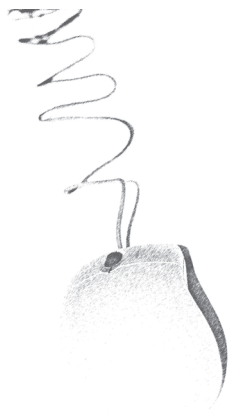


**Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação
para o Desempenho Académico /
Students' Engagement in School:
Perspectives of Psychology and Education Motivation
for Academic Performance**

Feliciano H. Veiga
Coordenador





Ficha Técnica

Título:

Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance

Coordenador Feliciano H. Veiga

Edição Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Coleção Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico Sérgio Pires

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

ISBN 978-989-8753-34-2

dezembro 2016

Este E-book reúne um conjunto de investigações apresentadas no “II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola” (IICIEAE2016), que ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), nos dias 11, 12 e 13 de julho de 2016, organizado na sequência do “Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).



Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education Motivation for Academic Performance

- 6** **Nota de Abertura**
Feliciano H. Veiga
- 9** **Clima motivacional de classe:
Características, efectos y determinantes**
Jesús Alonso-Tapia
- 35** **Escala Quadridimensional
de Envolvimento dos Alunos na Escola
(E4D-EAE): Análise Fatorial Confirmatória
e Consistência Interna / Students'
Engagement in School Four-dimensional
Scale (SES-4DS): Confirmatory Factorial
Analysis and Internal Consistency**
Cláudia R. Silva, Ana C. Ribas,
Feliciano H. Veiga
- 47** **Envolvimento dos Alunos no Ensino
Superior – Um estudo com a escala
“Envolvimento dos alunos na escola:
Uma escala quadridimensional” EAE-E4D /
Students Engagement in Higher Education
– A study with the EAE 4D**
Hélder Rêgo Fernandes, Suzana Nunes
Caldeira, Osvaldo Dias Lopes Silva e
Feliciano Veiga
- 62** **Construção e estudo Exploratório
do questionário do envolvimento
em contexto de ensino superior**
Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Joaquim
Armando Gomes Ferreira e António
Gomes Ferreira
- 77** **Escala de avaliação do autoconceito
de adolescentes: Versão do piers-harris
reduzida a 30 itens em escala 1-6**
Feliciano H. Veiga, e António Leite
- 90** **Escala de Autoeficácia Matemática
Aplicada às Ciências Sociais e Humanas:
Estudo psicométrico**
J. P. Miguel, J. T. Silva, T. S. Machado 1
e M. P. Paixão
- 105** **Envolvimento dos alunos na escola:
relações com a perceção do clima
de criatividade e o apoio dos professores
/ Students' Engagement in School:
Relations with students' perceptions
of creativity climate and teachers'
support**
Fernanda Malveiro e Feliciano H. Veiga

- 122** **Envolvimento dos alunos e tonalidades de interação: a visão de jovens dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário / Students involvement and shades of interaction: 2nd, 3rd cycles and secondary education students overview**
Borges, Paula, Alves-Pinto e Conceição
- 139** **El enfoque de aprendizaje y la percepción competencial: Análisis en estudiantes universitarios**
Sarai Suárez Mallo e M^a Mercedes López Aguado
- 152** **O papel dos jogos na motivação para a aprendizagem: O caso do ensino da economia / The role of games on motivation for learning: The case of economics didactics**
Pedro Ribeiro Mucharreira, Luísa Cerdeira e Belmiro Gil Cabrito
- 167** **Envolvimento dos Alunos na Escola: Para uma ecologia da biblioteca académica**
Tatiana Sanches
- 187** **Liderança dos alunos, clima de escola e estilos educativos docentes: Olhares de alunos dos 3º ciclo e secundário**
Manuela Teixeira e Conceição Alves-Pinto
- 203** **Os jovens, e a clarificação de valores: Da pluralidade de espaços / Students and the spaces' plurality for values clarification**
Alves-Pinto, Conceição, Rangel, Maria José e Carvalho, Fátima
- 219** **Cross-cultural validation of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) in Portugal**
Emiliane Rubat du Mérac e Conceição Alves Pinto
- 236** **Military Engagement, self-concept and on-base living**
Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade e Feliciano H. Veiga
- 249** **Competências emocionais e Comportamentos agressivos entre pares em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade**
Eugénia Bizai, Madalena Melo e Adelinda Candeias
- 268** **Envolvimento dos alunos na escola – Direitos percebidos e relação com os colegas / Students' engagement in school – Relations with the perception of students' rights in school and peer relationships**
Fernanda Malveiro e Feliciano H. Veiga
- 287** **Self-concept and engagement of trainees attending the training courses for petty officers 1st class**
Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade e Feliciano H. Veiga
- 300** **Correlation of motivation and achievement in learning a foreign language pronunciation**
Daniela Sorádová e Zdena Králová
- 313** **Prediction of academic help seeking by motivational variables (achievement goals and social goals) in high school students**
Sohrab Abdi Zarrin, Maria Paula Paixão e Seyed Morteza Hashemi
- 324** **Vinculação aos pais e professores e envolvimento dos alunos na escola**
Sofia Vieira, Teresa Sousa Machado e José Tomás da Silva
- 339** **Mindfulness como metodologia de intervenção em Crianças de idade escolar com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Implicações em meio escolar**
Ana Maria Gomes
- 352** **Instrumentalidade da matemática, interesse científico e realização a matemática**
José Tomás da Silva, Maria Paula Paixão, Teresa Sousa Machado e José Pacheco Miguel

- 370 Assertividade e envolvimento escolar dos alunos – A importância do desenvolvimento de um instrumento de avaliação**
Marta Tavares, Suzana Nunes Caldeira e Osvaldo Silva
- 387 Avaliação formativa e envolvimento de estudantes no processo de ensino/ Aprendizagem**
Cristina Manuela Sá
- Classroom management: Teachers' skills and differentiation according to posts held at school – A research study with primary school teachers**
- 404 Sónia Valente e Feliciano H. Veiga**
- Envolvimento de educadores de infância angolanos: Adaptação da Utrecht Work Engagement Scale e da escala de representações dos professores acerca dos comportamentos de cidadania docente**
Genoveva A. Borges e Feliciano H. Veiga
- 437 O envolvimento dos alunos e a formação da autoeficácia do professor estagiário**
Maria Martins, Marcos Onofre, João Martins, Ana Quitério, João Costa
- 451 Implicación con la actividad física y apoyo de los profesores y el centro escolar**
Mikel Martínez Medina, Iker Ros Martínez de Lahidalga, Luis María Zulaika Isasti y Guillermo Infante Borinaga
- 470 Implicación, participación y motivación de las chicas hacia la actividad física en secundaria**
Jokin Arberas Axpe, Iker Ros Martínez de Lahidalga, Luis Maria Zulaika Isasti, y Guillermo Infante Borinaga
- 490 Determination of pre-service science teachers' perceptions towards supplementary instructional strategies in biology laboratory applications**
Yusuf Ziya OLPÄK e Hüseyin ATEŞ
- 500 Clubes comunitários: resultados preliminares de uma intervenção de carreira no ensino secundário / Community clubs: Preliminary results of a career intervention in high-school years**
Maria do Céu Taveira, Íris M. Oliveira, Cristina Cruz, Helena Fonseca e Cláudia Costa
- 516 A prática docente na efetivação da inclusão escolar: As contribuições da ludicidade no ensino e aprendizagem das crianças com síndrome de down na educação infantil**
Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, Feliciano Henriques Veiga e Elaine Cristina Freitas Veiga
- 533 Voluntariado Universitario: Una estrategia de promoción para la implicación de los estudiantes con las tareas académicas**
Ortiz Adriana Yanina
- 548 Desenvolvimento vocacional e rendimento académico na infância: Estudo exploratório do efeito das zonas geográficas**
Íris M. Oliveira, Maria do Céu Taveira e Erik J. Porfeli
- 566 Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola**
António Leite e Feliciano H. Veiga
- 583 Qualidade de vida e atitudes sobre as intervenções assistidas por animais em estudantes do ensino superior**
Maria Cristina Faria, José Pereirinha Ramalho, Armindo Manuel Mendes, Marília Isabel Alexandre, María Perea-Mediavilla, Javier López-Cepero e José Luís Sarasola
- 600 Relações de género, vivências das praxes, satisfação com a vida e envolvimento do estudante / Gender relationships, experiences of hazing and student's engagement at higher education**
Suzana Nunes Caldeira, Áurea Sousa, Osvaldo Silva, Maria Mendes e Maria José Martins

619 Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores
Ladeiras, A., Barroso, I., Fernandes, I, Ferreira, A., Veloso, C., Fuertes, M. e Sousa, O.

634 Atitudes dos jovens alunos face ao ambiente, idade e sexo: Uma revisão da literatura
Maria da Conceição Martins e Feliciano Henriques Velga

Relações de género, vivências das praxes, satisfação com a vida e envolvimento do estudante / Gender relationships, experiences of hazing and student's engagement at higher education

Suzana Nunes Caldeira¹, Áurea Sousa²,
Osvaldo Silva¹, Maria Mendes³,
Maria José Martins⁴

¹Universidade dos Açores,
CICS.NOVA.UAc (Portugal)

²Universidade dos Açores,
CEEApIA (Portugal)

³Universidade dos Açores,
GaPEOS(Portugal)

⁴Instituto Politécnico de Portalegre,
UIDEF-IEUL, CIEP (Portugal)

suzana.n.caldeira@uac.pt,

aurea.st.sousa@uac.pt,

osvaldo.dl.silva@uac.pt,

macmendes1@hotmail.com,

maria.jose.martins@mail.telepac.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A transição para o ensino superior é indicada como um marco com significado na vida do estudante. Associada a essa transição surgem as praxes, apontadas por alguns como facilitadoras do envolvimento do caloiro na organização. Mas há discordância desta visão dos acontecimentos que, associada a incidentes graves vindos a público, terão contribuído para se iniciarem, no nosso país, um conjunto de estudos que pretendem clarificar contornos, contextos e implicações

desta problemática. **Objetivos:** Uma das variáveis estudadas neste âmbito respeita à violência interpares, nomeadamente nas relações de género. Neste trabalho, procura-se aferir perceções de estudantes sobre a violência nas relações de género, tentando-se descortinar eventuais associações com: opiniões relativas às praxes; bem-estar na vida; e sentimento de pertença à universidade. **Metodologia:** 253 estudantes da Universidade dos Açores (37.5% rapazes e 62.5% raparigas). O protocolo de recolha de dados inclui variáveis sociodemográficas, a Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN), a Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior (EASBPES), a Escala Abreviada de Satisfação com a Vida dos Estudantes (EASVE) e a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). Os dados foram submetidos a métodos estatísticos (do univariado ao multivariado). **Resultados:** Os rapazes legitimam mais a violência de género, sendo as diferenças significativas em três das subescalas da EAVN. Existem correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e a pontuação total da EASBPES, a pontuação total da EASVE e a pontuação total da EAE-E4D. **Conclusão:** Os estudantes que menos legitimam a violência de género tendem a ter uma opinião mais favorável em relação às praxes, a estar mais satisfeitos com a vida e a apresentar níveis mais elevados de sentimento de pertença à Universidade. Provavelmente, sentem os rituais de entrada como um acontecimento divertido e de acolhimento por parte dos veteranos. **Palavras-chave:** Praxes, Violência de género, Envolvimento académico, Análise de dados.

Abstract

Background: The transition to the higher education is a meaningful happening in the students' life. Associated with this transition arise academic rituals, which are pointed by some authors as facilitator of the newcomers engagement at the university. However, there are other interpretations which, associated to some severe incidents, influence an enlargement and a strongest approach to this problematic in our country, in order to clarify their contours, contexts and implications. **Objectives:** One of the variables studied in this project concerns to the violence between pairs, particularly in dating situations. It seeks to gauge the students' perceptions about the violence in the gender relations, trying to uncover associations with the opinions about

hazing, the well-being in life and feeling of belonging to the university. **Methodology:** 253 students from the University of the Azores (37.5% male and 62.5% female). The data collection protocol includes sociodemographic variables, the Attitudes towards Dating Violence Scales (ADVS), the Assessment Scale of Bullying Situations in Hazing of Higher Education (ASBSHHE), the Abbreviated Scale of Satisfaction with the Student Life (ASSSL), and the Scale of the Students' Engagement in the School (SSES). The data were submitted to methods of exploratory analysis (univariate to the multivariate). **Results:** The male students legitimize more gender violence than female students. The differences are significant in the case of three of the subscales of ADVS. There are weak negative correlations between the total scores in each one of the subscales of ADVS and: the total score of the ASSHE; the total score of the ASSSL; and the total score of SSES. **Conclusion:** Students that less legitimize gender violence tend to express a better opinion through hazing situations, to feel happier with life and to show higher sense of belonging to the University. They probably felt all the entrance rituals as a funny and friendship approach from the veterans.

Keywords: Academic hazing, Gender violence, Academic involvement, Data analysis.

1. Introdução

O estudante do ensino superior tem vindo a ganhar cada vez mais a atenção por parte dos investigadores. Poderíamos dizer que as preocupações que cativam essa atenção resultam, pelo menos parcialmente, de uma extensão vertical daquelas que têm sido, há já bastante mais tempo, as preocupações com os alunos dos ensinos básico e secundário. Para a Psicologia, em particular para a Psicologia da Educação, o foco atencional incide no “processo dinâmico ensino/aprendizagem ou nos [os] diversos sistemas instrucionais, para que a aquisição [...] de conhecimentos” seja profícua (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 5). No entanto, tem vindo a ser cada vez mais saliente a preocupação com o envolvimento académico dos alunos, pelos efeitos protetores do sucesso que aquele tem evidenciado (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Hirschfield & Gasper, 2011; Fernandes, Caldeira & Tiago, 2013). A importância concetual e prática do envolvimento dos alunos na escola já motivou, em Portugal, a realização de dois congressos internacionais, respetivamente em 2013 e em 2016, coordenados por Feliciano H. Veiga, no primeiro caso, e por Feliciano H. Veiga e Carolina Carvalho, no segundo.

O envolvimento do aluno na escola pode ser “entendido como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação), tratando-se [trata-se] de um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como a via de resposta aos problemas nas escolas dos nossos dias” (Veiga, 2013, p. 442). As questões da ligação à instituição de ensino, a qualidade e a intensidade dessa ligação surgem, então, como elementos significativos no que se refere à adaptação do aluno à instituição e ao modo como ele persiste no enfrentar dos desafios que nela vive. Este aspeto relativo à criação de vínculos surge com idêntica relevância no âmbito do ensino superior, como atestam, por exemplo, os estudos de Tinto (1975), onde é apresentada a ideia de que o ingresso e a persistência do estudante no ensino superior dependem da sua integração, académica e social, e é referido que um dos principais motivos para o abandono é um baixo nível de compromisso dos estudantes para com a instituição.

As praxes académicas têm sido apresentadas pelos seus apoiantes como um meio facilitador da integração do estudante novato na instituição e da criação de novos vínculos, designadamente relacionais. Esta ideia encontra-se, por exemplo, em estudos de Pimentel, Mata e Pereira (2012) ou de Dias e Sá (2013), onde as atividades de praxe surgem relatadas por estudantes como uma boa forma de integração, de estabelecimento de novas dinâmicas relacionais e de promoção do sentimento de pertença na transição do ensino secundário para o superior. Mas a caracterização mais frequente da praxe, sobretudo na literatura internacional, tem uma conotação negativa, sendo, nesses casos, descrita como um conjunto de comportamentos ultrajantes e violentos de veteranos sobre caloiros, onde, por exemplo, sujeitar os recém-chegados a agressões físicas (por exemplo, privação de sono), psicológicas (por exemplo, insultar), ou de índole sexual (por exemplo, obrigar a atos sexuais simulados ou reais) (Sternier, 2008; Nirh, 2014) são bastante comuns. Este tipo de comportamentos, ao invés de facilitar a convivência, parece retratar situações de violência interpares, em certa medida, análogas à que se encontram em estudos sobre violência de género.

Efetivamente, tanto a violência física, como a psicológica ou a sexual, são categorias de comportamento abusivo, que se encontram em diversos estudos sobre violência nas relações de intimidade (e.g., Basile & Saltzman, 2002; Straus & Sweet, 1992). No âmbito da violência física encontram-se todas as ações que causam ferimentos ou dores no outro (Ehlert, 2007). A violência psicológica pode

passar pela utilização de comunicação verbal e não-verbal, com o objetivo de causar sofrimento psicológico (Straus & Sweet, 1992), mediante atitudes, tais como as de amedrontar, isolar, insultar ou ridicularizar. A violência sexual pode consubstanciar-se em comportamentos diversos de índole sexual, implícitos ou explícitos, que provocam desconforto (Ehlert, 2007). Em muitos trabalhos empíricos encontra-se a indicação de que os jovens de ambos os sexos mostram baixa concordância com este tipo de violência, mas os números são inquietantes (Machado, Matos & Moreira, 2003). Em termos de género, a indicação é a de que a tolerância ou legitimação da violência é superior no sexo masculino (e.g., Miller, 2011; Price, Byers, Sears, Whelan & Saint-Pierre, 2000). Relativamente a outras vivências, a literatura tem mostrado que as assimetrias de poder entre parceiros íntimos (Kaura & Allen, 2004) ou a exposição a outras interações violentas (O’Keefe, 1998) podem facilitar a expressão de comportamentos agressivos na intimidade. Acresce que a exposição continuada a este tipo de comportamentos tende a ativar perceções de desvalorização pessoal, baixo nível de competência, baixa autoestima, desânimo aprendido, entre outras (Matos, 2002; Sousa, 2010), e visam quebrar laços entre a vítima e a sua rede social.

Vê-se, então, alguma similitude com o que se reporta às situações de praxe, não apenas na tipologia dos comportamentos agressivos, como nas condições da sua manifestação e nas implicações que acarreta. Também neste caso, os rapazes evidenciam maior tolerância e adesão à praxe (Costa, Dias, Dias, Souza & Canela, 2013), mesmo quando nela reconhecem alguns comportamentos de assimetria de poder, com este claramente centrado nos membros mais velhos (Mikell, 2014). Para além disso, esta situação confrontativa, marcada pelo poder unilateral, também ativa sentimentos de impotência (Cooper, Walker, Askew, Robinson & McNair, 2011) e de baixa autoestima; baixo rendimento; e incremento de stresse, ansiedade e agressividade (Silva & Morgado, 2011), podendo gerar desligamento do estudante ao curso e à academia (Goulart, 2013).

No seu conjunto, esse tipo de comportamentos, a ocorrer no seio das instituições de ensino superior, contraria as atribuições que foram cometidas a essas instituições, nomeadamente a referente à “criação do ambiente educativo apropriado às suas finalidades” (alínea b) do n.º 1 do art.º 8, RJIES), que são, entre outras, “a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes” (n.º1 do art.º 2, RJIES). Alinhando pelos mesmo princípios, é missão da Universidade dos Açores “[...]”

contribuir para a construção de uma sociedade inspirada em valores humanistas que promova o desenvolvimento sustentável e o bem-estar através do saber, da criatividade, da iniciativa e da cooperação” (art. 3º dos Estatutos da Universidade dos Açores). E é sabido que a instituição de formação é protetora de um clima de bem-estar, quando cria condições de vinculação forte e segura ao jovem, quando fomenta, entre outros aspetos, um elevado envolvimento académico e se trabalha para um igualmente elevado desempenho académico (Herrenkohl, Hill, Chung, Guo, Abbott & Hawkins, 2003).

Foi atendendo à missão e atribuições das instituições de ensino superior, com foco para a Universidade dos Açores, que se desenvolveu o presente estudo. Teve-se, ainda, em conta a meta de se atingir, em 2020, uma percentagem de jovens com um diploma do ensino superior da ordem dos 40% (Estratégia 2020 para a Europa, 2011) e dados da situação escolar nos Açores, assinalando que, em 2011, 23% dos jovens entre os 15 e os 24 anos apenas tinham concluído o 2.º ciclo (ProSucesso, 2015). Para além do mais, os Açores são uma das regiões do país onde a taxa de denúncia/participação de violência doméstica é das mais elevadas (Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa, 2015). Neste cenário, interessou aceder a perceções de estudantes da Universidade dos Açores sobre violência de género, tentando-se descortinar eventuais associações: com opiniões relativamente às praxes, pela similitude das circunstâncias; com sentimentos de bem-estar, pela saliência que este conceito assume na missão da universidade; e com “vivências de ligação centrípeta” à universidade (Veiga, 2013), pelo valor que aquelas têm na ativação da persistência e na prevenção do abandono. Pretendendo a Universidade dos Açores prestar um contributo efetivo em termos de elevar o nível científico-tecnológico e sociocultural da população, em particular da que lhe está mais próxima, parece ser fundamental deter um conhecimento tão objetivo quanto possível de aspetos referentes à sua população estudantil, com vista a uma aposta sustentada em situações que facilitem a transição, simplifiquem a adaptação e reforcem vínculos entre os estudantes e a instituição.

2. Método

Pretende-se, com este trabalho, aferir percepções de estudantes sobre a violência nas relações de gênero, tentando-se descortinar eventuais associações com: opiniões relativamente às praxes; bem-estar na vida; e envolvimento na universidade.

A amostra é constituída por 253 estudantes da Universidade dos Açores (37.5% do gênero masculino e 62.5% do feminino), inscritos em cursos de diferentes áreas científicas.

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário, que inclui variáveis sociodemográficas, a Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN) (Saavedra, 2010), a Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior (EASBPES) (Matos, Jesus, Simões & Nave, 2010), a Escala Abreviada de Satisfação com a Vida dos Estudantes (EASVE) (Marques & Ribeiro, 2006) e a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) (Veiga, 2013). Antes da produção de resultados, averiguou-se a consistência interna dos itens destas escalas, na amostra em estudo, através do coeficiente alpha de Cronbach.

A EAVN é constituída por 76 itens e integra seis subescalas que visam aferir as percepções dos sujeitos acerca da “Violência Psicológica Masculina” (VPM), “Violência Física Masculina” (VFM), “Violência Sexual Masculina” (VSM), “Violência Psicológica Feminina” (VPF), “Violência Física Feminina” (VFF) e “Violência Sexual Feminina” (VSF), nas relações de intimidade na adolescência e juventude. Os itens são pontuados em formato Likert de 1–*Discordo Totalmente* a 5–*Concordo Totalmente*. Alguns dos itens são pontuados de forma invertida, isto é, a sua pontuação é revertida. Para cada indivíduo, são calculadas as pontuações relativas à escala total e a cada uma das suas subescalas. A consistência interna dos itens da EAVN, na amostra em estudo, é muito boa (0.939), sendo satisfatória a dos itens respeitantes às suas dimensões (VPM: 0.757; VFM: 0.850; VSM: 0.797; VPF: 0.819; VFF: 0.810; VSF: 0.825).

A EASBPES é um instrumento constituído por 15 itens de autorresposta, organizados em três fatores: “Relação positiva com a praxe” (RPP), “Relação negativa com a praxe” (RNP) e “Dimensão social” (DS), que visam conhecer o modo como os estudantes se relacionam com as praxes. Os itens são pontuados numa escala de Likert, de 1–*Discordo totalmente* a 5–*Concordo totalmente*. Os itens do fator RNP, à exceção de um, são de pontuação invertida. Para cada indivíduo, são calculadas a pontuação total e as pontuações em cada um dos fatores. A consistência interna dos

itens da EASBPES na amostra em estudo é satisfatória (0.752), assim como a das suas dimensões (RPP: 0.871; RNP: 0.721, DS: 0.580).

A EASVE informa sobre o nível de satisfação na vida. É constituída por sete itens de autorresposta numa escala tipo Likert de 1–*Discordo totalmente* a 6–*Concordo totalmente*. Nesta escala, existem dois itens de leitura invertida. A consistência interna dos itens da EASVE na amostra em estudo é satisfatória (0.79).

A Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) avalia o nível de envolvimento do estudante com a instituição de ensino. É constituída por vinte itens (cinco itens referentes a cada uma das dimensões (Veiga, 2013): Cognitiva, Afetiva (com 2 itens invertidos), Comportamental (todos os itens pontuam inversamente) e Agenciativa. É um instrumento de autopreenchimento com seis posições de resposta, onde 1 corresponde a total desacordo e 6 a total acordo. No entanto, no âmbito deste trabalho, utilizaram-se apenas 17 itens da EAE-E4D, tendo em atenção um estudo realizado por Fernandes, Caldeira, Silva e Veiga (2016, *in press*), o primeiro com esta escala com estudantes do ensino superior, que recomenda a reformulação de três dos itens (12, 13 e 14) da dimensão Comportamental. A consistência interna dos itens da EAE-E4D, na amostra em estudo, é satisfatória (EAE-E4D, só com 17 itens: 0.842), assim como as dos itens das subescalas Cognitiva (0.778), Afetiva (0.789), Comportamental (0.527, valor muito baixo, mas aceitável) e Agenciativa (0.898).

Relativamente às pontuações, quanto mais elevadas: na EAVN e em cada uma das suas subescalas, maior é a tolerância à violência no namoro por parte de um indivíduo; na EASBPES e em cada uma das suas subescalas, mais favorável é a opinião de um indivíduo relativamente às praxes; na EASVE, maior é a satisfação dos estudantes com a vida; na EAE-E4D e em cada uma das suas subescalas, maior é o envolvimento académico dos estudantes.

No âmbito da recolha dos dados, os respondentes foram informados acerca dos objetivos da investigação e a sua participação foi voluntária. No âmbito da análise dos dados, é de salientar o cálculo de algumas medidas sumárias da estatística descritiva, a aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, do teste de Mann-Whitney (dada a não verificação do pressuposto de normalidade das pontuações obtidas nas escalas e nas subescalas utilizadas, segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov) e da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM).

3. Resultados

3.1. Caracterização da amostra em termos das variáveis em estudo (EAVN, EASBPES, EASVE e EAE-E4D)

A Tabela 1 contém os valores da média e do desvio padrão das pontuações obtidas na EAVN e nas suas seis subescalas, na amostra em estudo.

Tabela 1. Média e desvio padrão das pontuações totais da EAVN e das suas subescalas

Sexo		EAVN	VPM	VFM	VSM	VPF	VFF	VSF
Masculino	Média	146.13	30.96	21.10	20.87	24.61	24,93	25.45
	Desvio Padrão	34.53	9.07	8.61	7.24	7.18.	7,92	8.32
Feminino	Média	134.05	26.89	20.78	18.68	23.12	23,58	22.19
	Desvio Padrão	36.42	7.04.	8.96	6.83	7.73.	8,76	8.37
Total	Média	138.51	28.43	20.90	19.,50	23.68	24,06	23.40
	Desvio Padrão	36.12	8.10	8.81	7.05	7.55	8,47	8.48

A leitura da Tabela 1 indica que no caso da escala total da EAVN o valor da média (138.51) se situa abaixo do ponto médio do intervalo de variação da mesma (228), situação que também se verifica com as suas subescalas, pelo que se depreende que os jovens da amostra tendem a afirmar não concordar com a violência na relação íntima. As pontuações obtidas pelos rapazes foram, em média, ligeiramente superiores às das raparigas. No entanto, através da aplicação do teste de Mann-Whitney, conclui-se que só existem diferenças significativas entre sexos ao nível da pontuação total da EAVN ($U=3153.5$; $p= 0.010$) e de três das suas subescalas: VPM ($U=4863$; $p=0.000$), VSM ($U=5525$; $p=0.010$) e VSF ($U=5077.5$; $p=0.002$). Assim, embora a atitude prevalecente seja a de não legitimação da violência, os rapazes apresentam maior condescendência face à violência no namoro. Globalmente, estes resultados não se afastam de outros encontrados na literatura (e.g., Machado *et al.*, 2003; Miller, 2011).

A Tabela 2 contém os valores da média e do desvio padrão das pontuações totais obtidas nas restantes escalas: EASBPES, EASVE e EAE-E4D.

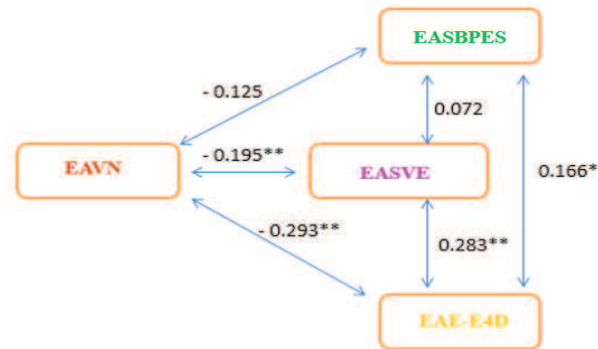
Tabela 2. Média e desvio padrão das pontuações totais da EASBPES, EASVE e EAE-E4D

Sexo		EASBPES	EASVE	EAE-E4D
Masculino	Média	52.56	26.76	68.62
	Desvio Padrão	11.31	6.64	12.30
Feminino	Média	49.85	27.17	68.28
	Desvio Padrão	8.57	5.53	11.17
Total	Média	50.89	27.02	68.41
	Desvio Padrão	9.78	5.95	11.57

Os resultados mostram que, em média, os estudantes da amostra total apresentam pontuações acima dos pontos médios da EASBPES (45), da EASVE (24.5) e da EAE-E4D (59.5), o que significa que tendem a expressar, em geral, níveis razoáveis de acordo com a praxe (50.89), de satisfação com a vida (27.02) e de envolvimento na universidade (68.41). Uma leitura com base na variável “Sexo” mostra que na EASBPES os rapazes pontuam, em média, mais alto do que as raparigas; na EASVE as raparigas pontuam, em média, mais alto do que os rapazes; e na EAE-E4D as pontuações são praticamente iguais. Mas a aplicação do teste de Mann-Whitney dá a conhecer que as diferenças entre rapazes e raparigas não são estatisticamente significativas. Deste modo, pode-se considerar que a variável “Sexo” não tem um papel diferencial no respeitante às representações e vivências da praxe, aos sentimentos de bem-estar e aos vínculos estabelecidos com a instituição de formação.

3.2. Estudos de Associação entre a EAVN e as restantes variáveis (EASBPES, EASVE e EAE-E4D) - resultados globais e por subescalas

No sentido de descortinar eventuais associações entre as perceções dos estudantes sobre violência de género e opiniões relativamente às praxes, sentimento de bem-estar na vida e envolvimento na universidade, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman. Na Fig. 1 estão assinaladas as correlações estatisticamente significativas entre as escalas (valores do coeficiente de correlação de Spearman).



*A correlação é significativa para $\alpha=0.05$ ($p<0.05$); ** A correlação é significativa para $\alpha=0.01$ ($p<0.01$)

Figura 1. Valores do coeficiente de correlação de Spearman entre pares de escalas

Conforme se observa na Fig. 1, existem correlações negativas fracas entre a EAVN e as restantes escalas avaliadas, dando a conhecer que na amostra em estudo a atitude de tolerância à violência tende a decrescer com o aumento das pontuações nas restantes escalas. Esta conclusão tem particular acuidade no caso da EASVE e da EAE-E4D, pois a correlação registada é estatisticamente significativa ($p<0.05$). Deste modo, conclui-se que a atitude de tolerância à violência tende a decrescer com o aumento de sentimentos de bem-estar na vida e com o fortalecimento da “ligação centrípeta” à instituição de formação.

Adicionalmente estudou-se a associação entre as restantes variáveis. É de salientar a existência de correlações positivas fracas, mas estatisticamente significativas ($p<0.05$), entre as pontuações referentes aos seguintes pares de escalas: (EASVE, EAE-E4D); (EASBPES, EAE-E4D). Note-se, por exemplo, que o sinal positivo da correlação entre a EASVE e a EAE-E4D indica que as pontuações destas escalas variam no mesmo sentido, ou seja, à medida que a satisfação com a vida aumenta (EASVE) o envolvimento académico (EAE-E4D) também aumenta e vice-versa, daí as setas nos dois sentidos na Fig. 1. O mesmo raciocínio aplica-se à relação entre a EASBPES e a EAE-E4D, levando, neste caso, à pressuposição de que a vivência das

praxes por parte dos estudantes da amostra foi positiva e facilitadora da integração na nova instituição de ensino.

Em seguida, apresentam-se resultados dos estudos de associação entre as subescalas da EAVN e os restantes instrumentos de medida utilizados.

A Tabela 3 contém os valores do coeficiente de correlação de Spearman entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e: *i*) a pontuação obtida na EASBPES; *ii*) as pontuações obtidas em cada um dos fatores (RPP; RNP; DS) da EASBPES.

Tabela 3. Matriz de correlações: valores do coeficiente de correlação de Spearman

EAVN	EASBPES	RPP	RNP	DS
VPM	-0.105	0.057	0.099	-0.130*
VFM	-0.051	0.074	0.044	-0.143*
VSM	-0.088	0.074	0.104	-0.226**
VPF	-0.116	0.015	0.124	-0.178*
VFF	-0.088	0.013	0.087	-0.095
VSF	-0.225**	-0.054	0.184**	-0.253**

* $p < 0.05$ (estatisticamente significativa para $\alpha = 0.05$); ** $p < 0.01$ (estatisticamente significativa para $\alpha = 0.01$)

A partir da observação da Tabela 3, podemos concluir que, na amostra em estudo:

— existem correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e a pontuação total da EASBPES. No entanto, somente a referente à subescala VSF da EAVN é estatisticamente significativa ($r_s = -0.225$; $p = 0.001$). Assim, tendencialmente, a atitude face à violência na intimidade, com especial acuidade para o caso da violência sexual feminina, tem relação inversa com a atitude global face à relação com a praxe.

— há uma correlação positiva fraca, mas estatisticamente significativa, entre a pontuação obtida na subescala VSF da EAVN e a pontuação obtida na subescala RNP da EASBPES ($r_s = 0.184$; $p = 0.007$). Este resultado sugere que a tolerância à violência sexual feminina cresce no mesmo sentido do repúdio de ideias negativas sobre a praxe. Este resultado contraria o sentido dos restantes e merece clarificação.

— há correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas nas subescalas da EAVN e a pontuação obtida na subescala DS da EASBPES (todas estatisticamente

significativas, $p < 0.05$, excetuando o caso da VFF), podendo presumir-se que a atitude de legitimação da violência na intimidade decresce com o aumento do apoio social recebido no decurso das atividades de praxe.

A Tabela 4 contém os valores do coeficiente de correlação de Spearman entre as pontuações obtidas em cada uma das escalas da EAVN e a pontuação obtida na EASVE.

Tabela 4. Valores do coeficiente de correlação de Spearman

EAVN	VPM	VFM	VSM	VPF	VFF	VSF
EASVE	-0.211**	-0.176**	-0.076	-0.224**	-0.185**	-0.131*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Existem correlações negativas fracas entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e a pontuação total da EASVE (todas significativas à exceção do caso da VSM). O sinal negativo das correlações indica que estas variam em sentido inverso: à medida que a pontuação de cada uma das subescalas da EAVN aumenta, a pontuação da EASVE diminui. Assim, os estudantes que menos legitimam a violência de género estão mais satisfeitos com a vida.

A Tabela 5 contém os valores do coeficiente de correlação de Spearman entre as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN e: *i*) a pontuação total da EAE-E4D (com apenas 17 itens); *ii*) as pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAE-E4D.

Tabela 5. Valores do coeficiente de correlação de Spearman: EAVN versus EAE-E4D

EAVN	EAE-E4D	Cognitiva	Afetiva	Comportamental	Agenciativa
VPM	-0,193**	-0,168**	-0,211**	-0,090	-0,135*
VFM	-0,231**	-0,192**	-0,160*	0,016	-0,172**
VSM	-0,164*	-0,109	-0,123	-0,075	-0,086
VPF	-0,236**	-0,180**	-0,165*	-0,055	-0,114
VFF	-0,292**	-0,228**	-0,188*	0,004	-0,171**
VSF	-0,170*	-0,219**	-0,138*	-0,126	-0,072

* $p \leq 0.05$ (estatisticamente significativa para $\alpha = 0.05$); ** $p \leq 0.01$ (estatisticamente significativa para $\alpha = 0.01$)

A primeira dimensão (37.5%) opõe, em geral, os estudantes com pontuações altas na EAVN (A-EAVN), pontuações baixas no envolvimento académico (B-EAE) e que tendem a ter pontuações baixas na EASVE (B-EASVE) [lado esquerdo] aos estudantes que têm pontuações baixas na EAVN (B-EAVN), pontuações globais altas na EAE-E4D (A-EAE) e pontuações altas na EASVE (A-EASVE) [lado direito]. A segunda dimensão (32.5%) opõe os estudantes do género feminino, que tendem a ter pontuações baixas na EAVN (B-EAVN) e médias na EASVE (M-EASVE) e na EAE-E4D (M-EAE) [no topo] aos do sexo masculino, que tendem a ter pontuações médias na EAVN (M-EAVN) [na base].

4. Conclusão

Os estudantes da Universidade dos Açores inquiridos neste estudo definem-se, sobretudo, por discordarem de práticas abusivas nas relações interpares íntimas, com mais expressão no sexo feminino. Este dado é animador em termos da caracterização da situação da violência doméstica na Região. Não obstante, não é demais acentuar o papel que a Universidade pode e deve desempenhar no sentido da construção de uma sociedade inspirada em valores humanistas, como, aliás, está vertido nos seus estatutos, onde, para além de outros aspetos, se inscreve educação de relações de género assente em princípios de paridade e mutualidade.

Os estudantes que menos legitimam a violência de género tendem a ter uma opinião mais favorável em relação às praxes, a estar mais satisfeitos com a vida e a apresentar níveis mais elevados de envolvimento na Universidade.

No que respeita às praxes, admite-se que estes estudantes sentem os rituais de entrada da Universidade como um acontecimento divertido e de acolhimento por parte dos veteranos. Com efeito, a relação inversa que se encontra entre a legitimação da violência e a adesão à praxe faz pressupor que esta, na Universidade dos Açores, contribui para a criação de uma atmosfera facilitadora das relações interpares e de um ambiente educativo estimulante.

Os estudantes que menos legitimam a violência de género são, também, os que tendem a expressar níveis mais elevados de satisfação com a vida. Embora, tendencialmente, os estudantes da Universidade dos Açores se apresentem com níveis razoáveis de bem-estar, importa manter e incrementar esta condição, não apenas pelo facto de este conceito ter destaque a nível dos princípios norteadores

da missão da Universidade, como pelos seus prováveis efeitos protetores sobre um fenómeno assaz expressivo na Região (a violência de género). A Universidade dos Açores tem também um contributo a emprestar à construção de uma sociedade que privilegia o bem-estar e a qualidade de vida da população.

Os estudantes que menos legitimam a violência de género são, por fim, os que tendem a expressar um vínculo mais forte com a Instituição. Considerando o quadro agudo e generalizado de insucesso escolar na Região e o valor que o envolvimento tem na ativação da persistência e na prevenção do *dropout*, parece estar aqui uma pista forte para a Universidade, no sentido de esta mobilizar recursos que apostem não só na qualidade das aprendizagens curriculares que proporciona aos estudantes e na sua preparação para o mercado de trabalho, mas também na qualidade de desenvolvimento psicossocial e na satisfação dos estudantes com as vivências e o percurso académicos.

A aplicação da ACM permitiu relacionar a pontuação da EAVN (recodificada em três categorias: Baixa, Média, Elevada) com o género; e com as pontuações obtidas nas outras três escalas (EASBPES, EASVE, EAE-E4D), também recodificadas nas mesmas três categorias, evidenciando as associações existentes entre as diversas categorias e robustecendo as ilações acima descritas.

Referências

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009).** Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651 – 670.
- Basile, K. C., & Saltzman, L. E. (2002).** *Sexual violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements*. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Cooper, J., Walker, J., Askew, R., Robinson, J., & McNair, M. (2011).** Students perceptions of bullying behaviours by nursing faculty. *Issues in Educational Research*, 21(1). Disponível em <http://www.iier.org.au/iier21/cooper.pdf>
- Costa, S., Dias, O., Dias, A., Souza, T., & Canela, J. (2013).** Trote universitário: diversão ou constrangimento entre os académicos de saúde?. *Revista Bioética*, 21(2), pp. 250-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n2/a19v21n2.pdf>
- Dias, D., & Sá, M. (2013).** Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 21(1) Disponível em http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP_21_2013_art_2.pdf

- Direção Regional da Educação (2015).** *ProSucesso - Açores pela Educação: Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar*. Acedido em 15 de maio de 2015, de: <https://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/452518FA-EE58-40B0-A752-356AF8F63FA3/870503/ProSucesso.pdf>
- Ehlert, C.** (2007). *Adolescent Dating Violence: A Review of Literature on Development, Prevalence, Perceptions, Help-Seeking and Prevention Programs*. Master of Science Degree in Education. University of Wisconsin-Stout.
- Estatuto da Universidade dos Açores (Despacho normativo n.º 8/2016, publicado em Diário da República, 2.ª série – N.º 154 – 11 de agosto de 2016).
- European anti-poverty network (2011).** *A Estratégia Europa 2020*. Acedido em 28 de agosto de 2016 de http://www.eapn.pt/iefp/docs/Estrategia_Europa_2020.pdf
- Fernandes, H., Caldeira, S., & Tiago, T.** (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de S. Miguel. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2.
- Fernandes, H., Caldeira, S. N., Silva, O., & Veiga, F. H.** (2016). Envolvimento dos Alunos no Ensino Superior - Um estudo com a escala “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional” EAE-E4D. Comunicação Oral apresentada no II Congresso Internacional Envolvimento do aluno na escola. Perspetivas da Psicologia e Educação. Motivação para o Desempenho Académico (submetido para publicação). Lisboa.
- Goulart, G.** (2013). Bullying como fator de evasão universitária: percepção dos alunos de uma universidade federal da região centro-oeste. *Revista Gestão Universitária*, ed.316. Disponível em http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27644:bullying-como-fator-de-evasao-universitaria-percepcao-dos-alunos-de-uma-universidade-federal-da-regiao-centro-oeste&catid=328:316&Itemid=21
- Herrenkohl, T., Hill, K., Chung, I., Guo, J., Abbott, R., & Hawkins, J.** (2003). Protective factors against serious violent behavior in adolescence: A prospective study of aggressive children. *Social Work Research*, 27, 179 – 191.
- Hirschfield, J., & Gasper, J.** (2011). The Relationship Between School Engagement Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *J. Youth Adolescence*, 3- 22.
- Kaura, S., & Allen, C.** (2004). Dissatisfaction with relationships power and dating violence perpetration by men and women. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(5), 576-588.
- Machado, C., Matos, M., & Moreira, A.** (2003). Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psicologica*, 33, 69-83.
- Marques, S. & Pais Ribeiro, J.L.** (2006). “Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala abreviada de satisfação com a vida para estudantes: estudo preliminar”, in C. Machado, C. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI*

Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Lisboa: Edições Psiquilibrios: 536-543.

Matos, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de bullying nas praxes do ensino superior. *Psyc@w@re*, 3(1). Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/revista/c6944bceb08cb00930b00b6645171101.pdf>.

Matos, M. (2002). Violência Conjugal. In Abrunhosa, R., & Machado, C., *Violência de Vítimas de Crimes*, Vol. 1 (81-130). Coimbra: Quarteto Editora.

Mikell, T. (2014). *Getting away with murder: hazing, hegemonic masculinity, and victimization*. Tese de mestrado em Arts in Criminology and Criminal Justice. Universidade da Carolina do Sul, USA. Disponível em: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2853>

Miller, L. (2011). Physical abuse in a college setting: a study of perceptions and participation in abusive dating relationships. *Journal of Family Violence*, 26, 71-80.

Nirh, J. (2014). *Explanations of college students for engaging in hazing*. Dissertação para o grau de Doutor em Filosofia com especialização em Ensino Superior. Arizona: Universidade do Arizona.

O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.

Oliveira, J. H. B., & Oliveira, J. H. A. M. (1996). *Psicologia da Educação escolar II. Professor-ensino*. Coimbra: Almedina.

Pimentel, M., Mata, M., & Pereira, F. (2012). Práticas iniciáticas de integração no ensino superior. Um ritual institucionalizado ou um processo de (des) integração? In *Atas do V Encontro do CIED-Escola e Comunidade*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 393 – 401.

Price, E. L., Byers, E. S., Sears, H. A., Whelan, J., & Saint-Pierre, M. (2000). Dating Violence Amongst New Brunswick Adolescents: A Summary of Two Studies. *Muriel McQueen Fergusson Centre for Family Violence Research*.

Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa (2015). *Relatório Violência Doméstica*. Disponível em <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Procuradoria-Geral+Distrital+de+Lisboa+-+Relat%C3%B3rio+Viol%C3%Aancia+Dom%C3%A9stica%2C+Julho+2015>

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, publicada em Diário da República).

Saavedra, R. M. M. (2010). *Prevenir antes de remediar: Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

- Silva, A., & Morgado, M. (2011).** *Bullying no Ensino Superior: Existe?.* *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Vol.11 (3). Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/1147/1357>
- Sousa, C. (2010).** *Retrospectivas apreciativas de mulheres sobreviventes de violência na intimidade: o processo de apoio psicológico e as competências pessoais.* Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado a 6 de Janeiro de 2012 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1896/1/ulfp035571_tm.pdf.
- Sterner, R. (2008).** *Running head: History of hazing.* Oregon State University Disponível em: <https://ruthsterner.files.wordpress.com/2008/05/histpdf.pdf>
- Straus, M. A., & Sweet, S. (1992).** Verbal/symbolic aggression in couples: Incidence rates and relationships to personal characteristics. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 346-357.
- Tinto, V. (1975).** Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Veiga, F.H. (2013).** Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.