do caloiro. O doutor, se calhar, tem de se adaptar também, tem de saber levar os caloiros. Tem de saber o momento em que tem de falar mais alto, falar mais baixo. Puxar um caloiro ou dois à parte para falar, tem muito o que se lhe diga...” (Mariana) • “(...) de todas as escolas a que eu acho que é mais integração, e eu vejo, depois os caloiros no final, é sem dúvida a nossa. Eu não sei se é porque somos a única escola que tem muitas mais vezes que praxe todos juntos.” (Miguel)
Tradição e evolução	<ul style="list-style-type: none"> • “Também acho que a sociedade está constantemente em mudança. Eu acho que se tivesse considerado que aquele valor não era bem aquilo que eu queria na minha opinião pessoal, eu acho que mudaria a tradição.” (Carolina Loureiro) • “Mesmo a praxe na altura, as coisas estão melhor como estão agora. Acho que os caloiros têm que ter um momento para se divertir e para aproveitar.” (João Ribeiro) • “(...) eu acho que também perder um bocado a tradição também não faz mal, mudar as tradições também não faz mal.” (Ana) • “(...) desde há 10 anos atrás até agora a praxe mudou, mudou e muito, porque antigamente eles eram abusados e tinham que andar a fazer tudo o dia. Era tipo eu lembrava-me, estava na escola, ah, porque me vai comprar isto e compras o teu dinheiro, ah, é, porque agora vais fazer isto, ah, é porque vais fazer de banco e porque vais fazer não sei o quê... E hoje em dia, não, nós passamos a vida a fazer jogos com eles, a tipo tentar que eles interajam uns com os outros para realmente se conhecerem. Enquanto, se fosse preciso, há 10 anos atrás estavas na praxe porque querias fazer parte de um grupo em que conseguia mandar nas pessoas.” (Ana) • “A mulher ainda era mais, ainda era mais gozada, antigamente, se calhar era a parte das minorias e das mulheres, que seria pior.” (Ana) • <i>(em relação à evolução da praxe)</i> “Honestamente, acho que sim, mas ao mesmo tempo acho que não. Agora que eu estou a pensar também, por causa daquela questão da praxe invertida. Isso aí, se é uma coisa que já se faz há muitos anos e ainda não mudou, é sinal que não é uma evolução. Ainda ninguém bateu a mão na mesa e disse: Pessoal, isto tem de mudar.” (Mariana) • “(...) eu acho que há muitos anos atrás era para mostrar superioridade só e apenas. E ver quem gritava mais alto porque antigamente a praxe era muito física, ou seja, tu ias para trás e enchias e gritavas, só e apenas. Hoje em dia, pelo menos aqui na educação, hoje em dia, ok, eles enchem, isto é como se entrasses no exército, estás ali, enches, fazes os teus burpees, dás os teus dois gritos, respondes bem a que tens de responder bem, fazes o que te dizem e acabou. Mas depois tens aquela parte de que são as apresentações que antigamente não havia, ou seja, podes pegar numa situação popular da televisão, num meme, num gif e transformá-lo para o teu curso e estás ali a apresentar no gozo, alguns jogos a brincar.” (Miguel) • “(...) e cada vez mais hoje em dia, na maneira que estamos evoluindo e o ser humano evolui, temos que adaptar a praxe às situações.” (Miguel)

	<ul style="list-style-type: none"> • “Lá está, isto mantém-se porque, primeiro, na nossa escola isto nunca correu mal. Nunca tivemos um problema, nunca tivemos um abuso de poderes, nunca tivemos nada do que se fosse parecer aí.” (Miguel) • “Mudar a praxe é acabar com a praxe de cursos, a praxe de cursos a partir de agora acabou, a partir de agora são praxes todos juntos, já não há praxe invertida, (...). Isso para mim é mudar, outra coisa é adaptar, imagina, há situações de caloiros que querem ser caloiras, ou caloiras que querem ser caloiros ou o que seja. São adaptações que nós fazemos ao longo também da evolução do ser humano. Nunca uma mudança radical devido a. Porque o que é que eles querem? Eles não querem que eu faça uma mudança radical, eles querem se integrar, querem se adaptar às situações da mesma maneira que nós os ajudamos da melhor forma que se adaptem às situações.” (Miguel) • “É a tradição de tem os doutores, depois tem caloiros, tem quem manda mais, tem quem manda menos. Os caloiros têm de obedecer, mas claro que podem recusar a fazer as coisas, (...)” (Mariana) • “Só que se calhar, as pessoas não ficam confusas. Lá está, tem de mudar alguma coisa, porque se não, a praxe vai ter cada vez menos aderência. (...) porque as coisas mudam a sociedade evolui, então a praxe também tem de evoluir e mudar.” (Mariana) • “A nossa praxe é dentro do recinto da escola, sempre, ou seja, dependemos da autorização do presidente desta IES, tanto que as datas que são marcadas na praxe é sempre com autorização deles.” (Miguel)
Limites	<ul style="list-style-type: none"> • “E acho que o bem praxar e o mal praxar define-se com esses limites.” (Sofia Gomes) • “A própria consciência define os limites, mas há outros limites referidos no código de praxe.” (Sofia Gomes) • “(...) é o bom senso geral... eu percebo quando estou a passar do limite com alguém, o ser humano apresenta sinais, não é? E acho que temos de pôr a mão na consciência.” (Sofia Gomes) • “Há que saber quando parar.” (Francisca Galhão) • “Porque acho que o mal praxar não é a técnica, nem a forma como transmite a mensagem, é a partir do momento em que ultrapassa esse limite e acho que cabe-nos, a nós comissões ser capaz de identificar quando alguém passa esse limite e não se apercebe.” (Sofia Gomes) • “Para isso é que também há hierarquias (...) Às vezes para quem está a tentar sobressair, sobrepor algum limite que não deve fazer, ter alguém acima que de certa forma ponha um ponto de final nisso e diga “não tu não deves fazer desta forma, tens que fazer esta, estás a tentar ultrapassar uma coisa que não pode acontecer”. (André Silva) • “Agora há muito limite e há muita restrição.” (Joel Gaspar) • <i>(refere-se a passarem os limites)</i> “Numa determinada escola sim, nas outras não. Na escola onde eu fui praxada não passavam os limites, nem nunca senti faltas de respeito, eram os primeiros a chegar-se à frente caso acontecesse alguma dessas situações.” (Maria) • “Considero que existem limites e quem os tem que definir sempre são o presidente e o rex, sempre. Somos nós que definimos limites, somos nós que decidimos até que ponto queremos que o caloiro e as comissões vão e até que linha é seguro eles estarem lá. E nós temos que definir essa linha e eles não podem ultrapassar.” (Miguel)
	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu encorajo, mas também percebo que toda a gente tem os seus limites.” (Miguel) • “Nunca tivemos um problema, nunca tivemos um abuso de poderes, nunca tivemos nada do que se fosse parecer aí.” (Miguel) • <i>(em relação a estar a par das passagens de limites das/os praxantes)</i> “Sim, nós tentamos sempre estar, porque nós Associação de Estudantes praxa toda, ou seja, somos 30 pessoas presentes no mesmo espaço, ok, que o recinto da escola é muito grande, mas tentamo-nos sempre dividir, (...) nós sabemos sempre tudo o que está a acontecer. Posso dizer que se calhar não sei tudo o que se passa. Posso dizer olha, eu acho que sei, porque acontece muita coisa, mas de certeza que não sei, mas também acho que se for alguma coisa dessa gravidade (...) saberei. (...) às vezes são situações que acontecem tão depressa, nós não sabemos como reagir e a nossa reação às vezes pode não ser a melhor, mas tentamos dar sempre o contorno, avisamos, mas acho que não tenho o controle total.” (Miguel)

CATEGORIA: Diversidade de género na praxe académica

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Traje, identidade e expressão de género	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(refere-se à praxe que garante o respeito pela diversidade de género)</i> “Sim, sim, porque até agora já se começa a aceitar, por exemplo, as raparigas começarem a usar o traje masculino, porque não se identificam com o traje feminino e tal.” (Joel Gaspar) • “(...) na nossa escola a primeira vez que aconteceu foi este ano. Nós na altura ficámos tipo e agora o que é que fazemos, não podemos proibi-la... o código de traje não é específico em relação a isso, tem que ser alterado, tem que ser revisto. Mas claro, deixámos a caloiira em questão usar o traje masculino e ela depois, por opção própria, optou pelo feminino, mas abordámos a situação de forma normal, falamos, uns votavam, a favor outros votavam contra, mas depois chegou-se ao consenso de que tinha que se permitir.” (Sofia Gomes) • “(...) o código de traje que eu acho que já está na altura de mudar...” (Francisca Galhão) • “Sim, o código não é específico, não proíbe, mas também não permite, não aborda simplesmente.” (Sofia Gomes) • “Ninguém tem que pedir autorização para nada, é uma questão de saber como é que o pode fazer. A caloiira por norma aborda as pessoas que estão mais altas na hierarquia na sua escola, por norma é o rex, o presidente e os duxs, e por norma são esses que explicam e têm essa liberdade de dizer sim podes usar.” (Sofia Gomes) • “(...) não é permitido usar o casaco feminino com o calçado masculino, isso não.” (Sofia Gomes) • “Este ano sentimos a necessidade de atualizar a questão da troca de sexos no traje. E a partida deve ser revisto...” (Sofia Gomes) • <i>(refere-se ao uso de traje masculino por pessoas do sexo feminino)</i> “Nesta cidade, não tem nada na internet. E eu no ano em que tive que falar com a minha madrinha. A minha madrinha também não sabia. Então foi falar com alguém que pertencia à Associação Académica para pedir autorização e assim, porque eu não fazia ideia se podia ou não podia. Então eu preferia ter uma autorização.” (Ana) • “(...) eles estavam a falar sobre as regras do traje, sobre o traje que as mulheres têm que usar isto, as mulheres é meias, isto e aquilo, os homens é isto e aquilo. E eu estava naquela cena, opa, eu não me sinto nada confortável para falar para perguntar se eu podia usar o outro traje, o masculino, no caso. Então, até que eu virei para uma amiga minha que estava ao meu lado e eu pergunta aí se as mulheres, somos obrigadas a usar o traje feminino, porque se fôssemos, digo-te já, eu não ia mais à praxe.” Ela perguntou e ele disse ah, sim, sim, sim, podem, têm, é que ter as regras em questão. (...) É a mesma coisa (...) tem algumas regras, têm que cumprir essas regras, mas podem, os rapazes, nem sei, mas pelas raparigas, sim.” (Inês) • <i>(em relação ao código de traje não estar explícito)</i> “(...) porque quando eu utilizei o traje nas primeiras vezes, muita gente me perguntou, tu podes utilizar assim o traje de rapaz? E eu disse opá, eu posso, disseram-me que sim, a partir desse momento já não é comigo. Se me dizem que sim, tipo superiores a mim dizem que sim, acho que posso.” (Inês)

	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu quando vi o pessoal trajado com o traje feminino, traje masculino... E fiquei a pensar eu nunca na vida vou usar o traje feminino. Eu quero muito praxar no meu ano e usar traje, mas não quero usar traje feminino. Aí eu pensei, comentei com uma doutora e assim, tipo muito informalmente também estávamos no bar, outra vez, no bar depois da praxe, e eu perguntei: Olha, eu sou obrigada a usar o traje feminino? É que se é para usar o traje feminino, eu não uso, não quero e saio já da praxe. (...) E ela disse: Não, não, olha ali aquela doutora, ali estás a ver, ela está a usar o traje masculino. Aí eu tipo ok, pronto, então tranquilo, vida que segue.” (Mariana) • <i>(em relação ao código de traje)</i> “Já li sim, não é explícito. Epa é usar o que ficar mais confortável. Agora se é para usar o traje masculino, é o traje masculino inteiro. Se é para usar o feminino, é o traje feminino inteiro. Não é a parte de cima de um a parte de baixo de outro.” (Mariana) • “Eu a única coisa que fiz foi, por exemplo, eu era a filha da presidente da associação então, eu mandei-lhe uma mensagem, só pelo sim e pelo não, se era possível eu comprar o traje masculino, ao que me foi respondido que uma coisa não tinha nada a ver com a outra se eu me sentia mais confortável com o traje masculino ia comprar o traje masculino se eu me sentisse mais confortável com o feminino e comprava o feminino, era igual.” (Maria) • <i>(refere-se ao código de traje)</i> “É uma coisa vaga. Não está escrito, mas é como se estivesse lá a dizer que não, mas também não está escrito.” (Miguel) • “Não me vieram pedir autorização, vieram-me perguntar se eu sabia se elas podiam usar e quais eram as condições que elas tinham. É as mesmas que tem os rapazes (...)” (Miguel) • <i>(em relação a pedir alguma autorização)</i> “Se é com o que elas se sentem bem, também não posso obrigar ninguém a usar uma saia hoje em dia ou calções.” (Miguel) • “Em relação a mim, acho que o cabelo grande ajuda um bocado em relação a não confundirem as coisas, mesmo apesar do meu estilo.” (Mariana) • “(...) o código traje não menciona nada. Há 10, 15 anos atrás não era a mesma coisa que é hoje. Então tentamos fazer a adaptação do traje masculino para uma pessoa do sexo feminino.” (Miguel) • “Antigamente (...) Acho que não deixavam usar o traje, por exemplo, eu comprei o traje masculino, mas antes duvido se tivesse para comprar o traje masculino, me deixassem. (...) eram, mentes mais retrógradas. Se calhar se vissem alguém com o meu vestuário, com o meu penteado, se calhar eram capazes de meter assim um bocadinho para o lado... não quero confusões...” (Maria) • “(...) se eu me identifico como mulher, mas uso roupas mais masculinas, isso não quer dizer que eu tenha de depois vestir tipo um vestido ou algo do género.” (Mariana)
A mulher e as minorias	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(refere-se à praxe que garante o respeito pela diversidade de género)</i> “Hoje em dia sim.” (Sofia Gomes e Carolina Loureiro) • “E eu até acho que muitos caloiros utilizam a praxe para se calhar, soltarem aquilo que não se conseguem soltar no dia a dia e para serem as pessoas que realmente querem ser... já tivemos esses casos.” (João Ribeiro)

- “Muitas das vezes entram aqui e nunca tiveram realmente a oportunidade de serem eles mesmos... nem de se conhecer.” (Sofia Gomes)
- “(...) na praxe não considero que haja esse tipo de tabus que impeça uma pessoa ou que estejamos a distinguir sexo masculino e sexo feminino. É caloiros. Não olhamos se está ali um rapaz ou uma rapariga nenhum género, nenhum binário, seja o que for... são caloiros, nós somos praxantes... tentamos transmitir a nossa mensagem.” (André Silva)
- “Eu, dou um exemplo do tribunal, quando eu fui dux fiz questão de haver sempre um carrasco mulher. No meu curso que é maioritariamente masculino... porque para mim não houve.” (Sofia Gomes) “Senti-me inicialmente um bocadinho assustada, depois não havia nada a fazer, era acabar aquilo e pronto. Mas eu acho que se soubesse que havia lá uma rapariga e que iria ser ela a meter umas coisas nas costas, tanto na camisola como noutra coisa qualquer, claro ninguém fez nada que me incomodasse, nem ninguém fez nada que invadisse o meu espaço pessoal, mas eu não me sentia assim, mas pode haver quem se sinta e acho que essa questão é importante.” (Sofia Gomes)
- *(refere-se ao porquê de antigamente não se ter em atenção as questões de género)* “Porque também não havia o que tens hoje de diversidade de géneros.” (Francisca Galhão)
- “O meu curso foi criado em 2007, até este ano, nunca nenhuma mulher tinha ganho para a dux, por exemplo. Este foi o primeiro ano, já foram as eleições a semana passada, foi a primeira vez que uma rapariga conseguiu ser dux do meu curso, porque lá está até há uns... quando eu entrei, era impensável haver uma dux do meu curso.” (Ricardo Reis)
- “Na minha escola só em 2020, é que foi uma presidente da associação.” (Sofia Gomes)
- “(...) para o ano só vai haver dux’s mulheres, não há masculinos a ocupar o cargo, é tudo feminino. Todos os cursos vão ter uma mulher a representar na minha escola.” (Ricardo Reis)
- “(...) porque de certeza que nos anos anteriores já houve raparigas que conseguiam perfeitamente ocupar o cargo e se calhar faziam melhor papel do que quem lá estava, mas lá estavam... Perfeitamente por ser mulher “ah és rapariga não vais para dux”.” (Ricardo Reis)
- “Nunca houve nenhuma rapariga Anciã.” (Sofia Gomes)
- “A minha escola nunca teve uma mulher a presidente.” (Carolina Loureiro)
- *(refere-se à quantidade de cargos que hoje em dia as mulheres já ocupam na academia)* “Isso é a maior prova que nós podemos dizer que os tempos estão a mudar e ainda bem que estão a mudar!” (Ricardo Reis)
- “Exatamente, eles estão lá todos para o mesmo! Seja homem, seja mulher, seja isto, seja aquilo, é tudo igual!” (Ricardo Reis)
- “No meu tempo eu sentia que nem sempre era assim, sobretudo num curso que eu me lembro, eram quase todos rapazes... Então... mesmo a nível das conversas e das brincadeiras que haviam (...) eu acho que hoje em dia o ver mulheres na praxe do meu curso já é uma coisa completamente normal, que já lidam de forma normal.. Este ano, aliás, já nos últimos três anos têm sido sempre dux femininas e têm corrido a praxe sempre super bem. E acho que é preciso começar a combater, porque eu sinto que (...) há seis

	<p>anos atrás quando fui praxada, havia alguns elementos que ainda faziam uma distinção... e ainda punham um bocadinho de partem a questão do “é mulher e por isso neste cargo vai dar problemas.” “(Sofia Gomes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Mesmo o próprio mercado de trabalho para quem saía (...) era muito mais aberto a homens... muito, muito... Haverá exceções, mas ainda hoje é difícil para uma rapariga fazer um trabalho prático de campo, a não ser na área de investigação, tipo ainda é muito complicado ver uma mulher é tratorista, é muito raro numa quinta.” (Sofia Gomes) • “(...) ver uma mulher a gerir uma quinta, sem levar gozo dos trabalhadores mais velhos... é quase impossível... São coisas que ainda nos deparamos no dia-a-dia e que é importante, nestas fases iniciais da praxe, em que eles estão a começar a formar ideias sólidas, que essas coisas comecem a ser apagadas para poder eliminar isto da sociedade um dia mais tarde.” (Sofia Gomes) • “(...) da experiência que tive principalmente este ano, eu acho que os caloiros gostam da praxe e até gostam para conseguirem ser a pessoa que realmente não conseguem ser na sociedade em si.” (João Ribeiro) • “Libertam-se completamente não têm ninguém a julgá-los, libertam-se completamente para ser realmente a pessoa que querem ser.” (João Ribeiro) • <i>(refere-se à praxe ser vivida de forma diferente dependendo do género da pessoa)</i> “(...) provavelmente sim, porque é ok que eu me senti muito integrada na praxe, mas se for preciso há pessoas que não. E também vai depender de pessoa para pessoa. Porque (...) às vezes uma pessoa já pode pensar que estão a olhar de lado e na realidade não estão, porque só estão a olhar por olhar e assim vai depender da interpretação de cada pessoa. Para mim foi muito tranquilo, mas se for preciso há pessoas que não são tão tranquilas com isso. Com um certo olhar, tipo de estar a olhar para as pessoas, tipo a ver quem é que está ali à volta e sem querer olhar de lado para alguém. Há pessoas que já levam isso super a mal. Para mim é tranquilo, é uma coisa bem normal.” (Ana) • <i>(se a praxe tem em conta a inclusão da diversidade de género)</i> “Opa, depende. Depende porque imagina, eu acho que lá está. Depende muito porque imagina... se tu fores para lá e dizes que és uma mulher lésbica, ok, eles tratam-te como uma... Se fores um rapaz gay, eu acho que já há mais preconceito dentro da praxe em si. Tipo se virem que é um rapaz gay, já pegam mais nele para fazer mais piadas, para fazer tipo mais situações. Estás a ver tipo ah, vamos meter porque é engraçado com uma pessoa não binária, eu acho que ainda há um bocado de tabus porque é aquela cena, eu não tenho nada contra, nem sou eu que tenho que acreditar o que é que eles devem fazer ou não, também acredito que seja confuso, mas eu acho que não há tanto respeito. Do género, acabam, por tipo por não saber utilizar bem os nomes... Eu sinto isso, mas eu nunca vi está a saber acontecer, nem no ano que fui praxada, nem no ano que praxeiei.” (Inês) • “Aliás, quando eu entrei na praxe, eu tenho amigas minhas que são, que são pessoas homossexuais e tudo mais, e elas na altura, acho que não era permitido terem traje de gajo, de rapaz...” (Inês) • <i>(refere-se à evolução da praxe relativamente à mulher e às minorias)</i> “É assim, para aquilo que eu fiz, para aquilo que eu tive no meu primeiro ano, para aquilo que eu dei no meu terceiro ano, acho que sim. Acho que sim porque agora já vejo muito, por exemplo, eu vou falar porque acho que não tem mal... Uma rapariga deste ano para praxou, foi dux, tinha traje masculino... E era dux. Há uma rapariga que agora vai ser dux também, que também usa traje masculino... só que opá lá está... Aliás, eu até vejo no meu primeiro ano, eu acho que isso também começou a evoluir já desde o ano passado, quando a presidente da associação de
--	--

estudantes, eu não sei se já tinha acontecido foi uma mulher e a rex era uma mulher... Acho que também nunca tinha sido... e agora com o novo presidente, apesar de ser rapaz e tudo mais, as pessoas que ele meteu em bons cargos dentro da associação são todas mulheres, e eu acho isso muito bom.” (Inês)

- *(refere-se a nunca ter existido uma anciã nem presidente da associação académica)* “Isso não, e se calhar vai demorar algum tempo, porque é muito poder, se calhar para uma mulher... É muito poder e é preciso ter muitas matrículas para isso também e eu acho que as mulheres estão mais para acabar a universidade e ir embora. Eu penso assim, porque é assim todas as mulheres que eu vejo, que fazem parte de um grupo superior dentro da universidade, e tudo mais. Fazem este ano e depois vão à vida... tem outro tipo de objetivos.” (Inês)
- “Sim, com certeza que a praxe é vivenciada de maneira diferente dependendo do género da pessoa. Eu acredito que há pessoas que, por exemplo, pessoas transsexuais, tenham muito medo de ir para a praxe por causa da reação, de ser gozada e tudo mais, porque eu também teria sinceramente...” (Inês)
- “Ali acho que somos todos tratados de maneira igual, Seja homem, mulher, pequeno grande...” (Mariana)
- *(em relação à praxe ser vivenciada de maneira diferente dependendo do género)* “Não do género da pessoa, mas do quão disposta a pessoa se tem (está?) a entregar à experiência da praxe. (...) Porque eu, como mulher, e conheço mais raparigas que também se vestem como eu e acharam incrível. Também conheço raparigas que vestiram como eu, que estavam ali só mais para o convívio e está tudo bem e a praxe está à espera que acabe, que é bem-vindo, depois para o bar. Também conheço homens que não gostaram e saíram, que também estavam ali só para despachar, para ir para o bar, e conheço homens que também estavam lá assim como eu, só entregar-se à experiência e seja o que Deus quiser.” (Mariana)
- *(refere-se aos jogos e atividades de não ser feita distinção entre géneros)* “Não acho que não, hoje em dia já faz tudo toda a gente.” (Maria)
- *(refere-se à praxe ser vivenciada de forma diferente dependendo do género)* “Se calhar ao entrar na praxe, vai ter assim um bocadinho o pé atrás, com medo que aconteçam determinados episódios de discriminação ou mesmo sentirem-se inferiores. Só que depois, à medida, por exemplo *nesta academia*, aqui sente-se mesmo a inclusão (...)” (Maria)
- “(...) nós já tivemos caloiros transsexuais. Tivemos pelos menos 2 ou 3 (...). Terminaram a praxe, lá está, porque tens aí a parte da inclusão do acolhimento, deles se sentirem bem ,de serem uma família. Porque eles fazem esta fase todos juntos.” (Miguel)
- *(em relação a incentivar pessoas não-binárias a participar em atividades e jogos na praxe)* “(...) talvez, só que para não afetar, (...) Acho que é mais porque eles não sabem como lidar, mas aceitam. Eles têm medo só pela questão de eu vou dizer alguma coisa que vai ofender e não era a minha intenção, e como o ser humano já fica recetivo em pedir desculpa as pessoas chamam quem está ao lado. Não é por mal, mas não sei como lidar contigo. É um ponto desconhecido, porque para eles aquilo é desconhecido. (...) acho que (...) é só o receio porque elas não sabem pelo que é que eu passei, da maneira que eu vou reagir, ou seja, eles podem estar a dar um elogio que eu posso levar a mal (...)” (Miguel)
- *(refere-se à inclusão da diversidade de género)* “Sim, hoje em dia acho que é um bocadinho (...) mais tido em conta.” (Maria)

- “Claro que por norma é se é um rapaz, é ele, se é uma rapariga é ela. Se alguém vier ter connosco e disser, olha, (...) eu não sou ele, sou ela. (...) o que é que fazemos, reunimos as comissões de praxe, informamos que o caloiro X, do curso X, é para ser tratada por ela, por isso, a partir de agora, tenham em atenção isso.” (Miguel)
- “(...) uma doutora, confundiu-me com um rapaz, começou-me a chamar e depois ela viu que eu não estava a ir e viu que eu olhei para ela, a rapariga apercebeu-se e foi logo a primeira a chegar-se à frente a pedir desculpa que não era a intenção dela.” (Maria)
- “Não, eu nunca senti diferença do pessoal mesmo, por exemplo, estamos a falar das questões de género, mas mesmo as pessoas que vêm de fora de outras culturas e assim a praxe é mesmo uma coisa inclusiva eles faziam jogos simples, por exemplo, de músicas era uma coisa simples, mas que conseguia incluir toda a gente, porque, hoje em dia toda a gente ouve música, toda a gente tem contacto com esse tipo de coisas.” (Maria)
- “E atenção, dos 10 cursos que nós temos, nove são dux’s femininos.” (Miguel)
- “(...) quando eu fui caloiro tínhamos uma mulher a presidente da associação de estudantes e uma mulher como presidente da comissão de praxe. Incríveis cinco estrelas, zero queixas. Agora, no ano passado já só tivemos uma mulher. Então assim não sei. Também é número ímpar, não dá para ser dois de dois.” (Mariana)
- *(em relação a nunca ter existido uma presidente da associação académica nem anciã)* “Eles também não saem daquele sítio, nem por nada [risos], gostam muito disto. Mas lá está, é isso essas coisas têm de mudar. (...) são essas coisas que acho que devem ser mais incentivadas, às mulheres para quererem mais, para quererem...” (Mariana)
- *(refere-se à mudança em termos de uma praxe sensível à diversidade de género)* “(...) em determinadas brincadeiras, às vezes não sei como é que eles faziam aquilo, mas faziam uma espécie de apresentações. Se calhar às vezes podiam trocar uma palavra por outra, a mim não me incomoda (...). Se calhar a outra pessoa poderia incomodar de alguma maneira, mas fora isso... Às vezes há determinados memes ou assim e metem, por exemplo, a palavra panelheiro ou algo que possa afetar de alguma forma as pessoas.” (Maria)
- “Eu lembro-me que estávamos num bar depois da praxe, com os doutores todos, (...). Eu estava a entrar para ir buscar alguma coisa para beber e pararam umas doutoras a perguntar se eu era homem, se eu era mulher, como é que eu me identificava, pronomes, etc. eu expliquei tudo, tudo tranquilo.” (Mariana)
- “Olha, vou-te ser muito honesto. Na minha escola este ano era pela primeira vez para ser tudo homens, PCP homem, rex homem, presidente homem, só que eu nunca gostei muito disso. Eu sempre disse que tinha que ter uma mulher comigo. Porquê, porque a perspetiva é completamente diferente do que eu penso da situação, que eu posso agir. Se calhar tenho de agir de cabeça quente, já tenho ali a minha PCP que é uma mulher, ela já está habitual a lidar com as coisas, já é uma veterana, já passou por muitas mais coisas e, se calhar, já passou por muitas mais coisas sendo mulher na praxe.” (Miguel)
- “A mulher ainda era mais, ainda era mais gozada, antigamente... Se calhar era a parte das minorias e das mulheres, que seria pior.” (Ana)

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(em relação à abordagem da diversidade de género)</i> “Tem de começar não só no ensino superior. Não acho que tem de começar no ensino superior, tem de ser já de berço quase, que as coisas têm de mudar, que é para chegar ao ensino superior ou até mesmo ao secundário e já ser uma coisa que está na cabeça das pessoas. (...) “Ai tem aqui um carrinho e uma boneca”, (...) mete a boneca no carrinho, está tudo bem.” (Mariana) • <i>(em relação à imagem da mulher ser dignificante nos cânticos)</i> “Acho que já foi menos antigamente, porque o pensamento também era mais retrógrado. Hoje em dia as pessoas já são tão mais liberais em relação a isso, que já nem associam tanto a essa perspetiva. É só olha, disse por dizer porque não é para afetar nada a ti.” (Miguel)
<p>Situações de assédio, discriminação ou importunação sexual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Que possam existir, talvez, que tenha conhecimento não.” (André Silva) • “Sim, isso ouvi-se muito falar... Agora se já tivemos contacto real com algum praxante que tenha estado naquela situação não.” (Sofia Gomes) • <i>(refere-se a eventuais situações e como seriam tratadas)</i> “A primeira coisa é verificar a verdade, ouvir as duas versões e tentar chegar à verdade, se de facto aconteceu acho que a primeira coisa que todos fazíamos era expulsar o praxante...” (Francisca Galhão) “Sim, primeiro o apoio psicológico à vítima...” (André Silva) “E era tirar o cartão e depois avisar alguém competente, como o diretor de escola ou assim.” (Francisca Galhão) “Ou diretamente à polícia...” (Sofia Gomes) • “Uma pessoa não é pai de ninguém e não controla as atitudes que os nossos praxantes podem ter...” (João Ribeiro) • “Lá está, que eu saiba, ando aqui há três anos e nunca ouvi falar nada disso, mas pode eventualmente acontecer.” (Ricardo Reis) • “Acho que todos já nos deparámos com dificuldades a nível psicológico de caloiros, mas esse tipo de coisas acho que não.” (Sofia Gomes) • “Quando uma rapariga precisa de ir à casa de banho, geralmente não é um praxante, mas sim uma praxante que a leva.” (André Silva) • “Sim, e nenhum caloiro vai sozinho com um praxante... têm de ir pelo menos dois ou três.” (André Silva) • “Eu nunca ouvi falar nada desse género, espero que não aconteça...” (Francisca Galhão) • “Mas eu acho que nem é tanto em contexto de praxe, mas de noite pós praxe. Mas é algo que a sociedade associa sempre à praxe.” (Francisca Galhão) • “Eu acho que, pelo facto de termos muita responsabilidade sobre os caloiros é que aquela questão de dois praxantes levarem um caloiro a casa não ocorre esse tipo de perguntas de se há assédio ou não. Ou haver preocupação se o caloiro está sozinho com dois praxantes... porque como nos é imposta um bocadinho essa responsabilidade e preocupação pelo caloiro acho que essas questões nem se abordam.” (André Silva) • “Eu acho que não, mas eu não posso te posso 100% de certeza, mas comigo nunca.” (Ana) • “Nada, nada, pelo contrário, toda a gente me incluiu. Não era uma coisa em que eles faziam da minha personalidade à volta da maneira como eu me visto, não é tipo a fulana que se veste assim, não foi sempre a fulana daquele curso, toda a gente já sabia. Ou a fulana do cabelo assim, toda a gente já sabia. E nunca foi tipo a fulana que se veste assim.” (Mariana)

- “Aqui na academia, não. Mas acredito que noutros contextos universitários possa eventualmente acontecer.” (Maria)
- “(...) não, nunca aconteceu. *(se acontecesse)* E nesse aspeto reunia o Magno Senado de Praxe, exponha a situação (...)” (Miguel)
- (em relação a mitigar ou prevenir estas situações) “(...) lá está, (...) eles nunca andam sozinhos.” (Miguel)
- “É assim, eu nunca senti que as pessoas me diminuías, nunca foi esse o caso. Mas o que eu senti é que, imagina, as pessoas não me davam tanta... Eu sempre gostei dos desafios, que às vezes a praxe dava, e as pessoas não me davam tantos desafios por medo ou por não sei... Acho que era mesmo por medo de me... de me... como é que eu hei-de dizer... de me magoar...” (Inês)
- “(...) eu senti que as pessoas tipo pareciam que tinham medo de me dizer como é que eu poderia fazer as coisas...” (Inês)
- “(...) não me pediam para fazer certas coisas (...)” (Inês)
- *(em relação a sentir-se excluída na praxe)* “Opa, se calhar sim, se calhar não. Eu não tenho uma grande visão de me ter sentido excluída. Há certas coisas que eu olho porque amigos meus fizeram jogos e eu digo ainda bem que não fiz, porque não apetecia nada. Mas há outras coisas que eu olho e digo assim, podia-me ter dito para ir que eu ia era top.” (Inês)
- “Não senti uma olhada, não senti que havia aquela, aquela coisa, aquela “maria rapaz”, vamos deixá-la para ali, ou pronto, aquela vai jogar mais com rapazes e não tanto com raparigas. Ali acabaram por ser todos vão fazer o mesmo. Não há, não há meias medidas (...)” (Maria)
- *(refere-se a sentir-se excluída ou diminuída)* “No contexto da praxe não, fora disso já é diferente, mas no contexto da praxe acho que não.” (Maria)

CATEGORIA: Balanço da praxe académica	
SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Satisfação com a praxe	<ul style="list-style-type: none"> • “A 100% não.” (Carolina Loureiro) • “Há sempre coisas a mudar.” (Sofia Gomes) • “Sim e não.” (Ana) • “Só quem vive a praxe, sabe o verdadeiro significado da praxe.” (Sofia Gomes) • “Uma coisa que eu acho interessante, por exemplo, na questão da aceitação da praxe pelos pais. Nós já tivemos pais a vir ver as praxes da agrária, nunca os proibimos... E era incrível que os pais chegavam lá e diziam “faz mais, faz mais, põe-no a encher mais ou põe-no de castigo mais vezes”. E era engraçado termos a aderência dos pais e a acharem que realmente as coisas não eram completamente à toa.” (Sofia Gomes) • “Da mesma maneira que há muitos caloiros diferentes, também há muitos pais diferentes... Eu tive mães no desfile do caloiro que se agarraram a mim a chorar: “Obrigada, obrigada, obrigada.”” (Carolina Loureiro) • “Porque os filhos chegam aqui, passam um ano todo, mudam muito... e os pais até agradecem e ficam felizes com essa conquista.” (Joel Gaspar) • <i>(relativamente à experiência que teve da praxe)</i> “Foi positiva. Foi tudo muito tranquilo.” (Ana) • “Sinto que fiz uma boa praxe, é assim, fui às tantas com um pensamento diferente... “Ai tenho que ir para a praxe para fazer amigos”, não é verdade. Fazes amigos sem ser na praxe. Tu conheces pessoas sem ser na praxe, mas acabas por te entreter e para teres algumas coisas para fazer... Isso é verdade.” (Inês) • “(...) é uma passagem positiva, não é para todos, vai quem quiser, vai quem gostar, se achas que é correto vai, se sentires que estão a abusar e que não queres fazer dizes que não.” (Inês) • <i>(refere-se à participação na praxe)</i> “(...) é uma coisa mais de personalidade. E com a abertura que as pessoas têm e com o que elas já vão mentalizadas para a praxe. Agora a praxe ainda não começou, mas já começou em algumas instituições. E muitas vezes, por exemplo no TikTok agora, só pessoal a dizer mal da praxe, “eles pensam que mandam mais que os outros, pensam que são isto, são aquilo e mandões, e depois olham para nós de lado e eles não querem saber, eles só querem saber não sei do quê, e só querem beber e não querem saber de nós nem do nosso bem-estar”, sendo que eu aqui vi totalmente o contrário. Eu vi muita gente quase que família ali, naquele momento mesmo que estávamos todos super bem-vindos com os outros e quase como em família. Por isso é que as pessoas vão para o TikTok e veem “ah, isto é horrível, isto é assim, isto é assado”. Mas depois já vão para o primeiro dia de praxe com aquele pensamento e já corta muita coisa.” (Mariana) • “Sim, sinto-me satisfeita. Claro que há aquelas coisinhas que têm de mudar, mas sei que não vai ser do dia para a noite, assim estalar os dedos e vai estar tudo perfeito, porque ninguém vai estar contente. Não é, ninguém vai estar contente, é vai sempre haver

	<p>alguém que não vai estar contente. “Ai tem de mudar isto, Ai, os doutores não podem ser tão autoritários, ai não pode acontecer isto, ai não pode acontecer aquilo.” Vai acontecer sempre alguma coisinha que não vai agradar alguém. E as coisas nunca vão estar sempre a 100% para ficar toda a gente. Porque se fosse tudo a 100% toda a gente andava na praxe. Que gostasse que fosse de outra maneira... se calhar provavelmente sim, porque aparece sempre alguma coisa que tem de mudar, se calhar... exatamente nunca nada vai estar 100%, certo. Mas há sempre coisinhas para melhorar.” (Mariana)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(em relação à praxe ter mudado a vida académica)</i> “Mudou, sem dúvida. Se não tivesse participado não conhecia metade das pessoas, não tinha metade de conhecimento que tive mesmo das outras disciplinas. Os doutores já passaram pelo papel de caloiros também já tiveram perdidos em relação à escola e às matérias (...)” (Mariana) • “(...) dei a oportunidade na mesma e tentar retirar da experiência a minha própria ideia da praxe. Ou seja, apesar de ter um bocadinho uma ideia má concebida, pessoas que às vezes nem tinham frequentado e acabavam por dizer coisas más... Tentei por mim próprio descobrir se era realmente aquilo. Ou seja, tentei por mim próprio retirar da experiência o que realmente era a praxe e posso dizer que não me arrependo nada do que fiz na praxe.” (André Silva) • “Foi incrível. Adorei. Recomendo a toda a gente que experimente. Sei que não é para toda a gente. Conheço gente que fez e não gostou. Conheço gente que experimentou no meu ano de caloiira, não gostou. Já estávamos no segundo ano e experimentaram outra vez e disseram não é para mim, não gosto, está tudo bem na mesma.” (Mariana)
Desafios e oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • “E por muito mais coisas que sejam... por muito mais que nós tentemos passar a imagem de que a praxe não é a maldade que toda a gente pensa que é... Essa imagem é... na comunicação social nunca passa.” (Sofia Gomes) • “E acontece-nos muito chegarem-nos muitos caloiros na altura da primeira semana à Associação de Estudantes “Porque eu queria inscrever-me na praxe e gostava, mas os meus pais não acham piada”. (João Ribeiro) • “Quando acontece alguma coisa má na praxe, é cabeça de cartaz em tudo o que é sítio. Quando acontece algo de bom na praxe, nas praxes solidárias, nas doações que as associações fazem, nas angariações de fundos, nunca, ninguém, quer dizer nós todos os anos fazemos praxes solidárias nunca apareceu na SIC nem na CMTV, mas estão a cometer um erro que nem sequer era da praxe e apareceu em todo o lado.” (Sofia Gomes) • “E eu acho que ali a questão do Meco também foi assim muito perigosa. Acho que a partir do momento... a praxe não era bem vista, mas a partir do momento em que aconteceu o acidente foi só... chegar fogo a um mato seco.” (Sofia Gomes) • “(...) há muitos membros de direções das escolas que não apoiam a praxe.” (Joel Gaspar) • “A <i>plataforma da instituição</i> tem uma zona para anunciar qualquer tipo de atividades que se passam na escola e pensando que não, a praxe é uma atividade que se passa na escola e é uma atividade de integração. Por isso também acho que devia haver lá algum tipo de anúncio.” (Francisca Galhão) • “Acho que o problema aqui é que os próprios professores ao serem antipraxe, digamos assim, a <i>própria instituição</i> acaba por não promover essa atividade. Mas, não nos podemos esquecer que a praxe ainda ocorre dentro do campus. E tem ocorrido sempre e nunca aconteceu nada de grave... e nunca encontramos problemas ou causas ou motivos suficientes para acabar com isso dessa

	<p>forma... e eu acho que devia de haver mais publicidade, mesmo <i>pela própria instituição</i>, da praxe que é feita cá, não só porque é assim... ah... eu dou um exemplo, é muito giro termos um anfiteatro cheio no dia da apresentação dos diretores e do presidente, mas isso era impossível sem a praxe porque com o Mentoring não enchemos o auditório.” (Sofia Gomes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Mesmo para os caloiros, por exemplo nas atividades, na apresentação ao presidente. Nesses dias os caloiros... só alguns professores, é que dispensam, os outros têm falta.” (Carolina Loureiro) • “As pessoas não veem as questões das praxes solidárias, não veem a questão dos <i>peddypappers</i> que são feitos...” (Sofia Gomes) • “Também acho que uma coisa que influenciou desde algum tempo a praxe foi aquela situação da praia do Meco, que acho que influenciou a praxe a nível nacional.” (Carolina Loureiro) • “E isto está tão grave que até certas pessoas de direções de escolas pedem para não usar o termo praxe e sim atividades noturnas.” (Joel Gaspar) • “Honestamente a má partilha de informação... E acho que isso é aquilo para a comunicação em geral, de que tudo o que acontece com trajados tem a ver com a praxe. Quando nós próprios, na praxe, asseguramos que o traje é académico. Qualquer pessoa na academia pode usar o traje, ou seja, qualquer pessoa que não faça praxe, que está a ver as notícias, olha um grupo de trajados deu asneira: praxe! E é a mentalidade e a comunicação social.” (Francisca Galhão) • “(...) Nós reparamos quando vem alguém desconhecido que ninguém conhece de lado nenhum, com uma câmarazinha ou com o telemóvel já sabe... já se sabe que vai tentar pegar para alguma coisa..... e tirar as coisas fora do contexto para ver se nos consegue prejudicar.” (João Ribeiro) • “Por isso também essa questão de querer fechar a praxe.” (Sofia Gomes) • “Que se calhar nem uma coisa má gravarem e partilhar... Só que com os olhos que o pessoal de fora tem a gente evita...” (Francisca Galhão) • “Eu acho que em todos... Não há nenhum... tipo... não há nada que passe na televisão ou na internet que retrate a praxe como algo bom. Todas as referências que há da praxe é que somos muito maus e que levamos as pessoas até o limite.” (Sofia Gomes) • “<i>(em relação a como é vista à praxe na sociedade)</i> É assim, eu acho que já foi pior. Eu acho que hoje em dia é mais tranquilo. Eu acho que as pessoas já começam a aceitar melhor o que é que é a praxe, na generalidade em Portugal.” (Ana) • “(...) como sinto que (...) agora entram sempre pessoas novas, sempre pessoas diferentes e tudo mais. Eu sinto (...) que está num bom caminho, porque cada vez vê mais diversidade dentro das comissões, vê pessoas diferentes de todo o tipo...” (Inês) • “Nós não permitimos fazer gravações ou isto e aquilo por causa dos dados, dos caloiros e dos nossos próprios dados. Mas eu acho que se alguém seriamente fosse lá, gravasse e mostrasse que realmente, como é que é a praxe, tipo nos dias de hoje, alguém que fizesse tipo uma entrevista sobre como é que é a praxe nos dias de hoje, fosse lá, gravasse durante o dia inteiro, como é que é a praxe, como é que são feitas as cenas por trás, como é que são preparadas as coisas e assim, eu acho que iria mostrar que a praxe já não era o que era, porque nós passamos a noite toda a fazer jogos com eles.” (Ana) • “(...) recomendaria também às associações e tudo mais, em vez de terem um crachá a dizer doutor, também a dizer doutora.” (Inês)
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) é aquela cena não podemos assumir uma coisa sem ter falado com a pessoa. E é aquela cena, tipo as pessoas, imagina, eu até posso me sentir bem, estar aqui na universidade, sentir-me bem abrir-me e tudo mais, às tantas em casa eu não sou assim, e se vier alguém com umas coisas que me faça lembrar que estou em casa, eu acho que já vou bater mal. Eu acho que isso é o cuidado do ser humano, para cada um. Eu sempre tentei ter isso...” (Inês) • “(...) se calhar, quem já praxou dar-nos a nós que vamos praxar ainda, tipo há sempre coisas que acontecem todos os anos de certeza, algum caloiro revoltado, muito provavelmente, e eu acho que eles deviam de nos dizer, a nós que vamos praxar pela primeira vez. Não é tipo vocês não podem agir assim, têm de agir assim. Se houver alguma coisa, vocês não conseguem estar a lidar com a situação de maneira calma e ordeira. Venham falar connosco, com os superiores. (...) quase que um manual de instruções para nós. Sabermos mais o que nos espera de quem já tem experiência em praxar do que estarmos aqui completamente às escuras. Eu estou aqui. O que é que eu vou fazer, como é que eu vou lidar com esta situação, como é que vai ser?” (Mariana) • “Epá, eu queria que a praxe fosse mais... queria que fosse mais... que houvesse mais interação com as outras escolas, sem ser só nas mostras. Queria que houvesse mais interação com as outras escolas porque eu as poucas pessoas que eu conheço de outras escolas são da minha terra.” (Mariana) • “Desafios é aguentar a pressão.” (Mariana) • “Mas é claro que há sempre situações que podemos estar com mais atenção e cada vez mais hoje em dia, na maneira que estamos evoluindo e o ser humano evolui, temos que adaptar a praxe às situações.” (Miguel) • “Não mudaria assim nada... Talvez, (...) meteria mais explícitas, as regras, de traje, (...) tinha mais calma em abordar certas das pessoas, porque lá está aquilo que eu falei, tu não sabes com quem lidas... Mas de resto acho que... (...) não é por eu ser a, b, c, d, que tu tens que me excluir de certos jogos ou uma cena, assim... Não... Perguntas se me sinto confortável, depois eu logo vejo... isso é uma decisão que me cabe a mim e acho que cabe só a mim saber se me sinto confortável ou não.” (Inês) • “(...) eu digo sempre às comissões, (...) vai sempre haver situações que vocês vão ter de agir em segundos e pode não ser da melhor maneira. Só peço que me avisem, (...) qual era a situação e como agiram, e à frente dos outros, eu vou sempre defender-vos, atrás se eu vir que não agiram da melhor maneira também vos digo e digo-vos situações que é que poderiam ter feito melhor.” (Miguel) • “Os principais desafios, (...) talvez mesmo o cuidado com os outros, porque sinto que aquilo às vezes é um bocado feito (...), tu do em cima do joelho...” (Inês) • “Nós temos estudantes de mobilidade na praxe, (...) Só que é um bocadinho desafiante por causa da barreira da língua, porque nem todos os doutores, nem todos os caloiros falam inglês, espanhol ou alemão ou o que tivermos. Então, como nós temos a sorte de ter dois cursos de línguas, que é inglês, espanhol e relações internacionais, nós colocamos os alunos de Erasmus sempre com esses cursos. Porque é muito mais fácil, porque os alunos que estão a entrar falam línguas e os alunos que já cá estão falam línguas, (...) nem que seja um inglês básico. Mas conseguem-se fazer atividades com todos muito bem.” (Miguel)
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) não é bem vista, porque depende muito do sítio onde és praxado. Por exemplo, eu tive um colega meu que mudou de país e ele foi praxado noutra cidade e ele disse que aquilo é horrível. Ele disse “Eu fui expulso no segundo dia de praxe porque eu arranjava argumentos melhores para os dos doutores e os doutores ficavam super revoltados comigo” e eu disse que era super válido. Isso é gente que não sabe praxar, não tem paciência nem um perfil para praxar.” (Mariana) • “Eu acho que a praxe tem diferentes... tem dois lados da moeda. Também depende como, como a praxe é feita, tem que ter o respeito, tem que ter bom senso, e depois mediante as questões de género principalmente, que é um tema sensível, mas que convém que seja tratado com seriedade. Porque a praxe é um espaço de socialização entre estudantes, ou seja, se uma pessoa não se sentir bem acolhida, vai ficar sempre um passo atrás, (...)” (Maria) • “Eu acho que a praxe definitivamente não é para todos, mas não é porque viste uma notícia na televisão a dizer que aconteceu isto e aquilo naquela universidade, fizeram isto e aquilo naquela universidade, que isso vai acontecer na tua.” (Inês) • <i>(em relação à participação na praxe por toda a gente)</i> “Pelos questões de género sim, pelo efeito de alguns se calhar não.” (Maria)
O futuro da praxe	<ul style="list-style-type: none"> • “O futuro é que não acabe a praxe.” (João Ribeiro e Ricardo Reis) • “Sem praxe, vai acabar...” (Carolina Loureiro) • “O futuro é certo, sem praxe completamente.” (Sofia Gomes) • “(...) se continuar assim, vai ser sempre muito tranquilo, porque eu acho que o espírito dentro desta praxe é ótimo. Não há uma praxe abusiva nem nada do género, por isso.” (Ana) • “Eu aqui nesta academia espero que se mantenha igual, por isso... As notícias que às vezes saem de outras praxes...” (Maria) • “Eu perspetivo que vai acabar, porque eu sei que cada vez, hoje em dia mais, muita gente é contra a praxe porque não percebe. Principalmente os nossos docentes, nós temos muitos docentes que são contra a praxe porque para eles aquilo é humilhação. Não condeno porque é um pensamento mais retrógrado porque (...) é outro tipo de geração.” (Miguel) • “(...) já disse este ano às comissões, deem tudo de vocês, porque eu não sei se estes caloiros vão chegar a ser doutores.” (Miguel)