



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ana Margarida Gonçalves Alves

As Experiências (Des)favoráveis Associadas às Praxes Académicas e a Sua Relação com o Bem-Estar Psicológico



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ana Margarida Gonçalves Alves

**As Experiências (Des)favoráveis Associadas às
Praxes Académicas e a Sua Relação com o Bem-
Estar Psicológico**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em
Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação de
Sónia Caridade
E
Rui Abrunhosa Gonçalves

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

A presente tese marca a conclusão de mais uma etapa do meu percurso de carreira sendo que, não posso deixar de agradecer às pessoas que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me nesta jornada árdua, mas repleta de aprendizagens.

Assim, agradeço à minha Orientadora Professora Sónia Caridade, pela disponibilidade, assistência, compreensão, enorme apoio, aprendizagens proporcionadas e orientação marcada pela partilha de conhecimentos e rigor científico.

Ao meu Orientador Professor Rui Abrunhosa, pela assistência, compreensão e pelas oportunidades de aprendizagem proporcionadas.

À minha família por me apoiar e tornar possível esta etapa de formação académica.

Aos meus amigos e colegas por permanecerem a meu lado e ouvirem-me.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

(Ana Margarida Alves)

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Resumo

As praxes académicas têm sido associadas sobretudo a vivências negativas e a comportamentos abusivos e inadequados. Não obstante, também constituem práticas que continuam a mobilizar e a envolver os estudantes universitários, por perspetivarem as experiências positivas que podem advir das mesmas. Deste modo, com o presente estudo pretendemos desenvolver e validar um questionário que permitisse melhor conhecer e caracterizar as eventuais experiências positivas associadas à participação e envolvimento dos estudantes universitários nas praxes académicas – Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica (QEPA). Um segundo objetivo do estudo foi analisar a relação entre as experiências positivas e negativas e o bem-estar psicológico dos participantes. A amostra integrou 408 estudantes da Universidade do Minho que admitiram ter participado nas praxes académicas, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos ($M= 20.8$, $DP=2.19$), na sua grande maioria mulheres (71.4%). Os resultados revelaram que o QEPA apresenta características psicométricas adequadas, tanto a nível de validade como a nível de fidelidade. Verificou-se ainda existir uma correlação positiva e significativa entre as experiências positivas na praxe académica e o bem-estar psicológico; e uma correlação negativa significativa entre a experienciação de comportamentos inadequados e o bem-estar psicológico. Aceder às experiências positivas associadas às praxes académicas revela-se fundamental para auxiliar e fundamentar as políticas de prevenção e intervenção neste contexto.

Palavras-chave: experiências positivas; experiências negativas; bem-estar psicológico, praxe académica; validação.

The (un)favorable experiences associated with academic hazing and their relationship with psychological well-being

Abstract

Academic hazing have been mainly associated with negative experiences, abusive and inappropriate behaviors. However, they are also practices that continue to mobilize and involve university students by predicting the positive experiences that can arise from them. Thus, with the present study we intend to develop and validate a questionnaire that would allow a better understanding and characterization of possible positive experiences associated with the participation and involvement of university students in academic hazing – Questionnaire of Positive Experiences in Academic Hazing (QEPA). A second objective of the study was to analyze the relationship between positive and negative experiences on participants' psychological well-being. The sample included 408 students from the University of Minho who admitted having participated in academic hazing, aged between 18 and 30 years ($M= 20.8$, $SD=2.19$), most of them women (71.4%). The results revealed that the QEPA has adequate psychometric characteristics, both in terms of validity and reliability. There was also a positive and significant correlation between positive experiences in academic hazing and psychological well-being; and a significant negative correlation between experiencing inappropriate behavior and psychological well-being. Accessing the positive experiences associated with academic hazing is fundamental to support and support prevention and intervention policies in this context.

Keywords: positive experiences; negative experiences; psychological well-being, academic hazing; validation.

Índice

Introdução Geral	8
Enquadramento Teórico	9
Objetivos do Estudo	14
Método	15
Participantes	15
Instrumentos	17
Procedimento	18
Análise de Dados	18
Resultados	19
Discussão	24
Conclusão	26
Referências	28
Anexo: Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas	32

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos participantes	16
Tabela 2 – Pesos Fatoriais do Itens, Eigenvalue e Variância Explicada	20
Tabela 3 – Alfa de Cronbach, Média das Correlações Inter-Item e Amplitude das Correlações Item-total Corrigidas	21
Tabela 4 – Validade Convergente	21
Tabela 5 – Validade Divergente	21
Tabela 6 – Validade de Grupos Conhecidos	22
Tabela 7 – Modelos de Regressão para o Fator 1 do QEPA e subescalas EMMBEP	22
Tabela 8 – Modelos de Regressão para o Fator 2 do QEPA e subescalas EMMBEP	23
Tabela 9 – Modelos de Regressão para o Fator 1 e 2 do QEPA as Duas Dimensões do QPIPA	23
Tabela 10 – Motivações para a Desistência das Praxes Académica	24

Lista de Abreviaturas

EMMBEP – Escala de Medida e Manifestação de Bem-Estar Psicológico

QEPA – Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica

QPIPA – Questionário de Práticas Inadequadas na Praxe Académica

AFE – Análise Fatorial Exploratória

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Introdução Geral

Os rituais de iniciação académica têm sido praticados ao longo dos tempos a um nível mundial nas escolas antigas e medievais da Grécia, Europa Ocidental e Norte de África (Finkel, 2002). Durante a época de 1600, os rituais de iniciação académica eram considerados um pré-requisito importante para a formação dos estudantes, acreditando-se que os estudantes recém-chegados eram incivilizados e, como tal, deviam ser preparados (Finkel, 2002). Em Portugal, o termo “praxe” surgiu por volta de 1860, pela primeira vez, mas na primeira metade do século XVII já eram relatados, pelos estudantes, os rituais que ocorriam relacionados com a iniciação académica nomeados de canelões e investidas (Cegonho, 2011). Estas práticas têm recebido, ao longo dos tempos, diferentes designações consoante os países e realidades culturais. Assim, nos Estados Unidos da América são designadas por *hazing*, *trote* no Brasil, *novatadas* em Espanha, *bizutage* em França e *praxe* em Portugal. De igual modo, as atividades e comportamentos, que podem integrar os rituais de iniciação, têm vindo a oscilar ao longo dos tempos, podendo incluir desafios, consumo de substâncias, roubos, injúrias, homicídios e contestações ruidosas (Finkel, 2002; Freitas, 2021; Frias, 2003; Nirh, 2014). A crescente intolerância em relação a estas práticas violentas e excessivas, por parte da sociedade portuguesa e dos próprios estudantes, tem vindo a dissuadir a sua frequência e incidência (Frias, 2003).

Apesar da origem remota das práticas de iniciação académica, Ellsworth e colaboradores (2004) defendem que parece não existir consenso sobre a definição do conceito de praxe e que esta tende a variar conforme a perspetiva de cada uma das partes. A nota de exemplo, segundo o Código de Praxe da Academia Minhota 2020/2021, a praxe é percebida como “Sendo a nossa tradição académica um exemplo de edificação deste último, uma herança a deixar para a posteridade. Ver, praticar, adquirir e transmitir, assim se poderá sintetizar o método que, desde o início da Humanidade, originou a passagem de saberes e ensinamentos, levando à criação de tradições e à construção de legados.” (Código de Praxe, Academia Minhota, p.18). Por outro lado, há quem defina a praxe como mais de que uma simples transmissão de conhecimentos e tradições pois, na maioria das vezes, esses rituais são praticados através de atividades violentas e insultuosas como forçar o consumo de substâncias tóxicas ou o consumo de bebidas alcoólicas, submeter os novos alunos a agressões diversificadas ou obrigar à prática de atos sexuais reais ou simulados (Finkel, 2002; Freitas, 2021; Nirh, 2014; Silva, 2015). De um ponto de vista mais grupal, destaque também para a entoação de cânticos que podem ser ou não acompanhados de coreografias burlescas que têm como objetivo confrontar diferentes cursos ou estabelecimentos de ensino (Cabral & Mineiro, 2015). Por sua vez, Cimino (2011) define praxe como o abuso de novos elementos do grupo ou potenciais candidatos juntamente com as experiências necessárias para se ser reconhecido como um membro legítimo de um grupo. Apesar

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

destas práticas, poderem ocorrer em diversos grupos como gangs, escolas, equipas desportivas, organizações militares (Allan et al., 2018) o presente estudo irá focar-se na praxe académica em contexto de ensino superior.

A presente dissertação tem como objetivo obter uma maior compreensão acerca do fenómeno das praxes académicas em Portugal, de forma mais particular, explorar as potenciais experiências (des)favoráveis associados às praxes académicas e de como estas se relacionam com o bem-estar psicológico reportado pelos estudantes. Espera-se deste modo, poder contribuir para o aumento do conhecimento nesta área, bem como estimular outros estudos neste âmbito. Neste sentido a presente dissertação é iniciada com uma componente teórica onde são exploradas questões conceptuais, abordagens explicativas e impacto no bem-estar psicológico no contexto das praxes académicas. Na segunda parte é apresentado um estudo empírico onde é desenvolvido um instrumento que possibilite a exploração dos aspetos positivos das praxes académicas e, de seguida, a exploração do bem-estar psicológico dos estudantes universitários que participem na praxe académica.

Enquadramento Teórico

A revisão da literatura neste domínio mostra que a grande maioria dos estudos procuram focar-se, fundamentalmente, nos aspetos negativos, como os homicídios, o consumo excessivo de álcool, a violência, nas situações de humilhação (e.g., Nuwer, 1999), nas motivações (e.g., McCreary & Schutts, 2019) e perceções dos indivíduos acerca das praxes académicas (e.g., Oliveira et al., 2016). Tem sido, deste modo, descurada uma abordagem mais positiva e utilitária da participação dos estudantes nas praxes académicas, pelo que o presente estudo, procura dar um contributo neste âmbito mediante o desenvolvimento e validação de um instrumento que possibilite explorar a exploração dos aspetos positivos e experiências positivas que podem ocorrer no contexto das praxes académicas.

Apesar de existir um montante considerável de literatura nos Estados Unidos da América (EUA), remetente para o *hazing* académico, é importante referir que existem diferenças culturais relevantes entre o *hazing* académico praticado nos estabelecimentos de ensino superior americanos e as praxes académicas praticadas no ensino superior português. Os EUA têm, na maioria dos estados, legislação em vigor para o *hazing*, onde estão delineadas penalidades para o ato de *hazing* e, para além disso, certos estados exigem que o pessoal médico denuncie casos de *hazing* às autoridades (Finkel, 2002; Mikell, 2014), entre outras leis estipuladas por cada estado. De igual modo, verifica-se que com o passar dos anos, a legislação do *hazing* torna-se cada vez mais rígida, apesar de ser incomum a apresentação de queixas acerca desta prática (Finkel, 2002). No caso do ensino superior nos EUA, a maioria dos estudantes é exposta ao *hazing* através do contacto com as repúblicas estudantis (*fraternities and sororities*), locais destinados a albergar estudantes universitários (Finkel, 2002; McCreary & Schutts, 2019; Nirh, 2014) onde os rituais de iniciação académica

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

podem ser impostos aos novos residentes pelos colegas mais velhos que residam na mesma república (McCreary & Schutts, 2019).

Em Portugal, os estudantes, entram em contacto com a praxe académica através do curso em que ingressam no ensino superior, sendo que os alunos mais velhos denominados como “doutores” ficam responsáveis pelo acolhimento dos alunos recém-chegados. Apesar do *hazing*/praxe, em contexto académico, obedecer a um sistema hierárquico onde os estudantes mais antigos do estabelecimento têm o direito de impor exigências aos estudantes recém-chegados, em Portugal existem algumas regras e condutas transversais a todas as praxes académicas pertencentes à mesma instituição que, normalmente, estão consignadas nos intitulados “Códigos de Praxe Académica” de cada universidade. A nota de exemplo, o Código de Praxe da Academia Minhota (Universidade do Minho) apresenta um sistema hierárquico onde os estudantes mais antigos do estabelecimento, conhecidos como os “doutores”, têm o direito de impor aos estudantes recém-chegados, os “caloiros” exigências. Em concreto, segundo este código, existem seis posições hierárquicas: os novos estudantes denominados caloiros, que tem de acatar as ordens dos seus superiores sem qualquer tipo de direitos; de seguida os novinhos e noviços, que caracterizam a fase de transição entre caloiros e doutores, estes já não estão sujeitos aos rituais de iniciação; seguidamente são apresentados os feires/as; abades/abadessa; os bispos e os cardeais, geralmente este últimos quatro postos da hierarquia são conhecidos como doutores. Estes “doutores” têm o direito de praxar os caloiros e quanto mais alta for a sua posição na hierarquia menos regras estes têm de seguir para poder praxar os seus caloiros. Por exemplo, um cardeal pode praxar sem estar trajado com o traje académico da sua instituição, mas um frei tem que estar devidamente trajado para poder exercer funções. Sendo que quanto maior for o número de matrículas de cada estudante, maior será a sua posição na hierarquia (Código de Praxe da Academia Minhota, pág. 11 a 17, 36). Por outro lado, também existem acontecimentos sazonais e cerimónias comuns a todas as praxes académicas de cada instituição (Frias, 2003), como a “Latada”, os “Cortejos”, a “Queima das Fitas” (“Enterro da Gata” no caso da praxe académica da Academia Minhota) com significados distintos nos rituais de iniciação, a nota de exemplo, na cerimónia do “Batismo” os “caloiros” passam a fazer parte do grupo, oficialmente, e são batizados pelos seus respetivos “padrinhos” (colegas mais velhos que os praxaram) (Estanque, 2017; Maia, 2017), realçando que alguns destes eventos podem ser ou não restritos a elementos da praxe académica. Para além do simbolismo incutido nestas cerimónias para as praxes académicas, estas festas académicas têm como principais objetivos proporcionar momentos lúdicos, de lazer e convivência social (Dutra & Pires Menezes, 2017; Estanque, 2017; J. Pereira & Morais, 2019) que podem fomentar a integração dos estudantes no contexto académico.

Praxes Académicas: Experiências e Dinâmicas de Integração Social

Como referido anteriormente, há um predomínio da literatura sobre as atividades/experiências e

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

dinâmicas violentas e ultrajantes que podem ou não estar contidas nos rituais, como forçar a ingestão de substâncias tóxicas e/ou o consumo de álcool, assim como obrigar os sujeitos a simular ou a realizar atos sexuais, sujeitá-los a desgaste e exigência física extremas e submetê-los a atos variados de violência física (Finkel, 2002; Freitas, 2021; Nirh, 2014; Silva, 2015). De referir ainda as diversas humilhações que podem ocorrer em contexto de praxe académica (Frias, 2003). Também os meios de comunicação social, em Portugal, optam por divulgar fundamentalmente os aspetos negativos associados às praxes, como por exemplo os incidentes fatais associados às praxes académicas, bem como as denúncias feitas por alguns estudantes sobre práticas inadequadas (Lopes, 2011), disseminando e reforçando uma perceção fundamentalmente negativa das práticas de iniciação académica.

Porém, também tem sido sustentado que a praxe académica pode ou não envolver condutas que configurem crime (Nuwer, 1999), pelo que importa também aceder aos aspetos mais positivos destas práticas para potenciá-los. O foco da exploração/investigação dos aspetos negativos da participação nas praxes académicas tem dominado o paradigma neste sentido, negligenciando-se a exploração das experiências positivas que podem advir da mesma como os possíveis benefícios e as dinâmicas positivas (e.g., Bento et al., 2021; Cegonho, 2011; Queirós et al., 2005). Assim o estudo de Cegonho (2011) identificou a existência de aspetos mais positivos associados à praxe académica, de entre os quais se destacam o facto de promover a integração afetiva, académica e social e de que esta nem sempre afeta o desempenho académico. Neste estudo, os estudantes revelaram-se opositores da cessação da praxe, defendendo pela continuação das atividades da mesma (Cegonho, 2011). Outros autores (e.g., Fávero et al., 2018; Maia, 2017) relembram que a entrada na universidade constitui uma fase de transição muito importante para os jovens, a qual exige uma adaptação ao novo contexto académico e social, podendo a praxe académica, muitas vezes, desempenhar um papel significativo no acolhimento dos estudantes, constituindo, não raras vezes, o único meio de receção. Tendo por base uma abordagem mais sociológica, outros autores (Ferreira et al., 2005 citados por Cegonho, 2011), defendem que a praxe através do uso de costumes académicos, da hierarquização e de rituais de iniciação poderá promover uma identidade coletiva entre os membros do grupo, perspectivada como promotora de união e camaradagem por meio do apadrinhamento dos estudantes recém-chegados (caloiros) pelos seus colegas mais velhos (doutores).

De um ponto de vista psicológico, tem sido sustentado que a praxe poderá mitigar problemas relacionados com a transição de estabelecimentos de ensino, podendo melhorar a adaptação e integração de cada membro ao novo contexto e ajudar a gerir sentimentos como a solidão (Ferreira et al., 2005 citado por Cegonho, 2011). Um estudo conduzido com 504 participantes (Cegonho, 2011) apurou que apesar de existirem aspetos negativos nas praxes académicas (e.g., longa duração, comportamentos inadequados...) os estudantes universitários relataram que a participação nas praxes académicas contribuiu positivamente

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

para o seu desenvolvimento pessoal (ajudou a promover um maior desenvolvimento do sentimento de independência e autonomia em relação à família), para a sua vida social (conhecerem novas pessoas, criarem amizades e formarem uma união com os colegas) e para a sua integração académica (facilitar o conhecimento e familiarização com a realidade do curso e com os espaços da universidade e da cidade). Tem sido, deste modo comprovado que a praxe académica poderá igualmente ter uma dimensão positiva, integradora, divertida e promotora de momentos lúdicos (e.g., Caldeira et al., 2015; Cegonho, 2011; Ferreira et al., 2007; Pimentel, 2011).

Abordagens Explicativas/Teóricas Sobre a Participação nas Praxes Académicas

Como abordagens explicativas sobre a participação nas praxes académicas, a literatura destaca quatro hipotéticos mecanismos motivacionais da praxe: dominância social, solidariedade, lealdade/compromisso e educação instrumental (McCreary & Schutts, 2019).

Uma das principais hipóteses explicativas assenta na tese de que algumas praxes são projetadas para reforçarem a hierarquia do grupo (Cimino, 2011; Keating et al., 2005). Efetivamente, Cimino (2011) constatou que os estudantes mais velhos procuram estabelecer autoridade sobre os recém-chegados. Também Keating e colaboradores (2005) verificaram que a praxe foi concebida para manter o controlo social e para reforçar a hierarquia do grupo. Nesta linha, Moreland e Levine (1989) sugerem que uma função da iniciação é assimilar os recém-chegados à estrutura hierárquica do grupo. Para além disso, Allan e Madden (2008) descobriram que a serventia e a realização de tarefas, comportamentos associados ao domínio social, eram atividades relatadas entre membros do grupo.

Por outro lado, tem sido demonstrado que a praxe pode ser projetada para promover a solidariedade entre os membros do grupo (Aronson & Mills, 1959; Durkheim, 1951). Nesta linha de pensamento, Keating et al. (2005) sugeriram que a praxe foi criada com o objetivo de promover a dependência grupal, isto é, uma forma de solidariedade. Os rituais de iniciação severos podem criar dissonância cognitiva nos recém-chegados o que, na sua grande maioria, resulta numa valorização exagerada do grupo (Aronson & Mills, 1976). Por outro lado, estas iniciações severas podem também exigir trabalho colaborativo entre os novos membros do grupo (Nuwer, 1999) e dessa forma, instalar uma atmosfera de realização contribuindo assim para o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade grupal (Allan & Madden, 2008).

De igual modo, tem sido defendido que a praxe também pode ser projetada para garantir que os novos elementos do grupo estão totalmente comprometidos com o mesmo e sejam leais para com os membros (McCreary & Schutts, 2019; Smith, 1964). Cimino (2011), com a teoria universal da motivação da praxe, sugere que a praxe tem como função não permitir a entrada automática de recém-chegados no grupo. Os novos elementos têm que ser testados ao nível de lealdade para garantir o compromisso com o grupo e só após a sua aprovação é que podem aceder aos “benefícios automáticos” por pertencerem ao grupo em

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico
questão (Cimino, 2011).

A praxe poderá ter também como função a instrução de competências e atitudes relevantes para o grupo aos novos membros (Keating et al., 2005). Neste sentido, tem sido documentado (Nuwer, 1999; DeSantis, 2007) que, em contexto académico, a praxe pode ser usada para garantir que os membros recém-chegados aprendam as informações necessárias antes da sua iniciação, como a história do grupo. Por outro lado, Allen e Madden (2008) referem que os estudantes, que frequentam a praxe, relatam frequentemente um aumento de competências como a gestão do tempo e do estudo, como resultado da participação na praxe.

O estudo de McCreary e Schutts (2019), realizado com 2833 estudantes universitários, revelou resultados que sugerem que estes quatro fatores (dominância social, solidariedade, lealdade/compromisso e educação instrumental) explicam 74% da variância geral dos mecanismos motivadores da praxe.

As Praxes Académicas e o Bem-Estar Psicológico

Segundo Diener e Lucas (2000) a felicidade e o bem-estar não se caracterizam, por si só, na ausência de doença. Deste modo, vários psicólogos como Rogers (1951), Maslow (1954, 1962), Jahoda (1958), Erikson (1963, 1982), Vaillant (1977), Deci e Ryan (1985) e Ryff e Singer (1996) (citados por Monteiro et al., 2012), dedicaram-se ao estudo de como, porquê e em que condições os traços positivos individuais (virtudes, força e carácter) e as experiências positivas (bem-estar, esperança, felicidade, emoções positivas, alegria) se desenvolvem (Seligman et al., 2005). Neste contexto, é reconhecido que a saúde mental deve ser avaliada com uma integração de medidas de satisfação com a vida e de emoções positivas e não só contemplar a avaliação de reações negativas (Diener, 1994). Nessa perspetiva, o bem-estar psicológico é conceptualizado por Bizarro (1999 citado por Figueira, 2013), na qualidade de indicador de adaptação, como a presença ou maior frequência de sintomas positivos, simultaneamente com a menor frequência ou ausência de sintomas negativos.

Estudos realizados com estudantes do ensino superior, em Portugal, revelam que o bem-estar psicológico está associado positivamente com a qualidade de vida (Santos, 2016), a satisfação com a vida (Ramos, 2016), com a qualidade percebida de saúde (Soares, 2014) e que variáveis como satisfação sociorelacional, satisfação curricular, apoio económico, ano de frequência, capacidade para lidar com as emoções, expressão emocional e amizades íntimas são preditoras do bem-estar psicológico (Lopes, 2014). Concomitantemente tem sido documentado que os estudantes universitários constituem uma população vulnerável a um conjunto alargado de ameaças que podem interferir com o seu bem-estar (Monteiro et al., 2012). Por exemplo, destacam-se os problemas de saúde derivados do consumo de drogas ilícitas e tabaco (Sousa, 2014; Webb et al., 1996), álcool (Clements, 1999; Costa et al., 2016; Webb et al., 1996), de comportamentos sexuais de risco (Brown & Venable, 2007) e, a nível de questões psicológicas, problemas

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

de ansiedade e stress também são comuns neste grupo (Eisenberg et al., 2007; Pereira & Williams, 2001; Pereira, 1997). Na mesma linha de investigação, Kadison e DiGeronimo (2004) afirmam que os estudantes universitários vivem, no contexto académico, em “crise” e esta vivência está relacionada com os níveis de stress dos jovens, de tal modo que é comum estes apresentarem problemas como abuso de substâncias, depressão, entre outros.

Estas situações (questões psicológicas e comportamentos inadequados) podem ocorrer, também, no contexto de praxe académica, como já referido anteriormente (Finkel, 2002; Freitas, 2021; Nirh, 2014). Contudo, a participação na praxe académica também pode promover a autonomia, a relação positiva com os outros, o crescimento pessoal, o conhecimento do meio, entre outros (e.g., Cegonho, 2011; Nirh, 2014). Tais fatores são considerados dimensões centrais para o desenvolvimento e avaliação do bem-estar psicológico (Ryff, 1995).

Tais evidências reforçam, assim, a necessidade de uma maior exploração do lado mais positivo associado à praxe académica, mais concretamente, da perceção que os estudantes universitários têm acerca da existência ou não de violência nas praxes e das vantagens, experiências positivas, que podem usufruir por participar na mesma. Explorando, também, se esta vivência de experiências mais negativas ou positivas tem impacto no bem-estar psicológico dos estudantes universitários.

Objetivos do Estudo

O principal objetivo deste estudo envolve o desenvolvimento de um questionário denominado “Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica (QEPA)”, que possibilite a exploração dos aspetos positivos das praxes académicas e, seguidamente, a exploração do bem-estar psicológico dos estudantes universitários que participem na praxe académica. Por outro lado, procura-se compreender em que medida o bem-estar psicológico dos estudantes pode ou não predizer as experiências positivas e desfavoráveis nas praxes académicas. Como principais hipóteses do estudo estabelecemos: (H1) o QEPA terá uma consistência interna adequada; (H2) o QEPA apresenta uma boa validade externa e (H3) O relato de experiências positivas na praxe estará associado a maior bem-estar psicológico.

Pretende-se, deste modo, contribuir para uma compreensão mais alargada/holística do fenómeno das praxes académicas e estimular a investigação nesta área, uma vez que é um fenómeno pouco investigado no país apesar da sua dimensão e impacto na sociedade. Considerando as evidências que documentam uma perceção favorável dos estudantes a respeito da sua participação na praxe académica, importa não só atender aos aspetos negativos das experiências mas também os aspetos positivos e de como estes poderão ajudar a planear e/ou reformular as práticas existentes, com especial atenção ao facto que um melhor conhecimento das vantagens proporcionadas pela praxe académica, em Portugal, poderá ser um grande contributo para a compreensão do motivo pelo qual os estudantes participam em tais rituais.

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Método

Participantes

Responderam ao protocolo de questionários um total de 480 participantes. Após a consideração dos critérios de inclusão, ou seja, ser maior de 18 anos, pertencer à Universidade do Minho, ter participado nas praxes académicas ou ter indicado o motivo pelo qual desistiu de participar nas praxes académicas, a amostra final é constituída por 402 participantes. Para efeitos da validação do Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica (QEPA) foram utilizadas 379 respostas, dado que 23 participantes só indicaram o motivo de abandono da praxe não procedendo ao preenchimento dos restantes instrumentos; dos 379 participantes 61 eram caloiros, 118 foram praxados, mas não praxaram e 200 foram praxados e praxaram. Relativamente ao sexo e idade dos participantes, 287 (71.4%) reportaram ser do sexo feminino e 115 (28.6%) do sexo masculino com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos, com uma média de idades de 20.80 e um desvio padrão de 2.19. No que concerne à nacionalidade, a maioria dos participantes é de nacionalidade portuguesa 396 (98.5%) sendo que, os restantes 6 são de nacionalidade brasileira (1.5%).

No que se refere ao curso frequentado, todos os Institutos e Escolas da Universidade do Minho estão representados (Tabela 1). Sendo que, na sua grande maioria, os participantes afirmaram o frequentar: o 1º ano do curso (32.4%); o 2º ano (18.5%); 3º ano 17.5%; o 4º ano 16.5% (Cf. Tabela 1).

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica dos participantes

	N (%)
Sexo	
Feminino	287 (71.4%)
Masculino	115 (28.6%)
Nacionalidade	
Portuguesa	396 (98.5%)
Brasileira	6 (1.5%)
Ano do Curso	
1º	128 (32.4%)
2º	73 (18.5%)
3º	69 (17.5%)
4º	65 (16.5%)
5º	51 (12.9%)
6º	4 (1%)
PhD	5 (1.3%)
Escola/Instituto	
Escola de Engenharia	145 (36.4%)
Escola de Economia e Gestão	66 (16.9%)
Escola de Ciências	50 (13%)
Escola de Medicina	31 (8%)
Escola de Psicologia	22 (5.6%)
Instituto de Ciências Sociais	20 (5.1%)
Escola de Direito	16 (4.2%)
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas	14 (3.7%)
Escola Superior de Enfermagem	12 (3.1%)
Instituto de Educação	10 (2.6%)
Escola de Arquitetura, Arte e Designe	5 (1.4%)

Nota. *n* = número de participantes

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos. O questionário de dados sociodemográficos foi desenvolvido com o propósito de recolher informações acerca de variáveis como, o sexo, a idade, nacionalidade, se a residência em tempo de aulas coincidia com a residência permanente, o curso, ano e Universidade dos participantes. Este questionário era seguido de algumas questões relativas à participação nas praxes académicas: se frequentaram as mesmas, se concluíram ou desistiram, porque motivo desistiram, se chegaram a praxar e, por fim, o período letivo em que os participantes foram praxados.

Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica (QEPA). O QEPA é um instrumento composto por 21 itens, dividido em duas subescalas: Fator 1 intitulado de “Desenvolvimento Pessoal, Social e Académico” (16 itens) e o Fator 2 designado de “Bem-estar Individual” (5 itens). Trata-se de um instrumento de resposta tipo *likert* de 5 pontos, que vai desde (0) nunca a (4) sempre. O QEPA possibilita aceder aos aspetos e dinâmicas positivas experienciadas no contexto de participação nas praxes académicas, através da análise de frequências. O presente estudo, teve como objetivo a validação psicométrica do instrumento, deste modo, a informação relativa à consistência interna e fiabilidade da escala será apresentada posteriormente.

Escala de Medida e Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP; Monteiro et al., 2012). A EMMBEP é uma escala de medida de bem-estar psicológico, composta por 25 itens e dividida em seis subescalas: autoestima (4 itens), equilíbrio (4 itens), envolvimento social (4 itens), sociabilidade (4 itens), controlo de si e dos acontecimentos (4 itens) e felicidade (5 itens). É um instrumento de resposta tipo *likert* de 5 pontos, que vai desde (1) nunca a (5) quase sempre. A versão original da escala de Massé e colaboradores (1998) obteve, ao nível de consistência interna, um alfa de Cronbach de .93. No presente estudo, foi usada a versão traduzida para a língua portuguesa por Monteiro et al. (2012) com um alfa de .93 (pontuações de alfa nas subescalas: Felicidade 0.89; Sociabilidade 0.83; Controlo de Si e dos Acontecimentos 0.85; Envolvimento Social 0.67; Autoestima 0.83 e Equilíbrio 0.69). Neste estudo, obteve-se um alfa de .97 na sua totalidade (pontuações de alfa nas subescalas: Felicidade 0.95; Sociabilidade 0.90; Controlo de Si e dos Acontecimentos 0.92; Envolvimento Social 0.81; Autoestima 0.90 e Equilíbrio 0.75).

Questionário de Práticas Inadequadas na Praxe Académica (QPIPA; Freitas et al., 2021). Este instrumento é constituído por duas partes, com 10 itens cada: a Parte A relativa às situações onde os indivíduos foram praxados e a Parte B alusiva às situações em que praxaram. É um instrumento de resposta tipo *likert* de 5 pontos, que vai desde (0) nunca a (4) sempre. Através da medição de frequências de práticas que podem ser vivenciadas em contexto de praxe, o questionário avalia se os indivíduos ao praxar realizam comportamentos inadequados (ex. forçar o consumo de substâncias, humilhações, violência...) e, por outro lado, se os indivíduos consideram que foram submetidos às mesmas condutas. A versão original da escala

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

obteve, a nível da consistência interna um alfa de Cronbach de .89 nas suas duas subescalas (Parte A e Parte B) sendo que, no presente estudo, foi obtido um alfa de .87 na Parte A e um alfa de .72 na Parte B.

Procedimentos

Numa primeira fase, foi construído o QEPA com base na literatura existente. De seguida foi realizado um estudo de pré-teste, acompanhado de reflexão falada junto de um pequeno grupo de potenciais participantes, para analisar a qualidade dos itens construídos. Este teve como principal objetivo identificar problemas ao nível da linguagem e assim melhorar a qualidade do instrumento e torná-lo mais compreensível. Seguidamente foi realizado um pedido de autorização para a utilização dos questionários QPIPA (Freitas et al., 2021) e EMMBEP (Monteiro et al., 2012), na investigação, aos respetivos autores. Posteriormente foi elaborado o protocolo de investigação que foi enviado para a comissão de ética. Após a apreciação do protocolo pelo comité de ética o processo foi iniciado com a recolha de dados dos questionários: QEPA, QPIPA (Freitas et al., 2021) e da EMMBEP (Monteiro et al., 2012). A recolha ocorreu em formato online através do email institucional da Universidade do Minho. Os questionários, foram acompanhados do devido consentimento informado, onde estavam especificados os objetivos do estudo e os termos de confidencialidade e anonimato dos dados pessoais, e o respetivo questionário sociodemográfico. Após a resposta aos questionários, deu-se por concluído o procedimento.

Análise de Dados

A análise de dados foi realizada a partir do software IBM SPSS, versão 27.0 (IBM SPSS, 2020). Para avaliar as propriedades psicométricas do instrumento em análise procedeu-se, primeiramente, à análise da medida de adequação da amostra Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de Bartlett (BST). Procedeu-se a uma análise fatorial exploratória (AFE) sobre a matriz de correlações, com extração de fatores pelo método das componentes principais (ACP), seguida de uma rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree plot* e a percentagem de variância retida, uma vez que a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos fatores do que aqueles relevantes para descrever a estrutura latente (Marôco, 2018). Para verificar fiabilidade das medidas calculou-se o Alfa de Cronbach, que foi considerado adequado acima de .70 (DeVellis, 2016). Calculou-se as correlações médias inter-item (MCII; consideradas boas dentro do intervalo de .15-.50), bem como a amplitude das correlações item-total corrigidas (ACITC; consideradas boas acima de .20) também para avaliar a fiabilidade da medida (Finch et al., 2016).

As correlações de *Pearson* (consideradas moderadas dentro do intervalo de .25-.5, fortes no intervalo .5-.75 e fortes acima de .75) foram calculadas para verificar a existência de relações entre as variáveis (Marôco, 2018). Além disso, foi realizado um Teste U de Mann-Whitney para verificar se existiam diferenças entre géneros. Foram também realizadas Regressões Lineares Múltiplas para verificar se as variáveis

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes acadêmicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

independentes (itens dos questionários QPIPA e EMMBEP) permitiam prever a ocorrência de experiências positivas no contexto de praxe acadêmica.

No que diz respeito às respostas abertas, acerca dos motivos que levaram à desistência da participação nas praxes acadêmicas, foram criadas categorias centrais através da análise das respostas, com o auxílio de um perito, partindo das ideias e temas identificados no material.

Resultados

A análise psicométrica do instrumento QEPA foi iniciada através do teste KMO ($KMO=.967$) e do teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2=9631.66$; $p\leq.001$), para avaliar a adequação dos dados para a realização da análise fatorial exploratória, pelo que concluímos estarem reunidas as condições para realizar uma AFE. Após a realização de uma extração de fatores, foi determinada a existência de dois fatores que podem ser observados na Tabela 2. Os resultados obtidos sugerem que o Fator 1, nomeado “Desenvolvimento Pessoal, Social e Acadêmico” (DPSA), explica 69,33% da variância total e o segundo Fator, intitulado de “Bem-estar Individual” (BEI), explica 5,27% da variância dos dados. Dessa forma, 74,6% da variância total é explicada pelos dois fatores.

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes acadêmicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Tabela 2

Pesos Fatoriais dos Itens, Eigenvalue e Variância Explicada

Item	Fator	
	1 DPSA	2 BEI
1. A praxe foi útil para estabelecer novas amizades.	.81	
2. A praxe permitiu-me conhecer outras pessoas.	.72	
3. A praxe contribuiu para a minha integração no curso.	.81	
4. A praxe contribuiu para a minha integração na universidade.	.88	
5. A praxe permitiu fomentar a minha ligação à turma.	.65	
6. A praxe contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal.	.82	
7. A praxe foi útil na integração e familiarização com a cidade.	.84	
8. A praxe permitiu obter um melhor conhecimento dos espaços e serviços da universidade.	.79	
9. A praxe proporcionou momentos de diversão e convivência social.	.58	
10. A praxe permitiu conhecer e familiarizar com as tradições académicas.	.74	
11. A praxe ajudou a gerir as saudades de casa.	.84	
12. A praxe ajudou a gerir a solidão.	.91	
13. A praxe permitiu desenvolver certas competências individuais (ex. autonomia).	.90	
14. A praxe proporcionou o acesso a ferramentas/materiais de apoio ao estudo (ex.: acesso a apontamentos, bibliografia...).	.80	
15. A praxe ajudou na minha identificação com o curso.	.82	
16. A praxe permitiu o desenvolvimento de competências sociais (ex.: liderança, interação interpessoal).	.86	
17. Durante a praxe foram respeitadas as minhas opções/decisões (ex.: de não querer realizar determinada atividade).		.86
18. Durante a praxe sempre fui respeitado/a.		.94
19. Durante a praxe experienciei sempre bem-estar.		.83
20. Durante a praxe senti-me considerado/a.		.70
21. Durante a praxe senti-me valorizado/a.		.62
<i>Eigenvalue</i>	14.56	1.11
Variância explicada	69.33%	5.27%

Nota. Os valores dos fatores são apresentados apenas acima de .40.

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Os valores da consistência interna do alfa de Cronbach são apresentados na Tabela 3 sendo que o fator 1 apresenta um alfa de .97, o fator 2 revelava um alfa de .93 e na sua totalidade o alfa é de .97. Na Tabela 3, também pode ser observado as médias das correlações inter-item (MCII) e a amplitude das correlações item-total corrigidas (ACITC) que obtiveram valores adequados.

Tabela 3

Alfa de Cronbach, Média das Correlações Inter-item e Amplitude das Correlações Item-total Corrigidas

	Alfa de Cronbach	MCII	ACITC
Total	.97	.72	.65-.88
Fator 1	.97	.72	.66-.88
Fator 2	.93	.77	.65-.81

Nota. Alfa= Alfa de Cronbach; MCII= Média das Correlações Inter-item; ACITC= Amplitude das Correlações Item-total Corrigidas

A Tabela 4 apresenta a validade convergente que foi efetuada com a EMMBEP, que revelou associações estatisticamente significativas nos dois fatores e na totalidade da escala.

Tabela 4

Validade Convergente

	Fator 1	Fator 2	Amostra total
Total EMMBEP	.38**	.41**	.40***
Felicidade	.35**	.36**	.36**
Sociabilidade	.39**	.41**	.41**
Controlo de Si e dos Acontecimentos	.31**	.36**	.34**
Envolvimento Social	.32**	.34**	.34**
Autoestima	.36**	.34**	.37**
Equilíbrio	.25**	.34**	.28**

Nota. Fator 1 e Fator 2 – QEPA= Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica; EMMBEP= Escala de Medida e Manifestação de Bem-Estar Psicológico; **p ≤ .01; ***p ≤ .001

Na Tabela 5 é possível observar a validade divergente que foi efetuada com o QPIPA, que revelou associações estatisticamente significativas nos dois fatores e na totalidade da escala.

Tabela 5

Validade Divergente

	Fator 1	Fator 2	Amostra total
Ser Praxado	-.64**	-.81**	-.70**
Praxar	.27**	.15**	.25**

Nota. Fator 1 e Fator 2 – QEPA= Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica; Ser Praxado e Praxar - QPIPA= Questionário de Práticas Inadequadas na Praxe Académica; **p ≤ .01

Os resultados obtidos com o Teste U de Mann-Whitney revelaram não existir diferenças estatisticamente significativas através da comparação entre os sexos, seja ao nível do total ($U= 13675.5$, p

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

=.17), do fator 1 ($U= 13667.0$, $p = .15$), e do fator 2 ($U= 14448.5$, $p = .17$) (cf. tabela 6).

Tabela 6

Validade de grupos conhecidos

	Masculino	Feminino	$U (p)$
	M (DP)	M (DP)	
Fator 1	45.26(17.74)	46.24(18.86)	13667.0 (.15)
Fator 2	14.27(5.89)	14.69(5.39)	14448.5 (.17)
Total	59.52(22.67)	60.94(23.30)	13675.5 (.17)

Nota. M= Média; DP= Desvio Padrão; U= Teste U de Mann-Whitney

Para verificar se as subescalas (Felicidade, Sociabilidade, Controlo de Si e dos Acontecimentos, Envolvimento Social, Autoestima e Equilíbrio) da EMMBEP predizem a existência de experiências positivas no contexto de praxe académica, procedeu-se à realização de uma regressão linear múltipla, que identificou a Sociabilidade como o único preditor de experiências positivas na praxe académica do QEPA (cf. Tabelas 7 e 8). Em relação ao Fator 1, o modelo é significativo obtendo-se um $R_a^2 = 41,4\%$ de explicação da variabilidade. No que concerne ao Fator 2, o modelo é novamente significativo apresentando um valor de $R_a^2 = 43\%$ de explicação da variabilidade.

Tabela 7

Modelo de Regressão para o Fator 1 do QEPA e subescalas da EMMBEP

Modelo I	Variáveis	R^2	B	β	t
Fator 1	Sociabilidade	.17	1.38	.26	2.39**
	Controlo de Si e dos Acontecimentos		-.45	-.07	-.63
	Envolvimento		.66	.10	1.23
	Autoestima		.55	.10	.95
	Equilíbrio		-.65	-.10	-1.10

Nota. Fator 1 – QEPA= Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica; EMMBEP= Escala de Medida e Manifestação de Bem-Estar Psicológico; R^2 = coeficiente de determinação, β = coeficiente beta padronizado, t = teste *t* de Student, ** $p \leq .017$

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Tabela 8

Modelo de Regressão para o Fator 2 do QEPA e subescalas EMMBEP

Modelo I	Variáveis	R ²	B	β	t
Fator 2	Sociabilidade	.18	.47	.29	2.75**
	Controlo de Si e dos Acontecimentos		.10	.05	.46
	Envolvimento		.23	.11	1.45
	Autoestima		.06	.04	.35
	Equilíbrio		.18	.09	1.00

Nota. Fator 2 – QEPA = Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica; EMMBEP= Escala de Medida e Manifestação de Bem-Estar Psicológico; R²= coeficiente de determinação, β= coeficiente beta padronizado, t= teste t de Student; **p ≤ .006

Por outro lado, realizou-se novamente uma regressão linear múltipla para verificar se as subescalas (Ser Praxado e Praxar) do QPIPA poderiam prever a ocorrência de experiências positivas na praxe académica. Através desta análise, foi possível concluir que no que concerne ao Fator 1, o modelo é significativo e explica 67% da variabilidade. Em relação ao Fator 2, o modelo é significativo na variável “Ser Praxado” e explica 81% da variabilidade (ver tabela 9).

Tabela 9

Modelo de Regressão para o Fator 1 E 2 do QEPA e Duas dimensões do QPIPA

Modelo I	Variáveis	R ²	B	β	t
Fator 1	Ser Praxado	.44	-1.60	-.61	-15.77
	Praxar		1.02	.19	4.99
Fator 2	Ser Praxado	.66	-.63	-.80	-26.29
	Praxar		.08	.05	1.73

Nota. Fator 1 e Fator 2 – QEPA= Questionário de Experiências Positivas na Praxe Académica; QPIPA= Questionário de Práticas Inadequadas na Praxe Académica; R²= coeficiente de determinação, β= coeficiente beta padronizado, t= teste t de Student

No que diz respeito às respostas abertas, um total de 94 participantes assumiu ter frequentado e desistido de participar nas praxes académicas, indicando o motivo da desistência. O principal motivo apontado para desistirem da praxe académica foi a “Ausência de Disponibilidade” sendo este procedimento relatado por 37 participantes, seguido da “Inutilidade” apontado por 35 participantes. Uma análise detalhada acerca dos motivos que levaram à desistência da participação nas praxes académicas encontra-se na tabela abaixo (Tabela 10).

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Tabela 10

Motivações para a Desistência das Praxes Académicas

	N (%)
Categorias	
Ausência de Disponibilidade	37 (39.36%)
Inutilidade	35 (37.23%)
Abuso Psicológico	15 (15.96%)
Exigência e Desgaste Físico	11 (11.70%)
Abuso de Poder	10 (10.64%)
Desrespeito	9 (9.57%)
Pressão	7 (7.45%)
Desconforto Emocional	5 (5.32%)
Motivos de Saúde	5 (5.32%)
Assédio Moral (humilhação)	4 (4.26%)
Incitar o uso de substâncias	2 (2.13%)
Não adaptação	2 (2.13%)
Bullying	1 (1.06%)

Nota. *n* = número de vezes que a categoria foi indicada em 94 respostas

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo desenvolver e validar o QEPA, a par da análise das potenciais experiências mais desfavoráveis associadas às praxes académicas, procurando igualmente perceber como todas estas experiências (positivas e negativas) se relacionam com o bem-estar psicológico dos estudantes universitários.

A investigação em torno das praxes académicas tem privilegiado fundamentalmente a análise das práticas inadequadas e abusivas ou mesmo criminais que podem ocorrer neste contexto, como as situações de humilhação, a prática exercício físico extremo, os consumos de substâncias (e.g., álcool, drogas), roubos, injúrias, o uso de violência física e psicológica ou mesmo homicídios (Finkel, 2002; Freitas, 2021; Frias, 2003; Nirh, 2014; Nuwer, 1999; Silva, 2015). Não obstante, tem sido igualmente defendido que as praxes académicas poderão igualmente ter um papel importante ao nível da integração e de aceitação, promovendo a adaptação dos estudantes ao novo contexto de ensino, universitário, e proporcionar momentos lúdicos e de convivência social (Bento et al., 2021; Caldeira et al., 2015; Cegonho, 2011; Fávero et al., 2018; Ferreira & Moutinho, 2007; Gomes & Ribeiro, 2002; Pimentel et al., 2011; Queirós et al., 2005; F. Silva, 2015; Yinan, 2017). Nesta medida, o desenvolvimento e validação do QEPA para estudantes universitários portugueses

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

constitui, em nosso entender, um importante contributo desta investigação, na medida em que não se conhece em Portugal um instrumento que permita avaliar estas práticas positivas, do mesmo modo que são reduzidos os estudos focados nesta dimensão mais positiva deste ritual académico. O conhecimento das práticas positivas é deveras importante para melhor auxiliar e fundamentar as políticas de prevenção e intervenção neste contexto. A avaliação psicométrica do QEPA, com o recurso à AFE, possibilitou identificar a existência de dois fatores distintos: Fator 1 - “Desenvolvimento Pessoal, Social e Académico” e Fator 2 - “Bem-estar Individual”, cujos itens apresentaram adequados valores de saturação acima de .40. De igual modo, as médias das correlações item-total corrigidas apresentaram valores acima de .20 cumprindo os critérios e pressupostos recomendados (Finch et al., 2016). O alfa de Cronbach, utilizado para examinar a consistência interna (fiabilidade) do instrumento, revelou valores excelentes para a totalidade do questionário e para os dois fatores (Fator 1 - “Desenvolvimento Pessoal, Social e Académico” e Fator 2 - “Bem-estar Individual”) pontuando acima do valor recomendado de .70 (DeVellis, 2016) e corroborando a primeira hipótese do estudo (**H1**) referente à consistência interna do instrumento.

A validade convergente realizada com o instrumento que avalia bem-estar psicológico - EMMBEP revelou correlações positivas, estatisticamente significativas nos dois fatores e na totalidade da escala corroborando, dessa forma, a terceira hipótese do estudo (**H3**) que predizia que indivíduos que reportassem experiências positivas na praxe académica apresentariam maior bem-estar psicológico. É possível verificar que, apesar da correlação não ser muito alta, à medida que aumentam as experiências positivas vivenciadas no contexto de praxe académica também aumenta o bem-estar psicológico reportado pelos participantes. Tais resultados corroboram, em certa medida, outras evidências científicas que associam uma dimensão positiva às praxes académicas (Bento et al., 2021; Caldeira et al., 2015; Cegonho, 2011; Fávero et al., 2018; Ferreira et al., 2007; Ferreira et al., 2005 citado por Cegonho, 2011; Pimentel, 2011; Queirós et al., 2005; Gomes, 2000; Silva, 2015; Yinan, 2017).

A validade divergente realizada com o QPIPA revela correlações estatisticamente significativas nos dois fatores e na totalidade da escala. Sendo que, o Fator 1 e o Fator 2 do QEPA apresentaram correlações negativas com a dimensão “Ser Praxado” do QPIPA, isto significa que à medida que os estudantes percecionam que foram submetidos a comportamentos inadequados, na praxe, reportam uma diminuição de experiências positivas naquele contexto. Tais resultados seriam algo expectáveis, considerando que as evidências que documentam que a ocorrência de tais experiências adversas pode interferir com bem-estar dos indivíduos (Monteiro et al., 2012). Por outro lado, a dimensão “Praxar” apresentou correlações positivas, apesar de baixas, com o QEPA, o que significa que à medida que aumenta o uso de comportamentos inadequados também aumenta as experiências positivas reportadas pela parte de quem praxa. Como hipótese explicativa destes resultados poderá colocar-se a possibilidade de os estudantes, que praxam, não

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

reconhecerem certas práticas como inadequadas ou mesmo resultar de uma certa legitimação das mesmas, no contexto de praxe académica (Maia, 2017; Massey & Massey, 2017; Silva et al., 2019).

No que diz respeito, à validade de grupos conhecidos, os resultados obtidos revelaram não existir diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e masculino, o que poderá ficar a dever-se ao desequilíbrio da amostra em termos de sexo, contando com uma participação mais expressiva das mulheres (n=287). Ademais, importa referir que este desequilíbrio é também enquadrável nos dados que referenciam que mais mulheres optam por prosseguir com os estudos universitários (INE, 2021).

Um outro objetivo deste estudo envolveu perceber em que medida o bem-estar psicológico dos estudantes, que participaram no estudo, predizia as experiências positivas e desfavoráveis nas praxes académicas. Neste sentido, apenas a subescala da sociabilidade surgiu como preditor das experiências positivas na praxe académica, para ambos os fatores. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de a EMMBEP não se tratar de uma escala que avalia os mesmos constructos que o QEPA, porém os resultados demonstraram que uma maior capacidade de sociabilidade facilita experiências positivas na praxe académica. Estes resultados podem ficar a dever-se ao facto da sociabilidade ser caracterizada como uma tendência que um indivíduo tem para se afiliar com os outros, preferir conviver e socializar do que estar sozinho (Cheek & Buss, 1981) e conseguir relacionar-se com as outras pessoas facilmente (Brambilla & Leach, 2014), lembrando que as atividades de praxe académica se desenvolvem em contexto grupal envolvendo a interação social. Desta forma, conclui-se que as hipóteses propostas neste estudo foram verificadas.

No presente estudo, procuramos ainda compreender os motivos que levaram os participantes a desistirem da praxe académica. Entre os principais motivos apontados, destacamos: o horário/duração excessiva do tempo de praxe, a inutilidade da praxe (sem vantagens; sem objetivos; não identificação; desinteressante; não ser integrativo), a exigência e o desgaste físico (resultantes da prática de exercício físico extremo), o abuso/desgaste psicológico, o abuso de poder (por parte dos “doutores”), o desrespeito, a pressão e o assédio moral (humilhações) como os principais motivos que levaram ao abandono da praxe académica, por parte desses estudantes. Estes resultados, para além de estarem alinhados com a literatura existente acerca dos aspetos negativos que podem ocorrer nas praxes académicas (Finkel, 2002; Freitas, 2021; Frias, 2003; Nirh, 2014; Nuwer, 1999; Silva, 2015), são particularmente informativos sobre os aspetos que devem ser melhorados nas praxes académicas futuras para se tentar maximizar as experiências positivas e o bem-estar dos estudantes e minimizar potenciais riscos e que devem ser considerados em estudos e intervenções futuras com esta população.

Conclusão

Apesar das praxes académicas constituírem contextos que possam integrar

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

aspectos/atividades/comportamentos negativos, os estudantes continuam a participar e envolver-se ativamente nesses rituais de iniciação académica devido às experiências positivas que podem advir da sua participação. Assim, este estudo pretendeu expandir e providenciar mais informação acerca do fenómeno das praxes académicas, nomeadamente, no reconhecimento da sua dimensão mais positiva e subsequentes implicações no bem-estar psicológico dos estudantes. Deste modo, desenvolveu-se o QEPA para melhor aferir das experiências positivas da participação nas praxes académicas de cada indivíduo. É, pois, nossa expectativa que este instrumento e estudo mais em particular possa estimular o desenvolvimento de outras investigações neste âmbito de forma a promover políticas e estratégias preventivas potenciadoras das experiências positivas nas praxes académicas.

Por fim é de salientar que o presente estudo contém algumas limitações que importa considerar para melhor contextualizar os seus resultados e implicações dos mesmos. Em primeiro lugar, destacamos o desequilíbrio da amostra em termo do sexo dos participantes, com uma menor participação do sexo masculino. De igual modo, o presente estudo, de cariz exploratório e transversal, foi conduzido com estudantes universitário que frequentaram a Universidade do Minho, impossibilitando assim a generalização dos resultados a outros contextos universitários. Por conseguinte, seria importante que estudos futuros possam analisar as experiências positivas, através do QEPA, com amostras de estudantes de outras universidades, garantindo-se maior equilíbrio amostral em termos de sexo e eventualmente assegurando-se a representatividade da amostra de forma a poder garantir a generalização dos resultados. De igual modo, consideramos que a aposta no desenvolvimento de estudos longitudinais que possibilitassem melhor compreender toda a dinâmica envolvente às praxes académicas e seu impacto no bem-estar dos estudantes, se afiguraria como fundamental neste domínio.

O desenvolvimento do QEPA demonstrou-se pertinente devido à escassez de instrumentos, no contexto português, que analisem a experiência pessoal de cada um nas praxes académicas, mais concretamente dos aspetos mais positivos. Esperamos, deste modo, que QEPA possa auxiliar no desenvolvimento de futuras intervenções ou estudos com a população alvo como, por exemplo, ser utilizado por instituições de ensino superior para verificarem em que aspetos a praxe pode estar a dar resposta a necessidades dos estudantes que a própria instituição não consegue fornecer. Por outro lado, os motivos apresentados pelos participantes para a desistência da praxe académica devem ser um dos principais focos de intervenções futuras que pretendam alterar certas práticas existentes, menos adequadas, no contexto de praxe académica.

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Referências

- Allan, E. J., Kerschner, D., & Payne, J. M. (2018). College Student Hazing Experiences, Attitudes, and Perceptions: Implications for Prevention. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/19496591.2018.1490303>
- Allan, E. J., & Madden, M. (2008). Hazing in view: College students at risk: Initial findings from the national study of student hazing. *Examining and Transforming Campus Hazing Cultures*, 30, 2008.
- Aronson, E., & Mills, J. (1976). The effect of severity of exertion on liking for a cause. *Journal of Social Psychology*, 99(1), 51–56. <https://doi.org/10.1080/00224545.1976.9924747>
- Bento, R. A. ., Henriques, C. ., Pimentel, H. ., Ramos, L. ., M.; V., Barroso, T. ., & Ferreira, T. (2021). *Comportamentos de saúde e bem-estar dos estudantes do Ensino Superior Politécnico* (C. C. dos I. S. Politécnicos (ed.)). <https://ccisp.pt/wp-content/uploads/2021/06/Relatorio-Saude.pdf>
- Brambilla, M., & Leach, C. W. (2014). On the importance of being moral: The distinctive role of morality in social judgment. *Social Cognition*, 32(4), 397–408. <https://doi.org/10.1521/soco.2014.32.4.397>
- Brown, J. L., & Venable, P. A. (2007). Alcohol use, partner type, and risky sexual behavior among college students: Findings from an event-level study. *Addictive Behaviors*, 32(12), 2940–2952. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2007.06.011>
- Cabral, B., & Mineiro, J. (2015). *Desobedecer à praxe*. Deriva.
- Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, O., & Botelho, S. P. (2015). Hazing Practices in Higher Education: A study with portuguese students. *International Journal of Humanities and Social Sciences (IJHSS)*, 7(4), 15444–15447.
- Cegonho, P. R. (2011). *As Praxes Académicas na Universidade de Évora*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal)
- Cheek, J., & Buss, A. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 330–339. <https://doi.org/10.4324/9780203871539>
- Cimino, A. (2011). The evolution of hazing: Motivational mechanisms and the abuse of newcomers. *Journal of Cognition and Culture*, 11(3–4), 241–267. <https://doi.org/10.1163/156853711X591242>
- Clements, R. (1999). Prevalence of alcohol-use disorders and alcohol-related problems in a college student sample. *Journal of the American College Health Association*, 48(3), 111–118. <https://doi.org/10.1080/07448489909595682>
- Código de Praxe Academia Minhota*. (2021). <http://cabidodecardeais.blogspot.com/2020/09/codigo-de-praxe-20202021.html>
- Costa, A., Figueiredo, J., Monteiro, P., Costa, S., & Xavier, S. (2016). Caracterização dos padrões do consumo do álcool em estudantes da Universidade de Aveiro. *Interações*, 12(42), 112–124. <https://doi.org/10.25755/int.11816>
- DeSantis, A. (2007). *Inside Greek U.: Fraternities, sororities, and the pursuit of pleasure, power and prestige*. Lexington, KY: University Press of Kentucky.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Finch, H., French, B. F., & Immekus, J. C. (2016). *Applied psychometrics using SPSS and AMOS*. IAP.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. *Handbook of emotions*, 2, 325–337.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A Study in Sociology*. Translated by John A. Spaulding and George Simpson. New York: Free Press.
- Dutra, R. G., & Pires Menezes, M. L. (2017). O Lazer Dos Estudantes Universitários: O Caso Das Festas Universitárias. *Revista Presença Geográfica*, 4(1), 63. <https://doi.org/10.36026/rpgeo.v4i1.2624>
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and Correlates of Depression Anxiety and Suicidality Among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542.
- Ellsworth, C. W. (2004). *Defenition of Hazing: Differences Among Selected Student Organization*. University

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

of Maryland.

- Estanque, E. (2017). A práxis do trote : breve etnografia histórica dos. Em *Sociologia Antropológica* (Vol. 07, Número 02). Universidade de Coimbra.
- Fávero, M., Pinto, S., Ferreira, F., Machado, F., & Del Campo, A. (2018). Hazing Violence: Practices of Domination and Coercion in Hazing in Portugal. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(11), 1830–1851. <https://doi.org/10.1177/0886260515619748>
- Ferreira, M., & Moutinho, F. (2007). «Histórias» de Praxe, *Fragmentos da Vida Associativa e da Sociabilidade Estudantis*.
- Figueira, C. (2013). *Bem-Estar Nos Estudantes Do Ensino Superior: Papel das Exigências e dos Recursos Percebidos no Contexto Académico e das Atividades de Voluntariado*. (PhD, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
- Finkel, M. A. (2002). Traumatic injuries caused by hazing practices. *American Journal of Emergency Medicine*, 20(3), 228–233. <https://doi.org/10.1053/ajem.2002.32649>
- Freitas, A. P. (2021). *A relação entre as práticas inadequadas na praxe académica e o autocontrolo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal)
- Frias, A. (2003). Praxe Académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das Tradições e dinâmicas identitárias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 1–25.
- Gomes, C. A., & Ribeiro, R. (2002). As praxes académicas na Universidade do Minho: Conclusões e implicações de um relatório institucional. Em *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 107–116). [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17357/1/praxe na UM.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17357/1/praxe%20na%20UM.pdf)
- Instituto Nacional de Estatística (2021). Alunas/os inscritas/os no ensino superior (N.º) por Sexo e Idade; Anual. INE. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0009259&contexto=bd&selTab=tab2
- Kadison, R., & DiGeronimo, T. (2004). College of the Overwhelmed: The Campus Mental Health Crisis and What to Do About It. *Journal of College Student Development*, 13(2), 56–59. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0006>
- Keating, C. F., Pomerantz, J., Pommer, S. D., Ritt, S. J. H., Miller, L. M., & McCormick, J. (2005). Going to college and unpacking hazing: A functional approach to decrypting initiation practices among undergraduates. *Group Dynamics*, 9(2), 104–126. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.9.2.104>
- Lopes, J. (2014). Bem-Estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior Relação com as Variáveis Sociodemográficas, Pessoais e Académicas (Número 1951). (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal)
- Lopes, P. C. (2011). *Os Membros da Praxe Académica na Mira dos Estereótipos: Efeitos do Contexto de Comparação Social e da Identificação Grupal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal)
- Maia, I. (2017). Da integração no Ensino Superior à integração na ordem social: uma interpretação sociológica da praxe. Em *Environ. Sci. Technol.* (Vol. 51, Número 9). (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal)
- Marôco, J. (2018). Análise Estatística com o SPSS Statistics.: 7ª edição. ReportNumber, Lda.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, M. A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique: L'ÉMMBEP. *Canadian Journal of Public Health*, 89(5), 352–357. <https://doi.org/10.1007/bf03404490>
- Massey, K. D., & Massey, J. (2017). It Happens, Just Not to Me: Hazing on a Canadian University Campus. *Journal of College and Character*, 18(1), 46–63. <https://doi.org/10.1080/2194587x.2016.1260477>
- McCreary, G. R., & Schutts, J. W. (2019). Why Hazing? Measuring the Motivational Mechanisms of Newcomer Induction in College Fraternities. *Journal of Cognition and Culture*, 19(3–4), 343–365. <https://doi.org/10.1163/15685373-12340063>
- Mikell, T. C. (2014). Getting away with murder: Hazing, hegemonic masculinity, and victimization

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

- [University of South Carolina]. Em *ProQuest Dissertations and Theses*.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação Portuguesa da Escala de Medida e Manifestação de Bem-Estar Psicológico com Estudantes Universitários - EMMBEP. *Psicologia Saúde & Doenças*, 13(1), 66–77.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1989). Newcomers and oldtimers in small groups. In P. Paulus (Ed.), *Psychology of group influence* (2nd ed., pp. 143–186). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nirh, J. (2014). *Explanations of College Students for Engaging in Hazing Activities*. The University of Arizona.
- Nuwer, H. (1999). *Wrongs of Passage: Fraternities, Sororities, Hazing, and Binge Drinking*. (Indiana University Press (ed.)).
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED463694&site=eds-live>
- Oliveira, C. S., Villas-Boas, S., & Heras, S. Las. (2016). Assédio no ritual da praxe académica numa universidade pública Portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 80, 49–67.
- Pereira, A., & Williams, D. I. (2001). Stress and coping in helpers on a student «nightline» service. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(1), 43–47. <https://doi.org/10.1080/09515070110038019>
- Pereira, Anabela. (1997). *Helping Students Cope : Peer Counselling in Higher Education*. (PhD, University of Hull, Hull, England)
- Pereira, J., & Morais, C. (2019). Motivações, Comportamentos e Consequências das Festas Académicas nos Estudantes Cabo-Verdianos. Em I. P. de Bragança (Ed.), *Congresso Internacional Inteligência Emocional: Livro de Atas* (pp. 160–172).
- Pimentel, M., Pereira, F., & Mata, M. (2011). LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS . PROCESO DE (DES) INTEGRACIÓN ? *Prismasocial*.
- Queirós, P., Neves, M., Loureiro, C., Reis, R., Silva, P., & Areias, C. (2005). A Praxe na nossa Escola: As palavras dos Estudantes. *Actas do Congresso Nacional*, 395–402.
- Ramos, L. M. A. (2016). *Os mecanismos sócio-cognitivos e o bem-estar psicológico : teste de um modelo integrativo em estudantes universitários*. (PhD, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal)
- Ryff, C. D. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Santos, D. B. (2016). *Qualidade De Vida , Estratégias De Coping E Bem-Estar Psicológico Em Estudantes Universitários*. Universidade Lusófina de Humanidades e Tecnologias.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American psychologist*, 60(5), 410–421.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Silva, F. (2015). *Influência da personalidade e das vivências de praxe na adaptação ao ensino superior* [Departamento de Educação]. <http://hdl.handle.net/10773/15440>
- Silva, J., Estanque, E., Mineiro, J., Sebastião, J., & Lopes, J. (2019). *Antiguidade e poder simbólico na praxe académica* (Vol. 54, Número 232, pp. 438–460). Instituto Ciências Sociais da Universidad de Lisboa.
- Smith, T. (1964). The emergence and maintenance of fraternal solidarity. *The Pacific Sociological Review*, Vol. 7(1), 29–37.
- Soares, M. (2014). Bem-estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior: Caracterização, Correlatos e Proposta de Intervenção [Universidade Fernando Pessoa]. Em *UIN Maulana Malik Ibrahim* (Vol. 39, Número 1).
<http://dx.doi.org/10.1016/j.biochi.2015.03.025>
<http://dx.doi.org/10.1038/nature10402>
<http://dx.doi.org/10.1038/nature21059>
<http://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127>
<http://dx.doi.org/10.1038/nrmicro2577>
- Sousa, N. (2014). Os estudantes universitários e o consumo de substâncias psicoativas. Em *Universidade Lusófona do Porto; Faculdade de Psicologia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal)

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Webb, E., Ashton, C. H., Kelly, P., & Kamali, F. (1996). Alcohol and drug use in UK university students. *Neoliberalism, Nordic Welfare States and Social Work*, 348, 1–22.
<https://doi.org/10.4324/9781315111834-1>

Yinan, L. (2017). *Tradições estudantis universitárias: instrução militar versus praxe académica* [Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45926>

As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico

Anexo: Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 129/2021

Relatores: Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque e Marlene Alexandra Veloso Matos

Título do projeto: *As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico*

Equipa de Investigação: Ana Margarida Gonçalves Alves (IR), Mestrado Integrado em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Sónia Caridade (Orientadora), Universidade Fernando Pessoa (UFP); Rui Abrunhosa (Orientador), Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *As experiências (des)favoráveis associadas às praxes académicas e a sua relação com o bem-estar psicológico*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 14 de janeiro de 2022.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto