



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

***FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS***

**Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Educação e Formação de Adultos**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Estilos de Aprendizagem  
de  
Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo de Estudos**

---

***A influência da Família e dos Estilos de Vida  
na forma preferencial de aprender***

***Nuno Sérgio Machado Domingues Branco***

**Documento Provisório**

**Faro**

**2010**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

***FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS***

**Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Educação e Formação de Adultos**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Estilos de Aprendizagem  
de  
Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo de Estudos**

---

***A influência da Família e dos Estilos de Vida  
na forma preferencial de aprender***

Estudo apresentado por  
***Nuno Sérgio Machado Domingues Branco***  
para obtenção do grau de Mestre  
sob a orientação de ***Professor Doutor Filipe Gamboa Nave***

**Faro  
2010**

**A porta da verdade estava aberta, mas,  
só deixava passar meia pessoa de cada vez.**

**Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade.**

**E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil.**

**E os meios perfis não coincidiam. Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.**

**Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade resplendia seus fogos.**

**Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.**

**Chegou-se a discutir  
qual a metade mais bela.**

**Nenhuma das duas  
era totalmente bela.**

**E carecia optar.**

**Cada um optou  
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.**

*“A Verdade” – Carlos Drummond de Andrade*

## Agradecimento

Embora uma dissertação seja, pela sua essência académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa, sem os quais não seria possível a sua concretização e que por isso, não podem, nem devem deixar de ser realçados.

Assim, gostaria de deixar expressos os meus sinceros agradecimentos:

Ao João Diogo e ao Pepê Nuno,

pelo sentido que dão ao futuro,  
esperando que este entusiasmo, seriedade e empenho lhes sirva de estímulo para que façam sempre mais e sempre melhor.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Filipe Nave,

pela dedicação, compreensão e amizade com que cunhou esta relação,  
pela complexidade crescente do desafio que foi impondo, num estímulo constante.

À Professora Doutora Conceição Correia, da Escola Superior de Saúde de Beja,

pelo carinho e ajuda constantes e pela *food for thought*, seu apanágio

À Cláudia Branco

pelo indescritível apoio e pelo preenchimento das falhas por força das circunstâncias.

Aos Estudantes de Enfermagem, principais actores deste processo, pela sua motivação e disponibilidade para colaborarem neste projecto.

Aos meus colegas que me “empurraram” para a frente, com especial apreço pela Enfermeira Patrícia Santos que incansavelmente, assistia às minhas reflexões, contribuindo com a sua amizade, o seu incentivo e o seu apoio incondicional.

*A todos vós o meu bem-haja*

## Resumo

O presente estudo foi desenvolvido visando determinar e analisar a influência da Cultura Organizacional da Família e dos Estilos de Vida nos Estilos de Aprendizagem dos Estudantes do 1º Ciclo de Estudos de Enfermagem. Estudo de cariz quantitativo realizado a 331 indivíduos. O instrumento de colheita de dados foi constituído pela caracterização sócio-demográfica dos sujeitos em estudo, pelo Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, o Inventário da Cultura Organizacional da Família e o Questionário de Atitudes e Comportamentos de Saúde “O Meu Estilo de Vida”.

Os sujeitos em estudo manifestaram uma preferência pelo Estilo Reflexivo, seguido pelo Estilo Teórico. Concluiu-se haver relação estatisticamente significativa entre o Estilo de Aprendizagem Reflexivo e o Ano de Curso, a Profissão do Pai e o Rendimento do Agregado Familiar e entre o Estilo de Aprendizagem Activo o Ano de Curso e o Local de Residência. Verificou-se que o estilo preferencial de aprender é sensível à Cultura da Família, reforçando o papel da Família como matriz dos processos de aprendizagem, relacionando-se também com o Estilo de Vida, realçando a ideia de estratégias de intervenção centradas no indivíduo e na Família. Observou-se também, uma relação significativa entre os Estilos de Vida e os Estilos de Aprendizagem.

Reconhecer o estilo preferencial de aprender poderá ser fundamental no desenvolvimento de ambientes propiciadores da aprendizagem. O reconhecimento de estilos menos desenvolvidos obriga a estratégias que promovam o seu desenvolvimento expandindo a capacidade de aprender em qualquer ambiente de aprendizagem. Fica evidenciada a relação entre o estilo de vida e o desenvolvimento de hábitos e estratégias de aprendizagem reguladas pelos contextos, ficando patente que qualquer um destes processos se inicia no seio da família, matriz da aprendizagem humana, onde o indivíduo desenvolve a sua identidade, adquirindo os padrões de comportamento fundamentais para o seu desempenho em sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estilos de Aprendizagem; Cultura Organizacional da Família; Estilos de Vida; Estudantes de Enfermagem

## **Abstract**

The aim of study is to determine and analyze the influence of the Organizational Culture of Family and Lifestyle in Learning Styles on Students in 1st Cycle of Studies on Nursing. This study has a quantitative design. The sample is constituted by 331 nursing students. The data collection instrument is composed by the socio-demographic characterization of the individuals, the Questionnaire of Honey-Alonso Learning Style, The Family Organizational Culture Inventory and the Questionnaire Attitudes and Health Behaviour "My Lifestyle".

The subjects of the study expressed a preference for the Reflexive Learning Style, followed by the Theoretical Learning Style. There is a significant relationship between the Reflexive Learning Style and the Year of study, Father's Occupation and Household Income and between Active Learning Style and Year of study and Place of Residence. We notice that the preferential learning style is sensitive to the Family Culture strengthening the role of Family as a matrix of learning processes and this is also relating to the Lifestyle, emphasizing the idea of intervention strategies focused on the individual and Family. There is also a significant relationship between Lifestyles and Learning Styles.

To recognize the preferential learning style can be essential to develop favorable learning environments. The recognition of learning styles less developed requires the use of strategies to promote development to expanding the capacity to learn in any learning environment. The results showed also a relationship between lifestyle and the development of practice and learning strategies regulated by the contexts. It becomes clear that any of these processes are initiated within the family, the matrix of human learning, where each person develops his identity by acquiring the fundamental behavior patterns to his performance in society.

**KEY WORDS:** Learning Styles; Family Organizational Culture, Lifestyles, Nursing Students

## Resumen

Este estudio fue desarrollado con la intención de determinar y analizar la influencia de la Cultura Organizacional de la Familia y de los Estilos de Vida en los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de 1º Ciclo de Estudios de Enfermería. Estudio de cariz cuantitativo realizado a 331 individuos. El instrumento utilizado para recoger los datos fue constituido por la caracterización sócio-demografica de los sujetos en estudio, por el Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, por el Inventario de Cultura Organizacional de la Familia y por el Cuestionario de Actitudes y Comportamientos de Salud “Mi Estilo de Vida”.

Los sujetos en estudio manifestaron una preferencia por el Estilo Reflexivo, seguido por el Estilo Teórico. Se concluyó que existe relación estadísticamente significativa entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo y el Año de Curso, la Profesión del Padre y el Rendimiento del Agregado Familiar y entre el Estilo de Aprendizaje Activo, el Año de Curso y el Local de Residencia. Se Verificó que el estilo preferencial para aprender es sensible a la Cultura de la Familia, reforzando el papel de la Familia como matriz de los procesos de aprendizaje, se relaciona también con el Estilo de Vida, realzando la idea de estrategias de intervención centradas en el individuo y en la Familia. También se observó, una relación significativa entre los Estilos de Vida y los Estilos de Aprendizaje.

Reconocer el estilo preferencial para aprender podrá ser fundamental en el desarrollo de ambientes propicios para el aprendizaje. El reconocimiento de estilos menos desarrollados obliga a estrategias que promuevan su desenvolvimiento expandiendo la capacidad de aprender en cualquier ambiente de aprendizaje. Queda probada evidentemente la relación entre el estilo de vida y el desarrollo de hábitos y estrategias de aprendizaje reguladas por los contextos, quedando patente que uno cualquiera de estos procesos se inicia en el seno de la familia, matriz del aprendizaje humano, donde el individuo desenvuelve su identidad, adquiriendo los patrones de comportamiento fundamentales para su desempeño en sociedad.

**PALABRAS-LLAVE:** Estilos de Aprendizaje; Cultura Organizacional da Familia; Estilos de Vida; Estudiantes de Enfermería.

## Índice Geral

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1. Estilos de aprendizagem</b> .....	<b>20</b>
2.1.1. Algumas teorias de Estilos de Aprendizagem .....	22
2.1.2. Classificação de Modelos de Estilos de Aprendizagem .....	24
2.1.3. Características dos Estilos de Aprendizagem segundo Honey e Mumford.....	30
2.1.4. Críticas e Riscos das Teorias dos Estilos de Aprendizagem .....	35
<b>2.2. Família</b> .....	<b>38</b>
2.2.1. A visão sistémica da família.....	39
2.2.2. Estrutura da Família e subsistemas familiares .....	40
2.2.3. O Ciclo Vital da Família .....	42
2.2.4. O Perfil da Cultura Organizacional da Família .....	47
<b>2.3. Estilos de vida</b> .....	<b>55</b>
<b>3. MATERIAL E MÉTODO</b> .....	<b>63</b>
<b>3.1. Tipo de Estudo</b> .....	<b>63</b>
<b>3.2. Instrumento de colheita de dados</b> .....	<b>64</b>
<b>3.3. Modelo de Análise</b> .....	<b>70</b>
<b>3.4. Questões de Investigação</b> .....	<b>71</b>
<b>3.5. População em estudo</b> .....	<b>72</b>
<b>3.6. Procedimentos éticos e legais</b> .....	<b>73</b>
<b>3.7. Análise dos dados</b> .....	<b>73</b>
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>74</b>
<b>4.1. Caracterização da População em Estudo</b> .....	<b>75</b>
<b>4.2. Estatísticas descritivas</b> .....	<b>82</b>
4.2.1. Psicometria e estatísticas descritivas do CHAEA .....	82

4.2.2.	Psicometria e estatísticas descritivas do ICOF.....	89
4.2.3.	Psicometria e estatísticas descritivas do QACS “O Meu Estilo de Vida”.....	95
<b>4.3.</b>	<b>Estatística Inferencial.....</b>	<b>97</b>
<b>4.4.</b>	<b>Análise da normalidade das distribuições.....</b>	<b>97</b>
<b>4.5.</b>	<b>Discussão dos resultados às questões de investigação .....</b>	<b>99</b>
<b>4.6.</b>	<b>Outras relações estatísticas entre as variáveis em estudo.....</b>	<b>115</b>
<b>5.</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>122</b>
<b>6.</b>	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>126</b>

**ANEXO I** – Instrumento de Colheita de Dados

**APÊNDICE A** – Distribuição da Normalidade das escalas utilizadas

**APÊNDICE B** – Correlações entre as escalas utilizadas

## Índice de Figuras

Figura 1 - Estilos de Aprendizagem segundo Honey e Mumford.....	23
Figura 2 - Metamodelo dos Estilos de Aprendizagem de Curry "The Onion Model" ....	25
Figura 3 - Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb.....	27
Figura 4 - Modelo de Análise do Estudo .....	70
Figura 5 –Histograma e Q-Q Plot dos Estilos de Aprendizagem .....	142
Figura 6 - Histograma e Q-Q Plot da Cultura Organizacional da Família.....	143
Figura 7 - Histograma e Q-Q Plot das Atitudes e Comportamentos com a Saúde .....	144

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Correspondência de estilos entre modelos de Kolb e Honey-Mumford.....	29
Quadro 2 - Score e preferência relativamente aos Estilos de Aprendizagem .....	66
Quadro 3 - Valores de referência das quatro escalas do ICOF .....	67
Quadro 4 - Caracterização operacional das dimensões do ICOF.....	68
Quadro 5 – Caracterização das Dimensões do QACS .....	69
Quadro 6 - Estatísticas descritivas dos Estilos de Aprendizagem do CHAEA.....	83
Quadro 7 - Estatísticas descritivas das culturas do ICOF .....	90
Quadro 8 - Estatísticas descritivas do QACS.....	96
Quadro 9 - Correlações entre as escalas utilizadas .....	146

## Índice de Tabelas

Tabela 1-Distribuição dos questionários validados.....	72
Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos segundo o Género.....	75
Tabela 3 - Medidas de tendência central relativamente à Idade .....	75
Tabela 4 - Distribuição da população por Idade por Classes.....	76
Tabela 5 - Categorias Profissionais dos Pais dos Sujeitos em Estudo.....	76
Tabela 6 - Rendimento Mensal do Agregado Familiar.....	77
Tabela 7 - Habilitações Académicas dos pais dos sujeitos em estudo.....	77
Tabela 8 - Distribuição dos sujeitos segundo o Local de Residência .....	78
Tabela 9 - Número de Irmãos dos sujeitos em estudo .....	78
Tabela 10 - Número de Irmãos no Ensino Superior.....	79
Tabela 11 - Número de Reprovações até ao Ensino Superior.....	79
Tabela 12 - Número de Candidaturas ao Ensino Superior.....	80
Tabela 13 -Nota de Acesso ao Ensino Superior.....	80
Tabela 14 - Medidas de tendência central relativamente ao Interesse dos Pais.....	81
Tabela 15 - Interesse dos Pais pelo Percurso Escolar .....	81
Tabela 16 - Consistência interna das dimensões do CHAEA .....	82
Tabela 17 - Estilo Activo por Nível de Preferência .....	84
Tabela 18 - Estilo Reflexivo por Nível de Preferência .....	85
Tabela 19 - Estilo Teórico por Nível de Preferência.....	86
Tabela 20 - Estilo Pragmático por Nível de Preferência.....	87
Tabela 21 - Consistência interna do ICOF.....	89

Tabela 22 - Cultura das Relações Interpessoais por Nível de Intensidade .....	91
Tabela 23 - Cultura da Heurística por Nível de Intensidade .....	92
Tabela 24 - Cultura da Hierarquia por Nível de Intensidade .....	93
Tabela 25 - Cultura dos Objectivos Sociais por Nível de Intensidade.....	94
Tabela 26 - Consistência interna da Escala QACS .....	95
Tabela 27 - Teste de Normalidade K-S relativamente às escalas/dimensões .....	98
Tabela 28 – Relação entre Escolas e Estilos de Aprendizagem.....	100
Tabela 29 - Relação entre Interesse dos Pais e Estilos de Aprendizagem .....	101
Tabela 30 - Relação entre Género e Cultura da Família .....	102
Tabela 31 - Relação entre Reprovações do 9º ao 12º Ano e Cultura da Família .....	103
Tabela 32 - Relação entre Escolas e Estilos de Vida .....	104
Tabela 33 - Relação entre Idade do Estudante e Estilo de Vida .....	105
Tabela 34 - Relação entre Género e Estilos de Vida.....	107
Tabela 35 - Correlação entre os Estilos de Vida e os Estilos de Aprendizagem .....	109
Tabela 36 - Correlação entre a Cultura da Família e os Estilos de Aprendizagem.....	112
Tabela 37 - Correlação entre a Cultura da Família e os Estilos de Vida .....	114
Tabela 38 - Relação entre o Género e o Estilo Activo.....	115
Tabela 39 - Relação entre a Idade e a CRI e da CHI .....	116
Tabela 40 - Relação entre o Ano do Curso e o Estilo Activo .....	116
Tabela 41 - Relação entre a Profissão do Pai e o Estilo Reflexivo .....	117
Tabela 42 - Relação entre o Rendimento do Agregado e o Estilo Reflexivo .....	117
Tabela 43 - Relação entre o Rendimento do Agregado e a CHE.....	118

Tabela 44 - Relação entre Rendimento do Agregado e Segurança Motorizada .....	118
Tabela 45 - Relação entre o Local de Residência e o Estilo Teórico.....	119
Tabela 46 - Relação entre o Local de Residência e o Estilo Pragmático.....	119
Tabela 47 - Relação entre Irmãos no Ensino Superior e o Auto-Cuidado.....	120
Tabela 48 - Relação entre o Reprovações do 9º ao 12º Ano e a COS e a Nutrição.....	120
Tabela 49 - Relação entre Nota de Acesso, Estilo Teórico e Auto-Cuidado.....	121
Tabela 50 - Relação entre o Interesse dos Pais e a Cultura Familiar .....	121

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Representação gráfica das Médias por Estilo de Aprendizagem .....	83
Gráfico 2 - Representação gráfica da preferência pelo Estilo Activo (%).....	84
Gráfico 3 - Representação gráfica da preferência pelo Estilo Reflexivo (%).....	85
Gráfico 4 - Representação gráfica da preferência pelo Estilo Teórico (%) .....	86
Gráfico 5 - Distribuição da Preferência pelo Estilo Teórico (%).....	87
Gráfico 6 – Representação gráfica das Médias por tipo de Cultura da Família.....	90
Gráfico 7 - Representação gráfica do nível de intensidade da CRI (%) .....	91
Gráfico 8 - Representação gráfica do nível de intensidade da CHE (%).....	92
Gráfico 9 - Representação gráfica do nível de intensidade da CHI (%) .....	93
Gráfico 10 - Representação gráfica do nível de intensidade da COS (%) .....	94

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino superior constitui uma das maiores transições na vida de um indivíduo, coincidindo com transformações inerentes à passagem da adolescência tardia para o estado adulto, observa-se concomitantemente o desenvolvimento de novas responsabilidades ao nível pessoal e social. A alteração contextual, o afastamento da família, um novo grupo de pares, o desenvolvimento da autonomia, obriga a uma reformulação de estratégias para a resolução dos novos problemas.

Especificamente no caso do estudante de Enfermagem, este partilha naturalmente, do mesmo processo de adaptação ao ensino superior, no entanto, esse processo conta com algumas particularidades inerentes ao seu desenvolvimento como Enfermeiro e ao processo de socialização à Enfermagem como profissão (Serra, 2008).

Esta singularidade, é explicada através do confronto constante de diversos contextos da prática, onde experienciam complexidades para as quais não existe uma solução prévia e que no entanto obrigam a uma tomada de decisão adequada, ou como nos diz Serra (2008), torna-se absolutamente central, para a compreensão da experiência vivida pelos estudantes de Enfermagem, considerar o trabalho emocional realizado num *continuum* de experiências emocionalmente intensas que percorre todo o ciclo de vida humano e onde se destacam pelas suas especificidades, os momentos do nascimento e da morte, do sofrimento intenso e da perda.

Regulado pelas experiências pessoais, o processo de aprender é individual, desenvolve-se condicionando os processos de aprendizagem futuros. Este facto, afecta a nossa tomada de decisão e a resolução de problemas, mas acima de tudo, permite a auto-organização do indivíduo, regulando a sua relação com o contexto em que está inserido. Aprender a aprender é, por isso, fundamental na sobrevivência do indivíduo em sociedade.

Para Alonso, Gallego e Honey (1999) a definição mais consensual para o estilo preferencial de aprender continua a ser a de Keefe (1979) que considera Estilo de Aprendizagem como o conjunto de características cognitivas, afectivas e factores psicológicos que servem como indicadores relativamente à forma como o indivíduo percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem.

Importa por isso, conhecer a forma como se adquire e como se actualiza o conhecimento que suporta o desenvolvimento do futuro profissional de Enfermagem.

É a partir do processo socializador que o indivíduo elabora sua identidade e sua subjectividade (Romanelli, 2002), adquirindo no interior da família, os valores, as normas, as crenças, as ideias, os modelos e os padrões de comportamento necessários para a sua actuação na sociedade (Drummond e Drummond, 1998; Nave e Jesus, 2005).

Como tal, a família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura, constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afectivo, social e cognitivo contextualizadas por factores materiais, históricos e culturais de um determinado grupo social. Assume-se como a matriz da aprendizagem humana, dos significados e práticas culturais próprias que resultam em modelos de relação inter-pessoal e de construção individual e colectiva, valendo-se para isso de diversos mecanismos tais como os estilos educativos e a transmissão de valores e crenças, que vão modelando as características do indivíduo (Musito e Cava, 2001; Ruiz e Esteban, 1999), formando linhas orientadoras comportamentais, de acções e resolução de problemas com significados universais.

Por outro lado, a família exerce um papel importante na vida dos seus membros, sendo um modelo ou um padrão cultural que se apresenta de formas diferenciadas nas várias sociedades existentes e que sofre transformações, auto-organizando-se e acompanhando o processo de evolução histórico e social, vinculando-a com o momento histórico da sociedade da qual ela faz parte (Osório, 1996; Nave, 2007), assumindo um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, sendo importante na determinação e na organização da personalidade, influenciando significativamente o comportamento individual através de acções e estratégias educativas que evoluem no âmbito familiar (Drummond e Drummond, 1998).

Este facto condiciona também, os estilos de vida dos indivíduos, que estando ligados aos valores, às motivações, às oportunidades e a questões específicas ligadas a

aspectos culturais, sociais e económicos (OMS, 1986), moldam os comportamentos relacionados com a saúde e com o risco/doença.

A investigação sociológica em Portugal tem indicado que os hábitos, projectos e estilos de vida no seio da família, as condições de vida, o acesso a bens culturais, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa se encontram correlacionados com o rendimento académico dos alunos (Formosinho, 1987; Benavente, 1990).

É pois consensual, a relação entre o estilo de vida do indivíduo e o desenvolvimento de hábitos e estratégias de aprendizagem reguladas pelos contextos onde se desenrolam processos de ensino-aprendizagem.

Como Enfermeiro Especialista em Saúde Comunitária, o autor deste documento, assume como vector fundamental da sua prática profissional a Educação para a Saúde como forma de capacitação e responsabilização do indivíduo e família pelo seu bem-estar físico, psicológico e social através da promoção de estilos de vida salutogénicos. Conhecer e contribuir com esse conhecimento para o processo de Ensino-Aprendizagem, e neste caso especificamente, na perspectiva do futuro profissional de saúde, torna-se relevante, já que pode fornecer incentivos qualitativos em contexto de prestação de cuidados, que contribuam para a satisfação dos beneficiários dos cuidados de enfermagem.

Torna-se necessário, portanto, conhecer a influência dos vectores considerados fundamentais na construção de um suporte teórico e prático que permita ao futuro profissional de Enfermagem posicionar-se através de uma consciência crítica e ética frente á realidade concreta, respondendo efectivamente através da utilização de estratégias que ajudem os indivíduos e a comunidade a adoptar ou modificar comportamentos que permitam o desenvolvimento de competências em saúde com incremento do seu potencial e consequentes ganhos em saúde.

Tendo como domínio de interesse a Formação de Adultos e o processo de aprendizagem em contexto académico, assume-se como questão de partida,

**“Qual a influência da Família e dos Estilos de Vida nos Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem no 1º Ciclo?”.**

Definiu-se, para tal, como **objectivo geral** do estudo:

- Analisar a influência da Família e dos Estilos de Vida nos Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo

Como **objectivos específicos**, foram definidos:

- Identificar o Estilo de Aprendizagem predominante nos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo.
- Analisar a relação entre as variáveis Sócio-Demográficas e Contextuais e os Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo.
- Analisar a relação entre o tipo de Família e os Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo.
- Analisar a relação entre o tipo de Família e os Estilos de Vida dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo.
- Analisar a relação entre os Estilos de Vida dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo e os seus Estilos de Aprendizagem.

Este relatório apresenta-se estruturado em três partes fundamentais. A primeira, que diz respeito à fundamentação teórica e onde fazemos a revisão bibliográfica relativa à temática em estudo. A segunda parte, onde fazemos a apresentação da estratégia metodológica utilizada neste estudo. E a terceira parte, onde se procede à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da aplicação do instrumento de colheita de dados.

Como principal resultado salientamos a influência da cultura organizacional da família e dos estilos de vida na forma preferencial de aprender dos estudantes do 1º Ciclo de Estudos de Enfermagem, relevando a família como alvo de intervenção em estratégias de acções capacitadoras no âmbito dos comportamentos saudáveis, bem como alvo de acções relacionadas com a aprendizagem dos seus membros.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo far-se-á uma referência ao suporte teórico e conceptual que estrutura este estudo, resultando de uma revisão da literatura, tem como objectivo esclarecer os conceitos de estilos de aprendizagem, cultura familiar e estilos de vida.

### **2.1. Estilos de aprendizagem**

Na origem do constructo de Estilo de Aprendizagem estão numerosas teorias, modelos, investigações empíricas e instrumentos de diagnóstico, sendo atribuída à Psicologia a responsabilidade dos primeiros estudos sobre os estilos de aprendizagem, mais concretamente nos domínios da personalidade e das diferenças cognitivas individuais.

Os indivíduos têm diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, características e preferências quanto à forma de se apropriar da informação, processá-la e construir novo conhecimento utilizando-o na resolução de novos problemas (Silva, 2007).

O termo Estilo foi usado pela primeira vez, em 1937, num trabalho de Gordon Allport, quando definiu Estilos Cognitivos como a maneira habitual ou típica de um indivíduo resolver problemas, lembrar ou aprender.

Os Estilos Cognitivos são habitualmente considerados como antecedentes dos Estilos de Aprendizagem e são relacionados com a organização e com o processamento de informação que conduzem a mudanças no conhecimento e nas habilidades. Messick (1984) aponta a importância dos Estilos Cognitivos para a aprendizagem, assim como, o seu impacto na melhoria dos métodos de ensino, no comportamento e concepções do professor, e nas estratégias de aprendizagem dos alunos.

Enquanto o foco dos Estilos Cognitivos é sobre a organização e o controle dos processos cognitivos, o foco dos Estilos de Aprendizagem incide sobre a organização e o controle de estratégias para aprendizagem e aquisição de conhecimento.

Para Schmeck (1988), um estilo constitui um padrão que associamos ao modo de realização de um tipo de tarefa particular. Os estilos apresentam-se como conclusões ou formulações a que se chega acerca da forma como actuam as pessoas. Este autor realça a necessidade de entendermos as estratégias de aprendizagem no contexto dos estilos de aprendizagem, as quais, ele define, como sendo as expressões de personalidade em situações especificamente de aquisição de conhecimento, ou seja, como um conjunto de características biológicas e de desenvolvimento do indivíduo que fazem com que uma determinada forma de ensinar seja eficaz com um determinado grupo de indivíduos, mas não com outros (Dunn e Dunn, 1999).

Segundo Alonso *et al.* (1999), e tendo por base uma perspectiva fenomenológica as características estilísticas são os indicadores de superfície dos níveis mais profundos da mente humana, o sistema total de pensamento e as peculiares qualidades da mente que um indivíduo utiliza para estabelecer laços com a realidade, como sendo um conjunto constituído por diferentes elementos que o ambiente permite ao indivíduo desenvolver de um modo preferido quando identifica, executa ou avalia uma tarefa particular, numa dada situação de aprendizagem (Labour, 2002). Por outro lado e admitindo uma perspectiva mais flexível, Cassidy (2004), considera os estilos de aprendizagem como estruturas versáteis, que permanecem estáveis durante períodos consideráveis de tempo, mas que podem, por resposta às experiências ou exigências de uma situação, modificar para permitir a uma adaptação considerada necessária.

No entanto, a definição que parece reunir maior consenso é a de Keefe, que em 1979 definiu Estilo de Aprendizagem como sendo um conjunto de características cognitivas, afectivas e psicológicas que indicam, de forma relativamente estável, como os indivíduos percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem. Consensual, possivelmente por ser a mais abrangente e ainda assim, não isenta de críticas, como a da questão da estabilidade e até da própria existência de traços cognitivos, afectivos e psicológicos, quer sejam considerados ao longo do tempo, quer quando aplicados em diferentes ambientes de aprendizagem.

### 2.1.1. Algumas teorias de Estilos de Aprendizagem

As várias formas de compreender os estilos de aprendizagem têm gerado uma grande diversidade de classificações. Num estudo realizado por Messik em 1984, e tendo por base a revisão da bibliografia relacionada com a temática, já existiam oito categorias ou modos de classificar os Estilos de Aprendizagem. Dez anos depois, Hayses e Allision (1994) identificaram vinte e nove maneiras de serem compreendidos. Posteriormente, na classificação feita por O'Hara e Stenbeng (1999) reduziram para doze tipos de classificação de estilos de aprendizagem.

Em 1962 Myers e Briggs classificavam as pessoas com base em escalas derivadas dos tipos psicológicos de Carl Jung, proporcionando quatro conjuntos de preferências de que resultam dezasseis estilos de aprendizagem ou tipos: Extrovertidos *versus* Introversos; Sensoriais *versus* Intuitivos; Pensadores *versus* Empáticos; Julgadores *versus* Perceptivos.

Dunn e Dunn (1979, 1981) propõem que os Estilos de Aprendizagem devem basear-se nas respostas que os indivíduos dão a elementos de cinco categorias distintas, sendo elas a ambiental, a social, a emocional, a física e a psicológica.

Para Kolb (1984), para se ser considerado um aprendiz eficaz, é necessário possuir quatro diferentes habilidades de aprendizagem: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstracta e habilidades experimentais activas. Estas quatro habilidades ocorrem numa continuidade circular numa sucessão de processos de aprendizagem.

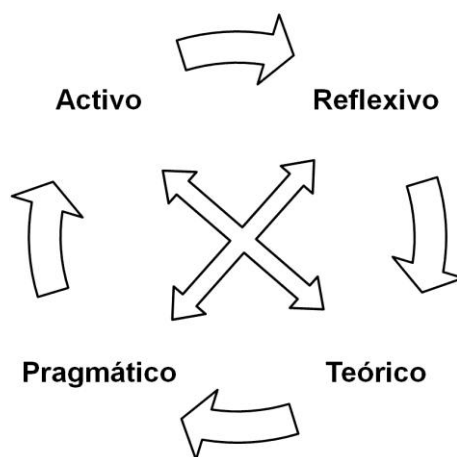
Lynch (1984) desenvolveu um instrumento utilizado para verificar qual parte do cérebro é biologicamente predominante desenhando a teoria do *The Brain Map* (o Mapa Cerebral).

Felder-Silverman (1988) sintetizaram descobertas de numerosos estudos para formular um modelo de estilos de aprendizagem que contempla cinco dimensões de estilos de aprendizagem: *Activo/Reflexivo*, *Sensorial/Intuitivo*, *Visual/Verbal*, *Sequencial/Global e Indutivo/Dedutivo*. Segundo os autores os resultados forneceriam uma indicação das preferências individuais de aprendizagem e, provavelmente, uma indicação do perfil de preferências de um grupo de indivíduos. Estes seriam categorizados em Aprendizes Activos, Aprendizes Reflexivos, Aprendizes Sensoriais,

Aprendizes Intuitivos, Aprendizes Verbais, Aprendizes Visuais, Aprendizes Sequenciais e Aprendizes Globais.

O modelo de Honey-Mumford (1992) e o *Learning Styles Questionnaire* (Questionário de Estilos de Aprendizagem) foram fundados na teoria da aprendizagem experimental de Kolb, e, também ele, apresenta quatro estilos de aprendizagem, conforme ilustrado na Figura 1. As descrições de cada um destes estilos apresentam muitas semelhanças com as fases de Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceptualização Abstracta e Experimentação Activa do modelo de Kolb.

**Figura 1- Estilos de Aprendizagem segundo Honey e Mumford**



Adaptado de Silva, 2007

Em Portugal, de entre os vários estudos efectuados, salienta-se a validação do questionário de Honey e Alonso para a língua portuguesa levada a cabo por Luísa Miranda numa investigação desenvolvida no âmbito da tese de doutoramento e publicada em Abril de 2008.

Nesse sentido, os mesmos investigadores consideram que é mais viável incentivar o indivíduo a conhecer os seus pontos fortes, para poder tirar partido deles, e os seus pontos fracos, para poder desenvolver estratégias que lhe permitam minorar essas dificuldades.

### 2.1.2. Classificação de Modelos de Estilos de Aprendizagem

Um enquadramento teórico explicativo dos modelos de estilos de aprendizagem é o Modelo de Curry. Este modelo, também conhecido por *The Onion Model* (o Modelo da Cebola), é um metamodelo que a partir da análise das várias teorias e modelos, entende que cada um deles procura enquadrar diferentes dimensões de características que interferem no processo de aprendizagem, e visou organizar as teorias e respectivos instrumentos, dividindo os modelos de estilos de aprendizagem em quatro categorias de acordo com o tipo de características que determina a classificação em cada modelo:

Os Modelos de Preferências Educativas, que categorizam as preferências do indivíduo relativamente ao ambiente de aprendizagem e às actividades. A primeira “camada” ou parte externa da “Cebola” é a mais facilmente observável e aquela onde mais facilmente se pode actuar com Canfield (1980), Dunn, Dunn e Price (1989) como teóricos de referência.

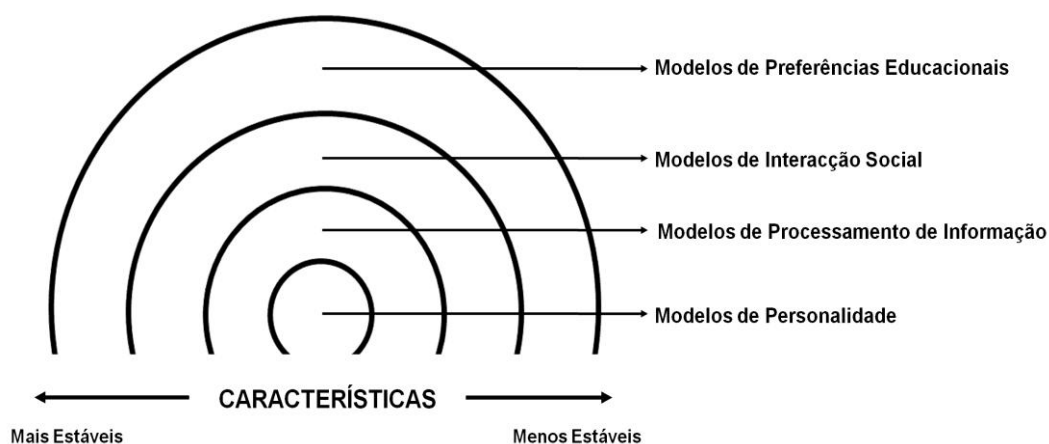
Os Modelos de Interação Social, que têm o seu foco na interacção do indivíduo com os seus pares e com o professor, durante o processo de aprendizagem, suportados por teóricos como Anthony Grasha e Sheryl Riechmann (1975) e Biggs (1987).

Os Modelos de Processamento da Informação fazem emergir o processo intelectual individual, através do qual a informação é processada, ou seja, obtida, organizada, armazenada e utilizada, defendidos por Kolb (1984), Honey e Mumford (1992), Alonso, Gallego e Honey (1992).

Os Modelos de Personalidade, que evidenciam a influência da personalidade na capacidade de adquirir e integrar a informação, relacionam-se com as preferências de aprendizagem de cada indivíduo, com Myers (1962), Kagan (1965), Witkin (1971) como teóricos de referência.

Curry ilustra o modelo, metaforicamente, com uma “cebola”, em que cada camada corresponde a um grupo. Cada grupo envolve o grupo anterior, constituindo quatro camadas de anéis concêntricos, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 - Metamodelo dos Estilos de Aprendizagem de Curry "The Onion Model"



Adaptado de Silva, 2007

Com esta metáfora, Curry pretende explicitar a ideia de que as características posicionadas no exterior da “cebola” estão mais sujeitas às interações com o exterior. Por esta razão, estas características sendo menos estáveis, em contrapartida, são mais facilmente observáveis e mensuráveis.

Independentemente, da dificuldade de optar por uma teoria, ou de encontrar um instrumento de diagnóstico de estilos de aprendizagem que apresente robustez psicométrica desejada, Cassidy (2004) sugere que, depois de conhecer os termos, as definições, as idiossincrasias, as fraquezas e as opções disponíveis, a orientação seja feita a partir dos objectivos do trabalho a realizar.

Se a escolha for documentada pelo enquadramento conceptual mais apropriado, os resultados deverão contribuir para a unificação conceptual e empírica do constructo de estilos de aprendizagem.

Em 1971, David Kolb aborda a repercussão dos estilos de aprendizagem na vida adulta das pessoas e realça o facto de que cada indivíduo focaliza a aprendizagem de uma forma particular, fruto de uma herança de experiências anteriores e necessidades actuais geradas pelo contexto onde está inserido. Posteriormente, em 1976, Kolb desenvolveu uma linha de pesquisas onde identificou cinco forças que condicionariam os estilos de aprendizagem: a de tipo psicológico, a especialidade de formação em relação à sua profissão, a carreira profissional e as exigências inerentes, o posto de trabalho ao qual está vinculado, a capacidade de adaptação e as competências inerentes.

Com base nesse estudo avançou, para que a aprendizagem seja eficaz, cada indivíduo deveria passar por quatro etapas: a da Experiência Concreta (quando se executa uma tarefa), a da Observação Reflexiva (quando se analisa e pondera), a da Conceptualização Abstracta (quando se comparam as teorias) e a da Experimentação Activa (quando se compara o resultado da aprendizagem com a realidade).

Relativamente à Experiência Concreta, é uma etapa do ciclo de aprendizagem caracterizada por sentimentos resultantes das relações, onde a aprendizagem surge da interacção com outros indivíduos e com o meio, onde o indivíduo privilegia a capacidade de adaptação em detrimento da resolução sistemática dos problemas.

A Observação Reflexiva é uma etapa caracterizada pela compreensão das situações e dos diferentes pontos de vista, e através da objectividade e de um discernimento reflectido, observando as soluções possíveis de diferentes perspectivas e procurando significados, antes de formular a sua opinião.

No que diz respeito à etapa do ciclo denominada de Conceptualização Abstracta, a aprendizagem compreende o uso da lógica e das ideias no sentido de compreender os problemas, onde o indivíduo confia na planificação sistemática desenvolvendo teorias e hipóteses para os resolver.

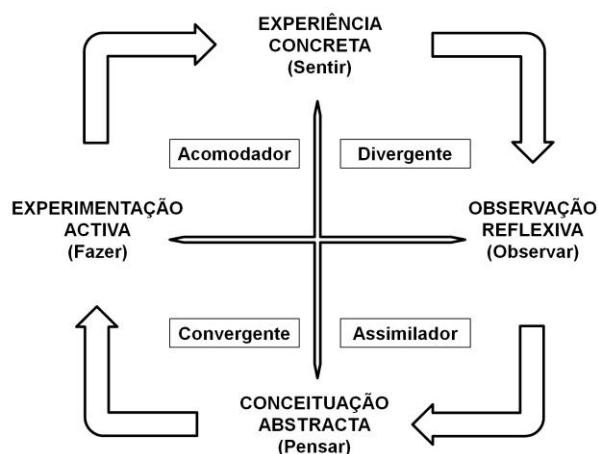
Na etapa denominada por Experimentação Activa, o indivíduo experimenta com a intenção de modificar, demonstrando um interesse especial pela aplicabilidade prática mais do que uma mera observação, apreciando os resultados da sua influência.

Este autor, ao direccionar a sua investigação no sentido da compreensão acerca do modo como aprendemos, como assimilamos as informações, como solucionamos problemas e tomamos decisões, levou a propor a teoria que denominou de Aprendizagem Vivencial (Experiencial segundo alguns autores), enfatizando a importância que ele atribui à experiência, no processo de aprendizagem. Esta teoria reflecte o processo pelo qual o conhecimento é gerado através da transformação da experiência (Kolb, 1984).

O Ciclo de Aprendizagem Vivencial (Figura 3) conforme enunciado por Kolb (1997), é um elemento chave relativamente aos métodos de Aprendizagem nas Organizações. Este Ciclo propõe uma constante sistematização da interacção entre acção e reflexão, experiências passadas e actuais num processo de permanente *feedback*.

Os estilos de aprendizagem ficam definidos segundo as duas dimensões que se destacam no modelo: a *compreensão* e a *transformação*. O modelo foca a forma como o indivíduo *compreende* a experiência, que pode ser de forma activa ou reflexiva e a forma como *transforma* a nova informação, de forma concreta ou abstracta (Cassidy 2004).

Figura 3 - Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb



Adaptado de Silva, 2007

A Teoria da Aprendizagem Vivencial proposta por Kolb (1984) sugere que o processo de aprendizagem no qual o conhecimento é criado, por meio da compreensão e da transformação da experiência, é cíclico e deve envolver todas as etapas do ciclo, podendo, esse ciclo ser iniciado em qualquer uma das etapas, mas uma vez iniciado devem ser sequenciadas, fornecendo, desta forma, um *feedback*, que é a base de partida para a nova acção e avaliação dos resultados consequentes dessa acção, redundando numa espiral de *Ciclos de Aprendizagem*.

Na sua teoria, Kolb (1984) define Estilo de Aprendizagem como um modo de aprendizagem relativamente estável, que deriva de configurações consistentes das transacções entre o indivíduo e o meio, de acordo com os modos predominantes pelos quais aprendemos e lidamos com as ideias e com as situações do dia-a-dia, tendo distribuído esses modos predominantes de aprendizagem por quatro estilos que denominou de Acomodador, Divergente, Assimilador e Convergente. Estes estilos são associados, também, à maneira preferencial de solucionar problemas, relacionando as

etapas do seu Ciclo de Aprendizagem com as etapas da aprendizagem baseada na resolução de problemas.

Tendo por base a teoria da Aprendizagem Vivencial, apresenta três pressupostos:

- Concebe-se a aprendizagem como um processo, não centrado apenas em resultados, mas como um processo que pode ser constantemente formulado ou reformulado.
- Entende-se a aprendizagem como um processo contínuo, fundamentado na experiência, ou seja, todo conhecimento é resultado de uma experiência de aprender.
- Encara-se o processo de aprendizagem como uma busca de resolução de conflitos entre modos dialécticos de adaptação ao mundo, isto é, a aprendizagem da capacidade da resolução de conflitos entre a Experiência Concreta e a Conceptualização Abstracta e conflitos entre Observação Reflexiva e a Experimentação Activa.

A Teoria da Aprendizagem Vivencial vem realçar a relação entre características individuais e as circunstâncias externas, entre o conhecimento pessoal e o social, sem, no entanto, desconsiderar a realidade da maturação biológica e as realizações do desenvolvimento.

O autor passa, então, a considerar a aprendizagem como um processo holístico de adaptação humana, social e psicológica ao meio, jamais podendo ser considerada isoladamente de outros aspectos do ser humano. Sendo, portanto, um processo activo e auto-dirigido, que pode, e deve, ser aplicado constantemente no *continuum* de vida do indivíduo, não estando dependente de situações específicas de aprendizagem.

Partindo das ideias e das análises de Kolb, Honey e Mumford em 1988 elaboraram uma abordagem aos estilos de aprendizagem que se diferenciava da de Kolb em dois aspectos *major*. As descrições dos estilos são mais detalhadas e são baseadas na acção, sendo que o diagnóstico, gerado pelas respostas ao questionário, é um ponto de partida e não um fim (Alonso e Gallego, 1999).

O modelo de Honey-Mumford (1992) e o desenvolvimento do *Learning Styles Questionnaire* (Questionário de Estilos de Aprendizagem) tendo por base a Teoria da Aprendizagem Vivencial, apresentam, também, quatro estilos de aprendizagem, com correspondência estreita ao modelo de Kolb, são eles: O Estilo Activo, o Estilo Reflexivo, o Estilo Teórico e o Estilo Pragmático. O resultado desse questionário seria o diagnóstico dos estilos de aprendizagem baseados nas preferências e tendências altamente individualizadas de uma pessoa, que influenciam na sua maneira de apreender um conteúdo.

De acordo com Alonso e Gallego (1999), a aprendizagem e o comportamento emergem de uma interacção entre o ambiente, a experiência prévia e o conhecimento do aluno. Além disso, do ponto de vista cognitivo, esse modelo apresenta a mente como uma estrutura composta de elementos para processar, armazenar, recuperar, transformar e utilizar a informação e de procedimentos para utilizá-los.

As características dos Estilos de Aprendizagem dos modelos de Kolb e de Honey-Mumford partilham de descrições muito semelhantes, sobrepondo características, e de certa forma, podendo considerar-se equivalentes, sendo a correspondência apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1 - Correspondência de estilos entre modelos de Kolb e Honey-Mumford**

Estilos de Aprendizagem	
Modelo de Kolb	Modelo de Honey-Mumford
Acomodadores	Activos
Divergentes	Reflexivos
Assimiladores	Teóricos
Convergentes	Pragmáticos

Fonte: Silva 2007

Esta teoria não tem por objectivo medir os estilos de cada indivíduo, rotulando-os de uma forma estanque, mas identificar o estilo de maior predominância na forma como cada um aprende e, com isso, elaborar as estratégias pedagógicas necessárias a

desenvolver nesses indivíduos, em relação aos outros estilos não predominantes, com o principal objectivo de ampliar as capacidades dos indivíduos.

Este objectivo é influenciado pelo actual contexto social, que imerso em informação obriga a aquisição e/ou actualização de conhecimentos de forma contínua por parte do indivíduo que munido de diferentes formas de assimilação dos conteúdos, torna a aprendizagem num acto motivador, fácil, comum e quotidiano, facilitando a sua resposta às solicitações do contexto social onde está inserido.

Mesmo tendo ultrapassado o problema inicial de encontrar um modelo que se adequasse aos objectivos iniciais deste estudo, não podemos esperar que após o respectivo diagnóstico, as implicações no processo de aprendizagem surjam como efeito imediato de uma consequência inevitável. Como referem Fleming e Mills (1992), não é realista esperar que se escolham estratégias de ensino que permitam responder à diversidade de estilos de aprendizagem existentes, mesmo que fosse possível determinar essa diversidade.

### 2.1.3. Características dos Estilos de Aprendizagem segundo Honey e Mumford

Como vimos anteriormente, os Estilos de Aprendizagem, de acordo com Alonso e Gallego (1999), são marcos cognitivos, afectivos e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como as pessoas percebem os seus ambientes de aprendizagem, interagem com eles e respondem aos seus estímulos. Os estilos de aprendizagem referem-se a preferências e tendências altamente individualizadas, que influenciam na maneira de uma pessoa apreender determinado conteúdo.

Estes autores admitem, que embora por norma cada pessoa possua um estilo dominante é, no entanto possível identificar, concomitantemente, características dos outros estilos de aprendizagem.

## **Caracterização do Estilo Activo**

São indivíduos que tendem a centralizar em si todas as actividades, passando rapidamente de uma actividade para outra. Criativos, gostam dos desafios que supõem novas experiências. Desmotivam-se com tarefas a longo prazo. Têm uma mente aberta e entusiasma-se com qualquer coisa nova, são sociáveis e envolvem-se constantemente com os outros, gostando de competir em equipa. Apreciam representar papéis e dirigir debates e reuniões. Ousados, interessam-se por desafios e situações problemáticas, vivem facilmente situações de conflito e de risco. Manifestam forte implicação na acção, desejosos de aprender e de resolver problemas, valorizam os dados recolhidos pela experiência.

Segundo os autores os indivíduos que apresentam uma predominância no Estilo Activo possuem uma série de situações preferenciais onde se sentem mais cómodos no processo de aprendizagem e uma série de constrangimentos que podem condicionar o mesmo.

Os constrangimentos ou “bloqueios” que mais frequentemente impedem o desenvolvimento do Estilo Activo são os “Medos”, medo do fracasso, medo do engano, medo do erro. Por outro lado o excesso de ansiedade perante coisas novas pode fazer com que desconfie das suas próprias capacidades, muitas vezes não o deixando avançar.

Como propostas para o desenvolvimento do Estilo Activo, a promoção da inovação e da criatividade, tentando a aproximação a soluções ou estratégias desconhecidas na abordagem de tarefas ou problemas, problematizando as situações e chegando a novas soluções preferencialmente em grupo obrigando à cooperação e diálogo.

Ocupar o primeiro plano, assumindo o lugar de moderador de discussões expondo um tema ao grupo ou liderar a resolução de um problema.

Permitir a existência de erros, explorando coisas novas onde é quase inevitável a presença do erro, realçar a sua existência permitindo que se aprenda com eles, estimulando o desenvolvimento de um juízo crítico, fomentando o debate, a problematização e a génese de soluções. A intolerância ao erro traz como consequência o medo de errar e conseqüentemente o conformismo ao invés do desenvolvimento da consciência crítica, da criatividade, da inovação.

## **Caracterização do Estilo Reflexivo**

As pessoas com um estilo de aprendizagem predominantemente Reflexivo gostam de considerar a experiência e observá-la sob diferentes perspectivas. Tendem a ser prudentes e ponderados, preferindo considerar todas as alternativas possíveis, exaustivamente, antes de concretizar o processo ou chegar à conclusão, não gostando de se sentir pressionados ou limitados pelo tempo.

Centram-se na reflexão e na construção de significados, recolhendo informações tanto da sua própria experiência como da experiência dos outros, tentando perceber o sentido geral da discussão antes de apresentarem os seus argumentos. Gostam de observar a actuação e comportamento dos outros indivíduos assumindo uma posição distante e analítica.

São condicionantes para o Estilo Reflexivo a falta de tempo para racionalizar e planificar, a ausência de oportunidade de pensar, reflectir sobre a prática. A falta de controlo e a falta de orientação para o resultado, onde se privilegia o desenvolvimento de processos de forma impulsiva e irreflectida.

A obrigação de trocar de actividade, exige esforço, vontade e decisão, no entanto no contexto social actual, as pessoas que melhor respondem à mudança tendem a estar melhor preparadas para a sobrevivência e prosperidade.

Como propostas de desenvolvimento do Estilo Reflexivo, a elaboração de protocolos, registando de forma ordenada todo o processo de resolução de um determinado problema, a explicação justificada de um processo e resolução dos problemas encontrados justificando os passos dados até à solução.

Investigar adicionando dados aos existentes, tratando dos procedimentos de procura, recolha, e selecção de informação necessária para apresentar um problema e depois resolvê-lo. Disponibilizar tempo para pensar no problema, analisá-lo por partes e chegar a conclusões alternativas. A toda a acção prática deve seguir-se uma acção reflexiva, onde se motiva à participação, salientando-se os aspectos essenciais apresentados pelo grupo, relevando-se várias vezes os aspectos mais importantes. O principio da “ajuda mínima”, promovendo a autonomia na resolução do problema, com pequenas sugestões de modo a orientar o sentido da discussão até à resolução do problema ou tarefa.

## **Caracterização do Estilo Teórico**

As pessoas com um estilo de aprendizagem predominantemente Teórico tendem a estabelecer relações, a deduzir, a integrar os factos recolhidos em teorias coerentes, tendem a ser metódicos e perfeccionistas, gostam de analisar através de um processo lógico e de sintetizar objectivamente. Abordam os problemas de forma vertical, por etapas lógicas. Procuram a racionalidade e a objectividade, sentindo-se desconfortáveis com conclusões subjectivas, pensamentos laterais ou artefactos.

Sentem-se mais confortáveis se forem convidados a questionar, a pôr em prova métodos, a participar de situações complexas e estruturadas que tenham uma finalidade clara, a investigar teorias, modelos e conceitos, a partilhar discussões com pessoas exigentes que questionem conceitos e teorias avaliando e analisando a sua lógica.

São condicionantes ao desempenho dos indivíduos com um estilo predominantemente Teórico, a opção pela aparência, pela valorização da primeira impressão, pela visão estereotipada e superficial. Sendo necessário a abertura e a flexibilidade à explicação do desconhecido aos desvios do que se espera realmente encontrar.

Dar preferência à intuição e à subjectividade, sendo a rigidez de processos mentais uma condicionante ao desenvolvimento do Estilo Teórico, esta, pode impedir a flexibilidade de pensamento necessária para mudar estratégias e/ou modificá-las.

Contextos mal estruturados e desorganizados tornam-se pouco familiares, estranhos e contranatura resultando em desmotivação tornando a tarefa aborrecida e sem significado relativamente à sua forma espontânea de proceder.

Incapacidade de converter o pensamento em acção, não basta ter boas ideias se não existe a possibilidade de as pôr em prática, transferindo a razão para a acção.

Como propostas para o desenvolvimento do estilo teórico nos indivíduos, realçamos, a actividade de ler atentamente e de forma pausada uma propriedade, um protocolo, ou um enunciado e depois fazer o resumo do que se leu por palavras próprias.

Analisar um problema novo ou uma situação complexa, procurando a relação com outras situações conhecidas obrigando a que aprendizagens anteriores se transformem e resultem em outras aprendizagens.

Promover a previsão de contratempos e preparação das soluções, antecipando momentos problemáticos e transformando-os em oportunidades pedagógicas.

Discutir teorias e hipóteses, dando espaço para a formulação e comprovação de resultados devendo ser valorizado o esforço criativo e a habilidade analítica, estimulando a questionar os dogmas e as verdades absolutas.

### **Caracterização do Estilo Pragmático**

Gostam de actuar de uma forma confiante e rápida sobre as ideias e os projectos que os atraem, tendem a evitar a reflexão e ficam impacientes com discussões sem fim. Essencialmente, são pessoas práticas, que gostam de chegar a conclusões e de resolver os problemas. Preferência especial por experimentar ideias, teorias e técnicas para ver se funcionam na prática.

Os indivíduos que apresentam preferência pelo Estilo Pragmático aprendem melhor quando descobrem técnicas imediatamente aplicáveis ao quotidiano, que manifestamente tragam vantagens práticas evidentes. Demonstram um especial interesse por filmes que mostram como se fazem as coisas ou uma simulação de problemas reais.

Actuam rapidamente e com segurança em projectos que os atraem e motivam, impacientando-se com pessoas que teorizam. Preferem estudar tópicos que tenham uma ligação óbvia com o mundo real, e gostam de ter oportunidade de pôr em prática o que estão a aprender. Descobrem o aspecto positivo das novas ideias e aproveitam a primeira oportunidade para experimentá-las.

São, à partida, constrangimentos ao desempenho dos indivíduos com predomínio do estilo Pragmático, não conseguem perceber para que serve o que se estuda, desmotivando-os a abstracção e a subjectividade, o recurso a conjecturas imaginativas e a utilização da fantasia em detrimento da estrutura lógica, prática e rigorosa. (Guzmán, 1991) não havendo uma aplicabilidade no imediato.

A distração e a falta de concentração constantes, não atingindo com frequência os objectivos propostos, havendo a necessidade constante de garantir um contexto óptimo de aprendizagem e incentivo de forma a atingirem os seus objectivos (Sternberg, 2002).

As actividades que promovem o desenvolvimento do estilo Pragmático, nos indivíduos, poderão passar pela realização de correcções de exercícios e auto-avaliação com análise das estratégias de resposta.

Agenciar a ajuda de peritos experientes na resolução de problemas, segundo Guzmán (1991), o perito e o aprendiz manifestam comportamentos distintos face a um problema complexo já que o perito admite uma maior intuição e flexibilidade para abandonar uma estratégia errada de resolução do problema enquanto o aprendiz manifesta uma fixação básica numa determinada estratégia fruto de uma inércia mental.

Experimentar e observar, a realização de experiências é uma das técnicas mais vantajosas para o descobrimento e para a resolução de problemas, enquanto da observação surge a hipótese que se põe à prova através da experimentação e se comprova.

Analisar as técnicas utilizadas por outros e descobrir as que melhor resultam aplicando-as de forma estratégica na resolução de problemas devidamente planeados experimentando as suas diferentes combinações.

A utilização de imagens na apresentação de alguns dos problemas apresentados poderá melhorar a percepção através de uma representação adequada dos elementos intervenientes. Geralmente pensa-se melhor com o apoio de imagens do que com palavras, números, símbolos ou fórmulas.

A utilização do feedback através de ambientes virtuais, onde o indivíduo pode investigar por si ou em colaboração com o grupo, partilhando informação com outros indivíduos e outras realidades, podendo aceder à opinião de peritos.

#### 2.1.4. Críticas e Riscos das Teorias dos Estilos de Aprendizagem

A identificação dos estilos de aprendizagem pode levar à criação de estereótipos e a generalizar, indevidamente, características de um determinado estilo de aprendizagem (Silva, 2007). Além disso, manifestam o receio de que os docentes tendam a discriminar os alunos que apresentem determinado estilo de aprendizagem, ao relacionar esse facto com capacidades cognitivas, ou dos próprios indivíduos se

julgarem incapazes de aprender, porque possuem determinado estilo, ao invés de procurarem desenvolver o seu potencial.

Vários estudos empíricos sustentam que a aprendizagem é mais efectiva, quando as estratégias de ensino correspondem com os estilos de aprendizagem dos alunos, do que quando tal não acontece (Schmeck 1988; Hayes e Allinson 1994; Felder e Silverman 1998; Gordon e Bull 2004; Felder e Brent 2005). Esta correspondência entre os estilos de aprendizagem do indivíduo e o estilo de ensinar é uma técnica designada por *matching*, ou correspondência.

A *matching hypothesis* (Hipótese da Correspondência por tradução directa para o português), ou seja, a adequação das estratégias de aprendizagem em função dos estilos de aprendizagem dos alunos não é uma questão consensual. Por exemplo, nos modelos de Myers-Briggs e de Dunn e Dunn é defendido o *matching*, como técnica de ensino, com base na crença de que a capacidade dos alunos em alterar os seus estilos de aprendizagem é muito limitada (Coffield *et al.* 2004).

No mesmo sentido, Wilson (1998) encontrou que a motivação e o desempenho aumentam quando há correspondência entre os estilos de ensinar e os estilos de aprendizagem e Griggs (1991) comprovou que quando um aluno aprende, segundo o seu estilo de aprendizagem individual, resulta numa melhoria na atitude perante a aprendizagem, na produtividade, nos resultados académicos e na criatividade.

Outros estudos realizados, nomeadamente, por Felder (1993) e por Kovacic (2004), indicam que os indivíduos, cujo estilo de aprendizagem é compatível com o estilo de aprendizagem do professor, tendem a reter melhor a informação, obter melhores classificações e manter um elevado interesse na disciplina.

Por outro lado, nos modelos de Kolb (1984) e de Felder (1988), assume-se uma posição contrária, afirmando que os professores devem diversificar as metodologias e processos de treino, de forma a capacitar o aluno com o mesmo grau de proficiência em todos os estilos.

Estes autores defendem que ao contrário de procurar corresponder as estratégias de ensino ao estilo de aprendizagem dos indivíduos, a estratégia de ensino deve passar por um investimento no desenvolvimento dos seus estilos mais fracos. Segundo o Modelo de Honey-Mumford, é preconizado o objectivo de reforçar os estilos de

aprendizagem dominantes e treinar os estilos desfavorecidos, procurando um nível proficiente nos quatro estilos: Activo, Reflexivo, Teórico e Pragmático, essenciais a um bom desempenho na sociedade actual (Fernandes 2004).

De qualquer forma, é consensual entre os teóricos que, quando se faz corresponder, intencionalmente, o estilo de ensinar com o estilo de aprendizagem do aluno, usando estratégias diversificadas, o processo de aprendizagem pode tornar-se mais confortável e fácil para cada aluno.

Não esquecendo a dimensão social da aprendizagem, é necessário também compreender de que forma se relacionam os indivíduos, em função dos estilos de aprendizagem. Tal como sugerem alguns autores, o recurso a estilos de aprendizagem permite estimular a cooperação interpessoal, e afirmam que a colaboração será mais fácil quanto mais homogêneos forem os grupos.

No entanto, Grigoriadou, Papanikolaou e Gouli (2006) encontraram que grupos homogêneos, no que diz respeito ao perfil de estilos de aprendizagem dominante, segundo a categorização de Honey-Mumford e de Felder-Salomon, obtêm piores resultados, do que os obtidos por grupos formados por alunos em que os estilos de aprendizagem parecem melhor balanceados, isto é, sem nenhum estilo dominante ou apresentando mais do que dois estilos com preferência forte.

Os estilos de aprendizagem são um campo de investigação bastante abrangente, sobrepondo-se, como sugerem Adey *et al.* (1999), a muitos outros campos de interesse dos educadores. Neste sentido, o conceito de estilo de aprendizagem é complexo e não deve ser tratado de forma isolada, mas de forma contextualizada, atendendo à quantidade de variáveis que envolve, inerentes ao estatuto que cada ser humano encerra.

Os indivíduos têm diferentes estilos de aprendizagem ou seja, características e preferências quanto à forma de se apropriar da informação, processá-la e construir novo conhecimento utilizando-o na resolução de novos problemas (Silva, 2007). Este facto sustenta a evolução da visão da auto-regulação provocada pelo meio no indivíduo, fazendo emergir a capacidade de auto-organização a partir da história cognitiva, afectiva e social como resposta ao contexto onde o indivíduo está inserido.

Em suma, quando diagnosticados os estilos de aprendizagem dos indivíduos de uma determinada organização, reconhecer o estilo predominante poderá ser fundamental

no desenvolvimento de ambientes propiciadores de uma aprendizagem rápida e eficaz. No entanto, o reconhecimento de estilos menos desenvolvidos obriga a contextos e estratégias que promovam o seu desenvolvimento expandindo nesses indivíduos as capacidades de aprendizagem em qualquer que seja o ambiente pedagógico onde decorram processos de aprendizagem.

## **2.2. Família**

Por outro lado, importa perceber o papel da família no desenvolvimento do indivíduo e de que forma o pode influenciar na forma preferencial de aprender.

A família assume-se como um grupo social que exerce notável influência sobre a vida dos indivíduos, é considerada como uma organização complexa, que se insere num contexto social mais amplo e com o qual mantém uma constante interacção (Biasoli-Alves, 2004). Para Nave e Jesus (2005), esta constitui-se como um sistema social, com estrutura, organização e cultura, próprias, regido por um conjunto de regras, valores e crenças, que lhe conferem identidade e singularidade e que visa, através da partilha de funções e papéis entre os indivíduos que a constituem, objectivos comuns de equilíbrio e desenvolvimento.

Por outro lado, a família exerce um papel indispensável na vida dos indivíduos, sendo um modelo ou um padrão cultural que se apresenta de formas diferenciadas nas várias sociedades existentes e que sofre transformações, auto-organizando-se e acompanhando o processo de evolução histórico e social, vinculando-a com o momento histórico da sociedade da qual ela faz parte (Osório, 1996; Nave, 2007), assumindo um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, com notável importância na determinação e na organização da personalidade, influenciando significativamente o comportamento individual através de acções e estratégias educativas que evoluem no âmbito familiar (Drummond e Drummond, 1998).

Assim, é a partir do processo socializador que o indivíduo elabora a sua identidade e a sua subjectividade (Romanelli, 2002), adquirindo no interior da família, os valores, as normas, as crenças, as ideias, os modelos e os padrões de comportamento

necessários para o seu desempenho na sociedade (Drummond e Drummond, 1998; Nave e Jesus, 2005).

Como tal, a família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura, constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afectivo, social e cognitivo contextualizadas por factores materiais, históricos e culturais de um determinado grupo social. Assume-se como a matriz da aprendizagem humana, dos significados e práticas culturais próprias que resultam em modelos de relação inter-pessoal e de construção individual e colectiva, valendo-se, para isso de diversos mecanismos, tais como estilos educativos, transmissão de valores e crenças, a família vai modelando as características do indivíduo (Ruiz e Esteban, 1999; Musito e Cava, 2001), formando linhas orientadoras comportamentais, de acções e resolução de problemas com significados universais.

#### 2.2.1. A visão sistémica da família

O conceito de família é dinâmico e responde aos estímulos gerados pela transformação constante da sociedade e pelas idiosincrasias da geração vigente gerando uma infinidade de novas configurações familiares e conseqüentemente do ciclo de vida familiar.

A importância de observar a família como um conjunto muito mais complexo que apenas a soma das partes dos indivíduos que a constituem, é referenciada em 1992 por Gameiro citado por Alarcão (2000), quando afirma que a família se apresenta como uma rede complexa de relações e emoções na qual se observam sentimentos e comportamentos não passíveis de serem observados nos indivíduos isoladamente, assumindo desta forma propriedades de um sistema, como nos diz (Bertalanffy, 1972 cit. Benoit, 1997), constituído por elementos e pelos atributos que lhe são inerentes e estão em interacção, assim como as próprias interacções.

Observando a família como um sistema, onde os seus elementos interagem entre si e estão interdependentes, assumirá as propriedades de um sistema aberto, onde se encontra presente a capacidade de se adaptar e se reorganizar, sempre que sujeita a estímulos e ou novos problemas. Essa capacidade está presente ao longo dos seus diferentes estadios evolutivos, sob pena de capitulação.

A propriedade da *Totalidade* traduz-se no facto de que a família não pode ser reduzida à simples soma dos sujeitos e das suas características, que dela fazem parte. Refere-se à impossibilidade de existência de relações unilaterais, ou seja, o comportamento do individuo é indissociável do comportamento conjunto, uma vez que o que acontece a uma das partes afecta a família no seu todo.

A propriedade da *Equifinalidade* refere-se à capacidade da família de atingir determinados objectivos. Essa capacidade é determinada por padrões de interacção estabelecidos pela mesma, perante um estímulo à estabilidade do sistema, e que determinarão o sentido da evolução da família. Assim sendo, a organização e estrutura familiar, dependem dos objectivos a atingir pela família e os objectivos pretendidos determinam, também, o modo como a família se organiza para atingi-los. Perante estímulos semelhantes, famílias diferentes poderão atingir os mesmos objectivos através de estratégias tão diversas, como diversa é a sua estrutura e organização.

A propriedade de *Retroacção* revela-nos o facto de um comportamento de um elemento não ser, por si, suficiente para explicar o comportamento de um outro, isto é, cada comportamento, cada atitude, deve ser equacionado num contexto de implicações, acções e retroacções com relação aos restantes (Alarcão, 2000).

A *Auto-organização* diz respeito à capacidade que a família tem para se relacionar e adaptar, conforme a influência dos sistemas exteriores, visando a manutenção e estabilidade da sua organização. Esta é entendida, segundo Alarcão (2000), como o conjunto de todas as relações estabelecidas, na e com a família, visando os objectivos por ela definidos, os quais a orientam e lhe conferem identidade.

### 2.2.2. Estrutura da Família e subsistemas familiares

Para Minuchin (1988), a estrutura familiar é o conjunto invisível de necessidades funcionais que organiza as formas pelas quais os membros da família interagem. Segundo o mesmo autor, as transacções repetidas no seio familiar tornam-se num padrão funcional do sistema, regulando assim os comportamentos dos vários elementos da família, com o principal objectivo de manter a estabilidade através do equilíbrio do sistema familiar, através de uma capacidade de flexibilização e adaptação às mudanças

com o recurso à mobilização e readaptação dos padrões transaccionais visando a melhor resposta aos estímulos gerados por essas mudanças.

As unidades sistémico-relacionais na família podem ser organizadas como subsistemas. Para Minuchin (1988) e Alarcão (2000) podemos encontrar numa família quatro subsistemas: o Individual, o Conjugal, o Parental e o Fraternal.

O Subsistema Individual é caracterizado pelo indivíduo que, para além do seu papel na família, assume, também, funções e papéis noutros sistemas (Alarcão, 2000). Esta característica traduz-se numa interação constante com o sistema familiar, de fora para dentro e de dentro para fora, influenciando o desenvolvimento do próprio indivíduo e a forma como ele está em cada um desses contextos.

O Subsistema Conjugal surge da formação do casal, sendo por isso composto por ambos os cônjuges. Este subsistema deve conseguir estabelecer as fronteiras que evitem a interferência provocada pelas exigências e necessidades inerentes a outros subsistemas. Nesse contexto, assumem tarefas e funções específicas, em que a complementaridade e adaptação são aspectos fundamentais para o funcionamento da família (Minuchin, 1988). O subsistema conjugal é essencial para o crescimento dos filhos, servindo de modelo relacional para o estabelecimento de relações de intimidade.

O Subsistema Parental, é, habitualmente constituído pelos pais, embora possa variar na sua composição, ser constituído por quaisquer sujeitos que assumam esse papel, sendo aqui somente importante quem desempenha as funções e as tarefas que lhe são inerentes. Este subsistema adapta-se e modifica-se à medida que também os estímulos gerados pelos filhos o justifiquem, segundo Minuchin (1988) é expectável que os pais compreendam o estadió de desenvolvimento dos filhos e transmitam as regras inerentes às características de cada estadió.

O Subsistema Fraternal, constituído pelos irmãos, representa, para Alarcão (2000), um lugar de socialização e de experiência de papéis face ao mundo extra-familiar, primeiro no que diz respeito à escola e depois em relação ao grupo de amigos e ao mundo do trabalho. Neste contexto, os sujeitos desenvolvem as suas capacidades relacionais com o grupo de pares visando reconhecimento das suas habilidades. Para Minuchin (1988), as posições assumidas neste subsistema podem ser, posteriormente, significativas nas suas vidas, já que a explicação deste subsistema é observada muito claramente na sua ausência. Filhos únicos desenvolvem um padrão precoce de

acomodação ao mundo adulto e, no entanto, podem apresentar dificuldade no desenvolvimento da autonomia.

### 2.2.3. O Ciclo Vital da Família

O ciclo individual acontece dentro do ciclo de vida familiar, representando o contexto primário do desenvolvimento humano. Este facto torna-se relevante na medida em que explica a capacidade enformadora da família através das relações estabelecidas no seu seio justificando assim, a interdependência entre o ciclo de vida individual e o ciclo vital da família.

Nas últimas décadas, grandes transformações se verificaram naquilo que eram considerados padrões do ciclo de vida familiar, estas transformações foram sustentadas por um menor índice de natalidade, pelo aumento da esperança de vida, por alterações profundas no papel da mulher, por um maior índice de divórcios e maior índice de recasamentos. Saraceno (1997) refere que a história de cada família é a história da sua evolução ao longo do tempo.

Para Carter e Mcgoldrick (1995), a perspectiva do ciclo de vida familiar focaliza-se nas fases pelas quais a família passa e se desenvolve, proporcionando o conhecimento dos pontos de transição de um estadio para o outro, no processo de desenvolvimento familiar e suas ocorrências, existindo para Minuchin (1988) e Alarcão (2000) cinco estadios de desenvolvimento familiar, a Formação do Casal, Família com Filhos Pequenos, Família com Filhos na Escola, Família com Filhos Adolescentes e Família com Filhos Adultos.

No primeiro estadio, ou fase do ciclo vital da família onde se assiste à formação do casal, Carter e Mcgoldrick (1995), referem-se como a formação do sistema marital e o compromisso com um novo sistema, com o realinhamento dos relacionamentos, com o alargamento da família, de forma a incluir o cônjuge. Podendo observar-se a sobreposição de dois sistemas individuais do qual resulta um terceiro, o sistema conjugal.

Cada cônjuge traz consigo a herança familiar, que se traduz nas vivências experienciadas com as famílias de origem, construindo-se a partir daqui, como nos diz

Alarcão (2000), um modelo de vida pessoal, afectiva, profissional, social, conjugal e familiar que no casamento vai ter que ser confrontado e negociado entre os cônjuges, acontecendo desta forma o desenvolvimento de um terceiro modelo, que corresponde ao da nova família.

De Frank-Linch citado por Relvas (1996) designa-o de “estadio de fusão”, onde se dá a aliança entre duas pessoas, num só sistema, num movimento centrípeto, que após a aquisição da própria identidade e segurança, se irá reabrir progressivamente ao exterior.

O segundo estadio do ciclo vital, a Família com Filhos Pequenos, inicia-se com o nascimento do primeiro filho e conseqüentemente, pelo aparecimento de dois novos subsistemas, o parental e o filial. Para Carter e Mcgoldrick (1995), este novo ciclo é caracterizado pela adaptação do sistema conjugal de forma a criar espaço para os filhos e para a realização das tarefas de educação dos filhos, financeiras e domésticas.

Assiste-se então a um acumular de funções dado que, às funções da fase anterior, acresce a responsabilidade de promover o desenvolvimento do filho. Com a tríade pai-mãe-filho, surge a necessidade de aprendizagem para viver as relações diáticas e triáticas, onde por exemplo se assiste ao facto da díade mãe – bebé ocupar o espaço de outras díades como a de mãe-pai. Com o nascimento do primeiro filho há a necessidade de aprender a ser pai e a ser mãe. O subsistema parental está dependente desta aprendizagem, para elaborar um modelo educativo eficaz.

Outro aspecto importante nesta fase, tem a ver com o papel desempenhado pelos avós, os quais, frequentemente, se ocupam dos netos durante o período de trabalho dos filhos. No entanto, se por um lado este apoio traz alguma descompressão no sistema parental, por outro, há o risco de colisão entre os modelos educativos dos pais e os dos avós, donde, a existência de delimitações claras entre os dois subsistemas, se revela de extrema importância.

No terceiro estadio, a Família com Filhos na Escola ou seja, com a entrada dos filhos para o ambiente escolar, dá-se o encontro com outros sistemas externos, a escola representa, para a criança, uma oportunidade para o desenvolvimento da sua autonomia, para Alarcão (2000) este é o momento onde são testadas as funções internas e externas da família. A socialização e adaptação da criança são avaliadas pela relação que estabelece com os outros, sejam eles adultos, como os professores ou os auxiliares

educativos, sejam eles outras crianças, e, até mesmo, pelas classificações escolares. A autonomia é manifestada pela capacidade de adaptação da criança ao sistema externo, revelando, desta forma, a eficácia da função interna da família.

A escola e a família têm, não só, a obrigação de educar a criança, mas também a função de promover o seu desenvolvimento bio-psico-social, e onde as relações entre elas têm tanto de simétrico como de complementar (Alarcão, 2000). Relativamente a estas relações, e segundo a mesma autora (2000), podemos encontrar as verticais e as horizontais.

Nas relações verticais, cabe aos adultos, na família aos pais e na escola aos professores, impor limites, definir regras e clarificar papéis verificando-se a existência de uma complementaridade onde, para que esta relação funcione, terá que existir a obrigação de respeito pela individualidade e competência de cada um, bem como a existência de um ambiente colaborativo, a clarificação de fronteiras e a metacomunicação perante as dificuldades (Alarcão, 2000).

Por outro lado, existem as relações horizontais, que se fazem sentir através dos grupos de pares, onde a rivalidade e a solidariedade se encontram lado a lado, levando a uma competição saudável e enriquecedora. Há que realçar a importância das relações verticais sobre as relações horizontais, isto porque, o resultado do comportamento do professor sobre as crianças vai influenciar a organização dos pares e a sua comunicação.

A criança nesta fase assume o papel de veículo de interações entre a família e a escola. Ela é considerada o vértice da relação triangular entre o universo escolar e o sistema familiar, assumindo o duplo papel de filho(a) e aluno(a). Para Relvas (1996) a criança leva o seu mundo e o da sua família para a escola e regressa a casa transportando o mundo da escola, permitindo desta forma, o privilégio de poder moldar as mensagens à sua conveniência.

Todos estes novos estímulos, novas relações, novos saberes, novas fontes de conhecimento, complementadas com as que já conhece, levam a criança à aquisição de uma identidade própria, com conseqüente autonomização e crescimento, preparando-a para a próxima etapa, a adolescência.

No quarto estadio, a Família com Filhos Adolescentes, e com a adolescência surge a crise de identidade e associada a ela, todo um conjunto de angústias que a acompanham.

Muitos mecanismos de defesa são utilizados para fazer frente às múltiplas consequências da transformação que se verifica a nível bio-psico-fisiológico, própria da adolescência. Para Alarcão (2000), estes mecanismos têm como objectivo promover aquisição da autonomia e identidade, neste período particular de desenvolvimento.

É uma etapa que implica grandes mudanças, exigindo um equilíbrio entre as exigências da família e as exigências de cada membro. É nesta etapa que o adolescente tenta encontrar-se e adquirir a sua identidade e autonomia, muitas vezes comprometidas, por dificuldades económicas, estudos e emprego, levando, conseqüentemente, ao adiamento do casamento e parentalidade, perpetuando no tempo esta etapa (Alarcão, 2000).

Alarcão (2000), adverte para os perigos da não existência de regras claras e precisas, que se tornam fundamentais nesta fase, tornando-se essencial que os pais assumam o seu papel através de atitudes coerentes e fortes, mas também flexíveis e seguras.

As actividades entre pais e filhos ficam nesta fase, mais reduzidas, na medida em que, devido ao processo de autonomia do adolescente, estão menos tempo em conjunto, fazendo-se sentir mais a separação. Os pais deverão, tendo em vista a diferenciação dos filhos, aceitá-los como parceiros intelectuais (Alarcão, 2000). Nesta fase, também os grupos de pares, têm um papel preponderante já que apresentam os mesmos problemas, angústias e medos, com conseqüente incremento do aparecimento de novas relações com outros subgrupos, levando a uma menor solicitação do sistema parental, obrigando os pais a reaprender a ser pais de filhos que se vão transformando em adulto (Alarcão, 2000). Uma boa socialização do adolescente está dependente do tipo de abertura ou relação dos seus pais com a comunidade, estando fortemente relacionada com o desempenho das funções internas e externas.

Outro facto importante diz respeito à gestão do poder na relação pais-filho(s), já que enquanto os pais tentam não perdê-lo, os filhos tentam ganhá-lo. Relvas (1996, cit. in Alarcão, 2000), refere que o poder deve ser avaliado sobretudo a nível do processo e não tanto do resultado, considerando cada situação em termos de hierarquia e

funcionalidade. Se, por um lado, o poder do adolescente se refere à afirmação de competências comportamentais, cognitivas e relacionais, bem como à experiência de uma série de papéis e posição negocial, por outro, o poder dos pais, reside essencialmente na imposição de limites ao poder do adolescente.

Alarcão (2000) refere que associado ao poder está o conflito, muito por culpa das divergências de posições, não sendo necessariamente uma situação negativa quando se encontra solucionada, pelo contrário, irá contribuir para o crescimento e desenvolvimento da relação, onde os frutos destas divergências e negociações serão mecanismos úteis à construção da autonomia e identidade do adolescente.

Quando os filhos atingem a idade adulta, o sistema entra no quinto estádio, o da Família com Filhos Adultos, e verifica-se uma grande movimentação familiar, com entradas e saídas de membros da família.

Esta fase é também designada por “geração sanduíche” ou ainda por “geração intermédia”. Como refere Alarcão (2000), é uma geração adulta que se encontra no decorrer do seu ciclo vital entre duas gerações adultas. Terá acima de tudo de desempenhar três tarefas fundamentais. Por um lado, deve facilitar a saída dos filhos de casa, promovendo a construção da sua autonomia. Por outro lado, deve fazer a reavaliação do casamento, do contexto profissional e individual, assentando no renegociar da relação de casal. É uma fase que assenta, também, na aprendizagem do envelhecimento, tendo em conta a articulação de independência com as gerações mais idosas e com ela própria.

O casal entra na fase de envelhecimento e, com ele, o aumento da dependência, de fusão e simbiose. Minuchin citado por Relvas (1996) designa o casal idoso de geração “pas-de-deux” ou “passo de dança”, onde os dois elementos do casal idoso têm uma relação fusional e simbioticamente dependentes um do outro. Quando a dependência é de tal forma grande, há a necessidade dos filhos assumirem a responsabilidade de se ocuparem dos seus pais. É muitas das vezes na residência dos filhos que os pais terminam o seu ciclo vital, como refere Alarcão (2000), onde se verifica, decorrente do sentimento de utilidade, uma alimentação relacional que é fundamental para a qualidade de vida do sistema parental.

#### 2.2.4. O Perfil da Cultura Organizacional da Família

Assumindo a família como sistema e tendo por base a teoria da autoria de Nave (2005), há que observá-la como um todo, uma globalidade que só na perspectiva holística pode ser correctamente compreendida.

Sampaio (1995) apresenta-nos a família como um conjunto de elementos que inter-relacionados mantêm uma contínua relação com o exterior, e que objectivam o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estadios de evolução diversificados, fazendo emergir assim, a concepção de sistema.

Desta forma, a capacidade de organização assume a centralidade da dinâmica familiar, ou como refere Alarcão (2002), quando um sistema entra num período caótico, em que se desorganiza, longe de ser negativo, este facto permite que o mesmo desenvolva novas estruturas, permitindo o desenvolvimento de novas estruturas, que possibilitam a construção de uma nova ordem. Segundo a mesma autora a existência do caos não significa necessariamente a presença de desordem, mas antes, a possibilidade de criar uma nova organização.

Poderemos então dizer que num sistema familiar, a estabilidade que gera criatividade, provém do encontro de equilíbrios/desequilíbrios, onde o veículo será a organização.

O conceito de cultura organizacional foi desenvolvido, por volta dos anos 80, quando os teóricos, conscientes da importância dos factores culturais na área da gestão, chegaram à conclusão que a cultura organizacional de cada organização explicava o seu maior ou menor sucesso.

Modesto em 2003, conceptualiza a cultura organizacional como um conjunto de valores, crenças e normas, que enformam o modo específico de fazer as coisas, partilhado por um grupo de pessoas que objectivam o acto produtivo no seio da organização. A função deste tipo de cultura dentro da organização será a de definição de fronteiras organizacionais, conferindo identidade aos seus membros, alinhando o empenho dos elementos e actuando como mecanismo de controlo das atitudes dos membros visando as metas organizacionais.

A compreensão do perfil da cultura organizacional de cada família, pressupõe identificar quais os factores que essa família mais valoriza na sua organização. Nave (2005), baseado em autores como Gameiro (1992), Sampaio (1995), Relvas (1996) e Alarcão (2002), identificou quatro grandes dimensões que se inter-relacionam e que permitem identificar o perfil da cultura organizacional da família. Cada uma destas dimensões é definida ou caracterizada por vários factores.

### **Dimensão Relacional**

A Dimensão Relacional, identificada por Nave (2005), diz respeito ao mundo das relações interpessoais estabelecidas entre cada membro da família. A este respeito diz-nos Relvas (1996) quando cita Gameiro (1992) que uma descrição simplificada da família não serve para transmitir a complexa teia relacional desta estrutura.

Todo o ser humano apresenta um potencial que lhe permite reagir às condições sociais e estabelecer relações interpessoais. O relacionamento está sempre a acontecer sob diversas formas de comportamentos directos ou indirectos, verbais ou não verbais, pensamentos, sentimentos, reacções mentais e/ou físicas ou corporais.

O tipo de relações que se estabelecem depende do meio em que as pessoas se inserem e das múltiplas experiências a que o indivíduo está sujeito no seu quotidiano. Fachada (2000), refere que a relação se centra em conteúdos relacionados com cada situação em particular. Assim, a especificidade do tipo de relações que se estabelecem será determinado pelo contexto em que ocorrem, na família, na escola, no grupo de amigos, no local de trabalho e na comunidade.

Abordaremos nesta dimensão as relações que se estabelecem entre os membros de uma mesma família. Uma vez que cada indivíduo incute na relação, (subsistema individual) as suas características específicas que o individualizam do outro, esta dimensão relacional pode ser caracterizada por variadíssimos factores, dos quais os mais importantes são a coesão/conflito, a comunicação e a afectividade/pertença.

Para Hogg (1992), citado por Ferreira, *et al.* (1999) a Coesão pode definir-se como a intensidade com que os membros de um determinado grupo se identificam com o mesmo e partilham o seu empenho face ao grupo e aos seus objectivos.

Para Ferreira, *et al.* (1999) citando Mitchell e Larson (1987), uma elevada coesão no seio do grupo melhora a quantidade e a qualidade das interações que se estabelecem no grupo, contribuindo, desta forma, para uma melhor comunicação interna, maior circulação de informação e para uma melhoria dos níveis de satisfação individual.

O conceito de Conflito está associado geralmente à ideia de malefício, assumindo por isso uma conotação negativa de algo que é necessário evitar por ser destrutivo e irracional. A atitude das pessoas face ao conflito, pode ser alterada se tivermos em conta que os interesses e objectivos dos indivíduos ou grupos podem diferir, encarando-se assim essa divergência e o conflito, como algo natural e até enriquecedor. Pode então dizer-se, que o conflito deve ser aceite e encarado como algo útil, uma vez que, pode melhorar algum aspecto do funcionamento individual, grupal e organizacional, ou como nos diz Alarcão (2002), o conflito é parte da existência humana e tem associadas duas funções: a divergência de posições e o desejo de dominar. Refere-nos ainda que a divergência é salutar na medida em que, no confronto da diferença, os elementos podem conquistar novos saberes, novas posições, novas relações. A divergência está, por isso, relacionada com o crescimento e com o desenvolvimento.

Outro aspecto de extrema importância no processo relacional é a comunicação. A Comunicação assume-se como resposta a uma necessidade social, ou seja, como uma exigência pessoal de criar e manter uma relação com o outro.

O processo de comunicação é dinâmico e interactivo, assim, emissor e receptor são interdependentes. É neste processo de comunicar que surge a possibilidade de conhecer e compreender o outro. As expectativas ou previsões apoiam-se neste processo de compreensão e pressupõem uma capacidade de empatia. É neste contexto que surge a comunicação como um processo social, que integra múltiplos modos de comportamento, em que as mensagens só têm sentido quando compreendidas no contexto em que ocorrem, ou como referencia Alarcão (2000), é o processo de comunicação que importa conhecer, enquanto conjunto de regras implícitas, tacitamente reconhecidas, por todos os elementos do sistema, já que ele constitui a matriz de base dessas interações.

Por outro lado e integrado nas funções internas da família, o sentimento de pertença é, segundo Relvas (1996), uma das tarefas que a família terá que desenvolver

com sucesso. O indivíduo é um todo, parte de uma família e de uma sociedade, e nesse indivíduo deve existir e reconhecer-se essa família e essa sociedade. Para Alarcão (2002) a família é o espaço de vivência das relações afectivas profundas integradas numa teia de emoções e afectos positivos e negativos que, na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertença relativamente à família.

Para que se desenvolva um sentimento de pertença familiar, é necessário que os pais consigam, através da construção de um modelo interno de vinculação, transmitir segurança aos filhos, deste modo, o desenvolvimento de uma auto-estima elevada, que permita partir à descoberta de novas relações e novos conhecimentos, pressupõe que o sujeito se tenha sentido amado, diferenciado e reforçado nos seus movimentos de construção de uma identidade positiva (Alarcão, 2002).

### **Dimensão Heurística**

Para Puchikin (1976), a heurística é um processo psíquico, que na procura de soluções elabora estratégias originais, considerando-se assim como pensamento criador, ou, usando a terminologia de Arquimedes, actividade heurística. Etimologicamente, é um vocábulo retirado do léxico grego e construído segundo a significação do verbo *heuriskein*: encontrar, descobrir.

A Heurística está desta forma, relacionada com faculdades operacionais do pensamento criador científico, no âmbito das ciências físico-matemáticas. É considerada uma técnica inventiva, lógica, intuitiva e de carácter metodológico.

A sua intervenção enquadra-se num contexto, onde os problemas modernos constituem um desafio permanente à sobrevivência da humanidade, consistindo a mesma (a sua intervenção), na capacidade de solucionar problemas através da concretização de soluções idealizadas. A este propósito Puchikin (1976) opina que, sendo a vida por natureza problemática, a Heurística é o instrumento de que a inteligência humana se serve para construí-la ao seu modo, ao encontro da satisfação das necessidades do novo homem.

Nave (2005) integrou a heurística no âmbito da cultura organizacional da família e relacionando-a com a capacidade auto-organizativa da família, isto é, com a capacidade que a família apresenta para se relacionar e adaptar aos sistemas exteriores

englobando conceitos como a identidade/autonomia, criatividade/adaptação e co-evolução.

Relativamente à Identidade/Autonomia, um dos pressupostos que convém desde logo clarificar, é que para viver em família não é preciso deixar de ser quem se é. Isto só é compreensível à luz da propriedade da totalidade, já abordada anteriormente, não podendo reduzir-se a família à soma dos seus elementos e das idiossincrasias desses elementos. É neste contexto que Alarcão (2002) afirma que a família ao ser um todo não se poderá esquecer que a essência da sua existência, como sistema autónomo e diferenciado dos outros, está no respeito pelas diferenças de cada indivíduo.

É através da afirmação da nossa identidade que nos posicionamos de forma autónoma no seio do sistema, não significando, alienação, pelo contrário, uma participação activa para a construção da identidade do sistema através do contributo das características individuais do indivíduo para o sistema.

Poderemos assim dizer que autonomia implica outro conceito: a dependência e, numa linguagem sistémica co-dependência, isto é, o conceito de autonomia reveste-se de complexidade na medida em que depende das condições culturais e sociais. A nossa identidade e autonomia está fortemente relacionada e é influenciada pela cultura, que sendo variada permitir-nos-á fazer as nossas próprias escolhas para que possamos reflectir de uma forma autónoma. Esta autonomia alimenta-se, então, como nos refere Morin (1992), da dependência. A autonomia e a dependência são deste modo co-dependentes uma vez que se influenciam mutuamente numa interacção recíproca.

Por outro lado, o conceito de identidade está relacionado com o processo psicológico segundo o qual o indivíduo, a partir de uma característica, de um sentimento ou de um atributo de outro evolui num processo de auto-transformação que visa a aproximação às características do objecto de identificação (Alarcão, 2002).

Todas estas transformações obrigam a existência de uma capacidade de criatividade/adaptação, sob pena do colapso do sistema, assim, estes atributos são ainda imprescindíveis para a co-evolução e auto-regulação dos sistemas.

Co-evolução porque ao concebermos a família como um sistema, supõe-se que ela também sofra um processo de desenvolvimento no intuito da evolução e complexidade, este processo está relacionado com a transformação sofrida ao longo da

história familiar, através da aquisição activa e da rejeição de papéis pelos seus constituintes, enquanto se adaptam como resposta aos estímulos, perseguindo a mudança de requisitos funcionais com o objectivo da sobrevivência como sistema familiar, conforme nos diz Relvas (1996).

Para Alarcão (2002), a co-evolução refere-se a um conceito onde estão integrados todos os processos de interacção, que de uma forma repetida e cumulativa, estão presentes nos mecanismos de crescimento, criatividade e mudança no sistema.

Por outro lado, o conceito de auto-organização vem na sequência da cibernética de segunda ordem, que difere da primeira pela inclusão do observador nos sistemas estudados. A este propósito Alarcão (2002, p.339) refere-se à auto-organização como, a aptidão que o sistema tem de promover alterações na sua estrutura, de forma espontânea ou por transformação do meio externo, visando a manutenção e a estabilidade da sua organização. Este movimento potencia a probabilidade de sobrevivência do sistema através da evolução funcional e organizacional.

No âmbito da família, este conceito permite-nos compreender as razões, pelas quais as famílias não aceitam todas as propostas de transformação mesmo que pareçam as mais adequadas, mais uma vez, através do princípio da autonomia que só começou a ser reconhecido com a cibernética de segunda ordem.

### **Dimensão Hierarquia**

Nesta dimensão, Nave (2005) integrou conceitos como, poder/controlo, regras/normas e papéis/limites. A compreensão destes conceitos obriga a uma contextualização na hierarquia sistémica, que segundo Alarcão (2002), cada elemento possui um lugar e uma hierarquia definida dentro do sistema mais vasto onde está integrado, assim, os elementos do sistema integram sub-totalidades autónomas que se relacionam no sentido horizontal e vertical, ora como totalidade ora como parte do todo.

Relativamente ao Poder/Controlo Ferreira, *et al.* (1999) define poder, como a capacidade que indivíduos ou grupos de indivíduos possuem de agir e de influenciar outros indivíduos ou outros grupos a agir, ao nível organizacional e segundo o mesmo autor (1999) que citando Mintzberg (1986), poder circunscreve-se à propriedade de um

indivíduo ou de um grupo influenciar, alcançar ou modificar resultados ou efeitos organizacionais.

Relativamente à família, o poder está fortemente relacionado com a gestão do controlo relacional, essencial para o desenvolvimento do sistema, onde a melhor estratégia, não será a que se baseia numa relação de jogos de poder, mas sim numa relação, como diz Alarcão (2002), em que pais e filhos possam ajudar-se numa aprendizagem num contexto de poder democrático, claro, flexível, desenvolvido no respeito pelos direitos e pelas diferenças individuais, onde os pais têm que, enquanto sub-sistema executivo, exercer a autoridade, ensinar a liderança e clarificar a delimitação de fronteiras inter e intra sub-sistémicas.

Nesta complexa teia relacional, nesta busca constante de identidade/autonomia do sistema e dos seus subsistemas, é necessária a clarificação de limites, regras e papéis permitindo a cada elemento do sistema, conhecer o que deve esperar de si próprio, o que os outros devem esperar dele e o que deve ele esperar dos restantes. Para que tal aconteça, é necessário conhecer e fortalecer os limites/fronteiras, que assumem o papel de membranas semi-permeáveis que possibilitam a passagem selectiva de informação, tanto entre a família e o meio como entre os diversos subsistemas familiares (Relvas, 1996). A interdependência de todos os sistemas, está relacionada com o grau de permeabilidade desses limites, também considerados por Minuchim (1979), citado por Relvas (1996), como normas que definem quem participa num subsistema e o modo com o faz.

Estas normas constituem-se como convicções partilhadas por um determinado grupo, acerca dos comportamentos admissíveis e/ou espectáveis por parte dos membros desse grupo assumindo uma função reguladora, sendo o desvio à norma sancionado, penalizando o membro desviante. Complementarmente às normas, cada indivíduo ou grupo de indivíduos assume um papel, ou seja, um conjunto de comportamentos bem definidos cujo desempenho é esperado num determinado contexto, este papel é dinâmico, agenciando os mecanismos necessários para que se consiga adaptar aos estímulos produzidos pelo contexto. Assim, as normas têm uma função integradora dos indivíduos no grupo, enquanto os papéis têm uma função estrutural, de diferenciação individual no grupo.

## **Dimensão Social**

A dimensão social diz respeito à forma como a família procede à socialização dos seus membros, tendo em vista a sua integração e correcto relacionamento com os restantes sistemas. Na definição desta dimensão, Nave (2005) baseou-se na opinião de Alarcão (2002) quando salienta que a família tem duas funções primordiais: a função interna e a função externa.

As funções internas relacionam-se com as funções desempenhadas pela família que visam a protecção dos seus membros assim como a criação de um sentimento de pertença ao grupo e a promoção da individualidade/autonomia dos seus elementos. As funções externas, estão relacionadas com o facto de que a família desenvolve normas e valores que visem a optimização da sua integração social e cultural. Minuchin (1988), resume estas funções à capacidade tripla que a família tem de nutrir, guiar e controlar.

A abertura da família ao exterior depende do modo como os sub-sistemas cumpriram a sua função e do grau de flexibilidade, inerente ao movimento centrífugo, que norteia esta abertura. Embora a estrutura e o papel da família variem de acordo com a época e a cultura em que está inserida, as relações que estas mantêm com o mundo que a rodeia são determinantes para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a família se apresenta como o primeiro mediador das convenções sociais e como garante da sua validade e continuidade (Segalen, 1999; Brasil *et al.* 2000; Relvas, 2000; Soares, 2003; Nave, 2005).

Em suma, espera-se do sistema familiar o cumprimento das duas funções mais importantes que lhe são atribuídas, a socialização e a individualização dos seus elementos, preparando-os para uma efectiva autonomia e para o assumir de papéis adultos de carácter social, relacional, afectivo e laboral (Osório, 1989; Fontaine, Campos e Musitu, 1992; Relvas, 2000; Soares, 2003; Nave, 2005).

As relações no interior da família constituem o meio através do qual a sociedade transmite aos elementos mais jovens as suas regras e a definição dos papéis a assumir, funcionando como intermediário de cada socialização, uma vez que educa, ensina e aponta os caminhos a seguir, situados entre as exigências individuais e sociais, de modo a que cada um atinja e mantenha um pleno equilíbrio pessoal interior (Slepoj, 1998; Preciosa, 1999). É desta forma que a família garante a sua sobrevivência.

### 2.3. Estilos de vida

A preocupação com os estilos de vida e com a adoção de hábitos de vida salutogênicos orientam-nos para o processo de saúde/doença. Se durante muito tempo a saúde foi considerada apenas como ausência de doença, em 1947, a OMS emana, através da sua Carta Magna, um novo conceito mais lato de bem-estar que integra três dimensões: “Saúde é o completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”.

Apesar de alguma crítica relacionada com a complexidade conceptual, e sobretudo com a tangibilidade do “completo” estado de saúde, aceitou-se como ponto de partida para as reflexões mais consistentes das últimas décadas. Em 1973, estava lançada, a orientação global ou holística da saúde quando Dunn descrevia saúde “como um estado elevado de bem-estar, concretizando-se em todos os planos da organização pessoal”.

O conceito de Estilos de Vida tem vindo a evoluir desde a forma centrada no comportamento individual, ou seja, o conjunto de decisões pessoais que afectam a vida do individuo e sobre as quais estes têm algum controlo (Lalonde, 1974), até constructos mais recentes, onde esse comportamento está condicionado através da influência do contexto onde o indivíduo está inserido, onde os estilos de vida estão ligados aos valores, às motivações, às oportunidades e a questões específicas ligadas a aspectos culturais, sociais e económicos (OMS, 1986).

Os estados de saúde ou doença são o resultado do esforço do organismo por responder aos estímulos do contexto ambiental, reorganizando-se e adaptando-se às mudanças do meio ambiente, através de processos de resiliência associando-se, por sua vez, ao desenvolvimento do indivíduo e à própria aprendizagem, sugerindo a necessidade de compreensão das relações entre determinantes da saúde, bem-estar e disponibilidade para a aprendizagem.

Determinados estilos de vida são promotores do potencial de saúde, desenvolvem o bem-estar físico e mental e protegem o indivíduo de agentes agressores, outros englobam comportamentos que podem ser prejudiciais à saúde, podendo por isso, ser condicionantes ao desenvolvimento físico, mental e social dos indivíduos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1986), o Estilo de Vida é definido como o conjunto de padrões de conduta que caracterizam a maneira geral de viver de um indivíduo no grupo, estando por isso, intimamente ligados a valores, a motivações, a oportunidades e a aspectos culturais, sociais e económicos. Desta forma, o estilo de vida, referindo-se ao conjunto de comportamentos e hábitos do indivíduo que podem afectar a saúde, tem vindo a ocupar um lugar de maior relevância em relação à saúde e à qualidade de vida dos indivíduos. (Bouchard *et al.*, 1990).

Para Kotler (1997), o Estilo de Vida de uma pessoa representa um padrão de vida que se expressa em actividades, interesses e opiniões, retratando a pessoa em interacção com o ambiente que a rodeia, realçando o resultado resiliente do comportamento do indivíduo, reforçado por Maia (2002), quando nos diz que os estilos de vida se encontram relacionados com práticas diárias que envolvem escolhas particulares e identitárias configurando-se de forma coerente e exprimindo as identidades pessoais e colectivas, e que para Dias *et al.* (2003) condicionam o seu traço pessoal no agir, no comportamento em geral, reflectindo o que as pessoas pensam de si mesmas e o que valorizam.

O Ministério da Saúde Português vem realçar em 2004, a vertente resiliente, dinâmica e auto-organizativa e que se traduz num conjunto de hábitos e comportamentos de resposta às situações do quotidiano, apreendidos através do processo de socialização e constantemente reinterpretados e testados, ao longo do ciclo de vida.

No entanto, de acordo com Sanches e Fernandez (2000), o estilo de vida é definido como o conjunto de padrões de conduta que caracterizam a maneira geral de viver de um indivíduo no grupo, não podendo definir o estilo de vida saudável já que um estilo de vida considerado na sua globalidade como saudável pode conter elementos que não favorecem a saúde.

Existem múltiplos estilos de vida saudável, reconhecendo como tal na prática aquele que, no seu conjunto, ajuda a adicionar anos à vida e vida aos anos, e com menos probabilidade de desenvolvimento de doenças e incapacidades. Segundo Nahas (2001), o estilo de vida corresponde ao conjunto de acções habituais que reflectem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas, onde a sua compreensão obriga a equacionar factores individuais e ambientais como o contexto familiar, o contexto social, o ambiente de trabalho ou a comunidade onde está inserido, e factores mais

abrangentes como o sistema social, o contexto cultural ou o regime político. Estes factores estão em permanente interacção e condicionam os comportamentos dos indivíduos ligados à saúde e ao risco. Assim, os estilos de vida modelados pela experiência e pelos factores ambientais não levam a decisões individuais de evitar ou de aceitar certos riscos de saúde. As opções oferecidas aos indivíduos defrontam-se com limites impostos pelo ambiente físico, social e cultural. Já em 1986, a OMS advertia que o estilo de vida individual é modificado pelos efeitos de interacção entre os indivíduos e pela aprendizagem social.

Significa então que “o comportamento saudável” nem sempre é assumido pelo indivíduo de forma consciente e responsável. A adopção de estilos de vida salutarés é contrariada por vezes, devido a uma rapidíssima mutação de valores; a hierarquização de necessidades humanas básicas é pervertida pela “manipulação publicitária” da actual sociedade de consumo; os “produtos” valorizados socialmente favorecem a adopção de estilos de vida nocivos à saúde. Estamos de facto “em presença de formas culturais, relacionadas com novos estilos de vida, específicos da urbanidade e da cultura de consumo, típicos do quadro de pós modernidade, onde segundo Mozzicafreddo (1993) uma nova ordem de valores se instala. O estilo de vida é um dos parâmetros individuais que podem influenciar a qualidade de vida dos indivíduos ou grupos populacionais, sendo um factor determinante da saúde e bem-estar do ser humano, quer seja individual, em grupo ou em comunidade.

Ivan Illich, em 1975, insiste sobretudo na “autonomia pessoal como característica essencial da saúde de cada indivíduo e também a sua participação num meio de vida qualitativo”. Isto significa que a pessoa passa a ser responsabilizada pelo “bem-estar”, de forma autónoma e participante. O bem-estar insere-se num conceito de equilíbrio e implica uma relação estreita entre todas as componentes individuais, sejam elas físicas, emotivas, mentais, espirituais, sociais ou culturais e componentes do meio envolvente. A saúde passa, então, a ser considerada como o equilíbrio e a harmonia de todas as possibilidades da pessoa humana (biológicas, psicológicas e sociais) conferindo-lhe potencial de vida. Este conceito desvincula-se de uma concepção estática de saúde, surgindo cada vez mais ligada aos modos de vida e à capacidade de adaptação do homem aos factores do meio que afectam o comportamento e o bem-estar. A saúde óptima ou total depende de vários factores e resulta da interacção de um organismo com o seu meio envolvente.

A saúde é assim, um estado positivo no que respeita à saúde física, ao equilíbrio mental e à vida social de cada indivíduo. O actual conceito de saúde pressupõe portanto, o empenho e mobilização dos indivíduos na resolução dos seus problemas de saúde, ao qual se associa uma dimensão social de desenvolvimento das pessoas e dos grupos, se enfatiza o interesse pela compreensão dos seus problemas na relação com o seu meio de vida. Na realidade, a maioria dos problemas de saúde resultam de complexas reacções psicológicas e físicas que o homem sofre, resultantes do meio sócio-ambiental onde se insere. Muitas das novas e velhas patologias estão associadas a estilos de vida adoptados pelas pessoas no seu quotidiano. Entendendo o conceito de saúde como o “estado completo de bem-estar”, é possível encontrar nos conceitos anteriormente abordados, alguns indicadores de saúde, nomeadamente indicadores socioculturais (nível social, económico, educativo, cultural, etc.) e indicadores psicossociais (concepções de saúde, expectativas a nível da saúde, avaliação das expectativas, grau de satisfação com a vida, etc.).

Assim, podemos conceptualizar Saúde como um estado de equilíbrio físico, psicológico, social e espiritual pelo qual o ser humano é o principal responsável, dependendo esse estado do potencial do indivíduo.

Tal como o comportamento em geral, os comportamentos de saúde poderão ser influenciados por atitudes, hábitos, valores, sentimentos, crenças e, até mesmo, por modas, que caracterizam e definem o estilo de vida de cada pessoa. O qual é, em grande parte, responsável pelo sentimento de bem-estar bio-psico-social do indivíduo (Ribeiro da Silva, 2002)

O modelo holístico do bem-estar alerta, segundo Dolgener e Hensley (1998) para a necessidade de mudança dos comportamentos individuais, no sentido de aumentarem os factores protectores, tendo como meta máxima *mens sana in corpore sano*, alguns desses factores foram aglomerados por Ribeiro (2004) na constituição de um questionário que se denominou de “O Meu Estilo de Vida” e que avalia não só os comportamentos face à saúde, mas também as atitudes face a estímulos relacionados com a saúde e o risco como forma de avaliar a tendência para reagir favoravelmente ou desfavoravelmente a esses estímulos.

Existem também diversos modelos de comportamentos de saúde que consideram as dimensões cognitiva, afectiva e comportamental e que se baseiam essencialmente nos significados que o indivíduo dá à saúde, salientando-se a importância de aspectos como

conhecimentos, atitudes, valores, aptidões, crenças, etc. (Gerrard, Gibbons, Benthin e Hessling, 1996; Bennett e Murphy, 1999; Belar e Park, 2001).

De acordo com Sanmartí (1985), é importante analisar as determinantes de saúde e da doença nos indivíduos e comunidades. Para isso é necessário conhecer os principais problemas de saúde e os seus factores causais. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1985) afirma que ainda há muito que avançar para conseguir compreender as relações entre a saúde e as componentes de estilos de vida específicos. Numerosos estilos de vida favorecem a saúde, desenvolvem o bem-estar físico e mental e protegem o indivíduo do stress. Outros englobam comportamentos que podem ser prejudiciais à saúde (Ribeiro, 2004).

Na infância podemos observar uma transferência dos hábitos parentais e nomeadamente ao nível dos estilos de vida. No decurso da adolescência verifica-se um envolvimento activo e dinâmico no relacionamento com os pares e outras entidades significativas, fundamental para o processo de construção da identidade e autonomia. Estes processos envolvem a construção de novas experiências, o enfrentar de acontecimentos até ao momento não vivenciados, o experimentar novos papéis e aprender novos comportamentos (Soares e Campos, 1985), destacando-se a família e os grupos de pares como as principais fontes de influência a nível das atitudes e comportamentos relacionados com a saúde.

Numerosos estudos sublinham a relação dos estilos de vida com o sucesso escolar dos alunos do ensino superior. É nossa intenção com este estudo analisar a relação entre os estilos de vida como maneira preferencial de encarar a vida e de a viver com os estilos de aprendizagem, ambos sujeitos a fortes influências do contexto onde se desenvolve o indivíduo.

A necessidade de incluir os estilos de vida no estudo surge pelos vários resultados descritos na literatura, como é o caso de Silva (2006), que sugere que existem benefícios claros para o bem-estar e a qualidade de vida do sujeito, ao adoptar um estilo de vida optimista.

De relevo semelhante, embora mais focalizado na promoção da saúde em contexto do ensino superior como estratégia de combate ao insucesso académico, destacamos o projecto “Estilos de Vida Saudável versus Insucesso Escolar: sua etiologia, programas de acção e estratégias promotoras de qualidade” (Proc.

49768/2002, co-financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian), desenvolvido pelo Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

A promoção de estilos de vida saudáveis também tem sido tratada como forma de intervenção no combate às causas explicativas do insucesso escolar (Auspaugh, Dignan, e Auspaugh, 1999; Conner e Norman, 1995; Morris e Schneider, 1992). Os grandes problemas de saúde têm origem em hábitos e estilos de vida próprios, cuja prevenção passa pela mudança de atitudes e comportamentos, dependendo, além dos factores pessoais e suas interacções com o ambiente físico, social e cultural, da situação económico-financeira e das aprendizagens sociais (Tudor, 1996).

Os estudantes universitários constituem uma notória parte da população cujos hábitos poderão ser nocivos para o preservar da saúde a longo prazo, nomeadamente o stresse, as desordens alimentares, a falta de actividade física, o consumo de substâncias nocivas, com particular incidência para o álcool, e os acidentes (Pereira *et al.*, 1999).

Na última década tem-se assistido ao aumento do interesse pelas razões que levam ao insucesso escolar no ensino universitário. Estas razões são multifacetadas e para além dos motivos relacionados com os métodos de estudo e estilos de aprendizagem, tem-se verificado que os estilos de vida e as condições psico-sociais dos estudantes têm também influência no rendimento académico (Santos e Almeida, 2001; Perry, Hladkyj, Pekrun, Clifton e Chiperfield, 2005; Bruinsma e Jansen, 2006).

Têm sido desenvolvidas investigações que abordam os múltiplos aspectos da saúde relacionados com os comportamentos dos estudantes (Stanley e Manthorfel, 2002). Em Portugal, Pereira e colaboradores, procuraram identificar as práticas e os interesses dos comportamentos saudáveis dos estudantes do ensino superior (Pereira *et al.*, 2002a), tendo concluído que o consumo de álcool, a ausência de actividade física, os hábitos tabágicos e o consumo de drogas eram factores de risco na população universitária. A nível do ensino secundário, os estudos coordenados por Matos e equipa de aventura social apresentam resultados similares (Matos, *et al.* 1996).

Por outro lado, inúmeros estudos, realçando-se o de Martins e Jesus (2008), salientam a relação entre os estilos de vida dos estudantes e os hábitos de estudo como factores condicionantes do sucesso académico.

Para desenhar planos de intervenção que promovam o sucesso escolar é necessário intervir, então, num contexto multidisciplinar, quer ao nível da promoção de estilos de vida saudáveis, quer ao nível do ensino de hábitos de estudo eficazes (Pereira, *et al.*, 2006; Martins e Jesus, 2007)

Releva-se no entanto, a necessidade de clarificar a diferença entre comportamentos exploratórios construtivos, que fazem parte do crescimento normal (OMS, 1986), e portanto com consequências positivas no desenvolvimento psicossocial e na saúde do adolescente, e potenciais comportamentos destrutivos.

Não há por isso um, mas vários “estilos de vida”, sendo que a sua compreensão assenta em factores individuais (atitudes, interesses, informação, educação) e em factores ambientais como o grupo familiar, o grupo social, o ambiente de trabalho ou a comunidade onde se vive. Estes factores estão em permanente interacção e moldam os comportamentos dos indivíduos ligados à saúde e ao risco.

O crescimento e desenvolvimento do indivíduo é um processo global, continuado e dinâmico, resultante de uma interacção recíproca e mantida com o meio em que cresce e se desenvolve de forma mais ou menos saudável ao longo da vida, de acordo com as condições envolventes, fortemente influenciado pelos estilos de vida.

No entanto, já em 1986 a OMS advertia para o facto de que o estilo de vida individual é modificado pelos efeitos de interacção entre os indivíduos e pela aprendizagem social. May e Logan (1993) concluíram que estudantes universitários provenientes de famílias funcionais apresentavam estilos de vida mais saudáveis e maiores níveis de satisfação com a vida do que aqueles provenientes de famílias não funcionais.

A investigação sociológica em Portugal tem indicado que os hábitos, projectos e estilos de vida no seio da família, as condições de vida, o acesso a bens culturais, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa encontram-se correlacionados com o rendimento académico dos alunos (Formosinho, 1987; Benavente, 1990). Estes factores estão em permanente interacção e moldam os comportamentos dos indivíduos ligados à saúde e ao risco (Mendoza *et al.*, 1990), estando condicionados pelo universo cultural e familiar e sugerindo que qualquer intervenção preventiva de comportamentos de risco terá inevitavelmente passar pela família (Albuquerque e Matos, 2003).

É pois consensual, a relação entre o estilo de vida do indivíduo e o desenvolvimento de hábitos e estratégias de aprendizagem reguladas pelos contextos onde se desenrolam processos de ensino-aprendizagem, esses processos poderão estar condicionados por uma maior ou menor disponibilidade do indivíduo de acordo com o seu estado físico, mental e social, bem como da sua disponibilidade para identificar e realizar as suas aspirações, para satisfazer as suas necessidades, modificando-se, reorganizando-se e adaptando-se ao meio, adaptando a sua forma de aprender.

Conseguimos através do anterior apontamento teórico, perceber a existência de uma incidência quer da família, que influenciando significativamente o comportamento individual através de acções e estratégias educativas, quer dos estilos de vida que condicionam o bem-estar e a qualidade de vida do sujeito e conseqüentemente a sua apetência para a aprendizagem, no desenvolvimento do indivíduo, restando observar a evidência da sua relação na forma preferencial de aprender do estudante de enfermagem.

Para ele, a frequência do ensino superior constitui uma das maiores transições na sua vida, coincidindo com transformações inerentes à passagem da adolescência tardia para o estado adulto, observando-se o desenvolvimento de novas responsabilidades ao nível pessoal e social. A alteração contextual, o afastamento da família, um novo grupo de pares, o desenvolvimento da autonomia, obriga a uma reformulação de estratégias para a resolução dos novos problemas. Partilha, naturalmente, do mesmo processo de adaptação ao ensino superior, no entanto, esse processo conta com algumas particularidades inerentes ao seu desenvolvimento como Enfermeiro e ao processo de socialização à Enfermagem como profissão (Serra, 2008).

Esta singularidade, é explicada através do confronto constante de diversos contextos da prática, onde experienciam complexidades para as quais não existe uma solução prévia e que no entanto obrigam a uma tomada de decisão adequada, ou como nos diz Serra (2008), torna-se absolutamente central, para a compreensão da experiência vivida pelos estudantes de Enfermagem, considerar o trabalho emocional realizado num *continuum* de experiências emocionalmente intensas que percorre todo o ciclo de vida humano, e onde se destacam pelas suas especificidades, os momentos do nascimento e da morte, do sofrimento intenso e da perda. É neste contexto que desenvolveremos o nosso estudo.

### **3. MATERIAL E MÉTODO**

Após o enquadramento teórico dos diversos conceitos implícitos neste estudo através da revisão da literatura de vários autores, torna-se pertinente neste momento a explanação detalhada e rigorosa de todos os procedimentos e estratégias utilizadas no desenvolvimento deste trabalho.

#### **3.1. Tipo de Estudo**

Actualmente novas correntes do pensamento científico defendem a fusão de paradigmas quantitativos e qualitativos de forma a melhor dar resposta aos objectivos dos estudos científicos, no entanto, é consensual que a melhor estratégia é aquela que melhor consegue prever a melhor forma de atingir os objectivos a que o investigador se propõe inicialmente.

Cientes deste facto, optou-se por uma estratégia de estudo de cariz quantitativo já que, e de acordo com os objectivos inicialmente propostos, se procura encontrar relações entre as variáveis, fazer descrições tendo por base o tratamento estatístico dos dados recolhidos visto que, segundo Fortin (1999), este é um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis tendo por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, decisão também suportada por Polit (1995) quando afirma que este cariz quantitativo permite encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, onde a objectividade e controlo se assumem como características principais.

Esta abordagem insere-se na vertente teórica do Positivismo, onde os dados numéricos fornecem conhecimentos objectivos no que concerne às variáveis em estudo

(Fortin, 1999) e de onde se releva a neutralidade e a imparcialidade do investigador face a todo o processo de pesquisa e de interpretação dos resultados dele resultantes. Em suma, tendo por base o paradigma positivista e baseando-se na possibilidade de se aceder a uma representação imediata, este estudo admite uma estratégia de interpretação objectiva do fenómeno (Fernandes e Maia, 2001).

Estudo transversal onde, como refere Polit (1995) e Parahoo (1997), são colhidos dados de sujeitos que estão em diferentes estadios de experiência relativamente ao fenómeno em estudo, descritivo correlacional porque como defende Cerro (1983) procura descobrir a frequência com que determinada variável ocorre, sua natureza e característica e a sua relação e ligação com outras sem deduzir nexo de causalidade. Por sua vez, Mattar (1999) realça que a sua utilização deverá acontecer quando o objectivo de estudo for o de descrever as características de grupos, estimar a proporção de elementos que tenham determinadas características dentro de uma população específica.

### **3.2. Instrumento de colheita de dados**

O instrumento de colheita de dados é constituído pela caracterização Sócio-Demográfica e contextual dos sujeitos e por três escalas (Anexo I):

#### **a) O “Cuestionário de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem” CHAEA**

Pretende-se com este estudo fazer o Diagnóstico dos Estilos de Aprendizagem, considerando como variável dependente os “Estilos de Aprendizagem” medida através da operacionalização do “Questionário de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem” (CHAEA) cujos autores são Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego e Peter Honey,

tendo a adaptação e validação para a população portuguesa ficado a cargo de Miranda e Morais (2008).

A opção pelo questionário CHAEA fundamentou-se nas opiniões muito favoráveis da literatura da especialidade e no reconhecimento do elevado número de investigações que têm sido suportadas por este instrumento. Este facto vem referenciado no site do I *Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*, organizado pela Universidade Nacional de Educação a Distância de Espanha (UNED), realizado em Madrid, em Junho de 2004, do qual se destaca o seguinte extracto:

*Desde a plataforma dos cursos de doutoramento e cursos de professores realizados na UNED nos últimos quinze anos criou-se uma importante corrente de pensamento e prática educativa com várias teses de doutoramento, centenas de trabalhos e investigações: o questionário CHAEA de estilos de aprendizagem tem sido utilizado com excelentes resultados tanto em Espanha, como em Portugal, Argentina, Chile, Brasil, Perú, México, Venezuela, Colômbia, Uruguai, Paraguai, USA.*

(Miranda e Morais, 2008b)

O questionário CHAEA, na sua versão portuguesa, é constituído por 80 itens avaliados através de uma escala de Likert, distribuídos aleatoriamente, correspondendo 20 a cada um dos quatro estilos presentes na teoria que o suporta: Activo, Reflexivo, Teórico e Pragmático.

A pontuação obtida em cada estilo de aprendizagem é obtida pelo somatório das respostas numa escala de Likert de 1 a 4, sendo possível identificar, não só, o estilo de aprendizagem preferencial, como também, a intensidade dessa preferência, variando entre os 20 (pontuação mínima) e os 80 (pontuação máxima).

Honey e Mumford (1992) propuseram para cada estilo, cinco níveis de preferência designados por Preferência Muito Alta, Preferência Alta, Preferência Moderada, Preferência Baixa e Preferência Muito Baixa. Miranda e Morais (2008) definiram, no seu estudo de validação do CHAEA, os níveis de preferência associados aos estilos de aprendizagem da versão portuguesa e classificados de acordo com o Quadro 2.

**Quadro 2 - Score e preferência relativamente aos Estilos de Aprendizagem**

Estilo de Aprendizagem	Score			
	Mínimo	Máximo	Intervalo	Preferência
Activo	20	80	{62, ....., 80}	Muito Alta
			{58, ....., 61}	Alta
			{53, ....., 57}	Moderada
			{49, ....., 52}	Baixa
			{20, ....., 48}	Muito Baixa
Reflexivo	20	80	{70, ....., 80}	Muito Alta
			{66, ....., 69}	Alta
			{59, ....., 65}	Moderada
			{57, 58}	Baixa
			{20, ....., 56}	Muito Baixa
Teórico	20	80	{65, ....., 80}	Muito Alta
			{61, ....., 64}	Alta
			{55, ....., 60}	Moderada
			{51, ....., 54}	Baixa
			{20, ....., 50}	Muito Baixa
Pragmático	20	80	{66, ....., 80}	Muito Alta
			{61, ....., 65}	Alta
			{54, ....., 60}	Moderada
			{51, ....., 53}	Baixa
			{20, ....., 50}	Muito Baixa

Adaptado de Miranda e Morais (2008)

**b) O “Inventário da Cultura Organizacional da Família” ICOF**

O Inventário da Cultura Organizacional da Família, é um instrumento desenvolvido e validado por Nave e Jesus (2005) e tem como objectivo tornar possível a avaliação da Cultura Organizacional da Família.

Trata-se de um instrumento composto por quatro escalas de avaliação dos diferentes constituintes da cultura:

A **Escala da Cultura das Relações interpessoais (CRI)** pretende avaliar factores como o nível de coesão e conflito, a comunicação, a afectividade e a pertença.

A **Escala da Cultura Heurística (CHE)** pretende avaliar a factores como a identidade e autonomia, a criatividade e a capacidade de adaptação e a auto-regulação.

A **Escala da Cultura da Hierarquia (CHI)** pretende determinar, de que forma se estabelecem as relações de poder e controlo, as regras e normas, os papéis e limites.

A **Escala Cultura dos Objectivos Sociais (COS)** pretende determinar, de que forma a família promove o seu status, a sua imagem, a integração e a participação social.

O resultado final é obtido através da soma parcelar dos itens pertencentes a cada escala e reflectindo a forma como as famílias se organizam para funcionarem e atingirem os seus objectivos.

É da interacção existente entre quadrantes e eixos que é expressa a variável "Cultura Organizacional da Família" em separado e não do somatório das quatro escalas, nem do valor obtido em cada escala isoladamente, proporcionando assim a agregação de dados em tipologias culturais de família, conforme o Quadro 3.

**Quadro 3 - Valores de referência das quatro escalas do ICOF**

<b>CRI</b>	<b>CHE</b>	<b>CHI</b>	<b>COS</b>	<b>Tipologia Familiar</b>
<b>&gt; 89</b>	<b>&gt; 88</b>	<b>&gt; 84</b>	<b>&gt; 90</b>	Família com uma cultura forte
<b>89 - 82</b>	<b>88 - 82</b>	<b>84 - 73</b>	<b>90 - 80</b>	Família com uma cultura moderada
<b>82 - 80</b>	<b>82 - 80</b>	<b>73 - 68</b>	<b>80 - 73</b>	Família com uma cultura precária
<b>&lt;80</b>	<b>&lt;80</b>	<b>&lt;68</b>	<b>&lt;73</b>	Família com uma cultura fraca

O ICOF é constituído por 25 itens, distribuídos pelas quatro escalas e são apresentados para auto-preenchimento numa escala de frequência, com uma amplitude de resposta de seis opções, variando entre *Nunca*, *Quase nunca*, *Poucas vezes*, *Algumas vezes*, *Quase sempre* e *Sempre*, cotados de 1 a 6 pontos respectivamente, variando entre 25 e 150 pontos.

**Quadro 4 - Caracterização operacional das dimensões do ICOF**

ESCALA	ITENS	MINIMO	MAXIMO
Relações Interpessoais	1, 5, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 25	9	54
Heurística	4, 18, 20, 21, 22	5	30
Hierarquia	2, 6, 9, 13, 19	5	30
Objectivos Sociais	3, 8, 10, 17, 23, 24	6	36

As escalas foram operacionalizadas permitindo a sua comparação, já que a diferença do número de itens não o permitiria, passando as escalas a admitir a mesma amplitude, de 0 a 100, após transformadas através da seguinte função

$$\left[ \frac{(ICOF1 + ICOF2 + \dots + ICOFn - n)}{n} * 5 \right] * 100$$

### c) O Questionário de Atitudes e Comportamentos de Saúde (QACS)

Originalmente desenvolvido por Hettler (1982), o *Lifestyle Assessment Questionnaire* foi utilizado visando melhorar o estilo de vida dos estudantes através do diagnóstico e implementação de programas de intervenção. Segundo Hettler, cada indivíduo desenvolve um estilo de vida único que muda diariamente reflectindo as suas dimensões intelectuais, emocionais, físicas, sociais, profissionais e espirituais.

Em 1993, Pais Ribeiro desenvolve o processo de reconstrução e adaptação à população portuguesa do *Lifestyle Assessment Questionnaire* dando origem ao Questionário de Atitudes e Comportamentos de Saúde (QACS) “O Meu Estilo de Vida” instrumento de auto-preenchimento e que tem como objectivo avaliar comportamentos de saúde e de risco.

Este inventário é composto por 28 itens, 15 dos quais questionam a frequência com que o indivíduo desenvolve determinadas acções, e os restantes 13 avaliam as atitudes perante essas acções.

Segundo Ribeiro (2004) o QACS mostra ser uma lista de classificação de comportamentos de saúde, com características adequadas para avaliar o que as pessoas fazem para cuidar da sua saúde e evitar as doenças, variando a nota de comportamentos protectores de saúde, entre 28 e 140, onde o valor mais baixo corresponde a um melhor comportamento e atitude face à saúde e o valor mais alto a uma pior atitude e comportamento.

Composto por uma escala tipo Likert variando de “A”, que corresponde a *Quase Sempre* (90% ou mais das vezes) a “E”, que corresponde a *Quase Nunca* (menos de 10% das vezes). A “A” foi atribuído o valor de 1 e a “E” foi atribuído o valor de 5. A leitura será feita sob a forma de Média variando entre 1 (Estilos de vida que reflectem maior cuidado com a saúde) e 5 (Estilos de vida que reflectem menor cuidado com a saúde).

O QACS é constituído por cinco dimensões caracterizadas de acordo com o Quadro 5, tendo sido operacionalizadas da mesma forma, no que diz respeito à amplitude da resposta, ou seja, a soma dos valores atribuídos aos itens dividido pelo número de itens que constituem essa dimensão, permitindo desta forma a comparação das médias entre itens.

**Quadro 5 – Caracterização das Dimensões do QACS**

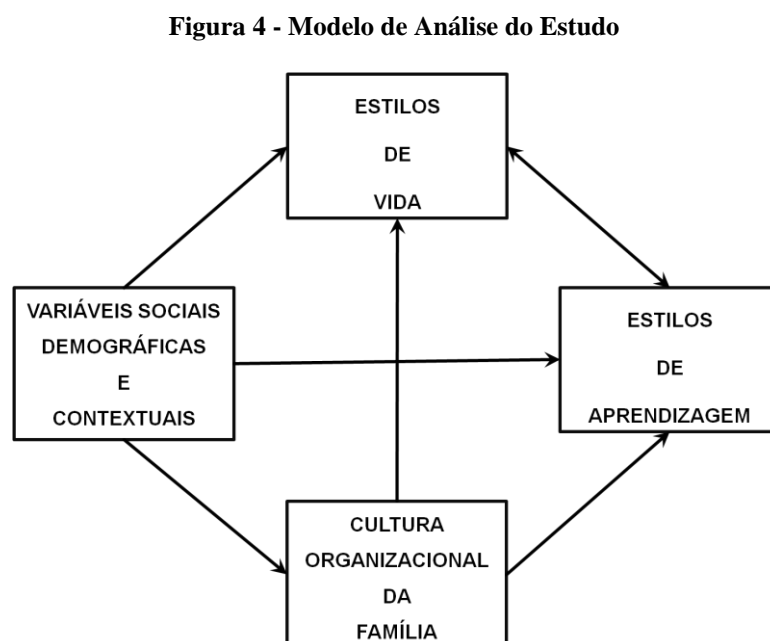
<b>DIMENSÃO</b>	<b>ITENS</b>	<b>MINIMO</b>	<b>MAXIMO</b>
<b>Exercício Físico</b>	<b>1, 2, 3</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
<b>Nutrição</b>	<b>4, 5, 6, 18, 22</b>	<b>5</b>	<b>25</b>
<b>Auto-Cuidado</b>	<b>8, 9, 10, 11, 12, 23, 24, 25, 26, 27, 28</b>	<b>11</b>	<b>55</b>
<b>Segurança Motorizada</b>	<b>13, 14, 15</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
<b>Drogas e Similares</b>	<b>7, 16, 17, 19, 20, 21</b>	<b>6</b>	<b>30</b>

### 3.3. Modelo de Análise

Tendo como objectivo estabelecer a relação entre os três conceitos utilizados neste estudo, considerou-se de interesse o estudo dessas relações entre as variáveis, constituindo o resultado dessa interligação o contributo científico do nosso trabalho.

Para este estudo definiram-se os seguintes níveis de análise de relações:

- A análise da relação entre as variáveis Sócio-Demográficas e Contextuais dos sujeitos em estudo e os seus Estilos de Vida;
- A análise da relação entre as variáveis Sócio-Demográficas e Contextuais dos sujeitos em estudo e a Cultura Organizacional da Família;
- A análise da relação entre as variáveis Sócio-Demográficas e Contextuais dos sujeitos em estudo e os seus Estilos de Aprendizagem;
- A análise da relação entre os Estilos de Vida e a Cultura Organizacional da Família;
- A análise da relação entre os Estilos de Vida e os Estilos de Aprendizagem dos sujeitos em estudo.
- A análise da relação entre os Estilos de Aprendizagem e a Cultura Organizacional da Família.



### 3.4. Questões de Investigação

Tendo por base o Modelo de Análise foram levantadas as seguintes questões de investigação:

**Q 1** – O Estilo de Aprendizagem dos estudantes será influenciado pela escola que frequentam?

**Q 2** – Haverá relação entre o manifesto interesse dos pais pelo percurso escolar do estudante com o desenvolvimento dos seus estilos de aprendizagem?

**Q 3** – Existirá diferença na percepção da cultura organizacional da família relativamente ao género do estudante?

**Q 4** – Haverá influência entre as reprovações do 9º ao 12º Ano e o tipo de cultura organizacional da família do estudante?

**Q 5** – Existirão diferenças entre a Escola frequentada pelo estudante e o seu estilo de vida?

**Q 6** – Será que a idade do estudante tem influência no seu estilo de vida?

**Q 7** – Será que o género tem influência no Estilo de Vida dos Estudantes do 1º Ciclo de Estudos de Enfermagem?

**Q 8** – Será que a atitude e os comportamentos relacionados com a saúde influenciam o estilo preferencial de aprender?

**Q 9** – Será que o tipo de cultura organizacional da família condiciona o estilo de aprendizagem preferencial do estudante?

**Q 10** - A cultura organizacional da família condiciona o estilo de vida dos estudantes do 1º Ciclo de Estudos em Enfermagem?

### 3.5. População em estudo

A população do nosso estudo é, assim, constituída por todos os estudantes de enfermagem do 1º Ciclo de Estudos das Escolas Superiores de Enfermagem de Faro e de Beja. A escolha da população justifica-se, não só, em virtude de ficarem inseridas na área de influência pedagógica do Hospital de Faro, EPE, onde se realizam os estágios dos Ensinos Clínicos das respectivas escolas, mas também, pelo potencial de aplicabilidade dos resultados e conseqüentes vantagens para a instituição onde se realizam os supracitados estágios visando o incremento qualitativo do seu potencial como contexto pedagógico.

O consentimento informado para a participação no estudo é tácito no auto-preenchimento do instrumento de colheita de dados.

Foram critérios de inclusão no estudo, os sujeitos serem estudantes de enfermagem do 1º Ciclo de Estudos das escolas superior de saúde de Faro e de Beja.

Foram critérios de exclusão ao estudo, os questionários com um ou mais itens não preenchidos na caracterização sócio-demográfica e contextual e/ou um ou mais itens de qualquer escala do instrumento de colheita de dados.

Assim, de um total de 434 alunos inscritos nas Escolas Superiores de Saúde de Faro e de Beja, foram recolhidos 385 questionários correspondendo a 88,71% da população total. Destes foram eliminados de acordo com os critérios de exclusão supracitados, 54 questionários correspondendo a cerca de 12,44%, resultando a validação de 331 questionários correspondendo a 76,27% da população em estudo e distribuídos de acordo com a Tabela 1.

**Tabela 1-Distribuição dos questionários validados**

ESCOLA SUPERIOR DE SAUDE	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Faro	27	8,2	28	8,5	31	9,4	36	10,9	122	36,9
Beja	50	15,1	66	19,9	32	9,7	61	18,4	209	63,1
Total	77	23,3	94	28,4	63	19,0	97	29,3	331	100,0

### **3.6. Procedimentos éticos e legais**

Para a elaboração deste estudo, foi solicitada a autorização por escrito ao Conselho Directivo da Escola Superior de Enfermagem de Faro e de Beja, pelo que após a respectiva autorização e consentimento informado dos participantes, procedeu-se à recolha de dados, tendo sido efectuada em todas as turmas do 1º Ciclo de Estudos em Enfermagem, através do preenchimento do questionário, durante o período de 18 de Maio a 31 de Julho de 2009.

Em todo o processo foi respeitado o direito à auto-determinação, à protecção contra o desconforto e prejuízo, à intimidade, e o direito ao tratamento justo e equitativo de todos os sujeitos do estudo, bem como o anonimato e a confidencialidade.

### **3.7. Análise dos dados**

O tratamento estatístico permite, partir dos dados recolhidos e atribuir-lhes um significado.

A descrição e análise dos dados foram feitas seguindo a sequência do instrumento de colheita de dados, sendo analisada a variável Estilos de Aprendizagem, e a sua relação com as variáveis sócio-demográficas e as variáveis Cultura Organizacional da Família e Estilos de Vida dos sujeitos em estudo.

Os dados foram tratados, em termos de estatística descritiva e inferencial, através do programa informático de tratamento estatístico de dados SPSS (*Statistical Package for Social Sciencies*), versão 15.0 em Inglês para o Sistema Operativo *Windows*, criando para tal uma base de dados de acordo com o instrumento de colheita de dados aplicado.

#### **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A adopção de acções conducentes à análise e à interpretação dos dados deve incidir em processos precisos e inteligíveis sustentados por uma interpretação à luz do conhecimento actual e do contexto a que pertencem, para que haja um esclarecimento adequado da problemática em estudo, ou seja, os dados, após um adequado tratamento, valem pela importância e pertinência da sua interpretação.

A apresentação dos dados é feita através da demonstração de medidas de tendência central e de dispersão relativamente aos scores obtidos, conseqüente análise por dimensões das respectivas escalas e avaliação das relações estatísticas entre as variáveis em estudo.

Sistematicamente será omissa a fonte nos quadros, tabelas e gráficos, dado que os mesmos são resultado do presente estudo.

#### 4.1. Caracterização da População em Estudo

A caracterização dos sujeitos em estudo é obtida através da primeira parte do questionário com um conjunto de questões de âmbito sócio-demográficas e contextuais dos estudantes inquiridos.

Relativamente ao Género dos estudantes do nosso estudo, podemos verificar, através da análise da Tabela 2, o predomínio do género Feminino com uma representatividade de 83,4%, assumindo assim a categoria da Moda.

**Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos segundo o Género**

<b>GÉNERO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
<b>Masculino</b>	55	16,6	16,6
<b>Feminino</b>	276	83,4	100,0
<b>Total</b>	331	100,0	

No que diz respeito à Idade dos indivíduos em estudo, salientamos, e como observado na Tabela 3, que a  $\bar{X}$  = 21,67 anos com um  $s$  = 3,080 anos, sendo a idade mínima de 18 anos e a idade máxima de 42 anos, justificando-se esta, pela presença de estudantes em programa “Maiores de 23”. De salientar também que 75% dos estudantes que participaram neste estudo se encontram abaixo dos 22 anos de idade.

**Tabela 3 - Medidas de tendência central relativamente à Idade**

<b>N</b>	Válidos	331
<b>Média</b>		21,67
<b>Mediana</b>		21,00
<b>Desvio Padrão</b>		3,080
<b>Mínimo</b>		18
<b>Máximo</b>		42
<b>Percentis</b>	25	20,00
	50	21,00
	75	22,00

Por esta variável apresentar uma forte amplitude de variação foi operacionalizada por classes obedecendo quer às condicionantes do número mínimo e máximo de classes, quer atendendo à maturidade da idade na escolha do  $k=3$ . Assim, como podemos observar na Tabela 4, verificamos que a classe com maior representatividade é a dos [19;22[ anos com 52,6%, assumindo-se como Moda, e a menos representativa é a classe dos [25;28[ anos com 5,1 %. Constatamos ainda que 89,4% dos estudantes inquiridos têm menos de 24 anos de idade.

**Tabela 4 - Distribuição da população por Idade por Classes**

IDADE (K)	F	%	% (ac)
≤ 18 anos	18	5,4	5,4
[19;22[	174	52,6	58,0
[22;25[	104	31,4	89,4
[25;28[	17	5,1	94,6
≥ 28 anos	18	5,4	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

No que diz respeito à Profissão dos pais, categorizada de acordo com Nave (2005), como podemos observar na Tabela 5, que relativamente ao Pai, a categoria profissional que predomina é a de Profissões Liberais/Quadros com 34,7% e que a que apresenta menor representatividade é de Desempregado com 5,1%. No que diz respeito à categoria profissional da Mãe, a de maior representatividade é a de Funcionários Públicos/Serviços com 46,8% sendo a menos representativa a de Desempregada com 4,8%. De realçar, também, que cerca de 10% dos pais se encontram desempregados e que cerca de 75% são funcionários públicos/prestadores de serviços.

**Tabela 5 - Categorias Profissionais dos Pais dos Sujeitos em Estudo**

CATEGORIA PROFISSIONAL	PAI			MÃE		
	F	%	% (ac)	F	%	% (ac)
Desempregado	17	5,1	5,1	16	4,8	4,8
Empregado Doméstico/Rural	29	8,8	13,9	81	24,5	29,3
Empregado Fabril/ Balconista	53	16,0	29,9	43	13,0	42,3
Funcionários Públicos/Serviços	93	28,1	58,0	155	46,8	89,1
Profissões Liberais/Quadros	115	34,7	92,7	20	6,0	95,2
Reformado	24	7,3	100,0	16	4,8	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>		<b>331</b>	<b>100,0</b>	

No que diz respeito ao Rendimento Mensal do Agregado Familiar, podemos observar, através da análise da Tabela 6, que 52,9% dos indivíduos referiram que o rendimento do agregado se situa entre os 1000 e os 2000 euros. Realça-se também que 86,4% dos indivíduos em estudo referem que o rendimento se situa abaixo dos 2000 euros, atendendo ao quadro anterior verificámos que na sua maioria, os pais são funcionários públicos/prestadores de serviços sugerindo estes dois factos uma adequação ao contexto político e económico vigente.

**Tabela 6 - Rendimento Mensal do Agregado Familiar**

RENDIMENTO MENSAL DO AGREGADO	F	%	% (ac)
Até 1000 Euros	111	33,5	33,5
Entre 1000 Euros e 2000 Euros	175	52,9	86,4
Mais de 2000 Euros	45	13,6	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

Relativamente à Escolaridade dos Pais, e através da análise da Tabela 7, que, no que diz respeito ao Pai, a Habilitação Académica que predomina é o 1º Ciclo e a menos representativa é o Doutoramento (0,3%). 66,8% dos pais apresenta o 3º Ciclo ou menor habilitação literária.

No que diz respeito às Habilitações Académicas da Mãe, observa-se que o Ensino Secundário é a habilitação que predomina, não sendo observados Doutoramentos e mais de 50% das mães tem o 3º Ciclo ou menor habilitação.

**Tabela 7 - Habilitações Académicas dos pais dos sujeitos em estudo**

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	PAI			MÃE		
	F	%	% (ac)	F	%	% (ac)
1º Ciclo	99	29,9	29,9	57	17,2	17,2
2º Ciclo	35	10,6	40,5	35	10,6	27,8
3º Ciclo	87	26,3	66,8	88	26,6	54,4
Ensino Secundário	82	24,8	91,5	93	28,1	82,5
Bacharelato	7	2,1	93,7	13	3,9	86,4
Licenciatura	14	4,2	97,9	40	12,1	98,5
Mestrado	6	1,8	99,7	5	1,5	100,0
Doutoramento	1	0,3	100,0	0	0,0	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>		<b>331</b>	<b>100,0</b>	

Relativamente ao Local de Residência Oficial, observamos que, de acordo com a Tabela 8, dos estudantes participantes neste estudo, 69,5% habitam em zona Urbana enquanto apenas 30,5% habitam em zonas rurais.

**Tabela 8 - Distribuição dos sujeitos segundo o Local de Residência**

<b>LOCAL DE RESIDÊNCIA</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
<b>Rural</b>	101	30,5	30,5
<b>Urbana</b>	230	69,5	100,0
<b>Total</b>	331	100,0	

No que diz respeito ao Número de Irmãos dos indivíduos em estudo, podemos observar através da Tabela 9 que 62,2% dos indivíduos referiram ter um irmão e que 94,0% dos indivíduos tem dois ou menos irmãos.

**Tabela 9 - Número de Irmãos dos sujeitos em estudo**

<b>IRMÃOS</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
<b>0</b>	52	15,7	15,7
<b>1</b>	206	62,2	77,9
<b>2</b>	53	16,0	94,0
<b>3</b>	12	3,6	97,6
<b>4</b>	3	0,9	98,5
<b>5</b>	4	1,2	99,7
<b>7</b>	1	0,3	100,0
<b>Total</b>	331	100,0	

No que diz respeito ao número de irmãos no ensino superior, podemos verificar que, 67,1% dos indivíduos refere não ter irmãos no ensino superior, apenas 32,9% referem ter irmão a frequentar o ensino superior, conforme a Tabela 10.

**Tabela 10 - Número de Irmãos no Ensino Superior**

IRMÃOS NO ES	F	%	% (ac)
0	222	67,1	67,1
1	97	29,3	96,4
2	11	3,3	99,7
3	1	0,3	100,0
<b>Total</b>	331	100,0	

No que diz respeito ao número de Reprovações até ao Ensino Superior, e conforme a Tabela 11, observamos que, relativamente até ao 9º Ano que 98,2% dos indivíduos refere nunca ter reprovado até ao 9º ano de escolaridade, sendo que apenas 1,8% dos sujeitos refere ter reprovado.

No que diz respeito ao número de reprovações entre o 9º e o 12º Ano, podemos observar que 74% dos sujeitos refere nunca ter reprovado, enquanto 25,3% refere ter reprovado duas ou menos vezes. De realçar a existência de dois indivíduos que referem ter reprovado cinco ou seis vezes.

**Tabela 11 - Número de Reprovações até ao Ensino Superior**

NÚMERO DE REPROVAÇÕES	ATÉ AO 9º ANO			DO 9º AO 12º ANO		
	F	%	% (ac)	F	%	% (ac)
0	325	98,2	98,2	245	74,0	74,0
1	5	1,5	99,7	70	21,1	95,2
2	1	0,3	100,0	14	4,2	99,4
3	0	0,0	100,0	0	0,0	99,4
4	0	0,0	100,0	0	0,0	99,4
5	0	0,0	100,0	1	0,3	99,7
6	0	0,0	100,0	1	0,3	100,0
<b>Total</b>	331	100,0		331	100,0	

Relativamente ao número de candidaturas ao Ensino Superior, observamos que 74,3% dos estudantes fez uma única candidatura ao ensino superior, cerca de 25% candidatou-se entre duas e quatro vezes.

**Tabela 12 - Número de Candidaturas ao Ensino Superior**

<b>CANDIDATURAS</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
1	246	74,3	74,3
2	75	22,7	97,0
3	9	2,7	99,7
4	1	0,3	100,0
<b>Total</b>	331	100,0	

No que diz respeito à Nota de Acesso ao Ensino Superior, podemos observar que, 31,7% dos estudantes teve 15 como Nota de Acesso ao Ensino Superior, cerca de 95% dos estudantes entraram com menos de 16 e que cerca de 5% acedeu ao ensino superior com uma nota superior a 17. De realçar que em 2009 a média de entrada, ou seja, a nota de acesso do último candidato admitido ao Curso de Licenciatura em Enfermagem, variou entre os 16 valores (Escola Superior de Enfermagem do Porto) e os 12 valores (Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo). As Escolas Superiores de Saúde de Beja e Faro registaram médias de admissão de 13 e 14 valores respectivamente, dados segundo a Direção Geral do Ensino Superior (2009).

**Tabela 13 -Nota de Acesso ao Ensino Superior**

<b>NOTA</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
12	1	,3	0,3
13	19	5,7	6,0
14	91	27,5	33,5
15	105	31,7	65,3
16	99	29,9	95,2
17	14	4,2	99,4
18	2	0,6	100,0
<b>Total</b>	331	100,0	

No que diz respeito ao Interesse dos Pais pelo Percurso Escolar, tendo sido pedido aos estudante que pontuassem esse interesse numa escala de 0 a 10, salientamos, e como observado na Tabela 14, que a  $\bar{X} = 8,97$  com um  $s = 1,461$  anos, sendo o mínimo atribuído de 2 e o máximo de 10, valor onde se situa a Mediana, também.

**Tabela 14 - Medidas de tendência central relativamente ao Interesse dos Pais**

<b>N</b>	Válidos	331
<b>Média</b>		8,97
<b>Mediana</b>		10,00
<b>Desvio Padrão</b>		1,461
<b>Mínimo</b>		2
<b>Máximo</b>		10
<b>Percentis</b>	25	8,00
	50	10,00
	75	10,00

Assim, no que diz respeito à percepção do interesse manifestado pelos seus pais ao longo do seu percurso escolar, depois de categorizado, podemos observar através da leitura da Tabela 15, que em 71,0% dos indivíduos manifestaram que os seus pais demonstraram Muito Interesse pelo seu percurso escolar. 95,5% dos indivíduos referem um interesse positivo, enquanto que 4,5% dos indivíduos referem uma percepção negativa relativamente ao interesse manifestado pelos pais pelo seu percurso escolar.

**Tabela 15 - Interesse dos Pais pelo Percurso Escolar**

<b>INTENSIDADE</b>	<b>INTERESSE DOS PAIS</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
[1;3[	Desinteresse	1	0,3	0,3
[3;6[	Pouco Interesse	14	4,2	4,5
[6;9[	Interesse Moderado	81	24,5	29,0
[9;10]	Muito Interesse	235	71,0	100,0
<b>Total</b>		331	100,0	

## 4.2. Estatísticas descritivas

### 4.2.1. Psicometria e estatísticas descritivas do CHAEA

Da análise da consistência interna do Questionário de Honey e Allonso de Estilos de Aprendizagem, verificamos que a escala referente ao Estilo Pragmático apresenta a consistência interna mais baixa com o  $\alpha=0,564$  sendo o  $\alpha$  mais elevado apresentado pela escala do Estilo Activo com o valor de 0,687 conforme os dados presentes na Tabela 16.

Podemos verificar, também através da mesma tabela, a similaridade dos níveis de fiabilidade relativamente aos estudos desenvolvidos por Alonso *et al.* (1999), em Espanha, para uma amostra de 1371 indivíduos e por Miranda e Morais (2008), em Portugal, para uma amostra de 220 sujeitos, que visou o desenvolvimento da versão portuguesa do CHAEA.

Tabela 16 - Consistência interna das dimensões do CHAEA

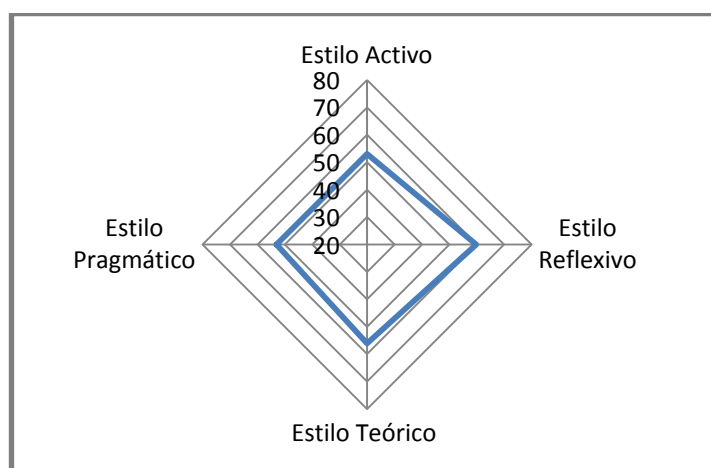
ESCALA	NÚMERO DE ITENS	$\alpha$ <i>Alonso et al.</i> (1999)	$\alpha$ <i>Miranda e Morais</i> (2008)	$\alpha$ (presente estudo)
Estilo Activo	20	0,63	0,62	0,687
Estilo Reflexivo	20	0,73	0,77	0,670
Estilo Teórico	20	0,66	0,69	0,598
Estilo Pragmático	20	0,59	0,66	0,564

Relativamente aos Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo, podemos observar, através da análise do Quadro 6 e do Gráfico 1, um desenvolvimento semelhante em todos os estilos de aprendizagem, sobressaindo no entanto, que o estilo preferencial é o Reflexivo ( $\bar{X}=59,773$  e  $s=4,443$ ), sendo o estilo Teórico o segundo mais desenvolvido ( $\bar{X}=56,073$  e  $s=4,029$ ). Os estilos menos desenvolvidos ou de menor preferência são o Pragmático e o Activo ( $\bar{X}=53,036$ ,  $s=3,999$  e  $\bar{X}=52,979$ ,  $s=4,777$ , respectivamente).

**Quadro 6 - Estatísticas descritivas dos Estilos de Aprendizagem do CHAEA**

Estilo de Aprendizagem	Média	DP	Mín. - Máx.
Activo	52,979	4,777	39 - 66
Reflexivo	59,773	4,443	48 - 73
Teórico	56,073	4,029	45 - 67
Pragmático	53,036	3,999	40 - 65

**Gráfico 1 – Representação gráfica das Médias por Estilo de Aprendizagem**

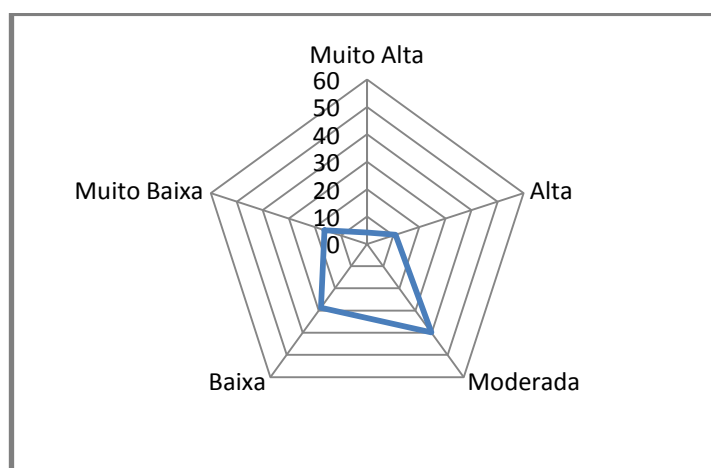


No que diz respeito ao grau de desenvolvimento do Estilo Activo, podemos observar através da Tabela 17, que 39,9% dos estudantes o apresenta de forma marcadamente Moderada, 4,2% apresenta uma preferência Muito Alta pela sua utilização. De realçar que 55,0% dos estudantes apresenta uma preferência entre o Moderada e Muito Alta por este estilo de aprendizagem e que 45,0% apresenta uma preferência Baixa ou Muito Baixa por este estilo de aprendizagem.

**Tabela 17 - Estilo Activo por Nível de Preferência**

<b>ESTILO ACTIVO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
Muito Alta	14	4,2	4,2
Alta	36	10,9	15,1
Moderada	132	39,9	55,0
Baixa	95	28,7	83,7
Muito Baixa	54	16,3	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfico 2 - Representação gráfica da preferência pelo Estilo Activo (%)**

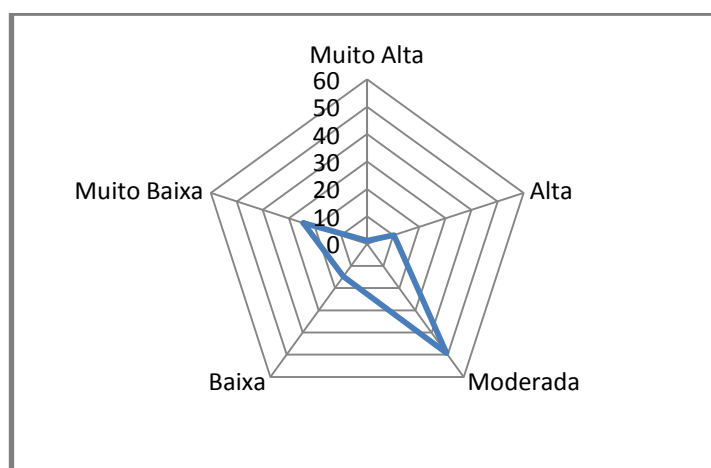


Relativamente ao Estilo Reflexivo, podemos observar através da Tabela 18, que 49,2% dos estudantes o preferem de forma claramente Moderada, 1,2% apresenta uma preferência Muito Alta pela sua utilização. De realçar que 60,7% dos estudantes apresenta uma preferência entre o Moderada e Muito Alta por este estilo de aprendizagem e que 39,7% apresenta uma preferência Baixa e Muito Baixa por este estilo de aprendizagem.

**Tabela 18 - Estilo Reflexivo por Nível de Preferência**

ESTILO REFLEXIVO	F	%	% (ac)
Muito Alta	4	1,2	1,2
Alta	34	10,3	11,5
Moderada	163	49,2	60,7
Baixa	49	14,8	75,5
Muito Baixa	81	24,5	100,0
<b>Total</b>	331	100,0	

**Gráfico 3 - Representação gráfica da preferência pelo Estilo Reflexivo (%)**

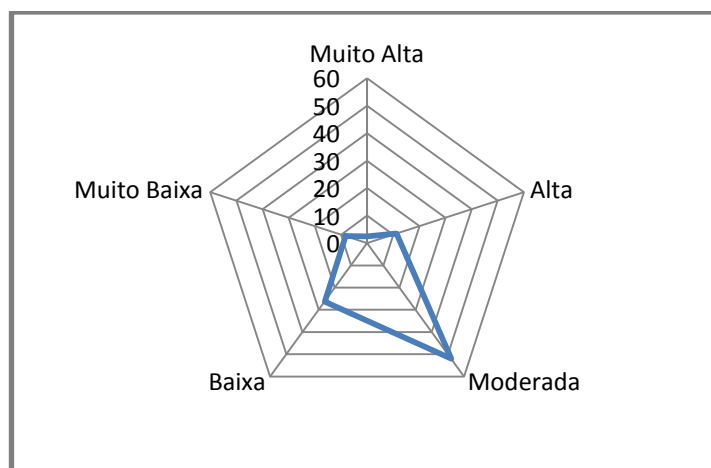


No que respeita ao Estilo Teórico, podemos observar através da análise do Tabela 19, que 52,0% dos estudantes o preferem de forma claramente Moderada, 2,4% apresenta uma preferência Muito Alta pela sua utilização. De realçar que 65,6% dos estudantes apresenta uma preferência entre o Moderada e Muito Alta por este estilo de aprendizagem.

**Tabela 19 - Estilo Teórico por Nível de Preferência**

ESTILO TEÓRICO	F	%	% (ac)
Muito Alta	8	2,4	2,4
Alta	37	11,2	13,6
Moderada	172	52,0	65,6
Baixa	87	26,3	91,8
Muito Baixa	27	8,2	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfico 4 - Representação gráfica da preferência pelo Estilo Teórico (%)**

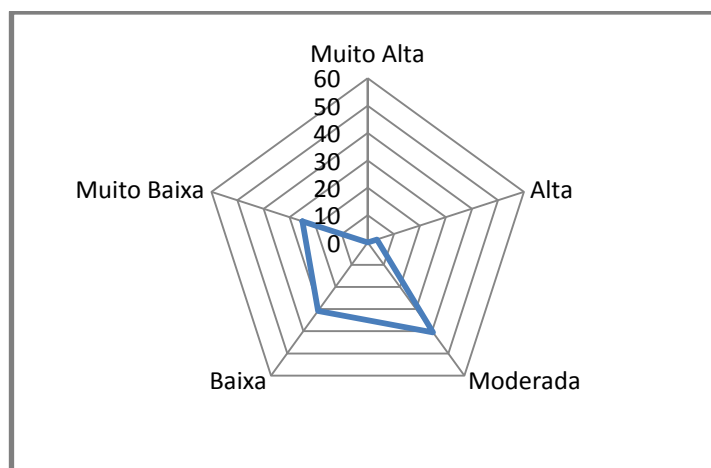


Relativamente ao Estilo Pragmático, observando a Tabela 20, verificamos que 40,5% dos estudantes apresentam um desenvolvimento moderado deste estilo de aprendizagem, não existindo nenhum estudante com uma preferência Muito Alta pela sua utilização. 44,1% dos estudantes apresenta uma preferência entre o Moderada e Muito Alta por este estilo de aprendizagem.

**Tabela 20 - Estilo Pragmático por Nível de Preferência**

<b>ESTILO PRAGMÁTICO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
Muito Alta	0	0,0	0,0
Alta	12	3,6	3,6
Moderada	134	40,5	44,1
Baixa	102	30,8	74,9
Muito Baixa	83	25,1	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfico 5 - Distribuição da Preferência pelo Estilo Teórico (%)**



Verificamos então, a não existência de um estilo preferencial com predominância acentuada, observando-se que os estudantes apresentam uma preferência Moderada por todos eles, existindo no entanto uma ligeira diferença na escolha dos estilos Reflexivo e Teórico.

A assumpção da preferência pelos estilos Reflexivo e Teórico é comum a vários outros estudos realizados a estudantes e profissionais da área da saúde, salientando o de Pérez *et al.* (2003) realizado em Madrid a estudantes de Enfermagem, e que, segundo os autores, os resultados coincidiram com os de Highfield (1988), Honey e Alonso (1992), Rakozzy e Money (1995), Linares (1999) e Seiffert *et al.* (2008) em estudos similares.

Este facto é reforçado por Grau e Muelas (2004), que a título de conclusão da meta-análise realizada a vários estudos de diagnóstico de Estilos de Aprendizagem com o instrumento CHAEA, na maioria dos estudos os coeficientes com valores mais elevados correspondem aos estilos Reflexivo e Teórico.

Por outro lado estudos efectuados em estudantes do ensino secundário e superior de outras áreas, relevaram como estilos preferenciais o Estilo Reflexivo e o Estilo Pragmático (Silva, 2007) e na área das Ciências Exactas, mais concretamente em alunos do ensino superior de cursos de Matemática, o Estilo Activo seguido pelo Estilo Reflexivo (Miranda e Morais, 2008a), sugerindo este facto uma análise mais aprofundada através de estudos comparativos em diferentes áreas académicas.

#### 4.2.2. Psicometria e estatísticas descritivas do ICOF

Foi calculado o coeficiente *alpha* de Cronbach para cada uma das escalas de modo a avaliar a sua consistência interna. Os valores encontrados (Tabela 21) permitem-nos afirmar que todas as escalas apresentaram boa consistência interna. Comparando estes valores com os obtidos em estudos anteriores podemos constatar que o inventário apresentou uma consistência interna superior ao nível das escalas CRI e CHE, sendo inferior ao nível das escalas CHI e COS.

Verificamos, relativamente ao Inventário da Cultura Organizacional da Família, que a escala Cultura das Relações Interpessoais apresenta a consistência interna mais elevada com o  $\alpha=0,876$  sendo o  $\alpha$  mais baixo apresentado pela escala da Cultura dos Objectivos Sociais com o valor de 0,617.

Comparativamente ao estudo levado a cabo por Nave e Jesus em 2005, com uma amostra de 1092 indivíduos, de que resultou a validação deste inventário para a população portuguesa, podemos verificar alguma proximidade dos níveis de fiabilidade.

**Tabela 21 - Consistência interna do ICOF**

ESCALA	NÚMERO DE ITENS	$\alpha$ (estudo de validação)	$\alpha$ (presente estudo)
Relações Interpessoais	9	0,855	0,876
Heurística	5	0,801	0,810
Hierarquia	5	0,802	0,679
Objectivos Sociais	6	0,776	0,617

Relativamente à Cultura Organizacional da Família percebida pelos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo, podemos observar, através da análise do Quadro 7, que a cultura da Heurística é predominante ( $\bar{X}=80,906$  e  $s=12,653$ ), percebendo, desta forma, que a principal característica da sua família se relaciona com a capacidade auto-organizativa, isto é, com a capacidade que a sua família apresenta para se relacionar e se adaptar aos sistemas exteriores, seguida pela cultura das Relações Interpessoais ( $\bar{X}=76,026$  e  $s=14,434$ ) relevando o espaço de vivência das relações afectivas e o sentimento de pertença relativamente à família. As culturas menos marcadas são a

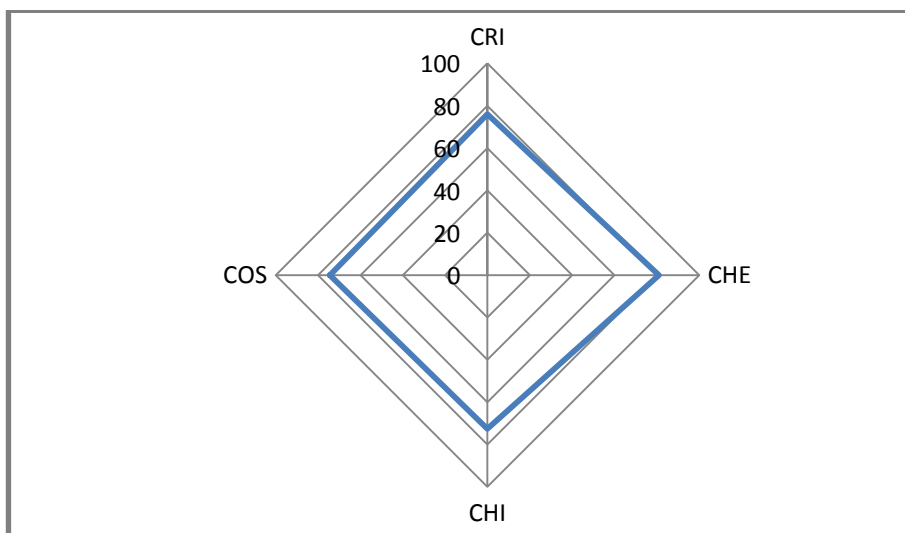
Cultura dos Objectivos Sociais ( $\bar{X}=74,522$ ,  $s=11,795$ ), ou seja, a forma como a família procede à socialização dos seus membros, tendo em vista a sua integração e relacionamento com os restantes sistemas, por fim a Cultura da Hierarquia ( $\bar{X}=72,616$ ,  $s=11,662$ ), enfatizando como menos relevante, uma clara definição de papéis dos indivíduos que se relacionam no sentido horizontal e vertical no seio da família.

Graficamente podemos observar a coexistência quase semelhante dos quatro tipos de cultura organizacional, com um ligeiro predomínio da CHE e da CRI, no entanto sem grande evidência, salientando desta forma, o facto de que os sujeitos em estudo percebem a sua família como uma família com capacidade de adaptação ao contexto onde está inserida e privilegiando-se, no seu interior, as relações entre os seus membros.

**Quadro 7 - Estatísticas descritivas das culturas do ICOF**

CULTURA	Média	DP	Mín - Máx
Relações Interpessoais	76,026	14,434	20 - 100
Heurística	80,906	12,653	24 - 100
Hierarquia	72,616	11,662	24 - 100
Objectivos Sociais	74,522	11,795	40 - 100

**Gráfico 6 – Representação gráfica das Médias por tipo de Cultura da Família**



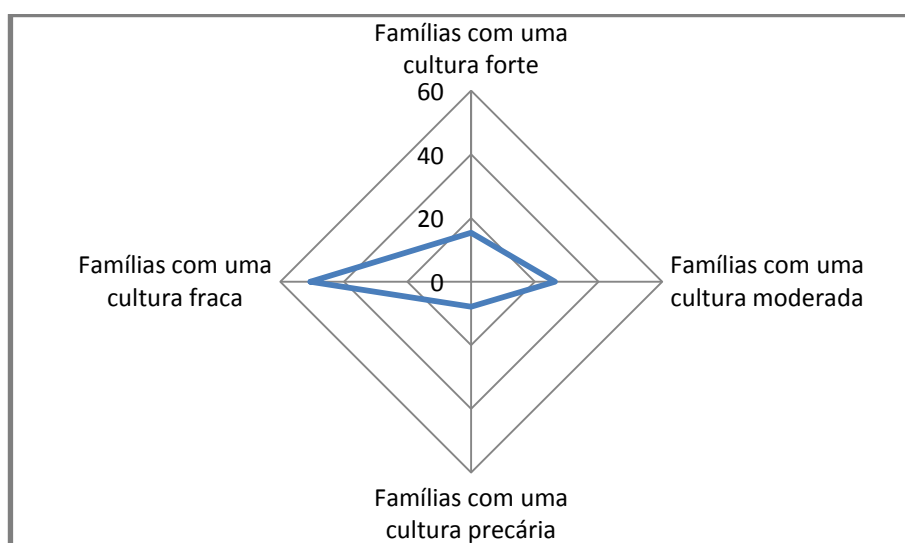
Relativamente à Cultura das Relações Interpessoais, tal como podemos observar na Tabela 22, mais de metade dos sujeitos (50,5%) evidencia uma cultura familiar Fraca, 41,7% perceciona uma cultura Moderada e Forte.

Graficamente podemos observar a evidência na percepção da Cultura das Relações Interpessoais Fraca/Moderada. Apesar de se apresentar como uma das culturas predominantes não deixa, por isso, de ser percepcionada com uma intensidade tendencialmente fraca.

**Tabela 22 - Cultura das Relações Interpessoais por Nível de Intensidade**

NÍVEL DE CULTURA	F	%	% (ac)
Famílias com uma Cultura Forte	51	15,4	15,4
Famílias com uma Cultura Moderada	87	26,3	41,7
Famílias com uma Cultura Precária	26	7,9	49,5
Famílias com uma Cultura Fraca	167	50,5	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfico 7 - Representação gráfica do nível de intensidade da CRI (%)**



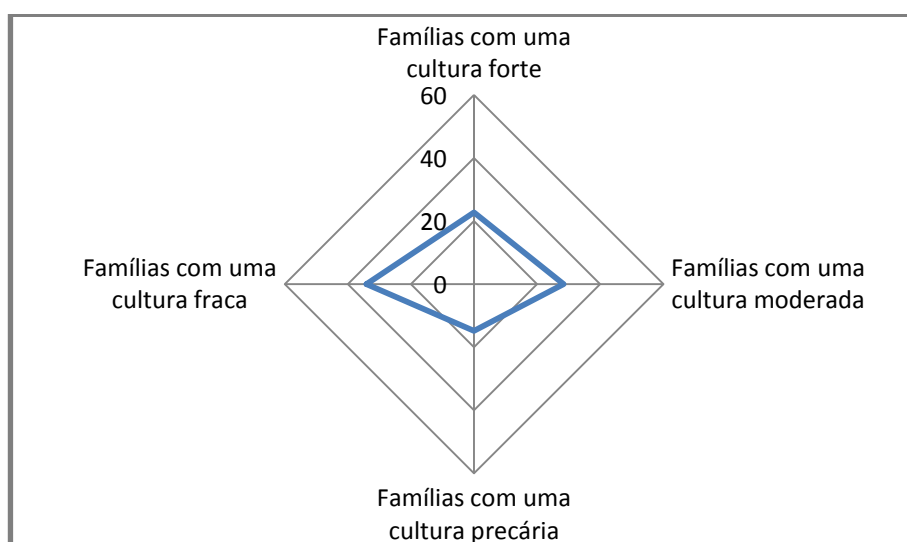
No que respeita à Cultura da Heurística, e de acordo com a Tabela 23, podemos observar um predomínio de famílias com uma cultura Fraca, no entanto mais de metade (51,1%) evidencia uma cultura Moderada/Forte, relevando, desta forma, a necessidade de uma família se adaptar ao meio onde se desenvolve.

Graficamente podemos observar uma distribuição semelhante entre a existência de culturas familiares Fraca, Moderada e Forte.

**Tabela 23 - Cultura da Heurística por Nível de Intensidade**

NÍVEL DE CULTURA	F	%	% (ac)
Famílias com uma Cultura Forte	75	22,7	22,7
Famílias com uma Cultura Moderada	94	28,4	51,1
Famílias com uma Cultura Precária	49	14,8	65,9
Famílias com uma Cultura Fraca	113	34,1	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfico 8 - Representação gráfica do nível de intensidade da CHE (%)**

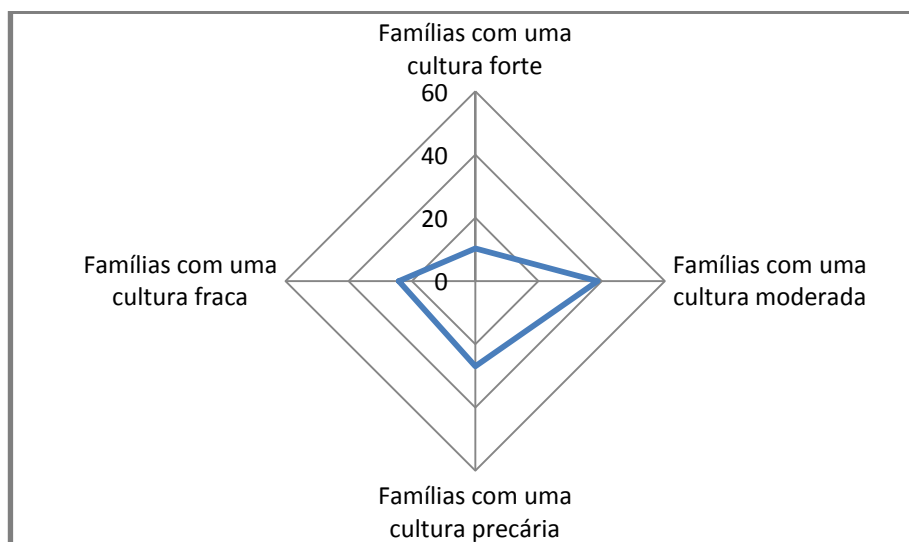


Relativamente à Cultura da Hierarquia, as famílias apresentam um nível de cultura Moderada (38,7%) no entanto, 51,1% das famílias apresentam uma cultura da Hierarquia Precária/Fraca, observando-se, assim, uma fraca definição dos papéis e estruturas no seio das famílias, com uma cultura hierárquica menos marcada, podendo ser explicada pela idade dos estudantes em estudo, jovens adultos, onde a intensidade da intervenção parental é menos marcada.

**Tabela 24 - Cultura da Hierarquia por Nível de Intensidade**

<b>NÍVEL DE CULTURA</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% (ac)</b>
Famílias com uma Cultura Forte	34	10,3	10,3
Famílias com uma Cultura Moderada	128	38,7	48,9
Famílias com uma Cultura Precária	89	26,9	75,8
Famílias com uma Cultura Fraca	80	24,2	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfico 9 - Representação gráfica do nível de intensidade da CHI (%)**

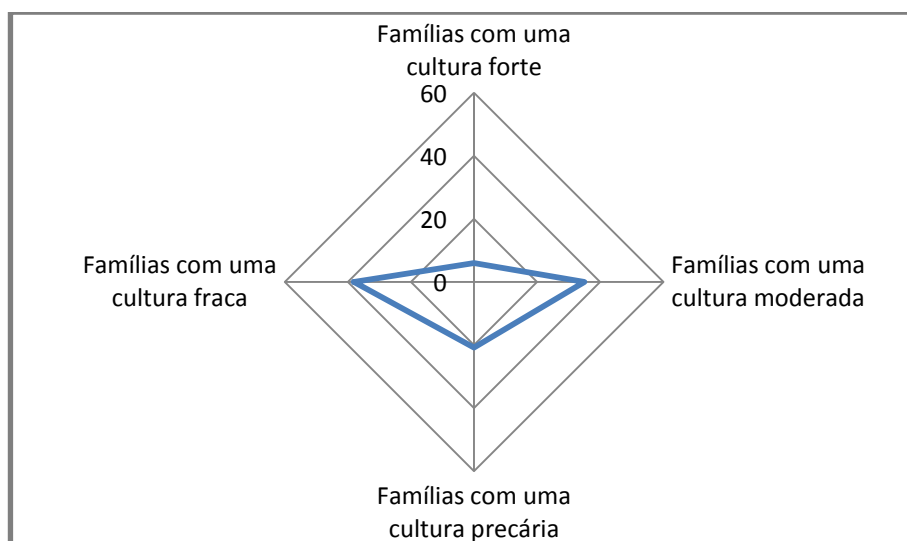


No que diz respeito à Cultura dos Objectivos Sociais, observa-se a existência de famílias com uma cultura Moderada (35,0%) e Fraca (38,1%) embora, esta última com ligeiro predomínio, demonstrando por isso, que os estudantes percebem a sua família com uma dinâmica de características dedicadas à internalidade.

**Tabela 25 - Cultura dos Objectivos Sociais por Nível de Intensidade**

NÍVEL DE CULTURA	F	%	% (ac)
Famílias com uma Cultura Forte	20	6,0	6,0
Famílias com uma Cultura Moderada	116	35,0	41,1
Famílias com uma Cultura Precária	69	20,8	61,9
Famílias com uma Cultura Fraca	126	38,1	100,0
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>100,0</b>	

**Gráfico 10 - Representação gráfica do nível de intensidade da COS (%)**



Em suma, verificamos que as famílias dos sujeitos em estudo se apresentam “viradas” para dentro, numa clara função de internalidade, onde os papéis e estruturas hierárquicas estão diluídos, não havendo uma clara definição de funções dos indivíduos que a constituem e onde predomina a Cultura da Heurística, ou seja, da propriedade de se adaptarem ao contexto, numa clara manifestação de sobrevivência, onde as relações entre os seus constituintes são privilegiadas relativamente às relações com o exterior.

#### 4.2.3. Psicometria e estatísticas descritivas do QACS “O Meu Estilo de Vida”

Calculado o coeficiente *alpha* de Cronbach para cada uma das dimensões, com o objectivo de avaliar a consistência interna do QACS, obtivemos os resultados constantes da Tabela 26, verificando que a dimensão Nutrição apresenta a consistência interna mais elevada com o  $\alpha=0,814$  sendo o  $\alpha$  mais baixo apresentado pela dimensão Segurança Motorizada com o valor de 0,459.

Comparativamente ao estudo de validação para a população portuguesa da autoria de Pais Ribeiro (2004), com uma amostra de 609 indivíduos, podemos verificar um aumento do valor dos níveis de fiabilidade.

**Tabela 26 - Consistência interna da Escala QACS**

DIMENSÃO/ESCALA	NÚMERO DE ITENS	$\alpha$ ( <i>estudo de validação</i> )	$\alpha$ ( <i>presente estudo</i> )
<i>Exercício</i>	3	0,670	0,758
<i>Nutrição</i>	5	0,780	0,814
<i>Auto-Cuidado</i>	11	0,670	0,733
<i>Segurança Motorizada</i>	3	0,420	0,459
<i>Drogas e Similares</i>	6	0,760	0,548
<b>QACS</b>	<b>28</b>	<b>0,760</b>	<b>0,835</b>

No que diz respeito aos estilos de vida dos estudantes do 1º Ciclo de Estudos em Enfermagem, podemos observar através da análise do Quadro 8, que a dimensão Segurança Motorizada é a que apresenta a Média mais baixa das dimensões ( $\bar{X}=1,705$  e  $s=0,761$ ), sendo por isso a dimensão que evidencia os melhores comportamentos e atitudes face à saúde.

A dimensão Auto-Cuidado ( $\bar{X}=2,082$  e  $s=0,613$ ) e Uso de Drogas e Similares ( $\bar{X}=2,098$  e  $s=0,752$ ) apresentam valores semelhantes.

Os piores comportamentos e atitudes são observados nas dimensões Exercício Físico com  $\bar{X}=2,098$  e  $s=0,752$  e Nutrição com  $\bar{X}=2,098$  e  $s=0,752$ .

A Média total da escala apresenta um valor de  $\bar{X}=2,386$  e  $s=0,531$ , revelando comportamentos e atitudes face à saúde ligeiramente positivos.

**Quadro 8 - Estatísticas descritivas do QACS**

<b>DIMENSÃO</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Mín - Máx</b>
<b>Exercício Físico</b>	3,784	1,092	1,00 - 5,00
<b>Nutrição</b>	2,969	0,956	1,00 - 5,00
<b>Auto-Cuidado</b>	2,082	0,613	1,00 - 4,91
<b>Segurança Motorizada</b>	1,705	0,761	1,00 - 5,00
<b>Uso de Drogas</b>	2,0982	0,752	1,00 - 4,67
<b>QACS</b>	2,3856	0,531	1,18 - 4,79

O estilo de vida, considerado como um dos parâmetros que pode influenciar a qualidade de vida dos indivíduos ou grupos populacionais, assume-se como um factor determinante da saúde e bem-estar do ser humano, individual, em grupo ou em comunidade.

Apesar de estudos como o de Pacheco, Jesus e Martins (2008) sugerirem uma transversalidade da opção pelo cuidado no seu estilo de vida por parte de 180 estudantes de 35 cursos distintos da Universidade do Algarve, o facto de os estudantes de enfermagem apresentarem um maior cuidado com os seus estilos de vida pode estar relacionado com a própria formação profissional na área da promoção da saúde e prevenção da doença, podendo estes conhecimentos condicionar as suas atitudes e comportamentos, como evidenciado por Matos e Sousa-Albuquerque (2006) num estudo comparativo entre estudantes de Enfermagem e outros estudantes universitários.

Este facto torna-se revelador da importância de estratégias de intervenção, capacitadoras dos estudantes para a prevenção e gestão de comportamentos de risco, sendo a escola o “sítio e o momento” de privilégio para que tal aconteça, integrando desta forma o desenvolvimento individual e social do estudante.

### **4.3. Estatística Inferencial**

Neste sub-capítulo far-se-á a análise crítica dos resultados dos testes utilizados nas relações entre variáveis com o intuito de realçar fenómenos de causa efeito, inferindo e tirando conclusões que possam orientar para a identificação dos problemas garantindo, desta forma, o diagnóstico de situação e estruturando a tomada de decisão e intervenção na realidade em estudo.

### **4.4. Análise da normalidade das distribuições**

Visando o estudo da normalidade das distribuições, realizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov, já que estando na presença de 331 sujeitos em estudo, apresenta-se como o teste mais comumente utilizado.

Como podemos observar, Tabela 27, os valores obtidos para o CHAEA, o ICOF e o QACS respectivamente, são estatisticamente significativos ( $p < 0,050$ ), obrigam-nos à rejeição da hipótese de normalidade.

Contudo, como nos refere Nave (2007), é raro encontrar distribuições normais, não constituindo, esse facto, surpresa em ciências sociais.

Realça-se o facto do número de sujeitos em estudo (331 correspondendo a 76,27% da população) e da aplicação do Teorema do Limite Central que nos diz que para um suficientemente grande número de sujeitos, a distribuição de probabilidade da média amostral pode ser aproximada a uma distribuição normal, com média e variância aproximadas às da população.

Por outro lado, sustentando, também, a decisão do recurso a testes paramétricos, Nave (2007) citando Glass e Hopkins (1996) refere que, com um número de sujeitos em estudo relevante, suficientemente grande relativamente à população, a não normalidade traduz-se em consequências sem significado na interpretação dos resultados obtidos a não ser que a distribuição seja muito enviesada. Não sendo esse o caso da distribuição do nosso estudo como podemos constatar graficamente através da

observação dos gráficos em Apêndice A, suportando, desta forma, a nossa opção pelos testes a utilizar na análise dos dados recolhidos.

Desta forma, para este estudo serão utilizados os testes paramétricos na realização da análise e inferência, aplicando-os de acordo com o tipo de variáveis a relacionar.

**Tabela 27 - Teste de Normalidade K-S relativamente às escalas/dimensões**

<b>Escalas / Dimensões</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov</b>	
	<b>K-S</b>	<b>Significância</b>
<b>Estilo Activo</b>	0,067	0,001
<b>Estilo Reflexivo</b>	0,081	0,000
<b>Estilo Teórico</b>	0,068	0,001
<b>Estilo Pragmático</b>	0,083	0,000
<b>CRI</b>	0,104	0,000
<b>CHE</b>	0,130	0,000
<b>CHI</b>	0,104	0,000
<b>COS</b>	0,119	0,000
<i>Exercício Físico</i>	0,152	0,000
<i>Nutrição</i>	0,054	0,019
<i>Auto-Cuidado</i>	0,095	0,000
<i>Segurança Motorizada</i>	0,198	0,000
<i>Uso de Drogas</i>	0,129	0,000
<b>QACS</b>	0,053	0,025

#### 4.5. Discussão dos resultados às questões de investigação

Neste capítulo serão desenvolvidas as respostas às questões de investigação através da apresentação e discussão dos resultados obtidos, da aplicação dos testes mais adequados e da sugestão de estudos sempre que se considere pertinente.

##### Questão de Investigação 1

**O Estilo de Aprendizagem dos estudantes será influenciado pela escola que frequentam?**

Foram, através do Teste *t* de Student, encontradas relações estatisticamente significativas com o Estilo Reflexivo, onde se pôde observar que os estudantes da Escola Superior de Saúde de Faro apresentam uma maior preferência por este estilo, apresentam, também, maior preferência pelo Estilo Teórico que os estudantes da Escola Superior de Saúde de Beja, que apresentam os estilos Pragmático e Activo mais desenvolvidos que os estudantes de Faro, embora sem resultados estatisticamente significativos. (Ver Tabela 28)

Podemos, por isso, concluir que relativamente ao estilo de aprendizagem preferencial, a Escola tem influência no desenvolvimento dos estilos Reflexivo e Teórico dos seus estudantes.

A assumpção da preferência pelos estilos Reflexivo e Teórico é comum a vários outros estudos realizados a estudantes e profissionais da área da saúde, salientando o de Pérez *et al.* (2003) realizado em Madrid a estudantes de Enfermagem, e que, segundo os autores, os resultados coincidiram com os de Highfield (1988), Honey e Alonso (1992), Rakozzy e Money (1995), Linares (1999) e Seiffert *et al.* (2008) em estudos similares.

No entanto, e apesar do Estilo Reflexivo estar presente em inúmeros estudos com sujeitos das ciências ligadas à saúde, o segundo estilo mais desenvolvido varia não sendo tão consensual como o primeiro caso. Se no nosso estudo o Estilo Teórico é o mais desenvolvido, o mesmo não acontece com Ordóñez *et al.* (2003), Hernández *et al.* (2007) ou Acuña *et al.* (2008) em estudos com estudantes de enfermagem onde o Estilo Activo é o segundo estilo preferencial mais desenvolvido.

Não foram, no entanto, encontrados estudos similares que corroborassem, ou não, os nossos resultados relativamente às diferenças encontradas entre os estudantes das escolas estudadas, que apesar de adoptarem os mesmos estilos preferenciais, apresentam-nos com desenvolvimentos diferentes, supondo a existência de estímulos diferentes em escolas diferentes, sendo a de Faro a que mais desenvolve os Estilos Reflexivo e Teórico nos seus alunos.

No entanto, Carvalho (2006), introduz uma das possíveis direcções explicativas ao referenciar a Cultura Organizacional da Escola como geradora de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma de educação a partir de determinações exteriores.

Sugere-se por isso, o desenvolvimento de estudos que evidenciem o comportamento dos contextos favoráveis ao desenvolvimento dos estilos de aprendizagem.

**Tabela 28 – Relação entre Escolas e Estilos de Aprendizagem**

<b>ESTILO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Activo</b>	<b>Faro</b>	52,549	-1,251	0,212
	<b>Beja</b>	53,230		
<b>Reflexivo</b>	<b>Faro</b>	61,082	4,196	0,000
	<b>Beja</b>	59,010		
<b>Teórico</b>	<b>Faro</b>	57,098	3,603	0,000
	<b>Beja</b>	55,474		
<b>Pragmático</b>	<b>Faro</b>	52,730	-1,066	0,287
	<b>Beja</b>	53,215		

## Questão de Investigação 2

**Haverá relação entre o manifesto interesse dos pais pelo percurso escolar do estudante com o desenvolvimento dos seus estilos de aprendizagem?**

Após a aplicação do Teste  $r$  de Pearson, obtivemos resultados sem significado estatístico ( $p > 0,050$ ), revelando-se, por isso, a inexistência de relação estatisticamente significativa entre o interesse demonstrado pelos pais pelo seu percurso escolar e o desenvolvimento dos estilos de aprendizagem. (Ver Tabela 29)

Não foram encontrados estudos que pudessem servir de comparativos explicando os resultados encontrados.

No entanto, a literatura pesquisada orienta-nos para factos explicativos da influência do interesse dos pais pelo percurso escolar dos filhos à luz da reprodução social como sugere Silva (2006) quando nos fala da interacção directa que se efectiva entre educador e educando e do conjunto de aquisições ao nível dos conceitos, atitudes e comportamentos que ao longo do percurso se vão tomar como seus. No entanto, como observado anteriormente, a Cultura das Relações Interpessoais das famílias dos sujeitos em estudo apresenta uma fraca intensidade sugerindo, este facto, uma fraca influência dos pais e dos familiares conviventes na definição do estilo preferencial de aprendizagem dos estudantes.

**Tabela 29 - Relação entre Interesse dos Pais e Estilos de Aprendizagem**

ESTILO DE APRENDIZAGEM		INTERESSE DOS PAIS
Activo	$r$	0,099
	$p$	0,072
Reflexivo	$r$	0,074
	$p$	0,178
Teórico	$r$	-0,014
	$p$	0,799
Pragmático	$r$	0,035
	$p$	0,527

### Questão de Investigação 3

**Existirá diferença na percepção da cultura organizacional da família relativamente ao género do estudante?**

Após a aplicação do Teste *t* de Student, foram apenas encontradas relações estatisticamente significativas com a **Cultura da Hierarquia**, onde se pode constatar que os estudantes do género Feminino percebem esta cultura mais desenvolvida no seio da sua família que os estudantes do género Masculino.

Este facto pode ser explicado por aspectos transversais a vários contextos sócio-culturais onde aos indivíduos do género masculino se proporciona uma maior permissividade durante o seu desenvolvimento contrariamente aos indivíduos do género feminino onde se impõe uma hierarquização mais marcada no seio da família.

Apesar da evolução do papel da mulher no seio da família, sobretudo através do processo de profissionalização, com conseqüente alteração dos papéis sociais, esta não se “libertou” da maternidade, da criação dos filhos, da gestão doméstica, funções fundamentais, mas que no entanto, perpetuam o modelo patriarcal, concedendo aos homens o lugar do ser sujeito, livre de constrangimentos contextuais (Maciel, 2010 cit. Simões e Amâncio, 2004).

**Tabela 30 - Relação entre Género e Cultura da Família**

CULTURA DA FAMÍLIA	GÉNERO	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
CRI	Masculino	74,909	-0,628	0,531
	Feminino	76,248		
CHE	Masculino	78,546	-1,518	0,130
	Feminino	81,377		
CHI	Masculino	69,018	-2,526	0,012
	Feminino	73,333		
COS	Masculino	72,727	-1,237	0,217
	Feminino	74,879		

#### Questão de Investigação 4

**Haverá influência entre as reprovações do 9º ao 12º Ano e o tipo de cultura organizacional da família do estudante?**

Após a aplicação do Teste  $r$  de Pearson, foi encontrada relação estatisticamente significativa com a **Cultura dos Objectivos Sociais**.

Podemos assim dizer que o número de reprovações entre o 9º Ano e o 12º Ano é influenciado pela Cultura dos Objectivos Sociais. Podendo, desta forma, observar que quanto mais intensa, quanto mais forte a cultura organizacional, menos reprovações se observam entre os sujeitos em estudo. De realçar que apenas a Cultura dos Objectivos Sociais apresenta uma relação com significado estatístico, reforçando a importância das relações sociais no desenvolvimento de habilidades com consequências positivas para o desempenho escolar dos indivíduos.

**Tabela 31 - Relação entre Reprovações do 9º ao 12º Ano e Cultura da Família**

CULTURA DA FAMÍLIA		REPROVAÇÕES DO 9º AO 12º ANO
CRI	$r$	-0,097
	$p$	0,079
CHE	$r$	-0,073
	$p$	0,184
CHI	$r$	-0,009
	$p$	0,872
COS	$r$	-0,109
	$p$	0,048

### Questão de Investigação 5

**Existirão diferenças entre a Escola frequentada pelo estudante e o seu estilo de vida?**

Após a aplicação do Teste  $t$  de Student, foram encontradas relações estatisticamente significativas entre o estabelecimento de ensino e os estilos de vida dos estudantes, nomeadamente nas dimensões **Auto-Cuidado**, **Segurança Motorizada** e **Uso de Drogas e Similares**, onde se pode observar que os estudantes da Escola Superior de Faro evidenciam uma melhor atitude e comportamento em relação à sua saúde.

Podendo, por isso, afirmar que os estudantes da Escola Superior de Saúde de Faro apresentam melhor comportamento e atitudes face à saúde. Este facto, parece sugerir uma diferente atitude face ao contexto ecossistémico onde os estudantes desenvolvem as suas actividades, embora falemos de duas áreas urbanas, as duas diferem geograficamente em termos de interioridade. Torna-se óbvio que a estas duas comunidades estudantis estão subjacentes estilos de vida distintos, resultantes de diferenciais de ordem económica, sócio-organizativa, infra-estrutural e cultural, que importa conhecer em estudo posterior.

**Tabela 32 - Relação entre Escolas e Estilos de Vida**

ESTILO DE VIDA	ESCOLA	Média	$t$	$p$
Exercício Físico	Faro	3,700	-1,070	0,285
	Beja	3,833		
Nutrição	Faro	2,839	-1,895	0,059
	Beja	3,045		
Auto-Cuidado	Faro	1,949	-3,034	0,003
	Beja	2,159		
Segurança Motorizada	Faro	1,568	-2,516	0,012
	Beja	1,785		
Uso de Drogas e Similares	Faro	1,941	-2,933	0,004
	Beja	2,190		
QACS	Faro	2,253	-3,524	0,000
	Beja	2,463		

### Questão de Investigação 6

**Será que a idade do estudante tem influência no seu estilo de vida?**

Após a aplicação do Teste  $r$  de Pearson, não foram encontradas relações estatisticamente significativas com as atitudes e comportamentos relacionados com a saúde nem em cada uma das suas dimensões. Podendo por isso dizer que não existe influência entre a idade dos estudantes e o seu estilo de vida.

Este fenómeno pode ser explicado pelo facto de que os estudantes de enfermagem iniciam, desde a sua entrada no curso, formação em estratégias salutogénicas, promotoras de hábitos de vida saudável, sendo que esta formação é transversal ao longo do curso inibindo desta forma a influência da idade nos comportamentos e atitudes face à saúde.

**Tabela 33 - Relação entre Idade do Estudante e Estilo de Vida**

ESTILO DE VIDA		IDADE DO ESTUDANTE
Exercício Físico	$r$	0,030
	$p$	0,584
Nutrição	$r$	-0,066
	$p$	0,234
Auto-Cuidado	$r$	-0,106
	$p$	0,053
Segurança Motorizada	$r$	0,052
	$p$	0,342
Uso de Drogas e Similares	$r$	-0,013
	$p$	0,815
QACS	$r$	-0,059
	$p$	0,288

### Questão de Investigação 7

**Será que o género tem influência no Estilo de Vida dos Estudantes do 1º Ciclo de Estudos de Enfermagem?**

Após a aplicação do Teste *t* de Student, foram encontradas relações estatisticamente significativas entre o Género e o **Exercício Físico**, o **Auto-Cuidado** e o **Uso de Drogas e Similares**, demonstrativas da influência do Género nos Estilos de Vida dos estudantes em estudo.

No relatório de 2003 da Rede Europeia (Matos et al., 2004), estudo onde foram incluídos 4230 estudantes, concluiu-se que enquanto os indivíduos do género masculino são mais virados para o “mundo” os do género feminino são mais centrados em si, particularmente na imagem do corpo. Concluiu-se também, que os rapazes têm mais tendência ao consumo de álcool e tabaco, a praticar actividades físicas.

O resultados desse relatório são corroborados pelos resultados do nosso estudo, onde verificamos que os estudantes do Género Masculino apresentam um melhor estilo de vida na dimensão **Exercício Físico** e os estudantes do Género Feminino apresentam uma maior preocupação com o **Auto-Cuidado**, com o **Uso de Drogas e Similares** e com **Atitudes e Comportamentos em Saúde** que os estudantes do Género Masculino.

Podemos, por isso, afirmar que os estudantes do género Feminino apresentam um estilo de vida mais saudável que o género Masculino, havendo influência do Género no estilo de vida dos estudantes.

**Tabela 34 - Relação entre Género e Estilos de Vida**

<b>ESTILO DE VIDA</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>Média</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Exercício Físico</b>	<b>Masculino</b>	3,461	-2,419	0,016
	<b>Feminino</b>	3,848		
<b>Nutrição</b>	<b>Masculino</b>	3,080	0,941	0,347
	<b>Feminino</b>	2,947		
<b>Auto-Cuidado</b>	<b>Masculino</b>	2,387	4,139	0,000
	<b>Feminino</b>	2,021		
<b>Segurança Motorizada</b>	<b>Masculino</b>	1,861	1,666	0,097
	<b>Feminino</b>	1,674		
<b>Uso de Drogas e Similares</b>	<b>Masculino</b>	2,318	2,392	0,017
	<b>Feminino</b>	2,054		
<b>QACS</b>	<b>Masculino</b>	2,555	2,605	0,010
	<b>Feminino</b>	2,352		

### Questão de Investigação 8

**Será que a atitude e os comportamentos relacionados com a saúde influenciam o estilo preferencial de aprender?**

Após a realização do Teste de Correlação de Pearson, foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o **Estilo Activo** e o **Auto-Cuidado**, o **Uso de Drogas e Similares** e as **Atitudes e Comportamentos em Saúde**, revelando-se neste caso, uma relação directa, ou seja, evidenciando que quanto mais marcado o estilo de aprendizagem activo piores prestações nas dimensões supramencionadas, sugerindo que características como a criatividade, a paixão pelos desafios que supõem novas experiências, a ousadia, o interesse por desafios e situações problemáticas, o prazer pelas situações de conflito e de risco, podem estar associados a comportamentos de risco relativamente à saúde.

Foi encontrada correlação, também, entre o **Estilo Reflexivo** e a **Nutrição**, **Auto-Cuidado**, a **Segurança Motorizada**, o **Uso de Drogas e Similares** e as **Atitudes e Comportamentos em Saúde**, embora negativa, revelando que o facto dos estudantes com preferência pelo Estilo Reflexivo pelo facto de que tendencialmente serem prudentes e ponderados, preferindo considerar todas as alternativas possíveis, exaustivamente e centrarem-se na reflexão e na construção de significados, recolhendo informações tanto da sua própria experiência como da experiência dos outros, se traduz em melhores atitudes e comportamentos face à saúde.

O **Estilo Teórico** correlaciona-se, também, com a **Nutrição**, o **Uso de Drogas e Similares** e as **Atitudes e Comportamentos em Saúde**, revelando que quanto mais desenvolvido melhores comportamentos e atitudes encontramos, contribuindo para este facto destes estudantes apresentarem características como a necessidade de estabelecer relações entre a causa e o efeito, a necessidade de integrar os factos recolhidos em teorias coerentes, a serem metódicos e perfeccionistas.

**Tabela 35 - Correlação entre os Estilos de Vida e os Estilos de Aprendizagem**

<b>ESTILO DE VIDA</b>	<b>ESTILO DE APRENDIZAGEM</b>	<b><i>r</i></b>	<b><i>p</i></b>
<b>Exercício Físico</b>	<b>Activo</b>	-0,053	0,335
	<b>Reflexivo</b>	0,009	0,864
	<b>Teórico</b>	-0,009	0,873
	<b>Pragmático</b>	-0,063	0,255
<b>Nutrição</b>	<b>Activo</b>	0,043	0,436
	<b>Reflexivo</b>	-0,184	0,001
	<b>Teórico</b>	-0,227	0,000
	<b>Pragmático</b>	-0,079	0,152
<b>Auto-Cuidado</b>	<b>Activo</b>	0,197	0,000
	<b>Reflexivo</b>	-0,145	0,008
	<b>Teórico</b>	-0,099	0,071
	<b>Pragmático</b>	0,069	0,214
<b>Segurança Motorizada</b>	<b>Activo</b>	0,081	0,142
	<b>Reflexivo</b>	-0,145	0,008
	<b>Teórico</b>	-0,069	0,212
	<b>Pragmático</b>	0,020	0,715
<b>Uso de Drogas e Similares</b>	<b>Activo</b>	0,146	0,008
	<b>Reflexivo</b>	-0,122	0,026
	<b>Teórico</b>	-0,135	0,014
	<b>Pragmático</b>	0,075	0,173
<b>QACS</b>	<b>Activo</b>	0,148	0,007
	<b>Reflexivo</b>	-0,182	0,001
	<b>Teórico</b>	-0,171	0,002
	<b>Pragmático</b>	0,018	0,748

### Questão de Investigação 9

**Será que o tipo de cultura organizacional da família condiciona o estilo de aprendizagem preferencial do estudante?**

Após a realização do Teste de Correlação de Pearson foram encontradas resultados estatisticamente significativos entre o **Estilo Activo** e a **Cultura das Relações Interpessoais**, a **Cultura da Heurística**, a **Cultura da Hierarquia** e a **Cultura dos Objectivos Sociais** de forma positiva.

Assim sendo, podemos concluir que quanto mais forte for a família em todos os seus quadrantes mais o **Estilo Activo** surge como forma preferencial de aprendizagem.

Se do ponto de vista da aprendizagem têm uma mente aberta e entusiasma-se com a inovação, gostando de competir em equipa, sugerindo que para além de serem indivíduos criativos gostam dos desafios que supõem novas experiências e gostam de actuar de uma forma confiante e rápida sobre as ideias e os projectos que os atraem. Do ponto de vista da cultura familiar, apresentam uma cultura promotora do desenvolvimento de uma auto-estima elevada, que permita partir à descoberta de novas relações e novos conhecimentos, elaborando estratégias originais, considerando-se assim como pensamento criador.

O **Estilo Reflexivo** correlaciona-se directamente com a **Cultura das Relações Interpessoais**, a **Cultura da Hierarquia** e a **Cultura dos Objectivos Sociais**, não sendo sensível à **Cultura da Heurística**. Assim sendo, o **Estilo Reflexivo** caracterizado por se centrar na construção de significados, na recolha de informações resultantes da experimentação, na ponderação, preferindo considerar todas as alternativas possíveis, exaustivamente, desenvolve-se em ambientes familiares onde se observa uma cultura interrelacional elevada, com os papéis dos indivíduos bem definidos e organizados e com uma vertente relacional externa importante, sugerindo a necessidade de problematização e reflexão com agentes externos à família, tendo em vista a procura de soluções ou confirmação de conclusões.

Foi encontrada correlação, também, entre o **Estilo Teórico** e a **Cultura dos Objectivos Sociais**. As pessoas com um estilo de aprendizagem predominantemente Teórico tendem a estabelecer relações, a deduzir, a integrar os factos recolhidos em teorias coerentes, gostam de analisar através de um processo lógico e de sintetizar objectivamente. A relação directa entre a Cultura dos Objectivos Sociais, parece ser suportada pela necessidade de um espaço para a formulação e comprovação dos resultados atingidos, pela necessidade de demonstrar a sua habilidade analítica, questionando as verdades absolutas e pela discussão com pessoas exigentes que consigam questionar teorias avaliando e analisando a sua lógica.

Relativamente ao **Estilo Pragmático**, verificou-se que se correlaciona com a **Cultura da Hierarquia** e a **Cultura dos Objectivos Sociais**.

Os estudantes com um estilo de aprendizagem Pragmático actuam de uma forma confiante e rápida sobre as ideias e os projectos que os atraem, evitando a reflexão e as discussões sem conclusão, são pessoas práticas que gostam de resolver os problemas, experimentando ideias, teorias e técnicas aplicáveis ao quotidiano para ver se funcionam na prática, parecendo ser esta justificativa para a relação com o exterior, ou seja a oportunidade de pôr em prática o que estão a aprender.

Por outro lado, a clara definição de papéis na família pressupõe um conforto em termos de estrutura, facilitando a compreensão das funções e revelando convicções partilhadas pelo seu grupo, acerca dos comportamentos espectáveis por parte dos seus membros e assumindo uma função reguladora à qual o espírito pragmático é sensível.

Por outro lado, verificamos que a Cultura dos Objectivos Sociais encontra uma relação directa, com significado estatístico, com todos os estilos de aprendizagem, reforçando a ideia de que qualquer que seja o estilo preferencial do indivíduo, este é desenvolvido visando uma vertente social, sugerindo que independentemente da forma como a família afecta a forma preferencial de aprender dos seus constituintes, a finalidade é o desenvolvimento da habilidade social com vista à relação entre o sistema interno e os sistemas externos, constituintes do contexto onde a família se desenvolve.

**Tabela 36 - Correlação entre a Cultura da Família e os Estilos de Aprendizagem**

<b>CULTURA DA FAMÍLIA</b>	<b>ESTILO DE APRENDIZAGEM</b>	<b><i>r</i></b>	<b><i>p</i></b>
<b>CRI</b>	<b>Activo</b>	0,237	0,000
	<b>Reflexivo</b>	0,117	0,033
	<b>Teórico</b>	0,032	0,565
	<b>Pragmático</b>	0,101	0,065
<b>CHE</b>	<b>Activo</b>	0,227	0,000
	<b>Reflexivo</b>	0,083	0,132
	<b>Teórico</b>	0,023	0,680
	<b>Pragmático</b>	0,096	0,082
<b>CHI</b>	<b>Activo</b>	0,195	0,000
	<b>Reflexivo</b>	0,160	0,004
	<b>Teórico</b>	0,104	0,059
	<b>Pragmático</b>	0,166	0,002
<b>COS</b>	<b>Activo</b>	0,130	0,018
	<b>Reflexivo</b>	0,172	0,002
	<b>Teórico</b>	0,189	0,001
	<b>Pragmático</b>	0,158	0,004

## Questão de Investigação 10

### A cultura organizacional da família condiciona o estilo de vida dos estudantes do 1º Ciclo de Estudos em Enfermagem?

Após a realização do Teste de Correlação de Pearson foram encontradas correlações negativas, estatisticamente significativas, entre a **Cultura das Relações Interpessoais** e a **Nutrição**, e o **Auto-Cuidado**. Este facto parece reforçar a ideia que é no seio da família, da forma como os indivíduos se relacionam entre si, da dinâmica interna da família que são desenvolvidos os comportamentos mais adequados em termos de Nutrição e auto cuidado relacionado com a saúde. Desta forma, quanto mais forte o quadrante das relações interpessoais da família, melhor atitude face à Nutrição e Auto-Cuidado o estudante evidencia.

Encontramos também, correlação negativa, entre a **Cultura da Heurística** e o **Auto-Cuidado**, revelando que quanto maior capacidade adaptativa, tendo em vista a sobrevivência, a família apresenta melhor atitude face ao auto-cuidado com a saúde os seus constituintes evidenciam. Podemos, também, encontrar correlação negativa, entre a **Cultura da Hierarquia** e a **Nutrição** e o **Auto-Cuidado**, observando-se que quanto mais forte o quadrante da hierarquia familiar melhor desempenho relativamente à nutrição e auto-cuidado com a saúde se observa nos estudantes. Para Aparício (2010), muitos dos hábitos relacionados com a saúde são condicionados desde os primeiros anos de vida, pelo que desenvolver hábitos alimentares saudáveis na infância reveste-se de uma dupla importância, Se por um lado, permite um crescimento e desenvolvimento adequado, por outro, permite uma aprendizagem baseada na experiência, observação e educação, tornando-se este período da vida numa importante janela de oportunidade, sublinhando o exemplo dado pelos pais como determinantes na formação dos hábitos alimentares.

No que diz respeito à **Cultura dos Objectivos Sociais**, podemos encontrar correlação negativa com a **Nutrição**, observando-se que quanto mais forte o quadrante dos Objectivos Sociais a família apresenta, melhor o comportamento em termos de Nutrição o estudante evidencia. Este facto poderá ser explicado por Paulino (2007) quando nos diz que a relação entre a alimentação e as relações sociais pode sofrer de um fenómeno que denominou de formação de impressões, ou seja, o comportamento

alimentar de um determinado indivíduo pode ser utilizado por ele como transmissor da imagem que pretenda incutir ao grupo social, ao mesmo tempo que as normas desse grupo se mostram significativas na tomada de decisão acerca das escolhas alimentares.

Podemos então afirmar, que cultura organizacional da família está directamente ligada aos estilos de vida dos estudantes do 1º Ciclo de Estudos de Enfermagem, influenciando-os de forma positiva, ou seja, quanto mais forte a cultura organizacional da família melhor atitude e comportamentos relacionados com a saúde têm, sugerindo a ideia de que uma família saudável gera comportamentos saudáveis nos indivíduos que a constituem. Este facto reforça a ideia de estratégias de intervenção não só no indivíduo, mas principalmente na família e comunidade como contexto influenciador da família, desta forma, evitaríamos o risco de assumir que a conduta individual é a principal causa de comportamento de risco para a saúde, visão limitada, uma vez os outros determinantes de Saúde, politicamente sensíveis como a pobreza, a habitação, o emprego, etc., são tão ou mais importantes que as determinantes individuais.

**Tabela 37 - Correlação entre a Cultura da Família e os Estilos de Vida**

<b>CULTURA DA FAMÍLIA</b>	<b>ESTILOS DE VIDA</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>CRI</b>	<b>Exercício Físico</b>	-0,097	0,078
	<b>Nutrição</b>	-0,124	0,024
	<b>Auto-Cuidado</b>	-0,199	0,000
	<b>Segurança Motorizada</b>	-0,078	0,155
	<b>Uso de Drogas e Similares</b>	-0,049	0,377
	<b>QACS</b>	-0,179	0,001
<b>CHE</b>	<b>Exercício Físico</b>	-0,057	0,300
	<b>Nutrição</b>	-0,070	0,204
	<b>Auto-Cuidado</b>	-0,149	0,006
	<b>Segurança Motorizada</b>	-0,049	0,375
	<b>Uso de Drogas e Similares</b>	-0,038	0,488
	<b>QACS</b>	-0,122	0,027
<b>CHI</b>	<b>Exercício Físico</b>	-0,030	0,585
	<b>Nutrição</b>	-0,118	0,031
	<b>Auto-Cuidado</b>	-0,180	0,001
	<b>Segurança Motorizada</b>	-0,093	0,092
	<b>Uso de Drogas e Similares</b>	-0,079	0,149
	<b>QACS</b>	-0,165	0,003
<b>COS</b>	<b>Exercício Físico</b>	-0,058	0,290
	<b>Nutrição</b>	-0,156	0,004
	<b>Auto-Cuidado</b>	-0,082	0,136
	<b>Segurança Motorizada</b>	-0,008	0,884
	<b>Uso de Drogas e Similares</b>	-0,095	0,083
	<b>QACS</b>	-0,130	0,018

#### 4.6. Outras relações estatísticas entre as variáveis em estudo

Para além das respostas às questões de investigação propostas para este estudo, foram ainda encontradas relações estatisticamente significativas entre a variável **Género**, e após a aplicação do Teste *t* de Student, com o **Estilo Activo**, conforme a Tabela 38, onde se pode observar que os estudantes do Género Masculino apresentam o Estilo Activo mais desenvolvido do que os estudantes do Género Feminino.

Penger *et al.* (2008) diz-nos que os Estilos de Aprendizagem são determinados por “impulsos” intrínsecos ao indivíduo mais do que características sócio-demográficas não sendo, por isso, sensíveis a determinadas variáveis independentes. Relativamente à variável Género, este argumento é corroborado por vários estudos, nomeadamente por García (2000) com 991 alunos universitários espanhóis, Tanner *et al* (2006) no Brasil, Penger *et al* (2008) num estudo realizado na Eslovénia, que nos mostram não existirem diferenças significativas entre género e estilos de aprendizagem.

Por outro lado, Leitão (2006) afirma na sua tese que é aceitável que se encontrem diferenças significativas entre o género e a sua forma preferencial de aprender, já que à luz do evolucionismo, as diferenças existem como resposta às distintas pressões selectivas que actuam sobre cada género.

**Tabela 38 - Relação entre o Género e o Estilo Activo**

<b>ESTILO ACTIVO</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b><i>t</i></b>	<b>Significância</b>
<b>Masculino</b>	55	54,146	4,134	2,267	0,024
<b>Feminino</b>	276	52,815	3,942		
<b>Total</b>	331	53,036	3,999	-	-

Relativamente à variável **Idade**, e após a aplicação do Teste de Correlação de Pearson, foram encontradas relações estatisticamente significativas com a **Cultura das Relações Interpessoais** e com a **Cultura da Hierarquia**, onde podemos observar uma relação directa, ou seja, quanto mais velho o estudante com mais intensidade percebe estas culturas na sua família, sendo importante compreender a forma como a família evolui podendo, este, ser um factor explicativo pela alteração de papéis no seio da família, potenciada pela profissionalização da mulher e pela gradual assumpção de funções “tradicionalmente” femininas pelo homem, podendo condicionar a forma como a idade percebe a hierarquia e as relações inter-pessoais no seio da sua família.

**Tabela 39 - Relação entre a Idade e a CRI e da CHI**

IDADE	N	Média	DP	r	Significância
CRI	331	76,026	14,434	0,114	0,038
CHI	331	72,616	11,662	0,118	0,032

No que diz respeito à variável **Ano do Curso**, e após a aplicação do Teste ANOVA, foram encontradas relações estatisticamente significativas com o **Estilo Activo**, conforme a Tabela 40, onde se pode observar que os estudantes do 1º Ano apresentam o Estilo Activo mais desenvolvido que os estudantes dos restantes anos. Este facto pode ser explicado pela disponibilidade, em termos de aprendizagem, que os estudantes apresentam no início do curso. Não foram encontrados estudos que corroborassem os nossos resultados.

**Tabela 40 - Relação entre o Ano do Curso e o Estilo Activo**

ACTIVO	N	Média	DP	F	Significância
1º Ano	77	54,481	4,403	3,501	0,016
2º Ano	94	52,755	4,479		
3º Ano	63	52,366	5,033		
4º Ano	97	52,402	4,987		
Total	331	52,979	4,777	-	-

Relativamente à variável **Profissão do Pai**, e após a aplicação do Teste ANOVA, foram encontradas relações estatisticamente significativas com o **Estilo Reflexivo**, conforme a Tabela 41, onde se pode observar que os estudantes filhos de pai Empregado Fabril/Balconista o Estilo Reflexivo mais desenvolvido que os restantes estudantes, os estudantes com pai Empregado Doméstico/Rural são os que apresentam o estilo Reflexivo menos desenvolvido. Embora sem estudos conhecidos que corroborem ou não estes resultados, este achado poderá ser explicado por factores sócio-económicos que condicionam a esfera onde se desenvolve o estudante, moldando o seu estilo preferencial de aprender.

**Tabela 41 - Relação entre a Profissão do Pai e o Estilo Reflexivo**

REFLEXIVO	N	Média	DP	F	Significância
Desempregado	17	57,941	3,992	2,747	0,019
Empregado Doméstico/Rural	29	57,690	4,235		
Empregado Fabril/Balconista	53	60,906	4,382		
Funcionários Públicos/Serviços	93	59,968	4,666		
Profissões Liberais/Quadros	115	59,983	4,108		
Reformado	24	59,333	4,967		
Total	331	59,773	4,443	-	-

No que respeita à variável **Rendimento Mensal do Agregado Familiar**, e após a aplicação do Teste ANOVA, foram encontradas relações estatisticamente significativas com o **Estilo Reflexivo**, conforme a Tabela 42, onde se pode observar que os estudantes em agregados familiares com rendimento entre os 1000 e os 2000 euros apresentam o Estilo Reflexivo mais desenvolvido que os restantes estudantes, os estudantes com agregados familiares com maior rendimento são os que apresentam o Estilo Reflexivo menos desenvolvido, podendo este facto ser explicado por variáveis socio-económicas e merecendo uma estratégia compreensiva do fenómeno.

**Tabela 42 - Relação entre o Rendimento do Agregado e o Estilo Reflexivo**

REFLEXIVO	N	Média	DP	F	Significância
< 1000 Euros	111	59,414	4,307	5,198	0,006
Entre 1000 e 2000 Euros	175	60,411	4,349		
> 2000 Euros	45	58,178	4,726		
Total	331	59,773	4,443	-	-

Com a **Cultura da Heurística**, onde se pode observar, após análise da Tabela 43, que os estudantes os estudantes com agregados familiares com maior rendimento percebem esta cultura mais desenvolvida no seio da sua família, observando-se que a intensidade desta cultura acompanha o rendimento do agregado familiar.

**Tabela 43 - Relação entre o Rendimento do Agregado e a CHE**

CHE	N	Média	DP	F	Significância
< 1000 Euros	111	79,423	12,356	3,504	0,029
Entre 1000 e 2000 Euros	175	80,709	13,293		
> 2000 Euros	45	85,333	9,724		
Total	331	80,906	12,653	-	-

Com a **Segurança Motorizada**, onde se pode observar, conforme a Tabela 44, que os estudantes com agregados familiares com maior rendimento apresentam um pior comportamento face a esta dimensão. Se à *priori*, consideraríamos o que inúmeros estudos na área dos estilos de vida nos têm vindo a demonstrar, ou seja, que o baixo rendimento familiar condiciona negativamente os estilos de vida dos indivíduos, os nossos resultados demonstram, que no que diz respeito à Segurança Motorizada, o contrário. Este facto pode ser explicado pelo acesso mais precoce aos veículos motorizados por parte dos estudantes pertencentes a famílias com os rendimentos familiares mais elevados.

**Tabela 44 - Relação entre Rendimento do Agregado e Segurança Motorizada**

SEGURANÇA MOTORIZADA	N	Média	DP	F	Significância
< 1000 Euros	111	1,577	0,696	4,284	0,015
Entre 1000 e 2000 Euros	175	1,720	0,744		
> 2000 Euros	45	1,963	0,911		
Total	331	1,705	0,761	-	-

Relativamente à variável **Local de Residência**, e após a aplicação do Teste *t* de Student, foram encontradas relações estatisticamente significativas com o **Estilo Teórico**, conforme a Tabela 45, onde se pode observar que os estudantes residentes em zona urbana apresentam o Estilo Teórico mais desenvolvido que os estudantes residentes em zona rural.

**Tabela 45 - Relação entre o Local de Residência e o Estilo Teórico**

TEÓRICO	N	Média	DP	<i>t</i>	Significância
Rural	101	55,327	3,995	-2,245	0,025
Urbana	230	56,400	4,008		
Total	331	56,073	4,029	-	-

Com o **Estilo Pragmático**, conforme a Tabela 46, onde se pode observar que os estudantes residentes em zona urbana apresentam o Estilo Pragmático mais desenvolvido que os estudantes residentes em zona rural.

Algumas pesquisas sugerem que existem padrões sócio-culturais associados a cada estilo de aprendizagem. Por exemplo, Griggs e Dunn (1995) encontraram variações extremas nos resultados obtidos em grupos de diferentes etnias, em função das estratégias usadas e orientadas para diferentes estilos de aprendizagem.

Os resultados das pesquisas realizadas por Jaju, Kwak e Zinkhan (2002 citado em Kovacic 2004) também indicam que as diferenças culturais dos alunos também se traduzem em diferenças significativas em termos de estilos de aprendizagem. A título de sugestão para posteriores estudos sobre a matéria, sugere-se a introdução de variáveis de cariz sócio-cultural, ou socio-económicas se pretender a avaliação de relações de dependência.

**Tabela 46 - Relação entre o Local de Residência e o Estilo Pragmático**

PRAGMÁTICO	N	Média	DP	<i>t</i>	Significância
Rural	101	52,376	4,020	-1,999	0,046
Urbana	230	53,326	3,964		
Total	331	53,036	3,999	-	-

Relativamente à variável **Número de Irmãos no Ensino Superior**, e após a aplicação do Teste de Correlação de Pearson, foram encontradas relações estatisticamente significativas com o **Auto-Cuidado**, onde se pode observar, conforme a Tabela 47, que os estudantes observando-se um pior comportamento quanto mais irmãos no Ensino Superior.

**Tabela 47 - Relação entre Irmãos no Ensino Superior e o Auto-Cuidado**

<b>IRMÃOS NO ES</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>Significância</b>
<b>Auto-Cuidado</b>	331	0,125	0,023

Relativamente à variável **Reprovações do 9º ao 12º Ano**, e após a aplicação do Teste de Correlação de Pearson, foram encontradas relações estatisticamente significativas com a **Cultura dos Objectivos Sociais**, conforme a Tabela 48, onde se pode observar que os estudantes, oriundos de famílias onde se privilegia este tipo de cultura apresentam menor evidência de reprovações.

**Tabela 48 - Relação entre o Reprovações do 9º ao 12º Ano e a COS e a Nutrição**

<b>REPROVAÇÕES 9º ao 12º</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>Significância</b>
<b>COS</b>	331	-0,109	0,048
<b>Nutrição</b>	331	0,108	0,049

Relativamente à variável à **Nota de Acesso ao Ensino Superior**, e após a aplicação do Teste de Correlação de Pearson, foram encontradas relações estatisticamente significativas com o **Estilo Teórico**, onde quanto maior a nota obtida, mais marcado o Estilo Teórico e com o **Auto-Cuidado**, revelando que os estudantes com a maior nota de acesso são também os que têm melhor prestação nesta dimensão.

**Tabela 49 - Relação entre Nota de Acesso, Estilo Teórico e Auto-Cuidado**

<b>ACESSO AO ES</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>r</b>	<b>Significância</b>
<b>Estilo Teórico</b>	331	56,0725	4,02878	0,108	0,049
<b>Auto-Cuidado</b>	331	2,0816	0,61337	-0,127	0,021

Relativamente à variável **Interesse dos Pais pelo Percurso Escolar**, e após a aplicação do Teste de Correlação de Pearson, foram encontradas relações estatisticamente significativas com todas as dimensões do Inventário da Cultura Organizacional da Família, revelando que quanto mais marcada a cultura em qualquer dimensão mais percepcionado é o interesse dos pais sentido pelos sujeitos em estudo.

**Tabela 50 - Relação entre o Interesse dos Pais e a Cultura Familiar**

<b>INTERESSE DOS PAIS</b>	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>Significância</b>
<b>CRI</b>	331	0,364	0,000
<b>CHE</b>	331	0,340	0,000
<b>CHI</b>	331	0,262	0,000
<b>COS</b>	331	0,243	0,000

No que diz respeito às restantes variáveis em estudo, e após a realização dos testes adequados, não foram encontradas relações com relevo estatístico, não sendo por isso aqui descritas.

## 5. CONCLUSÕES

Tendo como área de interesse a Formação de Adultos e o processo de aprendizagem em contexto académico, este estudo teve como primeiro propósito compreender a forma como a Cultura Organizacional da Família e os Estilos de Vida dos estudantes de Enfermagem afectam a sua forma preferencial de aprender, assumindo-se como questão de partida “Qual a influência da Família e dos Estilos de Vida nos Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem no 1º Ciclo?”.

Para atingir o objectivo a que nos propusemos, adoptámos uma metodologia quantitativa, utilizando o “Questionário de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem” (CHAEA) de Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego e Peter Honey, adaptado e validado por Miranda e Morais (2008) para o diagnóstico da forma preferencial de aprender dos estudantes, o “Inventário da Cultura Organizacional da Família” (ICOF) desenvolvido e validado por Nave e Jesus (2005) que permitiu a avaliação da Cultura Organizacional da Família numa perspectiva sistémica de acordo com a teoria desenvolvida por Nave (2005) e o Questionário de Atitudes e Comportamentos de Saúde (QACS) “O Meu Estilo de Vida” adaptado à população portuguesa por Ribeiro (2004) e que nos permitiu caracterizar os estilos de vida dos estudantes do 1º Ciclo de Enfermagem.

Os resultados obtidos através do nosso instrumento, constituído por uma caracterização sócio-demográfica e contextual da população e da operacionalização dos supracitados instrumentos utilizados, permitiu-nos observar que, existe influência na forma como se encontra desenvolvida a Cultura Organizacional da Família e os Estilos de Vida relacionados com a saúde na forma preferencial de aprender dos estudantes de enfermagem.

Da análise da influência da Família e dos Estilos de Vida nos Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo pudemos responder aos objectivos específicos a que nos propusemos no início deste estudo, assim:

No que diz respeito à identificação do Estilo de Aprendizagem predominante nos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo, podemos concluir que o estilo preferencial é o Reflexivo, sendo o estilo Teórico o segundo mais desenvolvido, seguido pelo Pragmático e o Activo, admitindo uma preferência moderada por todos eles, não havendo um predomínio evidente por nenhum dos estilos de aprendizagem, relevando-se no entanto, maiores coeficientes nos estilos Reflexivo e Teórico. Estes resultados estão de acordo com vários estudos realizados a populações semelhantes.

Da análise da relação entre as variáveis Sócio-Demográficas e Contextuais e os Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo, podemos concluir que existe influência entre o Ano de Curso, a Profissão do Pai e o Rendimento do Agregado Familiar no Estilo de Aprendizagem Reflexivo, sugerindo este facto alguma sensibilidade por parte deste estilo aos factores económicos. Por outro lado, o Ano de Curso e o Local de Residência têm interferência no Estilo Activo, relevando os factores culturais como influenciadores deste estilo de aprendizagem. Não tendo sido encontradas outras relações com significado estatístico.

Da investigação relativamente à relação entre o tipo de Família e os Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo, verificámos a existência de influência entre todas as dimensões da Cultura Organizacional da Família e o Estilo de Aprendizagem Activo, concluindo que quanto mais forte for a Cultura Organizacional da Família em todos os seus quadrantes mais o Estilo Activo surge como forma preferencial de aprendizagem. A Cultura das Relações Interpessoais, a Cultura da Hierarquia e a Cultura dos Objectivos Sociais têm influência no desenvolvimento do Estilo Reflexivo. A Cultura da Hierarquia e a Cultura dos Objectivos Sociais têm influência no Estilo Pragmático e por fim a Cultura dos Objectivos Sociais tem influência no desenvolvimento de todos os estilos de aprendizagem, relevando o facto de que, qualquer que seja o estilo preferencial do indivíduo, foi desenvolvido tendo como objectivo uma óptima adaptação ao contexto social, sugerindo que independentemente da forma como a família afecta a forma preferencial de aprender dos seus membros, a finalidade é o desenvolvimento da habilidade social com vista à

relação entre o sistema interno e os sistemas externos, constituintes do contexto onde a família se desenvolve.

Da análise da relação entre o tipo de Família e os Estilos de Vida dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo, observámos a existência de influência entre a Cultura das Relações Interpessoais e da Hierarquia e a Nutrição e o Auto-Cuidado, entre a Cultura da Heurística e o Auto-Cuidado e entre a Cultura dos Objectivos Sociais e a Nutrição, relevando que é no seio da família, da forma como os indivíduos se relacionam entre si, da clarificação dos papéis, da dinâmica interna, da capacidade de auto-organização da família que são desenvolvidos os comportamentos mais adequados em termos de Nutrição e Auto-Cuidado relacionado com a saúde, realçando o exemplo dado pelos pais como determinantes na formação dos hábitos alimentares, ou seja, de que uma família saudável gera comportamentos saudáveis nos indivíduos que a constituem, fazendo emergir a ideia de estratégias de intervenção centradas não só no indivíduo, mas principalmente na família e comunidade como contexto influenciador da família.

Por fim, da análise da relação entre os Estilos de Vida dos Estudantes de Enfermagem do 1º Ciclo e os seus Estilos de Aprendizagem, sublinhamos a influência dos Estilos de Vida nos estilos de aprendizagem Activo, Reflexivo e Teórico. Destacamos que relativamente aos estilos Reflexivo e Teórico verificamos que quanto melhor as atitudes e comportamentos face à saúde, mais desenvolvidos se apresentam esses estilos, no entanto, observa-se o inverso relativamente ao Estilo de Aprendizagem Activo, ou seja, quanto pior a prestação do estudante relativamente a comportamentos e atitudes relacionados com a saúde mais desenvolvido o Estilo Activo.

Em suma, quando identificados os estilos de aprendizagem dos indivíduos, reconhecer o estilo predominante poderá ser fundamental no desenvolvimento de ambientes propiciadores de uma aprendizagem rápida e eficaz. No entanto o reconhecimento de estilos menos desenvolvidos requer contextos e estratégias que promovam o seu desenvolvimento expandindo nesses indivíduos a capacidade de aprender a aprender em qualquer que seja o ambiente pedagógico onde decorram processos de aprendizagem.

Neste sentido, torna-se primordial que os espaços formativos se constituam como espaços qualificadores, oferecendo as condições para problematização, discussão, negociação e intervenção, sugerindo uma alteração nas metodologias e estratégias

pedagógicas, redefinindo-as e reconceptualizando a actividade formativa, promovendo o desenvolvimento de consciências críticas relativamente a verdades absolutas e outros dogmas, de personalidades autónomas, conscientes das suas responsabilidades como cidadãos e como profissionais, dinamizando espaços que apostem na descoberta, na reflexão constante acerca do saber instituído, na ampliação de alternativas de acção e nas possibilidades de resposta às solicitações geradas pelas necessidades concretas do contexto real de vida e do trabalho.

Numa outra perspectiva, fica evidenciada a relação entre o estilo de vida relacionado com a saúde do indivíduo e o desenvolvimento de hábitos e estratégias de aprendizagem reguladas pelos contextos, que tendem a reorganizar-se adaptando-se ao meio e condicionando a sua forma de aprender.

No entanto, fica patente que estes processos se iniciam no seio da família, matriz da aprendizagem humana, onde o indivíduo desenvolve a sua identidade, adquirindo os padrões de comportamento, através de acções e estratégias educativas que evoluem no âmbito familiar e que se revelam fundamentais para o seu desempenho em sociedade.

Fica subjacente a necessidade de estudos longitudinais, que relacionem Estilos de Aprendizagem com a Cultura Organizacional da Família e Estilos de Vida, bem como estudos longitudinais que investiguem a influência das culturas organizacionais, desde a fase educativa básica à fase educativa superior, nos estilos preferenciais de aprender.

Por último, reflectir acerca da aprendizagem, implica assumir que cada indivíduo é uma história de vida, o resultado de um conjunto de vivências experienciadas que devem ser equacionadas a partir de um conjunto de relações humanas vividas na família.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Adey, P., Fairbrother, R., e William, D. (1999). *Learning styles & strategies: a review of research*. King's College London School of Education. Inglaterra.
- Alarcão, I. et al. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora. Porto.
- Alonso G. e Honey P. (1992). *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje CHAEA*. Em [www.aprender.org.ar/aulas/avadim/recursos/CHAEA1.rtf](http://www.aprender.org.ar/aulas/avadim/recursos/CHAEA1.rtf). Acedido em 14 de Março de 2008.
- Alonso, C.M. e Gallego, D.J. (2004). *Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Alonso, C.M. e Gallego, D.J. e Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (4ª ed.). Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to Learning and studing*. Australian Council for Educational Research. Austrália.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Educa. Lisboa.
- Canfield, A. (1980). *Learning styles inventory (LSI) Manual*. Western Psychological Services. Los Angeles.
- Carvalho, A. L. (1996). *Factores que Influenciam a Aprendizagem do Aluno de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Porto.
- Cassidy, S. (2004). *Learning Styles: An overview of theories, models, and measures*. Educational Psychology. Vol. 24. Nº 4. pp. 419-444.
- Cavanagh, S.J., Hogan K., Ramgopal T. (1995) *The assessment of student nurse learning styles using Kolb Learning Styles Inventory*. Nurse Education Today.

- Cervo, A. e Brevian P. (1983). *Metodologia Científica para uso dos estudantes universitários* (3a ed.). Mc Graw-Hill. São Paulo. Brasil.
- Coffield, F. et al. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre. Em <http://www.lsd.org.uk/files/pdf/1543.pdf>. Acedido em 5 de Julho de 2008.
- Colucicello, M. L. (1999). *Relationships between critical thinking dispositions and learning styles*. Journal Professional Nursing. Nº 15. pp 294-301.
- Dias, P. (1996). *Hypermédia et Communautés d'Apprentissage*. Symposium REF, Les NTIC en Éducation. Université de Montréal. Canadá.
- Direção Geral do Ensino Superior (2010). Em <http://www.dges.mctes.pt/coloc/2009/col1listaser.asp>. Acedido em 10 de Setembro de 2010.
- Duncan, G. (1996). *An investigation of learning styles of practical and baccalaureate nursing students*. Journal Nursing Education. Nº 35.
- Dunn, R. e Dunn, K. (1999). *The Complete Guide to the Learning Styles in-Service System*. Allyn & Bacon. Boston
- Dunn, R., Dunn, K. e Price G. (1989). *Learning Styles Inventory*. Price Systems. Lawrence.EUA.
- Dunn, R., e Griggs, S. (1995). *Learning Styles: Quiet revolution in American Secondary Schools*. CT Praeger. Westport.EUA.
- Felder, R. (1988). *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*. Journal of Engineering Education. Vol. 78. Nº 7. pp. 674-681.
- Felder, R. (1993). *Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education*. Journal of College Science Teaching. Vol. 23. pp. 286-290.
- Felder, R., e Brent, R. (2005). *Understanding Student Differences*. Journal of Engineering Education. Vol. 94. Nº 1. pp. 57-72.
- Felder, R., e Soloman, B. (2003). *Learning Styles and Strategies*. Em <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm> Acedido em 19 de Agosto de 2008.
- Fernandes, A. A. (2004). *Didáctica das Tecnologias de Informação e Comunicação* (1.ª ed.): Instituto de Educação - Universidade Católica Portuguesa.

- Fernandes, E. M. e Maia, A. (2001). *Grounded Theory. Métodos e Técnicas de Avaliação. Contributos para a prática e investigação*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga.
- Fernandez, C. e Benjumeda, B. (2003). *Evaluacion de los estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermeria mediante el cuestionário CHAEA*. Enfermeria Global. nº 3. Novembro de 2003. Em [www.um.es/eglobal/](http://www.um.es/eglobal/) acedido em 15 de Julho de 2008.
- Ferreira, M. (2004). *Formar melhor para um melhor cuidar*. Millenium-Revista do ISPV. nº 30. Viseu
- Fleming, N.D. e Mills, C., (1992). *Not another inventory, rather a catalyst for reflection*. To improve the academy. Nº 11. pp. 137-149.
- Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Editora Lusociência.Loures.
- Gallego, D. J. (s.d.). *Diagnosticar los Estilos de Aprendizaje*. Em <http://www.ciea.udec.cl/trabajos/Domingo%20Gallego.pdf>. Acedido em 5 de Julho de 2008.
- Garcia, F. (2000). *Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje*. *Psicothema*. Vol. 12. Nº 3. pp. 360-367.
- García-Otero, M. e Tedllie, C. (1992). *The effect o knowledge of learning styles on anxiety and clinical performance of nurse anesthesiology students*. AANA. Nº 60. pp. 257-260.
- Gordon, D., e Bull, G. (2004). *The Nexus Explored: A Generalised Model of Learning Styles*. Artigo apresentado na 15th International Conference of Society of Information Technology & Teacher Education. Atlanta. EUA
- Grasha, A. e Riechmann, S. (1975). *Student Learning Questionnaire*. University of Cincinnati Faculty Resource Center. EUA
- Grau, J. e Muelas, E. (2004). *Variación de los valores medios de los estilos en el cuestionario CHAEA*. Em [www.fundec.org.ar/principal/documentos/CHAEA%20estrategias.pdf](http://www.fundec.org.ar/principal/documentos/CHAEA%20estrategias.pdf). Acedido em 17 de Novembro de 2008.
- Griggs, S. (1991). *Learning Styles Counseling*. *ERIC Digest*. Em <http://www.ericdigests.org/1992-4/styles.htm>. Acedido em 19 de Setembro de 2008.

- Grigoriadou, M., Papanikolaou, K. A., e Gouli, E. (2006). *Investigating How to Group Students based on their Learning Styles*. Artigo apresentado na 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. Kerkrade. Holanda.
- Grupo de Trabalho de Terminologia de Formação Profissional (1988). *Terminologia da Formação Profissional: Alguns Conceitos de Base*. Lisboa.
- Guzmán, M. (1991). *Jogos Matemáticos no Ensino*. Actas do Profmat 91. Associação de Professores de Matemática. Lisboa.
- Hayses, J. e Allison, A. (1994). *Cognitive style and its relevante for management practice*. British Journal of Management. Vol. 5, pp. 53-71. Inglaterra.
- Highfield, M. E. (1988). *Learning Styles*. Nurse Educator. Nº 13. pp. 30-33.
- Honey, P. e Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead.
- Kagan, j. (1965). *Individual differences in the resolution of response uncertainty*. Journal of personality of educational psychologie. Nº 2. pp. 154-160.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview*. Student learning styles – Diagnosing and prescribing programs. National Association of Secondary School Principals. Reston. Inglaterra.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. EUA
- Kolb, D. (1997). *Como as organizações aprendem – relatos do sucesso das grandes empresas*. A gestão e o processo de aprendizagem. Ed. Futura. São Paulo. Brasil.
- Kovacic, Z. J. (2004). *A Comparison of Learning and Teaching Styles – Self-Perception of IT Students*. Journal of Issues in Informing Science and Information Technology. Vol. 1. pp. 793-804. Polytechnic of New Zealand.
- Linares, A. Z. (1999). *Learning styles of students and faculty in selected health care professions*. Journal of Nursing Education. Vol. 38. pp. 407-414.
- Maciel, D. (2010). *Género na Sociologia Portuguesa*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. *e-Working Papers*. Nº 92. Em [www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP92Maciel.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP92Maciel.pdf). *Acedido em 17 de Outubro de 2010*.

- Mattar, F. (1999). *Pesquisa de Marketing: metodologia, planejamento*. 5ª ed. Atlas. São Paulo.
- Matos A. e Sousa-Albuquerque C. (2006). *Estilo de vida, percepção de saúde e estado de saúde em estudantes universitários portugueses: influência da área de formação*. International Journal of Clinical and Health Psychology. Vol. 6, Nº 3. pp. 647-663.
- Martín-García, A. (2003). *Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial*. Revista Española de Geriátria y Gerontología. Nº38. pp 258-6.
- Martins, A., Pacheco, A. e Jesus S. (2008). *Estilos de vida de estudantes do ensino superior*. Advances in Health Psychology. Nº 16. Instituto Metodista de Ensino Superior. Em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/view/1140/1151>. Acedido em 16 de Julho de 2010.
- Messik, S. (1984). *The nature of cognitive styles: problems and promises in educational practice*. Educational Psychologist. Vol. 19. pp 59-74.
- Miranda, L. e Morais C. (2008a). *Estilos e percepções dos alunos sobre ensino e aprendizagem da matemática*. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança.
- Miranda, L. e Morais C. (2008b). *Estilos de Aprendizagem: O questionário CHAEA adaptado à Língua Portuguesa*. Learning Styles Review. UNED. Espanha.
- Myers, I. B. (1962). *The myers-briggs type indicator manual*. Education Testing Service. Princeton.
- Nagata, J. B. (1996). *Students academic performance in nursing as a function of student and faculty learning style congruency*. Journal Nursing Education. Nº 35. pp. 69-73.
- Nave, F., e Jesus, S. N. (2005). *Ameaças à funcionalidade familiar. Uma perspectiva sistémica da cultura organizacional da(s) família(s)*. Revista Educação. Nº 30.
- Nave, F. (2007). *Os Padrões da Cultura Organizacional da Família – Uma abordagem da funcionalidade familiar, numa perspectiva organizacional*. Tese para obtenção do grau de doutor no ramo de Psicologia. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve.

- Ordem dos Enfermeiros. (2005). *Reflexões Padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem* em <http://www.ordemenfermeiros.pt/index.php?page=29&view=news:Print&id=58&print=1>. Acedido em 11 de Outubro de 2008.
- Ordem dos Enfermeiros (2007). *Enfermagem Portuguesa - Implicações na adequação ao processo de Bolonha no actual quadro regulamentar*. Lisboa
- Parahoo, K... (1997). *Nursing Research*. Macmillan.
- Paulino, A. P. (2007). *A influência social nas escolhas alimentares saudáveis em adolescentes e jovens adultos: formação de impressões, identificação e norma de grupo*. Tese de mestrado. Em www: <http://hdl.handle.net/10071/1384>>. Acedido em 11 de Outubro de 2010.
- Pérez, M. et al. (2003) *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería*. Escuela Universitaria de Enfermería La Paz. Madrid. Em [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132005000200006&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132005000200006&script=sci_arttext). Acedido em 17 de Junho de 2008.
- Polit, D. F. e Hungler, B. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Editora Artes Médicas. Porto Alegre.
- Queirós, A., Silva, L. e Santos, E. (2000). *Educação em Enfermagem*. Quarteto Editora. Lisboa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Edições Gradiva.Lisboa.
- Rakoczy, M. e Money S. (1995). *Learning styles of nursing students: a 3-year cohort longitudinal study*. Journal of Professional Nursing. Vol. 11. pp. 170-174.
- Ribeiro, J. P. (2004). *Avaliação das intenções comportamentais relacionadas com a promoção e protecção da saúde e com a prevenção das doenças. Análise Psicológica*. Vol.22, pp.387-397. Em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/221/1/2022\(2\)%20387-397.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/221/1/2022(2)%20387-397.pdf). Acedido em 14 de Março de 2008.
- Schmeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press. New York. EUA.
- Seiffert, K. et al. (2008). *Estilos de Aprendizage de alumnos que cursan asignaturas de Ciências Biológicas en la Universidad de Concépcion*. Learning Styles Review. Vol. 2 nº 2. UNED. Espanha.

- Serra, M. (2008). *Aprender a ser enfermeiro. Identidade profissional em estudantes de enfermagem*. Sisifo-Revista de Ciências da Educação. Nº 5. Em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acedido em 10 de Setembro de 2010.
- Silva, R. M. *et al.* (2003). *Ética no processo ensino-aprendizagem em enfermagem obstétrica*. Em <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/html/90/body/04.htm>. Acedido em 11 de Setembro de 2008.
- Silva, R. (2007). *Desenvolvimento de uma aplicação Web para gestão de estilos de aprendizagem*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação- Especialização em Informática Educacional. Lisboa.
- Sternberg, R. J. (2002). *Estilos de pensamento: a importância do seu conhecimento na escolha de estratégias de aprendizagem*. Editora Replicação. Lisboa.
- Tanner, R. *et al.* (2006). *Estilos de Aprendizagem em Universitários: Uma Análise Sobre os Alunos das Disciplinas de Contabilidade Geral I e Introdução à Contabilidade na Universidade de Brasília*. Em <http://www.congressoeac.locaweb.com.br/artigos/72007/669.pdf>. Acedido em 17 de Novembro de 2008.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (1990) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Tsang, E. (1997). *Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research*. Human Relations. Vol. 50. pp. 73-89.
- UNESCO (1988). *As funções da administração da educação. Gabinete de Estudos e Planeamento*. Lisboa.
- Wilson, V. A. (1998). *Learning How They Learn: A Review of the Literature on Learning Styles*.
- Witkin, H. A. (1971). *A manual for the embedded figures test*. Consulting Psychologists Press. Palo Alto. EUA
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa. Lisboa.

---

---

## **ANEXOS E APÊNDICES**

**ANEXO I – INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS**



## QUESTIONÁRIO CHAEA

### Instruções de preenchimento

É importante que responda com sinceridade a todos os itens. Não há respostas certas ou erradas, apenas a sua opinião.

Traduza a sua opinião, atribuindo a cada um dos itens do questionário **um e só um** dos números 1, 2, 3, 4. Coloque um ( X ) sobre o número que corresponde à sua opinião admitindo a seguinte correspondência:

**1 – Totalmente em Desacordo**

**2 – Desacordo**

**3 – Acordo**

**4 – Totalmente de Acordo**

		Totalmente em Desacordo	Desacordo	Acordo	Totalmente de Acordo
1	Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.	1	2	3	4
2	A maior parte das vezes, sinto-me seguro(a) do que está correcto e do que está incorrecto.	1	2	3	4
3	Muitas vezes, actuo sem olhar às consequências.	1	2	3	4
4	Normalmente, procuro resolver os problemas metodicamente e passo a passo.	1	2	3	4
5	Creio que o formalismo restringe e limita a actuação livre das pessoas.	1	2	3	4
6	Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios actuem.	1	2	3	4
7	Penso que o agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como agir reflexivamente.	1	2	3	4
8	Creio que, independentemente, dos métodos o mais importante é que as coisas funcionem.	1	2	3	4
9	Estou atento a todos os pormenores das disciplinas que frequento (sumários, textos, etc.).	1	2	3	4
10	Agrada-me ter tempo para preparar o meu trabalho e realizá-lo com consciência.	1	2	3	4
11	Sou adepto(a) da autodisciplina, seguindo uma certa ordem, por exemplo, no regime alimentar, no estudo e no exercício físico, etc.	1	2	3	4
12	Quando ouço uma ideia nova, começo logo a pensar como poderei pô-la em prática.	1	2	3	4
13	Prefiro as ideias originais e inovadoras, ainda que não sejam práticas.	1	2	3	4
14	Só admito e me adapto às normas, se servem para atingir os meus objectivos.	1	2	3	4
15	Adapto-me melhor às pessoas reflexivas do que às pessoas demasiado espontâneas e imprevisíveis.	1	2	3	4
16	Escuto com mais frequência do que falo.	1	2	3	4
17	Prefiro as coisas estruturadas às desordenadas.	1	2	3	4
18	Preocupo-me em interpretar, cuidadosamente, a informação disponível antes de tirar uma conclusão.	1	2	3	4
19	Antes de fazer alguma coisa, analiso com cuidado as suas vantagens e inconvenientes.	1	2	3	4
20	Entusiasma-me ter de fazer de algo novo e diferente.	1	2	3	4
21	Procuro, quase sempre, ser coerente com os meus princípios, seguindo critérios e sistemas de valores.	1	2	3	4
22	Quando há uma discussão, não gosto de estar com rodeios.	1	2	3	4
23	Tenho tendência a relacionar-me de um modo distante, e algo formal com as pessoas com quem trabalho.	1	2	3	4

24	Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que das idealistas.	1	2	3	4
25	Tenho dificuldade em ser criativo(a) e em romper com as estruturas existentes.	1	2	3	4
26	Sinto-me bem com pessoas espontâneas.	1	2	3	4
27	A maior parte das vezes, expresso, abertamente, os meus sentimentos.	1	2	3	4
28	Gosto de analisar as coisas de todos os ângulos.	1	2	3	4
29	Incomoda-me que as pessoas não tomem as coisas a sério.	1	2	3	4
30	Atrai-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.	1	2	3	4
31	Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.	1	2	3	4
32	Prefiro contar com o maior número de fontes de informação, ou seja, quantos mais dados tiver, melhor.	1	2	3	4
33	Tendo a ser perfeccionista.	1	2	3	4
34	Prefiro ouvir as opiniões dos outros antes de expor as minhas.	1	2	3	4
35	Gosto de enfrentar a vida de forma espontânea e não ter que planificar tudo previamente.	1	2	3	4
36	Nas discussões, gosto de observar como agem os outros participantes.	1	2	3	4
37	Sinto-me, pouco à vontade, com pessoas demasiado analíticas.	1	2	3	4
38	Avalio, com frequência, as ideias dos outros pelo seu valor prático.	1	2	3	4
39	Sinto-me oprimido(a), se me obrigam a acelerar o trabalho para cumprir um prazo.	1	2	3	4
40	Nas reuniões, apoio as ideias práticas e realistas.	1	2	3	4
41	É melhor gozar o momento presente do que sentir prazer pensando no passado ou no futuro.	1	2	3	4
42	Incomodam-me as pessoas que desejam sempre apressar as coisas.	1	2	3	4
43	Emito ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.	1	2	3	4
44	Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas numa análise minuciosa que as baseadas na intuição.	1	2	3	4
45	Detecto, frequentemente, a inconsistência e os pontos débeis nas argumentações dos outros.	1	2	3	4
46	Creio que me é mais frequente ter de desobedecer às regras do que segui-las.	1	2	3	4
47	Apercebo-me, frequentemente, de outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.	1	2	3	4
48	Em geral, falo mais que escuto.	1	2	3	4
49	Prefiro distanciar-me dos factos e observá-los de outras perspectivas.	1	2	3	4
50	Estou convencido(a) que numa situação se deve impor a lógica e o raciocínio.	1	2	3	4
51	No meu dia-a-dia procuro novas experiências.	1	2	3	4
52	Quando ouço falar de uma ideia ou de uma nova abordagem, tento imediatamente encontrar aplicações concretas.	1	2	3	4
53	Penso que devemos chegar, o mais rapidamente possível, à ideia central dos assuntos.	1	2	3	4
54	Esforço-me sempre por conseguir conclusões e ideias claras.	1	2	3	4
55	Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com ideias abstractas.	1	2	3	4
56	Impaciento-me, quando me dão explicações irrelevantes ou incoerentes.	1	2	3	4
57	Verifico, sempre, com antecedência, se as coisas funcionam como deve ser.	1	2	3	4
58	Faço vários rascunhos antes da redacção definitiva de um trabalho.	1	2	3	4
59	Estou consciente de que, nas discussões, ajudo a manter os outros centrados no tema, evitando divagações.	1	2	3	4
60	Observo que sou, com frequência, uma das pessoas mais objectivas e desapaixonadas nas discussões.	1	2	3	4

61	Quando algo corre mal, tento logo fazer melhor.	1	2	3	4
62	Rejeito ideias originais se me parecem impraticáveis.	1	2	3	4
63	Pondero sempre diversas alternativas, antes de tomar uma decisão.	1	2	3	4
64	É frequente eu tentar prever o futuro.	1	2	3	4
65	Nos debates e discussões prefiro desempenhar um papel secundário em vez de ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.	1	2	3	4
66	Incomodam-me as pessoas que não agem com lógica.	1	2	3	4
67	Incomoda-me ter de planificar e prever as coisas.	1	2	3	4
68	Penso que, muitas vezes, os fins justificam os meios.	1	2	3	4
69	Costumo pensar, profundamente, sobre os assuntos e os problemas.	1	2	3	4
70	O trabalhar consciente enche-me de satisfação e orgulho.	1	2	3	4
71	Perante os acontecimentos, tento descobrir os princípios e as teorias que os fundamentam.	1	2	3	4
72	Desde que possa atingir os meus fins, sou capaz de ferir os sentimentos de outros.	1	2	3	4
73	Não me importo de fazer tudo o que seja necessário para que o meu trabalho seja eficiente.	1	2	3	4
74	Sou com frequência umas das pessoas que mais animam as festas.	1	2	3	4
75	Aborreço-me, rapidamente, com o trabalho metódico e minucioso.	1	2	3	4
76	As pessoas costumam pensar que sou insensível aos seus sentimentos.	1	2	3	4
77	Costumo deixar-me levar pela minha intuição.	1	2	3	4
78	Se faço parte de um grupo de trabalho, procuro que se siga um plano e uma metodologia.	1	2	3	4
79	Interessa-me, com frequência, descobrir o que pensam as pessoas.	1	2	3	4
80	Evito os assuntos subjectivos, ambíguos e pouco claros.	1	2	3	4

## **ESCALA DO PERFIL DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA**

### **INSTRUÇÕES**

Da lista de afirmações que se seguem, deve responder a todas as questões, sinalizando com um **(X)** na opção que melhor corresponde à sua opinião geral sobre as características da sua família.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, apenas de interesse científico e usadas para análises estatísticas.

As respostas devem traduzir a frequência com que a família vive o que cada afirmação contém, e variam entre o **NUNCA** (...) e o **SEMPRE**.

1	2	3	4	5	6
Nunca	Quase Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre

## EXEMPLO

### NA MINHA FAMÍLIA:

Nº	QUESTÕES	1	2	3	4	5	6
1	Gostamos muito uns dos outros					X	

1	2	3	4	5	6
Nunca	Quase Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre

### NA MINHA FAMÍLIA:

Nº	QUESTÕES	1	2	3	4	5	6
1	Gostamos de fazer coisas em conjunto						
2	É claro o papel que cada um tem para desempenhar						
3	Gostamos que os outros nos reconheçam como uma “boa família”						
4	Quando as “crises” são ultrapassadas, a família fica mais forte						
5	Sentimos que pertencemos uns aos outros						
6	Cada um sabe o lugar que ocupa						
7	Basta um olhar para nos entendermos						
8	Preocupamo-nos com as relações sociais (amigos, escola, trabalho, restante família)						
9	Cada um arruma o que é seu						
10	Sentimo-nos integrados no meio onde vivemos						
11	O ambiente é de “guerra” aberta						
12	Compreendemo-nos uns aos outros						
13	Todos sabem até onde podem ir						
14	Somos distantes uns dos outros						
15	Podemos expressar os nossos sentimentos						
16	Recebemos carinho uns dos outros						
17	Cada um saiba comportar-se fora de casa						
18	Quando alguém tem dificuldades, todos procuram ajudar						
19	As regras são cumpridas						
20	Há espaço para que cada um faça o que gosta						
21	Encontram-se soluções para os problemas						
22	Cada um pode lidar à sua maneira com as novas situações						
23	Preocupamo-nos com a imagem que transmitimos						
24	Preocupamo-nos com o que os outros possam dizer						
25	Fazemo-nos entender						

## O MEU ESTILO DE VIDA

Pretendemos que descreva o seu comportamento do dia-a-dia em diversas áreas associadas à saúde. Responda às afirmações que aparecem abaixo, utilizando os seguintes critérios:

- A** – Quase sempre (90% ou mais das vezes)
- B** – Com muita frequência (cerca de 75% das vezes)
- C** – Muitas vezes (cerca de 50% das vezes)
- D** – Ocasionalmente (cerca de 25% das vezes)
- E** – Quase nunca (menos de 10% das vezes)

Quase sempre	Com muita frequência	Muitas vezes	Ocasionalmente	Quase nunca
A	B	C	D	E

1 - Faço exercício físico intenso durante pelo menos 20 minutos por dia, duas vezes ou mais por semana	A	B	C	D	E
2 - Ando a pé ou de bicicleta diariamente	A	B	C	D	E
3 - Pratico desporto que faz suar, pelo menos duas vezes por semana (ex. corrida, ténis, natação, basquetebol, futebol, etc.)	A	B	C	D	E
4 - Tenho cuidado com o que como de modo a manter o peso recomendado para a altura que tenho	A	B	C	D	E
5 - Tenho cuidado com o que como de modo a reduzir a ingestão de sal	A	B	C	D	E
6 - Planifico a minha dieta de modo a que ela seja equilibrada quanto à variedade de nutrientes	A	B	C	D	E
7 - Não bebo mais de duas bebidas alcoólicas por dia	A	B	C	D	E
8 - Durmo o número de horas suficientes para me sentir repousado	A	B	C	D	E
9 - Mantenho as minhas vacinas em dia	A	B	C	D	E
10 - Verifico anualmente a minha pressão arterial	A	B	C	D	E
11 - Vou ao dentista anualmente verificar o estado dos meus dentes	A	B	C	D	E
12 - Vou anualmente ao médico fazer um <i>check-up</i>	A	B	C	D	E
13 - Não guio (carro, motorizada, etc.) quando bebo demais, ou não viajo com um condutor que bebeu demais	A	B	C	D	E
14 - Quando guio, ou quando viajo nalgum veículo, gosto de me manter dentro dos limites de velocidade	A	B	C	D	E
15 - Quando viajo de carro no banco da frente, fora da cidade, coloco o cinto de segurança	A	B	C	D	E
16 - Evito tomar medicamentos sem serem recomendados pelo médico	A	B	C	D	E
17 - Evito fumar	A	B	C	D	E
18 - Evito ingerir alimentos com gordura	A	B	C	D	E
19 - Devido aos efeitos potencialmente perigosos da cafeína evito tomar bebidas tais como café, chá ou coca-cola	A	B	C	D	E
20 - Evito utilizar estimulantes (anfetaminas ou outros) mesmo em épocas de exames	A	B	C	D	E
21 - Evito tomar tranquilizantes	A	B	C	D	E
22 - Evito ingerir alimentos que são feitos à base de açúcar (tais como bolos, chocolates, rebuçados, etc.)	A	B	C	D	E
23 - Evito estar em ambientes saturados de fumo de tabaco	A	B	C	D	E
24 - Evito os ambientes muito ruidosos	A	B	C	D	E
25 - Evito os ambientes que tenham o ar poluído	A	B	C	D	E
26 - Evito mudar de parceiro sexual	A	B	C	D	E
27 - Evito ter relações sexuais com pessoas que conheço mal	A	B	C	D	E
28 - Devido às doenças sexuais evito ter relações sexuais sem tomar precauções	A	B	C	D	E

**APÊNDICE A – DISTRIBUIÇÃO DA NORMALIDADE DAS ESCALAS UTILIZADAS**

Figura 5 –Histograma e Q-Q Plot dos Estilos de Aprendizagem

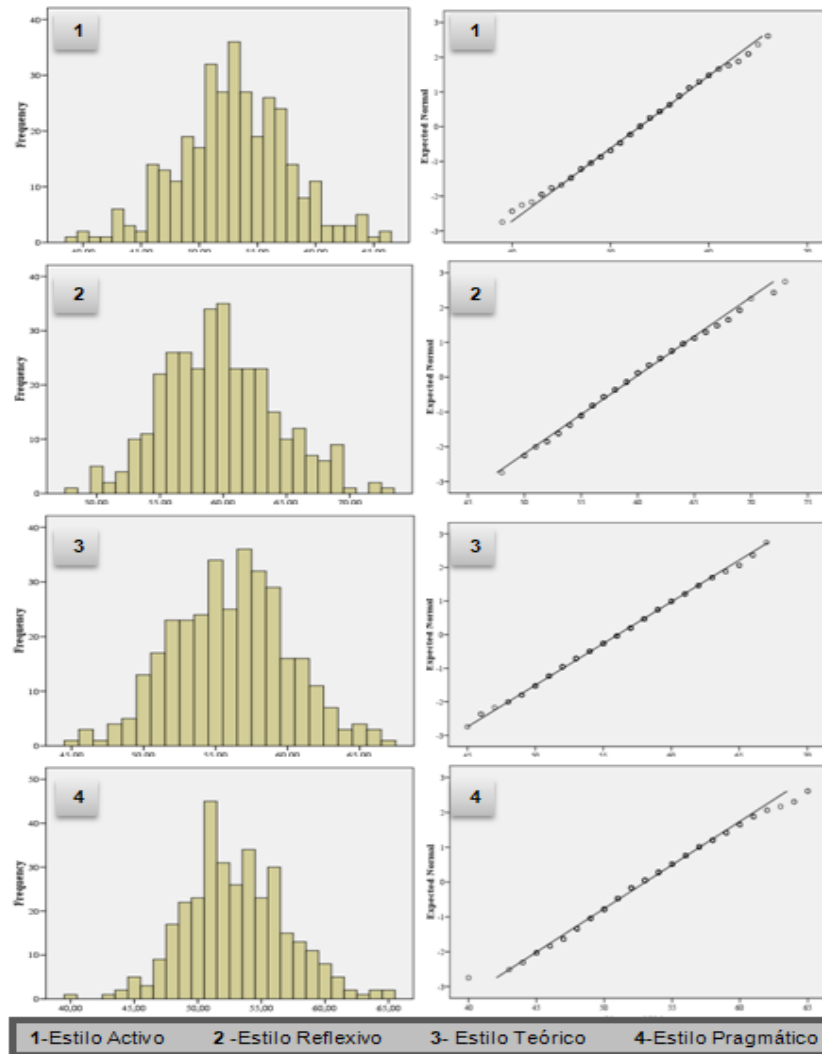


Figura 6 - Histograma e Q-Q Plot da Cultura Organizacional da Família

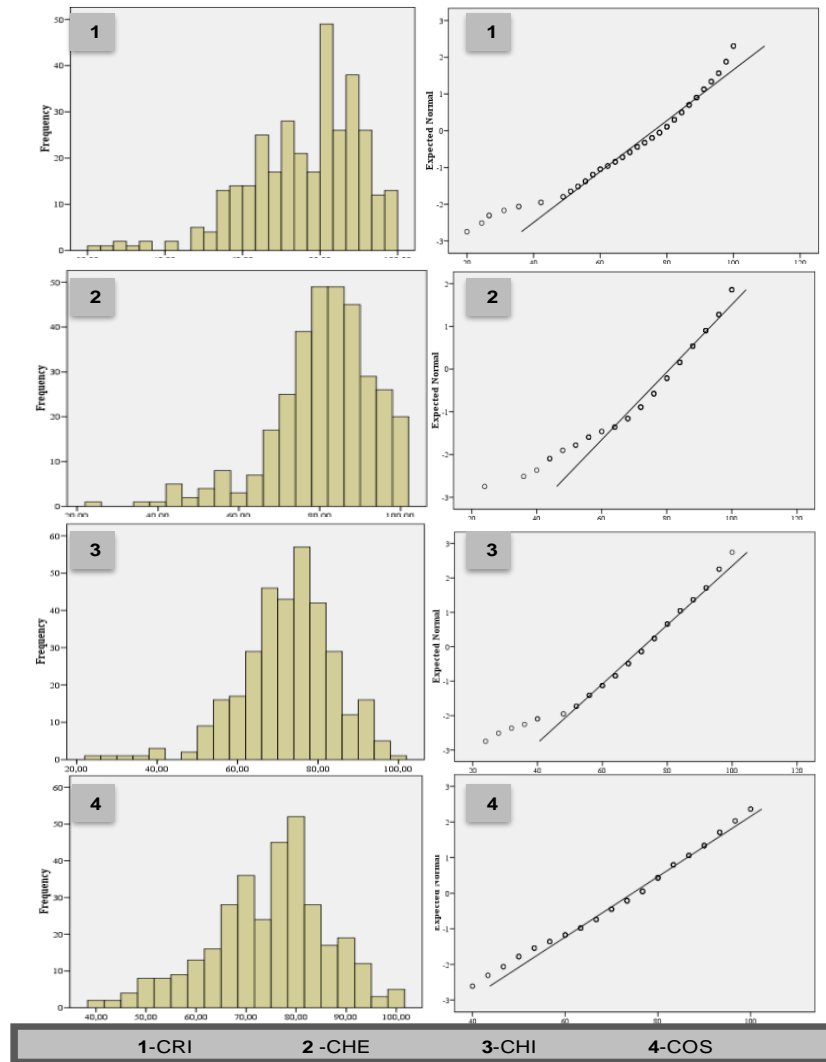
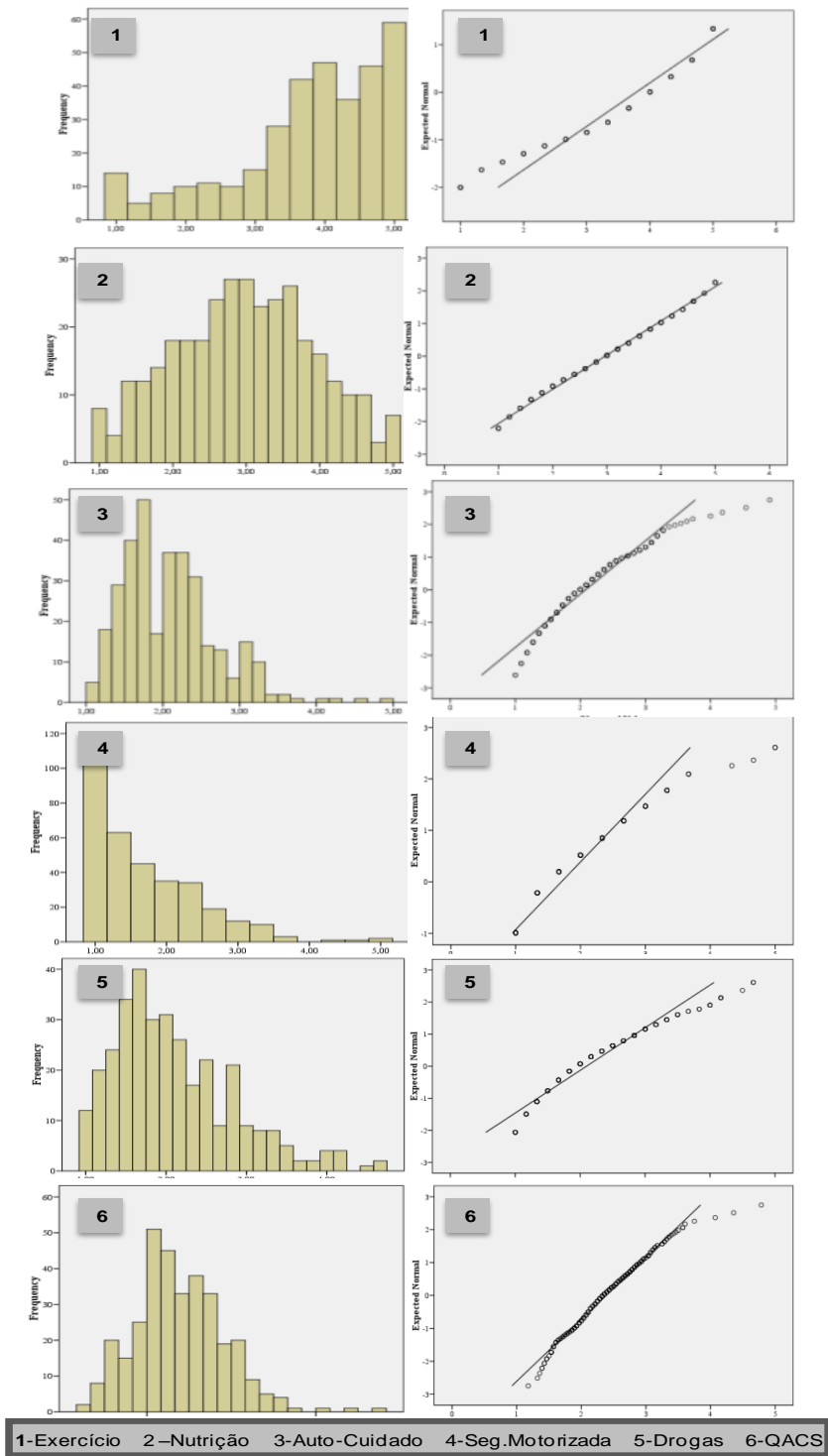


Figura 7 - Histograma e Q-Q Plot das Atitudes e Comportamentos com a Saúde



**===== APÊNDICE B – CORRELAÇÕES ENTRE AS ESCALAS UTILIZADAS**

Quadro 9 - Correlações entre as escalas utilizadas

		Estilo Activo	Estilo Reflexivo	Estilo Teórico	Estilo Pragmático	CRI	CHE	CHI	COS	Exercício Físico	Nutrição	Auto-Cuidado	Segurança Motorizada	Uso de Drogas
Estilo Reflexivo	Correlação de Pearson	-0,059												
	Significância	0,286												
	N	331												
Estilo Teórico	Correlação de Pearson	-0,103	0,611(**)											
	Significância	0,062	0,000											
	N	331	331											
Estilo Pragmático	Correlação de Pearson	0,352(**)	0,268(**)	0,388(**)										
	Significância	0,000	0,000	0,000										
	N	331	331	331										
CRI	Correlação de Pearson	0,237(**)	0,117(*)	0,032	0,101									
	Significância	0,000	0,033	0,565	0,065									
	N	331	331	331	331									
CHE	Correlação de Pearson	0,227(**)	0,083	0,023	0,096	0,770(**)								
	Significância	0,000	0,132	0,680	0,082	0,000								
	N	331	331	331	331	331								
CHI	Correlação de Pearson	0,195(**)	0,160(**)	0,104	0,166(**)	0,575(**)	0,592(**)							
	Significância	0,000	0,004	0,059	0,002	0,000	0,000							
	N	331	331	331	331	331	331							
COS	Correlação de Pearson	0,130(*)	0,172(**)	0,189(**)	0,158(**)	0,397(**)	0,408(**)	0,432(**)						
	Significância	0,018	0,002	0,001	0,004	0,000	0,000	0,000						
	N	331	331	331	331	331	331	331						
Exercício Físico	Correlação de Pearson	-0,053	0,009	-0,009	-0,063	-0,097	-0,057	-0,030	-0,058					
	Significância	0,335	0,864	0,873	0,255	0,078	0,300	0,585	0,290					
	N	331	331	331	331	331	331	331	331					
Nutrição	Correlação de Pearson	0,043	-0,184(**)	-0,227(**)	-0,079	-0,124(*)	-0,070	-0,118(*)	-0,156(**)	0,311(**)				
	Significância	0,436	0,001	0,000	0,152	0,024	0,204	0,031	0,004	0,000				
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331				
Auto-Cuidado	Correlação de Pearson	0,197(**)	-0,145(**)	-0,099	0,069	-0,199(**)	-0,149(**)	-0,180(**)	-0,082	0,109(*)	0,394(**)			
	Significância	0,000	0,008	0,071	0,214	0,000	0,006	0,001	0,136	0,047	0,000			
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331			
Segurança Motorizada	Correlação de Pearson	0,081	-0,145(**)	-0,069	0,020	-0,078	-0,049	-0,093	-0,008	0,158(**)	0,187(**)	0,343(**)		
	Significância	0,142	0,008	0,212	0,715	0,155	0,375	0,092	0,884	0,004	0,001	0,000		
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331		
Uso de Drogas	Correlação de Pearson	0,146(**)	-0,122(*)	-0,135(*)	0,075	-0,049	-0,038	-0,079	-0,095	0,156(**)	0,361(**)	0,488(**)	0,468(**)	
	Significância	0,008	0,026	0,014	0,173	0,377	0,488	0,149	0,083	0,004	0,000	0,000	0,000	
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	
QACS	Correlação de Pearson	0,148(**)	-0,182(**)	-0,171(**)	0,018	-0,179(**)	-0,122(*)	-0,165(**)	-0,130(*)	0,441(**)	0,707(**)	0,805(**)	0,546(**)	0,747(**)
	Significância	0,007	0,001	0,002	0,748	0,001	0,027	0,003	0,018	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331

