

DM

Estilos de Aprendizagem e Reeducação
Um estudo comparativo com agressores
de violência doméstica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Verónica Sofia Mendonça Simões

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2014

Estilos de Aprendizagem e Reeducação
Um estudo comparativo com agressores
de violência doméstica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Verónica Sofia Mendonça Simões

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Agradecimentos

Quero agradecer à instituição que me recebeu como estagiária e me possibilitou a realização do estudo através da disponibilização do espaço e do acesso aos seus utentes. Gostava também de agradecer a todos os participantes que se mostraram disponíveis para participar no estudo e que se disponibilizaram para responder ao questionário.

À minha orientadora Professora Doutora Glória Franco, pela disponibilidade ajuda e incentivo.

E a todos aqueles que me apoiaram e motivaram para a conclusão deste trabalho, em especial os meus pais e a minha irmã.

Resumo

A problemática da violência doméstica tem sido alvo de atenção nos últimos anos. Um grande desafio ligado a este tipo de agressores está relacionado com a intervenção que deve ser aplicada como meio de reeducação dos mesmos, sendo assim, com este trabalho pretendemos proporcionar algum entendimento sobre este fenómeno tendo em conta a preferência de estilos de aprendizagem de uma amostra de agressores de violência doméstica. O objetivo desta investigação foi conhecer os agressores de violência doméstica, compreendendo-os pela diferença. Desta forma procedemos à comparação destes, com duas amostras em que estudou-se os estilos de aprendizagem de cada indivíduo, de forma a poder adaptar os programas de intervenção utilizados para a reeducação de agressores de violência doméstica.

As três amostras estão compostas, cada uma, por 40 indivíduos do sexo masculino, uma com indivíduos identificados com uma suspensão provisória do processo por crime de violência doméstica, a segunda amostra por um conjunto de indivíduos com outro tipo de prática de crime e a terceira amostra por um conjunto de indivíduos a quem não foi imputado nenhum crime. As idades destes indivíduos variam entre os 25 e os 68 anos.

Os dados deste estudo foram recolhidos através da utilização do questionário, o Questionário de Honey Alonso de estilos de aprendizagem, adaptado para a língua portuguesa em 2008 por Luísa Miranda e Carlos Morais. Foi igualmente importante, criar um pequeno questionário para recolher alguma informação relativamente a alguns dados sociodemográficos, nomeadamente, idade, escolaridade e profissão.

Uma vez feita a investigação pudemos concluir que não existem diferenças significativas entre os três grupos no que concerne os estilos de aprendizagem, porém o estilo ativo parece ser o menos utilizado entre a população de agressores de violência doméstica. Concluimos também que a situação profissional revelou ser a única variável que influencia os estilos de aprendizagem nos três grupos.

Palavras-Chave: Violência doméstica, Estilos de aprendizagem, Questionário de Honey Alonso.

Abstract

The issue of domestic violence has been the subject of attention in recent years. A major challenge linked to this type of aggressors is the intervention used as a means of rehabilitation for these individuals, therefore, with this investigation we intend to understand this phenomenon taking in account the preference of the learning styles of a population used to represent domestic violence aggressors. The goal of this research was to know the perpetrators of domestic violence, understanding them for the difference. Thus we proceeded to compare them with two more samples in which we studied the learning styles of each individual, in order to adapt intervention programs used for the rehabilitation of perpetrators of domestic violence.

The three samples are composed of 40 males each, one with individuals identified with a temporary suspension of proceedings for the crime of domestic violence, the second sample by individuals with other types of crime and the third sample is of a set of individuals who have not been accused of any crime. The ages of these individuals varies between 25 and 68 years old.

Data from this study was collected using a questionnaire, the Questionnaire of Honey Alonso learning styles, adapted to the English language in 2008 by Luisa Miranda and Carlos Morais. It was also important to apply some questions with the aim of collecting some information regarding some sociodemographic data, including age, education and profession.

Once done the research we were able to conclude that there are no significant differences between the three groups regarding learning styles, but active style seems to be the less widely used among the population of perpetrators of domestic violence. We also conclude that employability proved to be the only variable that influences learning styles in the three groups.

Keywords: Domestic Violence, Learning Styles, Questionnaire Honey Alonso.

Índice

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico.....	3
Capítulo I -Violência Doméstica.....	4
1.1. Definição e caracterização.....	4
1.2. Evolução e expansão do conceito.....	7
1.3. Dados estatísticos.....	9
1.4. Modelo explicativo da violência doméstica.....	10
1.5. Fatores de proteção.....	13
1.6. Fatores de risco.....	13
1.7. Reeducação.....	14
1.7.1. <i>Terapia focado nos esquemas</i>	15
1.7.2 <i>Terapia Cognitiva</i>	15
1.7.3. <i>O modelo Psicoeducacional</i>	16
1.7.4. <i>O modelo Comportamental</i>	16
Capítulo II – Estilos de Aprendizagem.....	18
2.1. Definição e caracterização.....	18
2.2. Modelos Explicativos dos Estilos de Aprendizagem.....	19
2.2.1. <i>O modelo da David Kolb (1984)</i>	20
2.2.2. <i>O modelo de Felder e Silverman</i>	20
2.2.3. <i>O modelo proposto por Witkin</i>	22
2.2.4. <i>O modelo proposto por Schmeck (1988)</i>	22
2.2.5. <i>O modelo proposto por Honey e A. Mumford</i>	23
2.3. Estudos realizados sobre os estilos de aprendizagem.....	24
Parte II – Estudo Empírico.....	27
Capítulo III – Metodologia.....	28
3.1. Objetivos da investigação.....	28
3.2. Questões da investigação.....	28
3.3. Amostra.....	28
3.4. Instrumentos.....	30
3.5. Procedimentos.....	31
Capítulo IV – Apresentação dos dados.....	32
4.1. Análise Descritiva.....	32
4.2. Análise Inferencial.....	34
Capítulo V – Discussão dos Resultados.....	40

Parte III – Conclusão.....	45
Contributos para o futuro.....	48
Limitações e sugestões.....	48
Bibliografia.....	49
Anexo A – Consentimento informado.....	54
Anexo B – Ficha com dados sociodemográficos.....	55

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição dos Grupos de Investigação (Idade e Escolaridade)	29
Tabela 2. Descrição dos Grupos de Investigação (Formação e situação profissional).....	29
Tabela 3 – Coeficiente de Kuder-Richardson para os Estilos de Aprendizagem.....	31
Tabela 4 – Média e Desvio Padrão do Perfil dos Estilos de Aprendizagem para cada Grupo de Investigação.....	32
Tabela 5. Resultados do Teste de Friedman das diferenças entre os níveis de aprendizagem de cada amostra.....	35
Tabela 6. Resultados do Teste Kruskal-Wallis das diferenças entre os grupos de investigação ao nível do Estilo de Aprendizagem.....	35
Tabela 7. Resultados dos Testes de Mann-Whitney das diferenças dos Estilos de Aprendizagem em função da idade.....	37
Tabela 8. Resultados dos Testes de Kruskal Wallis das diferenças dos Estilos de Aprendizagem em função da escolaridade.....	38
Tabela 9. Resultados dos Testes de Mann-Whitney das diferenças dos Estilos de Aprendizagem em função da situação profissional.....	39

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Perfis de Aprendizagem de cada uma das Amostras.....	33
Gráfico 1. Comparação do perfil de aprendizagem de cada grupo.....	36

Introdução

A organização mundial de saúde define a violência como sendo o uso intencional de força física, poder ou ameaça contra si mesmo, terceiros ou uma comunidade, podendo resultar em ferimento, morte, dano psicológico ou prejuízo (WHO, 2002). Sendo assim a primeira parte deste trabalho centrar-se-á num tipo de violência que afeta muitas famílias, e manifesta-se de diversas formas, nomeadamente, a nível verbal, sentimental, gestual, emocional e físico, denominado como violência doméstica (Buss, 1961; Fariz, Mias, & Moura, 2005). A violência doméstica é um problema de ordem social e universalmente reconhecido em todo o mundo, independentemente de todas as origens e contextos culturais. É um fenómeno mais recorrente nos membros mais vulneráveis no seio familiar, tais como, mulheres, crianças e idosos. Estes indivíduos são alvo de sofrimentos do foro físico, sexual ou psicológico, diretos ou indiretos, ocorrendo dentro do agregado familiar, ou que mesmo não habitando, sejam cônjuges ou companheiros ou ex-cônjuges ou companheiros, inclusive ascendentes ou descendentes (Walker, 2000).

De acordo com Buss (1961), Fariz, Mias e Moura (2005) os índices de violência, direcionado contra os parceiros, ascendentes e descendentes, devem-se essencialmente à precariedade na qualidade de vida das pessoas. Devido ao fato de ocorrer de forma privada num espaço dito seguro e pessoal, os indivíduos prejudicados sentem dificuldade em denunciar o assunto, mantendo o mesmo oculto por vezes durante anos (Walker, 2000). Porém, atualmente, a violência doméstica tem sido alvo de estudo por parte das ciências sociais e humanas, o que tem auxiliado a sua compreensão (Walker, 2000).

Na segunda parte deste trabalho será abordado o estudo dos estilos de aprendizagem. Segundo Gardner (1994) há uma teoria denominada pela teoria das inteligências múltiplas que sugere que as abordagens de ensino devem-se adaptar às potencialidades individuais de cada aluno, assim como à forma como cada indivíduo aprende melhor. Esta modalidade constitui os estilos de aprendizagem.

Sendo assim, da mesma forma que existem diversos estilos de aprendizagem que se posicionam de forma importante para a eficácia da aprendizagem dos alunos na sala de aula, pretende-se conhecer os estilos de aprendizagens noutras populações, mas neste caso para fins reeducativos dos mesmos.

Será, assim, utilizado um questionário avaliativo de estilos de aprendizagem, com o intuito de conhecer os estilos de aprendizagem de um conjunto de agressores de violência doméstica. Para melhor caracterizar esta população, será feita uma comparação desses estilos com uma população representativa com outros tipos de crimes e uma terceira população a quem não tenha ido imputado qualquer crime. Este estudo tem como objetivo identificar as diferenças e as semelhanças nesses resultados, o que pode ser útil para uma posterior atuação a nível de intervenção com os agressores, facilitando assim, a escolha de programas de intervenção e modos terapêuticos próprios para cada indivíduo.

Este trabalho será composto por três partes, na primeira inclui-se um enquadramento teórico dividido em dois capítulos, o primeiro dedicado à problemática da violência doméstica e o segundo aos estilos de aprendizagem. Na segunda parte do trabalho apresenta-se o estudo empírico que está constituído pela metodologia, apresentação dos dados e pela discussão dos resultados obtidos. Na terceira parte do trabalho apresenta-se uma conclusão da parte teórica, uma conclusão do estudo e contributos do mesmo, assim como as limitações deste estudo e sugestões para o futuro.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Violência Doméstica

1.1. Definição e caracterização

Compreende-se a violência doméstica como sendo um fenômeno que pode envolver violência física ou psicológica a qualquer pessoa que resida habitualmente no mesmo espaço doméstico ou que, não residindo, seja cônjuge ou ex-cônjuge, companheiro/a ou ex-companheiro/a, namorado/a ou ex-namorado/a, ou progenitor de descendente comum, ou que esteja, ou tivesse estado, em situação análoga ou que seja ascendente ou descendente, por consanguinidade, adoção ou afinidade. A violência física inclui a ação ou omissão que possa colocar em risco ou causar dano à integridade física de uma pessoa. No caso da psicológica, esta pode se constituir como uma ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal do indivíduo (APAV, 2013).

Estudos têm vindo a mostrar que a violência doméstica ocorre em relacionamentos próprios, podendo se identificar através de vários padrões. Embora as vítimas possam incluir diversos membros do seio familiar do agressor, neste trabalho será focado a violência conjugal. Este tipo de violência é caracterizado por um padrão específico, denominado por ciclo de violência doméstica. Este é composto por três fases. Na primeira dá-se a fase do aumento da tensão, em que a severidade e a frequência das agressões começam a aumentar, porém a vítima tenta ser compreensiva e faz de tudo para tentar não provocar o agressor evitando-o na sua maioria (Walker, 2000). Com o passar do tempo estas estratégias deixam de ter resultado e dá-se um aumento da tensão entre os dois, nesta altura, a vítima experiencia sentimentos de culpa pelo que está acontecendo e justifica as agressões do seu companheiro com o seu mau comportamento e ações. Enquanto isto, a aceitação desta situação amadurece e o agressor aumenta o grau de violência, nesta altura a vítima normalmente procura ajuda e a consciência de que está em perigo começa a surgir. Já na segunda fase, a fase da tempestade, há um descarregar de tensão no momento em que dá-se a agressão isto pode ser causado por algo relacionado com a vítima ou mesmo com algum problema externo ao agressor relacionado com trabalho ou alguma doença e até mesmo vício, ocorrendo uma grande descarga emocional negativa que não pode ser prevista ou controlada. Por último, ocorre a fase da lua-de-mel em que o agressor mostra arrependimento depois do choque da agressão oferecendo prendas à vítima, desculpando-se pelo seu

comportamento com promessas de mudanças de atitudes. O agressor promete procurar ajuda para o seu problema podendo usar amigos e família para incentivar a vítima. A sua insistência convence a vítima e esta acaba por perdoar o ofensor acreditando que este precisa do seu apoio. Contudo, após um tempo o ciclo acaba por se repetir mas com uma durabilidade mais curta (Walker, 2000).

Apesar de muitas mulheres acabarem por sair da relação após o segundo ciclo, quando o terceiro ciclo começa estas acabam por retroceder nos seus atos e assim o ciclo torna-se vicioso podendo ocorrer vezes sem conta (Stewart & Robinson, 1998; Walker, Duros & Tome, 2008). Outra dificuldade causada por este ciclo é o fato da violência aumentar, a agressividade torna-se cada vez mais severa e perigosa (Fraser, 2003).

Um dos dois fatores que mais prendem a mulher a este ciclo é o medo pelo ofensor ou a sensação de perda, que pode incluir o mesmo, os filhos, a casa e até a segurança monetária que o seu companheiro lhe dá. É importante ter em conta que tanto vítimas como agressores têm algo em comum e neste sentido conseguimos perceber a razão de haver uma elevada incidência de violência intrafamiliar, isto centra-se numa história familiar de violência. Apesar das estatísticas existentes, a realidade da existência destes casos, não apresentam uma consistência fidedigna, pois, a maior parte das vítimas sentem-se incapazes de apresentar queixa devido à vergonha que experienciam ao serem alvo destas agressões, noutros casos, estas são ameaçadas e psicologicamente fragilizada para tal. Outro fator que pode impedir a vítima de denunciar casos desta natureza pode se dever à falta de experiência e sensibilidade que as entidades demonstram a lidar com problemas desta natureza, muitas vezes o sofrimento destas pessoas pode ser desvalorizado (Stewart & Robinson, 1998).

O mesmo autor também refere que outro fator que pode prender a vítima nesta relação deve-se ao fato destes indivíduos, tanto mulheres como homens normalmente terem muitas vezes uma história de violência familiar na sua infância e/ou adolescência, tanto como testemunhas ou como vítimas também. Os homens tornam-se possessivos em relação às suas mulheres, e estas por sua vez tornam-se dependentes, inseguras e com pouca autoestima (Stewart & Robinson, 1998). De um modo geral, o agressor é normalmente alguém que se vê como superior em relação às outras pessoas, esta ordem hierárquica a que muitas vezes a relação se encontra subjacente pode ser prejudicial e um fator de risco para um desenvolvimento de atos de agressão.

Segundo Jung (1998) existe uma razão pela qual o indivíduo direciona a sua agressão e violência no meio familiar, tendo como vítima principal, na sua maioria, a mulher. Esta posiciona-se como um objeto de afeto, é aquela pessoa que o indivíduo mais ama e com quem se identifica, desta forma, ele encara-a como se fosse ele próprio projetando a raiva que sente por si no cônjuge, ferindo-a e até agredindo-a como se fosse ele próprio. Por outro lado, Stewart e Robinson (1998) e Machado e Gonçalves, (2003) afirmam que esta problemática deve-se também ao fato do núcleo familiar caracterizar-se por relações desiguais de poder determinadas por categorias de género e geração, sendo assim, o modelo do homem, apesar da mudança dos papéis sociais, ainda é visto, pela maioria das pessoas, como um indivíduo dominante no seio familiar. Isto é importante para a compreensão das relações que sofrem de violência doméstica também, pois, estes valores são muitas vezes transmitidos de geração a geração e os indivíduos que crescem num sistema familiar em que vivenciam esta organização e também atos de violência doméstica têm uma grande probabilidade de repetir o mesmo comportamento.

Têm havido várias estratégias com o objetivo de eliminar a violência doméstica ou familiar em diversos países no último quarto de século, da proteção à vítima sucedeu-se à defesa dos direitos a nível jurídico e assim convertendo estes crimes em crimes públicos. Nomeadamente na Região Autónoma da Madeira criou-se o Plano Regional da Violência Doméstica que tem como objetivo envolver todos os municípios, parceiros sociais e organizações da sociedade civil de modo a intervir e prevenir as situações de risco, dando também a prioridade a vítimas de violência doméstica e agressores a receberem o acompanhamento necessário (Machado & Gonçalves, 2003).

Relativamente à legislação, o artigo 152º do Código Penal Português reprende os maus tratos físicos, maus tratos psíquicos, coação, difamação, ameaças, injúrias e crimes de natureza sexual, estes são os crimes que se podem enquadrar no contexto doméstico. Estes crimes também abrangem a perturbação e devassa da vida privada, violação do domicílio, de correspondência ou telecomunicações, subtração de menor, dano, furto, ou roubo (APAV, 2011). Sendo assim, o mesmo caracteriza-se da seguinte forma:

Crimes contra a integridade física

Artigo 152º

Maus-tratos e infracção de regras de segurança

1 - Quem, tendo ao seu cuidado, à sua guarda, sob a responsabilidade da sua direcção ou educação, ou a trabalhar ao seu serviço, pessoa menor ou particularmente indefesa, em razão de idade, deficiência, doença ou gravidez, e:

- a) Lhe infligir maus-tratos físicos ou psíquicos ou a tratar cruelmente;
- b) A empregar em atividades perigosas, desumanas ou proibidas; ou
- c) A sobrecarregar com trabalhos excessivos; é punido com pena de prisão de 1 a 5 anos, se o facto não for punível pelo artigo 144º.

2 - A mesma pena é aplicável a quem infligir ao cônjuge, ou a quem com ele conviver em condições análogas às dos cônjuges, maus-tratos físicos ou psíquicos. O procedimento criminal depende de queixa, mas o Ministério Público pode dar início ao procedimento se o interesse da vítima o impuser e não houver oposição do ofendido antes de ser deduzida a acusação.

3 - A mesma pena é aplicável a quem, não observando disposições legais ou regulamentares, sujeitar trabalhador a perigo para a vida ou a perigo de grave ofensa para o corpo ou a saúde

4 - Se dos factos previstos nos números anteriores resultar:

- a) Ofensa à integridade física grave, o agente é punido com pena de prisão de 2 a 8 anos;
- b) A morte, o agente é punido com pena de prisão de 3 a 10 anos.

(Redacção da Lei nº 65/98, de 2 de Setembro)

1.2. Evolução e Expansão do conceito

O conceito de violência doméstica tem vindo a conhecer uma certa evolução e expansão, pois, atualmente este conceito abrange situações e comportamentos que anteriormente não eram considerados violentos (Lourenço & Lisboa, 1992). Um exemplo disto centra-se essencialmente na vertente psicológica da violência que, tal como verificamos, pode ter consequências tão dramáticas na vítima como a violência física.

Não podemos reconhecer a violência doméstica como sendo um fenômeno recente, mas sim como uma problemática social. No que respeita à família, a sociedade contemporânea, reconhece-a como um espaço onde é privilegiado a expressão do individualismo e da privatização. Mas esta conceção mais humanista do conceito “família” não implica o desaparecimento de atos e comportamentos violentos ou conflituais (Dias, 1996), até porque é na própria família que encontramos muitas violações dos direitos humanos, este pode ser um lugar paradoxal onde prevalece a afetividade mas também a violência. A violência doméstica, apesar de ser mais frequente nas classes com poucos recursos económicos e culturais, ocorre também nas classes médias e altas, a diferença, resume-se na capacidade das famílias terem mais recursos para preservar a sua privacidade.

Outro fator de evolução relacionado com este conceito reside na capacidade de tolerância a comportamentos agressivos nas sociedades atuais. A capacidade de aceitação e tolerância à violência diminuiu consideravelmente, sendo o fenómeno considerado como uma realidade embaraçosa dando lugar também a estratégias de prevenção e combate à violência doméstica.

Estratégias tais como o II Plano Nacional Contra a Violência Doméstica (2003/2006) têm vindo a sensibilizar a sociedade para a gravidade deste fenómeno assim como as suas consequências, aumentando a intolerância a este tipo de violência também. Algumas organizações não-governamentais, como a APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, também intervieram com o intuito de conceder maior visibilidade ao problema, por sua vez aumentando a atenção da comunicação social nesta divulgação.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou em 2002 o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, este movimento internacional tornou público e mundial o problema da violência, incentivando debates e a construções de referências para diversos movimentos regionais. Este movimento também permitiu identificar os diferentes tipos de violências incentivando também a urgência das mesmas serem enfrentadas enquanto uma questão plural. O campo da saúde também foi influenciado com as definições da OMS, assim o seu impacto tornou-se simbólico nas intervenções e nos parâmetros que de movimentos sociais consequentes da sua ação (Kotch, Lewis, Hunsen, English, Thompson, Litrownik, Runyan, Bangdiwala, Margolis e Dubowitz, 2008). Já na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada no Vietnam em 1993, considerou-se que a violência contra as mulheres e contra as crianças é o maior

crime contra a Humanidade, tendo mais vítimas do que qualquer guerra mundial (Kotch et al., 2008)

Apesar dos esforços, a violência doméstica continua a fazer parte do quotidiano de muitos lares Portugueses e de acordo com o inquérito nacional à violência contra as mulheres feito em Portugal, Lourenço, Lisboa e Pais em 1995, chegaram à conclusão que a casa é o espaço privilegiado da violência contra as mulheres e da violência transversal dirigida a todas as classes sociais, diferenciando-se, contudo, quando analisada segundo as suas formas/tipos de manifestação (Pais, 1998). De acordo com as estatísticas da APAV, Relatório Anual de 2013, os locais de vitimação mais referenciados foram a residência comum da vítima e do autor do crime (54,1%) e da residência da vítima (13,2%). Com uma percentagem menos significativa, importa ainda referir o lugar/via pública (10,2). Quanto às queixas efetuadas junto das entidades policiais, 39% das vítimas afirmam ter efetuado queixa (APAV, 2013)

1.3. Dados Estatísticos

O Gabinete de Apoio à Vítima (GAV) tem como objetivo principal apoiar as vítimas de crimes, os seus familiares e amigos através de contactos entre as vítimas e os técnicos de apoio à vítima (TAV), seja de forma presencial, por telefone e por carta ou correio eletrónico. Este contacto pretende desenvolver-se em várias diligências, consoante as problemáticas apresentadas pelo utente e o apoio que este solicita à APAV. Só nestes casos, através de várias diligências é que podemos considerar os casos num processo, pois a sua intervenção consiste em vários atendimentos, contactos com outras instituições, sessões de apoio psicológico, informação jurídica, apoio na elaboração de requerimentos entre outros. O tratamento estatístico torna-se, assim, importante pois permite que haja um registo dos dados relativos ao atendimento ou atendimentos e de todos os procedimentos que foram utilizados e que podem ser úteis noutras situações semelhantes.

O contacto com a APAV pode ser feito de duas formas, através do atendimento telefónico com mais de 60% das situações, seguido do atendimento presencial em 31% das situações, porém com o passar dos anos o contacto através do correio eletrónico também tem vindo a ganhar alguma importância. Em cerca de 60% dos casos, é o próprio utente que estabelece contacto, seguindo-se dos familiares dos mesmos em mais ou menos 18% das situações.

De acordo com as estatísticas da APAV, relatório anual de 2013, foram registrados 37,222 atendimentos de casos de violência doméstica em 2013. Na rede nacional de Gabinetes de Apoio à Vítima, Casas de Abrigo e Unidades de Apoio à Vítima Migrante, os Técnicos de Apoio à Vítima da APAV, na sua grande maioria voluntários, desenvolveram 11,800 processos de apoio, tendo apoiado 8,733 vítimas diretas de um ou mais crimes. O mesmo relatório indica que no mesmo ano os crimes praticados no âmbito da violência doméstica representam mais de 80% dos crimes registrados pela APAV. Contudo, é importante realçar que os crimes contra as pessoas, designadamente, os crimes contra a integridade física e liberdade pessoal, entre outros, somaram um total de 12,3% dos crimes em 2013.

Relativamente à caracterização da vítima, o relatório anual da APAV, 2013 aponta para que num total de 8,733 casos acompanhados em 2013, 82,8% destes eram pessoas do sexo feminino. No que diz respeito à idade das vítimas, as mesmas situavam-se sobretudo entre os 25 e 54 anos de idade. Já em termos familiares em 30% dos casos as vítimas eram casadas e 23,5% das situações solteiras. Em consonância com o estado civil das vítimas está o tipo de família e conclui-se que 43% das mesmas vivem em famílias nucleares com filhos.

Relativamente à caracterização do autor do crime, os dados indicam que 78% destes são do sexo masculino com idades compreendidas entre os 35 e os 40 anos e tal como as vítimas na sua maioria os agressores são maioritariamente casados (38,8%) seguindo-se de solteiros em 11,6% das situações. No que respeita o seu nível de ensino os dados da APAV 2013 apontam para que apenas 20% não possui qualquer grau de ensino, sabendo apenas ler e escrever. Já em termos de ensino superior apenas 3% destacam-se. Relativamente à atividade económica destes indivíduos, 31,5% encontram-se empregados enquanto 17,4% referem estar desempregados.

1.4. Modelo Explicativo da Violência Doméstica

Existem diversos modelos que têm sido utilizados, ao longo dos anos, para explicar a formação desta problemática no indivíduo. Estes modelos têm contribuído para a compreensão deste comportamento que atualmente é compreendido como um problema de ordem social. A atenção que tem sido dada pelo sistema judicial tem suscitado, assim, o desenvolvimento de inúmeras teorias que podem explicar alguns conceitos identificados como diretamente ou indiretamente causais da violência doméstica, porém, tendo em conta os diversos modelos, será apenas focado um destes

modelos, os esquemas mal adaptativos precoces, oriundo dos modelos internos dinâmicos de Bowlby.

Segundo Collins e Read (1990) é na infância que desenvolve-se os modelos internos dinâmicos, estes são um conjunto de crenças e expectativas construídas a partir da relação entre o cuidador e o indivíduo cuidado, determinados pela sua eficácia no que concerne a sua responsabilidade, cuidados e atenção. Estes modelos revelam uma grande importância para a construção de novas relações, assim como expectativas, percepções e comportamentos que modelam e caracterizam o indivíduo ao longo da sua vida. Estas competências afetam a habilidade do indivíduo, na sua adultez, de criar, iniciar e manter relações mutuamente gratificantes (Bowlby, 1998).

Apesar destes modelos permanecerem igualmente importantes na fase adulta, Rodrigues, Figueiredo, Pacheco, Costa, Cabeleira e Magarinho (2004) defendem que as mudanças desenvolvimentais na vida do indivíduo podem causar alterações dos modelos dinâmicos internos o que, por sua vez, afeta o estabelecimento de novas relações tanto na adolescência como na fase adulta, desta forma, o indivíduo pode ser incentivado a reavaliar vinculações precoces que foram estabelecidas de modo inseguro, podendo melhorar a qualidade das relações que constrói na idade adulta.

Neste sentido, mediante a complexidade própria de relações humanas, é importante denotar que a vinculação torna-se um fator importante para as representações mentais daquilo que iremos estabelecer no futuro tanto com os outros mas também com nós mesmos, compreendendo como se mantém e estabelece laços relacionais ao longo da vida (Faria, Fonseca, Lima, Soares, & Klein, 2007).

O conceito de esquema originou-se a partir da terapia cognitiva de Aaron Beck, e de acordo com Padesky (1994) pode ser responsável pela desconstrução, categorização, organização e compreensão de tudo aquilo que apreendemos nas nossas experiências individuais. Deste modo, os esquemas são responsáveis pelo modo como o indivíduo se comporta e até pelas emoções que cria das pessoas e dos acontecimentos.

Utilizando os trabalhos desenvolvidos por Bowlby, sobre a importância e influência das relações estabelecidas na primeira infância, Young, Klosko e Weishar (2003) desenvolveram a teoria dos esquemas mal adaptativos precoces. Estes esquemas são adquiridos na infância e tendem a ser muito resistentes à mudança, assim todas as experiências, inclusive as mais desagradáveis vivenciadas com os pais, familiares e pares durante a primeira infância são as mais fundamentais (Young, 1999). A sua importância deve-se ao fato de serem responsáveis pelo autoconceito do indivíduo e

também pela concepção do ambiente, sendo assim, eles podem levar o indivíduo a experienciar sofrimento psicológico o que por sua vez pode resultar em relacionamentos destrutivos e no desenvolvimento de um carácter agressivo. Sendo assim, de acordo com Rijo, Sousa, Lopes, Pereira, Vasconcelos, Mendonça, Silva, Ricardo e Massa (2006) os esquemas mal adaptativos precoces ou as estruturas cognitivas disfuncionais nos indivíduos que neles ocorrem podem ser responsáveis pelo comportamento desviante. Apesar dos fatores biológicos e genéticos serem fundamentais para a geração dos esquemas mal adaptativos precoces, estes têm grande influência afetiva, cognitiva e comportamental no sujeito (Young, 1999). O autor defende ainda que, são aqueles indivíduos que se desenvolveram em famílias desestruturadas, onde o afeto e a educação foram omissos, que têm maior probabilidade de desenvolver estes esquemas. Estes também estão relacionados com a violência, abandono, privação emocional e isolamento social (Young, 1999).

Segundo Rijo et al. (2007) o problema surge quando ocorre uma ameaça esquemática no indivíduo em que a sua realidade é deturpada assim como o seu pensamento, pois o seu auto conceito é posto em causa. Afetam-no direta e indiretamente nas suas vulnerabilidades e, por vezes, causando até sintomatologias psicopatológicas, como a depressão, a ansiedade, o consumo de estupefacientes, dificuldades no relacionamento interpessoal e dificuldades no desempenho das atividades laborais (Beck & Freeman, 1990; Gouveia, Castilho, Castilho, Galhardo, & Cunha, 2006; Nordahl, Holthe & Haugun, 2005; Young, 1999).

De acordo com Young (1999) existe grande dificuldade em alterar estes esquemas, pois, o indivíduo mantém a validade dos mesmos ao longo da sua vida, isto é feito de três formas, através da compensação, do evitamento e da manutenção (Bernstein, Arntz, & Vos, 2007; Young, 1999; Young et al., 2003). O processo de compensação consiste na utilização de um estilo cognitivo comportamental que utiliza a sobrecompensação como processo de inverter a informação do esquema. Por exemplo, uma criança que experiencia privação emocional pode se tornar num narcisista em adulto (Rijo et al., 2006). O processo de evitamento, como o próprio nome indica, centra-se no evitamento de emoções e pensamentos negativos ligados com os esquemas, ou seja aquele indivíduo que experienciou privação emocional na sua infância evitará ter filhos e até manter uma relação emocional saudável. Por último, o processo de manutenção envolve o reforço das distorções negativas do esquema, ou seja, o mesmo

indivíduo escolherá como companheiro alguém que continuará a negligenciá-lo emocionalmente mantendo o ciclo disfuncional ativo (Rijo et al., 2006).

1.5. Fatores de proteção

Como fator de proteção podemos apontar a integração social, ou seja, a importância de instituições sociais e da comunidade como fonte de apoio para a compreensão do comportamento social e o auxílio e prevenção do mesmo. A integração social do indivíduo incentiva a aceitação de regras e leis sociais exigidas, quanto mais desintegrado este se sentir a probabilidade do comportamento agressivo aumenta (Rijo et al., 2006). Como modo de compensar estes sentimentos de fraqueza e falta de pertença o indivíduo exibe comportamento violentos capazes de lhe afirmar como pessoa e também como modo de adquirir o respeito e justiça (Rijo et al., 2006). Sendo assim, apesar de, nalguns casos, a socialização da criança ser afetada com a desintegração familiar, causando tensão, inseguranças e conflitos, o que leva a tendências agressivas e à formação de uma autoimagem negativa, Kotch et al. (2008) afirmam que apenas um modelo útil pode ser utilizado para quebrar este ciclo e para prevenir este problema, ou seja, uma pessoa que possa ser um confidente para as suas preocupações.

1.5.1. Factores de Risco

Buss e Shackelford (1997) e Okami e Shackelford (2001) focam os seus estudos nos aspetos socio ambientais relacionados com a agressividade, tais como, a desigualdade social, a pobreza e o meio como motivo principal do comportamento agressivo e criminal. Contudo, estudos recentes ligados aos mecanismos biológicos, que incluem a genética e neurofisiologia, indicam que existe também esta contribuição para o desenvolvimento do comportamento violento e antissocial (Buss & Shackelford,1997; Okami & Shackelford,2001).

A teoria da aprendizagem social defende que é através das normas e do grupo social que adquirimos certos valores e crenças, o comportamento modela-se através dessas experiências, mas se os comportamentos exibidos forem compensados ou punidos adequadamente através de exemplos positivos dos pais, a capacidade de desenvolver cognições e habilidades sociais corretas será fomentada (Bennett, Farrington & Huesmann, 2005). De acordo com esta teoria, os principais fatores de

risco para a agressividade são baixos níveis de autocontrole e de autorregulação e a exposição a atos violentos e agressivos no meio familiar e social (Akers & Jensen, 2006). Os mesmos autores referem que a dificuldade em responder a problemas sociais origina-se nos conflitos e crimes familiares, pois são os pais responsáveis pelas primeiras informações que permitem o desenvolvimento das habilidades sociais da criança. De acordo com Kotch et al. (2008) a negligência infantil é um preditor para a agressão, as suas pesquisas revelam que um rompimento da criança com a figura parental indica que os maus tratos precoces são mais preditores do comportamento agressivo do que os maus tratos tardios.

Dois fatores que estão intimamente ligados à violência doméstica são o alcoolismo e o desemprego. O uso do álcool é um facilitador para a manifestação de atos violentos, pois alteram os padrões de comportamentos exibidos pelo indivíduo, criando situações perturbadoras, tais como, insultos, ameaças e agressões físicas (Saunders, Aasland, Babor, Fuente, & Grant, 1993). Assim, o autor refere que o consumo do álcool e até de outras drogas ilícitas podem aumentar a probabilidade do indivíduo cometer atos violentos, porém, não se posicionam como um fator de risco direto apenas um desinibidor para tal (Saunders et al., 1993). O desemprego também surge como um fator vividamente ligado com esta problemática dando ao agressor uma baixa auto estima, sentido de ineficácia e falta de autonomia. A falta de rendimentos leva à pobreza, não havendo muitos meios e ajudas para famílias com carências económicas, assim, o sentimento que o indivíduo vivência, por não ser capaz de inverter essas situações, pode causar um transtorno que é expressado através da raiva para com a sua família (Saunders et al., 1993).

1.6. Reeducação

De acordo com Machado e Gonçalves (2003) há a necessidade de condenar a violência doméstica, contudo, as medidas de recuperação e de prevenção não se encontram no encarceramento, que por si mesmo já se apresenta como um meio violento, mas sim na reeducação.

Existem condições que proporcionam o desenvolvimento do comportamento agressivo, estas podem atuar sobre o indivíduo ao longo da vida revelando estruturas cognitivas disfuncionais no mesmo, desta forma, o primeiro passo para a reabilitação é a compreensão da incidência do comportamento desviante (Gonçalves, 2000). Como

modo de intervir nestas situações algumas informações têm de ser logo recolhidas de forma a avaliar os pontos críticos da intervenção, nomeadamente, quais as redes de suporte social do agressor. Desta forma, o terapeuta pode intervir de modo a oferecer outras redes de suporte, como programas de intervenção e apoio, podendo, ele próprio, se posicionar como uma rede de suporte trabalhando os fatores de risco presentes (Gonçalves, 2000).

1.7.1. Terapia Focada nos Esquemas

Como referido anteriormente, devido ao fato das experiências desagradáveis vividas pela criança com os seus pais, familiares e pares durante o início da sua vida contribuírem para a formação de esquemas mal adaptativos precoces, há a necessidade de intervir essencialmente nesta área (Young, 1999). Estes esquemas comportam uma natureza afetiva, cognitiva e comportamental que influencia o indivíduo mais do que os seus fatores genéticos e biológicos, sendo assim, Young (1999) defende que o modo de intervenção para estes indivíduos teria de se focar na terapia centrada nos esquemas, pois, esta terapia centra-se em corrigir as distorções existentes no processamento de informação de cada pessoa, ou seja, juntamente com algumas técnicas da terapia cognitivo comportamental, mas também focando a relação terapêutica, as experiências afetivas e a discussão das experiências da vida precoce.

A terapia focada nos esquemas é um modelo de psicoterapia cognitiva que possibilita a auto consciencialização do indivíduo para a resistência à mudança e para a potenciação da integração dos aspetos emocionais e interpessoais, das quais só será possível com a mudança dos esquemas mal adaptativos precoces (Rijo et al., 2007). É essencial que o indivíduo compreenda a interferência desses esquemas para a sua tomada de consciência acerca da sua existência e consciência e do modo como as suas experiências em criança podem ser responsáveis pelas suas crenças podendo induzir a erros cognitivos da sua realidade. Esta técnica apresenta não só uma base fundamental para a mudança, mas também para a reeducação do indivíduo (Rijo et al., 2007).

1.7.2. Terapia Cognitiva

Este é um tipo de psicoterapia desenvolvida por Beck e baseia-se num conjunto de abordagens que envolvem vários conceitos ligados à cognição. As cognições englobam atitudes, pensamentos, valores, juízos e convicções, sendo assim, a terapia cognitiva centra-se na forma como pensamos e determina a forma como nos sentimos

influenciando o nosso comportamento. Na terapia cognitiva o terapeuta apresenta-se como uma figura muito ativa e colaborativa no processo de mudança esquemática e a técnica também posiciona-se de forma direta e rápida, recorrendo a uma abordagem científica e precisa (Young, 1999).

Esta terapia pretende alterar pensamentos negativos e disfuncionais auxiliando o indivíduo a solucionar os seus problemas utilizando estratégias e habilidades organizadas não só naquele momento mas que o possam ser úteis para o futuro. Uma parte importante do tratamento é também ajudar o indivíduo a reconhecer situações e pensamentos negativos para que possa atuar de forma adequada e socialmente correta nessas mesmas situações. Este tratamento pode ser sensível em relação ao tempo pois obriga a que os próprios pacientes sejam os seus terapeutas, neste caso o tempo de duração pode ser mais curto do que noutras psicoterapias (Beck, 2006).

1.7.3. O Modelo Psicoeducacional

Este modelo tem como objetivo principal a alteração da mentalidade do indivíduo através da mudança das suas competências tanto sociais como cognitivas. É estimulado a consciencialização e a responsabilização dos seus atos e a urgente necessidade para a mudança dos mesmos. Este modelo pode ser feito em grupo mas também de forma individual e utiliza diversas estratégias didáticas e confrontacionais, contudo, o indivíduo não pode apresentar qualquer tipo de psicopatologia para que este programa seja eficaz. O Modelo Psicoeducacional trabalha questões relacionadas com papéis sexuais e mitos que, muitas vezes, são adquiridos nos modelos parentais e antepassados, é advertida questão da responsabilização dos atos e das consequências da agressão e da violência alertando para a consequência dos modelos parentais. São trabalhadas estratégias de resolução de problemas e gestão de conflitos e também o auto controlo comportamental. O autor refere que este modelo promove o indivíduo no sentido de alterar os fatores de risco contribuidores para a relação e para o comportamento abusivo, assim, instiga um sentido de tomada de consciência sobre os processos envolventes e associados ao comportamento violento através do relato e das experiências e perceções da sua vida (Edari & Macmanus, 1998).

1.7.4. O Modelo Comportamental

Por último, o Modelo Comportamental e Cognitivo tem como área de foco o treino de competências sociais e a empatia. É importante o controlo para situações de

stress e a regulação emocional dos indivíduos face a situações problemáticas. Assim, o terapeuta reforça o sentimento de sensibilidade aos conflitos interpessoais e incentiva para a modificação de padrões de pensamento, pois neste modelo defende-se que os comportamentos violentos originam-se a partir dos défices cognitivos e por incapacidades de competências e habilidades motoras. O programa tem como propósito basear as últimas sessões na prevenção da recaída e na superação das situações de risco (Rijo et al., 2007).

O foco de qualquer programa de prevenção ou reabilitação é estimular não só os fatores de manutenção do comportamento desviante e/ou antissocial mas também os fatores que restringem a natureza estrutural do indivíduo (Rijo & Sousa, 2004). Desta forma, a intervenção deve ser direcionada à mudança das distorções negativas que o sujeito tem acerca de si mesmo e dos outros, as quais se foram construindo ao longo da sua vida. O primeiro passo será a mudança na interpretação de situações, o que normalmente compõe uma negatividade assertiva (Rijo et al., 2007).

Podemos verificar que a violência doméstica não se trata de um fenómeno recente, a única mudança que tem ocorrido ao longo dos anos está relacionada com a atenção que tem sido dada a esta problemática pela sociedade, assim como o surgimento de estudos e modelos que têm sido utilizados para explicar a mesma. A violência doméstica pode se caracterizar de diversas formas e pode causar problemas que dificilmente conseguem ser superados pelas vítimas, pois existem consequências que afetam todos os membros familiares, sendo assim, é considerada como sendo um crime social que pode usufruir de uma reeducação e mudança de atitudes e valores. É esta a estratégia que a justiça visa privilegiar na atuação e nos procedimentos de punição dos seus agressores.

Capítulo II - Estilos de Aprendizagem

2.1. Definição e caracterização

De acordo com Alonso, Gallego & Honey (2002) os estilos de aprendizagem podem ser reconhecidos como sendo uma combinação de influências cognitivas, afetivas e psicológica que definem a forma como o indivíduo interage e responde ao ambiente envolvente. As experiências de vida e as exigências que envolvem o ser humano determinam a forma como cada pessoa percebe e processa a informação, desta forma, os estilos de aprendizagem, dependendo da tarefa, são utilizados como uma ferramenta que pretende ajustar e enquadrar o indivíduo de modo a que ele possa responder de acordo com cada situação a que é sujeito.

Apesar de existirem várias definições para descrever o que é de fato os estilos de aprendizagem, é concomitante que hajam similitudes e pontos comuns que unificam as suas características, nomeadamente, a maioria dos teóricos concorda que estes estilos se originam internamente no indivíduo tendo alguma influência do ambiente exterior (Alonso et al., 2002).

A importância em conhecer os estilos de aprendizagem a nível escolar baseia-se na necessidade de incentivar os alunos a desenvolverem as suas habilidades, pois existem várias situações de aprendizagem que não são planeadas, devido às características individuais dos aprendizes, isto deve-se ao fato de cada indivíduo possuir formas específicas de aprender. De acordo com Alonso, Gallego e Honey (2002) estas diferenças influenciam a capacidade de sucesso na aprendizagem e são reconhecidas como estilos de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem conseguem ser benéficos para a apropriação do indivíduo e do seu comportamento em vários contextos. Da mesma forma que estes estilos podem influenciar uma melhor aprendizagem, agem também como uma mais-valia para as formas de reeducação e reinserção social no tratamento de comportamentos desviantes.

O termo estilo pode ser designado por um conjunto de regras ou comportamentos que caracterizam uma determinada população, estes são encarados como regras consensuais que determinam uma regra de procedimento responsável pelo modo de conduta de um determinado organismo ou entidade.

Os estilos de aprendizagem englobam vários pressupostos e de acordo com Abbey (2000) não devem ser encarados de forma isolada, havendo a necessidade de

encarar vários campos e variáveis. Sendo assim, da mesma forma que os alunos se sentem mais aptes e educados para aprender, num contexto de aprendizagem em que o estilo de ensino predominante identifica-se com o seu estilo de aprendizagem, talvez seja importante saber se os estilos de aprendizagem podem ser úteis na utilização e construção de programas a aplicar a populações que apresentam características agressivas. O entendimento do estilo de aprendizagem pode ser útil na compreensão e reconhecimento no dos papéis pessoais que cada pessoa possui, sendo assim, os itens que devem ser trabalhados e melhorados estão fortemente relacionados com as dimensões da personalidade também. Isto designa-se como uma preferência profundamente enraizada no indivíduo demonstrando que cada pessoa tem um estilo personalizado de aprender (Abbey, 2000).

2.2. Modelos Explicativos dos Estilos de Aprendizagem

De acordo com Labour (2002) cada pessoa tem uma forma específica de identificar, executar e avaliar uma tarefa e o seu ambiente fornece-lhe essa capacidade de adaptação. Uma vez identificada ocorre um melhor entendimento daquilo que lhe é transmitido e até uma melhor percepção e responsabilidades do que lhe rodeia. Isto pode trazer muitos benefícios para a área correcional, pois, a forma como atuamos e nos comportamos em determinadas situações está fortemente relacionada com estes estilos e quanto melhor o conhecemos será mais fácil de manter relações sociais e desenvolver competências inerentes ao sucesso. Ao conhecer o estilo pessoal, o indivíduo possui mais facilidade em orientar a sua vida melhorando a possibilidade de sucesso e de realização, caso esse conhecimento seja utilizado de forma racional.

Segundo Hodgins (2000) ao conhecer-se o sistema de aprendizagem, existe maior facilidade em proporcionar e emitir informação favorável e significativa às pessoas, sendo assim, da mesma forma que alunos devem ser educados, tendo em conta os seus estilos e preferências de aprendizagem, também o devem ser os agressores.

Alguns investigadores defendem que os estilos de aprendizagem são relativamente estáveis, contudo, também há a possibilidade deste se alterarem e consoante a situação pode surgir alguma mudança na forma do indivíduo agir e responder. Deste modo, apesar do indivíduo possuir uma preferência por um determinado estilo de aprendizagem isto não significa que esse estilo será efetivo (Revilla, 1998). Existem vários modelos que têm sido utilizados para descrever alguns

estilos de aprendizagem, de seguida procederei à identificação de alguns destes modelos.

2.2.1. O modelo de David Kolb (1984)

David Kolb defende que é no quotidiano que o indivíduo aprende a lidar com as diversas situações da vida e faz isto utilizando um estilo de aprendizagem específico, refere ainda, que não existe nenhum estilo que seja mais eficaz do que outro pois cada pessoa é única e diferente. De acordo com o autor existem quatro modos de aprender:

Divergente: interioriza a informação de forma concreta e processa-a reflexivamente, através do sentimento.

Assimiladores: entende a informação de forma abstrata e processa-a de forma reflexiva através da audição e observação.

Convergentes: entende a informação de forma abstrata e processa-a ativamente através do pensamento.

Acomodadores: processa a informação de forma concreta e processa-a ativamente através da ação.

Este modelo defende que o processo de aprender é feito através de uma sequência e que as atividades educativas posicionam-se como um veículo para a aprendizagem de cada pessoa. Kolb (1984) defende que o processo de aprendizagem é cíclico, ou seja, envolve quatro etapas distintas que iniciam-se pelo envolvimento do sujeito (experiência concreta), observar (observação reflexiva), formular ideias e teorias (conceitualização abstrata) até a tomada de decisões (experimentação ativa). Para que a aprendizagem ocorra, o indivíduo tem de ser capaz de combinar flexivelmente essas etapas, de modo a poder solidificar a sua individualidade distinta de aprender (Kolb, 1984).

2.2.2. O Modelo de Felder e Silverman (Felder Silverman Learning Style Model)

Este autor qualifica os estilos de aprendizagem a partir de cinco dimensões que se encontram relacionadas com as respostas que se pode obter para as seguintes perguntas:

Que tipo de informação percebe melhor o estudante? Sensorial ou intuitiva?

Através de qual modalidade percebe mais efetivamente a informação sensorial?

Visual ou verbal?

Como é que o estudante prefere processar a informação que recebe? Ativamente ou reflexivamente?

Como é que o estudante entende? Sequencialmente ou globalmente?

Desta forma, o estilo de aprendizagem do aluno pode ser conhecido a partir das respostas a estas questões que definem as cinco dimensões que caracterizam os estilos de aprendizagem de cada pessoa. De acordo com Felder e Silverman (1988) o aprendiz processa a informação de duas formas, através da receção de informações e depois processando essa mesma informação, porém, o autor descreve vários modelos que caracterizam como este processamento é feito consoante cada indivíduo.

O sensorial-intuitivo origina de uma definição emprestada da teoria de tipos psicológicos de Jung que descreve as formas como as pessoas percebem o que ocorre ao seu redor. Estes indivíduos têm preferência pelos fatos e dados e, geralmente preferem aprender pela experimentação. Felder e Silverman (1988) descrevem estas pessoas como sendo detalhistas, enquanto os intuitivos, em geral, são mais rápidos e menos atentos aos detalhes e preferem lidar com princípios e teorias. O visual-verbal em que o visual é descrito como sendo mais eficaz a memorizar o que vê em figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações, enquanto, o verbal tem preferência para que, durante a aprendizagem, as informações sejam ditas ou escritas. Já o ativo-reflexivo refere-se ao processo mental pelo qual as informações percebidas são convertidas em conhecimento e baseia-se na dimensão das atividades de transformação do ciclo de Kolb (experimentação ativa e observação reflexiva). Os ativos são mais atraídos pela possibilidade de experimentar ideias e participar de atividades sociais, como discussões ou explicações em grupo. Para os reflexivos, além do pensamento e da reflexão, é ainda mais importante a possibilidade de trabalhar individualmente (Graf, Viola, Leo & Kinshuk, 2007). Por fim, o sequencial-geral refere-se à classificação da forma como se aborda um novo assunto, seja pelo encadeamento sequencial e lógico ou por uma ideia ampla e geral do que será aprendido. Os sequenciais aprendem melhor quando o material é apresentado de maneira encadeada numa progressão de dificuldade e complexidade. Os gerais, entretanto, não conseguem aprender dessa forma, eles ficam perdidos por várias semanas enquanto uma disciplina evolui, até que, de repente, tudo parece fazer sentido para eles, como se as peças de um quebra-cabeças se encaixassem simultaneamente. Os sequenciais conseguem trabalhar com conteúdo enquanto a sua compreensão é parcial ou superficial; os gerais, não.

2.2.3. O Modelo proposto por Witkin

O autor define os estilos de aprendizagem de duas formas como um estilo de campo dependente ou um estilo de campo independente. O primeiro sustenta que o indivíduo é capaz de perceber os fenômenos como um todo, sem proceder à separação dos elementos num campo visual. Estes indivíduos têm assim, algumas dificuldades em focar-se num aspeto de uma situação ou até mesmo de selecionar pequenos detalhes e proceder a uma análise por partes. Porém, têm muitas competências para trabalhar em grupo e são detentores de uma boa memória, especialmente para captar informação social e gostam de literatura e história.

Já o segundo é o oposto do primeiro pois estes indivíduos têm facilidades em entender os fenômenos por partes mas já não são aptos para as relações sociais e têm muitas capacidades para trabalhar a nível das ciências e das matemáticas (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977).

2.2.4. O Modelo proposto por Schmeck (1988)

Este autor destaca três dimensões de aprendizagem: processamento profundo, processamento elaborativo e processamento superficial.

O processamento profundo sustenta que o aluno baseia as suas aprendizagens às associações que aplica ao conceito das coisas, a partir disto é capaz de decidir através da atenção à semântica e é assim capaz de classificar, comparar, contrastar, analisar e sintetizar os fenômenos. Este tipo de pensamento utiliza essencialmente a conceptualização, a categorização, comparação, hierarquização, organização de ideias em networking e a abstração.

O processamento elaborativo prioriza a informação mais importante e relevante para o indivíduo e o aluno aprende utilizando ferramentas pessoais através da expressão das suas palavras. Desta forma, utiliza a personalização que inclui o pensamento produtivo, a auto referenciação, a criação de exemplos e a transformação de palavras.

O processamento superficial é por outro lado uma estratégia que o aluno utiliza para assimilar a informação tal como a recebe, tendo em conta os aspetos fonológicos e estruturais da mesma. Estas pessoas investem muito tempo na repetição e memorização da informação tal como a recebem. De acordo com o autor os padrões motivacionais desempenham um papel muito importante para a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas (Paris, Lipson & Wixson, 1983; Rigney, 1978)

2.2.5. O Modelo proposto por Honey e A. Mumford

Existe uma diferença entre a preferência de estilos de aprendizagem e estilos de aprendizagem pois a preferência destaca que um indivíduo não utiliza um determinado estilo de forma efetiva e consoante as situações uma pessoa é capaz de desenvolver novas formas de aprender. De acordo com Alonso et al. (2002) existem quatro estilos distintos de aprendizagem: o ativo e o reflexivo, teórico e pragmático, estes podem ser conhecidos através do questionário de Honey Alonso de estilos de aprendizagem, adaptado para a língua portuguesa em 2008 por Luísa Miranda e Carlos Morais. Segundo Alonso et al. (2002) salienta-se as características principais associadas a estes indivíduos:

- Estilo ativo: animador, improvisador, descobridor, destemido, espontâneo e observador.

Estas pessoas gostam de novas experiências, têm uma mente aberta e entusiasmam-se com novas tarefas e desafios.

- Estilo reflexivo: ponderado, consciencioso, recetivo, analítico e exaustivo. Estas pessoas gostam de ver as coisas de diferentes perspetivas, são pessoas prudentes a antes de agir gostam de considerar bem as situações.
- Estilo teórico: metódico, objetivo, logico, crítico e estruturado. Estas pessoas gostam de integrar as observações nas várias teorias e na lógica das coisas, tendem a ser perfeccionistas e procedem à análise e racionalidade das situações.
- Estilo pragmático: experimentador, prático, direto e realista. Estas pessoas identificam os aspetos positivos das ideias novas e aproveitam qualquer oportunidade para pô-las em prática, agem rapidamente e com segurança mas gostam de agir com prudência em todas as situações.

Conforme aquilo que Alonso et al. (2002) destacam, os quatro estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) referem-se à preferência individualizadas de uma pessoa, o que por sua vez influencia a personalidade e a forma de aprender, esta teoria não mede o indivíduo de forma estagnada. A partir desta identificação o estilo com maior predominância pode ser identificado e a partir disso pode ser desenvolvido com os indivíduos conteúdos que possam ser importantes e que pertencem a outros estilos menos predominantes. Este processo pode ser realizado com base em um trabalho educativo, sendo assim, o objetivo é trabalhar com o indivíduo e

ampliar as suas capacidades de forma motivadora, fácil e comum. É neste aspeto que os programas de reeducação devem se centrar, pois devido à imersão de informação e ao seu desenvolvimento na sociedade e à forma como isso influencia os cidadãos, a aprendizagem é um processo contínuo, desta forma, quanto mais conteúdos estiverem ao alcance dos indivíduos mais ele é capaz de assimilar esses mesmos e potencializar a sua aprendizagem e construção de conhecimentos o que resulta numa alteração de comportamento.

É importante ressaltar que o indivíduo pode encontrar características associadas a vários, porém, será identificado com uma predominância de um estilo particular, sendo assim, de acordo com Alonso et al. (2002) existem cinco níveis de preferência que categorizam o questionário: preferência muito alta, preferência alta, preferência moderada, preferência baixa e preferência muito baixa. Isto representa uma mais-valia no sentido em que os indivíduos são capazes de obter uma noção mais clara dos seus pontos fortes e fracos, assim o objetivo é trabalhar as competências identificadas como sendo muito baixas, porém com a versão mais recente validade para a população portuguesa visou-se simplificar o formato de resposta. Os autores responsáveis pela mais recente tradução e adaptação foram Luísa Miranda, Carlos Morais e Paulo Alves alterando o formato de resposta para “mais de acordo” e “menos de acordo”. Para Alonso et al. (2002) os estilos de aprendizagem são caracterizados como uma descrição de atitudes e comportamentos que determinam a forma predileta do indivíduo aprender, sendo assim, será este o modelo utilizado para a realização deste trabalho.

2.3. Estudos realizados sobre os Estilos de Aprendizagem

Ao longo dos anos têm sido realizados vários estudos acerca dos estilos de aprendizagens de cada indivíduo, estes estudos divergem entre si, porém, apesar de haver consenso sobre o contributo que o estilo de aprendizagem representa no desempenho curricular e profissional dos alunos, existem várias definições e dimensões explicativas deste conceito.

A partir dos estudos realizados por Graff (2005) é possível estudar as estratégias de manipulação de hipertextos, deste modo conclui que o indivíduo com um estilo cognitivo verbalizador tem por norma, a capacidade de obter uma estrutura mais hierárquica (simples) das situações, enquanto um indivíduo visualizador obtém uma estrutura relacional (complexa) das situações. Isto porque, os indivíduos com uma

capacidade visualizador veem uma estrutura do sistema como um todo, e assim preocupam-se com a ideia geral, são também mais superficiais e trabalham com documentos complexos (estrutura relacional). Por outro lado, os indivíduos com uma capacidade verbalizadora têm uma tendência de explorar as situações por partes, preocupando-se com detalhes e com aprofundamentos dos temas. Este autor defende que ao conhecer-se as diferenças individuais ou neste caso os estilos de aprendizagem, os docentes são capazes de obter ferramentas e enriquecer o trabalho estruturando atividades que sejam potencializadoras para o desenvolvimento das habilidades que podem ainda ser desconhecidas. Este mecanismo pode facilitar a aprendizagem e pode contribuir também para que o próprio aluno seja capaz de ter consciência do seu processo de aprendizagem permitindo-o desenvolver estilos preferenciais.

Lynch, Woelfi, Steele e Hansen (1998) estudaram a influência dos estilos de aprendizagem no desempenho de aprendizes, utilizando a classificação do inventário de estilos de aprendizagem de Kolb, e aplicaram diferentes avaliações de desempenho em alunos do terceiro ano do curso de medicina. A partir deste estudo, avaliaram que existe uma correlação direta e significativa entre os estilos de aprendizagem abstratos e o comportamento em avaliações que exigem um pensamento mais reflexivo de aprendizagem, enquanto nas situações clínicas possa haver a necessidade de possuir habilidades adicionais isto é o que geralmente se sucede. Desta forma, foi possível concluir que avaliações medidas num formato múltipla escolha medem diferentes capacidades e habilidades do indivíduo. Estes resultados comprovam que há de fato a necessidade do docente utilizar mais de um formato de avaliação de desempenho e também que o aluno deve estar familiarizado com os seus estilos preferenciais de aprendizagem, pois isto permite que os alunos conheçam a sua estrutura mental e a partir disto modificar os hábitos menos produtivos e fortalecendo aqueles que são benéficos para a sua aprendizagem.

Segundo Bitran, Zuniga, Lafuente e colaboradores (2003, 2004) concluiu-se que os estilos psicológicos e os estilos de aprendizagem são variáveis que estão correlacionadas e que se encontram relevantes para o desempenho académico dos estudantes de medicina. Estes autores observaram que a forma como percebemos a informação é influenciada pela aprendizagem e pela personalidade de cada pessoa, desta forma há a necessidade de atuar sobre as preferências psicológicas, pois estas contribuem para o rendimento académico dos alunos.

Tendo isto em conta Felder (2002) defende que se o professor utilizar uma abordagem que privilegia um determinado estilo de aprendizagem, os alunos que não se configuram nessa habilidade têm uma tendência de se desinteressar por essa matéria e sentirão adicionalmente dificuldade em aprender. Por outro lado se o docente tiver o cuidado de personalizar a sua abordagem a cada aluno, tendo em conta o seu estilo de aprendizagem este será incapaz de desenvolver outras habilidades de lidar com informações, podendo também prejudicar o seu desempenho académico e profissional. De acordo com o autor, um dos objetivos da educação deveria ser promover o desenvolvimento dessas habilidades. Neste sentido as instituições escolares deveriam se preocupar mais com os métodos de ensino utilizados e oferecer orientações complementares tanto para os professores como para os estudantes (Felder, 2002)

Sendo que o estilo de aprendizagem é como uma competência que é construída socialmente e culturalmente, insere-se no processo de aprendizagem das pessoas, desta forma é necessário conceber o estilo de aprender de cada indivíduo, considerando os diversos cenários de aprendizagem e os valores que cada pessoa atribui a esse processo. Desta forma do mesmo modo que na sala de aula há a necessidade de promover o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem talvez haja esta mesma necessidade num contexto de reeducação para agressores.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III – Metodologia

Na execução do presente estudo, a abordagem utilizada é a metodologia quantitativa, numa lógica exploratória, através da utilização de um questionário que pretende identificar os estilos de aprendizagem de cada pessoa, composto por questões fechadas medidas numa escala de resposta *likert*.

3.1. Objetivos da investigação

Este estudo visa conhecer os estilos de aprendizagem de um grupo de agressores de violência doméstica, obtidos numa instituição, de modo a que esta informação possa ser utilizada na construção de programas a aplicar a estas populações.

3.2. Questões da investigação

Quais são os principais estilos de aprendizagem presentes na população de agressores de violência doméstica?

Como é que os estilos de aprendizagem da população com violência doméstica se distinguem da de outras populações?

Quais os fatores que podem influenciar os estilos de aprendizagem dos indivíduos que praticam violência doméstica? (Idade, situação profissional e escolaridade).

3.3. Amostra

Neste estudo recorrer-se-á a três amostras por conveniência, por facilidade de acesso (Coutinho & Chaves, 2002).

Foram utilizadas três amostras, duas das quais foram selecionados a partir de uma instituição: uma composta por um conjunto de 40 indivíduos do sexo masculino identificados com uma suspensão provisória do processo por crime de violência doméstica cuja idade média é de 42.50 e com uma escolaridade prevalente do 2º ciclo (45%) e 1º ciclo (40%). A segunda amostra composta por um conjunto de 40 indivíduos do sexo masculino com outro tipo de prática de crime, com uma idade média de 42 e com uma escolaridade maioritariamente do 2º ciclo (45%). A terceira amostra composta por um conjunto de 40 indivíduos do sexo masculino a quem não foi imputado nenhum

crime cuja idade média é de 41.95 e com uma escolaridade dominante do 2º ciclo (52,5%)

Podemos observar na tabela 2 que os resultados do teste de Kruskal-Wallis (X^2) indicam que não existem diferenças significativas ao nível da idade e do tempo de escolaridade entre os três grupos de investigação ($p > .050$).

Tabela 10. Descrição dos Grupos de Investigação (Idade e Escolaridade)

	Grupo	N	F (%)	Máx	Min	Média	Desvio Padrão	Teste de Kruskal-Wallis
Idade	Violência Doméstica	40	100	64	28	42.50	9.93	$X^2 (2) = 0.17, p = .915$
	Outros Crimes	40	100	68	25	42	12.43	
	Normal	40	100	68	25	41.95	10.68	
Escolaridade (anos)	Violência Doméstica	40	100	12	1	5.77	2.52	$X^2 (2) = 3.72, p = .156$
	Outros Crimes	40	100	11	3	6.2	2.20	
	Normal	40	100	12	4	6.57	2.11	

Ao contrário da idade e da escolaridade, o teste de Qui-Quadrado (X^2) indica que existem diferenças significativas ao nível da formação adicional entre os grupos ($X^2 (2) = 7.27, p = .026$). O grupo da população normal apresenta uma maior quantidade de indivíduos (95%) sem formação. No caso da situação profissional podemos constatar que os grupos são semelhantes.

Tabela 11. Descrição dos Grupos de Investigação (Formação e Situação Profissional)

	Grupo	N	F (%)	Teste de X^2
Formação adicional	Violência Doméstica	Sim	8	$X^2 (2) = 7.27, p = .026^*$
	Outros Crimes	Não	32	
	Normal	Sim	11	
		Não	29	
		Sim	2	
Empregado	Violência Doméstica	Não	38	$X^2 (2) = 1.20, p = .549^*$
	Outros Crimes	Sim	22	
	Normal	Não	18	
		Sim	21	
		Não	19	
		Sim	25	
	Não	14	35	

* $p < .050$

3.4. Instrumentos

Os dados deste estudo foram recolhidos através da utilização de um questionário, o Questionário de Honey Alonso de estilos de aprendizagem, adaptado para a língua portuguesa em 2008 por Luísa Miranda e Carlos Morais. O questionário tem como quadro de referência o modelo de aprendizagem experiencial de Alonso et al. (2002) que o desenharam com o intuito de explorar as preferências dos estilos de aprendizagem em quatro dimensões: ativos, reflexivos, teóricos e pragmáticos. Nas 80 questões que compõem o questionário, encontramos questões com uma escala dicotómica (mais verdade ou menos verdade), para permitir ao respondente que defina a sua posição de forma mais ajustada à sua opinião e sem ambiguidades. É importante ressaltar que dos 80 itens, 20 correspondem a cada um dos estilos de aprendizagem. Os itens que correspondem ao Estilo Ativo são 3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75 e 77. Os itens que correspondem ao Estilo Reflexivo são: 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70 e 79. Os itens que correspondem ao Estilo Teórico são: 1, 8, 12, 14, 22, 24, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73 e 76. Por fim, os itens que correspondem ao Estilo Pragmático são: 1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 57, 59, 62, 68, 72, 73 e 76.

Para avaliar a consistência entre os itens que compõem cada uma dessas escalas utilizou-se o coeficiente de Kuder-Richardson (KR-20), que para itens dicotómicos é um coeficiente de consistência interna que funciona de modo análogo ao coeficiente de Alfa de Cronbach (Almeida & Freire, 2000). Os índices de consistência obtidos para cada uma das escalas foram: Estilo Ativo = .46; Estilo Reflexivo=.58; Estilo Teórico=.58; Estilo Pragmático=.49, os quais indiciam um instrumento com baixo nível de fiabilidade, apesar de ser um instrumento com opiniões muito favoráveis na literatura da especialidade e com um número elevado de investigações que têm sido suportados por este instrumento (Miranda & Morais, 2008). Importa destacar que na adaptação do instrumento para a língua Portuguesa, realizados por Miranda e Morais (2008), os autores obtiveram também baixos níveis de fiabilidade. Porém, numa tentativa de melhorar a fiabilidade do instrumento para esta investigação foram retirados cinco itens de cada escala cuja correlação do item total era baixo: Do Estilo Ativo foram retirados os itens 9, 13, 27, 41 e 61. Do Estilo Reflexivo os itens 10, 19, 39, 58 e 69. Do Estilo Teórico os itens 2, 17, 23, 54 e 60. Do Estilo Pragmático os itens 8, 52, 57 72 e 76. Uma vez retirados estes itens o coeficiente de Kuder-Richardson aumentou a níveis

minimamente aceitáveis com uma exceção do Estilo Pragmático que ainda obteve valores inferiores a .60 (ver tabela 3).

Tabela 12 – Coeficiente de Kuder-Richardson para os Estilos de Aprendizagem

	KR-20 do estudo de Miranda e Morais, 2008	KR-20 com os 20 itens	KR-20 com 15 itens
Estilo Ativo	.50	.46	.60
Estilo Reflexivo	.59	.58	.64
Estilo Teórico	.55	.58	.63
Estilo Pragmático	.52	.49	.53

Foi também utilizado um questionário para recolha de dados sociodemográficos dos indivíduos, com o registo das idades, nível de habilitações literárias e com a situação profissional.

3.5. Procedimentos

Para a execução deste estudo, foi enviado o pedido de autorização para a instituição e foi também distribuído a cada participante um consentimento informado. Após serem entregues estes consentimentos para a prossecução da investigação, nas duas primeiras amostras, seleccionadas neste serviço, os questionários foram aplicados aos utentes de forma individual, numa sala disponível no serviço. As dúvidas sobre os itens foram esclarecidas na medida da sua aplicação pelo aplicador, que neste caso constitui-se como um singular. Após o seu preenchimento foram entregues ao investigador procedendo-se depois à análise da informação e à cotação dos dados recolhidos. Já a terceira amostra foi recolhida na população geral. A aplicação de cada questionário teve uma duração média de 30 minutos, Esta fase de recolha de dados realizou-se entre Fevereiro e Maio 2014.

Uma vez recolhidos os dados, estes foram introduzidos numa base de dados criada para o efeito, utilizando o *software* SPSS versão 22.0. Foram contabilizados os totais para os estilos de aprendizagem e foi explorado o cumprimento dos pressupostos para a utilização de testes estatísticos paramétricos (normalidade da distribuição da variável intercalar e homogeneidade das variâncias segundo Almeida e Freire, 2000). Os resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov indicam que as escalas não apresentam uma distribuição normal ($p < .050$) pelo que serão utilizados testes não paramétricos.

Capítulo IV – Apresentação dos dados

A apresentação dos resultados do estudo começa pela análise descritiva de cada uma das amostras que permitirá caracterizar as variáveis e os participantes do estudo. Posteriormente serão realizados as análises estatísticas que permitirão responder às questões de investigação.

4.1. Análise descritiva

Tabela 13 – Média e Desvio Padrão do Perfil dos Estilos de Aprendizagem para cada Grupo de Investigação

	Ativo Média (DP)	Reflexivo Média (DP)	Teórico Média (DP)	Pragmático Média (DP)
Violência Doméstica	11.6 (3.2)	12.67 (2.27)	12.60 (2.91)	12.27 (2.05)
Outros Crimes	11.60 (2.20)	13.45 (2.40)	12.10 (3.12)	13.37 (3.70)
Sem Crimes	12.30 (2.87)	12.60 (2.52)	12.07 (2.47)	12.92 (2.10)

Na tabela 4 estão apresentados os perfis de aprendizagem de cada um dos grupos da amostra. No grupo de “violência doméstica” o estilo ativo é o menos usado enquanto o estilo reflexivo foi o mais predominante. No caso do grupo de “outros crimes” observamos resultados semelhantes ao grupo anterior. Pelo contrário, no grupo “sem crimes” o estilo menos utilizado foi o teórico sendo o predominante o pragmático. No entanto só após a análise inferencial poderemos determinar se estas diferenças são significativas.

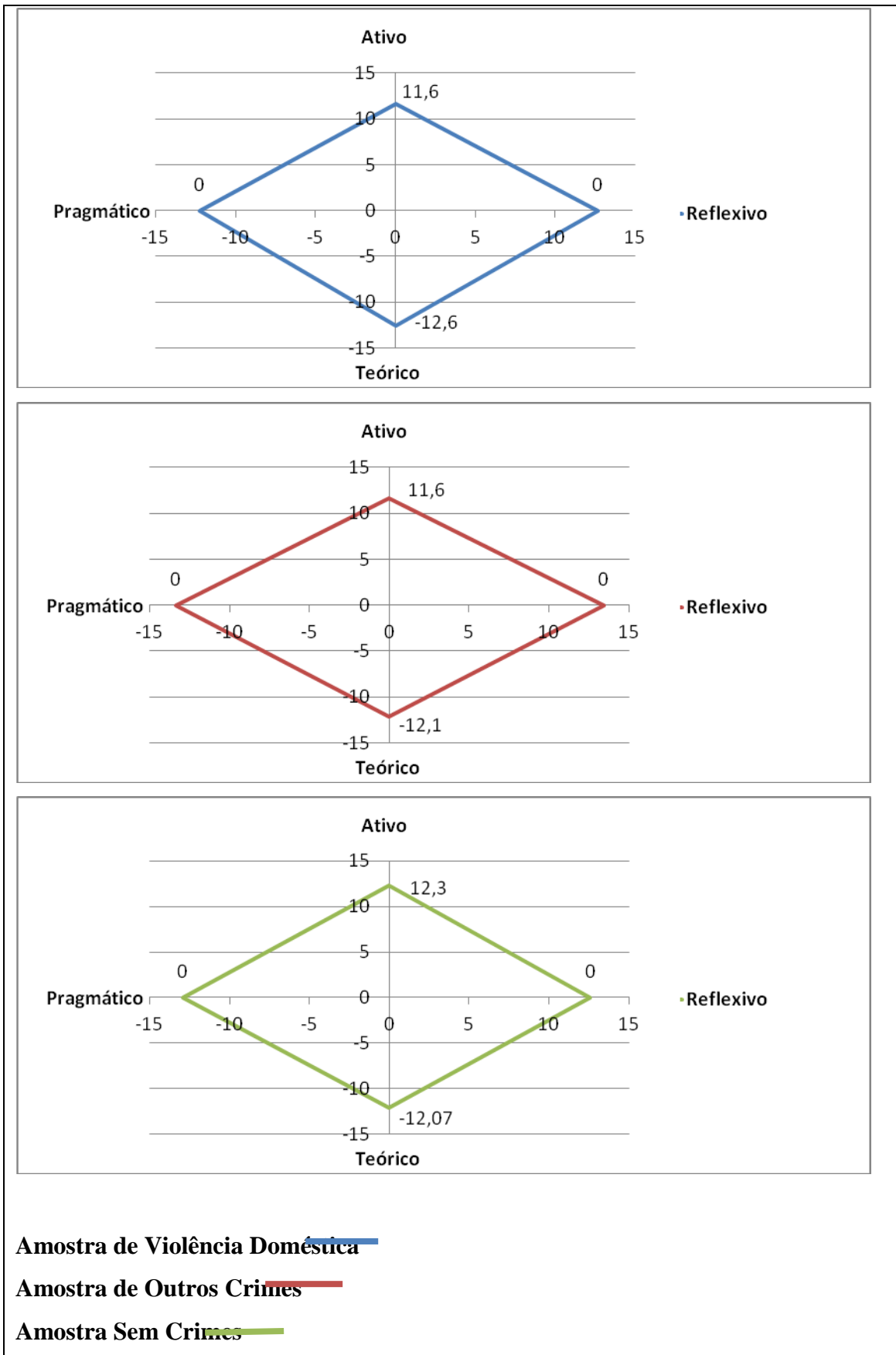


Gráfico 2. Perfis de Aprendizagem de cada uma das Amostras

Na figura 1 observamos os diferentes perfis de aprendizagens para cada uma das amostras. No ângulo superior (eixo de ordenadas positivas) está representada a média total do Estilo Ativo. No ângulo da direita (eixo das abscissas positivo) está representado a média total do Estilo Reflexivo. No ângulo inferior (eixo das ordenadas negativas) está representado a média total do Estilo Teórico e no ângulo esquerdo (eixo das abscissas negativas) está representado a média total do Estilo Pragmático. A partir desta figura podemos concluir que o grupo de violência doméstica apresenta um lado do losango mais pequeno ressaltando os valores baixos nas escalas que o conformam: o estilo ativo e o estilo pragmático. Observamos também que a diagonal horizontal do perfil do grupo de "outros crimes" é muito maior à dos outros dois grupos, indicando maiores valores nos níveis de estilo reflexivo e estilo pragmático. Finalmente, observa-se que os lados do losango do grupo "sem crimes" são bastante parecidos, indicando que os valores médios de todas as escalas neste grupo são semelhantes.

4.2. Análise Inferencial

Uma vez feita a análise descritiva avançaremos para a análise inferencial, a qual permitir-nos-á responder às questões de investigação e retirar conclusões acerca dos estilos de aprendizagem da amostra representativa dos agressores de violência doméstica.

Na tabela 5 estão apresentados os resultados do teste de Friedman (X^2) para determinar se existem diferenças entre os estilos de aprendizagem utilizados em cada grupo de investigação. Os resultados indicam que existem diferenças significativas entre os estilos de aprendizagem dos grupos de violência doméstica ($X^2(3)=11.05, p=.011$) e de Outros Crimes ($X^2(3)=21.59, p<.001$). No grupo "Sem Crimes" só foram encontradas diferenças marginalmente significativas.

Tabela 14. Resultados do Teste de Friedman das diferenças entre os níveis de aprendizagem de cada amostra

	Ativo Média (DP)	Reflexivo Média (DP)	Teórico Média (DP)	Pragmático Média (DP)	X^2	<i>P</i>
Violência Doméstica	11.6 (3.2)	12.67 (2.27)	12.60 (2.91)	12.27 (2.05)	11.05	.011
Outros Crimes	11.60 (2.20)	13.45 (2.40)	12.10 (3.12)	13.37 (3.70)	21.59	<.001
Sem Crimes	12.30 (2.87)	12.60 (2.52)	12.07 (2.47)	12.92 (2.10)	6.78	.079

Os testes post-*Hoc* de Wilcoxon (*z*) indicam, uma vez realizada uma correção de Bonferroni e apenas considerando significativos os resultados cuja probabilidade a eles associado for inferior a $p=.008$, que no grupo de Violência Doméstica existem diferenças marginalmente significativas entre o estilo ativo e os Estilos reflexivo ($p=.025$), Teórico ($p=.022$) e Pragmático ($p=.041$). Isto significa que o Estilo Ativo é menos utilizado pelo grupo de Violência Doméstica.

Do grupo de “Outros Crimes” os resultados indicam diferenças significativas entre o Estilo Ativo e os Estilos Pragmático ($p=.001$) e Reflexivo ($p<.001$). Sendo assim, o grupo com Outros Crimes usam menos o Estilo Ativo do que o Estilo Pragmático e Reflexiva na sua aprendizagem. Também o Estilo Teórico é significativamente menos utilizado do que o Reflexivo ($p=.003$).

Na população “Sem Crimes” verifica-se que o Estilo Pragmático é significativamente mais utilizado do que o Estilo Teórico ($p=.004$).

Para determinar se existem diferenças ao nível do Estilo de Aprendizagem entre os grupos de investigação foi realizado o teste de Krukall-Wallis. Os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre os grupos, ou seja, os níveis de estilo ativo, reflexivo, teórico e pragmático são semelhantes para os três grupos.

Tabela 15. Resultados do Teste Kruskal-Wallis das diferenças entre os grupos de investigação ao nível do Estilo de Aprendizagem

	Estilo Ativo	Estilo Reflexivo	Estilo Teórico	Estilo Pragmático
X^2	1.28	0.55	1.57	2.79
<i>p</i>	.526	.760	.456	.247

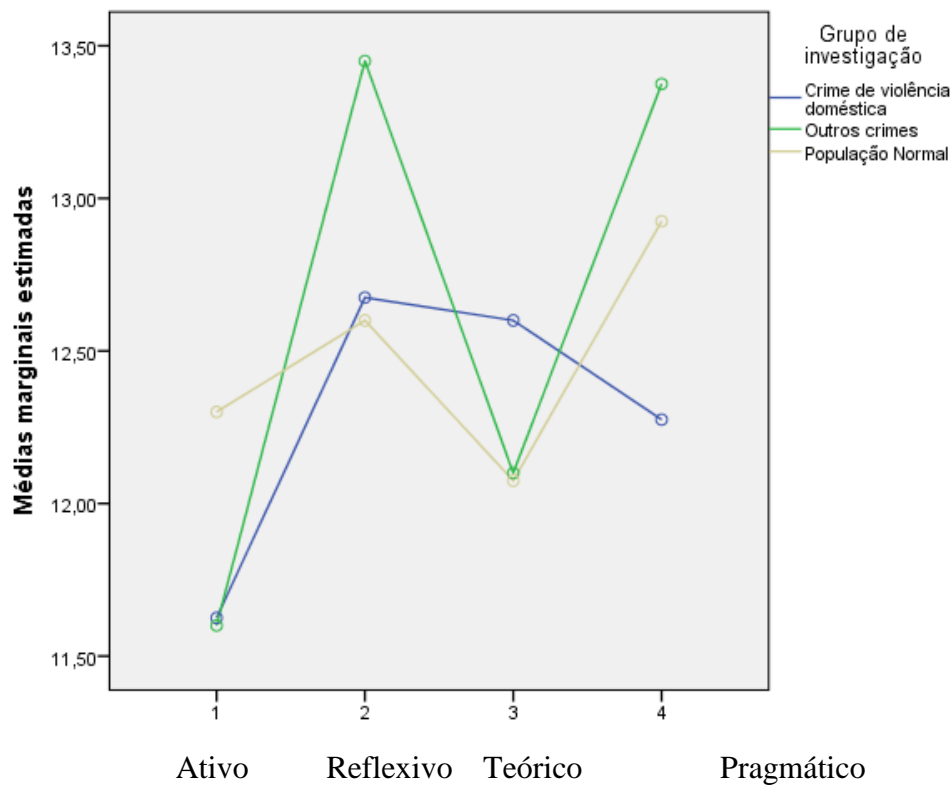


Gráfico 3. Comparação do perfil de aprendizagem de cada grupo

Para determinar a influência da idade dos vários grupos de investigação foi utilizado o teste de Mann-Whitney (U) para determinar a existência de diferenças entre os adultos jovens (20 e 40 anos) e os adultos (41 e 65 anos) correspondentes às fases de desenvolvimento de Levinson (1978, citado por Moura,1999). Os resultados indicam que não existem diferenças significativas ao nível dos estilos em função da idade nos três grupos de investigação.

Tabela 16. Resultados dos Testes de Mann-Whitney das diferenças dos Estilos de Aprendizagem em função da idade

Grupo	Estilos	Idade	Média (DP)	U	P	
Violência Doméstica	Ativo	Jovem	12.16 (3.97)	164.0	.347	
		Adulto	11.14 (2.29)			
	Reflexivo	Jovem	12.68 (2.11)	193.0	.872	
		Adulto	12.67 (2.46)			
	Teórico	Jovem	12.05 (2.97)	199.0	.989	
		Adulto	13.09 (2.83)			
	Pragmático	Jovem	12.31 (2.51)	176.5	.528	
		Adulto	12.24 (1.58)			
	Outros Crimes	Ativo	Jovem	11.28 (1.98)	148.5	.160
			Adulto	11.95 (2.44)		
		Reflexivo	Jovem	13.57 (3.09)	193.0	.857
			Adulto	13.31 (1.33)		
Teórico		Jovem	11.28 (2.41)	137.0	.087	
		Adulto	13.00 (3.60)			
Pragmático		Jovem	13.00 (2.79)	178.0	.555	
		Adulto	13.79 (4.54)			
Sem Crimes		Ativo	Jovem	11.89 (2.62)	196.0	.924
			Adulto	12.67 (3.10)		
		Reflexivo	Jovem	12.74 (1.99)	184.0	.668
			Adulto	12.47 (2.96)		
	Teórico	Jovem	11.89 (1.79)	155.5	.227	
		Adulto	12.24 (2.98)			
	Pragmático	Jovem	12.63 (1.95)	156.0	.229	
		Adulto	13.19 (2.25)			

Para determinar a influência da escolaridade nos estilos de aprendizagem nas diferentes amostras foi utilizado o teste de Kruskal Wallis. Os resultados apresentados na tabela 8 indicam que só foram encontradas diferenças marginalmente significativas no Estilo Pragmático do grupo da Violência Doméstica ($X^2 (2) = 5.69, p=.058$). Os participantes com 2º ciclo completo de escolaridade apresentam níveis ligeiramente superiores em relação aos participantes com 1º ciclo de escolaridade ($U=80.5, p=.026$)

Tabela 17. Resultados dos Testes de Kruskal Wallis das diferenças dos Estilos de Aprendizagem em função da escolaridade

Grupo	Estilos	Escolaridade	Média (DP)	X²	P		
Violência Doméstica	Ativo	1º ciclo	10.50 (2.78)	3.03	.219		
		2º ciclo	12.61 (3.09)				
		3º ciclo	11.67 (4.08)				
	Reflexivo	1º ciclo	11.94 (2.43)			2.93	.231
		2º ciclo	13.33 (2.00)				
		3º ciclo	12.67 (2.34)				
	Teórico	1º ciclo	11.94 (2.72)			1.73	.421
		2º ciclo	13.55 (2.97)				
		3º ciclo	11.50 (2.74)				
Pragmático	1º ciclo	11.69 (1.89)	5.69	.058			
	2º ciclo	13.17 (1.54)					
	3º ciclo	11.17 (2.93)					
Outros Crimes	Ativo	1º ciclo	12.15 (1.67)	0.74	.689		
		2º ciclo	11.28 (2.47)				
		3º ciclo	11.44 (2.40)				
	Reflexivo	1º ciclo	13.70 (1.38)			3.46	.178
		2º ciclo	12.72 (1.56)				
		3º ciclo	14.55 (4.16)				
	Teórico	1º ciclo	12.46 (2.14)			1.35	.509
		2º ciclo	11.94 (4.01)				
		3º ciclo	11.39 (2.47)				
Pragmático	1º ciclo	13.46 (3.78)	0.61	.738			
	2º ciclo	13.72 (4.43)					
	3º ciclo	12.55 (1.59)					
Sem Crimes	Ativo	1º ciclo	12.55 (1.51)	2.81	.245		
		2º ciclo	12.95 (2.99)				
		3º ciclo	10.70 (3.16)				
	Reflexivo	1º ciclo	11.67 (3.67)			1.28	.528
		2º ciclo	12.62 (2.27)				
		3º ciclo	13.40 (1.58)				
	Teórico	1º ciclo	11.78 (1.92)			1.20	.548
		2º ciclo	12.52 (2.04)				
		3º ciclo	11.40 (3.56)				
Pragmático	1º ciclo	13.11 (1.76)	0.01	.996			
	2º ciclo	12.95 (2.06)					
	3º ciclo	12.70 (2.63)					

Na tabela 9 estão apresentados os resultados do teste de Mann-Whitney utilizado para determinar as diferenças dos estilos em função da situação profissional dos participantes. A partir dos resultados podemos concluir que na amostra sem crimes encontramos diferenças significativas ao nível do Estilo Pragmático entre os que estão empregados e os que não. Os participantes que se encontram empregados atualmente apresentam níveis mais altos no Estilo Pragmático. No que se refere aos participantes com crimes de Violência Doméstica ($U=135.5$, $p=.086$) ou Outros Crimes ($U=135.0$,

$p=.076$), podemos observar que aqueles que estão empregados apresentam níveis marginalmente significativos mais altos no Estilo Ativo.

Tabela 18. Resultados dos Testes de Mann-Whitney das diferenças dos Estilos de Aprendizagem em função da situação profissional

Grupo	Estilos	Situação profissional	Média (DP)	U	P
Violência Doméstica	Ativo	Não	10.94 (4.06)	135.5	.086
		Sim	12.18 (2.22)		
	Reflexivo	Não	12.28 (2.44)	161.5	.313
		Sim	13.00 (2.11)		
	Teórico	Não	12.11 (4.06)	151.0	.194
		Sim	13.00 (1.41)		
Pragmático	Não	11.78 (2.16)	149.0	.177	
	Sim	12.68 (1.91)			
Outros Crimes	Ativo	Não	11.05 (2.22)	135.0	.076
		Sim	12.09 (2.12)		
	Reflexivo	Não	12.95 (1.71)	168.5	.390
		Sim	13.90 (2.84)		
	Teórico	Não	11.53 (2.76)	178.5	.565
		Sim	12.61 (3.40)		
Pragmático	Não	13.58 (4.09)	194.0	.880	
	Sim	13.19 (3.40)			
Sem Crimes	Ativo	Não	12.36 (1.74)	164.0	.744
		Sim	12.20 (3.41)		
	Reflexivo	Não	12.42 (2.93)	158.5	.621
		Sim	12.72 (2.37)		
	Teórico	Não	11.28 (3.07)	131.50	.197
		Sim	12.56 (2.02)		
Pragmático	Não	11.93 (2.40)	102.5	.030	
	Sim	13.44 (1.78)			

Capítulo V – Discussão dos Resultados

Uma vez apresentados os resultados, iremos agora a proceder a discussão dos mesmos.

A partir da investigação realizada, foi-nos possível identificar quais os principais estilos de aprendizagem utilizados pela população de agressores de violência doméstica. Os resultados descritivos permitiram-nos observar que no grupo de “violência doméstica” o estilo ativo é o menos utilizado enquanto o estilo reflexivo foi o mais predominante ($p=.025$). Os resultados da análise inferencial indicaram que existem diferenças significativas entre os estilos de aprendizagem dos agressores de violência doméstica, sendo confirmado que o Estilo Ativo é o menos utilizado por este grupo. Isto pode indicar que os agressores de violência doméstica possuem, no geral, poucas características do estilo ativo, ou seja, são menos empreendedores, pouco sociáveis, demonstram pouco interesse em novas experiências e evitam desafios. Isto pode ser sustentado nos estudos realizados por Rijo et al. (2007). Pois, de acordo com o autor, estes indivíduos apresentam-se como sendo pessoas com muitas dificuldades em termos de auto conceito, do desenvolvimento interpessoal e com traços de grande vulnerabilidade. O que naturalmente dificulta qualquer desenvolvimento das características dominantes de um indivíduo com um estilo de aprendizagem ativo.

Em resumo, uma vez feita esta análise, podemos responder à nossa primeira questão de investigação “Quais são os principais estilos de aprendizagem presentes na população de agressores de violência doméstica?”. Podemos afirmar que o estilo ativo é o menos frequente neste grupo.

No caso da amostra denominada com outros crimes observamos resultados descritivos semelhantes ao do grupo de violência doméstica. O grupo com outros crimes utiliza menos o estilo ativo do que o estilo pragmático e reflexivo na sua aprendizagem. Por outro lado, o estilo teórico é significativamente menos utilizado do que o reflexivo ($p=.003$), deste modo podemos ressaltar que estes agressores parecem possuir mais características do reflexivo que do teórico e do ativo. Isto pode significar que estes indivíduos têm dificuldade em estabelecer relações entre os fatos e também de construir teorias coerentes e fidedignas o que pode dificultar a sua capacidade de pensar nas situações de forma ponderada e racional. No geral, verifica-se que de acordo com

Alonso et al. (2002) estas são características que qualificam o estilo teórico, o que não se verifica na maioria na população do grupo sem crimes.

No grupo sem crimes o estilo menos prevalente foi o teórico sendo o predominante é o pragmático. Efetivamente, a análise inferencial confirma que na população sem crimes o Estilo Pragmático é significativamente mais utilizado do que o Estilo Teórico ($p=.004$). Segundo o autor os indivíduos que apresentam características do estilo pragmático são, na sua maioria, práticos e realista, são indivíduos que gostam de ponderar sobre as situações e agir com prudência, isto parece ser importante para uma vida sem crimes, são qualidades que apresentam-se quase inversas ao estilo mencionado anteriormente (Alonso et al., 1999).

Na distinção entre os estilos de aprendizagem da população com violência doméstica com outras populações encontramos que, no grupo de “outros crimes” os resultados descritivos são semelhantes ao grupo anterior. O grupo com Outros Crimes usa menos o Estilo Ativo do que o Estilo Pragmático e Reflexiva na sua aprendizagem. Também o Estilo Teórico é, significativamente, menos utilizado do que o Reflexivo. Desta forma é possível concluir que os indivíduos pertencentes ao grupo de outros crimes possuem mais características do estilo reflexivo do que o estilo teórico e ativo. Isto significa que esta população prioriza a observação antes da ação, ou seja, centram-se na reflexão e na construção de significados antes de chegar a conclusões e na sua maioria procuram recolher informações a partir da experiência dos outros. Este resultado pode estar relacionado com a teoria dos esquemas mal adaptativos precoces de Young (Rijo et al. 2007) pois o indivíduo aprende através da observação e utiliza aquilo que vê para construir significados. Esta aprendizagem é mais eficaz ao longo da sua infância pois nesta altura o indivíduo encontra-se numa fase de desenvolvimento e segundo Padesky (1994) os esquemas são responsáveis pelo modo como o indivíduo se comporta e até pelas emoções que cria das pessoas e dos acontecimentos.

Já no grupo dos crimes de violência doméstica, podemos concluir que estes indivíduos possuem menos características do estilo ativo. Podemos salvaguardar que o estilo reflexivo é também o mais presente entre os agressores de violência doméstica, como é possível verificar anteriormente, possivelmente pela mesma razão de que o indivíduo age consoante as experiências que vivencia ao longo da sua vida, utiliza a

aprendizagem social para a construção da sua personalidade, estudando e avaliando comportamentos (Padesky, 1994).

Pelo contrário, no grupo “sem crimes” o estilo menos preferente foi o teórico sendo o predominante o pragmático. Efetivamente, a análise inferencial confirma que na população “Sem Crimes” verifica-se que o Estilo Pragmático é significativamente mais utilizado do que o Estilo Teórico ($p=.004$). A partir deste resultado é possível concluir que esta população é adepta de experimentar novas ideias, teorias e técnicas, e pela capacidade de pô-las em prática. São confiantes e empreendedoras, ou seja, têm interesse por novos projetos e evitam discussões e desacordos sem fim. A partir deste resultado podemos concluir que existe uma diferença entre os resultados obtidos a partir desta população e as duas populações anteriores, talvez as suas características sejam importantes para uma vida sem crimes.

Contudo, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre os grupos, em função de cada estilo de aprendizagem. Isto é, os níveis de estilo ativo, reflexivo, teórico e pragmático são semelhantes para os três grupos.

No que se refere à forma como a população com violência doméstica se distinguem em termos de estilos de aprendizagem das outras populações, estes crimes indivíduos apresentam níveis mais baixos de estilo ativo, enquanto a população sem crimes de agressão o estilo mais utilizado é o pragmático.

Os resultados indicam que não existem diferenças significativas ao nível dos estilos em função da idade nos três grupos de investigação. Isto pode ser sustentado por outros estudos realizados sobre os estilos de aprendizagem por Amir e Jelas (2010); Cerqueira (2008); Li, Chen, Yang e Liu (2001); Metin, Yilmaz, Birisci e Coskun (2011) que sugerem que não existe relação entre idade e estilos de aprendizagem, contudo, defendem que há uma forte relação entre o amadurecimento escolar e os estilos de aprendizagem. Isto pode ser apurado nos resultados que se referem à influência da escolaridade nos estilos de aprendizagem nas diferentes amostras, pois estes resultados indicam que foram encontradas diferenças marginalmente significativas no Estilo Pragmático do grupo da Violência Doméstica. Os participantes com 2º ciclo completo de escolaridade apresentam níveis ligeiramente superiores em relação aos participantes com 1º ciclo de escolaridade, não sendo encontradas diferenças entre os participantes com 2.º ciclo e 3.º ciclo.

Um estudo realizado pelo BECTA (2005) demonstra que vários investigadores tais como Kolb, Honey e Mumford e outros defendem que os estudos de aprendizagem não se originam a partir de características hereditárias mas sim através da experiência, ou seja, estes estilos não são imutáveis e são capazes de sofrer alterações ao longo do tempo e com a experiência de cada indivíduo. Deste modo, este estudo dá-nos uma impressão daquilo que realmente há em comum em cada teoria, neste caso é o interesse que o aprendiz possui nas interações entre o contexto e a natureza da tarefa. Assim, a escolaridade pode influenciar nos estilos de aprendizagem, especialmente daqueles indivíduos que possuem mais características do estilo pragmático, pois estes indivíduos, tal como a literatura explica têm mais facilidade na aquisição do conhecimento, que se interessam por teorias e ideias utilizando-as na prática. Os resultados podem apontar para que exista uma melhor sinergia entre o estilo de ensino e o estilo de aprendizagem e o tipo de tarefas desempenhadas, sustentado por Avilés (2008). Sendo assim, confirma também a investigação realizada por Alonso, Gallego e Honey (2002) que concluíram que os alunos aprendem com mais eficácia quando são ensinados de acordo com os seus estilos de aprendizagem predominantes, pois a compreensão e o reconhecimento do conceito de estilo de aprendizagem em contexto escolar pode constituir-se como um método eficaz para auxiliar as escolas a pensar de forma mais exaustiva acerca dos seus papéis e da organização cultural existente tanto nos professores como também nos alunos. Ao reconhecer que cada aluno possui uma forma específica e individual de interiorizar a informação na sala de aula, a sua capacidade de aprender e a sua capacidade de responsabilidade aumenta, dando-lhe mais auto estima, o que por sua vez influencia positivamente no seu desempenho escolar (Alonso et al., 2002)

A partir dos resultados podemos também concluir que na amostra sem crimes encontramos diferenças significativas ao nível do Estilo Pragmático entre os que estão empregados e os que não. Os participantes que se encontram empregados atualmente apresentam níveis mais altos no Estilo Pragmático. Minarelli (1995) descreve situação profissional como a capacidade de ser empregável, utilizando os seus conhecimentos, qualidades e atitudes pela educação continuada ou mesmo pela experiência da vida para esse propósito, qualidades que já vimos anteriormente que pode ser identificada na população detentora do estilo de aprendizagem pragmático. A capacidade confiante e determinada característica deste estilo pode tornar estes indivíduos capazes de buscar novos conhecimentos e estar em constante atualização. Por outro lado, no que se refere aos participantes com crimes de Violência Doméstica ou Outros Crimes, podemos

observar que aqueles que estão empregados apresentam níveis marginalmente significativos mais altos no Estilo Ativo. Isto pode dever-se à capacidade dos indivíduos característicos deste estilo de aprendizagem terem uma mente aberta e interessarem-se por desafios, o que pode ser essencial para encontrar um emprego ou até mantê-lo.

Desta forma, somos capazes de responder à questão: Quais os fatores que podem influenciar os estilos de aprendizagem dos indivíduos que praticam violência doméstica? Conclui-se que a idade não influencia, a escolaridade, muito pouco ou nada, enquanto a situação profissional parece que sim, especialmente nos dois grupos com crimes.

PARTE III

CONCLUSÃO

Podemos afirmar que a problemática da violência doméstica tem sido em realidade que tem vindo a obter mais atenção a nível mundial devido ao seu reconhecimento como crime social nas sociedades atuais. Desta forma, os estudos acerca deste fenómeno têm aumentado, assim como investigações e teorias explicativas do mesmo. Conclui-se também que a violência doméstica é caracterizada por um ciclo, este ciclo é normalmente muito semelhante em todas as relações e dificulta a saída da ofendida da relação abusiva, muitas vezes devido aos fracos recursos económicos, à dependência emocional que sente pelo agressor ou até pelos descendentes. Compreendemos que o fenómeno da violência doméstica é também algo que na sua maioria é recorrente nas gerações, ou seja, aqueles que o experienciaram na infância têm uma tendência elevada de se envolver numa relação abusiva enquanto adultos.

Com a evolução do conceito, tem havido também uma expansão da sua compreensão reconhecendo certos comportamentos que anteriormente não eram reconhecidos como atos violentos e atualmente são. Sendo assim, tem surgido diversas estratégias para combater a violência doméstica e a nível Nacional a Associação de Apoio à Vitima também tem intervindo muito nesse aspeto.

O presente trabalho faz referência a um modelo específico como modelo explicativo da violência doméstica, o modelo dos esquemas mal adaptativos precoces que desenvolvem-se na infância a partir das relações estabelecidas na mesma. Este modelo explica como uma infância debilitada pode contribuir de forma negativa para o estabelecimento de novas relações na adolescência e na idade adulta, uma vez que este modelo é dificilmente alterado ao longo da vida. Existe, contudo alguns fatores de proteção que podem alterar atitudes e comportamentos das crianças afetadas por uma desintegração familiar e existem fatores de risco que podem dificultar mudanças esquemáticas destrutivas também.

A justiça tem apostando muito na reeducação destes agressores, pois acredita-se que a mudança de atitudes pode ser concretizada com terapias para a mudança de atitudes e pensamentos, incentivando os agressores a responder de forma alternativa às situações. Deste modo a segunda parte da literatura dedicou-se aos estilos de aprendizagem responsáveis pela perceção e pela resposta que o indivíduo tem pelo seu ambiente envolvente. Os estilos de aprendizagem têm sido muito utilizados em contexto escolar como uma ferramenta eficaz para melhorar a capacidade de aprendizagem de cada aluno. Contudo, o objetivo deste trabalho foi fazer algo parecido mas direcionado aos agressores de violência doméstica, pois se cada pessoa aprende de modo diferente

talvez a partir do conhecimento do estilo de aprendizagem de cada um podemos também adaptar programas terapêuticos a cada indivíduo, ou até mesmo escolher terapias ou programas de intervenção mais adequadas ao seu estilo de aprendizagem. Sendo assim, foram avaliados vários modelos explicativos dos estilos de aprendizagem optando por um em específico, o modelo proposto por Honey e Mumford. Este modelo destaca quatro estilos distintos de aprendizagem: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. Utilizando o seu questionário sobre os estilos de aprendizagem, procedeu-se ao estudo empírico deste trabalho.

Uma vez feita a avaliação entre os fatores que podem contribuir para a influência dos estilos de aprendizagem dos agressores de violência doméstica, fez-se uma comparação entre a escolaridade, situação profissional e a idade. Concluiu-se que o único que parece influenciar estes estilos é a situação profissional. De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980) a personalidade está ligada à estrutura cognitiva de cada indivíduo e tem como influência a aptidão da cada pessoa, ou seja, a capacidade evolutiva de cada um algo que é normalmente gerado por tarefas e por um aprendizagem construída ao longo do tempo e com esforço. Isto, por sua vez, contribui para a maturidade cognitiva do indivíduo, assim como, para o seu funcionamento intelectual. Estes mecanismos podem ser construídos a partir da experiência profissional e de acordo com o autor pode ser um fator de grande contributo para a aprendizagem. Quem aprende acrescenta aos conhecimentos novos conhecimento, rentabilizando os já existentes, isto propõe-se como uma tarefa mais fácil para o indivíduo pois este encontra-se mais disponível para a aptidão, o que pode explicar o fato da situação profissional ser o fator de mais influência para os estilos de aprendizagem.

Relativamente à prevalência dos estilos de aprendizagem, podemos concluir que na população representativa dos agressores de violência doméstica o estilo de aprendizagem menos frequente foi o ativo enquanto o mais utilizado foi o reflexivo. Ao compararmos esta população com as outras amostras, concluímos que o grupo com outros crimes utiliza também menos o estilo ativo. Já no grupo sem crimes é possível concluir que o estilo ativo é novamente menos utilizado, mostrando uma maior frequência pelo estilo pragmático. Em suma, os resultados apontam para que não haja diferenças significativas entre os grupos, ou seja apesar de existirem preferências pelos estilos em cada grupo, os resultados são semelhantes sem grandes divergências. Sendo assim, os resultados obtidos evidenciam que a amostra de agressores de violência

doméstica, não se distinguem das outras amostras, o que talvez possa significar que estes indivíduos possuem características e potenciais, semelhantes a outras populações.

Assim sendo, a construção de programas psicoeducativos para esta população não devem assentar num único estilo de aprendizagem, mas devem recorrer ao uso de diferentes estilos de aprendizagem. Ou, pode-se ainda recomendar, que antes da aplicação de um programa psicoeducativo deve ser avaliado o estilo de aprendizagem de cada sujeito, para assim adequar a melhor estratégia a utilizar com cada um e com o grupo.

Contributos para o Futuro

Como continuação para este trabalho seria benéfico a partir das conclusões obtidas realizar uma investigação de aplicação de programas de intervenção para os agressores de violência domésticas, tendo em conta os resultados obtidos relativamente aos estilos de aprendizagens preferentes. Seriam analisados diversos programas terapêuticos com características essenciais para os diversos estilos e estes poderiam ser testados numa determinada população durante um determinado período de tempo, avaliando as mudanças e os resultados dos comportamentos dos agressores.

Limitações e Sugestões

É possível expandir este trabalho de múltiplas formas, pois, muitos desenvolvimentos e ampliações são possíveis a partir dele, uma vez que, os desafios continuam a ser muitos e de ordem diversa, primeiramente o instrumento utilizado possui uma baixa fiabilidade e existe também pouca literatura em relação ao mesmo especialmente face aos conteúdos explorados neste trabalho. Como sugestão para o trabalho seria aumentar as amostras utilizadas aumentando assim a fiabilidade dos resultados obtidos.

Bibliografia

- Abbey, B. (2000). *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. London: Idea Group Publishing.
- Almeida, A. N.; Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, C. M.; Gallego, D. J.; Honey, P. (2002) *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero.
- Amir, R., Jelas, Z.M. (2010). Teaching and Learning Styles in Higher Education Institutions Do They Match? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7C, 680– 684.
- Akers RL & Jensen GF. (2006). The empirical status of social learning theory of crime and deviance: the past, present and future. In: Cullen FT, Wright JP, Blevins KR, editors. *Taking stock: the status of criminological theory*. New Brunswick: Routledge.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vitima. (2011). *Unidade de Estatística*. Retirado de http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Estatisticas_APAV_RelatorioAnual_2011.pdf
- Associação Portuguesa de Apoio à Vitima. (2013). *Unidade de Estatística*. Retirado de http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2013.pdf
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamerica.
- Avilés, R. H. (2008). Identificación de Variables que Influyen en los Estilos de Aprendizaje. Claves Para Conocer Cómo aprendem los Estudiantes. *Revista de Estilos de Aprendizaje* , 1 (1), 143-167.
- BECTA. (2005). *Learning Styles - an introduction to the research literature*. London: BECTA.
- Beck, A. & Freeman, A. (1990). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: Guilford.
- Beck, A.T. (2006). How an anomalous finding led to a new system of psychotherapy. *Natural Medicine*, 12, 1139-1141
- Bennett S, Farrington DP & Huesmann R. (2005) Explaining gender differences in crime and violence: the importance of social cognitive skills. *Aggression Violent Behaviour*, 10, 263-88.
- Bernstein, D. P., Arntz, A., & Vos, M. (2007). Schema focused therapy in forensic settings: theoretical model and recommendations for best clinical practice. *International Journal of Forensic Mental Health*, 6, 169-183.
- Bitran C, M., Zuniga P. D., Lafuente G, M. et al. (2003, 2004). Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista médica*, 131 (9), 1067-1078.
- Bowlby, J. (1998). *Separação- angústia e raiva. Volume 2 da trilogia apego e perda. 3ªed.* São Paulo: Martins Fontes.
- Buss A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley.

- Buss D. & Shackelford T. (2007). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17 (6), 605-19.
- Cerqueira, T.C.S. (2008). Estilos de aprendizado do Kolb e sua importância na Educação. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, 1 (1), 109-123.
- Collins, N. L. & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of personality and social psychology*, 8 (4), 644-663.
- Dias, A. (1996). *O Discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: Educ/Cortez.
- Edari, R. & McManus, P. (1988) Risk Resilience factors for violence, *Pediatric Clinics of North America*, 45, 293-306.
- Faria, C., Fonseca, M., Lima, V., Soares, I & Klein, J. (2007). Vinculação na idade adulta. In I. Soares (coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Fariz, M.; Mias, C. & Moura, C. B. (2005). Comportamento agressivo e terapia cognitivo-comportamental na infância. In V. E. Caballo & M. Simon (Orgs.). *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: Transtornos específicos* (pp. 57-79). São Paulo: Santos Editora.
- Felder, R.M. (2002). Author's preface to learning and teaching styles in engineering education [Electronic Version]. *Engineering Education*, 78(7), 674-681
- Felder, R. M; Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Fraser, K. (2003). *Domestic Violence and Women's Physical Health. Topic Paper*. Sydney: Australian Domestic & Family Violence Clearinghouse.
- Gardner, H. (1994). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, O. F. (2000). *Viver narrativamente: A psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto
- Gouveia, J., Castilho, P., Castilho, P., Galhardo, A. & Cunha, M. (2006). Early maladaptive schemas and social phobia. *Cognitive Therapy Research*, 30, 571-584.
- Graff, M. (2005). Individual differences in hypertext browsing strategies. *Behaviour & Information Technology*, 24 (2), 93 – 99.
- Graf, S; Viola, S. R; Leo, T; Kinshuk. (2007) In-depth analysis of the Felder-Silverman learning style dimensions. *Journal of Research on Technology in Education*, 40, (1), 73-93.
- Jung, C.G. (1998). *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis: Vozes Edição.
- Kotch JB, Lewis T, Hussey JM, English D, Thompson R, Litrownik AJ, Runyan DK, Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., Pais, R. (1998). *World Report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

- Lynch, T.G.; Woelfl, N. N.; Steele D. J.; Hansen, C. S. (1998). Learning style influences student examination performance. *The American Journal of Surgery*, 176, (1), 62-66.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Labour, M. (2002). Learner empowerment via raising awareness of learning styles in foreign language teacher training. In Steven J. Armstrong et al. (Eds). *Learning Styles: Realibility & Validity. Proceedings of the 7th annual ELSIN Conference*.
- Li, Y.R., Chen, H.M., Yang, B.H., Liu, C.F. (2001). An exploratory study of the relationship between age and learning styles among students in different nursing programs in Taiwan. *Nurse Education Today*, 31, 18–23
- Lourenço, N. & Lisboa, M. (1992), *Representações da Violência*. Lisboa: Cadernos
- Machado, C. & Gonçalves, R. (2003). *Violência e Vítimas de Crimes*. Coimbra: Quarteto.
- Metin, M., Yilmaz, G.K., Birisçi, S., Coskun, K., (2011). The investigating pre-service teachers' learning styles with respect to the gender and grade level variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2728–2732.
- Minarelli, J. A. (1995). *Situação profissional: como ter trabalho e remuneração sempre*. São Paulo: Gente.
- Miranda. L. & Morais, C. (2008). Estilos de Aprendizagem: O questionário CHAEA Adaptado para língua portuguesa. *Learning Style Review – Revista de estilos de aprendizagem*, 1 (1), 66-87.
- Moura, T. (1999). *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: INEP.
- Nordahl, H. M., Holthe, H. & Haugum, J. A. (2005). Early maladaptive schemas in patients with or without personality disorders: does schema modification predict symptomatic relief? *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 142-149.
- Hodgins, H. W. (2000). The future of learning objects. Retirado de <http://www.reusability.org/read/chapters/hodgins.doc>, Março, 2010.
- Padesky, C.A. (1994). Schema change processes in cognitive Therapy. *Clinical Psychology and psychotherapy*, 1 (5), 267-278.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983): Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Okami P & Shackelford T. (2001) Human sex differences in sexual psychology and behavior. *Annual Review Sex Research*, 12, 186-241.
- Revilla, L. F. (1998). A Picture of hypervideo today. Retirado 16 de Agosto de <http://www.csdl.tamu.edu/~I0f0954/academic/cpsc610/p-1.htm>.
- Rigney, J. W. (1978): *Learning strategies: a theoretical perspective*. New York: Academic Press.
- Rijo, D., & Sousa, M. N. (2004). Gerar Percursos Sociais (GPS), um programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento desviante – bases conceptuais, estrutura e conteúdos. *Infância e Juventude*, 4 (2), 33-74.

- Rijo, D., Sousa, M. N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., Silva, M. J., Ricardo, N., & Massa, S. (2006). *Gerar Percursos Sociais – Um Programa de Prevenção e Reabilitação Psicossocial para Jovens com Comportamento Desviante*. Ponta Delgada: Equal.
- Rodrigues, A., Figueiredo, B., Pacheco, A., Costa, R., Cabeleira, C. & Magarinho, R. (2004). Memória de cuidados na infância, estilo de vinculação e qualidade da relação com pessoas significativas: Estudo com grávidas adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (12), 643-665.
- Saunders J.B., Aasland O.G., Babor T.F., de la Fuente J.R. & Grant M. (1993). Development of the alcohol use disorders identification test (AUDIT): WHO collaborative project on early detection of persons with harmful alcohol consumption II. *Addiction*, 88 (6), 791-804.
- Schmeck, R.R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Stewart, D. & Robinson, G. (1998). A review of domestic violence and women's mental health. *Archives of Women's Mental Health*, 1, 83-89.
- Walker, L. (2000). *The Battered Woman Syndrome (2ª edição)*. New York: Springer Publishing Company.
- Walker, L., Duros, R., & Tome, A. (2008). *Battered woman syndrome*. In B. Cutler (Ed.), *Encyclopedia of psychology and law* (pp. 40-44). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412959537.n17
- Witkin, H. A., Moore, C., A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- World Health Organization. *World report on violence and health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization; 2002.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. (3ª ed). Sarasota (USA): Professional Resource Press.
- Young, J. E. (2003). *Terapia Cognitiva para transtornos da personalidade- uma abordagem focada no esquema*. Porto Alegre: Artmed
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy. A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.

ANEXOS

Anexo A



Centro de Competência de Artes e Humanidades

Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado de Psicologia da Educação da Universidade de Madeira, pretendo realizar um trabalho de investigação junto de uma amostra selecionada a partir da Direção XXX.

Este trabalho tem como objetivo conhecer os estilos de aprendizagem de um conjunto de indivíduos de modo a que esta informação possa ser utilizada na construção de programas a aplicar a estas populações. Será aplicado um questionário construído para este efeito, o Questionário de Honey Alonso de estilos de aprendizagem, adaptado para a língua portuguesa em 2008 por Luísa Miranda e Carlos Morais, assim como um instrumento adicional para efeitos de obter um conjunto de dados sociodemográficos.

Assim pelo presente consentimento declaro que fui informado de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do presente projeto de pesquisa. Tenho conhecimento que receberei resposta de qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Terei qualquer liberdade para retirar o meu consentimento a qualquer momento, e deixar de participar no estudo.

Entendo que não serei identificado e que se manterá o carácter confidencial das informações registadas relacionadas com a minha privacidade. A minha participação é voluntária e gratuita e concordo em participar neste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa.

Data: _____

Nome e assinatura do participante: _____

Assinatura do investigador: _____

Anexo B



Centro de Competência de Artes e Humanidades

Ficha com dados sociodemográficos

Idade: _____

Género: Masculino _____

Feminino: _____

Estado Civil:

Escolaridade: _____

Ultimamente tem frequentado algum tipo de formação

Se sim qual

Situação Profissional:

Há quanto tempo está na presente situação profissional

Teve outra ocupação profissional:

Durante quanto tempo:

Hábitos de leitura

Costuma ler: 1x dia pelo menos 1 x por semana Pelo menos 1 x por mês

De vez em quando

O que lê:

Jornais

Revistas

Livros

Livros científicos