

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**ADAPTAÇÃO ACADÉMICA, PESSOAL E SOCIAL  
DO JOVEM ADULTO AO ENSINO SUPERIOR  
CONTRIBUTOS DO AMBIENTE FAMILIAR E DO AUTOCONCEITO**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra sob a orientação do  
Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira

Sofia de Lurdes Rosas da Silva

Coimbra, 2003

## **Agradecimentos**

Gostaria de deixar a minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar, ao Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira, pela orientação incansável, pela sua paciência, dedicação, apoio, exigência e pelas oportunidades de crescimento.

Aos colegas e discentes da Escola Superior de Educação pela disponibilidade e colaboração.

Às minhas amigas Dina, Sílvia e Maria do Rosário pelo carinho e apoio incondicional nos momentos de maior ansiedade.

Aos meus pais, pelo amor e incentivo. Ao Ricardo e à Helena por estarem presentes.

Ao Artur pela paciência, compreensão e apoio ao longo de todo este processo.

# Índice

Pág.

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
------------------------	-----------

## Parte I

### *Fundamentação Teórica*

#### **Capítulo I**

##### **Família(s): contexto(s) de desenvolvimento**

1. Introdução.....	17
2. Família(s).....	20
3. A perspectiva sistémica da família.....	23
3.1. A família: organismo vivo em desenvolvimento.....	23
3.2. A família como sistema.....	27
3.3. A família como ecossistema.....	32
4. O ambiente familiar.....	38
5. Família e adaptação ao ensino superior.....	46

#### **Capítulo II**

##### **Autoconceito: das considerações teóricas às práticas**

1. Introdução.....	58
2. Evolução do conceito.....	59
3. O autoconceito: definições e estrutura.....	64
4. Autoconceito e rendimento académico.....	73
5. Autoconceito, processo de desenvolvimento diferencial: as questões da idade e do género.....	77
6. Estabilidade e mudança no autoconceito.....	86
7. Autoconceito: percurso académico e social no ensino superior.....	87

### **Capítulo III**

#### **O desenvolvimento psicossocial do jovem adulto e a sua adaptação ao ensino superior**

1. Introdução.....	94
2. Teorias do desenvolvimento do estudante universitário.....	97
2.1. Teorias psicossociais.....	99
2.1.1. A formação da identidade: Erick Erikson e James Marcia.....	100
2.1.2. A teoria do desenvolvimento dos vectores de Chickering.....	106
3. Modelos do impacto institucional.....	115
3.1. O modelo da integração de Tinto.....	116
3.2. O modelo de envolvimento do estudante de Astin.....	118
3.3. O modelo do impacto dos ambientes universitários de Pascarella.....	120
4. Concluindo.....	122

### **Parte II**

#### ***Investigação empírica***

### **Capítulo IV**

#### **Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito**

1. Enquadramento conceptual da investigação.....	126
2. Objectivos, variáveis e hipóteses de estudo.....	131
3. Caracterização da amostra.....	133
4. Instrumentos.....	137
4.1. Family Environment Scale (FES).....	138
4.2. Self Description Questionnaire III (SDQ III).....	144
4.3. Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida (QVAr).....	147
5. Procedimento.....	150

6. Apresentação dos resultados.....	151
6.1. Análise da consistência interna e da estrutura factorial dos resultados com a FES.....	152
6.2. Análise da consistência interna e da estrutura factorial dos resultados com o SDQ III.....	162
6.3. Análise da consistência interna e da estrutura factorial dos resultados com o QVAr.....	168
6.4. Ambiente familiar: resultados segundo o sexo e o ano do curso.....	171
6.5. Autoconceito: resultados segundo o sexo e ano do curso.....	174
6.6. Adaptação ao ensino superior: resultados segundo o sexo e ano do curso.....	180
6.7. Relação entre a percepção do ambiente familiar e a adaptação ao ensino superior.....	182
6.8. Relação entre percepção do ambiente familiar e autoconceito.....	185
6.9. Relação entre autoconceito e adaptação ao ensino superior.....	189
6.10. Contributos do ambiente familiar e do autoconceito para a adaptação ao ensino superior.....	190
7. Discussão dos resultados.....	201
<b>Conclusão.....</b>	<b>214</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>222</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>242</b>

## Índice de quadros:

<b>Quadro</b>	<b>Pág.</b>
1- Caracterização da amostra segundo o ano e o sexo.....	133
2- Caracterização da população alvo segundo o ano e o sexo.....	134
3- Caracterização etária da amostra segundo o grupo e o género.....	135
4- Número de reprovações segundo o sexo.....	135
5- Níveis profissional e educacional do pai e mãe.....	137
6- Descrição das sub-escalas que compõem o SDQ III.....	145
7- Descrição das dimensões do QVA.....	148
8- Consistência interna do QVAr.....	150
9- Consistência interna dos estudos original e portugueses com a FES.....	153
10- Média, desvios-padrão, correlação item/ total e <i>alpha</i> de Cronbach corrigido dos itens das sub-escalas da FES.....	154
11- Matriz de correlações das sub-escalas da FES.....	157
12- Estrutura factorial dos resultados nos 78 itens após rotação varimax.....	158
13- Estrutura factorial dos resultados nas sub-escalas da FES após rotação varimax.....	160
14- Consistência interna das versões australiana e portuguesas do SDQ III.....	162
15- Matriz de correlações das sub-escalas do SDQ III.....	164
16- Análise factorial dos 136 itens do SDQ III: estrutura após rotação varimax.....	166
17- Consistência interna no QVAr nos estudos original e actual.....	168
18- Matriz de correlações das sub-escalas do QVAr.....	169
19- Análise factorial dos 60 itens do QVAr: estrutura após rotação varimax.....	170
20- Médias e desvios-padrão dos resultados na FES em função da variável sexo.....	171
21- Análise da variância dos resultados nas sub-escalas da FES.....	173
22- Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos resultados no SDQ III em função da variável sexo.....	175
23- Análise da variância dos resultados do SDQ III.....	178
24- Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos resultados no QVAr em função da variável sexo.....	180

<b>25-</b> Análise da variância dos resultados no QVAr.....	181
<b>26-</b> Coeficientes de correlação dos resultados para a amostra total nas sub-escalas da FES com os das dimensões do QVAr.....	183
<b>27-</b> Coeficientes de correlação dos resultados do sexo masculino/ feminino nas sub-escalas da FES com os das dimensões do QVAr.....	184
<b>28-</b> Matriz de correlações entre as dimensões do ambiente familiar e as do autoconceito, segundo o sexo.....	186
<b>29-</b> Coeficientes de correlação dos resultados nas sub-escalas do SDQ III com os das dimensões do QVAr.....	189
<b>30-</b> Sumário da regressão hierárquica para a dimensão da adaptação interpessoal.....	191
<b>31-</b> Coeficientes de regressão na dimensão interpessoal da adaptação .....	192
<b>32-</b> Sumário da regressão hierárquica para a dimensão pessoal da adaptação.....	193
<b>33-</b> Coeficientes de regressão na dimensão pessoal da adaptação.....	194
<b>34-</b> Sumário da regressão hierárquica para a dimensão adaptação à carreira.....	195
<b>35-</b> Coeficientes de regressão na dimensão adaptação à carreira.....	196
<b>36-</b> Sumário da regressão hierárquica para a dimensão adaptação ao estudo.....	197
<b>37-</b> Coeficientes de regressão na dimensão adaptação estudo.....	198
<b>38-</b> Sumário da regressão hierárquica para a dimensão institucional da adaptação.....	199
<b>39-</b> Coeficientes de regressão na dimensão da adaptação institucional.....	200

## Índice de Gráficos e Figuras

<b>Gráfico</b>	<b>Pág.</b>
<b>Gráfico 1-</b> Efeito da interação do sexo x ano do curso na dimensão estudo.....	180

<b>Figura</b>	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1-</b> Modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.....	36
<b>Figura 2-</b> Modelo hierárquico de Shavelson e Bolus.....	67
<b>Figura 3-</b> Modelo do autoconceito dinâmico de Markus e Wurf.....	70
<b>Figura 4-</b> Modelo de Tinto (1975).....	115
<b>Figura 5-</b> Modelo de Pascarella (1980).....	117



## Índice de Anexos

<b>Anexos</b>	<b>Pág.</b>
<b>Anexo 1-</b> Versão reduzida do <i>Questionário de Vivências Académicas (QVAr)</i> .....	242
<b>Anexo 2-</b> Versão portuguesa da <i>Family Environment Scale (FES)</i> .....	247
<b>Anexo 3-</b> Versão portuguesa do <i>Self Description Questionnaire III (SDQ III)</i> .....	252
<b>Anexo 4-</b> Folha de apresentação.....	259
<b>Anexo 5-</b> Categorização do nível profissional de pai e mãe.....	260

## Introdução

*Era uma vez um homem que não acreditava nos anjos. Um dia, quando estava a trabalhar na floresta, recebeu a visita de um anjo. Percorreram juntos um troço de estrada e, por fim o homem voltou-se para o anjo e disse-lhe: "Sim, tenho que admitir que os anjos existem, mas não como nós." "O que queres dizer?", perguntou-lhe o anjo. O homem respondeu: "Quando chegámos em frente a um bloco de rocha, eu tive que ir à volta, mas tu passaste através dele. E quando chegámos em frente a um tronco que tinha caído atravessado no caminho, eu tive que saltar por cima, e tu passaste pelo meio". Admirado com esta resposta, o anjo disse: "não reparaste que também atravessámos um pântano? Aí, conseguimos ambos passar pela bruma. Isso deve-se ao facto de termos uma consistência mais compacta do que a bruma.*

(Jostein Gaarder)

A entrada para o ensino superior é perspectivada por muitos jovens adultos, como uma nova vida recheada de oportunidades. O novo contexto representa a possibilidade de concretizar um conjunto de tarefas de desenvolvimento psicossocial e expectativas forjadas anteriormente. É um período povoado de desafios, de acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração, experimentação e compromisso a vários níveis: vocacional, relacional, cognitivo, ideológico, sexual. A entrada para uma instituição de ensino superior é o momento do confronto entre os sonhos, os planos e os projectos idealizados, com a sua possibilidade de concretização.

A maioria dos estudantes portugueses tem que, imperativamente, sair de casa para concretizar os seus objectivos vocacionais e de desenvolvimento. Esta saída proporciona-lhes a aquisição de uma certa independência que lhes permitirá explorar e optar autonomamente por um leque de opções. Esta saída corresponde também ao momento em que o jovem adulto começa a resolver o seu processo de individuação, com vista à consolidação da sua identidade.

Mesmo que não mude de residência, o novo ambiente proporciona, ao jovem adulto, a par das oportunidades de crescimento, desafios que deverá enfrentar e resolver adequadamente, para se adaptar às exigências do novo contexto e promover o seu desenvolvimento. Deverá aprender a fazer uma gestão do tempo que dispõe, em função das actividades que desempenha, gerir a sua aprendizagem, escolher os métodos de estudo mais adequados aos objectivos, conteúdos e formas de avaliação de cada disciplina. Por outro lado, também se lhe apresenta a possibilidade de estabelecer novos relacionamentos com pares, docentes e funcionários da instituição que frequenta. A par destes desafios de carácter mais académico e social surgem outros de carácter mais doméstico como, por exemplo, a gestão do dinheiro, a limpeza do espaço onde reside, etc.

Estas tarefas podem ser perspectivadas de modo positivo ou negativo, afectando a sua resolução e, conseqüentemente, o ajustamento do estudante. Os investigadores têm enfatizado um conjunto de factores que podem influenciar a adaptação do jovem adulto ao novo contexto de vida, especialmente no momento em que se concretiza a transição de um ambiente mais protector e organizado para um outro mais competitivo, mais exigente em termos de autonomia, de maturidade e de responsabilidade. Esses factores situam-se ao nível institucional (valores defendidos e veiculados, a coerência entre o que é defendido e o que é praticado, o número de alunos por curso, coerência ao nível das políticas de gestão), ao nível pessoal (autoconceito, auto-estima, estilos de *coping*, nível de maturidade) e ao nível extra-institucional (ambiente relacional familiar, nível socioeconómico, estilos de vinculação, hábitos culturais e recreativos da família, nível educacional da família de origem).

A adaptação ao novo contexto parece efectuar-se, pois, aos níveis pessoal, interpessoal, vocacional, do estudo e institucional e implica a conjugação dinâmica dos factores citados. Em qualquer fase do ciclo de vida do indivíduo, a sua adaptação e o seu desenvolvimento concretizam-se mediante um processo de interpretação e construção pessoal dependente da acção recíproca entre indivíduo e meio. Seguindo este princípio teórico e considerando a importância reconhecida pelos investigadores, das percepções pessoais de competência em todo este processo de transição, e partindo do pressuposto de que a adaptação do indivíduo não pode ser separada dos outros sistemas em interacção, nomeadamente a família, consideramos fulcral explicitar os papéis desempenhados pelo ambiente familiar e pelo autoconceito no ajustamento ao cenário do ensino superior.

Neste sentido, apresentamos no presente trabalho o enquadramento teórico da investigação efectuada, os procedimentos metodológicos escolhidos, os resultados obtidos e as respectivas conclusões.

Abordamos, assim, no primeiro capítulo, um conjunto de questões relativas à definição e funcionamento da família segundo o modelo sistémico. Através de uma revisão de estudos efectuados sob a rubrica dos efeitos do ambiente familiar e dos estilos de vinculação nos comportamentos adaptativos, assinalamos a importância da família enquanto contexto de desenvolvimento, promotor de ajustamento do indivíduo aos novos contextos que vão surgindo ao longo do seu ciclo de vida.

No segundo capítulo referimo-nos à evolução conceptual do autoconceito, apresentando a perspectiva de vários investigadores e destacando a sua influência em modelos teóricos mais recentes. Em seguida, centramo-nos na definição e na estrutura multidimensional do construto, dando especial relevo à perspectiva de Shavelson e colaboradores (1976), fundamento teórico do instrumento de medida do autoconceito por nós utilizado. Também abordamos a perspectiva cognitivista elaborada por Markus e Wurf (1987). Fazemos uma revisão dos estudos que se dedicaram ao esclarecimento da relação entre autoconceito e rendimento académico e daqueles que se interessaram pela observação do desenvolvimento diferencial do construto em função da idade e do género. Terminamos este capítulo com a questão do desenvolvimento do autoconceito ao longo do percurso académico universitário.

O terceiro capítulo dedica-se à compreensão, por um lado, da natureza do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto em contexto do ensino superior e, por outro, ao esclarecimento dos factores ambientais e pessoais que determinam o seu ajustamento. Apresentamos uma síntese da teoria de Erikson, ponto de partida e de referência para o desenvolvimento de outras teorias desenvolvimentistas, como a de Marcia e a de Chickering e Reisser, também abordadas. São expostos os principais contributos das teorias do ajustamento de Astin, de Pascarella e de Tinto.

Iniciamos o último capítulo com um enquadramento conceptual da investigação, onde tecemos algumas considerações relativamente à dinâmica existente entre o ambiente familiar, o autoconceito e a adaptação ao ensino superior. Mais especificamente pretende-se com este enquadramento compreender o papel desempenhado pelas variáveis da família e do autoconceito na adaptação pessoal, académica e interpessoal do jovem adulto ao novo contexto de vida. Em seguida, apresentamos os objectivos, o problema e as hipóteses delineadas para a presente investigação. Fazemos uma breve descrição da amostra e dos instrumentos administrados. Com o objectivo de apreciar o funcionamento das medidas utilizadas com a nossa amostra, avaliamos a consistência interna e a estrutura factorial dos resultados obtidos. Para averiguar os efeitos do género, do ano do curso ou da sua interacção ao nível da percepção do ambiente familiar, do autoconceito e da adaptação, efectuamos uma análise da variância. Através de uma análise das correlações de Pearson observamos a natureza e o grau das associações entre ambiente familiar e autoconceito, ambiente familiar e adaptação e entre autoconceito e adaptação. Para verificar o poder predictivo do ambiente familiar e do autoconceito na adaptação, efectuamos uma regressão hierárquica. No final são delineadas algumas ilações e retiradas algumas conclusões. Também se assinalam as principais limitações da presente investigação, sendo avançadas algumas sugestões no sentido de as ultrapassar.

**Parte I**  
**Fundamentação Teórica**

## **Capítulo I**

### **Família(s): contexto(s) de desenvolvimento**

*Os laços que te ligam à tua verdadeira família não são de sangue, são de prazer e de respeito mútuos.*

(Richard Bach)



## 1. Introdução

Durante as últimas décadas, mediante o reconhecimento crescente que a família é o contexto de vida mais significativo do ser humano, os investigadores direccionaram a atenção para a sua influência no desenvolvimento individual, nomeadamente, o desenvolvimento psicossocial do indivíduo (Bradley e Corwin, 2000; Devrets, Benton e Bradley, 1996; Fontaine, Campos e Musitu, 1992; Gonçalves, 1997; Hoffman, 1991; Jaycox e Repetti, 1993; Kenny e Donaldson, 1991; Kurdek e Sinclair, 1988; Ryan, Solberg e Brown, 1996; Perosa, Perosa e Tam, 1996; Repetti, Taylor e Seeman, 2002 Schultheiss e Blustein, 1994; Strage, 1998). Este interesse advém da constatação de que a família assegura a continuidade do ser humano de geração em geração, é um contexto de transmissão de vida, cultura e desenvolvimento e é o primeiro contexto de socialização do indivíduo promovendo, deste modo, um processo progressivo de individuação e socialização (Gonçalves, 1997; Musitu, Román e Gutiérrez, 1996).

Inicialmente, nas décadas de vinte e trinta do século XX, as várias abordagens (psicanalítica, comportamentalista e cognitivista) no estudo deste grupo focaram-se mais na compreensão do processo de socialização da criança, mais concretamente, no impacto da família no desenvolvimento dos filhos numa perspectiva unidimensional pais-filhos (Bronfenbrenner, 1993). Esta orientação reducionista foi sendo substituída com a emergência das perspectivas sistémicas, mais especificamente com os contributos da psicologia do desenvolvimento, da teoria geral de sistemas<sup>1</sup> (Bertalanffy, 1968, cf. Fuster e Musitu, 2000, p. 138) e de conceitos surgidos da cibernética<sup>2</sup> (Wiener, 1948, cf. Fuster e

---

<sup>1</sup> Da teoria geral de sistemas retira a noção básica de sistema.

<sup>2</sup> Da cibernética retira os conceitos de regulação, funcionamento e evolução do sistema.

Musitu, 2000, p. 139) aplicados por Bateson (1956, cf. Fuster e Musitu, 2000, p. 140) no estudo da comunicação<sup>3</sup> humana, especialmente da familiar. Esta nova perspectiva conduziu a uma mudança na explicação e na abordagem terapêutica da família, concebendo-a como um todo em funcionamento (Goldenberg e Goldenberg, 1980; Minuchin, 1979; Minuchin e Fishman, 1981). Nas palavras de Minuchin e Fishman (1981, p. 13), “cada todo contém a parte e cada parte contém o programa que o todo impõe. Parte e todo contêm-se mutuamente num processo de comunicação e inter-relação contínuo, corrente e evolutivo”. Em terapia, o comportamento disfuncional passa a ser conceptualizado como o produto da interacção complexa dentro do sistema familiar. O portador do sintoma é o membro da família que manifesta o comportamento comunicacional expressando, deste modo, o desequilíbrio do todo familiar. Dentro desta perspectiva, o foco da patologia não se encontra no indivíduo, mas no contexto, isto é, na família (Minuchin, 1979; Minuchin e Fishman, 1981). A realidade é explicada em termos de causalidade circular<sup>4</sup> e não a simples causalidade linear (Benoit, 1997). Nas palavras de Relvas (2000, p. 15) “do estudo da coisa em si mesma passa-se ao estudo das relações entre coisas e situações”.

Concluiu-se, então, que não fazia sentido estudar a família de modo compartimentado. Compreendeu-se que esta é mais do que uma mera colecção de indivíduos que partilham o mesmo espaço físico e psicológico. Passa a ser considerada um sistema social natural (Blocher, 1991; Goldenberg e Goldenberg, 1980), com características muito próprias, um conjunto de regras, papéis, estruturas de poder, formas de comunicação e modos de negociação e de resolução de problemas que lhe permitem a consecução efectiva de várias tarefas de desenvolvimento. Para se compreender o

---

<sup>3</sup> Às teorias da comunicação retira as grelhas de análise para compreensão da interacção na família (entre os seus membros) e da interacção entre o sistema familiar com outros sistemas.

<sup>4</sup> Segundo o princípio da causalidade circular, os acontecimentos relacionam-se através de ciclos repetitivos de interacção, de modo que, cada acontecimento é simultaneamente causa e efeito de outro. Opõe-se à causalidade linear em que os acontecimentos se sucedem de modo que um é a causa e o outro é o efeito.

indivíduo não é suficiente olhar para os seus processos internos ou intrapsíquicos. Para os investigadores desta perspectiva, a família é naturalmente dinâmica e transaccional. Em consequência, indivíduo e meio evoluem simultaneamente e mudam reciprocamente.

No entanto, estes contributos teóricos só viriam a ser integrados dentro de um modelo sistémico da família em finais da década de setenta, inícios da de oitenta, com o *Modelo Circumplexo do Sistema Familiar Marital* de Olson e o *Modelo de Competência Familiar* de Beavers-Timberlawn (Musitu, Román e Gutiérrez, 1996), entre outros.

A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) também veio trazer contributos importantes para o estudo do desenvolvimento humano (Bairrão, 1992), ao referir que este se desenvolve, ao longo do seu ciclo de vida, através da acomodação progressiva ao meio ambiente em constante mudança. O seu modelo veio oferecer uma dimensão contextual que descreve o processo pessoa-contexto como uma interacção complexa (Bronfenbrenner, 1993). Consequentemente, o ambiente familiar é o resultado de um processo de interacção mútua de diferentes combinações entre variáveis familiares e contextuais (Bronfenbrenner, 1986a).

A popularidade crescente da terapia familiar sistémica como modelo de tratamento enfatizou a importância de ver o indivíduo dentro de um contexto familiar. No entanto, do fascínio do novo paradigma passou-se para o reconhecimento de que a “teoria” sistémica, para outros meramente um quadro conceptual de análise (Nock, 1982), vinha-se revelando redutora e mecanicista ao valorizar em demasia o grupo e ao negligenciar o indivíduo. Estas e outras críticas conduziram ao questionamento e renovação da terapia sistémica familiar com a integração da cibernética de 2.<sup>a</sup> ordem e da perspectiva construtivista/cognitivista (Alarcão, 2000; Gonçalves, 1997; Relvas, 1996a, 2000). São introduzidos novos conceitos e alguns são reformulados. O sistema também é possuidor de autonomia e

capacidade auto-organizativa<sup>5</sup>, isto é, tem a capacidade de modificar espontaneamente a sua estrutura quando as condições internas ou externas mudam. Assim, conseguem continuidade/ estabilidade, individualidade e autonomia. Em termos de funcionamento, a noção de equilíbrio/ regulação é substituída pelo conceito de mudança que, assim, adquire relevância na explicação do sistema (Relvas, 1996a).

Apesar da existência de outros modelos, esta perspectiva tem sido largamente aceite não só para propósitos de investigação como também terapêuticos. Pelas razões óbvias será mais explorada neste capítulo.

## **2. Família(s)**

Um dos mais complexos problemas que se enfrenta quando se estuda a família é o da sua definição. A palavra família é uma unidade complexa e cheia de significados e as suas múltiplas perspectivas e dimensões de análise reforçam essa ambiguidade e imprecisão. Um emaranhado de significados e interpretações torna difícil procurar convergências entre tanta multiplicidade e diversidade para uma definição de família ou famílias. De facto, como salienta Gonçalves (1997), é reconhecido que a família é uma realidade complexa a nível psicológico, sociológico, cultural, económico, religioso e político, na sua mutabilidade e continuidade. Definir família não é fácil porque o termo é pouco específico e frequentemente utilizado para identificar situações bastante diversificadas. Como refere Pimentel (2001, p. 83), “isto é um indicador da complexidade de relações e dimensões implicadas no espaço familiar e dos vínculos e limites que nele se articulam”.

---

<sup>5</sup> A auto-organização é a capacidade de um sistema modificar a sua estrutura espontaneamente ou porque as condições externas se alteram. A mudança de estrutura tem como efeito a manutenção da estabilidade do sistema e permitir-lhe atingir uma complexidade superior.

Todos temos a noção do que deve ser uma família. Todos pensamos nela como um lugar de partilha de afectos, cuidados, responsabilidades. Ainda se pensa numa família tradicional, idealizada, constituída por um homem e uma mulher legalmente unidos em matrimónio e filho(s). Esta concepção de cariz tradicional, apoiada pela nossa sociedade, reflecte crenças tradicionais, morais e sociais. Não significa que não haja outros tipos de famílias, no entanto todos os estudos de outros tipos de famílias (desviantes, de risco, problemáticas, etc.) foram-se desenvolvendo e ainda o fazem em torno deste conceito de família nuclear.

Porém, mesmo a família nuclear, numa análise mais atenta, revela uma diversidade de formas que nada têm a ver com a definição comumente partilhada, complexidade que se torna ainda mais evidente quando se consideram na sua definição as variações histórico-sociais, culturais, económicas e as formas alternativas de família (famílias adoptivas, famílias monoparentais, famílias recasadas, etc.). Há autores que referem (Goldenberg e Goldenberg, 1980; Fuster e Musitu, 2000) que a família nuclear está em mudança. A saída da mãe, por exemplo, para trabalhar conduziu a uma redefinição da partilha de papéis e tarefas na educação dos filhos, na gestão das actividades domésticas e até mesmo no relacionamento com o marido/ parceiro.

Goldenberg e Goldenberg (1980) identificaram diferentes variações ou tipos de família: família nuclear (esposo, esposa e filhos); família extensa (a família nuclear mais avós, tios, etc.); família mesclada/ recasada (esposo, esposa e filhos de casamentos anteriores); família de facto (um homem e uma mulher e possivelmente filhos sem ter havido um casamento formal); família monoparental (lar com apenas um dos pais - homem ou mulher – possivelmente devido a um divórcio, morte, ou porque nunca casou); família comunitária (homens, mulheres e filhos que vivem juntos, partilhando direitos e responsabilidades, possuindo e utilizando conjuntamente direitos de propriedade,

abandonando, muitas vezes casamentos monógamos); família em série (homem ou mulher com uma sucessão de casamentos, com vários(a)s esposo(a)s ao longo da sua vida mas, com uma família nuclear de cada vez); família composta (uma forma de casamento polígamo em que duas ou mais famílias nucleares partilham o mesmo marido ou esposa embora, a primeira forma seja mais comum); e família em coabitação (um relacionamento mais ou menos permanente entre duas pessoas não casadas do sexo oposto). Actualmente, passados cerca de vinte anos, poderíamos ainda acrescentar as famílias homossexuais (legalizadas ou não).

Os estudos sobre a família têm incidido sobre diferentes variáveis familiares: estatuto marital, número de crianças, expressões de emoção, vinculação, coesão ou conflito, práticas parentais de comunicação, práticas de relacionamento com a comunidade, ambiente familiar. Além disso, podemos estudar as percepções individuais que um sujeito tem da própria família, percepções individuais de dois ou mais membros, ou interacções comportamentais entre os membros da família. Para autores como Fontaine, Campos e Musitu (1992), mais do que os aspectos objectivos da relação pai-filho, são as interpretações subjectivas dessa relação que têm a influência mais poderosa no processo de construção das características psicológicas.

Em síntese, verifica-se que são numerosos os autores que referem não existir uma definição única, uniforme e correcta da família. O que existe são numerosas definições formuladas a partir de uma perspectiva teórica, da tónica particular dos autores e dos contextos histórico e sociocultural.

É neste sentido que se pode concluir que a família Silva é diferente da família Soeiro.

### **3. A perspectiva sistémica da família**

Como referido anteriormente, as definições de família não são uniformes nem universais, variando conforme a tónica dada por este ou por aquele investigador. Actualmente existe um conjunto amplo de teorias, modelos ou quadros conceptuais sistémicos, que tomam como conceito básico a ideia de que a família é semelhante a um sistema orgânico que procura manter o equilíbrio perante as pressões internas e externas. Nesta conjuntura existem algumas *nuanças*. Para a teoria de sistemas, a família é um conjunto de elementos que interactuam entre si e com o seu meio imediato. Já a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano coloca a tónica na interacção com o meio ambiente (Bronfenbrenner, 1993; Minuchin, 1979; Minuchin e Fishman, 1981). Por outro lado, a perspectiva desenvolvimentista apoia-se nas ideias de sistema, de interacção dos membros da família em relação ao seu ambiente externo e no desenvolvimento definido segundo uma sequência de acontecimentos que ocorrem ao longo do seu ciclo vital, de forma mais ou menos previsível. Autores como Andolfi *et al.* (1984) sublinham mais a interacção e o valor das relações interpessoais na constituição do sistema.

Apesar das *nuanças*, estas perspectivas vieram enriquecer não só a investigação sobre as famílias, como também a área da intervenção ou terapia familiar. Por outro lado, podem revelar-se de grande utilidade para o delineamento de intervenções educativas direccionadas à família.

#### **A família: organismo vivo em desenvolvimento**

A teoria do desenvolvimento familiar foi considerada pioneira em procurar compreender os processos de mudança nas famílias, ao longo do seu ciclo de vida.

De acordo com esta teoria, as famílias atravessam uma sequência previsível de estádios ao longo do seu *ciclo vital*, marcados por *transições* ou *mudanças* que são precipitadas pelas necessidades biológicas, sociais e psicológicas dos seus membros, tais como o nascimento do primeiro filho, a saída do(s) filho(s) de casa, a reforma, etc. (Goldenberg e Goldenberg, 1980).

O ciclo de vida familiar concebe-se como um processo em si mesmo, que se vai desenrolando ao longo de uma série de estádios. A passagem de um estádio a outro ocorre quando se produzem *mudanças* na composição familiar, que conduzem a uma mudança na *estrutura* familiar. Estas mudanças estruturais têm, por sua vez, efeitos no funcionamento e no bem-estar familiar. Em cada um dos estádios a família tem que completar tarefas específicas para o sucesso do desenvolvimento individual e familiar.

O conceito de ciclo vital da família enraíza-se na premissa de que a vida familiar atravessa um ciclo de nascimento, crescimento e declínio, que começa quando duas pessoas do sexo oposto se unem e finaliza com a dissolução da união quando um deles morre. Entre esses dois momentos a família expande-se ou contrai, na medida em que os filhos incorporam ou abandonam a família.

Em termos globais, o ciclo de vida numa família estatisticamente típica comporta três grandes fases (Relvas, 1996a). A primeira fase é aquela em que o casal se organiza em torno da conjugalidade, a fase intermédia é assinalada pela presença dos filhos que se inicia com o seu nascimento e termina com a sua saída de casa, e a terceira fase caracteriza-se pelo reinvestimento na vida conjugal do casal. Em termos funcionais, na fase intermédia a família centra-se predominantemente e não exclusivamente nas funções de parentalidade.

Duvall (1971, cf. Bischof, 1976, p. 284) demarca o ciclo de vida familiar em nove etapas ou fases, mais ou menos comuns às famílias: (1) antes do casamento (planos e



esperanças); (2) estabelecimento do lar (localizar e mobilar a casa); (3) o primeiro filho (mudança do estilo de vida de modo a acomodar as exigências de uma criança); (4) actividades pré-escolares; (5) responsabilidades escolares (ajudar a criança a ir de encontro às exigências de uma educação formal); (6) adolescência (cuidar e partilhar com a escola e com a sociedade as inconsistências de um adulto emergente); (7) lançamento do jovem adulto (primeiro emprego ou obtenção de um curso no ensino superior); (8) pós-parental (ausência de crianças em casa e restabelecimento do relacionamento do casal); (9) idosos (ajustamento à perda de saúde e relacionamento com os netos).

No entanto, cada família apresenta o seu ciclo de vida com características específicas. Não podemos esquecer que pode haver sobreposições de estádios numa família, ou então, nem sequer existir alguns deles.

A *posição* na estrutura familiar define-se em função do género, das relações de matrimónio ou sangue e das relações geracionais. As posições básicas na família são esposo, esposa, pai, mãe, filho, filha, irmão e irmã. A partir destas posições básicas podem definir-se outras posições (Nock, 1982).

As *normas* são as regras que governam a conduta individual e grupal na família. Podem estar vinculadas à idade ou ao estádio do ciclo vital da família.

O *papel* familiar inclui todas as normas vinculadas a uma das posições da família. Os papéis familiares surgem e modificam-se para ajudar as famílias a realizarem as transições para novos estádios e a satisfazerem as suas necessidades em cada estádio. Assim, por exemplo, o nascimento do primeiro filho introduz a necessidade de que os pais desenvolvam competências para cuidarem da criança. Um estádio familiar seria, deste modo, um intervalo de tempo em que a estrutura e os papéis familiares são qualitativamente distintos dos de outros períodos de tempo.

As *transições* são mudanças de um estágio familiar para outro. As mudanças que resultam das transições entre estágios podem dar lugar a crises, pois tais mudanças requerem alterações significativas dos papéis familiares, assim como reorganizações da família. Os períodos de desordem que acompanham estas mudanças de papéis denominam-se *crises normais* ou *transições normativas*.

Esta teoria incorpora as dimensões temporal e histórica, isto é, reconhece que os contextos social e histórico também desempenham um papel importante no desenvolvimento da família (Nock, 1982). Por exemplo, o papel de pai está rodeado por expectativas sociais e, por isso, podemos esperar que a interação pai-filho seja o reflexo da influência de processos não só internos, mas também externos. Um comportamento que parece socialmente apropriado para com uma criança pode não o ser para com um filho adolescente ou para com um jovem adulto.

Cada estágio de desenvolvimento familiar contém *tarefas de desenvolvimento* ou objectivos, que a família deve alcançar e cumprir para passar com sucesso ao estágio seguinte e para manter o equilíbrio familiar. Os objectivos/ finalidades<sup>6</sup> que as famílias têm que inevitavelmente atingir definem-se como tarefas de desenvolvimento no ciclo normal da vida familiar. Este conceito seria redefinido como um conjunto de normas ou expectativas (associadas a papéis), que surgem num estágio particular do ciclo de vida da família. Para Duvall (1971, cf. Nock, 1982, p. 639), as tarefas necessárias para a sobrevivência da família são: manutenção física, localização de recursos, divisão do trabalho, socialização dos membros da família, reprodução, recrutamento e libertação dos membros da família, manutenção da ordem, inserção dos membros na sociedade e manutenção da motivação e da moral. Para o autor, estas tarefas reflectem pressões

---

<sup>6</sup> A família tem como funções permitir o crescimento e o desenvolvimento individual dos seus membros, facilitar-lhes a transmissão de cultura e a sua integração no contexto sociocultural em que se inserem.

normativas para a aquisição de papéis e para a adequada *performance* de tarefas essenciais ao funcionamento da família e, conseqüentemente, da sociedade.

No entanto, este modelo do ciclo vital tem sido alvo de críticas e comentários. A primeira é que muitos autores foram acusados de utilizar estes modelos como teorias normativas quando, de facto, deveriam ter sido vistos como quadros conceptuais ou instrumentos de análise na compreensão do desenvolvimento familiar (Fuster e Musitu, 2000; Nock, 1982; Relvas, 1996a). Esta crítica reside no facto de tais categorizações dizerem respeito a uma suposta família típica e intacta que, no contexto da realidade, não corresponde a todos os tipos de famílias existentes. Na opinião de Relvas (1996a), estes critérios só podem ser relativizados e flexibilizados conforme a situação, uma vez que não contemplam a variedade de famílias existentes e o impacto das mudanças históricas, económicas e sociais, cada vez mais rápidas e frequentes.

Outro comentário que se pode tecer direcciona-se para a suposta evolução linear, organizada e ininterrupta de estágio para estágio (Fuster e Musitu, 2000; Relvas, 1996a). Como alerta Relvas (1996a), não podemos esquecer que pode haver sobreposições de estágios numa família, nem podemos esquecer a sua individualidade. Não existem duas famílias iguais.

Apesar das críticas e reparos que têm sido dirigidos a estas categorizações, importa referir que esta conceptualização não deixa de ser valiosa para a compreensão da família “ao centrar-se na evolução temporal das interacções” (Relvas, 1996a, p. 25).

### **A família como sistema**

Existe um acordo generalizado em identificar as contribuições de Bertalanffy (1968) e Wiener (1948) como os mais influentes na origem e desenvolvimento do que

ficou conhecido como teoria dos sistemas. Como referem Cox e Paley (1997, cf. Fuster e Musitu, 2000, p. 138), Bertalanffy enfatizou a importância de compreender os elementos do sistema e as suas interrelações, ou seja, um sistema deve ser entendido como uma totalidade e não pode compreender-se examinando as suas partes individuais em separado. O todo é, pois, mais do que a soma das suas partes. Bertalanffy (1968, cf. Relvas, 2000, p. 16) definiu o sistema como o conjunto de unidades em inter-relações mútuas.

Por outro lado, Wiener e seus colaboradores (1948) viriam a considerar que o princípio de *feedback*, os sistemas autoregulados e o processamento da informação podiam, não só ser aplicados a sistemas electrónicos, mas também ao cérebro humano. Estas ideias vieram revelar-se fundamentais para definir os sistemas vivos como aqueles que trocam informação com o ambiente, utilizam energia e *feedback* do ambiente para crescer, diferenciar-se e modificar ou corrigir o seu curso de acção.

Mais tarde, Gregory Bateson (1956) trataria de integrar as ideias de Bertalanffy e de Wiener numa teoria da comunicação humana e a quem correspondeu o protagonismo de ser um dos pioneiros na aplicação dos princípios da teoria geral de sistemas à família.

Segundo Fuster e Musitu (2000, pp. 149-150), uma família pode ser conceptualizada como um sistema porque possui as seguintes características: (1) os elementos de uma família consideram-se partes interdependentes de uma totalidade mais ampla, ou seja, a conduta de cada membro da família afecta todos os outros membros da família; (2) para se adaptarem, os sistemas humanos incorporam informação, tomam decisões acerca das alternativas distintas, tratam de responder, obter *feedback* acerca do seu sucesso e modificar o comportamento, se necessário; (3) as famílias têm limites permeáveis que as distinguem de outros grupos sociais; (4) tal como outras organizações sociais, as famílias devem cumprir certas tarefas para sobreviver, tais como a manutenção física e a económica, a reprodução de membros da família (novos nascimentos ou

adoção), a socialização dos papéis familiares e laborais e o cuidado emocional. Além disso, certas facetas diferenciam-na de outros sistemas sociais, pois cada sistema individual familiar está configurado pelas suas próprias facetas estruturais particulares (tamanho, complexidade, composição, estágio vital), pelas características psicobiológicas dos seus membros individuais (idade, género, fertilidade, saúde, temperamento, etc.) e pela sua posição sociocultural e histórica. Por outro lado, como sistemas abertos e hierarquizados, estão inseridos no meio com o qual decorrem trocas permanentes (supra-sistema), sendo integrados por subtotalidades autónomas (subsistemas), funcionando como partes de sistemas mais vastos ou como totalidade de sistemas mais restritos (Relvas, 2000).

De acordo com esta definição, as famílias não podem ser descritas em termos estáticos, uma vez que as suas partes se encontram dinamicamente relacionadas entre si e com o meio. É necessário, pois, centrar-se nos *processos relacionais* (traduzidos nas normas, estruturas e interacção familiares) e na *dimensão temporal* (desenvolvimento, evolução, continuidade). As qualidades das famílias surgem da interacção das suas partes e, por isso, são emergentes, únicas e diferentes das demais. Outra qualidade que define as famílias como sistemas abertos e dinâmicos é a sua organização em padrões regulares e repetitivos que podem ser observados no tempo. A partir destas *redundâncias* observáveis podem deduzir-se as regras que governam o sistema, regras que se estruturam hierarquicamente (Goldenberg e Goldenberg, 1980). Estas também incluem um conjunto de normas para manter e regular as relações entre os elementos que fazem parte do sistema, assim como para manter e regular as relações do sistema com o seu meio. Todas as famílias têm regras na divisão do trabalho, poder, etc. Às vezes, elas são estabelecidas abertamente. Outras vezes são implícitas, mas todos os membros do sistema as compreendem (Minuchin e Fishman, 1981).

Os sistemas familiares também estão interconectados com sistemas mais amplos ou suprasistemas. Estes incluem a rede de relações familiares mais extensas, o âmbito laboral, a escola, etc.

A teoria dos sistemas familiares enfatiza, deste modo, a *totalidade* da família mais do que o indivíduo dentro do sistema. A família teria, assim, qualidades que podem ser descritas unicamente em termos das características combinadas dos seus membros, isto é, das relações entre eles. Sublinham-se, pois, os padrões transaccionais familiares, ou seja, as sequências regulares de comportamento entre os membros da família que podem ser observados durante um largo período de tempo. Dá-se uma especial atenção ao impacto mútuo do comportamento dos membros da família e da acção de cada membro no sistema inteiro, assim como acerca das transações que têm lugar nos subsistemas familiares.

A família constitui um sistema hierarquicamente organizado, compreendido por subsistemas mais pequenos que, por sua vez, estão contidos em sistemas mais amplos. Isto dá lugar a uma estratificação de sistemas de crescente complexidade: subsistemas, sistemas e suprasistemas. Cada sistema familiar contém subsistemas. O marido e esposa formam uma díade, a mãe e os filhos formam outra, os irmãos formam outro subsistema, e daí em diante. Os subsistemas podem ser formados por gerações, sexo, interesses ou por funções. Cada membro da família pertence simultaneamente a diferentes subsistemas. Em cada um são exercidos níveis diferentes de poder e aptidões diferentes são aprendidas. Por exemplo, a criança mais velha pode aprender que tem mais poder sobre os irmãos, mas tem que ceder poder quando interage com os pais.

A conceptualização das famílias como sistemas implica a existência de *limites* que delimitem os elementos que pertencem ao sistema e aqueles que pertencem ao seu ambiente. Os limites definem o sistema e representam o ponto de contacto com o seu exterior imediato (outros sistemas externos à família mas em transacção com ela),

afectando o fluxo de informação entre o ambiente e o sistema. Uma visão sistémica é, inevitavelmente, contextual e deve ter em consideração as matrizes socioculturais, históricas, políticas e económicas. Os limites de um sistema particular podem caracterizar-se como mais ou menos fechados em função da sua relativa permeabilidade, isto é, na medida em que permitem ou impedem o fluxo de matéria, energia ou informação entre si e o seu ambiente. Uma vez que todo o sistema tem um certo grau de transacção com o seu meio imediato, todos os sistemas familiares são abertos (Goldenberg e Goldenberg, 1980). Ainda que possam diferir no nível de abertura, os subsistemas familiares também são definidos por limites. Os membros da família no contexto de interacções repetidas devem aprender as regras para se relacionarem entre si, quer dentro como entre subsistemas. Os limites entre subsistemas permitem a *diferenciação* intrasistémica, limites que para um efectivo funcionamento familiar devem ser claros e flexíveis.

O *feedback* refere-se ao controlo cibernético dos sistemas sociais, isto é, um circuito fechado que devolve ao sistema parte do seu *output* em forma de *input*. Uma vez estabelecido o circuito, o sistema mantém um padrão de conduta determinado por um de dois tipos possíveis de *feedback*: positivo ou negativo. O negativo opera para restaurar ou manter uma condição de equilíbrio dinâmico, um estado conhecido como *homeostase*. Neste sentido, é fundamental para manter a estabilidade do sistema e corrigir qualquer desvio (de origem interno ou externo) dos comportamentos controlados por este mecanismo. Um exemplo de *feedback* negativo, numa família, seria quando se trata de corrigir os desvios de algum dos seus membros relativamente às regras e valores familiares. Em famílias com disfunção, este mecanismo de autoregulação pode dar lugar a comportamentos de inadaptação, como soluções estereotipadas, aplicação rígida de regras ou intolerância à mudança, que são as que mantêm o equilíbrio disfuncional. O *feedback* positivo, pelo contrário, é um mecanismo que amplifica o desvio, conduz à perda de

estabilidade ou equilíbrio e, por isso, conduz à mudança. Um conceito relacionado com a mudança nos sistemas é a *morfogénese* (literalmente, criação de novas formas ou estruturas). A morfogénese refere-se aos processos que, mediante mecanismos de *feedback* positivo (ou processos de amplificação do desvio), permitem que os sistemas sociais cresçam e se inovem. Um exemplo deste processo nas famílias seria a capacidade de inovar ou criar novas estratégias de resolução de problemas perante situações novas ou problemáticas, como a entrada de um elemento para o ensino superior. Os sistemas dominados por mecanismos de *feedback* positivos demonstram uma maior variabilidade, ainda que possam ser mais instáveis. Assim, para assegurar a sobrevivência do sistema, as forças *morfogénicas* do *feedback* positivo devem confrontar-se com as forças *homeostáticas* do *feedback* negativo.

### **A família como ecossistema**

O termo ecossistema, vindo da Biologia, foi utilizado como unidade de análise no estudo da sobrevivência dos organismos centrando-se, essencialmente, nas interacções entre os organismos vivos, os recursos de vida e as condições ambientais (Blocher, 1991). O conceito de ecossistema também provém da teoria geral de sistemas. Os sistemas são compreensíveis à luz das transações e interacções cruciais entre os seus elementos e o meio ambiente, onde os organismos sobrevivem e se desenvolvem. Passando para a ecologia humana, a tónica coloca-se na natureza das interacções sociais em humanos. O conceito de ecologia do desenvolvimento humano<sup>7</sup> está fundado, pois, na ideia de que o crescimento e o desenvolvimento saudável resulta do balanço dinâmico entre forças internas e forças

---

<sup>7</sup> Bronfenbrenner (1993, p. 7) define a ecologia do desenvolvimento humano como “the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life course, between an active, growing, highly complex biopsychological organism . characterized by a distinctive complex of evolving interrelated, dynamic capacities for thought, feeling, and action – and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by the relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded”.



externas que podem produzir mudança. Assim, o desenvolvimento ocorre quando os seres humanos encontram novas exigências ambientais tais como novas expectativas, novos papéis, novas responsabilidades. Se os indivíduos encontrarem uma sequência ordenada de desafios cada vez mais complexos compatíveis com as suas capacidades de *coping*, serão capazes de lidar com tais desafios e, em consequência, crescerão. Por vezes surgem descontinuidades entre as capacidades do indivíduo e as exigências do meio.

Dentro desta perspectiva, o desenvolvimento humano é conceptualizado como o produto de um processo coextensivo ao ciclo de vida, de compromissos entre o indivíduo e o ambiente. Deste modo, o desenvolvimento humano só é compreensível dentro do contexto natural pessoa-ambiente, onde ocorre o comportamento (Bronfenbrenner, 1993). Por outro lado, Bronfenbrenner sustenta que o organismo humano deve ser concebido como um todo funcional, um sistema integrado, no qual vários processos psicológicos (afectivos, cognitivos, emocionais e sociais) operam numa interacção mútua coordenada. Nas palavras deste investigador, “human beings are not only the partial products, but also the partial producers of their environments” (Bronfenbrenner, 1993, p. 6)

Dentro de uma perspectiva ecológica sublinha-se a necessidade de reconhecer a influência que o contexto social exerce na vida familiar. A família não existe como uma unidade independente de outras organizações sociais. A relação do sistema familiar com o seu meio é mútua: as condições do meio influenciam a vida familiar e as mudanças que ocorrem na família facilitam as trocas com o meio, tratando este de se ajustar aos novos padrões familiares. Neste sentido, estabelece-se entre a família e os sistemas extrafamiliares um processo contínuo de adaptação mútua.

O desenvolvimento individual, de acordo com Bronfenbrenner (1979; 1986a; 1993), deve entender-se no contexto do ecossistema. Assim, um indivíduo cresce e adapta-se através de intercâmbios com o seu ecossistema imediato (a família) e ambientes

mais distantes, como o ensino superior. A família, de acordo com esta perspectiva, pode conceptualizar-se como um ecossistema que sob condições normais manter-se-á num estado de equilíbrio dinâmico, caracterizado pelo balanço adequado entre os seus recursos e os níveis de stresse. No entanto, quando se produzem mudanças no exterior da família, combinadas com mudanças no seio da família, pode produzir-se um estado de instabilidade ecológica, cujos níveis de stresse excedem a disponibilidade de recursos pessoais e familiares, sendo mais provável que ocorram o conflito e a violência.

O modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner enfatiza, especialmente, a importância do contexto social no desenvolvimento humano em geral e, especificamente, nas relações familiares. Fuster e Musitu (2000, pp. 149-150) apontam seis princípios presentes no trabalho de Bronfenbrenner (1979) que permitem compreender o ecossistema familiar como um sistema em interação com o seu ambiente.

Desenvolvimento em contexto: as crianças e jovens encontram-se profundamente influenciados pelo seu ambiente – família, amigos, colegas de turma, vizinhos, comunidade, cultura. De igual modo, o meio onde vivem e com o qual se relacionam influencia o comportamento dos pais. Por conseguinte, a capacidade de um pai para cuidar e educar com sucesso um filho não é apenas uma questão de personalidade, mas também o é em função da comunidade e cultura particular onde pais e filhos vivem.

Qualidade de vida: o modelo ecológico enfatiza a importância da qualidade de vida para as famílias e a sua estreita relação com um meio socialmente rico. Os pais, de acordo com esta formulação, necessitam de uma combinação apropriada de relações formais e informais capazes de proporcionar apoio, orientação e assistência na difícil tarefa de cuidar e educar os filhos.

Acomodação mútua indivíduo–ambiente: os indivíduos e o meio adaptam-se e ajustam-se mutuamente. Assim, para a compreensão do comportamento humano é necessário centrar-se na interacção do indivíduo com a situação, num contínuo temporal.

Efeitos de ordem secundária: o comportamento e o desenvolvimento humano são o resultado de interacções modeladas e, inclusive, controladas por forças em contacto directo com os indivíduos em interacção. Bronfenbrenner chama-lhes efeitos secundários para indicar algo mais além dos indivíduos e que regula a sua interacção. Assim, por exemplo, a relação pais–filhos está claramente modelada por forças externas à família. Com frequência o que acontece ao pai no trabalho afecta-o a si e ao filho.

Ligações entre pessoas e contextos: as relações pais–filhos fortalecem-se quando pai e filho compartilham experiências em múltiplas situações. A capacidade dos pais para educarem os filhos com sucesso depende, parcialmente, do nível de riqueza das redes de relações sociais de ambos. Quando os filhos mantêm relações com outros adultos diferentes dos seus pais, tais como professores, amigos, vizinhos e familiares, que transcendem contextos distintos e persistem no tempo, quer os filhos quer os pais beneficiam, na medida em que fortalecem as suas relações (pai–filho), verificando-se uma melhoria do desenvolvimento da criança.

Perspectiva do ciclo vital: o sentido e significado das características da personalidade e das situações distintas pode diferir ao longo do ciclo de vida.

O aspecto principal que surge da análise ecológica das relações familiares é que a capacidade para cuidar e educar os filhos depende, em grande parte, do contexto social no qual a família vive. Depende, também, do modo como pais e filhos mantêm interacções duradouras com outros fora do lar, das forças externas que penetram no lar e que regulam as interacções pais–filhos, das normas de cuidado das crianças preconizadas no meio

envolvente mais imediato à família e do local onde a família se encontra ao longo do seu curso vital.

Para Bronfenbrenner (1979), a ecologia do desenvolvimento humano é composta por quatro sistemas ou contextos distintos, mas interrelacionados entre si. Estes sistemas ou contextos diferenciam-se com base no imediato em relação à pessoa que se desenvolve: micro<sup>8</sup>-, meso-, exo- e macrossistema (fig.1).

O *microsistema* define-se como o conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o meio circundante imediato que contém a pessoa (Bronfenbrenner, 1979; 1993). A família seria o principal microsistema onde tem lugar o desenvolvimento e inclui as interações entre os filhos, os seus pais e irmãos. Outro microsistema relevante para o desenvolvimento infantil seria a escola e englobaria as interações com os professores e com os pares.

O segundo estrato ecológico, *mesossistema*, contempla as relações entre microsistemas. Bronfenbrenner (1993, p. 15) define-o como a inter-relação entre os principais cenários que contêm a pessoa em desenvolvimento num momento particular da sua vida. Um exemplo seria as inter-relações e influências mútuas entre a família e a escola (o que ocorre na escola pode afectar a família e vice-versa).

---

<sup>8</sup> As definições dadas por Bronfenbrenner (1993) são as seguintes:

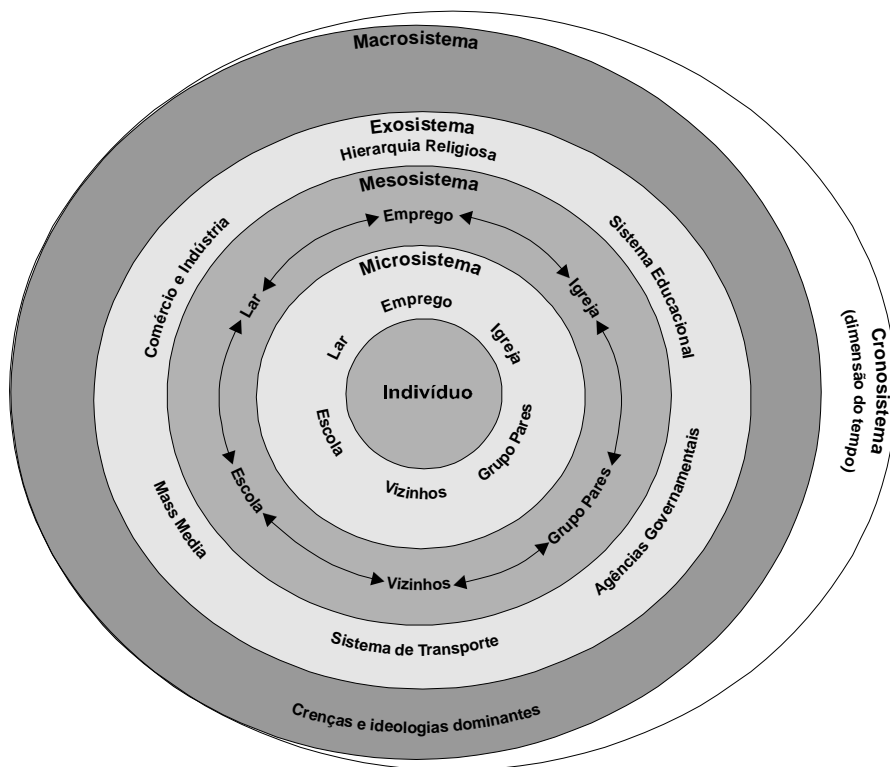
**Microsistema:** “a microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face to face setting with particular physical, social, and symbolic features that invite, permit, or inhibit, engagement in sustained, progressively more complex interaction with, and activity in, the immediate environment” (Bronfenbrenner, 1993, p. 15).

**Mesosistema:** “a mesosystem comprises the linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person. Special attention is focused on the synergistic effects created by the interaction of developmentally instigative ou inhibitory features and processes present in each setting” (Bronfenbrenner, 1993, p. 22).

**Exossistema:** “the exosystem comprises the linkages and processes taking place between two or more settings, at least one of which does not contain the developing person, but in which events occur that indirectly influence processes within the immediate setting in which the developing person lives” (Bronfenbrenner, 1993, p. 24).

**Macrossistema:** “the macrosystem consists of the overarching pattern of micro-, meso- and exosystems characteristic of a given culture, subculture, or other extended social structure, with particular reference to the developmentally instigative belief systems, resources, hazards, lifestyles, opportunity structures, life course options and patterns of social interchange that are embedded in such overarching systems” (Bronfenbrenner, 1993, p. 25).

*Fig. 1: Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner*



Adaptado de Portugal, 1992, p. 40

O *exossistema* define-se como uma extensão do mesossistema. Representa as estruturas sociais quer formais como informais (por exemplo, o mundo do trabalho, as redes de relações sociais, a distribuição de bens e serviços), que não contêm em si mesmas a pessoa em desenvolvimento, ainda que rodeie e afecte o contexto imediato em que se encontra a pessoa e, por isso, influencia, delimita e até determina o que ali acontece (Bronfenbrenner, 1986a; 1993). Assim, por exemplo, numa família, um filho vive com pessoas (pais) que interagem e se encontram afectados por sistemas nos quais a criança não toma parte. No entanto, o que acontece nesses sistemas, na medida em que tem um efeito para os pais, também pode influenciar o trato dos pais para com o filho. Deste modo, o que

ocorre no microsistema (interacção pais–filho em contexto familiar) pode ser influenciado pelo que acontece noutros sistemas nos quais a criança não desempenha nenhum papel.

O *macrossistema* representa os valores culturais, sistemas de crenças e acontecimentos históricos (guerras, inundações, etc.) que podem afectar outros sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1979; 1986a; 1993). Assim, por exemplo, as atitudes, os valores e as crenças sociais relativas à infância e ao papel parental na educação dos filhos podem ter importantes influências na forma como uma criança é socialmente tratada e valorizada.

Bronfenbrenner (1986a) propôs um sistema adicional a que chamou de *cronossistema* e que se refere à possibilidade do seu modelo examinar a influência do meio envolvente no desenvolvimento, à luz de um dado momento temporal em que este ocorre.

Em suma, a teoria ecológica centra-se nos humanos enquanto organismos biológicos e sociais em interacção com o seu ambiente. Nesta perspectiva considera-se a família um sistema de energia em transformação, interdependente do seu contexto físico-biológico, do ambiente humano construído e do meio sociocultural. Um ecossistema familiar compreende estes ambientes com os quais interactua. Cada sistema encontra-se conectado a outros, de forma que se influenciam mutuamente.

#### **4. O ambiente familiar**

A família tem sido considerada um factor crucial no desenvolvimento do indivíduo. Nesta perspectiva, o ambiente familiar tem sido apontado como uma das variáveis fundamentais na explicação do desenvolvimento individual e da adaptação aos diferentes contextos de vida.

Os anos de infância, passados tradicionalmente na família, são vistos pelos investigadores como particularmente importantes para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Esta preferência deu lugar a uma proliferação de investigações que procuraram estabelecer relações entre características parentais e familiares e o desenvolvimento comportamental, emocional e cognitivo da criança. Estes estudos partem de dois princípios. Por um lado, neste período de vida, parece haver especial apetência para influenciar o desenvolvimento do indivíduo e, por outro lado, postula-se que o desenvolvimento subsequente se constrói no precedente. Assim, esta influência inicial afectaria a pessoa e o modo como interpreta e experiencia outros ambientes ao longo do seu ciclo de vida. A este respeito Eccles (1983, cf. Frome e Eccles, 1998, p. 435) postulou que as diferenças individuais no autoconceito, nas expectativas, na realização de tarefas e no confronto de desafios são resultado não da própria realidade, mas da sua interpretação. Inicialmente, os pais e, posteriormente, os professores e os pares exercem uma influência, positiva ou negativa, na formação deste processo interpretativo.

Nos primeiros anos de infância, a família é responsável pelo cuidado e desenvolvimento salutar da criança. Em famílias saudáveis as crianças aprendem que podem contar com o ambiente para obterem segurança emocional, física e bem-estar, e adquirem comportamentos que lhes permitirão, eventualmente, manter a sua saúde física e emocional independente da dos progenitores (Repetti, Taylor e Seeman, 2002). Autores como Eccles *et al.* (1993) defenderam que um desenvolvimento saudável tem lugar quando existe uma conjugação entre as necessidades de desenvolvimento individual e as oportunidades proporcionadas pelos seus ambientes sociais.

Também tem havido interesse em compreender se o relacionamento pais-adolescentes é de facto assim tão conflituoso e se o processo de individuação implica, imperativamente, uma ruptura com os laços familiares tal como postulavam as teorias

iniciais do desenvolvimento. Em vez disso, a investigação indica que os indivíduos que mantêm um relacionamento próximo com os pais ao longo da adolescência demonstram mais auto-confiança e independência do que aqueles que relatam maior distância emocional (Eccles *et al.*, 1993; Schultheiss e Blustein, 1994). Ao contrário do que se pensa, a maior parte dos adolescentes parece manter com os pais um relacionamento caloroso, positivo, baseado no respeito mútuo, durante o período da adolescência e de jovem adultez (Schultheiss e Blustein, 1994). O processo de independência dos adolescentes implica uma transformação e não uma ruptura ou deterioração das relações familiares, pelo que a rejeição tempestiva dos laços parentais não é requisito para alcançar o estatuto de adulto competente. Um dos factores implicados na modificação das relações familiares talvez seja o desenvolvimento da capacidade dos adolescentes para compreender a natureza do relacionamento entre pais e filhos, permitindo-lhes modificar a percepção do seu relacionamento. A este propósito Selman (1980, cf. Sprinthall e Collins, 1999, p. 312) descreveu níveis de compreensão interpessoal e aplicou-os à compreensão do relacionamento entre pais e filhos.

Moos (1976, cf. Shulman e Prechter, 1989, p.441) introduziu o conceito de ambiente familiar para se referir às percepções que os indivíduos têm do seu meio familiar. Para este autor, o ambiente familiar apresenta três dimensões conceptuais. A dimensão da *relação* refere-se ao nível de compromisso e coesão existente entre os membros da família e à expressividade aberta dos seus sentimentos positivos ou negativos. O *crescimento pessoal* pretende compreender até que ponto os membros familiares são assertivos, auto-suficientes, tomam as suas próprias decisões, se as suas actividades são orientadas para o rendimento, qual o seu interesse numa vida social, intelectual e cultural e até que ponto participam em actividades sociais e recreativas. A *manutenção do sistema* refere-se à



organização e estruturação da vida da família, à extensão com que são enfatizadas regras e procedimentos claros.

Numa tentativa para identificar preditores de comportamento antisocial e sintomas depressivos muitos investigadores viraram a sua atenção para o ambiente familiar. São vários os estudos que defendem a existência de uma forte relação entre o tipo de interacção familiar e o desenvolvimento de comportamentos desviantes nos filhos. Parece haver reconhecimento de que as interacções coercivas entre pais/ filhos podem dar lugar ao desenvolvimento de comportamentos agressivos e antisociais noutros contextos e, por essa razão, o ambiente familiar é considerado um importante regulador do comportamento da criança, do adolescente e do adulto.

A investigação sugere consistentemente que famílias com certas características relacionais (conflito familiar, episódios frequentes de agressão, cuidados deficientes, relacionamentos familiares frios, que não apoiam e negligenciam) prejudicam o desenvolvimento psicossocial e físico das crianças, com efeitos que se estendem e perduram na sua vida de adultos. Têm sido apontados défices no domínio e expressão de emoções e na competência social (Repetti, Taylor e Seeman, 2002), défices na utilização de estratégias de *coping* (Holahan e Moos, 1987), dificuldades de adaptação aos novos ambientes, dificuldades em estabelecer comportamentos pró-sociais e em sentir afecto ou preocupação para com os demais (Arboleda, 1999), comportamentos desviantes como a delinquência (Pike *et al.*, 1996), comportamentos auto-destrutivos como o consumo de drogas (Repetti, Taylor e Seeman, 2002), efeitos nocivos no bem-estar psicológico e adaptação (Jaycox e Repetti, 1993) e depressão no adolescente (Shulman e Prechter, 1989).

Por outro lado, em termos gerais, os factores contextuais de apoio (receptividade e apoio familiar) promovem a competência e a adaptação da criança em diferentes contextos e níveis de desenvolvimento. As crianças que beneficiam de relações de apoio por parte

dos seus pais adaptam-se mais favoravelmente a novos ambientes sociais, onde mostram possuir competências sociais com os adultos e com os pares (Arboleda, 1999; Colarossi e Eccles, 2000).

A coesão familiar, a par do conflito, tem sido das variáveis mais estudadas. Olson e McCubbin (1983, cf. Amato, 1988, p. 43) defenderam que a coesão é uma dimensão significativa da vida familiar que unifica um grande número de conceitos: proximidade emocional, frequência de interacção, preferência por actividades intra grupo, apoio mútuo, interesses partilhados, objectivos comuns e interdependência. Baixos níveis de coesão familiar estão associados a problemas de comportamento em crianças, tais como a agressão e défices no discurso. Embora os adolescentes sejam mais independentes que as crianças, a confiança geral na família para apoio, companheirismo e orientação sugerem que a coesão familiar é um factor positivo no desenvolvimento e adaptação, independentemente da idade (Shulman e Prechter, 1989). De um modo geral, processos interpessoais positivos dentro da família, tais como apoio mútuo e coesão, proporcionam oportunidades para o desenvolvimento da competência e adaptação. Por outro lado, processos interpessoais negativos, tais como o conflito, proporcionam poucas oportunidades de desenvolvimento. A investigação mostra que os processos familiares positivos e a ausência de processos negativos estão associados a níveis elevados de competência pessoal e social nas crianças e servem de modelo à adaptação académica, social, emocional e interpessoal do indivíduo, ao longo do seu ciclo de vida (Amato, 1988; Shulman e Prechter, 1989). Por outro lado, também se levanta a hipótese de que crianças competentes contribuem para o funcionamento positivo da família.

As formas de controlo parental sobre os filhos e os seus efeitos no desenvolvimento também tem suscitado interesse científico nos investigadores. O controlo reflecte-se no número de decisões que os pais tomam, na quantidade de supervisão que exercitam e no

número de regras que impõem aos filhos. Esta forma de controlo ensina às crianças que a sociedade é governada por regras e estruturas, que elas devem observar para serem reconhecidas como pessoas socialmente competentes (Barber, Olsen e Shagle, 1994). Uma boa dose de controlo, particularmente quando combinada com níveis de apoio parental elevados, está associada a uma auto-estima e competência elevadas na criança. Parece que o reforço consistente e claro de regras permite à criança interiorizar um conjunto de padrões que facilitam a autoregulação do seu comportamento e, deste modo, o desenvolvimento da competência.

Barber, Olsen e Shagle (1994) distinguem o controlo psicológico do controlo comportamental. O controlo psicológico, considerado fundamental para o desenvolvimento da identidade, refere-se aos padrões da interacção familiar que inibem ou promovem os processos de individualização da criança ou, também, o nível de distância psicológica que a criança experimenta relativamente aos seus pais. As crianças que percebem de maneira consistente que os seus pais estão sempre a manipulá-los, mediante a ameaça de quebra do vínculo afectivo (excesso de controlo psicológico), experimentarão mais dificuldades no reconhecimento da sua individualidade e no desenvolvimento da capacidade para confiar nas suas próprias ideias por medo de perder a relação com os pais. O controlo psicológico, para estes autores, diminui a competência necessária para estabelecer relações sociais, originando problemas de isolamento ou depressão. A inexistência ou escassez de controlo comportamental (excessiva autonomia, ausência de regras e de restrições e o desconhecimento do comportamento quotidiano da criança) são interacções com ausência de regulação dos comportamentos da criança. Barber, Olsen e Shagle (1994) descobriram que os padrões de interacção familiar que inibem o desenvolvimento psicológico das crianças (controlo psicológico) relacionam-se com o aparecimento de problemas internos,

enquanto que uma regulação insuficiente do comportamento relaciona-se com o aparecimento de problemas externos.

As teorias do desenvolvimento infantil salientam, desta forma, a importância de um relacionamento de alta qualidade com os pais para a aquisição de competências ou aptidões necessárias para o desenvolvimento salutar do indivíduo, ao longo do seu ciclo de vida. Pais compreensivos e carinhosos proporcionam uma base segura a partir da qual a criança pode explorar o ambiente sem ansiedade (Ainsworth, 1989). Um relacionamento seguro com um ou os dois pais facilita a exploração, a descoberta, a aquisição de competências e o desenvolvimento da autoconfiança. É defendido que um relacionamento seguro com os pais ao longo da infância e adolescência contribui para o desenvolvimento de esquemas de autopercepção pessoal positivos (autovalorização e auto-eficácia elevadas) e do que pode ser esperado nos relacionamentos com os outros (a crença de que os outros são de confiança e estão disponíveis). As investigações de Baumrind e Elder (1963, cf. Sprinthall e Collins, 1999, p. 304) destacaram um aspecto muito importante. Os adolescentes desenvolvem de uma forma consciente e emocional certas expectativas implícitas sobre a maneira como serão tratados, com base na atmosfera interpessoal criada pelos pais. A forma como se percebe os outros pode depender das experiências familiares presentes e passadas.

Esta proposta defende que as percepções que o indivíduo tem de si e dos outros envolvem esquemas derivados de relacionamentos específicos com os pais. Deste modo, estes esquemas apresentam impacto na própria valorização da criança, na sua visão dos pais e na sua visão dos outros. A este propósito, Saranson *et al.* (1993) referem que é mais provável que uma criança desenvolva uma fonte positiva de autoconceito se receber apoio, afecto e *feedback* positivo por parte dos pais. Nos adolescentes, níveis diferentes de autoconceito estarão, provavelmente, associados a percepções mais positivas ou negativas

resultantes da interacção com os seus pais (Fontaine, Campos e Musitu, 1992). De acordo com Pierce, Saranson e Saranson (1990, cf. Cutrona et al., 1994, p. 369), as pessoas que experienciam um relacionamento seguro com os pais formam modelos dos outros como estando disponíveis, inclusive em termos de suporte ou apoio. Estes autores defendem, de um modo geral, que as atitudes em torno dos outros, formadas na infância e adolescência, influenciam as tendências gerais para avaliar a disponibilidade de apoio ou suporte.

Muitos estudos tentaram mostrar o papel que a família tem no desenvolvimento do adolescente e na sua adaptação. Descobriu-se que os níveis de diferenciação e autoconceito dos adolescentes variam em função da coesão e respeito pela perspectiva individual (Shulman e Klein, 1982, cf. Shulman e Prechter, 1989, p. 441). Várias investigações apontadas por Lopez<sup>9</sup> (1989, p. 77) relatam insistentemente correlações negativas entre medidas de conflito intrafamiliar e o ajustamento individual do estudante.

Gonçalves (1997) e Lopez (1989) concluíram, nos seus estudos, que o ambiente familiar tem uma influência significativa nos comportamentos de exploração e investimento vocacional e que existem famílias (coesas, expressivas e organizadas) que na sua auto-organização facilitam essa exploração enquanto que outras (conflituosas) a inibem ou restringem.

O ambiente familiar também pode ser estudado como um clima psicossocial específico, na sua variabilidade intrafamiliar. Estes estudos indicam que as crianças da mesma família experienciam diferentes ambientes. Os investigadores desenvolvimentistas que estudam a família concluem que as influências ambientais que afectam a personalidade são frequentemente diferentes de irmão para irmão e de irmão para irmã (Hoffman, 1991; Pike *et al.*, 1996). Para Hoffman (1991), esta última diferença é devida às crenças parentais relativas ao género. Além disso, o impacto do ambiente na personalidade é mediado pelas interpretações e respostas da criança. O ambiente familiar é, então, concebido de um modo

---

<sup>9</sup> Hoffman, 1984; Hoffman e Weiss, 1987; Lopez, Campbell e Watkins, 1986, 1988, 1989.

multidimensional, com efeitos na personalidade dependendo das combinações das unidades em interação.

Embora o ambiente familiar na infância seja particularmente importante no desenvolvimento da personalidade, outros ambientes e experiências subsequentes também desempenharão o seu papel. Os investigadores desenvolvimentistas não vêem a personalidade como estabelecida apenas na infância, nem como sendo estabelecida exclusivamente na família, mas como estando sujeita à mudança ao longo do ciclo vital, através de uma multiplicidade de interações. No entanto, apesar deste reconhecimento, só recentemente se tem vindo a tentar compreender as dinâmicas existentes entre a família e outros sistemas na formação do indivíduo, para além do domínio da adolescência.

## **5. Família e adaptação ao ensino superior**

As transições de vida, como a entrada para o ensino superior, podem promover o desenvolvimento de novas aptidões cognitivas e interpessoais, assim como a abertura para valores e crenças pessoais. Durante estes períodos não podemos esquecer os contributos desempenhados por um conjunto de variáveis psicológicas e contextuais. A família, enquanto variável contextual, parece representar um papel crucial no modo como o jovem adulto percebe e vivencia os novos contextos de desenvolvimento. No entanto, até recentemente, parece ter sido dada pouca atenção à clarificação da relação entre as dinâmicas do funcionamento familiar, o desenvolvimento do jovem adulto e o ajustamento à universidade. Como referem Lopez, Campbell e Watkins (1988, p. 402), esta lacuna é surpreendente uma vez que é reconhecido que a família representa um contexto susceptível de influenciar o desenvolvimento psicológico, social e emocional dos seus membros.

Na literatura encontram-se dois grandes grupos de investigação que se interessam pelo esclarecimento da relação entre família e desenvolvimento/ adaptação ao ensino superior. De salientar que as duas vertentes são complementares verificando-se, assim, quem as estude em conjunto.

Os investigadores têm-se revelado muito interessados nas teorias da vinculação, focando-se, essencialmente, na resolução do conflito separação–individuação. Outra dimensão da vida familiar que tem suscitado a sua atenção aborda a questão do suporte social familiar<sup>10</sup>. Relativamente a estudos que abordem a questão do ambiente familiar (dimensão relacional, crescimento pessoal e manutenção do sistema), objecto de estudo do presente trabalho, apenas são visíveis os que abordam o sistema relacional (considerada uma dimensão importante de apoio familiar) e o controlo familiar (reconhecido como uma relevante dimensão familiar na regulação do comportamento). Como apontam Parker e Gladstone (1996), as dimensões apoio e controlo estão subjacentes em todos os relacionamentos interpessoais importantes. Talvez devido a essa atribuição estas variáveis sejam as mais abordadas na literatura. Por conseguinte, pretende-se, neste espaço, fazer uma revisão desses estudos.

Porém, podemos referir, antecipadamente, que a maioria desses estudos apontam a importância da ligação emocional (atitudes de apoio, coesão e aceitação) e da individualidade (atitudes de desacordo), presentes na interacção familiar, no desenvolvimento da identidade e no ajustamento às transições de vida.

Os anos que se passam no ensino superior são vistos como um período durante o qual os estudantes conquistam autonomia e adquirem uma certa independência da família de origem. Para alguns investigadores estes ganhos ocorrem à medida que os laços com a

---

<sup>10</sup> As primeiras investigações sobre o suporte social e os seus efeitos definiam-no em termos da percepção da sua disponibilidade no meio ambiente. Esta teoria enfatiza a importância do processo de vinculação. De acordo com Pierce, Saranson e Saranson (1990, cf. Cutrona et al., 1994, p. 369), as pessoas que experienciam um relacionamento seguro com os pais formam modelos dos outros como estando disponíveis em termos de suporte ou apoio, influenciando as tendências gerais para avaliar a disponibilidade de apoio ou suporte. A literatura sobre o suporte social tem demonstrado que os sujeitos que apresentam uma rede de suporte, mostram-se mais ajustados (Ryan e Solky, 1996).

família afrouxam e os pais passam a exercer menos influência nas atitudes e comportamentos dos jovens adultos, sem que haja uma ruptura dos laços afectivos e de apoio (Ainsworth, 1989).

Esta ideia deu origem a uma série de estudos que pretenderam compreender o funcionamento do processo de vinculação e o seu papel no processo de individuação e no ajustamento académico, social e emocional do jovem adulto (Lapsley, Rice e Shadid, 1989; Holmbeck e Wandrei, 1993; Kenny, 1987; Kenny e Donaldson, 1991; Lopez, Campbell e Watkins, 1988; Schultheiss e Blustein, 1994; Rice, Cole e Lapsley, 1990; Soucy e Larose, 2000). O ponto comum a todas estas investigações reside no reconhecimento de que quer a vinculação quer a individuação, são cruciais para o funcionamento dos comportamentos adaptativos.

De acordo com a teoria da vinculação, a criança exhibe desde o nascimento comportamentos de vinculação que são activados em situações de angústia física e psicológica, com o objectivo de manter uma proximidade física ou emocional com os pais. De um modo geral, a figura de vinculação é considerada uma base segura a partir da qual a criança pode explorar o meio ambiente sem medos promovendo, deste modo, o desenvolvimento da sua competência social. Uma figura de vinculação segura detecta a angústia da criança e responde-lhe. Pelo contrário, uma figura de vinculação insegura não responde aos sinais enviados pela criança e se o faz é de modo inconsistente (Ainsworth, 1989).

O processo de separação-individuação, tarefa de desenvolvimento da adolescência (Blos, 1979 cf. Rice, Cole e Lapsley, 1990, p. 195), está ligado ao desenvolvimento do *ego* e é visto como uma tentativa de transcender as representações infantis impostas pelos pais, que resultam na reformulação do *self* e na aquisição do sentido de identidade. Para tal é necessário que o adolescente quebre os laços com os pais e se desligue física e



psicologicamente das influências parentais interiorizadas. É neste sentido que Fleming (1993) refere que a autonomia, a individuação e a formação da identidade são fenómenos intimamente ligados. A formação da identidade, para esta autora, é facilitada por uma maior autonomia, a qual é tanto maior quanto mais o processo de individuação estiver alcançado.

Inicialmente, alguns teóricos conceptualizaram a transição para a fase adulta como um período marcado pelo conflito e stresse, na medida em que os adolescentes lutavam para se desvincularem psicologicamente do tratamento infantilizado por parte dos pais e, assim, reformulavam um sentimento do seu eu como independente (Erikson, 1982). Esta perspectiva parecia advogar que uma ruptura com os laços parentais era condição *sine qua none* para que o adolescente construísse a sua identidade.

Mais recentemente veio mostrar-se que o jovem adulto não abandona ou repudia os seus pais como condição necessária para o seu desenvolvimento. Além disso, um desenvolvimento psicológico saudável é promovido dentro do contexto de uma redefinição progressiva mútua da relação pais-adolescente, uma relação que continua no sentido da união emocional e ao mesmo tempo encoraja o processo de autonomia. O desenvolvimento da identidade ocorre mediante o relacionamento pais-adolescente e implica a resolução do conflito dialéctico entre as necessidades de individuação e de vinculação (Grotevant e Cooper, 1986). Reconhece-se a importância da ligação afectiva e do apoio parental para o desenvolvimento da autonomia e da individuação, para a promoção do desenvolvimento pessoal e para a adaptação a novos contextos de vida (Ainsworth, 1989, Grotevant e Cooper, 1986). Para Ainsworth (1989), a vinculação é vista como um laço afectivo que pode promover a autonomia. Não é considerado sinónimo de dependência. Os pais proporcionam uma base segura de apoio, promotora da exploração activa do ambiente universitário e do desenvolvimento das competências intelectual e social. A capacidade

para manter laços afectivos próximos com os pais enquanto negociam a transição para a universidade apresenta, por isso, consequências ao nível da sua adaptação (Schultheiss e Blustein, 1994).

Alguns investigadores mostraram interesse no estudo do processo de separação-individação durante a transição para a universidade. Kenny (1987) sugeriu que a disponibilidade parental pode apoiar o desenvolvimento da autonomia e da competência aquando da saída de casa para frequentar uma instituição de ensino superior. As características de uma vinculação segura (afecto positivo, promoção da autonomia por parte dos pais, perspectivação dos pais como um suporte emocional) parecem, para a autora, estar associadas a comportamentos adaptativos (competência social).

Outros investigadores reconheceram que as variações nos estilos de vinculação são predictoras do ajustamento em situações de transição. De acordo com a taxonomia de Bartholomew e Horowitz (1991), inspirada na teoria de Bowlby (1982), os jovens adultos podem ser classificados num dos quatro grupos de estilos de vinculação (estilo seguro<sup>11</sup>, estilo desligado<sup>12</sup>, estilo preocupado<sup>13</sup> e estilo receoso<sup>14</sup>) em função das valências relativas (positivas ou negativas) dos modelos correspondentes ao *self* e aos outros. Segundo esta teoria, os adolescentes vinculados aos pais no estilo seguro negociarão mais facilmente o processo de individuação e ajustar-se-ão mais facilmente a novas situações.

Com base nestes estilos de vinculação, Lopez e Gormley (2002) efectuaram um estudo, onde concluíram que os estudantes que têm e mantêm um estilo de vinculação seguro ao longo do primeiro ano de universidade, são mais autoconfiantes nas suas

---

<sup>11</sup> Os adultos com um estilo seguro interiorizaram um modelo positivo do seu *self* e dos outros, não temendo nem o abandono nem a intimidade emocional.

<sup>12</sup> As pessoas com um estilo desligado incorporaram um modelo positivo do *self* e um negativo dos outros. Em consequência desta configuração, os indivíduos sentem-se desconfortáveis com a proximidade e intimidade, preferindo manter níveis elevados de separação nos seus relacionamentos íntimos.

<sup>13</sup> As pessoas com um estilo preocupado interiorizaram, pelo contrário, um modelo negativo do *self* e um positivo dos outros. Assim sendo, este estilo predispõe para a grande necessidade de relacionamentos íntimos e de correspondência e o medo de rejeição por parte dos outros com quem se relaciona.

<sup>14</sup> Os adultos com o estilo receoso apresentam modelos de si e dos outros negativos. Assim, têm medo de relacionamentos de proximidade, por um lado, e de serem rejeitados, por outro. Este receio leva-os a evitar o contacto social.

capacidades para atrair e ter parceiros românticos do que os menos seguros e os inseguros. Os estudantes inseguros parecem ter autopercepções menos favoráveis da sua competência interpessoal, mecanismos de *coping* menos adequados ao ajustamento e mais propensão para comportamentos depressivos.

Também tem havido interesse em estudar as diferenças de género na vinculação. Investigadores como Holmbeck e Wandrei (1993), Kenny (1987), Kenny e Donaldson (1991) e Schultheiss e Blustein (1994) verificaram que as estudantes do género feminino descrevem-se como estando mais emocionalmente ligadas aos pais, comparativamente com os colegas do sexo masculino (mais autónomos e emocionalmente independentes). Kenny (1987) e Kenny e Donaldson (1991) revelam que as mulheres que se descreveram como mais ligadas aos pais mostraram níveis mais elevados de competência social, bem-estar psicológico e ajustamento académico, pessoal e social. Estes dados sugerem que os relacionamentos emocionalmente próximos parecem ser mais importantes para o desenvolvimento psicológico das mulheres do que para o dos homens.

Alguns estudos tentaram associar o processo de separação–individuação a outras características do relacionamento familiar, nomeadamente a coesão e o conflito. Por exemplo, Cooper (1988, cf. Holmbeck e Wandrei, 1993, p. 73) refere que as respostas parentais à transformação na vinculação e autonomia parecem ser moderadas pela coesão da família. O estudo de Holmbeck e Wandrei (1993) revelou que as relações familiares (coesão, vinculação, individuação), associadas a variáveis personológicas (percepção da capacidade de adaptação), são predictoras de ajustamento à universidade (ao nível da auto-estima, do suporte social, da depressão, da ansiedade e dos sintomas físicos). Os resultados do estudo para as variáveis familiares revelaram que a qualidade da vinculação familiar e a coesão jogam um papel determinante no nível de ajustamento.

A crescente popularidade das teorias sistémicas da família veio salientar a importância de se ver o indivíduo no contexto familiar e de se reconhecer que o comportamento de inadaptação individual é sintoma de um sistema familiar disfuncional. Os sistémicos referem, à semelhança dos teóricos da separação - individuação, que as pessoas se devem diferenciar da família, por um lado, e reter o sentimento de proximidade, por outro.

Segundo Minuchin (1979), uma família saudável proporciona aos seus membros sentimentos de pertença e de diferenciação, sendo caracterizada por limites interpessoais claros e por uma relação ou aliança marital forte e unida. Relacionamentos excessivamente próximos ou demasiado independentes e a presença de conflito conjugal são vistos como disfuncionais, impeditivos do processo de separação-indivuação e com impacto negativo no ajustamento do indivíduo (Lopez, Campbell e Watkins, 1988).

Para Lopez, Campbell e Watkins (1988), a resposta afectiva à separação (positiva ou negativa) está fortemente relacionada com a adaptação ao novo contexto. Os seus resultados revelaram que os estudantes com sentimentos positivos de separação se mostraram bem ajustados à vida universitária, enquanto que os estudantes com sentimentos negativos (ressentimento, angústia) mostraram mais dificuldades na adaptação.

Com base nos princípios assumidos pela teoria sistémica podemos afirmar que o confronto com novas tarefas de desenvolvimento introduz novas necessidades dentro do sistema familiar. O ajustamento é feito em sistema e não apenas por um elemento. O movimento do estudante para uma maior autonomia e maior investimento nos relacionamentos extra-familiares não pode ocorrer sem os ajustamentos familiares que apoiam estas suas iniciativas de desenvolvimento.

O modelo conceptual de Moos (Timko e Moos, 1996), apoiado na perspectiva sistémica, tenta perceber o relacionamento entre o ambiente psicossocial familiar e a adaptação do jovem.

O autor sugere que o ambiente familiar afecta a adaptação dos seus elementos a novas situações e vice-versa, sendo estabelecida uma relação recíproca entre estas duas variáveis. As características pessoais, as competências de *coping*, o bem-estar de cada elemento, a ênfase colocada nos objectivos de crescimento pessoal e a concentração nas regras de manutenção do sistema influenciam a qualidade dos relacionamentos.

Por outro lado, os acontecimentos que ocorrem fora da família - emprego e universidade - também interferem no clima familiar, mais especificamente, nos recursos utilizados pelos membros da família quando lidam com situações potenciadoras de stresse. Deste modo, uma família coesa determina positivamente o funcionamento do indivíduo, a utilização das estratégias de *coping*, a percepção em termos de autoconceito e autoconfiança e o desenvolvimento ao nível dos sistemas cognitivo e emocional. Um ambiente familiar adequado, através da sua função protectora, pode reduzir a acção stressante dos factores externos e promover o desenvolvimento dos recursos sociais associados aos factores extrafamiliares. Por conseguinte, a adaptação da criança, jovem ou jovem adulto é influenciada pelo funcionamento familiar.

A investigação sobre o ambiente familiar demonstrou que níveis de apoio familiar estão fortemente relacionados com a adaptação das crianças, adolescentes e jovens adultos. Como já foi referido anteriormente, Moos e Moos (1986) construíram um instrumento capaz de medir o ambiente psicossocial da família através da avaliação de três dimensões: a relação (1) e a manutenção do sistema (2) reflectem o funcionamento interno da família, e a dimensão do crescimento pessoal (3) refere-se aos relacionamentos entre a família e os contextos sociais. As facetas da dimensão relacional da família (coesão, conflito e

expressividade) estão conceptualmente relacionadas com o conceito de suporte social, na medida em que os resultados do indivíduos reflectem um conjunto de crenças estáveis e organizadas acerca da disponibilidade de apoio, da qualidade dos relacionamentos e da extensão com que os elementos da família se preocupam ou se valorizam. A coesão familiar, a expressão aberta de sentimentos e a ausência de conflito reflectem os comportamentos de apoio que cada membro da família dá ao outro quando surge uma necessidade específica.

Para Timko e Moos (1996), os efeitos do apoio familiar só podem ser compreendidos no contexto das outras duas dimensões familiares. Por exemplo, as crenças familiares acerca do crescimento pessoal (por exemplo, a *performance*) ou acerca da manutenção do sistema (a organização e o controlo) podem ser benéficas se associadas a níveis elevados de apoio familiar.

Num estudo que tinha como objectivo compreender a relação entre o suporte parental e o ajustamento em jovens universitários durante os dois primeiros anos, Holahan, Valentiner e Moos (1987) concluíram que o suporte parental (níveis elevados de coesão e expressividade de sentimentos) e a ausência de conflito no relacionamento com ambos os progenitores revelaram-se directa e indirectamente relevantes para a adaptação na transição para a universidade, através da disposição para a sociabilização por parte dos estudantes, ao longo dos dois primeiros anos. Na discussão dos resultados do seu estudo os investigadores especulam que a ligação entre o apoio parental e a disposição para a sociabilização no jovem adulto opera através das representações das vinculações construídas na relação pai-criança.

Numa revisão extensiva de estudos sobre o suporte social, Barrera e Li (1996) chegaram à conclusão que os pais são uma fonte considerável de apoio social a par da dos pares. Verificaram que os pais influenciam mais as decisões ao nível das metas

educacionais e vocacionais enquanto que os pares parecem influenciar as escolhas de estilos de vida (ex. vestuário e música). Relativamente aos factores que afectam de modo negativo as provisões de apoio parental, os autores apontam o alcoolismo, a depressão, o conflito parental e eventos como o divórcio. Em consequência, um suporte familiar pobre tem sido associado a comportamentos anti-sociais e de desajustamento, abuso de álcool e drogas no jovem adulto. Por conseguinte, um apoio parental adequado, com níveis elevados de coesão familiar, parece revelar-se de crucial importância no bem-estar e no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, constituindo-se como factor promotor de ajustamento a novos contextos de vida.

Outra variável que pode influenciar o ajustamento psicossocial do jovem adulto relaciona-se com o controlo parental. Baseando-se no modelo de controlo (psicológico e comportamental) de Barber, Olsen e Shagle (1994), Soucy e Larose (2000), numa investigação com estudantes universitários, concluíram que o controlo psicológico e comportamental exercido pelos pais era predictor do ajustamento à universidade. O controlo psicológico estava negativamente associado ao ajustamento, enquanto que o controlo comportamental se revelou positivamente associado. As autoras adiantam a explicação de que o controlo comportamental por parte dos pais facilita o ajustamento social do estudante universitário e o compromisso para com a instituição, ao promover a regulação do comportamento. O controlo psicológico é considerado, pelas investigadoras, um precursor de problemas sociais e emocionais bem como da ausência de compromisso para com a instituição.

Em síntese, a literatura aponta que o conflito parental, a vinculação excessiva e o medo de separação estão associados a níveis elevados de angústia e desajustamento, enquanto que uma vinculação segura, a coesão familiar e o apoio parental associados a

doses de controlo comportamental se mostram relacionados com a consecução do processo de individuação, com níveis elevados de bem-estar psicológico, de competência social e de ajustamento durante os períodos de transição.



## **Capítulo II**

### **Autoconceito: das considerações teóricas às práticas**

*Acaso não somos todos nós um retrato do que pensamos, de todas as  
decisões que tomámos até hoje?*

(Richard Bach)

## 1. Introdução

O *self* sempre suscitou o interesse de filósofos e investigadores, pela reconhecida relevância que apresenta na vida do Homem. O questionamento sobre o que é, como se estrutura e se desenvolve são preocupações bem antigas. Este interesse, que remonta a Aristóteles, advém da valorização do *self* como variável intrínseca que afecta o comportamento do indivíduo. O autoconceito, enquanto dimensão do *self*, tem-se constituído um pólo de reconhecido e crescente interesse.

O estudo de carácter mais sistemático deste construto, despoletado principalmente a partir dos anos 70, é acompanhado por uma progressiva tomada de consciência relativa à sua importância nos vários domínios ou contextos de existência do indivíduo. O autoconceito emerge como um elemento central e integrador da personalidade com contributos relevantes para a realização e ajustamento académico e vocacional, integração social e bem-estar psicológico dos indivíduos, ao longo do seu ciclo de vida (Byrne, 1996; Fontaine, 1991; Faria e Fontaine, 1990; 1992; Lima e Seco, 1990; Marsh e Shavelson, 1985; Shavelson, Hubner e Stanton, 1976). Se, por um lado, um autoconceito positivo parece associado a metas desejáveis do desenvolvimento, a melhores resultados académicos e a uma melhor integração social, sendo por esta razão valorizado, por outro lado, a sua promoção através de programas de intervenção também é considerada um dos objectivos da educação, visto estar relacionado com o bem-estar e a qualidade de vida do sujeito (Faria e Fontaine, 1990; Fontaine, 1991; Marsh e Richards, 1986; Marsh, Craven e Debus, 1991; Shavelson, Hubner e Stanton, 1976). Assim, os indivíduos com um autoconceito mais elevado parecem rentabilizar de forma mais eficaz as suas competências melhorando, deste modo, os seus desempenhos. É neste sentido que se pode afirmar que de entre todas as percepções que experienciamos ao longo do nosso ciclo de vida nenhuma

parece ter um significado tão profundo como as que detemos relativamente à nossa própria existência – a definição de quem somos e de como nos encaixamos no mundo.

## 2. Evolução do conceito

Abordando a questão sob a perspectiva dos modelos de investigação sobre o *self* e respectivo impacto no domínio do autoconceito destacam-se duas grandes orientações teóricas: a social e a individualista. Apesar de, inicialmente, os investigadores terem defendido ora uma ora outra perspectiva, actualmente aceita-se a importância das duas ao reconhecer-se que aquilo que o indivíduo faz depende da interacção complexa e mútua entre as suas características individuais e o meio sociocultural onde vive.

William James (1890, cf. Goethals e Strauss, 1991, p. 2) foi o primeiro a apresentar um modelo de *self* que veio influenciar modelos teóricos mais recentes e, deste modo, estabeleceu os princípios fundacionais sobre os quais eles assentam. Na obra *Principles of Psychology* (1890) o autor apresenta a definição de um *self* global, constituído pela articulação entre duas partes: o *eu como agente ou sujeito de conhecimento, I*, e o *eu como objecto de conhecimento, me*. A partir do *me*, o autor distingue quatro *selves* multidimensionais, hierarquicamente organizados: o *self* espiritual (no topo da hierarquia), o *self* material, o *self* social e o *self* corporal (na base da hierarquia). O eu como objecto relaciona-se com o modo como os indivíduos se percebem. Por exemplo, a criança encara-se em termos de características físicas concretas. O adolescente centra-se mais nas características sociais e psicológicas individuais. Mais tarde, focalizar-se-á nos sistemas de crenças, valores e processos de pensamento (Sprinthall e Collins, 1999). Embora a teoria de James enfatizasse a natureza multidimensional do *self* e, conseqüentemente, do autoconceito, os estudos “empíricos” que se seguiram apoiaram a noção unidimensional de um autoconceito global, relegando para segundo plano o estudo das facetas específicas

(Wylie, 1979). O autoconceito é perspectivado como um construto unitário constituído por várias facetas sobrepostas, uma representação sumativa (Byrne, 1996) das facetas académica, social, física e emocional.

A ideia de que existe influência mútua e recíproca entre autoconceito e a percepção dos outros tornou-se óbvia para muitos psicólogos e investigadores, nos inícios do século passado. Cooley (1902, cf. Goethals e Strauss, 1991, p. 3), um interaccionista social, utilizando a metáfora do *looking glass self*, postulou que os outros significativos são um espelho social no qual a criança se vê para conhecer as opiniões que fazem acerca de si e, por conseguinte, tende a perceber-se tal como os outros a perspectivam. O principal elemento da sua teoria é a capacidade da pessoa para se ver através das reacções dos outros.

O interaccionista simbólico Mead (1934, cf. Gleitman, 2002, p. 588) procurou demonstrar a influência do meio social na construção e estruturação do autoconceito. O elemento crucial na teoria deste investigador é a referência a outras pessoas. Mead (1934, cf. Harter e Marold, 1991, p. 69) desenvolveu a noção do *outro generalizado* para representar os juízos ou percepções colectivas dos outros significativos. A criança é o reflexo das opiniões e expectativas dos outros que lhe estão próximos e que lhe são importantes: mãe, pai, irmãos. A criança descobre-se indirectamente através dos outros. Segundo esta perspectiva, o meio não interfere directamente no indivíduo, isto é, o sujeito interpreta os diferentes estímulos e é em função da interpretação e significação que lhes atribui que ele age e se conhece. As atitudes que os outros significativos têm em relação ao sujeito são determinantes no modo como ele vai construir o seu *self*. Este tipo de modelo pressupõe um encadeamento: a auto-observação conduz à auto-avaliação que, por sua vez, apresenta impacto na motivação, nas emoções e no comportamento. A tónica desta teoria é colocada no modo como o indivíduo interpreta as atitudes dos outros e, por isso, o que

determina o comportamento do sujeito não é a acção directa do meio sobre ele, mas o *self*. Neste sentido, e na linha de pensamento de Cooley, a origem do *self* está nas nossas percepções. Deste modo, os indivíduos que imaginam que os outros os percebem de um modo negativo irão adoptar uma visão de si mesmo negativa ou vice-versa.

As abordagens interaccionistas iniciais colocaram em destaque a importância que a comunicação interpessoal com os outros significativos apresenta na aprendizagem de papéis e na construção do autoconceito. Apesar dos contributos teóricos destes investigadores, o desenvolvimento teórico do *self*, mais concretamente do autoconceito, permaneceu na obscuridade até à década de 50, num período durante o qual reinaram as correntes funcionalista e comportamentalista que não consideravam sequer a hipótese de o *self* ser objecto de estudo da Psicologia (Wylie, 1974). Com o desenvolvimento das teorias freudianas, neofreudianas e humanistas ressurgiu o interesse, a valorização e o aprofundamento do *self* (Lima e Seco, 1990; Wylie, 1974).

Apesar de se referir que Freud não sugeriu claramente o conceito de *self*, os seguidores desta tradição colocaram o conceito no centro do pensamento psicodinâmico (Eagle, 1991). A discussão de Freud em torno do *ego*, *id* e *superego* conduziu os seus precursores a considerarem a natureza do *self*, a identidade, a autoconsciência e a auto-actualização (Goethals e Strauss, 1991). O principal contributo de Freud terá sido a importância que deu à compreensão dos processos internos.

Carl Rogers (1959, 1961, cf. Gleitman, 2002, p. 931), na linha de pensamento humanista, propõe de modo interessante que o autoconceito pode ser formado com base nas expectativas sociais. Por conseguinte, o autoconceito seria a imagem socialmente aprovada ou o *self* ideal. O conceito de si próprio desenvolve-se na infância e acaba por envolver o sentido de valor pessoal. Rogers considerava que a criança necessita de atenção positiva incondicional (sentimento de que se é aceite e amado sem condições ou reservas)

para que ela atinja o sentido de valor pessoal. As pessoas só atingirão o sentimento de realização pessoal se dispuserem de compreensão empática, de um clima emocional adequado e da satisfação das necessidades mais básicas.

Apesar das diferenças no modo como estes dois grupos teóricos perspectivam a natureza humana (pessimista ou otimista), as teorias psicodinâmicas e humanistas têm um aspecto em comum: a sua concentração no indivíduo. Estas teorias vêem o outro como sendo importante na modelação do *self*. Porém, os outros são considerados objectos que desempenham uma qualquer função para um *self* que permanece intrinsecamente separado do meio.

A mudança para a revalorização das teorias relacionais foi fortemente impulsionada pelas psicólogas do movimento feminista ao demonstrarem a sua insatisfação e descontentamento para com os modelos de desenvolvimento psicológico que reflectiam, na sua perspectiva, a estrutura e o desenvolvimento do *self* masculino, à luz do qual o feminino era considerado inferior. As ideias de Gilligan (1982) acerca da natureza do desenvolvimento feminino derivaram da conscientização de que as teorias do desenvolvimento moral predominantes não eram aplicáveis à mulher, mas na prática eram-no de tal modo que estas eram cotadas em níveis deficitários comparativamente com os atingidos pelos homens. Para a autora, as diferenças de género reflectem estereótipos culturais transmitidos ao longo do percurso educacional dos indivíduos.

Dentro da perspectiva relacional, autores como Markus, Smith e Moreland (1985) e Markus e Kitayama (1991) defendem a natureza social e cultural do autoconceito. Para Markus, Smith e Moreland (1985, p. 1494), o autoconceito proporciona um esquema perceptivo e organizativo das próprias experiências de vida. Este é sistematicamente utilizado como esquema interpretativo na compreensão dos pensamentos, sentimentos e comportamentos dos outros. Esta perspectiva também aponta a existência de diferenças

culturais no autoconceito. Para os autores citados, a concepção dita ocidental do autoconceito tem uma aplicabilidade limitada a culturas diferentes da nossa, embora se reconheça a existência de alguns padrões universais.

Os modelos relacionais vieram demonstrar a importância de se considerar que a experiência humana é intersubjectiva e relacional. O *self* é inseparável da interacção dinâmica com o meio. Os factores socioculturais contextuais reflectem-se nas práticas educacionais e, conseqüentemente, contribuem para as diferenças de desenvolvimento, sejam elas a nível cultural, social ou sexual. Neste sentido, pode afirmar-se que o autoconceito é aprendido. Ele emerge gradualmente nos primeiros meses de vida e é modelado e remodelado através da percepção repetida de experiências, particularmente aquelas obtidas na relação com os outros significativos. Por outro lado, sendo também um “produto” social desenvolvido através da experiência, apresenta elevado potencial de desenvolvimento e actualização.

Quanto à definição da estrutura do autoconceito, se inicialmente os estudos sobre o autoconceito assinavam a rubrica da unidimensionalidade, a partir da década de 70 assiste-se ao nascimento da perspectiva multidimensional, sugerida anos antes pelas teorias de William James.

Em contraste com os anteriores, os modelos multidimensionais defendem, na sua maioria, a existência de um autoconceito global e facetas mais específicas e distintas entre si. Dentro desta perspectiva alguns autores defendem que o autoconceito é composto por várias facetas independentes entre si, resultantes das experiências diárias do indivíduo, das suas capacidades e das interacções com os outros significativos. Outros investigadores vêem as facetas específicas do autoconceito relacionadas entre si e com o autoconceito global. No entanto, o modelo multidimensional que tem obtido maior apoio empírico é o que postula facetas específicas, hierarquicamente organizadas, como o modelo

desenvolvido por Shavelson, Hubner e Stanton (1976). A noção teórica subjacente a este modelo é a existência de um factor de ordem superior (autoconceito geral) que inclui também factores específicos que, embora relacionados entre si, também são vistos como construtos separados. Apesar da conceptualização do autoconceito como estrutura hierarquicamente organizada ter estado implícita nos trabalhos de William James e de L'Ecuyer (1975, cf. L'Ecuyer, 1978, p. 79), Shavelson, Hubner e Stanton (1976) foram os primeiros a propor um modelo que pudesse ser testado empiricamente.

### **3. O autoconceito: definições e estrutura**

Como já foi referido anteriormente, é consensualmente reconhecida a importância que o autoconceito representa enquanto variável integradora da personalidade com contributos relevantes para o desenvolvimento e ajustamento psicossocial dos indivíduos. A par desse reconhecimento e popularidade, verificou-se o aumento de estudos no domínio desta variável, reveladores de problemas relacionados com formulações teóricas imprecisas, com a falta de uma definição operacional clara, concisa e universalmente aceite, com consequências imediatas nas possibilidades de avaliação (Byrne, 1984; Faria e Fontaine, 1990; 1992; 1995; Marsh e Shavelson, 1985; Marsh, Parker e Barnes, 1985).

Os trabalhos de investigação que se debruçaram sobre o estudo do *self* têm utilizado uma variedade de termos (Byrne, 1996; Hansford e Hattie, 1982, cf. Pascarella e Terenzini, 1991, p. 170; Hattie, 1992; Wylie, 1974), entre os quais predominam com maior frequência a auto-estima, a auto-eficácia e o autoconceito. Nota-se, por vezes, uma utilização abusiva e confusa de termos teoricamente diferentes como se de sinónimos se tratassem. Para Osborne (1996), a confusão reside no facto de muitos textos científicos utilizarem os termos autoconceito, auto-estima, personalidade ou *self* como se significassem o mesmo. Para este autor, o autoconceito é apenas uma dimensão necessária para se compreender a



dinâmica do *self*. Byrne (1996) e Hattie (1992), na mesma linha de pensamento, apontam o facto de os investigadores utilizarem uma infinidade de termos *self* (teoricamente diferentes) para designarem um só conceito.

Byrne (1984), numa revisão da investigação existente sobre a validação do construto numa perspectiva educacional, relata divergências relativamente à definição do conceito e que se manifestam quanto ao seu aspecto uni ou multidimensional, quanto à sua organização hierárquica ou taxonómica, quanto à relação de independência ou oposição entre as suas dimensões, quanto à sua estabilidade relativa e quanto aos seus aspectos evolutivos. A estas divergências na operacionalização do construto corresponde uma multiplicidade de instrumentos cujas qualidades psicométricas são raramente satisfatórias e comprovadas. Faria e Fontaine (1990) e Wylie (1974; 1979) apontam como problemas inerentes aos estudos de avaliação do autoconceito a falta de uma base teórica que fundamente as medidas construídas, a divergência entre o que os instrumentos medem e o que pretendem medir, o problema da desejabilidade social suscitada pelos itens, a utilização do mesmo instrumento para uma larga faixa etária e o facto de as dimensões presentes nos instrumentos não serem relevantes para todos os sujeitos.

Apesar destas limitações, é amplamente consensual que o autoconceito é a autopercepção de si, das suas capacidades e das suas competências em vários domínios da existência (social, física, cognitiva, emocional), formada através da interpretação das experiências com o seu meio ambiente, particularmente resultante das avaliações e reforços vindos dos outros significativos e atribuições que o indivíduo faz do próprio comportamento (Faria e Fontaine, 1990, 1992; Shavelson, Hubner e Stanton, 1976; Shavelson e Bolus, 1982). O autoconceito de um indivíduo, embora seja influenciado pela comunidade na qual vive, é também uma decisão pessoal (Faria e Fontaine, 1992). O

consenso desaparece, porém, quando se trata de definir o construto em termos operacionais e de construir instrumentos de medida com qualidades psicométricas.

Numa tentativa para remediar esta situação, Shavelson, Hubner e Stanton (1976), através de uma revisão extensiva de estudos teóricos e empíricos sobre a operacionalização do autoconceito, concluíram que podem ser atribuídas sete características cruciais para a definição do construto: organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável.

O autoconceito é organizado e estruturado, na medida em que o sujeito organiza e estrutura as experiências que vivencia nos diferentes contextos de vida (família, escola, universidade, comunidade) em categorias de síntese mais simples, capazes de organizar e simplificar a experiência, dando-lhes um sentido.

As diferentes experiências dos indivíduos nos vários contextos da sua existência podem organizar-se em facetas específicas do autoconceito, daí a sua multidimensionalidade. Estas reflectem o sistema de categorizações adoptado pelo indivíduo ou partilhado pelo seu grupo de referência.

O autoconceito está organizado de forma hierárquica. No topo da hierarquia encontra-se o autoconceito geral e este, por sua vez, divide-se em autoconceito académico e não académico. O autoconceito académico engloba dimensões mais específicas relacionadas com as matérias escolares, como por exemplo, o autoconceito académico para a matemática, para o domínio verbal e para os assuntos escolares em geral. O autoconceito não académico divide-se em autoconceito social na relação com os pares e com os pais ou outros significativos, em autoconceito emocional e em autoconceito físico, este último, relacionado com a aparência física e com a competência física/desportiva. Esta estrutura hierárquica foi comprovada empiricamente em diversos estudos no domínio (Marsh, 1990b; Shavelson e Bolus, 1982).

A estabilidade do autoconceito é maior no topo da hierarquia. À medida que nela descemos o autoconceito depende mais da especificidade das situações com as quais o sujeito se confronta sendo, por isso, menos estável, embora as mudanças na base não provoquem de forma directa e imediata alterações no autoconceito geral.

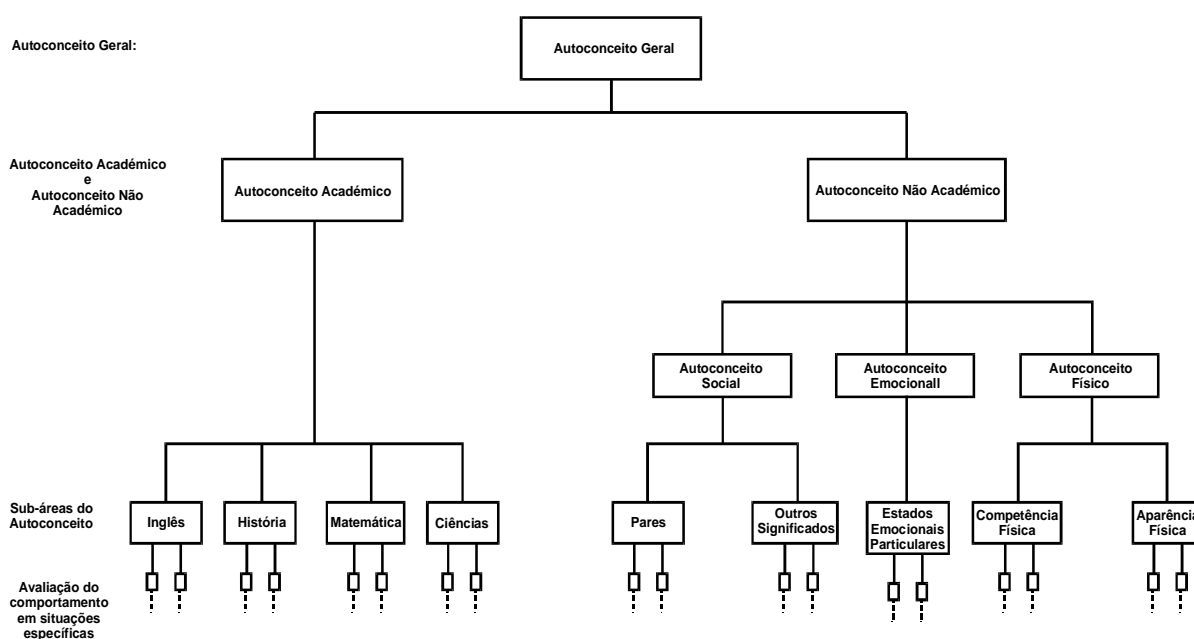
Por outro lado, à medida que os indivíduos se desenvolvem o autoconceito torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado. Com a sua origem na infância evolui, progressivamente, numa complexa conscientização do *self*. É um construto evolutivo porque se diferencia cada vez mais no processo de desenvolvimento e é dinâmico, na medida em que varia ao longo do ciclo de vida do sujeito mantendo, porém, o sentido de unidade.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) postularam que o autoconceito contém simultaneamente uma dimensão descritiva e outra avaliativa. O sujeito não desenvolve apenas descrições de si próprio nas várias situações (componente descritiva), mas também desenvolve avaliações acerca de si próprio nessas situações (componente avaliativa). Estas avaliações podem ser feitas com base num ideal ou com base em padrões considerados importantes no seu grupo de referência. Esta componente avaliativa do autoconceito é frequentemente assimilada à componente descritiva, não se encontrando separadas em termos conceptuais e empíricos.

Finalmente, esta variável diferencia-se de outros construtos com os quais estabelece relações teóricas. As diferentes dimensões do autoconceito estabelecem relações com determinadas variáveis específicas. Deste modo, pode colocar-se a hipótese de que o autoconceito académico está mais relacionado com a realização escolar do que com a realização nos domínios físico e social, ou que o autoconceito académico no domínio da matemática está mais relacionado com a realização na matemática do que com a realização no domínio verbal.

Uma representação adaptada do modelo de Shavelson e Bolus (1982, p. 4) pode ser visualizada na fig. 2.

**Fig. 2: Modelo Hierárquico de Shavelson e Bolus**



Fonte: Shavelson e Bolus, 1982, p. 4

A hipótese de um autoconceito constituído por múltiplas facetas, hierarquicamente organizadas, colocada por Shavelson, Hubner e Stanton (1976), embora *plausível e heurística* nunca fora testada empiricamente (Faria e Fontaine, 1990; Marsh, Parker e Barnes, 1985; Marsh, Relich e Smith, 1983; Marsh, 1990b). Neste sentido, Shavelson, Hubner e Stanton (1976) apontaram a necessidade de mais investigações em três domínios:

o da operacionalização do construto para determinar as suas dimensões internas; o da determinação das relações entre esses mesmos componentes para, posteriormente, se poder investigar as relações que essas dimensões têm com outros construtos com os quais estão teoricamente relacionadas. Seguindo esta linha de investigação e o pressuposto defendido por Shavelson e colaboradores de que a relação entre o autoconceito e outros construtos não pode ser adequadamente compreendida se for ignorada a sua multidimensionalidade, os estudos de validação do construto que se efectuaram testaram a existência de facetas hipotéticas do autoconceito (através de estudos *within network*) e tentaram mostrar um padrão teoricamente consistente de relações entre o autoconceito e outros construtos (identificados como estudos *between network*).

Marsh, juntamente com colaboradores (Marsh, Relich e Smith, 1983; Marsh e Shavelson, 1985), elaborou um instrumento de medida, o Self Description Questionnaire (SDQ). Os três SDQ foram desenvolvidos para medir diferentes áreas do autoconceito para pré-adolescentes (SDQ I), adolescentes (SDQ II) e jovens adultos (SDQ III). As facetas do autoconceito nestes instrumentos derivaram do modelo de Shavelson e colaboradores (1976) e, para além de proporcionaram a base para testar o modelo, também permitiram testar os factores que o SDQ foi designado a medir. À semelhança do modelo teórico os instrumentos avaliavam três áreas do autoconceito académico e quatro áreas do autoconceito não académico. Posteriormente, foi alargado de forma a englobar uma nova área, o autoconceito global. Estes instrumentos têm sido apontados na literatura como capazes de captar a complexidade e a multidimensionalidade do autoconceito, tendo em conta que os sujeitos podem perceber-se de uma forma diferente em diferentes domínios da sua existência e, simultaneamente, fazer uma avaliação global de si próprios dependente de uma síntese pessoal das avaliações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios (Faria e Fontaine, 1995).

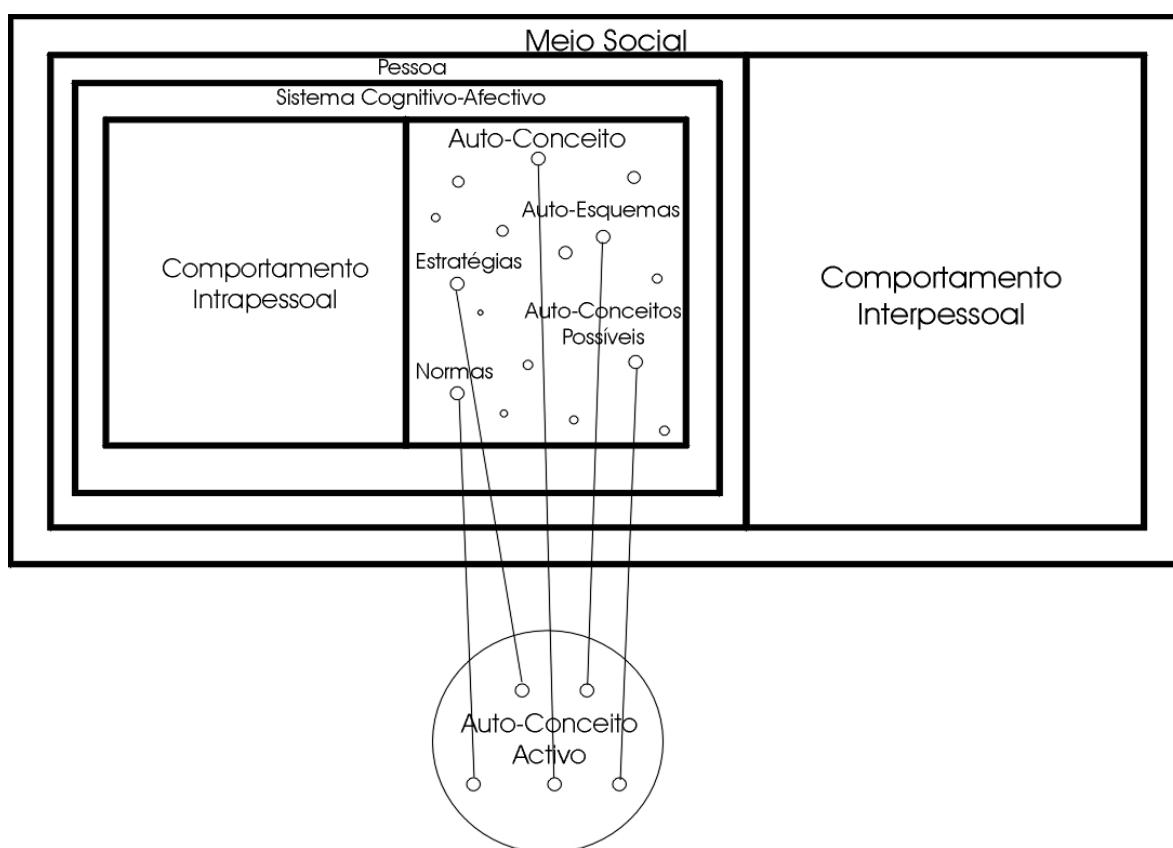
Através de análises factoriais comprovaram o pressuposto de que o autoconceito é hierarquicamente ordenado, embora a estrutura de segunda ordem fosse mais complexa do que o proposto originalmente. O autoconceito académico foi revisto (Marsh, 1990a; 1990b; Marsh, Barnes e Hocevar, 1985; Marsh, Byrne e Shavelson, 1988; Marsh e Shavelson, 1985) e surgiu a necessidade de dois factores académicos (matemático e verbal). A revisão difere do modelo original porque existem dois factores académicos de ordem hierárquica superior – autoconceito académico verbal e autoconceito académico na matemática – em vez de um. Resultados com o SDQIII (Marsh, 1987) apontaram a mesma necessidade de dois factores, demonstrando claramente que a hierarquia do autoconceito é mais complexa do que a antecipação original. Marsh (1990a) concluiu que, aparentemente, os estudantes diferenciam muito mais os autoconceitos em diferentes matérias escolares do que tinha sido previamente reconhecido.

Os estudos sobre a validade de construto relativos à parte não académica do autoconceito, nomeadamente o autoconceito social, só começaram a aparecer na literatura mais recentemente. Byrne e Shavelson (1996) testaram a validade da estrutura hierárquica e multidimensional do autoconceito social para pré-adolescentes, adolescentes e jovens adultos. Porque a estrutura do autoconceito social do modelo original de Shavelson era vista como uma representação geral, os autores apontaram a necessidade de alterar esta parte do modelo e testar outras hipóteses conceptualmente viáveis. Deste modo, o autoconceito social global ocupa o topo da pirâmide, sendo depois subdividido em dois subcomponentes: autoconceito social/ escola e autoconceito social/ família. O terceiro patamar da hierarquia compreende facetas mais específicas: colegas da turma e professores para o autoconceito social/ escola e irmãos e pais para o autoconceito social/ família.

Outra proposta teórica que tem sido desenvolvida mais recentemente apoia-se no trabalho de Markus e Wurf (1987) e intitula-se modelo do autoconceito dinâmico (fig. 3).

Para estes autores, o autoconceito é um construto cognitivo, dinâmico, uma força activa capaz de mudança, que interpreta e organiza acções e experiências relevantes para o seu *self*, com consequências ao nível da motivação, proporcionando incentivos, padrões, planos e regras de comportamento, ajustando-se em resposta aos desafios do ambiente social.

**Fig. 3: Modelo do Autoconceito Dinâmico de Markus e Wurf**



Fonte: Markus e Wurf (1987, p. 315)

O autoconceito é visto como um conjunto de autorepresentações ou autoconceitos específicos. A activação de alguns destes autoconceitos ou representações ocorre em função de circunstâncias sociais ou motivações pessoais no sentido de lhes dar uma

resposta ou de as satisfazer. Nem todos os autoconceitos são activados simultaneamente. Os autoconceitos que o indivíduo activa (*working self-concept*) estão dependentes das suas vivências nesse contexto específico, enquanto que os outros permanecem inactivos.

Segundo Markus e Wurf (1987), o autoconceito faz parte do sistema cognitivo-afectivo do indivíduo. O funcionamento do autoconceito ocorre na activação de representações particulares que têm uma função reguladora do comportamento (ao nível intrapessoal, que inclui a regulação do afecto e os processos motivacionais) e das interacções do sujeito (nível interpessoal, que inclui a percepção social, a comparação social e as estratégias de interacção com os outros). Os autoconceitos activos são a base das acções individuais, do seu julgamento e avaliação.

Para os autores, neste ciclo de autoregulação são os comportamentos intra e interpessoal do indivíduo que determinam a sua disposição motivacional e a relevância das condições ou circunstâncias sociais. As autorepresentações diferem ao nível da importância. Algumas descrições possuem uma relevância central para o indivíduo enquanto que outras são menos importantes e mais periféricas.

Para os autores, o autoconceito influencia a percepção social, a selecção de situações e sujeitos com os quais se deseja interagir, a selecção de estratégias pessoais para interpretar e desenvolver as interacções com os outros e a reacção em relação às avaliações que os outros fazem de si.

Uma ideia interessante que os investigadores referem é o facto de os indivíduos avaliarem e fazerem juízos dos outros em dimensões que são relevantes para si. Esta ideia, apoiada por alguns estudos referidos no seu artigo, advém da hipótese de que ao utilizar-se o *self* como referência nas avaliações dos outros o indivíduo se encontra mais centrado em si possuindo, conseqüentemente, mais informação sobre si do que sobre o outro. Outra ideia exposta vai no sentido de considerar que o conhecimento que o sujeito tem da



situação, aliado àquele que tem de si próprio e dos objectivos individuais, determina a escolha das pessoas e das situações com as quais interage.

#### **4. Autoconceito e rendimento académico**

No que respeita às relações entre autoconceito académico e rendimento académico, o seu estudo tem constituído, sem dúvida, objecto de grande interesse embora os resultados encontrados sejam contraditórios. Há dois tipos de estudos: os que pretendem encontrar uma associação entre autoconceito académico e rendimento académico e os que se interessam por estabelecer direcções causais entre as duas variáveis. A opinião geral é a de que existe uma relação positiva moderada entre o autoconceito e as medidas de *performance* ou rendimento. No entanto, a relação não parece ser clara ou precisa. Por outro lado, parece haver algum acordo ao considerar que o autoconceito é um termo relacional utilizado para indicar os juízos de competência (académicos ou sociais) comparativamente com os dos outros estudantes (Marsh, 1984a).

Os estudos que procuram estabelecer relações entre as duas variáveis assumem o pressuposto de que os rendimentos académicos estão mais correlacionados com os autoconceitos académicos das respectivas áreas do que com autoconceitos de outras áreas. Por exemplo, Shavelson e Bolus (1982) descobriram que os rendimentos académicos em inglês, matemática e ciências estavam mais correlacionadas com os autoconceitos destas áreas do que com o autoconceito global. Igualmente, Marsh, Relich e Smith (1983) mostraram que o rendimento na matemática estava substancialmente relacionado com o autoconceito na matemática, menos associado aos autoconceitos de outras áreas académicas e não correlacionado com o autoconceito em áreas não académicas, enquanto que o rendimento na leitura está mais correlacionado com o autoconceito na leitura,

seguido por todos os autoconceitos das outras matérias escolares e relacionando-se menos com o autoconceito na matemática. As correlações com as áreas não académicas são quase nulas ou até mesmo negativas. Em cada momento, a medida do rendimento está mais correlacionada com a escala do autoconceito correspondente.

Os trabalhos de Reynolds (1982) com estudantes universitários demonstraram uma relação forte entre autoconceito académico e rendimento escolar mas uma correlação quase nula com o autoconceito geral.

A relação entre o autoconceito e rendimento académico depende claramente da área do autoconceito considerado. Por outro lado, os dados revelam a existência de uma correlação praticamente nula entre os dois autoconceitos académicos (verbal e matemático). Esta diferenciação no padrão de correlações aponta para a sua separação.

Na tentativa de compreender porque é que os autoconceitos na matemática e verbal apresentam correlações muito baixas entre si quando os respectivos rendimentos apresentam relações elevadas, Marsh, Parker e Barnes (1985) levantaram a hipótese do *frame of reference* para referir que esta separação extrema é devida a um processo de comparação interna. De acordo com esta proposta, o estudante compara as suas competências em diferentes áreas académicas (uma comparação interna). Neste sentido, um aluno pode percepcionar-se como sendo mais competente na matemática do que em termos verbais.

Por outro lado, o estudante também compara as suas competências com as de outros estudantes (uma comparação externa), ou seja, ele percepciona a sua competência académica, compara-a com as competências observadas nos outros estudantes e constrói um *quadro de referência* relativista que utiliza como base para formar o seu autoconceito académico (Marsh, 1984a). É neste sentido que um estudante se vê relativamente mais capaz numa escola cujas competências são abaixo da média e formará um autoconceito

mais favorável do que se o mesmo estudante frequentar uma escola com uma média de competência mais elevada.

Os autoconceitos são fortemente influenciados pelos contextos sociais. Deste modo, não surpreende que tenha havido muita investigação no modo como os autoconceitos estão relacionados com competências e *performance* académicas. Sherif e Sherif (1964, 1969, cf. Hattie, 1992, p. 19) defenderam que os grupos de referência são unidades sociais com os quais o indivíduo se relaciona ou aspira relacionar-se. Desde a infância que o indivíduo tem um *quadro de referência* formado a partir de grupos de referência. À medida que a criança se desenvolve constrói essas referências através de um processo de aprendizagem que ocorre na interacção com os outros. Estes grupos são a base para a formação e desenvolvimento de juízos, percepções e comportamento dos indivíduos. Nestas perspectivas está presente a noção de que o autoconceito se forma através de um processo de comparação social: em particular através da comparação de si próprio com os colegas da escola. Davis (1966, cf. Bachman e O'Malley, 1986, p. 35) introduziu a metáfora do *frog pond* para sugerir que os estudantes podem desenvolver baixas aspirações se estiverem rodeados de colegas muito competentes. Marsh e Parker (1984) apresentam a noção semelhante do *frame of reference*, que postula que as crianças formam os seus autoconceitos de competência comparando a sua competência académica percebida, com as competências dos outros estudantes dentro da sua escola ou do seu grupo de referência. Bachman e O'Malley (1986) referem que os estudantes também comparam a sua competência intelectual com a dos pais e outros adultos.

No que concerne à relação causal entre autoconceito e rendimento académico há investigadores que acreditam que ela é assimétrica. Porém, existe um desacordo considerável relativamente à direcção desta assimetria (Hattie, 1992; Shavelson e Bolus, 1982; Skaalvik e Hagtvet, 1990). Há quem postule que o autoconceito influencia o

rendimento acadêmico, enquanto que outros defendem com a mesma convicção que o rendimento acadêmico determina o autoconceito. Teoricamente, pode-se prever que o rendimento acadêmico influencia o autoconceito através das avaliações dos outros significativos. Estudos efectuados por Wattenberg e Clifford (1964, cf. Byrne, 1984, p. 441) e por Lamy (1965, cf. Byrne, 1984, p. 441) mostraram que as medidas do autoconceito eram antecedentes e predictivas do rendimento na leitura levando os autores a sugerir que as percepções que a criança tem de si estão relacionadas com o posterior rendimento na leitura. Outros estudos efectuados com estudantes universitários (Bailey, 1971; Kubiniec, 1970, cf. Byrne, 1984, p. 441) concluíram que o autoconceito acadêmico dos estudantes desempenha um papel crucial no nível de rendimento acadêmico e que o autoconceito global é um bom predictor do sucesso acadêmico. Shavelson e Bolus (1982) também concluíram que o autoconceito era predominante sobre o rendimento acadêmico, embora eles alertassem que o seu estudo continha problemas com o tamanho e a natureza da amostra. Estes estudos concluem que os estudantes têm percepções das suas competências e estas, por sua vez, apresentam um impacto no seu desempenho acadêmico.

Um segundo padrão de causalidade possível pode prever que um baixo rendimento acadêmico resulta num baixo autoconceito acadêmico. Parece que não pode ser negado que as experiências de vida dos estudantes têm influência nas percepções que eles desenvolvem acerca das suas competências e de si próprios (Skaalvik e Hagtvet, 1990). Dentro desta perspectiva há investigações que examinaram os efeitos do sucesso e do fracasso no autoconceito (Purkey, 1970; Kifer, 1975, cf. Byrne, 1984, p. 442) e concluíram que a experiência frequente de fracasso acadêmico representa perdas na auto-estima que, em consequência, afectam o autoconceito do indivíduo.

Outra possibilidade pode partir do princípio de que o autoconceito e o rendimento acadêmico se influenciam reciprocamente. Marsh (1984b) sugeriu que o rendimento

académico, o autoconceito e as atribuições pessoais estão interligadas numa rede de relações recíprocas e dinâmicas de tal modo que a mudança numa variável produz alterações na outra com o objectivo de restabelecer o equilíbrio. Deste modo, o rendimento académico e o autoconceito podem influenciar-se mutuamente.

Finalmente, outras variáveis podem influenciar quer o autoconceito, quer o rendimento académico (Hattie, 1992; Skaalvik e Hagtvet, 1990). Por conseguinte, torna-se necessário considerar outras variáveis relevantes que parecem influenciar o autoconceito e o rendimento: habilitações escolares, estatuto socioeconómico, etnicidade, níveis de competência, a influência dos pais e dos pares, nível de importância que a dimensão apresenta para o sujeito..., etc.

Numa revisão de 23 estudos, Byrne (1984) verificou que 11 apontavam que o autoconceito determinava o desempenho académico, 11 apontavam a direcção inversa e 1 não tinha conseguido chegar a uma direcção causal entre as variáveis. Conclui-se, então, que os resultados destes estudos são inconclusivos, ressaltando a natureza complexa e dinâmica entre as duas variáveis, tornando o esclarecimento do seu relacionamento difícil.

## **5. Autoconceito, processo de desenvolvimento diferencial: as questões da idade e do género**

O desenvolvimento diferencial do autoconceito, nomeadamente os efeitos da idade e do género, tem-se constituído um dos tópicos mais estudados nos diferentes trabalhos realizados sobre o construto. A maioria destes estudos transmite a ideia de que o autoconceito é um construto evolutivo abordando, por isso, na sua avaliação factores desenvolvimentais.

De interesse particular é a presença da noção de que o desenvolvimento do autoconceito não é um processo meramente aditivo. O modo como os indivíduos se vêem,

pensam, valorizam e comportam desenvolve-se segundo uma diferenciação, integração e complexidade progressivas, processo esse que começa na infância e evolui durante toda a vida (L'Ecuyer, 1978). A literatura também refere que o desenvolvimento do autoconceito está fortemente associado ao desenvolvimento cognitivo (Sprinthall e Collins, 1999). Em consequência desse desenvolvimento crianças, adolescentes e adultos formam esquemas cognitivos diferentes acerca dos seus atributos e do seu relacionamento com os outros. Na infância a criança utiliza descrições de si baseadas no concreto e no observável, reflexo do seu estágio de desenvolvimento cognitivo (operações concretas). Na adolescência a utilização de ideias abstractas na formulação do autoconceito acompanha o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais avançadas (Hattie, 1992).

Com o desenvolvimento, e à medida que os sujeitos envelhecem, o autoconceito torna-se mais diferenciado, multifacetado e estruturado como comprovado pela diminuição das correlações entre os factores nos SDQ, sem que haja perdas ao nível da sua consistência interna. Ao longo do ciclo de vida, os indivíduos tornam-se mais capazes de abandonar as categorias indiferenciadas e gerais que usam para se descrever e avaliar, para passarem a usar categorias diferenciadas e específicas, centradas nos diferentes domínios da sua experiência (Shavelson, Hubner e Stanton, 1976). Outros autores (Harter e Monsour, 1992; Harter, 1983, 1985, cf. Marsh e Yeung, 1998, p. 707) propõem que o autoconceito se torna gradualmente mais abstracto com a idade, movendo-se das descrições concretas do comportamento da criança para traços psicológicos na meia infância e para construtos mais abstractos na adolescência. O número de domínios diferenciados através dos quais o sujeito se avalia também aumenta. Há quem faça alusão (Fontaine, 1991) à progressiva diferenciação nas várias dimensões no sentido de uma apreciação cada vez mais realista das características de si mesmo.

O autoconceito e todo o seu processo evolutivo é, por isso, considerado um construto dinâmico que varia ao longo do ciclo de vida do sujeito (a forma como ele se descreve vai-se alterando) sem perder, porém, o sentido de unidade (Osborne, 1996).

Também parece consensual entre os autores que a origem deste processo de definição ocorre na infância e evolui, progressivamente, numa complexa conscientização do *self*. Nos primeiros anos do ciclo de vida, o indivíduo vai-se apercebendo das suas características e, por outro lado, as suas vivências vão-se diversificando e complexificando.

A consciência do *self* e a sua diferenciação dos outros no início da vida (Eu / Não Eu) são a base para a formação e desenvolvimento do autoconceito. Há autores que defendem que o conhecimento dos outros não pode ocorrer sem que primeiro se tenha algum conhecimento do seu próprio *self*. Renick e Harter (1989) referem que a partir do momento em que a criança se torna capaz de reflectir sobre si, as diferenças entre ela e os outros tornam-se salientes. Este conhecimento inicial ou consciência do *self* não é necessariamente o mesmo que o autoconceito, mas conduzirá à sua formação.

É fundamental não esquecer o papel que as interacções e relacionamentos com os outros apresentam para o desenvolvimento do autoconceito. Os pais são os primeiros a desempenhá-lo. Mais tarde serão os pares, os professores e outros adultos. Através da interacção com o ambiente e com os outros significativos a criança desenvolve o entendimento de que ela é fundamentalmente diferente dos outros com os quais interage. Esta consciência apresenta impacto no desenvolvimento do autoconceito, auto-estima e noutros construtos associados (Osborne, 1996). Por outro lado, a criança apercebe-se dos comportamentos que são considerados mais positivos e os que são negativos (através da observação das reacções parentais às suas actividades e comportamentos).

Lewis (1982, cf. Osborne, 1996, p. 7) sugere que a consciência da criança acerca da existência do seu *self* desenvolve-se a partir da consistência, regularidade e contingência

entre as suas acções e as reacções dos objectos e pessoas do seu mundo social. Deste modo, a criança age e recebe *feedback*. Por outro lado, à medida que o sujeito se vai desenvolvendo a informação resultante do processo de comparação social vai adquirindo importância crescente na formação e desenvolvimento do autoconceito, entre a meia infância e a adolescência (Renick e Harter, 1989). Fredricks e Eccles (2002) salientam que as crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito apresentam percepções mais optimistas no que concerne à sua competência e utilizam menos padrões de comparação na avaliação das suas capacidades, confiando mais no seu pensamento.

As divergências entre os investigadores surgem, porém, quando se trata de definir mais claramente o momento em que a criança já é capaz de se descrever conscientemente de modo diferenciado nos vários domínios ou facetas.

Wylie (1974) sugere claramente não haver qualquer efeito da idade, positivo ou negativo, no autoconceito global, entre as idades de seis e cinquenta anos. Harter (1989) refere que o autoconceito não está completamente estabelecido quando a criança nasce, ao afirmar que entre os quatro e os sete anos a criança é capaz de fazer juízos ao nível da sua competência cognitiva, competência física, aceitação social e conduta comportamental (concreta e observável) embora, por vezes, a criança não faça uma distinção clara entre estes quatro domínios. No entanto, mais recentemente, Marsh, Craven e Debus (1991) relatam que os autoconceitos das crianças com idades entre os cinco e os sete anos são mais diferenciados do que se pensava.

Durante a meia infância ou pré-adolescência (dos oito aos doze anos) a estrutura do autoconceito sofre alterações importantes. A multidimensionalidade do autoconceito aumenta e a capacidade da criança para se distinguir em várias facetas também. As crianças passam a fazer juízos fiáveis do seu autoconceito global. As concepções de si



mudam gradualmente de descrições concretas para descrições mais psicológicas. As descrições psicológicas da pré-adolescência focam-se mais em qualidades ou aptidões.

Durante os anos da adolescência aumenta a utilização de conceitos abstractos relativamente ao *self* e os adolescentes possuem a capacidade para se descreverem em termos de múltiplos *selves*, que reflectem percepções do *self* em papéis ou contextos sociais específicos. Também utilizam com mais frequência processos de comparação social nos juízos relativos ao seu autoconceito (Fredricks e Eccles, 2002; Renick e Harter, 1989). No período de jovem adulto as autoconcepções focam-se mais em traços interpessoais.

De salientar que à medida que o indivíduo se torna mais velho, a importância atribuída a cada faceta ou dimensão do seu autoconceito não pode ser perspectivada isoladamente das suas características pessoais e das suas vivências. Assim, o autoconceito evolui podendo ser alvo de algumas reformulações, perante o confronto do sujeito com novas experiências de vida e que exigem da sua parte a reorganização das percepções individuais: o casamento, a paternidade, a evolução na carreira, a saída dos filhos de casa, a reforma, etc.

Outra questão que tem interessado os investigadores é saber se o autoconceito aumenta ou declina com a idade e porquê. Infelizmente, verifica-se grande escassez de estudos sobre esta questão ao nível do adulto situando-se a sua maioria na infância e adolescência. Apesar da conclusão inicial de Wylie (1979) parece haver evidência de um decréscimo no autoconceito durante a pré-adolescência que se inverte na adolescência e jovem adultez com aumentos sistemáticos em quase todas as dimensões ou facetas, para além do autoconceito global.

Peixoto e Mata (1993) verificaram um decréscimo nos valores das autopercepções nos domínios da competência escolar, competência atlética e aparência física, à medida que a idade avança ao longo da pré-adolescência. Marsh (1989a) refere que a média dos

autoconceitos das crianças mais novas tende a ser uniformemente elevada e menos diferenciada em todos os domínios. Verifica-se um decréscimo ao longo da pré-adolescência (similar para rapazes e raparigas) e um aumento sistemático no final da adolescência e início da idade adulta.

Na idade adulta outras dimensões influenciam o autoconceito tornando-se, por isso, mais diferenciado. O autoconceito é também, geralmente, muito mais estável do que em grupos mais novos.

Relativamente à variável sexo, o estudo realizado por Wylie (1979) concluiu não haver evidência para as diferenças de género no autoconceito total em qualquer nível de idade. A autora sugeriu que as diferenças em componentes específicas do autoconceito podem perder-se quando os itens são somados para obter um resultado total.

Byrne e Shavelson (1987), Marsh (1989a; 1989b), Marsh, Relich e Smith (1983), Marsh, Parker e Barnes (1985), Peixoto e Mata (1993) encontraram, nos seus estudos, diferenças de género em áreas específicas, algumas a favorecer os rapazes, outras a favorecer as raparigas, mas que deixaram de ser significativas aquando do somatório das respostas a todos os itens.

A investigação com o SDQ I (Marsh, Relich e Smith, 1983) mostrou acentuadas diferenças de género no autoconceito de competência física (a favor dos rapazes), na leitura (a favor das raparigas) e pequenas diferenças em outras facetas. Este estudo também demonstrou que não havia nenhum efeito da variável sexo no somatório das respostas em todos os itens do SDQ I. Marsh, Smith e Barnes (1985) relataram que as raparigas do 5.º ano apresentaram um autoconceito na matemática significativamente mais baixo que o dos rapazes. Marsh, Craven e Debus (1991), também numa investigação com o SDQ I, verificaram que as raparigas com sete anos apresentavam resultados mais elevados no

autoconceito de aparência física, porém, na adolescência a tendência invertia-se. Uma vez mais, os autores não encontraram diferenças de género significativas ao nível das médias nos autoconceitos totais. Fredricks e Eccles (2002) também apontaram diferenças de género na competência para a matemática, para o desporto e nas crenças de valorização das respectivas áreas a favor dos rapazes. Além de se percepcionarem como mais competentes, também valorizam mais estas áreas. Os investigadores também constataram a tendência para a diminuição destas diferenças na adolescência, para ambos os sexos. Byrne e Shavelson (1987) verificaram que as raparigas diferenciam mais os autoconceitos do que os rapazes.

Um estudo efectuado por Peixoto e Mata (1993), com crianças portuguesas do 3.º ao 6.º ano de escolaridade, também concluiu, à semelhança de estudos anteriores que ao nível da auto-estima global não havia diferenças de género. No entanto, em dimensões específicas do autoconceito, os autores verificaram que os rapazes se consideravam mais competentes atleticamente e com melhor aparência física, enquanto que as raparigas se percepcionavam de modo mais elevado nos aspectos comportamentais. Fontaine (1991), num estudo efectuado com alunos do 7.º ao 11.º anos com o SDQ II, relatou que as raparigas apresentam valores significativamente mais elevados nos domínios verbal, honestidade/ fiabilidade e os rapazes descrevem-se como emocionalmente mais estáveis, mais competentes em termos físicos e nas relações com os pares do sexo oposto. Porém, a autora refere que os resultados não apontavam uma diferenciação entre rapazes e raparigas nos conceitos de competência para a matemática. Blyth, Simmons e Bush (1978, cf. Marsh, Smith, Marsh e Owens, 1988, p. 239) referiram que os autoconceitos dos estudantes que transitaram para o ensino secundário declinaram nas raparigas e permaneceram constantes nos rapazes. No entanto, se ambos permanecessem na mesma escola, o seu autoconceito

melhorava. Este estudo sugere que também há diferenças de género em situações de transição de um contexto social para outro.

Como podemos constatar, as generalizações com base nos diferentes estudos realizados nem sempre são fáceis devido aos múltiplos aspectos neles abordados. Apesar de algumas discordâncias, a maioria destes autores avança a explicação de que as diferenças mais dramáticas são consistentes com estereótipos sexuais bem estabelecidos. Alguns autores (Marsh, 1989a; Marsh, Relich e Smith, 1983; Marsh, Parker e Barnes, 1985; Marsh, Smith, Marsh, e Owens, 1988) também referem que os grupos de referência que contêm rapazes e raparigas acentuam as diferenças sexuais no autoconceito na direcção dos estereótipos sexuais tradicionais. Para explicar estas diferenças Marsh (1987) e Marsh e Parker (1984) utilizaram a metáfora do *pequeno peixe no grande lago/ grande peixe no pequeno lago* para mostrar que o autoconceito se relaciona com o grupo que o indivíduo utiliza como padrão para formar impressões. Fredricks e Eccles (2002) explicam as diferenças de género encontradas no seu estudo em termos da influência das percepções parentais. De acordo com o seu modelo, as percepções parentais acerca da competência dos filhos são um factor determinante das percepções dos filhos. Os pais modelam as crenças da criança ao transmitirem mensagens relativas às suas competências e à valorização da participação em determinadas áreas. Wise (1985, cf. Marsh, 1989b, p. 192) avança a explicação de que a performance mais pobre das raparigas é determinada pelos padrões diferenciais de socialização. Os rapazes parecem ser mais encorajados socialmente para a matemática enquanto que as raparigas parecem sê-lo mais para as áreas verbais. Assim, os rapazes e as raparigas podem ser semelhantes na competência para a matemática, mas o rendimento, as expectativas, os autoconceitos e as atitudes dos rapazes podem ser mais encorajadas do que as das raparigas. A confirmar de certo modo esta perspectiva, Marsh, Smith e Barnes (1985) descobriram que as raparigas do 5.º ano

apresentavam níveis de autoconceito na matemática ligeiramente abaixo dos rapazes e, no entanto, o seu rendimento académico na área era ligeiramente superior.

Marsh (1989a; 1989b) refere que as pequenas diferenças de género encontradas em estudos mais recentes sugerem que as influências do género no autoconceito na matemática e na língua materna estão com tendência para diminuir. O autor verificou, nos seus estudos, que as diferenças de género no autoconceito associadas às áreas em questão eram muito pequenas ou quase inexistentes. Por outro lado, não encontrou diferenças ao nível da selecção dos cursos, isto é, os determinantes da escolha dos cursos eram similares para rapazes e raparigas.

Um estudo mais recente realizado por Fredricks e Eccles (2002) também aponta uma diminuição das diferenças na matemática, comparativamente com estudos mais antigos, salientando que com o avançar do tempo a participação na matemática se tornou socialmente mais aceitável para as raparigas. No entanto, os investigadores apontam que o envolvimento na área desportiva continua a ser visto como uma actividade predominantemente masculina. Brophy (1985, cf. Marsh, 1989b, p. 217) aponta a crescente conscientização pública acerca dos estereótipos sexuais e o desenvolvimento de tentativas para eliminá-los do sistema educativo como factores explicativos da diminuição ou até do desaparecimento das diferenças de género nos rendimentos na matemática e língua materna.

No contexto português parece haver ainda algumas diferenças significativas entre os géneros em áreas tradicionalmente estereotipadas. A constatação da diminuição e tentativa de eliminação deste tipo de estereótipos em certas culturas pode ainda não ser visível em sociedades mais tradicionais, como a nossa.

## 6. Estabilidade e mudança no autoconceito:

Os investigadores do autoconceito enfrentam um *dilema* (Marsh e Richards, 1986). Por um lado, é desejável que o autoconceito seja relativamente estável e mantenha a unidade ao longo do tempo. Pode discutir-se que é importante para a saúde mental do sujeito. Por outro lado, as concepções dinâmicas revelam-se importantes para a adaptação aos contextos pouco estruturados, ambíguos e incertos, onde se revela fundamental possuir um elevado autoconceito de modo a poder utilizar de forma eficaz os recursos pessoais e saber rentabilizar os recursos do meio.

Para os modelos hierárquicos é mais provável que os conceitos de ordem superior se mantenham estáveis e consistentes ao longo do tempo e das situações do que os autoconceitos de ordem inferior. Os conceitos de ordem superior são mais abstractos e as facetas mais específicas são mais contexto dependentes.

Markus e Kunda (1986) e Markus e Wurf (1987) conceberam a noção de *working self concept* ou autoconceitos activos. Esta noção é perspectivada como um subconjunto de um universo de autoconcepções que são invocadas pelo indivíduo em resultado de uma experiência ou situação. O *working self concept* é uma “estrutura temporária que consiste em elementos retirados de uma colecção de autoconceitos, organizados numa configuração determinada por acontecimentos sociais” (Markus e Kunda, 1986, p. 859). Este *working self concept* pode mudar, embora nem todos os autoconceitos o possam.

Marsh, Smith, Barnes e Buttler (1983, cf. Marsh e Richards, 1986, p. 196) concluíram que mudanças duráveis no autoconceito só ocorrem em dimensões específicas, em vez de se generalizar ao longo de todas as dimensões. Deste modo, sugerem que é possível que uma intervenção apresente um efeito moderado em alguma faceta particular do autoconceito.

Outro estudo efectuado por Marsh e Richards (1986) demonstrou que o autoconceito é relativamente estável e que as mudanças podem ocorrer de forma sólida e específica em dimensões particulares do autoconceito que estavam sistematicamente relacionadas com os objectivos da intervenção (através do Outward Bound Program – programa de promoção e aumento do autoconceito).

Se, por um lado, o autoconceito muda ao longo das culturas, gerações, idade e pode ser modificado por programas educacionais, por outro, é estável, duradouro e protege-se da mudança.

### **7. Autoconceito: percurso académico e social no ensino superior**

O autoconceito é influenciado pelos vários contextos em que o indivíduo se move e pelas percepções que daí retira. O ensino superior constitui-se uma oportunidade para estabelecer objectivos em relação ao futuro, de formação do *self*, de deixar os familiares e investir no relacionamento com os outros. É quando se esperam mudanças no bem-estar e nas autopercepções. A adaptação a esse novo contexto poderá ser melhor ou pior sucedida e a percepção que o sujeito tem da sua competência pode influenciar essa adaptação.

As auto-avaliações de competências nos domínios cognitivo e social desempenham um papel importante na integração e adaptação aos contextos académicos, nomeadamente ao nível do rendimento académico e das relações interpessoais. Os sujeitos com um elevado autoconceito parecem utilizar de forma mais eficaz as suas competências intelectuais e sociais, obtendo melhores resultados escolares e maior satisfação nos relacionamentos interpessoais. Chickering e Reisser (1993) defendem que o sentido de competência intelectual e interpessoal são particularmente importantes, na medida em que a construção de um repertório de competências intelectuais e interpessoais permite a compreensão, a análise e a síntese das situações académicas (Chickering e Reisser, 1993),

no sentido da resolução eficaz e adequada das tarefas académicas e do estabelecimento de relações de amizade e intimidade.

Estudos efectuados por Belo (1999) e Belo, Faria e Almeida (1999) concluíram que o autoconceito académico está directamente relacionado com as dimensões da adaptação académica (adaptação ao curso, adaptação à universidade, gestão do tempo, métodos de estudo), o autoconceito social está mais associado às dimensões da adaptação interpessoal e as medidas do autoconceito global, académico e social mais associado às dimensões de carácter mais pessoal da adaptação académica.

Os investigadores têm revelado muito interesse na compreensão da evolução das percepções de competência ao longo dos anos de universidade. A literatura aponta respostas que parecem não ser consensuais relativamente à questão de saber se o autoconceito do estudante declina, aumenta ou permanece relativamente estável ao longo do seu percurso no ensino superior. Nas palavras de Pascarella e Terenzini (1991, p. 172), a natureza das mudanças parece não ser inteiramente linear ou uniforme. Há autores que defendem que o autoconceito académico dos caloiros não aumenta durante o primeiro ano do ensino superior e pode, inclusive, apresentar alguns declínios à medida que os estudantes se movimentam de um nível de ensino menos exigente para o ambiente, academicamente mais competitivo, do ensino superior. Uma série de investigações (Baird 1969; Bayer, Drew, Astin, Boruch e Creager, 1970; Chickering, 1974; Komarovsky, 1985, cf. Pascarella e Terenzini, 1991, pp.172-173) estudou a entrada dos caloiros em instituições de ensino superior e encontrou um declínio no autoconceito académico após a frequência de um ano lectivo. Tais factos poderão dever-se à mudança para ambientes académicos com níveis de exigência diferentes dos anteriores. Pascarella e Terenzini (1991) sugerem que este declínio não corresponde a mudanças reais, mas são, antes, reflexos da adaptação temporária aos novos padrões de comparação. Por exemplo, pode acontecer que um caloiro



brilhante e acima da média no secundário possa, aquando da entrada para uma instituição altamente selectiva com outros estudantes brilhantes, cotar abaixo da média, pelo menos temporariamente.

Apesar de se desconhecerem as razões que conduzem ao declínio no autoconceito académico durante o primeiro ano, há estudos que indicam que nos anos seguintes o autoconceito académico dos estudantes se torna progressivamente mais positivo. O estudo de Reynolds (1988) demonstrou que o autoconceito académico aumenta à medida que o estudante universitário progride no seu percurso académico. Depois de quatro ou mais anos o autoconceito académico é consistentemente mais elevado do que durante o primeiro ano (Pascarella, Smart, Ethington e Nettles, 1987).

Por outro lado, os autoconceitos dos estudantes têm tendência para se tornarem mais diferenciados durante os anos de universidade. Também podem reflectir um aumento do sentido de realidade, de que não se pode ser acima da média em todas as áreas (Fontaine, 1991).

Outra área de estudo do autoconceito a que se tem dedicado alguma atenção é a do autoconceito social. Poucos estudos examinaram as mudanças no autoconceito social dos estudantes comparativamente com os que estudaram os autoconceitos académicos. Apesar disso, os padrões de mudança que emergem dos estudos parecem ser similares para ambas as áreas. A transição do ensino secundário para a universidade parece ser difícil para o autoconceito social dos estudantes aos níveis da popularidade, da popularidade com o sexo oposto, da capacidade de liderança, da autoconfiança social e da compreensão dos outros.

A evidência indica que o autoconceito social dos estudantes é, inicialmente, menos positivo. O despontar de um autoconceito social progressivamente mais positivo ocorre no fim do segundo ano (Astin, 1977; Chickering, 1974; Pascarella, 1985, cf. Pascarella e Terenzini, 1991, p. 174). Estas mudanças podem ser esperadas à medida que os indivíduos

modificam as expectativas relativamente aos grupos de referência. Para Hattie (1992), os estudantes progridem nos anos gradualmente mais competitivos do ensino superior e desenvolvem o seu sentido de competência relativamente aos dos pares. A teoria do grupo de referência postula que as auto-avaliações dos indivíduos baseiam-se, não só em informação acerca da sua situação absoluta, mas também na sua posição relativa quando comparados com outros significativos, como os pares.

Os investigadores também têm mostrado interesse em avaliar o impacto que a instituição do ensino superior apresenta no autoconceito do estudante. O contexto universitário, pelas suas características particulares, constitui-se como um contexto, por um lado, gerador de desequilíbrios e, por outro, gerador de oportunidades de crescimento psicológico. As alterações que ocorrem nos autoconceitos social e académico, segundo as teorias do impacto, advêm do envolvimento dos estudantes nos sistemas académicos e sociais da instituição que são quer de carácter formal (salas de aula, ano académico, regras e regulamentos), quer informal (padrões de interacção que os estudantes têm com outros estudantes e com a instituição, pressões normativas sobre os estudantes exercidas pelos valores e atitudes académicas e sociais dominantes dos agentes socializadores) (Pascarella, 1980; Pascarella e Terenzini, 1991).

Existe evidência substancial relativamente aos efeitos institucionais na mudança dos autoconceitos académico e social dos estudantes. A maioria dos estudos têm sugerido que os tipos de experiências que os estudantes vivenciam na universidade e as características institucionais estão indirectamente relacionadas com as mudanças nos autoconceitos académico e social dos estudantes. Neste sentido, Pascarella e Terenzini (Pascarella, 1985, cf. Pascarella e Terenzini, 1991, p. 193) salientam que as características organizacionais e estruturais apresentam efeitos indirectos nos autoconceitos (escolar e social) por intermédio do tipo de experiências académicas e sociais que os sujeitos

experienciam. Por exemplo, instituições muito selectivas parecem ter uma influência negativa indirecta no autoconceito académico dos estudantes. Do mesmo modo, um *ratio* de estudantes elevado tem um efeito negativo indirecto no autoconceito social, dificultando a integração social dos estudantes quer com os pares, quer com os outros agentes socializadores. Uma perspectiva alternativa (Thistlethwait e Wheeler, 1966, cf. Pascarella e Terenzini, 1991, p. 186) defende que a selectividade tem uma influência positiva directa no autoconceito académico dos estudantes através do contexto que cria, com estudantes incentivados para níveis de rendimento mais elevados, pela presença de pares acima da média, confirmado numa auto-imagem positiva pela sua admissão numa instituição com a companhia de estudantes intelectualmente talentosos. Pascarella, Smart, Ethington e Nettles (1987) apontam, porém, que a selectividade/ prestígio não tem qualquer efeito directo ou indirecto no autoconceito académico dos estudantes. Deste modo, esta questão parece-nos estar longe de ser concluída.

Pascarella, Smart, Ethington e Nettles (1987) constataram uma relação positiva entre o nível de participação e o aumento dos autoconceitos académico e social. Este estudo sugere que uma das forças que actua sobre os autoconceitos académico e social dos estudantes vem da sua participação social (formal ou informal) na instituição de ensino que frequentam. As interacções com os pares parecem ser particularmente influenciadoras, na medida em que as interacções com outros estudantes estão positiva e significativamente relacionadas com o autoconceito social. O estudo destes investigadores ainda indica que os efeitos da universidade nos autoconceitos dos caloiros são indirectos (através das experiências dos estudantes na universidade). Por outro lado, Bento (1997) e Bento e Ferreira (1996) concluem que o autoconceito está relacionado positiva e significativamente com a participação social. Os autores afirmam que quanto maior o nível de autoconceito do

indivíduo maior será a sua participação social, sendo a intensidade dessa relação mais forte no 3.º ano do ensino superior.

Em síntese, os efeitos da universidade sobre outras variáveis parecem estar relacionados com a natureza das experiências que os estudantes têm enquanto frequentam a instituição de ensino superior e com certas características pessoais que os estudantes trazem consigo quando entram na universidade.

## **Capítulo III**

# **O desenvolvimento psicossocial do jovem adulto e a sua adaptação ao ensino superior**

*As perguntas mais simples são também as mais profundas: para onde vais? Aonde fica a tua verdadeira casa? O que fazes da tua vida? Interroga-te de tempos a tempos e observa como mudam as tuas respostas.*

(Richard Bach)

## 1. Introdução

A entrada para o ensino superior é vista, antecipada e ansiosamente, como uma vida recheada de novos desafios aos níveis académico, pessoal e social, associada à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relacionamentos. Sair de casa implica a gestão de novos papéis, tarefas de desenvolvimento e a construção de respostas eficazes às tarefas académicas colocadas pelo novo sistema. Se os novos contextos de vida forem percebidos pelo jovem adulto como significativos, estimulantes e desafiantes, então eles potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial. Se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo poderão constituir-se como factores de inadaptação ou desajustamento.

A transição de um grupo estruturado e dominado por um ou mais adultos, em que não são permitidas muitas questões e em que todos os aspectos estão sob orientação de alguém, para um grupo mais democrático, com exigências de maturidade e autonomia pode ser algo difícil.

Na transição há também a fixação de expectativas, nem sempre correspondidas, podendo gerar-se insatisfação. Entre os problemas mais apontados na literatura destacam-se a retenção do estudante, a desistência, a dificuldade em estabelecer e manter contactos interpessoais, o abuso de álcool e outras drogas, a discriminação das minorias e as desigualdades de sucesso. No caso português adicionam-se o ingresso em cursos menos desejados, a frequência de estabelecimentos de ensino que não correspondem à primeira opção e, em alguns casos, a colocação numa instituição muito afastada do local de residência (Almeida, Soares e Ferreira, 1999; Diniz, 2001). Respostas eficazes a problemas destes requerem um entendimento das tarefas de desenvolvimento e dos processos sociais

de aprendizagem do estudante. Por outro lado, a relação com a família, com os colegas e a disponibilidade docente para apoiar poderão constituir-se como uma rede de suporte pertinente na superação de algumas dificuldades de integração. Deste modo, a transição não se confina a um plano estritamente pessoal, mas implica também os planos familiar e social.

Ao longo das últimas décadas tem-se dado uma atenção progressiva à educação superior, na sua função de preparação de cidadãos iluminados e críticos. Esta atenção direcciona-se, por um lado, para um conjunto de preocupações relativas ao comportamento e desenvolvimento psicossocial do estudante universitário e, por outro, para as contribuições das instituições de ensino superior na promoção desse desenvolvimento. Nas palavras de Diniz (2001, p. 146) “depois de muitos séculos de fornecimento de serviços de instrução superior aos estudantes, hoje pretende-se que a universidade seja uma fornecedora de serviços promotores do seu desenvolvimento, fazendo com que a atenção dos responsáveis se volte mais para os problemas e desafios que se lhe colocam”.

Este interesse é bem visível entre nós tendo em conta o número crescente de estudos que encontramos publicados (Abreu *et al.*, 1996; Almeida, 1998; Almeida e Ferreira, 1999; Almeida, Soares e Ferreira, 1999, 2000; Almeida *et al.*, 1998; Belo, Faria e Almeida, 1999; Bento, 1997; Bento e Ferreira, 1996; Carneiro, 1999; Costa, 1991; Diniz, 2001; Faria e Santos, 1998; Ferreira, 1991; Ferreira, Almeida e Soares, 2001; Ferreira e Hood, 1990; Lopes e Ferro, 1996; Miranda e Marques, 1991; Pinheiro, 1994; Pinheiro e Ferreira, 1995; Soares *et al.*, 2000).

Do ponto de vista dos estudantes surgem, também, preocupações associadas à maximização do seu potencial. Os estudantes desejam uma educação mais útil, com mais significado pessoal e mais conectada às exigências do mercado de trabalho. Num mundo tecnológico, cuja base de conhecimentos se caracteriza pela crescente expansão, os

resultados da educação deixam de ser perspectivados como a simples acumulação de factos para se focalizarem no desenvolvimento de hábitos de agilidade mental, essenciais ao envolvimento dos indivíduos em aprendizagens coextensivas ao seu ciclo de vida. Para que tal aconteça deverão adquirir e desenvolver competências que lhes permitam adaptar-se às situações em permanente mudança. Neste sentido, o objectivo da educação superior deve orientar-se para a acção pensada, para a promoção da capacidade de aprendizagem autodirigida e não, somente, para a mera aplicação do conhecimento ensinado.

Promover o desenvolvimento do estudante é uma das tarefas centrais do ensino superior. Actualmente, a população universitária parece ser bastante diversificada. Esta heterogeneidade, resultado da massificação do ensino superior e da internacionalização das universidades, indica-nos a presença no sistema de alunos oriundos de todo o país, de outros países, de minorias (tradicionalmente ausentes) e de trabalhadores estudantes (Chickering e Reisser, 1993; Pascarella e Terenzini, 1991). Esta constatação alerta-nos para a necessidade de conhecer melhor estas populações para melhor promover o seu desenvolvimento e adaptação (Ferreira e Hood, 1990).

As teorias do desenvolvimento e integração do estudante revelam-se, nesta conjuntura, ferramentas úteis na compreensão dos seus padrões de desenvolvimento, das suas preocupações e expectativas, no esclarecimento de como os indivíduos experienciam o novo sistema de ensino e de como os factores institucionais formais e informais interagem com a sua satisfação, motivação, rendimento e permanência. Igualmente importante, a teoria proporciona pistas para a compreensão das diferenças individuais dos estudantes que se reflectem em respostas diferenciadas aos ambientes educacionais (Chickering e Reisser, 1993; Evans, Forney e Guido-DiBrito, 1998).

Se, por um lado, enquanto educadores, necessitamos compreender como ocorre o desenvolvimento e que processos provocam o crescimento dos nossos jovens adultos, por



outro lado, precisamos entender o modo como os factores ambientais facilitam ou inibem o seu crescimento psicossocial para que, efectivamente, se planifiquem e implementem acções pensadas e concertadas.

O objectivo deste capítulo consiste em analisar o contributo de alguns investigadores que dedicaram o seu trabalho à compreensão do desenvolvimento e ajustamento dos jovens adultos estudantes ao ensino superior. Existem taxonomias que pretendem agrupar estas teorias. Nós optámos por agrupá-las em duas grandes dimensões: as desenvolvimentistas e as teorias do impacto institucional. Enquanto que os modelos desenvolvimentistas concentram a sua atenção na natureza das mudanças ocorridas nos estudantes aos níveis psicossocial e cognitivo, as teorias do impacto institucional focam-se mais nas fontes promotoras dessas mudanças (características formais e informais da instituição, programas e serviços, experiências dos estudantes, membros da faculdade, grupos estudantis). Neste capítulo serão abordadas as teorias do desenvolvimento psicossocial do estudante e as teorias do impacto institucional, seleccionadas em função das variáveis em estudo na presente investigação.

## **2. Teorias do desenvolvimento do estudante universitário**

A primeira geração de modelos e teorias do desenvolvimento procurou identificar as dimensões e estruturas do crescimento em estudantes universitários e explicar as dinâmicas a partir das quais tal crescimento ocorre. A maioria das teorias defende o desenvolvimento<sup>15</sup> por estádios postulando uma diferenciação, integração e complexidade progressivas no modo como os indivíduos pensam, valorizam e se comportam (Erikson, 1982; 1990; Chickering e Reisser, 1993; Marcia, 1990). Este movimento é tipicamente visto como ordenado, sequencial, hierárquico, evoluindo de níveis inferiores para estádios

---

<sup>15</sup> Segundo Costa (1991, p. 172) o desenvolvimento é uma mudança sistematicamente organizada, universal, com carácter sucessivo no tempo e definida por critérios estritos que caracterizam essa sequência.

superiores. A direção do crescimento é no sentido de uma maior complexidade com quadros de referência mais alargados e mais diferenciados, relações interpessoais mais autênticas e uma maior consciência ética e estética.

As teorias do desenvolvimento referem a importância do sujeito resolver com sucesso, em cada estágio, certas tarefas de desenvolvimento, essenciais não só para o desenvolvimento de tarefas posteriores, como também para o pleno desenvolvimento psicossocial. Porém, parece haver um desacordo relativamente à (ir)reversibilidade dessas progressões, assim como, em relação à sua continuidade gradual ou descontinuidade abrupta (Pascarella e Terenzini, 1991).

Estas teorias de pendor mais desenvolvimentista reconhecem a importância da influência ambiental no desenvolvimento em termos de desafio e apoio (Sanford, 1962, 1966, cf. Chickering e Reisser, 1993, p. 1), sugerindo que o ambiente da universidade produzirá um crescimento positivo se os desafios e apoios proporcionados dentro de um contexto social particular forem adequados aos níveis de maturidade do indivíduo. Os desafios ambientais requerem respostas que resultem num crescimento positivo. Sem desafio externo não há mudança, mas o suporte também é necessário.

A evidência de que as mudanças no desenvolvimento do adulto estão fortemente relacionadas com a experiência individual e cultural conduziu à formulação de teorias que consideram as diferenças individuais tais como as de género (Belensky, Clinchy, Goldberger e Tarule, 1986 cf. Chickering e Reisser, 1993, p. 9) e as das minorias (Atkinson, Morton e Sue, 1983; Cass, 1984; Helms, 1990). Para Pascarella e Terenzini (1991), estas teorias e modelos emergem perante o aparecimento de novos estudantes, especialmente, o crescente número de minorias étnicas, raciais e sexuais que levaram alguns investigadores a questionar a aplicabilidade universal das teorias iniciais. Por outro lado, muitas destas teorias haviam sido formuladas com base em estudos empíricos

constituídos por amostras essencialmente do género masculino e com a representação maciça das maiorias.

### **Teorias psicossociais**

As teorias psicossociais centram-se principalmente nos aspectos intra e interpessoais, defendendo que o desenvolvimento do jovem adulto implica a resolução de um conjunto de tarefas. O confronto do indivíduo com estas tarefas desenvolvimentais acontece de modo sequencial, está dependente da maturação do sujeito e das influências socioculturais (Pascarella e Terenzini, 1991).

O crescente número de jovens adultos que frequentam o ensino superior tem conduzido muitos investigadores a considerar esta fase como um período de desenvolvimento, estruturalmente distinto dos anteriores e com características próprias. A frequência de uma instituição de ensino superior encerra o confronto com tarefas de desenvolvimento, cuja resolução opera mudanças aos níveis cognitivo, emocional, social, ideológico, cultural, vocacional, sexual, etc.

As tarefas de desenvolvimento do estudante do ensino superior típico são por excelência o desenvolvimento da competência, da autonomia, o estabelecimento de relações interpessoais maduras (desenvolvimento da intimidade) e a aquisição/consolidação da identidade (Chickering e Reisser, 1993). Por outro lado, a consecução adequada destas tarefas implica, imperativamente, a existência de oportunidades de exploração de alternativas, de escolhas e de compromissos aos níveis vocacional, das relações íntimas e das ideologias (Costa, 1991). O contexto universitário constitui-se, sem dúvida, um pólo facilitador dessa exploração fulcral (questionamento activo) através das experiências diversificadas que proporciona, permitindo ao estudante comprometer-se com as escolhas que faz.

### **A formação da identidade: Erik Erikson e James Marcia**

Erik Erikson (1982, 1990) foi o primeiro a dedicar-se ao desenvolvimento da identidade que, segundo ele, ocorreria desde a adolescência até à adultez. Baseou-se na perspectiva do desenvolvimento individual de Freud, apesar de se distanciar num aspecto. Erikson defendia que o desenvolvimento individual resulta da interacção entre as dinâmicas internas do indivíduo e o ambiente externo. Este investigador coloca, pois, o indivíduo em desenvolvimento num contexto social, considera a influência dos outros significativos e das instituições sociais (ao longo do ciclo de vida do indivíduo) e enquadra esta dinâmica no contexto histórico. Sprinthall e Collins (1999) assinalam que este foi um dos grandes contributos de Erikson, na medida em que promoveu a compreensão da relação tríplice: indivíduo, ambiente social imediato e influências do contexto histórico.

A literatura (Costa, 1991; Ferreira e Hood, 1990; Pinheiro, 1994) aponta quatro ideias fundamentais da sua obra com repercussões nas teorias do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário: o *princípio epigenético* (o desenvolvimento ocorre no sentido de uma progressiva diferenciação e integração das diversas partes, seguindo uma sequência bem determinada), o conceito de *crise normativa* (momento em que o indivíduo tem que escolher entre as alternativas do percurso a seguir<sup>16</sup>), o conceito de *estádio* (intervalo de tempo durante o qual o indivíduo resolve as crises e as tarefas de desenvolvimento adequada ou inadequadamente) e o conceito de *identidade*.

A formação da identidade (tarefa, por excelência, da adolescência) corresponde ao quinto estágio de desenvolvimento psicossocial, de uma sequência de oito estádios, cada qual com uma crise ou dilema psicossocial que Erikson considera como necessários e decisivos para o desenvolvimento posterior da identidade. Neste sentido, quando o eu integra os aspectos psicossociais de um dado nível de desenvolvimento, ao mesmo tempo

---

<sup>16</sup> Neste sentido, o desenvolvimento de cada indivíduo é determinado pelas escolhas que faz nos momentos de crise em cada estágio.

deve ser capaz de integrar os elementos recém adicionados com os que já existiam. Neste sentido, o desenvolvimento psicossocial não é um processo meramente aditivo, no sentido de que não se resume ao somatório de aquisições, mas antes à sua diferenciação integradora. Por conseguinte, o indivíduo é diferente do seu passado, mas é capaz de se reconhecer nele porque o desenvolvimento é perspectivado como contínuo e não fragmentado. A resolução das oito crises promove a construção de um ego consistente.

Assim, o primeiro desafio da criança consiste na decisão que deverá tomar acerca da segurança do mundo. Se as suas necessidades básicas forem satisfeitas e se o seu meio ambiente for acolhedor, ela aprenderá a confiar por oposição à desconfiança. Do mesmo modo, a criança experienciará a autonomia proporcionada pelo controlo muscular e pela coordenação motora (*versus* a vergonha que advém da consciência da sua falta de coordenação), a iniciativa para se mover e mexer nas coisas (*versus* a culpa que sentirá quando for punida) e a realização para ser bem sucedida na escola (*versus* a inferioridade que sentirá quando apresentar uma performance inadequada).

Erikson (1963, 1968, 1980, cf. Evans, Forney e Guido-DiBrito, 1998) refere que os quatro primeiros estádios da infância formam a base da identidade. A sua resolução adequada proporciona um conjunto de blocos fundacionais, isto é, um *self* que nas suas fundações é confiante, autónomo, capaz de agir em torno de objectivos e de os atingir. Estes são considerados pré-requisitos para o estabelecimento da identidade.

Na quinta etapa, os adolescentes enfrentam o dilema da identidade *versus* confusão da identidade (ou de papéis) e atingem a essência deste estádio: a fidelidade<sup>17</sup>.

De acordo com Erikson (1982), a formação da identidade ocorre através de um processo de exploração e de compromisso com um conjunto coerente de atitudes, valores e crenças. Embora seja um termo complexo, a identidade pode ser entendida como o

---

<sup>17</sup> Segundo Juhaz (1982, cf. Costa, 1991, p. 31), a fidelidade consiste na capacidade de o indivíduo ser verdadeiro em relação a si, aos seus valores e ideais. O indivíduo assume compromissos com um conjunto de valores e prioridades que o beneficiam a si e aos outros.

sentimento de si estável, coerente e integrado, isto é, corresponde ao que se é e ao que se pretende ser enquanto membro da sociedade.

Para Costa (1991), o período que corresponde ao de estudante universitário é o da consolidação da identidade. Assim, no final do quinto estágio, correspondente ao da *identidade versus confusão de identidade*, depois de ultrapassado o dilema, o indivíduo adquire a identidade, isto é, o sentido de si que se caracteriza pela definição clara de si próprio em relação aos valores, ideais e objectivos pessoais. Enquanto a resolução da crise ou luta para a auto-integração corresponde à aquisição de um sentido de identidade, o falhanço conduz a um sentimento de confusão acerca do que se é e uma incapacidade para estabelecer um compromisso com os valores, aquando do confronto com as escolhas entre opções nas diversas áreas: ocupações, relações íntimas e ideologias.

Segundo Erikson (1968, cf. por Fleming, 1993, p. 50), a procura da identidade força o adolescente a rejeitar e a revoltar-se contra os seus pais. A função desta rejeição consiste em libertar o adolescente das identificações infantis, do controlo e da autoridade parentais, tendo aqui lugar a acção dos contextos psicossociais envolventes: pares, escola, etc. Para a resolução da crise da identidade o adolescente necessita de um período de tolerância por parte da sociedade para poder experimentar e fazer investimentos.

A tarefa de desenvolvimento do jovem adulto, para Erikson, também abrange a resolução do dilema intimidade *versus* isolamento (capacidade para estabelecer relações de intimidade e isolamento), podendo ser considerada, a par da consolidação da identidade, uma das suas tarefas. Segundo o autor, a transição para a intimidade ocorre no momento em que se sai de casa para a universidade ou para entrar na vida activa. No final deste estágio o jovem adulto atingirá a virtude do amor revelada na sua capacidade para se comprometer numa relação íntima. É de salientar que, para este investigador, a noção de

intimidade não se relaciona apenas com a realização sexual, mas também com o estabelecimento de relações de amizade.

Os adultos enfrentarão o dilema da produtividade *versus* estagnação e aprenderão a cuidar. Os mais idosos enfrentarão a integridade por oposição ao desespero com a possibilidade de adquirirem sabedoria e aceitação.

Erikson refere ainda que a identidade está sempre a mudar, desde o nascimento até à morte, mas à medida que cada crise é resolvida com sucesso, o compromisso para estabelecer a identidade torna-se mais forte.

Os críticos referem que a sua teoria é relevante, mas demasiado abrangente para especificar o desenvolvimento do jovem adulto (Evans, Forney e Guido-DiBrito, 1998; Costa, 1991). Adicionalmente, sofre do pressuposto de que os padrões masculinos de individuação se aplicam às mulheres e ao longo de diferentes culturas.

A teoria geral do desenvolvimento humano de Erik Erikson veio, de certo modo, influenciar muitos trabalhos de investigação na área do jovem adulto. O contributo de Marcia (1966, 1980, cf. Evans, Forney e Guido-DiBrito, 1998, p.56) através da formulação do modelo dos estatutos de identidade, surgiu como uma tentativa de validação empírica do conceito de identidade segundo Erikson. Utilizando o modelo teórico da identidade deste investigador, Marcia aprofundou e operacionalizou o processo de formação da identidade, o estágio da *identidade versus difusão da identidade*. Para isso, propôs que os adolescentes podem resolver esta tarefa de quatro formas distintas baseadas no grau de exploração<sup>18</sup> pessoal e na força do compromisso<sup>19</sup> que o *self* leva a cabo quando efectua escolhas no domínio da carreira, dos namoros, das amizades, dos estilos de vida e das ideologias. Deste modo, o autor definiu a identidade como uma “estrutura do eu, uma

---

<sup>18</sup> Segundo Pastorino (1997), a exploração refere-se a um período de tomada de decisões aquando do questionamento, por parte do indivíduo, de escolhas prévias, crenças e identificações e, por outro lado, refere-se a informações e experiências relacionadas com alternativas.

<sup>19</sup> Segundo Pastorino (1997), o envolvimento / compromisso refere-se à escolha de um conjunto, relativamente estável, de papeis e ideais.

organização interna numa dinâmica de energias, capacidades, crenças e história individual, cujo desenvolvimento é tanto melhor quanto mais consciente o indivíduo estiver da sua imparidade e similitude com os outros, do seu poder e das suas fraquezas ao traçar o seu caminho e, tanto pior, quanto mais o indivíduo estiver confuso da sua singularidade em relação aos outros e mais recorrer a fontes externas como forma de avaliação de si próprio” (Marcia, 1980, cf. Costa, 1991, p. 46).

Segundo Costa (1991), Marcia define a identidade segundo três aspectos (presentes em Erikson): fenomenológico (a identidade é experienciada como um sentido de si em continuidade com o passado e o sentido de que se é mais do que a soma de elementos); comportamental (refere-se à exploração de alternativas, à tomada de decisão e ao investimento em certos valores, crenças e objectivos nos domínios profissional, ideológico e interpessoal); e estrutural (a identidade é formada a partir da síntese de identificações prévias).

Marcia (1990) operacionalizou um modelo de quatro momentos de aquisição da identidade a que chamou estatutos da identidade: identidade difusa<sup>20</sup> (*identity diffusion*), identidade outorgada<sup>21</sup> (*foreclosure*), identidade em moratória<sup>22</sup> (*moratorium*), e identidade realizada<sup>23</sup> (*identity achievement*). Cada um destes estatutos é definido pela presença ou ausência de períodos de exploração (crise) e de investimento em áreas específicas: profissional, ideológica e interpessoal.

---

<sup>20</sup> Um indivíduo que se encontra no estatuto *difusão da identidade*, não tem nem tenta qualquer investimento, não passou por qualquer período de crise e exploração ou, se algumas questões foram levantadas, não foi capaz de as resolver e, por isso, o mais provável é que as tenha abandonado (Costa, 1991; Pascarella e Terenzini, 1991).

<sup>21</sup> No estatuto de *insolvência identitária* o indivíduo não passou por um período de exploração ou por uma crise. Existe, contudo, um investimento que é reflexo de escolhas e projectos de outras figuras significativas ou de autoridade. O indivíduo aceitou sem questionar as alternativas pois, procurar outras poderia desencadear situações de conflito com as figuras de referência. A maioria é uma réplica dos pais, adopta os planos e objectivos das figuras com as quais se identifica sem os questionar e tem grandes dificuldades em se diferenciar da família de origem (Costa, 1991; Pascarella e Terenzini, 1991).

<sup>22</sup> O indivíduo que se encontra no estatuto de *moratória* vive uma crise e explora activamente alternativas para tomar decisões (Costa, 1991; Pascarella e Terenzini, 1991).

<sup>23</sup> No estatuto de *realização da identidade* o indivíduo conseguiu resolver as duas tarefas psicossociais com sucesso: ultrapassou a crise e realizou compromissos nas áreas ocupacional, religiosa, política e sexual, consolidando a sua identidade (Costa, 1991; Pascarella e Terenzini, 1991).



O autor afirma que o adolescente necessita de experienciar um período de crise caracterizado por um questionamento, por uma tomada de decisão activa, uma experimentação em vários contextos sociais, sob a pena de não atingir o estatuto de realização da identidade, ficando preso às identificações e expectativas parentais. A entrada na universidade pode ser o estímulo desencadeador desta mudança.

Muitos jovens, quando iniciam os seus estudos universitários, encontram-se em *insolvência identitária* e vivem uma crise. Marcia defendeu que durante o percurso universitário o estudante muda os seus estatutos, observando-se ganhos relativamente à formação da sua identidade. O contexto universitário oferece uma diversidade de ambientes e um conjunto de oportunidades para avaliar e testar alternativas.

Os estudos com estudantes portugueses (Costa, 1991) confirmam a existência de mudanças ao nível da identidade durante os anos de frequência universitária, não tendo sido encontradas diferenças de género ao nível dos estatutos de identidade e respectivo desenvolvimento aos níveis profissional, ideológico, político e interpessoal.

A teoria dos estatutos parte do pressuposto de que o processo de formação da identidade é linear e sequencial, começando com a fase da difusão, seguida das fases de insolvência, moratória e de realização. No entanto, e como assinala Meeus (1996), será que o desenvolvimento da identidade significa obrigatoriamente a transição dos estatutos de identidade inferiores para os superiores? Além disso, torna-se pertinente questionar se o desenvolvimento pára por aqui.

Com o objectivo de dar resposta à primeira questão, Waterman (1976, cf. Sprinthall e Collins, 1999, p. 217) desenvolveu um modelo de formação da identidade, também com quatro fases, que caracteriza o processo de desenvolvimento da identidade com movimentos ascendentes e descendentes. Deste modo, e ao contrário de Marcia, Waterman não concebe o processo de formação da identidade do adolescente de modo sequencial e

linear, mas antes como um processo em que os indivíduos podem seguir diversas trajetórias dependendo das condições contextuais e pessoais. Além disso, a formação da identidade pode desenvolver-se de modo diferente em adolescentes de diferentes raças e etnias.

Os indivíduos formam a sua identidade num contexto social onde os grupos são diferencialmente valorizados e privilegiados. Seguindo esta ideia, outros autores (Atkinson, Morton e Sue, 1983; Cass, 1984; Helms, 1990) desenvolveram modelos do desenvolvimento da identidade racial e sexual que, apesar de não serem apresentados no presente trabalho, importa salientar a sua mais valia na tentativa de compreender os processos diferenciais na formação da identidade em grupos socialmente diferentes (culturais, sexuais).

### **A teoria do desenvolvimento dos vectores de Chickering**

A proposta de Chickering (1969, cf. Pascarella e Terenzini, 1991, p. 20) sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior é apontada como uma referência basilar nas teorias do desenvolvimento psicossocial. O modelo dos vectores<sup>24</sup> de desenvolvimento é de reconhecida importância devido à sua aplicação prática e realista aos contextos universitários.

Reconhecendo a ausência de um quadro sistemático para integrar ou sintetizar a abundância de evidência empírica sobre o estudante universitário e baseando-se na revisão da literatura, Chickering (1969) identificou sete vectores (cada qual com os seus subcomponentes) que se desenvolvem simultaneamente. Nas palavras de Chickering e Reisser (1993, p. 35) os vectores são “itinerários principais da viagem para a individuação”.

---

<sup>24</sup> Chickering (1969, cf. Pinheiro, 1994, p. 63) utiliza o termo vector em vez de estágio ou fase porque este tem direcção (em espiral ou degrau) e magnitude.

Os vectores representam, pois, tarefas psicossociais de desenvolvimento relacionadas com as experiências proporcionadas ao jovem adulto pela instituição de ensino superior, uma vez que o autor defende que o “desenvolvimento é um processo de interacção dinâmica de factores individuais e contextuais” (Ferreira e Castro, 1994, p. 143). Deste modo, a universidade pode potenciar o crescimento dos estudantes.

Para Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento em cada vector envolve um processo cíclico de diferenciação e integração de percepções e comportamentos. Posteriormente, estes são integrados e organizados de modo que uma imagem de si coerente é estabelecida. Este movimento cíclico torna-se mais complexo à medida que a forma como o estudante se percebe torna-se mais complexa e mais coerente. Nas palavras de Chickering e Reisser (1993, p. 35), “o estudante universitário tem que desenvolver o sentido de competência, aprender a controlar os sentimentos negativos e a ser flexível, manter um equilíbrio entre a liberdade e a intimidade, encontrar a sua vocação, refinar crenças e valores e fazer compromissos”.

O crescimento ao longo dos vectores não é simplesmente maturacional, uma vez que requer estímulos. De salientar que a resolução de um dado vector, seja ela de forma positiva ou negativa, afecta as resoluções seguintes. No entanto, é possível que no processo de desenvolvimento ocorra a reciclagem de vectores. A este respeito, os autores constataram que os estudantes se movem ao longo dos vectores de formas diferenciadas, que os vectores podem interagir uns com os outros e que certas questões previamente trabalhadas são frequentemente reexaminadas.

Chickering (1969, cf. Chickering e Reisser, 1993, p.2) seguiu os passos de Erikson ao propor que a aquisição da identidade depende em parte do movimento do estudante ao longo dos três primeiros vectores, uma vez que para se clarificar a si próprio teria que fazê-lo antes que os relacionamentos interpessoais se tornassem mais maduros. Uma revisão

mais recente do autor (Chickering e Reisser, 1993) levou-o a reordenar e a reformular o nome de alguns vectores devido à evolução da investigação no domínio. Deste modo, apresentar-se-á no presente trabalho a proposta revista.

### ***1) Desenvolver a competência***

De acordo com Chickering e Reisser (1993), a progressão nos anos da universidade desenrola-se em torno de um aumento de competências nas áreas intelectual, física, manual e interpessoal. Em torno destas tarefas está associado o crescimento de um sentido de competência crescente, da confiança que se tem nas próprias capacidades para lidar com o que vem e atingir eficazmente aquilo a que se propõe. O sentido de competência intelectual é particularmente importante. Porque o desenvolvimento depende da capacidade para simbolizar acontecimentos e objectos, o crescimento na competência intelectual influencia o desenvolvimento ao longo de outros vectores de desenvolvimento, isto é, a construção de um repertório de competências permite a compreensão, análise e síntese, cada vez mais sofisticada das vivências académicas.

As competências física e manual envolvem o rendimento atlético (desenvolvimento da força e da autodisciplina) e artístico (invenção ou criação de novos produtos).

A competência interpessoal inclui as capacidades de escuta, cooperação, comunicação, capacidade de responder adequadamente ao outro e escolha de estratégias que favoreçam o florescimento de relacionamentos. Esta competência será estimulada através das experiências de contacto com novas pessoas dentro e fora das salas de aula.

## **2) *Gerir as emoções***

Neste vector o indivíduo move-se para uma maior aceitação das próprias emoções, para a uma maior capacidade de as identificar, de as exprimir saudavelmente e ainda de as integrar na sua personalidade.

Nos anos que antecedem a universidade e nos anos em que a frequentam, de acordo com Chickering e Reisser (1993), os estudantes devem lutar com uma variedade de emoções intensas que têm origem quer social, quer biológica. Durante a universidade, o controlo rígido inculcado pelos pais e pela sociedade durante a infância é examinado, compreendido e, eventualmente, substituído por padrões de controlo internos. De acordo com os autores, a tarefa é desenvolver a capacidade crescente para a paixão e para o compromisso através de um comportamento inteligente. Durante os anos universitários, os estudantes devem aprender a lidar com as emoções no sentido da sua melhor aceitação, de um controlo interno sobre elas e uma expressão mais flexível das mesmas. Para os autores, as emoções negativas (ansiedade, depressão, aborrecimento, tensão, medo, desejo), se excessivas, podem afectar negativamente o processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, o educativo.

## **3) *Mover-se da autonomia para a interdependência***

Quando os estudantes saem de casa para frequentar a universidade ser-lhes-á exigido institucionalmente que tomem decisões, estabeleçam objectivos e desenvolvam mais autonomia. A autonomia significa segurança, estabilidade e coordenação de comportamentos com finalidades pessoais e sociais. Para os autores (Chickering e Reisser,

1993), a autonomia é sinónimo de maturidade e requer três processos: independência emocional, instrumental e interdependência.

A independência emocional implica a ausência da necessidade constante de segurança, afecto e aprovação. À medida que a competência se desenvolve, o indivíduo desliga-se dos pais e da necessidade de aprovação e segurança constantes e, simultaneamente, reconhece a importância dos outros. Esta redução da dependência é uma separação progressiva e não implica a ruptura (Pinheiro e Ferreira, 1995). Há mais duas tarefas: reduzir a dependência em relação aos pares e a dependência em relação às regras institucionais. A maturidade atinge-se quando são estabelecidos relacionamentos baseados no respeito e solidariedade mútuas com os pares, os pais e outros adultos.

A independência instrumental relaciona-se com o fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de conduzir a própria vida: capacidade para utilizar os conhecimentos que lhe são oferecidos; capacidade de fazer planos, modificá-los e aplicá-los; descoberta de novas formas para chegar a assuntos do seu interesse, contornando possíveis obstáculos; e gerir uma série de responsabilidades.

Desenvolver a autonomia culmina no reconhecimento de que não se pode operar sozinho, que o excesso de autonomia incapacita formas saudáveis de interdependência. A interdependência significa que o estudante reconhece que os outros não podem ser dispensados. Cada indivíduo passa a ser respeitador de si mesmo e dos que o rodeiam, esperando que o recíproco também aconteça. O aumento do respeito por si, pelos outros e pelas coisas está na base da aceitação da interdependência (Pinheiro e Ferreira, 1995, p. 76).

Estudos realizados por Pinheiro e colaborador (Pinheiro, 1994; Pinheiro e Ferreira, 1995) constataram que os indivíduos mais velhos tendem a obter resultados mais elevados na autonomia nas dimensões independência emocional dos pais, independência emocional

dos colegas e administração do dinheiro. Por outro lado, o sexo masculino obteve resultados superiores em todas as dimensões da autonomia, comparativamente com o sexo masculino.

Gilligan (1982) aponta uma hipótese que poderá aplicar-se a esta constatação ao referir que a masculinidade é definida pela separação e autonomia, enquanto que a feminilidade o é pela vinculação. Deste modo, e segundo a perspectiva da autora, não admira que o género masculino se oriente mais para a autonomia do que o género feminino.

#### ***4) Desenvolver os relacionamentos interpessoais maduros***

Na reformulação dos vectores, este passou a ser reconhecido como importante na formação da identidade ao reconhecer-se que as experiências com os outros ajudam na formação do self.

À medida que o estudante se envolve no contexto universitário emerge uma capacidade crescente para interagir com os outros. Esta interacção promove um aumento de tolerância, da apreciação das diferenças dos outros (de diferentes backgrounds, hábitos, valores e aparência) e o estabelecimento de relações de qualidade com íntimos e amigos chegados (ou capacidade para a intimidade). A tolerância é entendida como a capacidade de aguentar o que não nos agrada e de criar abertura e aceitação à diversidade. Chickering e Reisser (1993) acreditam que o crescimento da diversidade cultural nos anos recentes torna o desenvolvimento da tolerância particularmente importante. O desenvolvimento para uma maior tolerância aumenta a capacidade para a intimidade saudável. O desenvolvimento neste vector culmina com a partilha, a aceitação e a selectividade de relacionamentos mais duradouros, mais resistentes às crises, à distância e à separação.

### **5) *Estabelecer a identidade***

Este é considerado um vector pivot. Se por um lado, o estabelecimento da identidade depende em parte do crescimento da competência, das emoções, da autonomia e dos relacionamentos interpessoais positivos, por outro, o desenvolvimento deste vector promove e facilita as mudanças ao longo dos restantes dois vectores. Para o jovem adulto são acontecimentos psicossociais importantes a clarificação das suas concepções, das suas características físicas, da aparência pessoal, dos papéis e dos comportamentos sexuais apropriados. Estabelecer a identidade também implica reflectir sobre as origens familiares, étnico-culturais, religiosas e históricas.

O conceito de identidade permanece um sentimento sólido do eu, mas pode ir mudando ao longo da vida. As questões confrontadas nesta fase de desenvolvimento durante os anos de universidade não estão limitadas ao estudante universitário ou a esta fase do ciclo de vida. Também se encontram em fases posteriores da vida.

### **6) *Desenvolver objectivos***

Para a expansão de competências, da identidade e de relações interpessoais são necessários: um sentido de direcção futura e objectivos. Desenvolver objectivos com a finalidade de planear acções e formas de ultrapassar os obstáculos implica a capacidade de ser intencional, de avaliar interesses e opções. O crescimento neste sexto vector exige o desenvolvimento de planos que integrem prioridades ao nível dos interesses recreativos e vocacionais e das aspirações e estilos de vida.



### **7) *Desenvolver a integridade***

O crescimento ao longo do sétimo vector envolve a clarificação de um conjunto de crenças pessoais válidas, internamente consistentes e condutoras do comportamento. Para Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento da integridade está relacionado com o estabelecimento da identidade e com a clarificação dos objectivos. A confiança absoluta nas regras dá lugar a considerações mais relativistas, aplicadas em função dos objectivos que tencionam servir. Os valores de autoridade de tempos anteriores são revistos. Alguns são rejeitados e os que são considerados aceitáveis à identidade emergente são retidos, personalizados e interiorizados.

Os autores também expressaram a crença de desenvolver um conceito mais alargado de estudante do ensino superior para reflectir e responder à variedade crescente de indivíduos que frequentam a universidade, incluindo um grande número de estudantes mais velhos e os oriundos das várias etnias, culturas ou raças.

Chickering e Reisser (1993) defendem que o ambiente universitário influencia o desenvolvimento dos estudantes. Na sua linha de pensamento, o envolvimento social e cultural são considerados muito importantes para o seu crescimento. Os investigadores identificaram seis grandes áreas de influência (positiva ou negativa), exercida pelas universidades no crescimento do estudante ao longo de cada um dos sete vectores. Estas áreas de influência (e os seus presumíveis efeitos) incluem: clareza dos objectivos institucionais e consistência interna das políticas, práticas e actividades; tamanho da instituição; curriculum, ensino e avaliação; amigos, grupos e cultura do estudante;

acessibilidade e apoio da instituição; programas de desenvolvimento e serviços de apoio ao estudante.

Algumas das críticas apontadas ao modelo do desenvolvimento por vectores focalizam-se no facto de Chickering não ter considerado mais detalhadamente o desenvolvimento cognitivo, tendo sido considerado uma subtarefa do primeiro vector (Pascarella e Terenzini, 1991).

Outra crítica avançada refere que o investigador parece descrever o desenvolvimento humano com base no padrão de desenvolvimento dos sujeitos do sexo masculino (Diniz, 2001).

Evans, Forney e Guido-DiBrito (1998) referem que a teoria de Chickering falha na especificidade e precisão com que define os vectores.

Schultheiss e Blustein (1994) e Pascarella e Terenzini (1991) apontam o facto de as teorias de carácter desenvolvimentista não examinarem de forma detalhada as condições ambientais e processos que podem conduzir ao desenvolvimento de uma especificidade ou de um estágio particular. Apesar dos desenvolvimentistas reconhecerem a influência do ambiente no comportamento do indivíduo há, no entanto, a tendência de o relegarem para segundo plano. O facto é que as dimensões do crescimento intraindividual e interpessoal recebem mais atenção do que as fontes dessas mudanças.

Mesmo que esta teoria apresente algumas lacunas, superadas em parte na revisão feita por Chickering e Reisser (1993), esta constitui-se uma mais valia ao fundamentar-se numa visão optimista do desenvolvimento humano assumindo que um ambiente académico, simultaneamente desafiador e acolhedor, promoverá o desenvolvimento dos seus estudantes. Por outro lado, a sua teoria revela-se um instrumento imprescindível na compreensão das tarefas de desenvolvimento, esclarecendo as questões e preocupações que os jovens adultos confrontam quando chegam ao novo contexto. Sem esquecer o facto de o

seu trabalho considerar o desenvolvimento em múltiplos aspectos: emocionais, interpessoais, éticos e intelectuais.

### **3. Modelos do impacto institucional**

De um modo geral, pode-se afirmar que os modelos do impacto da instituição de ensino superior no desenvolvimento do estudante se centram nas características específicas do contexto em que o estudante se movimenta (Pascarella e Terenzini, 1991). Segundo esta perspectiva, as mudanças desenvolvimentais dos estudantes não são influenciadas apenas pelo modo como eles interpretam e respondem ao meio (características intrapessoais). A natureza e a intensidade dos estímulos académicos e sociais também se revelam determinantes na promoção desse desenvolvimento. Apesar dos investigadores da perspectiva desenvolvimentista reconhecerem a importância do ambiente institucional no desenvolvimento de competências e capacidades do estudante (Chickering e Reisser, 1993), não se centram no modo como tais ambientes (salas de leitura, seminários, laboratórios, cursos, residências, programas) se tornam susceptíveis de influenciar o seu desenvolvimento através do seu conteúdo e interações.

As teorias de Astin (1997), Pascarella (1980; Pascarella e Terenzini, 1991) e Tinto (1975, cf. Pascarella e Chapman, 1983) enquadram-se nesta preocupação e procuram explicar o efeito ou impacto da universidade sobre o desempenho académico dos estudantes ao nível da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo e integração, colmatando a lacuna apontada aos estudos desenvolvimentistas. Estes investigadores partem do pressuposto de que o ambiente da instituição (formal e informal), em articulação com as características intrapessoais dos estudantes, mais o seu envolvimento nas actividades académicas e sociais contribuem para a sua adaptação e bem-estar. Assim, o ajustamento ao ensino superior parece ter duas componentes: uma de carácter mais

académico (mais relacionada com hábitos de estudo, gestão do tempo, preparação para os exames ou trabalhos e rendimento académico) e outra de carácter mais social (o relacionamento com os colegas, com os professores e outros elementos da faculdade).

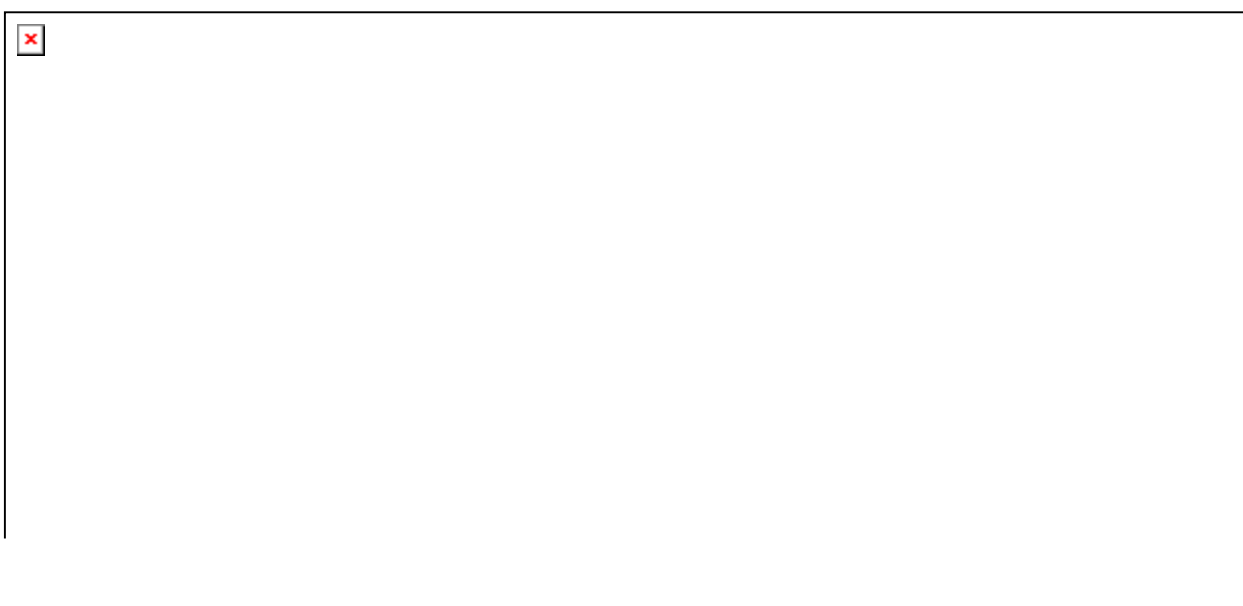
### **3.1. O modelo da integração de Tinto**

Tinto (1975, 1987, cf. Pascarella e Terenzini, 1991, p. 51), baseado nos trabalhos de Spady (1970), desenvolveu uma teoria que procurou explicar os problemas que o estudante poderá experienciar aquando da sua entrada para uma instituição de ensino superior. Segundo o seu ponto de vista, quando o estudante chega à universidade traz consigo uma bagagem de competências e padrões pessoais (género, orientações psicológicas, expectativas e objectivos pessoais), familiares e académicos (performance académica) que determinam aquilo que espera concretizar no e com o ensino superior. Estas características influenciam, pois, o modo como o indivíduo interpreta, reage e interage com a instituição e, em consequência, determinam a sua integração ou não nos sistemas académicos e sociais.

Quando o estudante interage com os novos espaços, estruturas e estabelece novos relacionamentos, altera as expectativas e os objectivos que trazia consigo. Se as experiências forem satisfatórias e recompensadoras, se ele aceitar as condições formais e informais do novo ambiente académico e social em que está inserido, conseguirá uma boa integração. Se, por outro lado, as interações e experiências com o meio social e académico forem negativas, tenderá para o isolamento e a sua integração será diminuta, colocando em causa a sua permanência que numa situação drástica se poderá traduzir pelo abandono académico.

Segundo o seu modelo (fig. 4), quanto maior o nível de integração académica e social do estudante, maior o seu compromisso com os objectivos da instituição e maior a probabilidade de aí permanecer (Pascarella e Chapman, 1983) .

*Fig. 4: Modelo de Tinto (1975)*



Fonte: Pascarella e Chapman, 1983, p. 88

Diniz (2001, p. 174) levanta uma crítica a Tinto (1975). Apesar de ter assinalado a importância da integração social dos estudantes como factor de permanência numa instituição mediante o envolvimento em actividades extracurriculares e o estabelecimento de relacionamentos interpessoais com pares e docentes, Tinto parece ter atribuído ao estudante um papel passivo, na medida em que este se limita à aceitação ou não do novo ambiente académico imposto.

### 3.2. O modelo de envolvimento do estudante de Astin

Outra referência teórica essencial vem do trabalho desenvolvido por Alexander Astin (1997). Este foi um dos primeiros a estudar o impacto das variáveis contextuais no desenvolvimento e na adaptação do estudante. A teoria de Astin (1997) do envolvimento do estudante perspectiva o seu desenvolvimento em função das suas interações com os ambientes das instituições. O conceito de envolvimento ocupa um papel basilar na teoria deste investigador e encontra-se relacionado com o conceito de *cartase*<sup>25</sup> e *tempo investido na tarefa*. Astin chega a atribuir tanta importância ao envolvimento institucional que este se transformou na condição mais importante para a maximização positiva do impacto aos níveis educacional e desenvolvimental, com vista à promoção de uma boa adaptação. O autor clarifica que o envolvimento se refere ao comportamento do estudante, ou seja, àquilo que efectivamente faz e não, aos sentimentos e pensamentos.

Para Astin (1997), o envolvimento do estudante refere-se à quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica às experiências de vida académica. Com efeito, os estudantes adaptam-se ao contexto do ensino superior envolvendo-se nele. Partindo deste pressuposto Astin (1985, cf. Evans, Forney e Guido-DiBrito, 1998, p. 26, 27) apresenta cinco postulados principais:

- (a) o envolvimento refere-se ao investimento de energia física e psicológica em algum objecto (tarefas, actividades);
- (b) o envolvimento ocorre num contínuo (alguns estudantes investem mais energia do que outros);
- (c) o envolvimento tem uma componente quantitativa e uma qualitativa;

---

<sup>25</sup> O conceito de cartase é uma noção freudiana para designar o investimento de energia psicológica (Pascarella e Terenzini, 1991, p. 50).

- (d) a aprendizagem ou o desenvolvimento do estudante é proporcional à quantidade e qualidade do seu envolvimento;
- (e) a eficácia de qualquer política ou programa educativo está directamente relacionada com a sua capacidade para promover o envolvimento do estudante.

A partir das acções dos estudantes é possível determinar o nível de envolvimento do estudante nas actividades da instituição (o tempo dispensado a estudar, a participação em organizações estudantis, os relacionamentos com os outros estudantes e com a faculdade). Os ambientes da faculdade também podem ser avaliados em termos da sua capacidade para promover o envolvimento do estudante. De acordo com a teoria, quanto maior o envolvimento do estudante na faculdade, maior a quantidade de aprendizagens e maior o desenvolvimento pessoal. Assim, o estudante desempenha um papel activo e determinante neste processo, na medida em que o seu maior ou menor envolvimento nas vivências académicas condiciona o seu desenvolvimento (Astin, 1997).

Astin utiliza a sua teoria para dizer que os indicadores tradicionais de eficiência institucional, tais como um corpo docente altamente especializado e recursos abundantes, são medidas pobres da qualidade dos desempenhos dos estudantes.

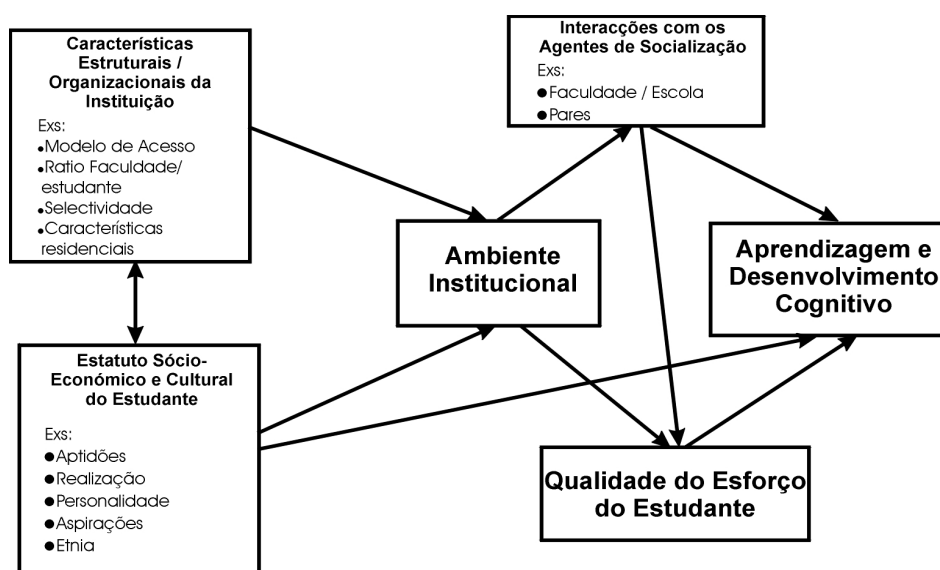
A principal crítica a Astin é relembada por Pascarella e Terenzini (1991, p. 51). Segundo estes autores, a proposta de Astin não proporciona uma descrição sistemática dos comportamentos ou fenómenos a prever, das variáveis que supostamente influenciam o envolvimento, dos mecanismos através dos quais as variáveis se influenciam mutuamente nem do processo desencadeador da mudança.

### 3.3. O modelo do impacto dos ambientes universitários de Pascarella

Pascarella (1980; Pascarella e Terenzini, 1991), a partir do seu próprio trabalho e dos estudos de outros investigadores (Lacy, 1978; Pace, 1979; e Weidman, 1984), propôs um modelo que procurou determinar os efeitos dos diferentes ambientes académicos na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Para o autor, o crescimento resulta da influência directa ou indirecta de cinco conjuntos de variáveis (fig. 5): características pessoais do estudante (rendimento académico, personalidade, competências), características organizacionais e estruturais das instituições (selectividade, tamanho da instituição, políticas administrativas, currículo académico), ambiente da universidade, interações dos estudantes com os agentes socializadores e qualidade do esforço desenvolvido pelo estudante, este sendo determinado pelas características pessoais e pelo seu passado académico (Pascarella e Terenzini, 1991).

Fig. 5: Modelo de Pascarella (1985)





Deste grupo de variáveis, as que se mostraram mais relevantes para o desenvolvimento foram as características pessoais do estudante e as interações que estabelece com os outros (Pascarella e Terenzini, 1991). De salientar que, para Pascarella, o ambiente social e cultural da instituição de ensino superior (gerado pelos agentes socializadores - colegas e professores) é um importante gerador de atitudes de maior ou menor envolvimento com consequências ao nível da integração académica, pessoal e social. Quanto às variáveis de natureza institucional, apenas se mostraram indirectamente influentes.

Uma revisão de estudos efectuada por Pascarella (1980) pretendeu relacionar o contacto informal do estudante na instituição com os resultados obtidos ao nível do seu desenvolvimento e concluiu pela existência de associações significativamente positivas entre o contacto informal estabelecido com os agentes socializadores e as aspirações educacionais do estudante, as suas atitudes para com a faculdade, o seu rendimento académico, o seu desenvolvimento intelectual, pessoal e interpessoal e a sua permanência na instituição.

Em síntese, no contexto das abordagens contextualistas constata-se a valorização do relacionamento interpessoal para que ocorra uma boa integração universitária, sendo a ênfase colocada no contexto físico e social em que ocorrem as interações. O relacionamento entre pares tem sido apontado como uma fonte de influência bastante pertinente, não só pelos teóricos ambientalistas como também dentro de uma perspectiva mais desenvolvimentista (Chickering e Reisser, 1993), ao atribuir grande importância às relações interpessoais com docentes, amigos e outros estudantes no desenvolvimento ao longo dos vectores.

Para Diniz (2001, p. 187) o relacionamento interpessoal, o envolvimento no contexto acadêmico e social, o rendimento ou desempenho acadêmico, o compromisso com o curso e o equilíbrio emocional constituem-se indicadores de uma boa integração.

Apesar destes autores terem considerado variáveis pessoais em interação recíproca com as ambientais, não referiram as variáveis extra-institucionais, como por exemplo, o papel desempenhado pela família em todo este processo. Não consideraram a influência de factores externos à universidade na formação de percepções, compromissos e preferências. O relacionamento familiar pode dificultar ou promover essa formação e, em consequência, a integração.

#### **4. Concluindo...**

As evidências teóricas e empíricas acumuladas nos últimos anos permitem concluir que a transição para o ensino superior constitui-se uma tarefa particularmente desafiadora e, por isso, potenciadora de desenvolvimento e integração. Se, por um lado, os anos de universidade são vistos como muito importantes para o desenvolvimento da autonomia, da competência e da formação da identidade (Chickering e Reisser, 1993; Costa, 1991; Erikson, 1982; Hood e Ferreira, 1983), por outro, o ensino superior é perspectivado como um ambiente físico e social privilegiado para compreender o modo como o estudante enfrenta e reage às novas tarefas, às mudanças e às vivências académicas de um sistema qualitativamente diferente e mais exigente (Astin, 1997; Pascarella, 1980; Pascarella e Terenzini, 1991).

A maioria das teorias do impacto salienta a importância do meio ambiente no ajustamento, na integração, no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante. No entanto, parece que tais modelos colocaram a tónica na compreensão do impacto das

instituições universitárias e na interacção daí resultante sobre o desenvolvimento do jovem adulto, relegando para outro plano os factores contextuais externos à instituição. O impacto da família sobre o desenvolvimento do estudante poderá também (principalmente numa fase de transição) determinar (conjuntamente com outros factores) a integração e o sucesso académico do estudante universitário. É pertinente conhecer os estudantes que temos, a sua origem, os seus hábitos e as suas autopercepções.

O ajustamento académico envolve, por isso, factores antecedentes à entrada do estudante na universidade (nível de desenvolvimento, auto-conceito, auto-estima, motivação, expectativas, competências cognitivas, funcionamento familiar), factores intermédios (a interacção estudante – universidade) e variáveis resultado (adaptação social e pessoal e rendimento académico). Como referem Soucy e Larose (2000) os relacionamentos familiares juntamente com outras relações interpessoais (com os pares e docentes) podem ser predictivas do ajustamento ao exercerem influência nos esquemas adaptativos do jovem adulto.

## **Parte II**

# **Investigação Empírica**

## Capítulo IV

# Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito

*Tudo se encaixa num rótulo: perspectiva. (...) A perspectiva mostra-nos precisamente que a morte do Sol é uma ilusão; sugere-nos que, se nos elevarmos o suficiente, veremos que o Sol não nos abandonou. A perspectiva mostra-nos que as barreiras entre os homens são imaginárias e que fizemos delas realidade apenas por acreditarmos que existem, apenas por temermos a sua capacidade de nos imporem limites.*

(Richard Bach)

## **1. Enquadramento conceptual da investigação**

Como foi referido anteriormente, a frequência do ensino superior corresponde a um período repleto de tarefas de desenvolvimento psicossocial, que se situam a diversos níveis. O crescimento do jovem adulto direcciona-se, pois, para uma maior complexidade com quadros de referência mais alargados e diferenciados aos níveis da competência, da autonomia, da gestão e expressão saudável das emoções, das relações interpessoais, da aquisição e consolidação da identidade e do refinamento de crenças e valores (Chickering e Reisser, 1993). Por outro lado, também se tem procurado mostrar que certas características do ensino superior afectam a qualidade do desenvolvimento do estudante. Existe um corpo teórico crescente que defende que o meio ambiente se revela bastante pertinente no ajustamento, no desenvolvimento e na aprendizagem, através da natureza e intensidade dos estímulos académicos e sociais que proporciona. Investigadores como Astin (1997), Pascarella e Terenzini (1991) e Tinto (1975) partiram do pressuposto que o ambiente formal e informal da instituição, em articulação com as características intrapessoais e familiares do estudante, mais o seu envolvimento em actividades académicas e sociais, contribuem para o seu ajustamento académico e social. Estas teorias apontam um conjunto de factores que promovem o ajustamento e o desenvolvimento do jovem adulto: o ambiente institucional, as experiências dos estudantes e as interacções com os agentes socializadores tendo sido, esta última, particularmente valorizada.

Os novos contextos de vida podem, assim, ser percebidos pelo estudante de modo positivo, significativo, estimulante e desafiador ou vice-versa. Essa percepção não deve ser colocada apenas num dos planos possíveis, na medida em que parece depender da conjugação dinâmica dos planos pessoal, familiar e social. O ambiente do ensino superior

produzirá um crescimento positivo, se os desafios e os apoios (familiares, relacionais e institucionais), dentro dos contextos sociais, forem adequados aos níveis de desenvolvimento do estudante.

A par deste reconhecimento, constata-se a carência de investigações que se centrem na compreensão do papel da família nesta transição. A maioria dos estudos encontrados são muito recentes e ainda escassos, centrando-se mais no suporte social, nas teorias da vinculação e no processo de individuação. Existem poucos estudos ao nível do ambiente psicossocial familiar, mas as principais conclusões retiradas dessas investigações podem, à partida, ser reveladoras da sua importância.

A família constitui-se o primeiro contexto de desenvolvimento e de socialização do indivíduo promovendo, ou não, pelas suas características relacionais, de crescimento e de manutenção, o processo de desenvolvimento psicossocial e de socialização (Gonçalves, 1997). Os estudos sobre a pertinência da família têm incidido sobre diferentes variáveis. Porém, parece que as interpretações intersubjectivas, que os indivíduos formam relativamente aos aspectos relacionais da sua família de origem, apresentam uma influência considerável no processo de construção do indivíduo (Fontaine, Campos e Musitu, 1992).

À luz das concepções sistémicas, a família é perspectivada como um sistema vivo que procura manter o equilíbrio perante as pressões internas e externas de mudança. A transição do estudante para o ensino superior é encarada como uma tarefa de desenvolvimento familiar, com exigências ao nível das novas tarefas que todos os membros da família terão que enfrentar, no sentido da promoção do funcionamento e do bem estar sistémico e pessoal. Quando o estudante sai de casa para frequentar uma instituição de ensino superior, todos os membros da família têm que se reorganizar. A tarefa familiar, neste período de transição, poderá estar relacionada com a disponibilidade

para apoiar a inserção ou adaptação ao novo contexto de vida e com a facilitação do processo de separação-individação. O movimento do estudante para uma autonomia crescente e um maior investimento nas relações interpessoais extra-familiares, não pode ocorrer sem os ajustamentos familiares que apoiam estas iniciativas de desenvolvimento. Quando o sistema familiar se mostra intolerante à mudança, caracterizado pela existência de regras rígidas e controlo excessivo, podem surgir comportamentos de inadaptação, não só a nível intrafamiliar como ao nível do seu relacionamento com outros sistemas. A este respeito, Bronfenbrenner (1993) referiu que a família é um ecossistema que procura estabelecer um equilíbrio dinâmico entre os seus recursos internos e as mudanças no seu exterior, apontando, teoricamente, a existência, ao nível do mesosistema, de inter-relações e influências mútuas entre família e universidade. Por conseguinte, afectam-se e modificam-se segundo uma relação de interdependência.

O ambiente psicossocial percebido tem atraído o interesse de muitos investigadores, porém a maioria dos estudos situa-se ao nível da infância e adolescência. A principal conclusão dessa variedade de estudos vai no sentido do reconhecimento da sua relevante influência na adaptação do indivíduo aos diferentes contextos sociais e interpessoais ao longo do seu ciclo de vida (Ainsworth, 1989; Amato, 1988; Arboleda, 1999; Eccles et al., 1993; Frome e Eccles, 1998; Jaycox e Repetti, 1993; Holahan, Valentiner e Moos, 1987; Moos e Moos, 1981; Saranson et al., 1993; Schultheiss e Blustein, 1994). Certas características relacionais, como o conflito, provocam o desenvolvimento de comportamentos de inadaptação às exigências e desafios colocados pelos novos contextos de vida, através de défices na competência social, no controlo e expressão das emoções e na utilização de estratégias de *coping*. Estas variáveis, negativamente afectadas pelo conflito familiar, têm sido extremamente valorizadas na adaptação ao ensino superior. Senão, vejamos. Os investigadores que têm abordado as



questões do desenvolvimento do estudante universitário, segundo as várias perspectivas teóricas, sublinham a necessidade do estudante possuir e desenvolver competências pessoais e sociais, essenciais ao estabelecimento e desenvolvimento de relacionamentos maduros e autênticos, relevantes para a consolidação da identidade (Chickering e Reisser, 1993). Pascarella e Terenzini (1991) e Astin (1997) valorizam o relacionamento interpessoal com os agentes socializadores, sendo considerado, por conseguinte, um indicador de ajustamento. Então, para que o estudante universitário se ajuste mais facilmente, deverá ter percepções de si, positivas, moderadoras de comportamentos pró-sociais. A coesão familiar, ao contrário do conflito, parece promover o desenvolvimento dessas competências, consideradas essenciais ao ajustamento académico e social, ao permitir oportunidades de desenvolvimento. Através do relacionamento seguro que proporciona, a família facilita comportamentos de exploração (de valores, ideologias, gostos, relações interpessoais, vocacionais), de descoberta, de investimento e de compromisso com as escolhas efectuadas. Permite, assim, a aquisição e o desenvolvimento das competências necessárias para percorrer as possibilidades e oportunidades de crescimento.

De salientar, que as representações que detemos da realidade e de nós não são construções totalmente pessoais. São forjadas desde o momento em que nascemos e ao longo de todo o ciclo de vida constituem-se como elemento central, integrador e mediador do nosso comportamento. Estas representações resultam da interacção complexa e mútua entre as características pessoais e o meio familiar e sociocultural onde o indivíduo se movimenta. Desde cedo se reconheceu o papel fundamental que os outros significativos (grupos de referência) têm na formação das auto-percepções e o papel que a comunicação interpessoal exerce na sua construção (Bachman e O' Malley, 1986; Hattie, 1992; Marsh e Parker, 1984). O autoconceito é também social e cultural (Markus e Kunda, 1986; Markus

e Kitayama, 1991; Markus, Smith e Moreland, 1985; Markus e Wurf, 1987), na medida em que a experiência humana é intersubjectiva e inseparável da interacção dinâmica com os factores socioculturais, que se reflectem também em diferenças de desenvolvimento (género, idade, cultura). As experiências de vida são também diversas, resultando em variadas autorepresentações, conforme os vários domínios da existência, sendo por isso multifacetado (Faria e Fontaine, 1992; Shavelson e Bolus, 1982). De salientar, que esses domínios apresentam diferentes níveis de importância para os indivíduos, intimamente conectados às suas motivações e aspirações. É nesse sentido que seleccionamos as situações e os indivíduos, com os quais desejamos interagir, e escolhemos as estratégias de interpretação e interacção a estabelecer com os outros (Markus e Wurf, 1987) durante todo o nosso ciclo de vida. A este respeito, Chickering e Reisser (1993) sublinham que as competências intelectual e interpessoal são fundamentais para a compreensão, análise e síntese das situações académicas. Neste sentido, o estudante deverá construir um repertório de competências intelectuais e relacionais essenciais à resolução eficaz das tarefas académicas e sociais. Embora o estado actual da investigação no domínio do autoconceito não tenha determinado claramente a direcção da relação existente entre as percepções e o desenvolvimento de certas competências, poderíamos questionar, reflectir e ponderar se o modo como nos vemos em certas dimensões não poderá de algum modo influenciar o crescimento nas competências intelectual e interpessoal.

É frequentemente assumido que um autoconceito positivo está associado à rentabilização das competências na melhoria do desempenho social e académico (Faria e Fontaine, 1992). A percepção de competência que o estudante traz consigo e que deverá desenvolver durante os anos de ensino superior parece, deste modo, estar positivamente relacionada com o ajustamento nas suas dimensões social e académica. A capacidade para o envolvimento em actividades académicas e sociais (indicador de integração) depende, em

parte, das competências que o estudante tem ou pensa ter, na importância que lhes atribui, e que o levam a envolver-se, mais ou menos, em determinadas experiências ou vivências académicas.

Em síntese, verifica-se, pois, a necessidade de compreender as dinâmicas existentes entre a família, as percepções pessoais de competência e o ensino superior na formação e desenvolvimento do indivíduo. Os estudos existentes a nível nacional são ainda escassos, daí a pertinência do esclarecimento desta relação. Por outro lado, torna-se necessário compreender o contributo dessas dinâmicas na adaptação a esse novo contexto, repleto de desafios e oportunidades de crescimento.

## **2. Objectivos, variáveis e hipóteses de estudo**

Depois de termos apresentado o enquadramento teórico, referência essencial à clarificação, compreensão e conceptualização dos contributos do clima psicossocial familiar e do autoconceito na adaptação ao ensino superior, procuraremos, ao longo deste capítulo, apresentar e justificar as nossas opções metodológicas.

Assim, o principal objectivo desta investigação consiste em estudar a relação existente entre o ambiente psicossocial da família percebido, mais o autoconceito do estudante e a sua adaptação ao ensino superior, através de um estudo transversal, numa amostra de estudantes do 1.º e do 4.º ano dos cursos da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Pretende-se, especificamente, perceber como interferem as variáveis do ambiente familiar (coesão, expressividade, conflito, orientação intelectual, orientação cultural e recreativa, orientação para o sucesso, ênfase religiosa, organização e controlo) nas dimensões da adaptação ao ensino superior: estudo, interpessoal, pessoal, institucional e carreira. Também se constituiu uma finalidade deste estudo, compreender o contributo do

autoconceito nas suas treze dimensões para a adaptação ao contexto superior politécnico. Pretende-se, de igual modo, analisar eventuais diferenças de género e de ano, ao nível da percepção familiar, do autoconceito e das vivências académicas.

A par destes objectivos, também se julgou pertinente apreciar o funcionamento dos instrumentos utilizados na operacionalização das variáveis.

Por conseguinte, na presente investigação, o ambiente familiar e o autoconceito constituem-se como variáveis relevantes na explicação dos níveis de ajustamento (pessoal, interpessoal, carreira, estudo, institucional). Deste modo, tendo em conta os objectivos da presente investigação e os resultados dos estudos abordados no enquadramento teórico, formulámos as seguintes hipóteses de investigação:

1. Verifica-se uma relação, estatisticamente significativa, entre as medidas do ambiente familiar e as de ajustamento ao ensino superior.
2. Esperam-se relações positivas e estatisticamente significativas, entre as medidas do autoconceito e as de ajustamento ao ensino superior.
3. Existem diferenças significativas ao nível das percepções do ambiente familiar, em função do género e ano.
4. Existem diferenças de género e ano ao nível do autoconceito.
5. Existem diferenças de género e ano ao nível das medidas de ajustamento ao ensino superior.

6. As dimensões do autoconceito e da percepção do ambiente familiar são predictoras eficazes da adaptação: pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional.

### 3. Caracterização da amostra

No presente trabalho, como nos é apresentado no quadro 1, a amostra é constituída por 404 estudantes, do 1.º (N = 238) e quarto ano (N = 166), retirados de uma população alvo constituída, respectivamente, por 470 e 336 estudantes do 1.º ano e 4.º ano, representando 50,12% do total dos estudantes que frequentam o 1.º e o 4.º ano da Escola Superior de Educação. De salientar, que a nossa amostra é maioritariamente do género feminino (N = 313; 77,5%).

**Quadro 1**  
**Caracterização da amostra segundo o ano e o sexo**

		Ano		Total
		1.º ano	4.º ano	
Sexo	Masculino	53	38	91
	Feminino	185	128	313
Total		238	166	404

Esta representação mais diminuta do sexo masculino na nossa amostra poderá estar relacionada, em parte, com o facto de o seu universo ser constituído, na sua maioria, por mulheres, como nos demonstram os dados apresentados no quadro 2. Verificou-se que em certos cursos se encontram matriculados poucos homens (Professores do Ensino Básico de Português - Francês, Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação de Infância). De

referir também, que foram considerados apenas os alunos que estavam presentes na aula em que foram contactados para participarem no presente estudo.

**Quadro 2**  
**Caracterização da população alvo segundo o ano e o sexo**

		Alunos Matriculados		Total
		1.º ano	4.º ano	
Sexo	Feminino	365	252	617
	Masculino	105	84	189
Total		470	336	806

Os sujeitos que constituem a nossa amostra eram provenientes de vários cursos, agrupados em duas áreas científicas (quadro 3): Licenciaturas de Ensino (grupo 1) e Cursos de Ciências Sociais e Humanas (grupo 2).

O primeiro grupo é composto por 235 alunos, que se encontram a frequentar os cursos de Professores do Ensino Básico, nas variantes Educação Física, Português – Francês, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical; Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação de Infância. O segundo grupo contempla os cursos de Comunicação Social, Comunicação Organizacional, Turismo e Animação Socioeducativa. Verificamos (quadro 3) que os estudantes do grupo 1 são mais velhos em média um ano ( $M = 21.57$ ;  $D.P. = 3.75$ ) do que os do segundo grupo ( $M = 20.59$ ;  $D.P. = 2.80$ ). Em ambos os grupos os rapazes são mais velhos, diferença essa, de idades, que no primeiro grupo se revelou significativa ( $t = 2.497$ ;  $p < .05$ ).

Quadro 3

## Caracterização etária da amostra segundo o grupo e o género

	Grupo 1 (Licenciaturas em Ensino)	Grupo 2 (Ciências Sociais e Humanas)
<b>Sexo Feminino</b>	N = 176 (74.9%) Média = 21.22 D.P. = 3.39	N = 137 (81.1%) Média = 20.47 D.P. = 2.90
	t= 2.497; p = .013*	t= 1.43; p = .225
<b>Sexo Masculino</b>	N = 59 (25.1%) Média = 22.61 D.P. = 4.54	N = 32 (18.9%) Média = 21.09 D.P. = 2.25
<b>Total</b>	N = 235 Média = 21.57 D.P. = 3.75	N = 169 Média = 20.59 D.P. = 2.80

\* P &lt; .05

Outras características respeitantes à amostra podem ser apresentadas. Relativamente às médias de entrada na universidade, o grupo 2 apresenta a média mais elevada (M = 14.21; D.P.= 1.6) comparativamente com a do grupo 1 (M = 13; D.P.= 1.6).

Quanto ao número de reprovações, conforme valores apresentados no quadro 4, concluímos que, de um modo geral, os elementos do sexo masculino apresentam valores percentuais mais elevados (reprovam mais) que os do sexo feminino.

Quadro 4

## Número de reprovações segundo o sexo

		Reprovou alguma vez?					Total	
		nenhuma	uma vez	duas vezes	três vezes	mais de três vezes		
Sexo	Masculino	N	39	25	17	7	3	91
		% dentro da variável masculino	42%	27.5%	18.7%	7.7%	3.3%	100%
		% do total da amostra	9.7%	6.2%	4.2%	1.7%	0.7%	22.5%
	Feminino	N	209	61	30	10	3	313
		% dentro da variável feminino	66.8%	19.5%	9.6%	3.2%	1%	100%
		% do total da amostra	51.7%	15.1%	7.4%	2.5%	0.7%	77.5%
Total	N	248	86	47	17	6	404	
	% do total da amostra	61%	21.3%	11.6%	4.2%	1.5%	100%	

No que concerne às opções de curso em que os estudantes ficaram colocados constatou-se que, para o total da amostra, 70.3% dos sujeitos (N = 284) entrou na primeira opção de curso, 17.8% (N = 72) na segunda opção, 5.9% (N = 24) na terceira opção e 5.9% (N = 24) noutra opção. Outro dado interessante é que, dos estudantes do primeiro ano (N = 238), apenas 14 responderam que não tencionavam manter-se no mesmo curso. Desses, 5 entraram na primeira opção, 5 entraram na segunda opção e 4 entraram noutra opção.

No que diz respeito à opção de universidade, 74.5% (N = 301) dos respondentes declarou ter entrado na primeira opção, 13.6% (N = 55) na segunda e 11.8% (N = 48) na terceira/ outra opção. Quanto à pretensão de permanecer na mesma instituição, 95.8% (N = 228) dos alunos do primeiro ano manifestou intenção de ficar e uma minoria (N = 10; 4.2%) respondeu ter ideias de mudar de instituição.

Os motivos que trouxeram os nossos estudantes à frequência de uma instituição do ensino superior foram: prepararem-se para uma profissão (N = 324; 80.2%); tornarem-se mais cultos e com mais formação (N = 46; 11.4%); terem mais oportunidades sociais (N = 22; 5.4%) e conhecerem-se melhor (N = 4; 1%).

A entrada para o ensino superior implicou a saída de casa para 235 estudantes (58.2%), a maioria partilhando um apartamento com outros colegas (N = 188; 80%), seguidos por aqueles que estão em casa de familiares (N = 15; 6.3%), pelos que habitam noutra local (N = 13; 5.5%), os que se encontram numa residência universitária (N = 12; 5.1%) e os estudantes que residem sozinhos num apartamento (N = 7; 2.9%).

Analisando outros elementos relativos à situação do estudante, verifica-se que a maioria dos estudantes refere apenas estudar (N = 348; 86.1%) contra uma minoria que se encontra a trabalhar em *part/ full time* (N = 56; 13.9 %).



Outro dado revela que 96% (N = 388) dos respondentes não desempenham nenhuma função académica/ associativa. Apenas 16 estudantes (4%) desenvolvem este tipo de funções.

Caracterizando o agregado familiar, quanto aos níveis profissional e educacional do pai e mãe (quadro 5), verificámos que os valores sugerem uma predominância dos níveis baixo e médio, quer a nível profissional, quer educacional para ambos os progenitores.

**Quadro 5**  
**Níveis profissional e educacional do pai e mãe<sup>26</sup>**

Nível profissional	Pai	Mãe	Escolaridade	Pai	Mãe
Baixo	215 (53%)	287 (71%)	(até ao 9.º ano)	312 (77.2%)	310 (76.7%)
Médio	164 (40.6%)	110 (27%)	(11.º/ 12.º ano)	54 (13.4%)	37 (9.2%)
Alto	25 (6.2%)	7 (1.7%)	(bach. /licenc.)	38 (9.4%)	57 (14.1%)

#### 4. Instrumentos

Para avaliar o ambiente familiar, o autoconceito e a adaptação ao ensino superior utilizaram-se, respectivamente, a versão portuguesa da *Family Environment Scale* (FES) de Moos e Moos (1986), a versão portuguesa do *Self Description Questionnaire III* (SDQ III) de Marsh et al. (1984) e a versão reduzida do *Questionário das Vivências Académicas* (QVAr) de Almeida, Ferreira e Soares (2001). A seguir faremos uma caracterização dos instrumentos e respectivas qualidades psicométricas.

<sup>26</sup> Em anexo (anexo 5, pp. 259 – 260) encontra-se a categorização do nível profissional .

#### 4.1. Family Environment Scale (FES)

A escala do ambiente familiar (*Family Environment Scale* - FES) é um instrumento de auto-relato, que procura medir as percepções pessoais nas dimensões do contexto psicossocial da família. Segundo Moos e Moos (1986), esta escala pode ser utilizada para descrever e comparar percepções de pais e filhos, quanto ao contexto familiar, e avaliar os ambientes actual e ideal, com o objectivo de proceder a intervenções familiares. Também pode ser utilizada no estudo de certos grupos.

A FES, na versão original, é constituída por 90 itens, distribuídos por 10 sub-escalas organizadas em três grandes dimensões: relação (coesão, expressividade e conflito), crescimento pessoal (independência, orientação para o sucesso, orientação intelectual/ cultural, orientação para as actividades recreativas e a ênfase moral e religiosa) e manutenção do sistema (organização e controlo).

A dimensão da relação refere-se aos laços afectivos que mantêm a unidade do sistema (amor, apoio, interajuda, relações parentais e conjugais, relações fraternais e interesses económicos, culturais e religiosos) e que emergem das interacções ao longo da vida familiar. Esta dimensão é constituída por três sub-dimensões: a coesão, a expressividade e o conflito.

A coesão avalia o grau de compromisso, interajuda e apoio que os membros da família proporcionam uns aos outros. Está associada aos vínculos emocionais que viabilizam a unidade da família e, por outro lado, possibilitam o processo de individuação (Moos e Moos, 1986). Segundo uma perspectiva sistémica, o excesso de coesão conduz ao predomínio do todo familiar sobre a autonomia individual, não facilitando a delimitação e a diferenciação dos limites e dos vários elementos do sistema. Por outro lado, a ausência de coesão pode conduzir à desagregação familiar, caracterizada por níveis elevados de

negligência, ausência de trocas emocionais, colocando em causa a sobrevivência do sistema familiar.

A expressividade mostra até que ponto os membros da família são encorajados a expressar abertamente os seus sentimentos positivos ou negativos (Moos e Moos, 1986). Esta dimensão salienta a importância da comunicação, das trocas emocionais num contexto seguro, de apoio e de autonomia. Refere-se à qualidade das experiências que surgem nas relações interpessoais.

O conflito refere-se às agressões, conflitos e zangas, expressas entre os membros da família. O conceito de conflito da FES aproxima-se de uma concepção próxima da comunicação disfuncional do sistema familiar. Segundo esta concepção (Watzlawick e Weakland, 1975), as formas de comunicação predominantes caracterizam-se pela agressividade, pela ausência de negociação de regras ao nível interpessoal e pela comunicação vertical conduzindo à desagregação do sistema familiar.

A dimensão do crescimento pessoal relaciona-se com a noção de sistema aberto. A família vai lidando, ao longo do seu ciclo de vida, com as tarefas de desenvolvimento que surgem e para crescer terá que resolvê-las com sucesso. As famílias que crescem, criam o sentimento de pertença ao sistema familiar, por um lado, e promovem a individuação de cada membro, por outro. Esta dimensão é constituída por cinco sub-dimensões: independência, orientação para o sucesso, orientação intelectual e cultural, orientação activa e recreativa e ênfase moral e religiosa.

A independência relaciona-se com a assertividade e capacidade de autoresolução de cada um dos seus membros.

A orientação para o sucesso refere-se ao modo como a família inclui certas actividades (escola e trabalho) numa orientação para o sucesso ou trabalho competitivo. A orientação intelectual e cultural inclui o interesse que os membros da família manifestam

relativamente a actividades políticas, sociais, intelectuais e culturais. A orientação activa recreativa avalia até que ponto a família se envolve e participa em actividades sociais e recreativas. A ênfase moral e religiosa refere-se aos valores e às questões éticas e religiosas valorizadas pela família. Estas quatro sub-dimensões reflectem a cultura familiar.

A dimensão de manutenção do sistema diz respeito à capacidade para modificar a sua estrutura de poder, os seus papéis, os estilos de negociação e as regras relacionais em resposta a acontecimentos ou transições de vida (internas ou externas) importantes para a manutenção da vida familiar e da sua identidade. Relaciona-se com o modo como o sistema se auto-regula enquanto sistema aberto, permitindo-lhe, por um lado, lidar com o imprevisto e garantir a sua transformação e, por outro, manter a sua identidade. Esta dimensão é constituída por duas sub-escalas: organização e controlo.

A organização refere-se ao planeamento claro, estruturado e organizado das actividades familiares. Esta relaciona-se com a estrutura da família, que deve ser suficientemente permeável, evitando a permeabilidade excessiva ou a rigidez extrema.

O controlo relaciona-se com o conjunto de regras e procedimentos utilizados na gestão da vida familiar. Inclui o nível de hierarquização do sistema, a definição de papéis ao nível dos vários sub-sistemas, a partilha de poderes e a negociação de regras para a regulação das transacções e comportamentos, dentro e fora do sistema. Um controlo excessivo, caracterizado pela ausência da negociação de regras, parece estar associado à inibição de comportamentos de exploração do meio ambiente.

O formato de resposta original da FES consiste numa escala de dois pontos (verdadeiro/ falso), podendo transformar-se numa escala de 4 ou 6 pontos tipo *Lickert*, sem colocar em causa a sua consistência interna.

O instrumento tem três formas de apresentação: a forma real (forma R – mede a percepção que a pessoa tem do ambiente psicossocial da família nuclear), a forma ideal

(forma I – mede a percepção do ambiente psicossocial da família nuclear ideal) e a forma expectativa (forma E – mede as expectativas que as pessoas têm sobre a evolução dos seus contextos familiares).

A construção desta escala baseou-se mais em formulações teóricas do que empíricas. Os itens da versão final do instrumento foram seleccionados de acordo com a dimensão com a qual estariam teoricamente relacionados. Essa escolha obedeceu, também, a critérios empíricos de selecção (Moos, 1990).

Quanto às suas características psicométricas, o instrumento foi considerado aceitável: os valores da consistência interna (*alpha* de Cronbach) variaram para cada sub-escala entre .61 (independência) e .78 (coesão, orientação intelectual/ cultural, ênfase moral e religiosa); quanto à estabilidade teste-reteste para as dez sub-escalas, com intervalo de 8 semanas, os valores foram considerados satisfatórios variando entre .68 (independência) e .86 (coesão).

O primeiro estudo a utilizar a FES, com a população portuguesa na sua forma real (R), foi concretizado por Santos e Fontaine (1995), com uma amostra constituída por 311 alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos. Depois de uma reflexão falada, as autoras optaram pela utilização de uma escala tipo *Lickert* com quatro níveis (concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente), centrada na avaliação da intensidade de concordância com as afirmações propostas, com o objectivo de aumentar o poder discriminativo dos itens.

As autoras efectuaram uma análise factorial, onde encontraram dois factores distintos: o primeiro que explicava 9.8% da variância referia-se a um tipo de família apoiante, caracterizada pela ausência de controlo, conflito e expressividade, enquanto que o segundo factor explicava 5.2% da variância total e referia-se a uma família orientada para as actividades recreativas culturais e religiosas. Concluiu-se que a estrutura factorial

de dez dimensões proposta por Moos e Moos (1986) não foi confirmada, assim como também nunca o foi em outros estudos. Têm sido encontrados dois factores (Santos e Fontaine, 1995), três (Gondoli e Jacob, 1993), seis (Gonçalves, 1997), sete (Robertson e Hyde, 1982, cf. Santos e Fontaine, 1995, p. 429) e oito (Olivier et al., 1988). Olivier et al. (1988) colocaram em causa a estabilidade da estrutura factorial da versão original, ao verificarem que os resultados diferem com a idade e nível socio-económico. Esta constatação pode explicar, em parte, os resultados obtidos com o estudo português, na medida em que é possível que crianças e pré-adolescentes não sejam ainda capazes de realizar discriminações conceptuais tão finas de um sistema naturalmente complexo, justificando os valores baixos relativos à consistência interna (Santos e Fontaine, 1995). Os valores do coeficiente *alpha* para as sub-escalas, no estudo português, variavam entre -.04 (expressividade) e .69 (coesão), sendo a maioria dos valores encontrados, pouco satisfatórios, contrariamente aos apontados nos estudos de validação pelos autores originais.

Para os autores da escala, a sua principal virtude está na visão da família em múltiplas dimensões, promovendo, assim, a compreensão dos contextos familiares e respectivo impacto na vida dos seus elementos, evitando visões reducionistas de um sistema que se assume como naturalmente complexo (Moos e Moos, 1986, cf. Gonçalves, 1997, p. 134). Também é salientada a preferência por um instrumento conceptualmente forte em vez de um que tenha melhores qualidades psicométricas (Moos, 1990). Por outro lado, o facto de cada sub-escala conter apenas nove itens numa área assaz complexa, pode explicar, em parte, os resultados de consistência interna menos satisfatórios. Porém, na opinião de Roosa e Beals (1990a, 1990b), um instrumento conceptualmente forte terá que necessariamente apresentar níveis de consistência interna elevados (acima de .70 quando há aplicação a nível grupal).

Com o objectivo de avaliar o desempenho da FES com outras populações, Gonçalves (1997) efectuou um estudo com adolescentes, tendo presente que as percepções do ambiente familiar se vão modificando conforme o nível de desenvolvimento da pessoa. Assim, o autor não se surpreende que as crianças do estudo de Santos e Fontaine (1995), em virtude da sua etapa de desenvolvimento, tivessem mais dificuldades em fazer discriminações relativamente ao conteúdo dos itens e em se distanciarem nas suas apreciações, uma vez que ainda se encontravam muito dependentes da sua família de origem. Desta forma, as autoras constataram o predomínio das percepções da família como apoiante e protectora. Gonçalves (1997) utilizou a mesma escala, alterando apenas as possibilidades de resposta tipo *Lickert* de quatro para seis níveis (discordo sempre, discordo quase sempre, discordo normalmente, concordo normalmente, concordo quase sempre, concordo sempre), para possibilitar uma maior discriminação dos sujeitos da amostra e, possivelmente, aumentar a consistência interna das sub-escalas.

No seu estudo, o autor encontrou uma estrutura factorial de seis factores, não verificando, uma vez mais, os dez factores referenciados no estudo de validação original. O primeiro factor incluiu as dimensões coesão e expressividade, explicando 13.7% da variância. O segundo incorporou a dimensão conflito, exprimindo 6% da variância. O factor 3 com as dimensões orientação intelectual/ cultural e actividades recreativas explicava 3.2% da variância. O quarto compreendeu as dimensões organização e controlo, explicando 3.2% da variância. A ênfase religiosa saturou no quinto factor, exprimindo 2.4% da variância. O último incluiu a orientação para o sucesso e explicava 1.8% da variância.

O autor também avaliou os valores de consistência interna para cada sub-escala, segundo a constituição original, e constatou um aumento em todas elas comparativamente ao estudo de Santos e Fontaine (1995). Os valores encontrados oscilavam entre .81

(coesão) e .25 (independência). Gonçalves atribuiu a superioridade dos valores obtidos à maior capacidade de discriminação dos adolescentes e jovens, comparativamente com as crianças e pré-adolescentes.

#### **4.2. Self Description Questionnaire III (SDQ III)**

Para avaliar o autoconceito utilizaram-se as 13 sub-escalas do *Self Description Questionnaire III* (SDQ III), na sua versão portuguesa (Faria e Fontaine, 1992).

O SDQ III (Marsh, 1992) foi construído para medir as múltiplas dimensões do autoconceito em estudantes universitários e outros adultos. O SDQ III inclui uma estrutura multidimensional firmemente apoiada no modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) e, por conseguinte, mede os autoconceitos de nove áreas não académicas, três áreas académicas e uma percepção global do self (autoconceito geral).

Inicialmente, o SDQ III avaliava três áreas académicas (leitura, matemática e disciplinas escolares) e quatro áreas não académicas (competência física, aparência física, relação com os pares, subdividida em pares do mesmo sexo e do sexo oposto e relação com os pais). Esta versão original, também contemplava a estabilidade emocional, a resolução de problemas e o autoconceito global (esta última baseada na escala da auto-estima de Rosenberg (1965, cf. Byrne, 1996, p. 201), correspondentes a 11 factores confirmados nas análises factoriais. Esta primeira versão foi aplicada a 125 estudantes e pediu-se-lhes que mencionassem outras áreas que considerassem importantes para o autoconceito e que não tivessem sido contempladas na primeira versão: honestidade/ fiabilidade e valores espirituais/ religião. Foram criados itens relativos a estas duas dimensões e administrados a outra amostra de estudantes (Marsh e O'Neill, 1984).



Assim, a versão final e actual do SDQ III contém 136 itens distribuídos pelas treze sub-escalas: nove não académicas (competência física, aparência física, relação com pares do mesmo sexo, relação com pares do sexo oposto, relação com os pais, estabilidade emocional, honestidade, valores espirituais/ religiosos e resolução de problemas), três académicas (verbal, matemática e assuntos escolares em geral) e o autoconceito global. O quadro 6 permite-nos visualizar a descrição de cada sub-escala.

**Quadro 6**  
**Descrição das sub-escalas que compõem o SDQ III**  
**(adaptado de Marsh, Barnes e Hocevar, 1985, p. 1364)**

<b>Dimensão</b>	<b>Escalas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Autoconceito Académico</b>	Matemática	Percepção das suas capacidades, competências de raciocínio e interesse pela matemática.
	Verbal	Percepção das suas competências verbais, de raciocínio verbal e interesse em actividades verbais.
	Disciplinas Escolares	Percepção das capacidades, competências e interesse na escola em geral.
<b>Autoconceito Não Académico</b>	Aparência Física	Percepção da sua atractividade física, da sua aparência comparada com a dos outros e percepção do que os outros pensam da sua aparência.
	Competência Física	Percepção das respectivas competências e interesses por actividades físicas, jogos e desporto.
	Relação com os Pais	Percepção do tipo de relação com os pais, da qualidade dessa relação, se são bem sucedidos nesse relacionamento e se gostam dos pais e percebem a reciprocidade do sentimento.
	Relação com os Pares do Mesmo Sexo	Percepção da sua popularidade, da facilidade em fazer amigos e da qualidade das interacções com membros do mesmo sexo.
	Relação com Pares do Sexo Oposto	Percepção da sua popularidade com membros do sexo oposto, facilidade em fazer amigos do sexo oposto e a qualidade das interacções com membros do sexo oposto.
	Estabilidade Emocional	Percepção pessoal de si como sendo uma pessoa calma e relaxada, da estabilidade emocional e como ela se pode constituir, para a pessoa, uma fonte de preocupação.
	Honestidade / Fiabilidade	Percepção da sua honestidade, integridade, confiabilidade e lealdade.
	Valores Espirituais / Religião	Percepção pessoal em termos de valores espirituais e religiosos e a importância atribuída às convicções espirituais e religiosas na condução da sua vida.
	Resolução de Problemas	Percepção em termos de competência de resolução de problemas e capacidades imaginativa e criativa.
	Global	Percepção pessoal da sua eficiência, competência individual, autoconfiança e auto-respeito, sentimento de satisfação com a trajectória seguida ao longo do seu ciclo de vida.

Os itens do SDQ III estão estruturados segundo uma escala de *Lickert* de oito pontos (concordo totalmente, concordo, concordo moderadamente, concordo mais do que discordo, discordo mais do que concordo, discordo moderadamente, discordo, discordo totalmente), estando metade dos itens formulados na negativa, para evitar respostas enviesadas. Algumas sub-escalas são compostas por 10 itens e outras por doze.

No que respeita às propriedades psicométricas, os *alphas* de Cronbach dos estudos originais variaram entre .74 (honestidade/ fiabilidade) e .95 (valores), com um alpha médio para as 13 sub-escalas de .90 (Marsh, 1989). Apenas a escala de honestidade/ fiabilidade apresentou um alfa inferior a .84. Neste sentido, os coeficientes *Alpha* obtidos foram considerados bastante aceitáveis, sugerindo um bom índice de consistência interna.

Quanto à estabilidade teste-reteste, os estudos de Marsh, Richards e Barnes (1986a; 1986b) referem que a média dos coeficientes de estabilidade variaram entre .87 (um mês de intervalo) e .74 (após dezoito meses). A análise factorial do SDQ III identificou claramente os 13 factores correspondentes às 13 sub-escalas (Marsh e O'Neill, 1984).

A tradução e adaptação deste instrumento para a população portuguesa foi efectuada por Faria e Fontaine (1992). A versão portuguesa, semelhante à versão australiana, foi aplicada a 691 estudantes universitários da cidade do Porto. As autoras verificaram que ao nível da consistência interna, os resultados obtidos eram muito próximos da versão australiana. Porém, ao analisar a estrutura factorial dos seus dados, as autoras só obtiveram 12 factores em vez dos 13, dos quais apenas 8 encontraram correspondência na respectiva sub-escala (competência física, competência matemática, valores, competência na relação com os pares do sexo oposto, relação com os pais, honestidade/ fiabilidade, competência nas disciplinas escolares e resolução de problemas). A sub-escala do autoconceito global surgiu distribuída e associada a outras dimensões. Para Faria e Fontaine, isto poderá dever-se ao conteúdo da sub-escala, na medida em que

esta pretende avaliar uma dimensão mais global do autoconceito que o sujeito tem de si como um todo.

#### **4.3. Questionário das Vivências Académicas, versão reduzida (QVAr)**

Para avaliar a adaptação ao ensino superior utilizámos a versão reduzida do *Questionário das Vivências Académicas* (QVAr) de Almeida, Ferreira e Soares (1999).

Porém, antes de abordar a versão utilizada neste estudo é pertinente tecer algumas considerações quanto à versão original, o QVA.

O QVA foi construído por Ferreira e Almeida (1997) com o objectivo de avaliar diversos factores inerentes ao desenvolvimento e à adaptação dos estudantes universitários, para despiste de situações de dificuldade sentidas pelo estudante. Nessa construção, após uma revisão exaustiva da literatura e de estudos de validação, os autores consideraram três dimensões de vivências académicas: contexto académico (sub-escalas: adaptação ao curso, adaptação à instituição, envolvimento em actividades extracurriculares, gestão do tempo, métodos de estudo, gestão dos recursos económicos e realização de exames), relações interpessoais (relacionamento com os colegas, relacionamento com a família e relacionamento com os professores) e dimensões pessoais (bases de conhecimentos, autonomia, desenvolvimento da carreira, bem-estar físico, bem-estar psicológico, autoconfiança e percepção de competência). O quadro 7 apresenta-nos a descrição dessas dimensões.

**Quadro 7**  
**Descrição das dimensões do QVA**  
**(retirado de Almeida, Ferreira e Soares, 1999, p. 186)**

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Itens</b>	<b>Alpha</b>
<b>Adaptação à Instituição</b>	Avalia o modo como o estudante se sente (bem ou mal) e se envolve na instituição (horários, serviços) e o gosto pela instituição e pelo ambiente.	11	.74
<b>Adaptação ao curso</b>	Relaciona-se com o modo como o estudante percebe o curso (gosto e satisfação), a percepção da organização e qualidade das disciplinas e saídas profissionais.	15	.85
<b>Envolvimento em actividades extracurriculares</b>	Participação dos alunos em actividades extracurriculares tais como a participação em actividades associativas, desportivas e culturais e recreativas.	11	.69
<b>Relacionamento com colegas</b>	Inclui os relacionamentos de amizade, a expressão de sentimentos, a cooperação, a tolerância e a intimidade.	15	.87
<b>Relacionamento com professores</b>	Avalia o contacto dentro e fora da sala de aula com os professores. Inclui o diálogo e a percepção de disponibilidade.	14	.79
<b>Métodos de estudo</b>	Inclui as estratégias utilizadas pelos estudantes no acompanhamento e estudo das matérias tais como o acompanhamento das aulas, a consulta de bibliografia, a organização de apontamentos.	11	.76
<b>Bases de conhecimentos</b>	Refere-se à percepção de preparação para as exigências do curso a frequentar.	6	.78
<b>Realização de exames</b>	Relaciona-se com os comportamentos de preparação para os exames ou outros trabalhos de avaliação.	10	.78
<b>Gestão do tempo</b>	Avalia o modo como o estudante gere o seu tempo em função da multiplicidade de actividades ou tarefas em que está envolvido.	8	.72
<b>Desenvolvimento da carreira</b>	Inclui o investimento do aluno no curso, as perspectivas de realização profissional e a elaboração de projectos .	14	.85
<b>Autonomia</b>	Refere-se à independência emocional dos pais e colegas, a capacidade de gerir projectos de vida, capacidade de tomar iniciativas.	12	.76
<b>Percepção de competência</b>	Avalia a percepção que o estudante tem das suas competências cognitivas .	10	.75
<b>Autoconfiança</b>	Inclui as imagens e as expectativas relativamente ao rendimento académico, à conclusão do curso e inferências das expectativas dos professores e colegas relativamente à sua pessoa.	12	.80
<b>Bem-estar psicológico</b>	Avalia a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afectiva, o optimismo.	14	.88
<b>Bem-estar físico</b>	Relaciona-se com o sono, a alimentação, a saúde e o consumo ou não de substâncias nocivas.	13	.79
<b>Gestão dos recursos económicos</b>	Está relacionada com a capacidade do estudante para gerir as verbas de que dispõe.	8	.83
<b>Relacionamento com a família</b>	Inclui o relacionamento com os pais, o tipo de apoio recebido e procurado, o diálogo em torno dos projectos pessoais e vocacionais.	10	.82

O QVA é um instrumento de auto-relato, constituído por 170 itens com um formato de 5 níveis de resposta tipo *Lickert* (nada em consonância, totalmente em desacordo, não se verifica; pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica;

algumas vezes de acordo/ desacordo, algumas vezes verifica-se outras não; bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre). Os itens encontram-se distribuídos por 17 sub-escalas que procuram avaliar dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto do ensino superior.

Relativamente às qualidade psicométricas da escala, a análise dos *alphas* mostrou um bom índice de consistência interna em quase todas as sub-escalas, com valores superiores a .70.

As análises factoriais com o QVA apontam quatro factores: um que abarca as dimensões mais pessoais, um segundo que se centra nas vivências relacionadas com o cursos e a carreira, outro mais direccionado para a aprendizagem, o estudo e a realização académica e um quarto, voltado para as vivências relacionadas com o relacionamento interpessoal.

Uma segunda versão do QVA, num formato mais reduzido, foi desenvolvida por Almeida, Ferreira e Soares (1999), privilegiando as dimensões pessoal, interpessoal, adaptação ao curso/ carreira, métodos de estudo/ gestão do tempo e adaptação à instituição, por serem consideradas na literatura e pelos autores como “decisivas da qualidade da adaptação académica dos estudantes” (Almeida, Ferreira e Soares, 1999, p. 187). Assim, os autores seleccionaram os itens do QVA original que melhor saturavam nessas dimensões.

A versão definitiva do QVA<sub>r</sub> é constituída por 60 itens, distribuídos por cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. Os valores *alpha* oscilaram entre .71 e .91 revelando um bom índice de consistência interna (quadro 8).

**Quadro 8**  
**Consistência interna do QVAr**

<i>Dimensão</i>	<i>N.º de Itens</i>	<i>Alpha</i>
Pessoal	13	.87
Interpessoal	13	.86
Carreira	13	.91
Estudo	13	.82
Institucional	8	.71

Os resultados da análise factorial realizada pelos autores apontaram para a saturação dos itens em cinco factores, maioritariamente coincidentes com as respectivas dimensões.

## 5. Procedimento

Para a realização deste estudo optou-se por aplicar, previamente, os instrumentos de medida a 5 alunos do ensino universitário com os seguintes objectivos: cronometrar o tempo que demoraria a responder e averiguar possíveis dificuldades no seu preenchimento. Os estudantes despenderam cerca de hora e meia na realização da tarefa, não tendo sido apontada por eles qualquer dificuldade.

Deste modo, solicitou-se aos Conselhos Directivos da Escola Superior de Educação de Coimbra, do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra e do Instituto Superior de Administração e Contabilidade de Coimbra a cedência desse tempo lectivo para administrar os questionários. Apenas a Escola Superior de Educação deferiu o pedido. Neste sentido, administrou-se a bateria de escalas em tempo lectivo, após concessão dos docentes contactados para o efeito. A aplicação, efectuada durante o mês de Janeiro de 2002, aos primeiros e quartos anos, foi colectiva e voluntária. Foram explicados aos

estudantes os objectivos do estudo, salientou-se que o preenchimento era voluntário e que os dados eram confidenciais. Nas salas dos estudantes do primeiro ano, todos preencheram os questionários excepto os que eram do 2.º ano, mas que se encontravam, no momento, a repetir aquela disciplina. O tempo de aplicação ultrapassou o esperado para alguns alunos, mas não se verificou qualquer reacção menos positiva.

Para a análise dos dados foi utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 10 para Windows.

## **6. Apresentação dos resultados**

Com o objectivo de apreciar o funcionamento dos instrumentos utilizados no presente estudo, realizámos análises dos índices de consistência interna e das estruturas factoriais dos dados obtidos. Para caracterizar e averiguar a possibilidade de diferenças de género e ano nas nossas variáveis, efectuámos uma análise descritiva dos dados e observámos a variabilidade dos resultados mediante a análise da variância (Anova).

No sentido de constatar a existência de uma relação significativa entre as variáveis do ambiente familiar e as da adaptação, assim como entre os autoconceitos e a adaptação, realizámos a análise dos coeficientes de correlações ( $r$  de Pearson) entre as diferentes dimensões apontadas. Finalmente, procedemos à análise da regressão hierárquica, para testar a possibilidade de influência das nossas variáveis independentes na explicação da adaptação ao ensino superior.

### **6.1. Análise da consistência interna e da estrutura factorial dos resultados obtidos com a FES.**

Antes de analisar os resultados obtidos é pertinente salientar que os coeficientes de fidelidade e de correlação, de um modo geral, não se devem reportar ao teste em si mesmo, mas aos resultados obtidos. Este reparo relaciona-se com o facto de um dado instrumento reunir certas características num grupo, que podem não ser observáveis noutra (Almeida e Freire, 1997). Assim, os coeficientes dependem das características da amostra estudada.

Os nossos objectivos prendem-se com a análise da consistência interna dos itens (traduzida no grau de confiança que podemos ter na informação obtida) e da estrutura factorial dos resultados obtidos com os instrumentos utilizados.

Observando os dados obtidos com a FES, apresentados no quadro 9, verificamos que os valores *alpha* para as dez sub-escalas, calculados com base nas escalas originais, variam entre .25 (escala de independência) e .89 (escala coesão) e são, na generalidade, superiores a .70, com excepção de duas escalas: orientação para o sucesso (.62) e controlo (.63). A sub-escala independência foi a que apresentou o coeficiente *alpha* mais baixo (.25), o que nos levou a considerá-lo insatisfatório. Veja-se que os resultados de consistência interna obtidos no presente estudo se aproximam da versão original. De salientar que as diferenças obtidas nos diferentes estudos portugueses reflectem diferenças, nomeadamente, a idade dos sujeitos que constituíam a amostra utilizada.

Nos estudos de validação, Moos e Moos (1981, cf. Moos, 1990, p. 200) utilizaram uma amostra bastante heterogénea no que diz respeito à idade dos sujeitos estudados (constituída por pré-adolescentes (a partir dos oito anos), adolescentes e adultos oriundos de 285 famílias). Nos estudos portugueses utilizaram-se faixas etárias: entre os oito e os catorze anos (Santos e Fontaine, 1995), entre os quinze e os dezoito (Gonçalves, 1997) e



entre os dezoito e os quarenta e dois anos (estudo actual). Como apontou Gonçalves (1997), o facto de se ser mais velho pode permitir uma maior diferenciação nas percepções familiares. Apesar do *alpha* da sub-escala independência ter revelado resultados insatisfatórios, de um modo geral, os dados apontam para níveis de consistência interna satisfatórios.

**Quadro 9**  
**Consistência interna dos estudos original e portugueses com a FES**

Sub-escalas	N.º de itens	Moos (1986)	Fontaine e Santos (1995)	Gonçalves (1997)	Actual
Coesão	9	.78	.69	.81	.89
Expressividade	9	.69	-.04	.38	.70
Conflito	9	.75	.47	.61	.76
Independência	9	.61	.17	.25	.25
Orientação para o sucesso	9	.64	.49	.58	.62
Orientação intelectual e cultural	9	.78	.60	.51	.73
Orientação activa e recreativa	9	.67	.53	.69	.79
Ênfase moral e religiosa	9	.78	.56	.76	.77
Organização	9	.76	.50	.69	.72
Controlo	9	.67	.37	.60	.63

Após uma análise mais atenta dos indicadores de consistência interna obtidos nas sub-escalas da FES, optámos por retirar alguns itens, que se revelaram menos satisfatórios e que diminuían substancialmente a sua homogeneidade. O quadro seguinte mostra-nos as médias e os desvios-padrão dos itens, a correlação item/ total e o *alpha* corrigido para cada sub-escala. A observação destes últimos dois pontos permite-nos observar os itens que demonstram uma correlação significativa com a pontuação da sub-escala correspondente e excluir aqueles que apresentam correlações negativas ou baixas.

**Quadro: 10**  
**Média, desvios-padrão, correlação item/ total e alpha de Cronbach corrigido dos itens da sub-escalas da FES**

	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Coesão	1	4.92	.99	.68	.88
	11	4.86	1.22	.65	.88
	21	4.29	1.15	.68	.88
	31	4.63	1.25	.79	.87
	41	4.47	1.13	.38	.90
	51	5.00	1.06	.65	.88
	61	4.99	1.29	.72	.88
	71	4.86	1.10	.69	.88
	81	4.16	1.05	.73	.88
	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Expressividade	2	4.20	1.39	.47	.65
	12	4.62	1.37	.55	.64
	22	4.56	1.15	.39	.67
	32	4.03	1.30	.64	.62
	42	3.34	1.22	-.11	.76
	52	4.23	1.32	.31	.69
	62	4.97	1.16	.41	.67
	72	4.22	1.08	.21	.70
	82	4.56	1.03	.59	.64
	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Conflito	2	2.47	1.24	.60	.70
	13	3.67	1.27	.30	.76
	23	1.80	1.26	.49	.72
	33	2.60	1.21	.53	.72
	43	2.83	1.18	.50	.72
	53	1.22	.68	.44	.74
	63	1.84	.98	.44	.73
	73	1.76	1.05	.24	.76
	83	2.67	1.29	.42	.73
	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Independência	4	3.25	1.34	.14	.20
	14	2.79	1.21	.13	.21
	24	2.77	1.48	.19	.16
	34	4.53	1.42	.04	.26
	44	4.62	1.23	-.06	.31
	54	2.49	1.27	.05	.25
	64	4.29	1.25	.16	.19
	74	4.91	1.25	.07	.24
	84	4.91	1.16	.08	.24
	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Orientação para o sucesso	5	3.15	1.35	.37	.56
	15	3.44	1.32	.45	.54
	25	3.08	1.47	.12	.63
	35	3.25	1.43	.37	.56
	45	4.80	.91	.14	.61
	55	4.44	1.04	.42	.56
	65	3.77	1.23	.51	.53
	75	4.13	1.32	.15	.62
	85	2.51	1.21	.17	.61
	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Orientação intelectual e cultural	6	3.26	1.37	.24	.69
	16	2.76	1.37	.61	.62
	26	4.55	1.07	.41	.67
	36	2.86	1.45	.63	.61
	46	4.67	1.07	.39	.67
	56	3.19	2.16	.24	.72
	66	3.11	1.65	.18	.71
	76	2.46	1.15	.31	.68
	86	4.06	1.17	.55	.64

	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Orientação activa e recreativa	7	3.29	1.49	.20	.79
	17	4.89	1.03	.41	.76
	27	4.14	1.78	.37	.77
	37	3.42	1.50	.56	.73
	47	4.05	1.31	.69	.72
	57	4.56	1.16	.60	.73
	67	4.14	1.15	.61	.73
	77	4.42	1.16	.56	.74
	87	3.16	1.13	.26	.77
	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Ênfase moral e religiosa	8	2.51	1.77	.48	.74
	18	2.69	1.54	.61	.72
	28	3.38	1.48	.34	.76
	38	3.26	1.48	.55	.73
	48	4.69	1.06	.15	.78
	58	4.71	1.45	.66	.71
	68	3.72	1.30	.05	.80
	78	3.04	1.49	.65	.71
		88	2.85	1.44	.52
	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Organização	9	3.42	1.23	.34	.69
	19	5.00	.95	.51	.66
	29	4.51	1.27	.33	.69
	39	4.01	1.23	.35	.69
	49	3.56	1.08	.15	.72
	59	4.89	.95	.57	.65
	69	4.34	.96	.41	.68
	79	4.61	1.02	.38	.68
		89	5.06	1.09	.47
	Item	Média	Desvio-padrão	Correlação item/ total sub-escala	Alpha corrigido
Controlo	10	3.19	1.40	.27	.61
	20	3.20	1.16	.38	.58
	30	2.72	1.34	.31	.60
	40	3.19	1.12	.33	.59
	50	3.83	1.22	.46	.56
	60	2.17	1.12	.13	.64
	70	4.58	1.09	.17	.63
	80	4.01	1.05	.42	.58
		90	2.29	1.18	.30

Perante os dados obtidos, excluimos o item 42 da sub-escala expressividade porque revelou uma correlação item/ total negativa (-.11). Com a ausência deste item o *alpha* médio da sub-escala expressividade subiu de .70 para .76. Também se eliminaram os itens 68 e 48 da sub-escala ênfase moral e religiosa com valores de correlação item/ total de .05 e .15, respectivamente. Depois de extraídos, o *alpha* médio subiu de .77 para .82. Também experimentámos o mesmo procedimento para as sub-escalas orientação para o sucesso e

controle, mas após novo cálculo com a extracção dos itens mais fracos, verificámos que o *alpha* pouco se alterou, o que nos levou a optar pela utilização de todos os itens, conforme constituição original.

Por conseguinte, neste estudo utilizámos as sub-escalas coesão, conflito, orientação para o sucesso, orientação activa e recreativa, orientação intelectual e cultural, organização e controle conforme versão original. As sub-escalas expressividade e ênfase moral e religiosa foram utilizadas com a ausência dos itens referidos, num total de 8 e 7 itens cada. Quanto à sub-escala independência, após análise das correlações item/ total e *alpha* corrigido, concluiu-se pela ausência de níveis de consistência interna aceitáveis, pelo que não será utilizada no presente estudo.

Podemos concluir que a FES é um instrumento com níveis de consistência interna satisfatórios, o que possibilita a sua utilização. Por outro lado, é um instrumento que merece ser mais trabalhado, pelas potencialidades que apresenta.

O quadro 11 apresenta-nos a matriz de correlações entre as sub-escalas da FES. Ao analisá-la, constatamos a presença de coeficientes de correlação positivos elevados entre as sub-escalas coesão e expressividade ( $r = .80$ ), moderados entre coesão e organização ( $r = .50$ ), expressividade e organização ( $r = .44$ ), sendo estas associações igualmente significativas ( $p < .01$ ). Por outro lado, de salientar que estas três sub-escalas apresentaram uma associação negativa moderada com o conflito. Assim, parece-nos que uma família coesa é perspectivada como sendo aberta à expressividade das emoções, organizada e com a ausência de conflito. A matriz também nos mostra uma associação negativa baixa, porém estatisticamente significativa ( $p < .01$ ) entre o controle e as sub-escalas coesão ( $r = -.18$ ) e expressividade ( $r = -.20$ ).

**Quadro 11**  
**Matriz de Correlações das sub-escalas FES**

		<b>Escala do Ambiente Familiar</b>								
		<b>Coesão</b>	<b>Conflito</b>	<b>Expressivi</b>	<b>Osucesso</b>	<b>Orecreat.</b>	<b>Ocultural</b>	<b>Emoral</b>	<b>Organizaç.</b>	<b>Controlo</b>
<b>Escala do Ambiente Familiar</b>	<b>Coesão</b>	<b>1.00</b>								
	<b>Conflito</b>	.59**	<b>1.00</b>							
	<b>Expressividade</b>	.80**	-.57**	<b>1.00</b>						
	<b>Osucesso (1)</b>	-.01	.08	-.01	<b>1.00</b>					
	<b>Orecreativa (2)</b>	.50**	-.32**	.52**	.06	<b>1.00</b>				
	<b>Ocultural (3)</b>	.45**	-.26**	.44**	.06	.67**	<b>1.00</b>			
	<b>Emoral (4)</b>	.29**	-.07	.19**	.12*	.04	.13*	<b>1.00</b>		
	<b>Organização</b>	.50**	-.36**	.44**	.19**	.25**	.20**	.26**	<b>1.00</b>	
	<b>Controlo</b>	-.18**	.26**	-.20**	.24**	-.17**	-.04	.21**	.12*	<b>1.00</b>

\* P < .05

\*\* P < .01

(1) orientação para o sucesso;; (2) orientação activa e recreativa; (3) orientação intelectual e cultural; (4) ênfase moral e religiosa.

As sub-escalas da dimensão do crescimento pessoal, orientação recreativa e orientação cultural também se mostram moderadamente relacionadas com as sub-escalas positivas da dimensão relacional da família. Realçam-se as associações positivas e significativas ( $p < .01$ ) com a coesão e a expressividade, e negativas com o conflito.

Quanto à sub-escala orientação para o sucesso observámos associações quase nulas com a maioria das sub-escalas, verificando-se as relações mais elevadas com o controlo ( $r = .24$ ;  $p < .01$ ) e a organização ( $r = .19$ ;  $p < .01$ ).

Para apreciar a estrutura factorial dos resultados obtidos efectuámos uma análise factorial exploratória, em componentes principais, rotação varimax, forçada a nove factores, tendo sido consideradas apenas as saturações acima de .30.

**Quadro 12**  
**Estrutura factorial dos resultados nos 78 itens após rotação varimax**

Itens	Factores								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Coesão	fes31	<b>.785</b>							
Ocultural (1)	fes46	<b>.739</b>							
Coesão	fes81	<b>.735</b>							
Expressividade	fes32	<b>.734</b>							
Coesão	fes61	<b>.730</b>							
Coesão	fes51	<b>.722</b>							
Coesão	fes71	<b>.715</b>							
Coesão	fes21	<b>.676</b>							
Expressividade	fes82	<b>.663</b>							
Controlo	fes60	<b>-.658</b>							
Conflito	fes63	<b>-.647</b>							
Coesão	fes1	<b>.637</b>							
Coesão	fes11	<b>.627</b>							
Expressividade	fes12	<b>.618</b>							
Expressividade	fes2	<b>.577</b>							
Expressividade	fes22	<b>.553</b>							
Conflito	fes3	<b>-.553</b>					.418		
Expressividade	fes62	<b>.500</b>							
Orecreativa (2)	fes17	<b>.466</b>							
Conflito	fes53	<b>-.449</b>					.305		
Ocultural (3)	fes26	<b>.419</b>	.380						
Conflito	fes43	<b>-.417</b>			-.308		.386		
Ênfase moral (4)	fes28	<b>.392</b>	.335	.378					
Expressividade	fes52	<b>.388</b>							
Conflito	fes73	<b>-.354</b>				.322			
Controlo	fes90	<b>-.336</b>							
Ocultural	fes36		<b>.749</b>						
Ocultural	fes16		<b>.738</b>						
Orecreativa	fes37		<b>.682</b>						
Ocultural	fes86		<b>.663</b>						
Orecreativa	fes47	.508	<b>.606</b>						
Orecreativa	fes67	.389	<b>.572</b>						
Orecreativa	fes57	.390	<b>.529</b>					.316	
Orecreativa	fes77	.427	<b>.468</b>						
Ocultural	fes56		<b>.444</b>						
Ocultural	fes76		<b>.412</b>						.356
Orecreativa	fes27		<b>.385</b>					.315	
Ênfase moral	fes78			<b>.786</b>					
Ênfase moral	fes58			<b>.752</b>					
Ênfase moral	fes18			<b>.750</b>					
Ênfase moral	fes8			<b>.666</b>					
Ênfase moral	fes88			<b>.666</b>					
Ênfase moral	fes38			<b>.628</b>					
Ocultural	fes66			<b>.459</b>					
Organização	fes19				<b>.685</b>				
Organização	fes29				<b>.604</b>				
Organização	fes59				<b>.582</b>				
Coesão	fes41	.304			<b>.560</b>				
Organização	fes89				<b>.555</b>				
Organização	fes79				<b>.479</b>				
Controlo	fes30				<b>-.472</b>	.330			
Osucesso	fes45	.347			<b>.398</b>			.313	
Organização	fes69				<b>.367</b>	.346			
Controlo	fes50				<b>.710</b>				
Controlo	fes80				<b>.693</b>				
Organização	fes39				<b>.571</b>				
Controlo	fes20				<b>.551</b>				
Controlo	fes40				<b>.538</b>				
Organização	fes9				<b>.328</b>				
Orecreativa	fes7				<b>-.304</b>				
Osucesso	fes65					<b>.745</b>			
Osucesso	fes15					<b>.655</b>			
Osucesso	fes5					<b>.652</b>			
Osucesso	fes55					<b>.552</b>			
Osucesso	fes35					<b>.543</b>			
Osucesso	fes85					<b>.305</b>			

Itens		Factores								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Conflito	fes23							<b>.610</b>		
Conflito	fes33	-.357						<b>.539</b>		
Organização	fes49							<b>-.504</b>		
Conflito	fes83	-.333						<b>.463</b>		
Conflito	fes13							<b>.399</b>		
Expressividade	fes72							<b>-.366</b>		
Osucesso	fes75				.319				<b>.391</b>	
Osucesso	fes25								<b>-.320</b>	
Ocultural	fes6									
Controlo	fes70									<b>.561</b>
controlo	fes10									<b>.516</b>
Orecreativa	fes87		.353							<b>.417</b>
Valor próprio		11.43	5.20	4.01	3.93	3.47	2.80	2.57	1.73	1.72
% da variância		14.66	6.67	5.15	5.04	4.45	3.59	3.30	2.22	2.21

(1) orientação intelectual e cultural; (2) orientação activa e recreativa; (3) orientação para o sucesso; (4) ênfase moral e religiosa.

A estrutura obtida apresenta uma maioria de factores constituídos por uma mescla de itens provenientes de várias sub-escalas. Da observação do quadro 12, constatamos a presença de um primeiro factor geral, a explicar a maior percentagem da variância (14.66%), constituído por itens de várias sub-escalas: coesão, expressividade, conflito, orientação intelectual e cultural, orientação activa e recreativa, ênfase moral e religiosa e controlo, salientando um tipo de família maioritariamente coesa e expressiva, com ausência de conflito e controlo, com algumas características de organizada, orientada também para as dimensões do crescimento pessoal (orientação activa e recreativa).

No segundo factor saturaram os itens das sub-escalas orientação intelectual e cultural e orientação activa e recreativa, mostrando um tipo de família voltada para os relacionamentos com os sistemas externos. A maioria dos itens das sub-escalas, ênfase moral e religiosa e organização, agruparam-se, respectivamente, no factor 3 e 4. O factor 5 apresenta uma mistura de itens das sub-escalas controlo e organização, ambos da dimensão da manutenção do sistema familiar. O sexto factor agrupou grande parte dos itens da orientação para o sucesso. O sétimo traduz um tipo de família conflituosa com ausência de

organização e expressividade. O oitavo revela dois itens da mesma sub-escala com correlações em sentidos inversos, revelando a possibilidade de os sujeitos terem confirmado a presença de um na sua família, apontando a ausência do outro. O último factor é constituído por três itens das sub-escalas orientação activa e recreativa.

A análise efectuada leva-nos a detectar a ausência da estrutura factorial de nove factores com correspondência nas escalas originais, proposta pelos autores da FES.

Face a este resultado e perante a possibilidade de observar a estrutura factorial das sub-escalas, decidimos analisá-la à semelhança do que foi citado em outros estudos (Plomin *et al.*, 1988), para averiguar se elas saturam em três factores de acordo com as dimensões propostas por Moos e Moos (1986). Nesse sentido, efectuámos uma análise em componentes principais, rotação varimax, desta vez sem forçar a formação dos factores (quadro 13).

**Quadro 13**  
**Estrutura factorial dos resultados nas sub-escalas da FES após rotação varimax**

Sub-escalas	Factores			
		1	2	3
Coesão		<b>.842</b>	.340	
Expressividade		<b>.796</b>	.384	
Conflito		<b>-.773</b>		
Organização		<b>.673</b>		.409
Ocultural			<b>.848</b>	
Orecreativa			<b>.845</b>	
Controlo				<b>.746</b>
Osucesso			.306	<b>.637</b>
Ênfase Moral				<b>.620</b>
Valor próprio		2.68	1.80	1.58
% da variância		29.84	20.66	17.56

Note-se que as sub-escalas coesão, expressividade, conflito e organização saturaram no primeiro factor, explicando 29.84 % da variância. As primeiras três escalas pertencem à dimensão relacional da família e a sub-escala organização à manutenção da



família. Parece que no contexto da amostra utilizada, uma família coesa e expressiva é também organizada e não conflituosa. O segundo factor engloba a orientação cultural e intelectual e a orientação recreativa, pertencentes à dimensão do crescimento pessoal (20.66% da variância). As restantes sub-escalas (controlo, orientação para o sucesso e ênfase moral e religiosa) saturaram num terceiro factor e explicam uma percentagem menor da variância (17.56%). A primeira sub-escala pertence à dimensão manutenção do sistema, e as outras duas à do crescimento pessoal.

Assim, para a presente amostra, as sub-escalas não se agrupam segundo as três dimensões propostas por Moos e Moos (1986). Porém, perante os dados que nos são revelados, parece-nos que a estrutura obtida faz sentido, traduzindo as características familiares dos estudantes que participaram na investigação.

Em conclusão, salienta-se a necessidade de mais investigações empíricas no sentido do esclarecimento das qualidades psicométricas deste instrumento. Apesar de alguns problemas ao nível da sua fidelidade e da ausência de estudos de validação que comprovem as suas qualidades psicométricas ou que permitam estabelecer comparações entre estudos, este instrumento revela-se útil no estudo da família, ao abordá-la como um sistema multidimensional, ao perspectivá-la como um sistema dinâmico e transaccional, com múltiplas dimensões, em vez de uma perspectiva meramente descritiva, simplista e redutora. Apoia-se, por isso, numa concepção sistémica-ecológica da família ao apresentar os três elementos fundamentais de um microsistema segundo Bronfenbrenner (1979; 1993): relação, actividades e papéis. Para Gonçalves (1997) e Santos e Fontaine (1995) esta é uma escala conceptualmente forte, na medida em que o modelo que lhe está subjacente é coerente, lógico e consistente.

## 6.2. Análise da consistência interna e da estrutura factorial dos resultados obtidos com o SDQ III

Para a presente investigação, os valores *alpha* para as treze sub-escalas que constituem o SDQ III, calculados com base nas escalas originais, situaram-se entre .65 (escala de honestidade/ fiabilidade) e .94 (escala de competência física) e foram na generalidade superiores a .80 (com excepção de algumas escalas - honestidade/ fiabilidade, resolução de problemas e autoconceito académico verbal).

O quadro 14 permite-nos comparar os resultados obtidos entre os vários estudos efectuados. Veja-se que os resultados de consistência interna, obtidos no presente estudo, se apresentam muito próximos das versões australiana e portuguesa.

**Quadro 14**  
**Consistência interna das versões australiana e portuguesas do SDQ III**  
**(adaptado de Faria e Fontaine, 1992, p. 44)**

Dimensão do autoconceito		Sub- escalas	N.º de itens	Versão Australiana	Faria e Fontaine (1992)	Actual	
Autoconceito Académico		Matemática	10	.94	.92	.91	
		Verbal	10	.86	.84	.79	
		Disciplinas Escolares	10	.92	.80	.82	
Autoconceito Não Académico	Autoconceito Físico	Aparência Física	10	.90	.88	.89	
		Competência Física	10	.94	.94	.94	
	Autoconceito Social	Relação com os Pais	10	.89	.83	.87	
		Relação com os Pares do Mesmo Sexo	10	.87	.84	.85	
		Relação com Pares do Sexo Oposto	10	.92	.84	.85	
	Autoconceito Não Académico	Autoconceito Social	Estabilidade Emocional	10	.89	.83	.86
			Honestidade / Fiabilidade	12	.74	.74	.65
			Valores Espirituais / Religião	12	.94	.92	.92
			Resolução de Problemas	10	.84	.75	.74
	Autoconceito Global		Global	12	.93	.88	.92

A exceção parece verificar-se na sub-escala honestidade/ fiabilidade que nas duas primeiras versões apresentou um coeficiente *alpha* de .74, enquanto que no presente estudo se apresenta mais baixo: .65. Apesar disso, os resultados apontam para níveis de consistência interna bastante satisfatórios.

Da análise da matriz de intercorrelações (quadro 15) entre as sub-escalas do SDQ III verificamos que o autoconceito de matemática se encontra significativamente mais relacionado com o autoconceito de resolução de problemas, com o autoconceito nos assuntos escolares em geral, mas menos relacionado com o autoconceito verbal. Essa correlação mais baixa é apontada por outros estudos e explicada pela teoria do quadro de referência interna. Também parece estar relacionado com os autoconceitos global, emocional, competência física e relação com pares do sexo oposto.

O autoconceito verbal encontra-se mais relacionado com os autoconceitos de assuntos escolares em geral, autoconceito de resolução de problemas, autoconceito pares do sexo oposto, autoconceito pares do mesmo sexo e autoconceito global. Encontra-se menos relacionado com autoconceitos de competência física, aparência física, honestidade/ fiabilidade e emocional.

O autoconceito nos assuntos escolares encontra-se positiva e significativamente relacionado com todas as dimensões do autoconceito sendo mais forte essa relação com o autoconceito verbal, com o autoconceito de resolução de problemas e com o autoconceito global.

Quanto ao autoconceito de aparência física, parece que as relações mais fortes entre esta e outras dimensões se situam ao nível dos autoconceitos sociais, de competência física e global. O autoconceito de competência física encontra-se mais relacionado com o de aparência física, o de resolução de problemas, o global e o de relação com pares do sexo oposto.

No que concerne aos autoconceitos de relacionamento com os pares constata-se que estes se relacionam mais entre si e com o autoconceito global.

**Quadro 15**  
**Matriz de Correlações das sub-escalas do SDQ III**

		Self Description Questionnaire III												
		Ac Matem.	Ac Verbal	Ac Assunt. Esc.	Ac Ap. Física	Ac Comp. Física	Ac Res. Prob	Ac Rel. Pais	Ac Pares S. O.	Ac Pares M. S.	Ac Honest	Ac Valores	AC Emoc	AC Global
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Self Description Questionnaire III	AC Matem.	<b>1.00</b>												
	AC Verbal	.11*	<b>1.00</b>											
	AC Assunt. Esc.	.29**	.53**	<b>1.00</b>										
	AC Ap. Física	.16**	.14**	.27**	<b>1.00</b>									
	AC Comp. Física	.26**	.11**	.20**	.46**	<b>1.00</b>								
	AC Res. Prob	.40**	.42**	.42**	.34**	.40**	<b>1.00</b>							
	AC Rel. Pais	-.00	.07	.24**	.25**	.12**	-.01	<b>1.00</b>						
	AC Pares S. O.	.19**	.35**	.30**	.42**	.26**	.35**	.22**	<b>1.00</b>					
	AC Pares M. S.	.08	.32**	.35**	.19**	.21**	.26**	.27**	.38**	<b>1.00</b>				
	AC Honestidade	.09	.19**	.30**	.12*	.05	.08	.32**	.14**	.21**	<b>1.00</b>			
	AC Valores	.06	-.04	.10*	.03	.10**	.00	.06	-.11*	.02	.07	<b>1.00</b>		
	AC Emocional	.19**	.16**	.27**	.23**	.23**	.19**	.27**	.23**	.33**	-.02	-.00	<b>1.00</b>	
	AC Global	.23**	.32**	.44**	.55**	.35**	.38**	.34**	.46**	.43**	.16**	.10*	.62**	<b>1.00</b>

(1) autoconceito na matemática; (2) autoconceito verbal; (3) autoconceito assuntos escolares em geral; (4) autoconceito de aparência física; (5) autoconceito de competência física; (6) autoconceito resolução de problemas; (7) autoconceito na relação com os pais; (8) autoconceito na relação com os pares do sexo oposto; (9) autoconceito na relação com os pares do mesmo sexo; (10) autoconceito na honestidade/ fiabilidade; (11) autoconceito nos valores; (12) autoconceito emocional; (13) autoconceito global.

\*  $P < .05$

\*\*  $P < .01$

Efectuou-se uma análise factorial em componentes principais (quadro 16), com rotação varimax, forçada a 13 factores. Os dados evidenciaram a presença de treze factores distintos, que no conjunto explicam 52.48% da variância. Desses, cinco correspondem às dimensões do questionário original: autoconceito de competência física (F3), autoconceito não académico valores (F4), autoconceito não académico relação com os pais (F7), autoconceito não académico relação com pares do sexo oposto (F8) e autoconceito não académico relação com pares do mesmo sexo (F9).

Outros factores saturaram maioritariamente nas respectivas dimensões: autoconceito de aparência física (F2) e autoconceito na matemática (F5). Os restantes factores obtidos saturaram em componentes de modo mesclado. Esta situação também é constatada por Faria e Fontaine (1992).

Assim, o factor 1 congrega grande parte dos itens do autoconceito emocional e alguns itens do autoconceito global explicando 5.4% da variância. O sexto factor engloba as variáveis das escalas autoconceito verbal, assuntos escolares em geral e resolução de problemas explicando 4.65% da variância. O décimo factor satura alguns dos itens da sub-escala autoconceito nos assuntos escolares em geral. O décimo primeiro engloba itens das sub-escalas autoconceito global, honestidade/ fiabilidade e autoconceito verbal. O factor 12 inclui alguns itens da sub-escala autoconceito de honestidade/ fiabilidade. O último factor é uma mistura de itens do autoconceito global, honestidade/ fiabilidade e resolução de problemas.

Deste modo, a estrutura factorial obtida neste estudo não iguala a estrutura original, uma vez que se encontraram oito factores com uma mistura de itens de diferentes sub-escalas.

**Quadro 16**  
**Análise factorial dos 136 itens do SDQ III: estrutura após rotação varimax**

Itens		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11	Factor 12	Factor 13
AC Emocional	sdq98	<b>.773</b>												
AC Emocional	sdq46	<b>.699</b>												
AC Emocional	sdq124	<b>.695</b>												
AC Global	sdq120	<b>.691</b>	.406											
AC Emocional	sdq59	<b>.679</b>												
AC Emocional	sdq111	<b>.656</b>												
AC Global	sdq16	<b>.649</b>	.324											
AC Global	sdq55	<b>.639</b>	.346											
AC Emocional	sdq7	<b>.631</b>												
AC Global	sdq94	<b>.581</b>	.347											.320
AC Global	sdq107	<b>.580</b>	.390											
AC Global	sdq135	<b>.575</b>	.477											
AC Emocional	sdq72	<b>.568</b>												
AC Emocional	sdq33	<b>.528</b>												
AC Emocional	sdq20	<b>.527</b>												
AC Global	sdq68	<b>.466</b>	.352											.360
AC Emocional	sdq85	<b>.385</b>												
AC Global	sdq42	<b>.378</b>										.353		
AC Ap. Física	sdq128		<b>.777</b>											
AC Ap. Física	sdq11		<b>.740</b>											
AC Ap. Física	sdq76		<b>.729</b>											
AC Ap. Física	sdq24		<b>.704</b>											
AC Ap. Física	sdq115		<b>.698</b>											
AC Ap. Física	sdq50		<b>.652</b>											
AC Ap. Física	sdq102		<b>.641</b>											-0.338
AC Ap. Física	sdq89		<b>.622</b>											
AC Ap. Física	sdq63		<b>.544</b>											
AC Ap. Física	sdq37		<b>.524</b>	.459										
AC Global	sdq29	.435	<b>.477</b>											.351
AC Res. Prob	sdq36		<b>.343</b>											
AC Comp. Físic	sdq117			<b>.849</b>										
AC Comp. Físic	sdq65			<b>.844</b>										
AC Comp. Físic	sdq91			<b>.809</b>										
AC Comp. Físic	sdq39			<b>.776</b>										
AC Comp. Físic	sdq52			<b>.774</b>										
AC Comp. Físic	sdq13			<b>.765</b>										
AC Comp. Físic	sdq104			<b>.759</b>										
AC Comp. Físic	sdq26			<b>.706</b>										
AC Comp. Físic	sdq78			<b>.695</b>										
AC Comp. Físic	sdq130			<b>.683</b>										
AC Valores	sdq67				<b>.890</b>									
AC Valores	sdq41				<b>.874</b>									
AC Valores	sdq15				<b>.835</b>									
AC Valores	sdq93				<b>.833</b>									
AC Valores	sdq54				<b>.824</b>									
AC Valores	sdq133				<b>.776</b>									
AC Valores	sdq28				<b>.772</b>									
AC Valores	sdq106				<b>.738</b>									
AC Valores	sdq80				<b>.636</b>									
AC Valores	sdq119				<b>.595</b>									
AC Valores	sdq2				<b>.541</b>									
AC Valores	sdq136				<b>.394</b>									
AC Matemática	sdq79					<b>.865</b>								
AC Matemática	sdq118					<b>.852</b>								
AC Matemática	sdq53					<b>.837</b>								
AC Matemática	sdq92					<b>.776</b>								
AC Matemática	sdq27					<b>.769</b>								
AC Matemática	sdq66					<b>.764</b>								
AC Matemática	sdq105					<b>.746</b>								
AC Matemática	sdq40					<b>.697</b>								
AC Matemática	sdq1					<b>.624</b>								
AC Matemática	sdq14					<b>.536</b>								
AC Res. Prob	sdq62					<b>.464</b>								
AC Res. Prob	sdq114					<b>.403</b>								
AC Verbal	sdq19							<b>.647</b>						
AC Verbal	sdq32							<b>.630</b>						
AC Verbal	sdq71							<b>.626</b>						
AC Verbal	sdq58							<b>.616</b>						

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11	Factor 12	Factor 13	
AC Verbal	sdq123					<b>.598</b>								
AC Verbal	sdq6					<b>.585</b>								
AC Verbal	sdq97					<b>.562</b>								
AC Assunt. Esc.	sdq87					<b>.484</b>				.384				
AC Assunt. Esc.	sdq113					<b>.457</b>				.399				
AC Verbal	sdq84					<b>.449</b>								
AC Assunt. Esc.	sdq61					<b>.449</b>				.424				
AC Res. Prob	sdq88					<b>.448</b>								
AC Res. Prob	sdq75					<b>.448</b>								
AC Assunt. Esc.	sdq126					<b>.436</b>								
AC Res. Prob	sdq101					<b>.429</b>								
AC Verbal	sdq45					<b>.416</b>								
AC Res. Prob	sdq23					<b>.384</b>								
AC Res. Prob	sdq10					<b>.259</b>								
AC Rel. Pais	sdq86						<b>.774</b>							
AC Rel. Pais	sdq21						<b>.769</b>							
AC Rel. Pais	sdq112						<b>.749</b>							
AC Rel. Pais	sdq60						<b>.716</b>							
AC Rel. Pais	sdq34						<b>.707</b>							
AC Rel. Pais	sdq73						<b>.696</b>					.323		
AC Rel. Pais	sdq99						<b>.658</b>							
AC Rel. Pais	sdq125						<b>.548</b>							
AC Rel. Pais	sdq47						<b>.524</b>							
AC Rel. Pais	sdq8						<b>.432</b>							
AC Pares S. O.	sdq83							<b>.746</b>						
AC Pares S. O.	sdq57							<b>.735</b>						
AC Pares S. O.	sdq70							<b>.692</b>						
AC Pares S. O.	sdq44							<b>.667</b>						
AC Pares S. O.	sdq31							<b>.621</b>						
AC Pares S. O.	sdq122							<b>.595</b>						
AC Pares S. O.	sdq96		.301					<b>.530</b>						
AC Pares S. O.	sdq5		.422					<b>.485</b>						
AC Pares S. O.	sdq109							<b>.476</b>						
AC Pares S. O.	sdq18							<b>.466</b>						
AC Pares M. S.	sdq129								<b>.739</b>					
AC Pares M. S.	sdq38								<b>.721</b>					
AC Pares M. S.	sdq51								<b>.694</b>					
AC Pares M. S.	sdq12								<b>.661</b>					
AC Pares M. S.	sdq77								<b>.612</b>					
AC Pares M. S.	sdq116								<b>.607</b>					
AC Pares M. S.	sdq90								<b>.586</b>					
AC Pares M. S.	sdq25								<b>.531</b>					
AC Pares M. S.	sdq64								<b>.507</b>			.326		
AC Pares M. S.	sdq103								<b>.358</b>					
AC Assunt. Esc.	sdq100									<b>.668</b>				
AC Assunt. Esc.	sdq74									<b>.649</b>		.335		
AC Assunt. Esc.	sdq22									<b>.644</b>				
AC Assunt. Esc.	sdq35									<b>.638</b>				
AC Assunt. Esc.	sdq9									<b>.504</b>				
AC Assunt. Esc.	sdq48					.437				<b>.442</b>		.323		
AC Global	sdq81											<b>.503</b>		
AC Honestidade	sdq56											<b>.467</b>	.371	
AC Verbal	sdq110											<b>.413</b>		
AC Honestidade	sdq30											<b>.391</b>		
AC Honestidade	sdq132											<b>.359</b>		
AC Honestidade	sdq95												<b>.633</b>	
AC Honestidade	sdq69												<b>.591</b>	
AC Honestidade	sdq4												<b>.576</b>	
AC Honestidade	sdq82										.341		<b>.464</b>	
AC Honestidade	sdq43												<b>.452</b>	
AC Honestidade	sdq108												<b>.446</b>	
AC Honestidade	sdq134												<b>.324</b>	
AC Honestidade	sdq121											.358		
AC Global	sdq131												<b>.376</b>	
AC Global	sdq3										.314		<b>.372</b>	
AC Res. Prob.	sdq127												<b>.339</b>	
AC Res. Prob.	sdq49												<b>.298</b>	
AC Honestidade	sdq17												<b>.255</b>	
Valor Próprio		8.08	7.48	7.23	7.04	7.02	6.33	5.57	4.88	4.83	3.59	3.46	2.97	2.92
% da variância		5.94	5.50	5.31	5.18	5.16	4.65	4.10	3.59	3.55	2.64	2.54	2.18	2.14

### 6.3. Análise da consistência interna e da estrutura factorial dos resultados obtidos com o QVAr.

Fazendo uma avaliação dos valores *alpha* para os resultados obtidos nas cinco dimensões do QVAr, calculados com base nas sub-escalas originais, verificámos que estes oscilaram entre .63 (dimensão institucional) e .88 (dimensão carreira) e que na generalidade foram superiores a .80 (com excepção da dimensão institucional). Observe-se, no quadro seguinte, que os resultados de consistência interna obtidos no presente estudo se apresentam muito próximos do estudo de Almeida, Ferreira e Soares (1999), embora todos sejam ligeiramente inferiores ao do estudo original. No entanto, os resultados apontam para níveis de consistência interna bastante aceitáveis. A dimensão que apresentou um *Alpha* de Cronbach substancialmente inferior foi a institucional. Este valor poderá estar relacionado com as características da amostra.

**Quadro 17**  
**Consistência interna do QVAr nos estudos original e actual**

<i>Dimensão</i>	<i>N.º de Itens</i>	<i>Almeida, Ferreira e Soares (1999)</i>	<i>Actual</i>
Pessoal	13	.87	.86
Interpessoal	13	.86	.83
Carreira	13	.91	.88
Estudo	13	.82	.81
Institucional	8	.71	.63

Uma análise da matriz de correlações evidencia relações positivas e significativas ( $p < .01$ ), embora baixas, entre as diferentes dimensões do QVAr. De salientar que a



dimensão interpessoal se relacionou mais com as dimensões pessoal ( $r = .31$ ) e institucional ( $r = .25$ ). A dimensão pessoal associou-se mais às dimensões estudo ( $r = .32$ ), carreira ( $r = .32$ ) e interpessoal ( $r = .31$ ). A dimensão institucional mostrou-se mais associada às dimensões carreira ( $r = .35$ ) e interpessoal ( $r = .25$ ).

**Quadro 18**  
**Matriz de correlações das sub-escalas do QVAr**

		Questionário das Vivências Académicas versão reduzida				
		Interpessoal	Pessoal	Estudo	Carreira	Institucional
QVAr	Interpessoal	<b>1.00</b>				
	Pessoal	.31**	<b>1.00</b>			
	Estudo	.14**	.32**	<b>1.00</b>		
	Carreira	.15**	.32**	.27**	<b>1.00</b>	
	Institucional	.25**	.17**	.21**	.35**	<b>1.00</b>

\*\*  $P < .01$

A análise factorial exploratória, em componentes principais, com rotação varimax forçada a cinco factores, evidenciou a presença de cinco factores distintos que no conjunto explicam 38.93% da variância.

De salientar, que os itens saturaram, na sua maioria, nos respectivos factores, excepto dois itens da sub-escala institucional (saturaram abaixo de .30 no primeiro e no terceiro factores). Note-se que os factores que explicam a maior parte da variância são os primeiros quatro: carreira (9.88%), pessoal (9.02%), interpessoal (8.45%) e estudo (7.30%). O quinto factor congrega os itens da dimensão institucional e explica apenas 4.28% da variância total.

**Quadro 19**  
**Análise factorial dos 60 itens do QVAR: estrutura após rotação varimax**

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Carreira qva.7	<b>.788</b>				
Carreira qva37	<b>.764</b>				
Carreira qva22	<b>.743</b>				
Carreira qva.56	<b>.675</b>				
Carreira qva20	<b>.644</b>				
Carreira qva.54	<b>.620</b>				
Carreira qva.8	<b>.618</b>				
Carreira qva.5	<b>.611</b>				
Carreira qva14	<b>.610</b>				
Carreira qva.60	<b>.603</b>				
Carreira qva.2	<b>.544</b>				
Carreira qva51	<b>.541</b>				.327
Carreira qva18	<b>.325</b>				
Institucional qva16					
Pessoal qva28		<b>.769</b>			
Pessoal qva13		<b>.720</b>			
Pessoal qva39		<b>.665</b>			
Pessoal qva.55		<b>.644</b>			
Pessoal qva11		<b>.622</b>			
Pessoal qva.9		<b>.621</b>			
Pessoal qva21		<b>.586</b>			
Pessoal qva17		<b>.570</b>			
Pessoal qva45		<b>.559</b>			
Pessoal qva.4		<b>.503</b>			
Pessoal qva26		<b>.492</b>	.305		
Pessoal qva52		<b>.414</b>			
Interpessoal qva24			<b>.722</b>		
Interpessoal qva27			<b>.699</b>		
Interpessoal qva40			<b>.688</b>		
Interpessoal qva33			<b>.613</b>		
Interpessoal qva42			<b>.602</b>		
Interpessoal qva43			<b>.601</b>		
Interpessoal qva.1			<b>.582</b>		
Interpessoal qva.59			<b>.524</b>		
Interpessoal qva.6		.302	<b>.501</b>		
Interpessoal qva30			<b>.475</b>		
Interpessoal qva19			<b>.473</b>		
Interpessoal qva38			<b>.453</b>		
Interpessoal qva36					
Institucional qva15					
Estudo qva41				<b>.687</b>	
Estudo qva.53				<b>.651</b>	
Estudo qva34				<b>.638</b>	
Estudo qva10				<b>.587</b>	
Estudo qva47				<b>.550</b>	
Estudo qva44				<b>.543</b>	
Estudo qva35				<b>.523</b>	
Estudo qva32				<b>.509</b>	
Estudo qva49				<b>.498</b>	
Estudo qva25		.339		<b>.494</b>	
Estudo qva31		.431		<b>.458</b>	
Estudo qva.57				<b>.405</b>	
Estudo qva29				<b>.378</b>	
Pessoal qva23		.308		<b>.318</b>	
Institucional qva12					<b>.691</b>
Institucional qva46					<b>.636</b>
Institucional qva.58					<b>.529</b>
Institucional qva48					<b>.515</b>
Institucional qva3					<b>.416</b>
Institucional qva50					<b>.313</b>
Valor Próprio	5.93	5.41	5.07	4.38	2.57
% da variância	9.88	9.02	8.45	7.30	4.28

Em conclusão, a análise exploratória efectuada confirma a estrutura de cinco factores obtida por Almeida, Ferreira e Soares (1999).

#### 6.4. Ambiente familiar: resultados segundo o sexo e ano do curso

O quadro seguinte apresenta-nos as estatísticas descritivas relativas às médias, desvios-padrão, mínimos e máximos para o sexo masculino e feminino nas sub-escalas da FES.

**Quadro 20**

**Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos resultados na FES em função da variável sexo**

	Sexo Masculino					Sexo Feminino				
	Média	Desvio-padrão	Mínimos	Máximos	N	Média	Desvio-padrão	Mínimos	Máximos	N
Coesão	40.47	7.42	21.00	54.00	91	42.73	7.66	19.00	54.00	313
Conflito	24.85	5.47	15.00	39.00	91	24.00	5.08	13.00	41.00	313
Osucesso	34.51	5.47	15.00	39.00	91	32.07	4.44	22.00	49.00	313
Ocultural	31.63	6.95	15.00	47.00	91	30.76	6.96	13.00	52.00	313
Orecreativa	37.06	6.43	14.00	51.00	91	35.83	7.33	13.00	51.00	313
Emoral	22.51	7.46	08.00	38.00	91	22.46	7.44	07.00	41.00	313
Organização	38.52	5.20	27.00	50.00	91	39.73	5.47	11.00	53.00	313
Controlo	22.96	4.15	12.00	36.00	91	22.30	5.02	07.00	40.00	313
Expressividade	34.51	5.99	20.00	46.00	91	35.70	6.09	15.00	48.00	313

De notar que os resultados nas dimensões positivas do ambiente familiar – coesão<sup>27</sup>, expressividade, orientação para o sucesso, orientação intelectual e cultural, orientação activa e recreativa e organização - se encontram acima do valor médio das sub-escalas. Verifica-se que a coesão apresenta os valores médios mais elevados para ambos os sexos, seguida da organização, da orientação activa e recreativa e da

<sup>27</sup> Para as sub-escalas coesão, orientação para o sucesso, orientação intelectual e cultural, orientação activa e recreativa, organização e controlo o valor médio teórico calcula-se a partir  $(1 \times 6 = 6 \text{ e } 6 \times 9 = 54)$ , dividindo-se o resultado da amplitude máxima por dois  $(54 : 2 = 27)$ . Porém, como este instrumento apresenta uma escala de *Lickert* tipo negativa/ positiva, constatamos que o valor médio teórico se encontra ainda numa posição negativa. Deste modo, calculámos um valor a partir do qual poderemos considerar uma média positiva:  $(3.5 \times 9 = 31.5)$ . Para a sub-escala expressividade  $(1 \times 6 = 6 \text{ e } 6 \times 8 = 48; 48 : 2 = 24; 3.5 \times 8 = 28)$  e para a sub-escala ênfase moral e religiosa  $(1 \times 6 = 6 \text{ e } 6 \times 7 = 42; 42 : 2 = 21; 3.5 \times 7 = 24.5)$ .

expressividade. No que respeita à orientação intelectual e cultural, os resultados médios obtidos encontram-se sensivelmente a meio da sub-escala, para ambos os sexos. Relativamente à dimensão ênfase religiosa e moral observam-se resultados médios abaixo, porém próximos do valor médio.

Quanto às variáveis conflito e controlo, os resultados obtidos encontram-se abaixo, apesar de próximos do valor médio das sub-escalas. De referir que se encontraram valores máximos nestas sub-escalas bastante elevados, sugerindo a presença de famílias com estas características para alguns sujeitos.

Através da análise dos resultados apresentados no quadro anterior, notamos também algumas pequenas diferenças de género nos valores médios obtidos para as sub-escalas do ambiente familiar. Os elementos do sexo masculino apresentaram valores médios mais elevados nas dimensões: orientação para o sucesso ( $M = 34.5$ ;  $D.P. = 5.47$ ), orientação cultural ( $M = 31.6$ ;  $D.P. = 6.95$ ) e orientação recreativa ( $M = 37.06$ ;  $D.P.=6.43$ ). Por sua vez, os elementos do sexo feminino obtiveram os valores médios mais elevados nas dimensões: coesão ( $M = 42.7$ ;  $D.P. = 7.6$ ), expressividade ( $M = 35.7$ ;  $D.P.= 6.09$ ) e organização ( $M = 39.7$ ;  $D.P. = 5.47$ ). De salientar que os homens pontuaram, em média, de forma mais elevada nas sub-escalas relacionadas com o crescimento pessoal, que se referem às ligações que o sistema familiar apresenta com o exterior. Por outro lado, as mulheres obtiveram resultados médios superiores em duas sub-escalas da dimensão relacional da família, perspectivando-a como mais coesa e expressiva, e na sub-escala organização que se enquadra na dimensão manutenção do sistema. Nas outras sub-escalas as diferenças parecem ser mínimas.

Para averiguar se as diferenças na percepção do ambiente familiar se apresentam significativas, ao nível do género, do ano e da possibilidade de interacção, efectuou-se uma análise da variância (Anova) que apresenta as vantagens de permitir observar os efeitos de

duas variáveis numa terceira e o efeito da interacção. Por conseguinte, apresentamos os resultados da Anova em função do sexo e do ano do curso (quadro 21).

**Quadro 21**  
**Análise da variância dos resultados nas sub-escalas da FES**

Sub-escalas	Fonte	Quadrado das médias	F	Significância
Coesão	Sexo	373.44	6.43	<b>.012*</b>
	Ano	44.25	.76	.383
	Sexo x Ano	14.45	.24	.618
Expressividade	Sexo	117.40	3.17	.075
	Ano	2.85	.07	.781
	Sexo x Ano	31.92	.86	.353
Conflito	Sexo	53.48	1.98	.159
	Ano	10.80	.40	.527
	Sexo x Ano	3.01	.11	.738
Orientação recreativa	Sexo	94.92	1.86	.173
	Ano	121.28	2.38	.124
	Sexo x Ano	9.07	.17	.673
Orientação cultural	Sexo	57.74	1.19	.276
	Ano	40.60	.83	.361
	Sexo x Ano	3.25	.06	.796
Orientação para o sucesso	Sexo	434.26	14.28	<b>.000**</b>
	Ano	193.12	6.35	<b>.012*</b>
	Sexo x Ano	10.19	.33	.563
Ênfase moral e religiosa	Sexo	1.29	.000	.988
	Ano	133.92	2.41	.121
	Sexo x Ano	13.09	.236	.627
Organização	Sexo	89.16	3.03	.082
	Ano	8.34	.28	.594
	Sexo x Ano	8.24	.28	.597
Controlo	Sexo	15.76	.54	.461
	Ano	123.82	4.27	<b>.039*</b>
	Sexo x Ano	14.35	.49	.482

\* P < .05

\*\* P < .000

A análise dos resultados permite-nos constatar a existência de algumas diferenças de género e ano, estatisticamente significativas na percepção do ambiente familiar, não se tendo verificado o efeito da interacção das duas variáveis. Sublinhe-se que as representações dos sujeitos na sub-escala coesão são mais elevadas nos elementos do sexo feminino do que no masculino, sendo essa diferença significativa ( $F = 6.43$ ;  $p < .05$ ). As mulheres parecem ter uma percepção mais positiva da sua família, como sendo um contexto seguro, de inter-ajuda e apoio ( $M = 42.73$ ;  $D.P. = 7.66$ ) do que os homens

( $M = 40.47$ ;  $D.P. = 7.42$ ). Na sub-escala orientação para o sucesso, também a diferença de género se mostrou significativa ( $F = 14.28$ ;  $p < .000$ ), a favor dos homens. Os elementos do sexo masculino desta amostra perspectivam a sua família como estando orientada para o sucesso mais do que os do sexo feminino.

No que concerne ao efeito ano, este mostrou-se significativo em duas sub-escalas: orientação para o sucesso ( $F = 6.35$ ;  $p < .05$ ) e controlo ( $F = 4.27$ ;  $p < .05$ ). Na primeira variável, os valores médios obtidos pelo 1.º ano foram superiores ( $M = 33.39$ ;  $D.P. = 5.7$ ) aos do 4.º ano ( $M = 31.52$ ;  $D.P. = 5.4$ ). Assim, os estudantes do 1.º ano percebem a sua família orientada para o sucesso mais do que os do 4.º ano. No que respeita à percepção do controlo familiar constatou-se uma diminuição significativa do 1.º ( $M = 29.86$ ;  $D.P. = 5.7$ ) para o 4.º ano ( $M = 28.27$ ;  $D.P. = 4.7$ ). Seria interessante constatar essa diferença num estudo longitudinal, que nos permitiria retirar outro tipo de conclusões, que um estudo de natureza transversal não permite.

### **6.5. Autoconceito: resultados segundo o sexo e ano do curso**

O quadro seguinte mostra-nos os resultados médios obtidos, segundo o género, em todas as dimensões do SDQ III. Constata-se que os homens apresentam valores médios mais elevados do que os das mulheres, na maioria das sub-escalas do SDQ III, principalmente nas relativas ao autoconceito não académico.

Analisando os resultados obtidos, verifica-se que quase todos os resultados obtidos se encontram acima do valor médio das sub-escalas<sup>28</sup>, mostrando que os sujeitos da amostra apresentam autoconceitos positivos. A exceção encontra-se no autoconceito para a matemática no sexo feminino, abaixo, porém próximo, do valor médio da sub-escala.

---

<sup>28</sup> Para as sub-escalas do autoconceito: na matemática, verbal, nos assuntos escolares em geral, na resolução de problemas, na aparência física, na competência física, na relação com os pais, na relação com os pares do mesmo sexo, na relação com os pares do sexo oposto e autoconceito emocional, o valor médio calcula-se a partir ( $1 \times 8 = 8$  e  $8 \times 10 = 80$ ;  $80 : 2 = 40$ ;  $4,5 \times 10 = 45$ ); para as sub-escalas autoconceito de: honestidade/ fiabilidade, valores e global, o valor médio calcula-se a partir ( $1 \times 8 = 8$  e  $8 \times 12 = 96$ ;  $96 : 2 = 48$ ;  $4,5 \times 12 = 54$ ).

Também o autoconceito emocional se encontra muito próximo do valor médio para o sexo feminino.

**Quadro 22**

**Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos resultados no SDQ III em função da variável sexo**

	Sexo Masculino					Sexo Feminino				
	Média	Desvio-padrão	Mínimos	Máximos	N	Média	Desvio-padrão	Mínimos	Máximos	N
Ac matemática	44.4945	16.02	11.00	79.00	91	38.64	15.16	10.00	76.00	313
Ac verbal	58.49	8.36	33.00	74.00	91	58.45	9.37	27.00	80.00	313
Ac assuntos escolares	56.04	9.48	24.00	71.00	91	58.97	8.90	26.00	79.00	313
Ac acadêmico total <sup>1</sup>	159.03	22.77	93.00	200.00	91	156.07	25.35	79.00	229.00	313
Ac resolução de problemas	54.95	7.62	34.00	79.00	91	50.40	8.84	26.00	78.00	313
Ac competência física	62.10	15.95	21.00	80.00	91	52.93	14.97	11.00	79.00	313
Ac aparência física	55.38	11.72	19.00	77.00	91	51.61	12.65	14.00	79.00	313
Ac físico <sup>2</sup>	117.49	24.75	40.00	150.00	91	104.54	23.27	42.00	153.00	313
Ac pares do mesmo sexo	63.36	10.01	22.00	79.00	91	60.73	9.55	23.00	79.00	313
Ac pares do sexo oposto	62.64	8.71	30.00	78.00	91	60.21	11.30	23.00	80.00	313
Ac relação com os pais	58.81	11.55	29.00	80.00	91	61.70	11.05	20.00	79.00	313
Ac social total <sup>3</sup>	184.82	23.36	90.00	221.00	91	182.65	23.03	102.00	233.00	313
Ac valores	55.78	20.66	13.00	95.00	91	57.52	17.70	12.00	92.00	313
Ac honestidade/ fiabilidade	76.85	8.95	51.00	93.00	91	81.03	7.59	51.00	96.00	313
Ac emocional	50.64	10.12	23.00	74.00	91	43.95	12.37	10.00	70.00	313
Ac global	76.42	12.09	30.00	94.00	91	72.39	14.15	23.00	95.00	313
Ac não acadêmico total <sup>4</sup>	540.56	59.90	344.00	646.00	91	520.12	54.21	358.00	658.00	313
Ac total <sup>5</sup>	776.02	83.50	523.00	927.00	91	748.59	80.51	512.00	953.00	313

1 – autoc. acadêmico total = autoc. na matemática + autoc. verbal + autoc. assuntos escolares em geral; 2 – autoc. físico total = autoc. de competência física + autoc. de aparência física; 3 – autoc. social total = autoc. pares do mesmo sexo + autoc. pares do sexo oposto + autoc. relação com os pais; 4 – autoc. não acadêmico total = autoc. físico total + autoc. social total + autoc. resolução de problemas + autoc. valores + autoc. honestidade/ fiabilidade + autoc. global; autoc. total = autoc. acadêmico total + autoc. não acadêmico total.

Ao nível das dimensões do autoconceito académico, verificamos que os elementos do sexo masculino da amostra ( $N = 91$ ) se percebem mais competentes do que os do sexo feminino ( $N = 313$ ), ao nível da matemática (masculino:  $M = 44.49$ ; D.P. = 16.02; feminino:  $M = 38.64$ ; D.P. = 15.16), sendo essa diferença significativa ( $F = 10.60$ ;  $p < .001$ ) conforme nos demonstra o quadro 23, com os resultados da Anova. Por outro lado, o sexo feminino perspectiva-se como mais competente no que concerne ao autoconceito em assuntos escolares em geral ( $F = 7.19$ ;  $p < .01$ ), apresentando valores médios mais elevados ( $M = 58.97$ ; D.P. = 8.9) comparativamente com os obtidos pelo sexo masculino ( $M = 56.04$ ; D.P. = 9.4). Não se constataram diferenças relevantes ao nível do autoconceito verbal.

Apesar de algumas diferenças de género nas dimensões do autoconceito académico, uma em favor dos homens, outras em favor das mulheres, aquando do somatório das respostas no autoconceito académico total, verificamos que essas diferenças significativas se diluem e deixam de ser significativas.

Relativamente ao autoconceito de competência física encontraram-se diferenças significativas ( $F = 25.04$ ;  $p < .000$ ) a favor do sexo masculino ( $M = 62.10$ ; D.P. = 15.95; feminino:  $M = 52.93$ ; D.P. = 14.97). Comparativamente com as mulheres, os homens descrevem-se como mais competentes nas actividades físicas, jogos e desporto. O mesmo quadro é observado em relação ao autoconceito de aparência física, embora a diferença seja menos significativa ( $F = 6.01$ ;  $p < .05$ ). As mulheres apresentam percepções mais baixas da sua atractividade e aparência, quando comparadas com os resultados obtidos pelos homens. Logicamente, ao nível do autoconceito físico total encontramos diferenças significativas a favorecer os homens ( $F = 20.30$ ;  $p < .000$ ).

No que concerne às dimensões do autoconceito social se, por um lado o sexo masculino se percebeu significativamente como mais competente ao nível da relação



com os pares do mesmo sexo em termos de popularidade, facilidade em fazer amizades e em estabelecer relacionamentos de qualidade ( $M = 63.36$ ;  $D.P. = 10.01$ ; feminino:  $M = 60.73$ ;  $D.P. = 9.55$ ;  $F = 4.54$ ;  $p < .05$ ), o sexo feminino descreveu-se como mais competente ao nível da qualidade da relação com os pais ( $M = 61.70$ ;  $D.P. = 11.05$ ; masculino:  $M = 58.81$ ;  $D.P. = 11.55$ ;  $F = 5.18$ ;  $p < .05$ ). Relativamente ao autoconceito de relação com pares do sexo oposto, não se encontraram diferenças de género que fossem relevantes. Por conseguinte, ao nível do autoconceito social total, as diferenças significativas observadas nas sub-dimensões não se revelaram visíveis.

Na sub-escala do autoconceito resolução de problemas, a amostra masculina apresentou resultados médios mais elevados ( $M = 54.94$ ,  $D.P. = 7.62$ ) do que a feminina ( $M = 50.40$ ,  $D.P. = 8.84$ ), sendo a diferença encontrada estatisticamente significativa ( $F = 20.60$ ;  $p < .000$ ). Deste modo, os homens que constituem esta amostra percebem-se como mais competentes na resolução de problemas, como sendo mais imaginativos e criativos do que as mulheres.

Na sub-escala autoconceito honestidade/ fiabilidade, as mulheres do presente estudo apresentaram os valores médios mais elevados ( $M = 81.03$ ;  $D.P. = 7.59$ ) comparativamente com os obtidos pelos homens ( $M = 76.85$ ,  $D.P. = 8.95$ ). A diferença encontrada nesta dimensão do autoconceito revelou-se estatisticamente significativa ( $F = 17.530$ ;  $p < .000$ ). Por conseguinte, o sexo feminino descreve-se como mais honesto, íntegro, confiável e leal que o sexo masculino.

A análise da variância também revelou que os elementos do sexo masculino sentem mais estáveis emocionalmente ( $M = 50.64$ ,  $D.P. = 10.12$ ) do que os do sexo feminino ( $M = 43.95$ ,  $D.P. = 12.37$ ), sendo a diferença encontrada relevante ( $F = 20.16$ ;  $p < .000$ ).

**Quadro 23**  
**Análise da variância dos resultados no SDQ III**

Sub-escalas	Fonte	Quadrado das médias	F	Significância
Ac. Matemática	Sexo	2470.73	10.60	<b>.001***</b>
	Ano	1468.59	6.30	<b>.012*</b>
	Sexo x Ano	85.48	.367	.545
Ac. Verbal	Sexo	4.065	.48	.826
	Ano	26.08	.310	.578
	Sexo x Ano	98.57	1.17	.280
Ac. Assuntos Escolares em Geral	Sexo	582.96	7.19	<b>.008**</b>
	Ano	351.93	4.34	<b>.038*</b>
	Sexo x Ano	2.42	.03	.863
Ac. Acadêmico Total	Sexo	760.54	1.25	.264
	Ano	3867.54	6.36	<b>.012*</b>
	Sexo x Ano	429.73	.707	.401
Ac. Na. Resolução de Problemas	Sexo	1511.95	20.60	<b>.000***</b>
	Ano	296.79	4.04	<b>.045*</b>
	Sexo x Ano	65.23	.88	.346
Ac de Competência Física	Sexo	5797.49	25.04	<b>.000***</b>
	Ano	204.56	.88	.348
	Sexo x Ano	.161	.001	.979
Ac. de Aparência Física	Sexo	930.89	6.01	<b>.015*</b>
	Ano	265.72	1.71	.191
	Sexo x Ano	9.42	.06	.805
Ac. Físico Total	Sexo	11374.61	20.300	<b>.000***</b>
	Ano	3.994	.007	.933
	Sexo x Ano	7.12	.01	.910
Ac. Pares do Mesmo Sexo	Sexo	422.57	4.54	<b>.034*</b>
	Ano	297.47	3.19	.075
	Sexo x Ano	59.663	.641	.424
Ac. Pares do Sexo Oposto	Sexo	423.46	3.638	.057
	Ano	152.78	1.31	.253
	Sexo x Ano	9.64	.08	.774
Ac. Relação com os Pais	Sexo	648.74	5.18	<b>.023*</b>
	Ano	44.54	.356	.551
	Sexo x Ano	80.90	.64	.422
Ac. Social Total	Sexo	245.37	.45	.499
	Ano	133.64	.24	.618
	Sexo x Ano	185.29	.34	.557
Ac. Valores	Sexo	255.49	.66	.416
	Ano	44.75	.13	.717
	Sexo x Ano	10.19	.03	.863
Ac. Honestidade/ Fiabilidade	Sexo	1101.15	17.530	<b>.000***</b>
	Ano	61.13	.97	.324
	Sexo x Ano	70.90	1.12	.284
Ac. Emocional	Sexo	2865.38	20.16	<b>.000***</b>
	Ano	48.34	.34	.560
	Sexo x Ano	126.20	.88	.347
Ac. Global	Sexo	939.17	5.01	<b>.026*</b>
	Ano	84.05	.44	.503
	Sexo x Ano	232.80	1.24	.266
Ac. Não acadêmico Total	Sexo	27732.01	8.95	<b>.003**</b>
	Ano	231.68	.07	.785
	Sexo x Ano	201.93	.06	.799
Ac Total	Sexo	50514.01	7.66	<b>.006**</b>
	Ano	7495.89	1.13	.287
	Sexo x Ano	76.35	.012	.914

\* P &lt; .05

\*\* P &lt; .01

\*\*\* P &lt; .001

\*\*\*\* P &lt; .000

No que concerne ao autoconceito global, mais uma vez se verifica que a percepção global de si mesmo é significativamente ( $F = 5.01$ ;  $p < .05$ ) mais elevada nos homens ( $M = 76.42$ ;  $D.P. = 12.09$ ) comparando com os valores obtidos pelas mulheres ( $M = 72.39$ ;  $D.P. = 14.15$ ). O sexo masculino, deste modo, é mais autoconfiante, apresentando uma visão mais positiva da sua eficiência pessoal e competência individual.

Nesta conjuntura, os resultados ao nível do autoconceito não académico total reflectem de modo significativo ( $F = 8.95$ ;  $p < .01$ ) as diferenças encontradas nas sub-escalas, em favor do sexo masculino. Resultados semelhantes foram encontrados ao nível do autoconceito total ( $F = 7.66$ ;  $p < .01$ ).

Através dos resultados apresentados no quadro anterior, observamos também o efeito significativo da variável ano na explicação da variabilidade dos resultados em algumas sub-dimensões do autoconceito. Assim, constatamos que os estudantes do 4.º ano desta amostra se percebem significativamente ( $F = 6.30$ ;  $p < .05$ ) mais competentes na matemática do que os do 1.º ano (4.º ano:  $M = 42.34$ ;  $D. P. = 15.84$ ; 1.º ano:  $M = 38.29$ ;  $D. P. = 15.12$ ). O mesmo tipo de efeito é visível no autoconceito nos assuntos escolares em geral ( $F = 4.34$ ;  $p < .05$ ) pertencendo os resultados médios mais elevados ao 4.º ano (4.º ano:  $M = 59.57$ ;  $D. P. = 9.06$ ; 1.º ano:  $M = 57.43$ ;  $D. P. = 9.05$ ) e no autoconceito académico total ( $F = 6.36$ ;  $p < .05$ ), em favor do 4.º ano ( $M = 160.36$ ;  $D. P. = 26.61$ ; 1.º ano:  $M = 154.20$ ;  $D. P. = 23.18$ ). Constata-se, assim, um aumento significativo nas percepções de competência académica do primeiro para o quarto ano. Porém, devido às limitações impostas por um estudo de natureza transversal, não podemos afirmar que este aumento se verificaria se os estudantes do 1.º ano fossem avaliados novamente, quando estivessem a frequentar o quarto ano.

A única dimensão do autoconceito não académico que revelou um efeito significativo (embora pequeno) da variável ano foi a do autoconceito resolução de

problemas ( $F = 4.04$ ;  $p < .05$ ), com o 4.º ano a apresentar os valores médios mais elevados ( $M = 52.36$ ; D. P. = 8.99) comparativamente com os apresentados pelo 1.º ano ( $M = 50.78$ ; D. P. = 8.59).

O efeito da interação sexo x ano não se mostrou visível em nenhum dos autoconceitos.

### 6.6. Adaptação ao ensino superior: resultados segundo o sexo e ano do curso

Uma análise do quadro seguinte leva-nos a concluir que os sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino apresentam resultados positivos nas várias dimensões da adaptação, acima do valor médio das sub-escalas<sup>29</sup>.

**Quadro 24**

**Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos resultados no QVAr em função da variável sexo**

	Sexo Masculino					Sexo Feminino				
	Média	Desvio-padrão	Mínimos	Máximos	N	Média	Desvio-padrão	Mínimos	Máximos	N
Interpessoal	47.91	5.77	33.00	64.00	91	46.71	7.32	23.00	65.00	313
Carreira	48.12	7.79	19.00	63.00	91	49.61	8.47	18.00	65.00	313
Pessoal	46.36	7.87	25.00	62.00	91	44.04	8.11	20.00	63.00	313
Estudo	40.96	7.07	23.00	55.00	91	43.89	6.00	24.00	61.00	313
Institucional	27.27	4.05	17.00	34.00	91	28.16	4.21	15.00	38.00	313

Por conseguinte, parece-nos que os sujeitos que constituem a nossa amostra sentem-se e descrevem-se como estando adaptados ao ensino superior aos níveis pessoal, interpessoal, curso/ carreira, estudo e institucional. Os valores médios para cada sub-escala indicam que os homens apresentam valores médios mais elevados aos níveis interpessoal e

<sup>29</sup> Para as sub-escalas interpessoal, carreira, pessoal e estudo a partir do cálculo ( $1 \times 5 = 5$  e  $5 \times 13 = 65$ ;  $65 : 2 = 32,5$ ); para a sub-escala institucional ( $1 \times 5 = 5$  e  $5 \times 8 = 40$ ;  $40 : 2 = 20$ ).

peçoal da adaptação. Por sua vez, as mulheres obtiveram os valores médios mais elevados nas dimensões carreira, estudo e institucional.

Pela análise dos resultados obtidos através da Anova, apresentados no quadro 25, podemos observar o efeito significativo da variável sexo na dimensão pessoal ( $F = 5.89$ ;  $p < .05$ ), com o sexo masculino ( $M = 46.36$ ;  $D.P. = 7.87$ ) a apresentar um valor médio, superior ao do sexo feminino ( $M = 44.04$ ;  $D.P. = 8.11$ ).

**Quadro 25**  
**Análise da variância dos resultados no QVAr**

<i>Sub-escalas</i>	<i>Fonte</i>	<i>Quadrado das médias</i>	<i>F</i>	<i>Significância</i>
Interpessoal	Sexo	82.97	1.69	.193
	Ano	211.70	4.33	<b>.038*</b>
	Sexo x Ano	26.43	.54	.462
Carreira	Sexo	184.10	2.68	.102
	Ano	404.06	5.89	<b>.016*</b>
	Sexo x Ano	66.68	.97	.325
Pessoal	Sexo	469.20	7.25	<b>.007**</b>
	Ano	227.20	3.51	.062
	Sexo x Ano	12.08	.187	.666
Estudo	Sexo	456.21	11.92	<b>.001****</b>
	Ano	418.50	10.94	<b>.001****</b>
	Sexo x Ano	302.93	7.92	<b>.005***</b>
Institucional	Sexo	63.61	3.63	.057
	Ano	18.93	1.08	.299
	Sexo x Ano	13.43	.76	.381

\*  $P < .05$

\*\*  $P < .01$

\*\*\*  $P < .005$

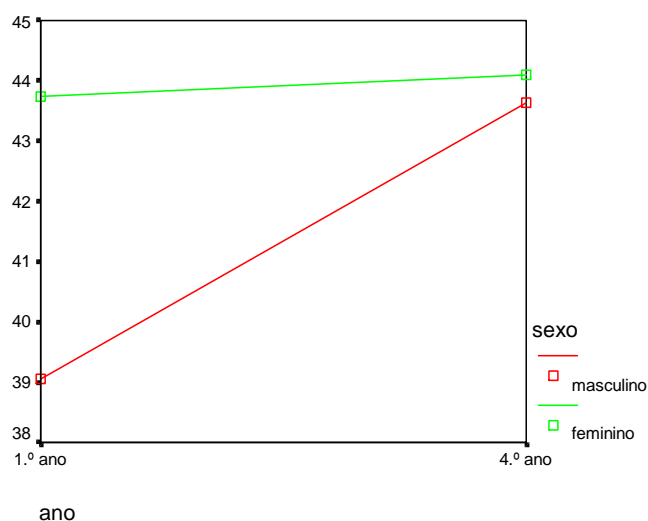
\*\*\*\*  $P < .001$

O efeito significativo da variável ano é visível em duas dimensões do QVAr: interpessoal ( $F = 4.33$ ;  $p < .05$ ) e carreira ( $F = 5.89$ ;  $p < .05$ ). Na dimensão interpessoal

verificou-se um decréscimo significativo do 1.º (M = 47.56; D.P. = 7.25) para o quarto ano (M = 46.15; D.P. = 6.59). De um modo similar, também os estudantes do quarto têm percepções menos positivas na dimensão carreira, com valores médios significativamente mais baixos (M = 48.15; D.P. = 8.47) que os do primeiro ano (M = 50.05; D.P. = 8.45).

Quanto ao efeito da interacção das variáveis sexo e ano do curso, verificou-se a sua presença significativa na dimensão estudo (F = 7.92; p < .005), como nos é melhor demonstrado pelo gráfico 1. A interacção aponta uma maior diferenciação de médias entre o sexo feminino e o sexo masculino (a favorecer as mulheres) no primeiro ano aproximando-se, contudo, no quarto ano.

**Gráfico 1:**  
Efeito da interacção do sexo e ano do curso na dimensão estudo



### 6.7. Relação entre ambiente familiar e adaptação ao ensino superior

Para avaliarmos a relação entre o ambiente familiar e a adaptação à ESEC (sub-escalas do QVAr) procedemos à análise dos coeficientes de correlação de Pearson.

No quadro 26 apresentamos os coeficientes de correlação entre os valores nas dimensões do ambiente familiar e os resultados nas da adaptação ao ensino superior.

Observando os coeficientes de correlação constatamos, na sua maioria, associações muito baixas e baixas entre as sub-dimensões da FES e as do QVAr para o total da amostra. Quanto à direcção da associação, notamos associações positivas e negativas. Apesar dos coeficientes de correlação serem muito baixos e baixos, a maioria apresenta-se estatisticamente significativa.

**Quadro 26**

**Coefficientes de correlação dos resultados para a amostra total nas sub-escalas da FES com os das dimensões do QVAr**

		QVAr				
		Interpessoal	Pessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Family Environment Scale	Coesão	.17**	.13**	.15**	.18**	.00
	Conflito	-.15**	-.22**	-.13**	-.22**	-.04
	Expressividade	.23**	.16**	.20**	.18**	.05
	Orientação para sucesso	.11*	.00	.03	.02	.00
	Orientação intelectual e cultural	.19**	.13**	.19**	.12*	.02
	Orientação activa e recreativa	.29**	.21**	.22**	.20**	.06
	Ênfase moral e religiosa	.02	.03	.09	.13**	.14**
	Organização	.08	.10*	.07	.25**	.05
	Controlo	-.11*	-.18**	-.00	-.06	.03

\* P < .05

\*\* P < .01

Veja-se que as sub-escalas da dimensão relacional da família se encontram significativamente associadas às dimensões da adaptação, excepto para a dimensão institucional. Note-se, que enquanto que a coesão e a expressividade se encontram

positivamente associadas, o conflito apresenta uma relação negativa com as dimensões do QVAr.

Nas dimensões do crescimento pessoal da família, mais especificamente, a orientação cultural e intelectual e a orientação activa e recreativa, verificaram-se, também, relações positivas com as quatro dimensões da adaptação: interpessoal, pessoal, carreira e estudo.

Das dimensões da manutenção do sistema familiar, enquanto que a organização apenas se relacionou de modo positivo com a dimensão estudo ( $r = .25$ ), o controlo apresentou coeficientes de correlação negativos com as dimensões interpessoal e pessoal da adaptação.

Uma análise dos coeficientes de correlação entre as dimensões da FES e do QVAr segundo o sexo (quadro 27) permite-nos observar algumas diferenças interessantes.

**Quadro 27**

**Coefficientes de correlação dos resultados do sexo masculino/ feminino nas sub-escalas da FES com os das dimensões do QVAr**

		QVAr									
		Interpessoal		Pessoal		Carreira		Estudo		Institucional	
		Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino
FES	Coessão	.19	.19**	.17	.15*	.16	.13**	.25*	.13*	-.09	.01
	Conflito	-.08	-.17**	-.24**	-.22**	-.17	-.11*	-.25*	-.20**	.03	-.06
	Expressividade	.22*	.25**	.22*	.16**	.24*	.18**	.26*	.14**	-.00	.06
	Osucesso	.24*	.07	-.05	-.01	-.04	.07	.011	.07	.14	-.01
	Ocultural	.12	.21**	.17	.11*	.27**	.18**	.25*	.09	-.00	.03
	Orecreativa	.37**	.27**	.21*	.21**	.15	.24**	.16	.24**	-.06	.10
	Emoral	-.08	.02	.05	-.02	.24*	.04	.21*	.07	.19	.13*
	Organização	.00	.08	.18	.09	.00	.08	.31**	.22**	-.08	.08
	Controlo	-.18	-.02	-.10	-.23**	.06	-.02	.04	-.09	.13	.01

\*  $P < .05$

\*\*  $P < .01$



A dimensão coesão, para a amostra feminina, está associada a várias dimensões da adaptação (interpessoal, pessoal, carreira e estudo), enquanto que para o sexo masculino apenas se relaciona com a dimensão adaptação ao estudo.

O conflito relaciona-se de modo negativo com mais dimensões da adaptação para as mulheres (interpessoal, pessoal, carreira e estudo), comparativamente com os homens (pessoal e estudo).

Na sub-escala orientação para o sucesso, apenas nos homens se verificou uma relação positiva e significativa com a dimensão interpessoal, enquanto que o controlo apresenta uma relação negativa com o desenvolvimento pessoal para os elementos do sexo feminino.

A organização familiar está associada à dimensão estudo para ambos os sexos, embora essa relação seja ligeiramente mais elevada para os homens.

Os dados obtidos confirmam, em parte, as constatações de outros estudos que referem o facto de o sexo feminino se mostrar mais ligado à família de origem do que o sexo masculino, mais independente.

### **6.8. Relação entre ambiente familiar e autoconceito**

Para observarmos a relação existente entre o ambiente familiar e o autoconceito procedemos à análise dos coeficientes de correlação, apresentados no quadro 28.

Observando a matriz de correlações de Pearson, segundo o género, constatamos a presença de associações nulas, baixas, moderadas e elevadas entre as dimensões do ambiente familiar e as do autoconceito. Quanto à direcção da associação, notamos associações positivas e negativas. A maioria das associações revela-se estatisticamente significativa.

**Quadro 28:**  
**Matriz de correlações entre as dimensões do ambiente familiar e do autoconceito, segundo o sexo**

	Ac Matem		Ac Verbal		Ac Ass Esc		Ac AF		Ac CF		Ac RP		Ac Pais		Ac Sexo O		Ac M Sexo		Ac Honest		Ac Valores		Ac Emocional		Ac Global	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
<b>Coesão</b>	.01	-.07	.00	.06	.27**	.12*	.28**	.14*	.20*	.02	.08	.00	.75**	.70**	.21*	.20*	.26*	.27**	.31**	.28**	.18	.06	.10	.17*	.44**	.21**
<b>Express</b>	.05	-.04	.07	.12*	.37**	.22**	.20	.21**	.21*	.07	.15	.06	.74**	.71**	.27**	.23**	.25*	.30**	.29**	.33**	.14	.02	.13	.23**	.49**	.28**
<b>Conflito</b>	-.09	.07	.05	-.11*	-.30**	-.20**	-.11	-.18**	-.09	-.05	.03	-.04	-.62**	-.55**	-.22*	-.15**	-.13	-.25**	-.20	.25**	.00	.02	-.27**	-.25**	-.31**	-.24**
<b>Osucess</b>	.10	.07	.04	.10	-.02	.08	.01	.04	.14	.07	.04	.19**	.10	-.09	.18	.07	.19	.13*	-.16	-.02	.09	.02	.00	-.11	.15	.05
<b>Ocultur</b>	-.07	.07	.08	.27**	.27**	.19**	.04	.11*	.07	.11*	.16	.19**	.38**	.37**	.12	.34**	.09	.27**	.13	.20**	.17	-.04	.05	.16**	.28**	.17**
<b>Orecrea</b>	-.03	.08	.05	.27**	.33**	.26**	.36**	.19*	.37**	.18*	.21*	.14**	.54**	.47**	.37**	.36**	.42**	.30**	.11	.20**	.02	-.04	.12	.24**	.45**	.31**
<b>Emoral</b>	.09	.04	.01	-.11*	.16	.03	-.06	-.03	.15	.03	-.04	-.01	.19	.03	.00	-.09	-.04	.04	.11	.01	.81**	.75**	-.04	-.06	.19	.01
<b>Organiz</b>	.12	.08	.01	.10	.25*	.16**	.24*	.17**	.22*	.07	.13	.14**	.35**	.30**	.10	.13*	.07	.26**	.32**	.27**	.09	.10	.00	.06	.23*	.23**
<b>Controlo</b>	.08	.05	.04	-.10	-.16	-.14	-.14	-.11*	.01	-.02	-.18	-.02	-.25*	-.35**	-.28**	-.22**	-.11	-.09	.22*	-.07	.11	.16**	-.20	-.32**	-.24*	-.20**

\* P < .05

\*\* P < .01

M = masculino; F = feminino; Ac Matem = autoconceito na matemática; Ac Ass Esc = autoconceito nos assuntos escolares em geral; Ac AF = autoconceito de aparência física; Ac CF = autoconceito de competência física; Ac RP = autoconceito de resolução de problemas; Ac Pais = autoconceito na relação com os pais; Ac Sexo O = autoconceito na relação com os pares do sexo oposto; Ac M Sexo = autoconceito na relação com pares do mesmo sexo; Ac Honest = autoconceito de honestidade/ fiabilidade; Express = expressividade; Osucess = orientação para o sucesso; Ocultur = orientação intelectual e cultural; Orecrea = orientação activa e recreativa; Emoral = ênfase moral e religiosa; Organiz = organização.

Fazendo uma análise de algumas das relações encontradas, verificamos que a percepção da coesão familiar se associa de modo significativo, para ambos os sexos, aos seguintes autoconceitos: relação com os pais, global, honestidade/ fiabilidade, relação com os pares do mesmo sexo, relação com os pares do sexo oposto, assuntos escolares em geral e aparência física. Note-se que a intensidade das associações é mais elevada para o sexo masculino. Encontram-se ainda algumas diferenças de género interessantes: esta dimensão familiar está significativamente ligada ao autoconceito de competência física no sexo masculino ( $r = .20$ ) enquanto que para o sexo masculino se relaciona com o autoconceito emocional ( $r = .17$ ).

Quanto à expressividade, constatámos que ela se associa mais, para ambos os sexos, às seguintes autopercepções: relação com os pais, global, assuntos escolares em geral, honestidade/ fiabilidade, relação com pares do mesmo sexo e relação com pares do sexo oposto. A maioria das correlações apresenta-se mais elevada para o sexo masculino.

O conflito mostrou, para ambos os sexos, correlações negativas com os autoconceitos: relação com os pais, global, assuntos escolares em geral, emocional e relação com os pares do sexo oposto.

Fazendo uma síntese, verificámos que as dimensões de carácter relacional da família se associam de modo positivo (coesão e expressividade) e negativo (conflito) com dimensões do autoconceito académico, social, global e emocional (este último mais para o sexo feminino do que para o masculino).

Passando à análise das dimensões do crescimento familiar, notámos que a orientação para o sucesso só apresenta associações baixas, apesar de significativas, com os autoconceitos resolução de problemas ( $r = .19$ ) e relação com pares do mesmo sexo ( $r = .13$ ) para as mulheres. Para os homens, os valores encontrados são nulos ou quase nulos. A orientação intelectual e cultural familiar revelou estar associada, na presente

amostra, aos autoconceitos relação com os pais, global e assuntos escolares. Para o sexo feminino ainda se associou também a outros autoconceitos, entre os quais: verbal ( $r = .27$ ), relação com pares do sexo oposto ( $r = .34$ ) e do mesmo sexo ( $r = .27$ ). No que concerne à orientação activa e recreativa, as associações mais elevadas verificam-se com os autoconceitos: relação com os pais, global, relação com pares do mesmo sexo e do sexo oposto, aparência e competência física e assuntos escolares. Para o sexo feminino também se associa ao autoconceito verbal ( $r = .27$ ). Finalmente, no que diz respeito à dimensão ênfase moral e religiosa, observamos correlações elevadas com o autoconceito nos valores (masculino:  $r = .81$ ; feminino:  $r = .75$ ).

Numa tentativa de fazer uma síntese, apesar da presença de algumas diferenças de género, poderíamos apontar que a percepção da relação que a família tem com o exterior parece relacionar-se mais com os autoconceitos sociais, global e académicos (assuntos escolares em geral).

A organização, uma das sub-dimensões da manutenção do sistema familiar, apresentou as correlações mais elevadas com o autoconceito da relação com os pais, com autoconceito de honestidade e com o autoconceito académico assuntos escolares. De salientar que as associações se mostraram mais elevadas no sexo masculino, comparativamente com as obtidas pelo sexo feminino. O controlo, por sua vez, revelou, para ambos os sexos, associações negativas com os autoconceitos sociais (relação com os pares do sexo oposto e com os pais) e com o autoconceito global. Para o sexo feminino mostrou-se associada de modo negativo ao autoconceito emocional ( $r = -.32$ ).

Por último, de notar também, para ambos os sexos, as relações nulas ou quase nulas entre as dimensões do ambiente familiar e o autoconceito na matemática e nulas com o autoconceito verbal para o sexo masculino.

## 6.9. Relação entre o autoconceito e adaptação ao ensino superior

No quadro seguinte apresentamos os coeficientes de correlação entre os valores nas sub-escalas do SDQ III e os resultados nas dimensões do QVAr, para avaliarmos a relação entre as variáveis do autoconceito e as da adaptação.

**Quadro 29**  
**Coeficientes de correlação dos resultados nas sub-escalas do SDQ III**  
**com os das dimensões do QVAr**

		QVAr				
		Interpessoal	Carreira	Pessoal	Estudo	Institucional
SDQ III	Ac Matemática	.08	.02	.17**	.16**	.02
	Ac Verbal	.20**	.18**	.26**	.37**	.11**
	Ac Assuntos Escolares	.27**	.32**	.36**	.60**	.22**
	Ac Aparência Física	.18**	.02	.23**	.16**	.00
	Ac Competência Física	.25**	.01	.19**	.06	.05
	Ac Resolução de Problemas	.23**	.08	.17**	.22**	.06
	Ac Relação com os Pais	.22**	.12*	.21**	.19**	.00
	Ac Pares sexo oposto	.42**	.13**	.17**	.13**	.05
	Ac Pares mesmo sexo	.56**	.17**	.36**	.14**	.17**
	Ac Honestidade/ fiabilidade	.01	.14**	.09	.23**	.10*
	Ac Valores	.01	.06	.08	.15**	.17**
	Ac Emocional	.31**	.25**	.69**	.17**	.14**
	Ac Global	.32**	.22**	.52**	.34**	.11**

\* P < .05

\*\* P < .01

Fazendo uma leitura dos resultados, verificamos que os coeficientes de correlação apontam, na sua maioria, associações nulas (próximas de zero), baixas e moderadas entre as sub-dimensões do SDQ III e as do QVAr. Quanto à direcção da associação, só constatamos associações positivas.

Os coeficientes de correlação baixos e moderados apresentam-se estatisticamente significativos. De salientar que as dimensões académicas do autoconceito (matemática, verbal e assuntos escolares em geral) se encontram mais relacionadas com as dimensões estudo e pessoal da adaptação, os autoconceitos de aparência ( $r = .23$ ) e de competência física ( $r = .25$ ), mais relacionados com o desenvolvimento pessoal, os autoconceitos sociais (relação pares do mesmo sexo:  $r = .56$ ; relação pares do sexo oposto:  $r = .42$ ) com a dimensão interpessoal, o autoconceito emocional mais com as dimensões pessoal ( $r = .69$ ), interpessoal ( $r = .31$ ) e carreira ( $r = .25$ ). O autoconceito global relaciona-se mais com a adaptação pessoal ( $r = .52$ ), estudo ( $r = .34$ ) e interpessoal ( $r = .32$ ). O autoconceito assuntos escolares, em geral, é o que mais se associa à dimensão institucional ( $r = .22$ ).

#### **6.10. Contributos do ambiente familiar e do autoconceito para a adaptação ao ensino superior**

Como pudemos constatar nos pontos anteriores, o ambiente familiar e o autoconceito encontram-se, na maioria das suas dimensões, significativamente relacionados com a adaptação ao ensino superior para a presente amostra. De salientar que o domínio do autoconceito foi o que mais se associou, em virtude dos coeficientes de correlação mais elevados.

Por conseguinte, podemos concluir que estas duas variáveis independentes se constituem como relevantes na compreensão da integração pessoal, académica e social. Assim, numa tentativa de avançar um pouco mais na compreensão de tais contributos,

optámos por fazer uma regressão hierárquica<sup>30</sup> com dois objectivos: determinar que percentagem da variância das variáveis dependentes é atribuível a cada variável independente e averiguar a existência do valor predictivo do autoconceito e do ambiente familiar na adaptação.

Com base nos objectivos propostos fizemos entrar, num primeiro bloco, as variáveis do autoconceito e num segundo, as variáveis do ambiente familiar. Deste modo, tendo como variável dependente a adaptação interpessoal, figuravam no primeiro bloco as variáveis de natureza pessoal, ou seja, as treze facetas do autoconceito: matemática, verbal, assuntos escolares em geral, resolução de problemas, aparência física, competência física, relação com pares do mesmo sexo, relação com pares do sexo oposto, relação com os pais, valores, honestidade/ fiabilidade, emocional e global. No segundo bloco introduziram-se as variáveis de natureza contextual, isto é, as nove dimensões do ambiente familiar: coesão, expressividade, conflito, orientação para o sucesso, orientação intelectual e cultural, orientação activa e recreativa, ênfase moral e religiosa, organização e controlo. O quadro 30 sumaria os resultados da regressão hierárquica para a adaptação interpessoal.

**Quadro 30**

**Sumário da regressão hierárquica para a dimensão interpessoal da adaptação**

<b>Modelo</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> Ajustado</b>	<b>F (Eqn)</b>	<b>SigF</b>	<b>R<sup>2</sup>ch</b>	<b>Fch</b>	<b>SigFch</b>
<b>1</b>	.413	.393	21.069	.000	.413	21.069	.000
<b>2</b>	.419	.386	12.503	.000	.007	.489	.882

Nota: F (Eqn) = valor do F, correspondente a R<sup>2</sup>; R<sup>2</sup>ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança.  
A variável dependente é a adaptação interpessoal.

Pela análise dos dados apresentados, constatamos que o autoconceito, isto é, o primeiro bloco de factores, explica a maior parte da variância (41%) na adaptação

<sup>30</sup> Segundo Hair *et al.* (1998, p. 166), um dos critérios para se fazer uma regressão hierárquica consiste na existência de um mínimo de cinco sujeitos por variável independente, sendo desejável entre 15 a 20 indivíduos por variável independente. Como a nossa amostra o permite, considerámos para o nosso estudo a situação desejável.

interpessoal ao ensino superior, mais precisamente 39.3% da variância, se considerarmos a correcção deste valor representado pelo  $R^2$  ajustado. O segundo bloco, constituído pelas variáveis familiares, explica apenas 0.7% da variância da adaptação interpessoal, como se pode constatar pela observação da mudança ocorrida em  $R^2$ . Note-se que esta mudança não é significativa ( $F_{ch} = .489$ ;  $p = .882$ ).

Passando à análise do valor predictivo das referidas variáveis, observem-se os coeficientes de regressão apresentados no quadro seguinte.

**Quadro 31**  
**Coefficientes de regressão na dimensão interpessoal da adaptação**

	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
<b>1</b>	Ac Matemática	-2.187E-02	-.048	-1.089	.277
	Ac Verbal	-3.896E-02	-.051	-1.007	.315
	Ac Assuntos Esc.	6.628E-02	.086	1.630	.104
	AC Ap. Física	-2.818E-02	-.050	-.951	.342
	<b>Ac Comp. Física</b>	<b>4.403E-02</b>	<b>.098</b>	<b>2.083</b>	<b>.038</b>
	Ac Res. Problemas	2.275E-02	.028	.551	.582
	Ac Rel. Pais	3.735E-02	.060	1.307	.192
	<b>Ac Pares S. O.</b>	<b>.171</b>	<b>.264</b>	<b>5.370</b>	<b>.000</b>
	<b>Ac Pares M. S.</b>	<b>.323</b>	<b>.447</b>	<b>9.567</b>	<b>.000</b>
	<b>Ac Honestidade</b>	<b>-.112</b>	<b>-.129</b>	<b>-2.965</b>	<b>.003</b>
	Ac Valores	1.420E-02	.037	.917	.360
	<b>Ac Emoc</b>	<b>7.187E-02</b>	<b>.125</b>	<b>2.366</b>	<b>.018</b>
	Ac Global	-5.091E-02	-.100	-1.519	.130
<b>2</b>	Ac Matemática	-1.915E-02	-.042	-.931	.352
	Ac Verbal	-3.972E-02	-.052	-1.004	.316
	Ac Assuntos Esc.	6.238E-02	.081	1.499	.135
	AC Ap. Física	-2.678E-02	-.048	-.886	.376
	Ac Comp. Física	4.130E-02	.092	1.903	.058
	Ac Res. Problemas	2.189E-02	.027	.514	.608
	Ac Rel. Pais	9.133E-03	.015	.223	.824
	<b>Ac Pares S. O.</b>	<b>.169</b>	<b>.260</b>	<b>5.071</b>	<b>.000</b>
	<b>Ac Pares M. S.</b>	<b>.319</b>	<b>.442</b>	<b>9.193</b>	<b>.000</b>
	<b>Ac Honestidade</b>	<b>-.110</b>	<b>-.127</b>	<b>-2.782</b>	<b>.006</b>
	Ac Valores	2.331E-02	.061	.949	.343
	<b>Ac Emoc</b>	<b>7.440E-02</b>	<b>.129</b>	<b>2.332</b>	<b>.020</b>
	Ac Global	-5.618E-02	-.110	-1.638	.102
	Coesão	-2.643E-02	-.029	-.364	.716
	Expressividade	.141	.122	1.643	.101
	Conflito	2.617E-02	.019	.363	.717
	Osucesso	2.191E-02	.018	.406	.685
	Ocultural	-3.918E-02	-.039	-.689	.491
	Orecreativa	4.508E-02	.046	.759	.448
	Ênfase moral	-2.351E-02	-.025	-.368	.713
Organização	-4.264E-02	-.033	-.657	.512	
Controlo	5.457E-03	.004	.086	.931	

A variável dependente é a adaptação interpessoal.



No primeiro bloco, os coeficientes de regressão B e Beta indicam-nos os factores do autoconceito, que se destacam com maior valor predictivo. Os autoconceitos relação com os pares do mesmo sexo e relação com os pares do sexo oposto como nos revelam os valores Beta apresentam maior valor predictivo, posição que continuam a ocupar no segundo modelo, aquando da introdução do segundo grupo de variáveis. Ainda no primeiro bloco, as variáveis que se seguem, por ordem decrescente, em termos de valor predictivo, são os autoconceitos de honestidade/ fiabilidade, emocional e de competência física. Note-se que o valor predictivo das variáveis se mantém sensivelmente idêntico no segundo bloco, excepto para o autoconceito de competência física que diminui o valor Beta, ficando sem expressão predictiva. Como seria de esperar, as variáveis familiares não apresentaram qualquer valor predictivo na dimensão interpessoal da adaptação.

Observando o quadro seguinte, que nos apresenta o sumário da regressão hierárquica para a adaptação pessoal, verificamos que o primeiro bloco, representado pelas variáveis do autoconceito, explica, precisamente, 53.6% da variância, se considerarmos a correcção deste valor representado pelo  $R^2$  ajustado. No segundo bloco, com a entrada das variáveis familiares, constatámos uma mudança mínima na variância (0.6%) não significativa ( $F_{ch} = .552$ ;  $p = .830$ ), como se pode notar pela mudança ocorrida em  $R^2$ .

### Quadro 32

#### Sumário da regressão hierárquica para dimensão pessoal da adaptação

Modelo	$R^2$	$R^2$ Ajustado	F (Eqn)	SigF	$R^2_{ch}$	Fch	SigFch
1	.551	.536	36.822	.000	.551	36.822	.000
2	.557	.531	21.766	.000	.006	.552	.830

Nota: F (Eqn) = valor do F, correspondente a  $R^2$ ;  $R^2_{ch}$  = valor do  $R^2$  da mudança.  
A variável dependente é a adaptação pessoal.

Para analisar o valor predictivo das referidas variáveis para a dimensão pessoal da adaptação, observem-se os coeficientes de regressão apresentados no quadro 33.

**Quadro 33**  
**Coefficientes de regressão na dimensão pessoal da adaptação**

	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
<b>1</b>	Ac Matemática	1.752E-02	.033	.861	.390
	Ac Verbal	<b>9.523E-02</b>	<b>.107</b>	<b>2.431</b>	<b>.016</b>
	Ac Assuntos Esc.	7.605E-02	.085	1.847	.065
	AC Ap. Física	4.004E-02	.062	1.334	.183
	Ac Comp. Física	-2.946E-03	-.006	-.138	.891
	Ac Res. Problemas	-6.030E-02	-.065	-1.442	.150
	Ac Rel. Pais	-3.609E-02	-.050	-1.247	.213
	Ac Pares S. O.	-5.469E-02	-.073	-1.695	.091
	Ac Pares M. S.	<b>8.738E-02</b>	<b>.104</b>	<b>2.556</b>	<b>.011</b>
	Ac Honestidade	4.200E-02	.042	1.098	.273
	Ac Valores	2.524E-02	.057	1.609	.108
	Ac Emoc	<b>.391</b>	<b>.587</b>	<b>12.708</b>	<b>.000</b>
	Ac Global	5.561E-02	.094	1.639	.102
<b>2</b>	Ac Matemática	1.907E-02	.036	.917	.360
	Ac Verbal	<b>9.220E-02</b>	<b>.104</b>	<b>2.304</b>	<b>.022</b>
	Ac Assuntos Esc.	7.796E-02	.087	1.852	.065
	AC Ap. Física	3.534E-02	.055	1.155	.249
	Ac Comp. Física	-2.359E-03	-.005	-.107	.914
	Ac Res. Problemas	-5.988E-02	-.065	-1.389	.166
	Ac Rel. Pais	-4.889E-02	-.067	-1.179	.239
	Ac Pares S. O.	-5.629E-02	-.075	-1.672	.095
	Ac Pares M. S.	<b>8.446E-02</b>	<b>.101</b>	<b>2.405</b>	<b>.017</b>
	Ac Honestidade	3.993E-02	.040	.995	.320
	Ac Valores	4.779E-02	.108	1.924	.055
	Ac Emoc	<b>.386</b>	<b>.580</b>	<b>11.957</b>	<b>.000</b>
	Ac Global	5.636E-02	.096	1.624	.105
	Coesão	7.011E-02	.066	.953	.341
	Expressividade	-.120	-.090	-1.384	.167
	Conflito	-5.654E-02	-.036	-.776	.438
	Osucesso	1.878E-02	.013	.344	.731
	Ocultural	-7.256E-03	-.006	-.126	.900
	Orecreativa	1.960E-02	.017	.326	.744
	Ênfase moral	-7.052E-02	-.065	-1.091	.276
Organização	3.579E-02	.024	.545	.586	
Controlo	-3.817E-02	-.025	-.598	.550	

A variável dependente é a adaptação pessoal.

O factor que se destacou com maior valor predictivo no primeiro bloco foi o autoconceito emocional com um valor Beta significativo (Beta = .587; t = 12.708; p = .000), seguido pelo autoconceito verbal (Beta = .107; t = 2.431; p = .016) e

autoconceito relação com pares do mesmo sexo ( $Beta = .104$ ;  $t = 2.556$ ;  $p = .011$ ). Note-se que a posição que ocupam no primeiro momento se mantém no segundo bloco, verificando-se apenas uma ligeira descida nos valores Beta. No que concerne às variáveis da família, constatou-se a ausência de coeficientes de regressão significativos. Assim, na explicação da dimensão pessoal da adaptação, apenas se mostraram relevantes algumas das variáveis de carácter personológico.

Observando os dados da regressão, sumariados no quadro seguinte, relativos à adaptação à carreira, verificamos que no primeiro bloco, as variáveis do autoconceito explicam 14.4% da variância (valor corrigido). Com a entrada das variáveis familiares no segundo bloco verificámos uma mudança significativa na variância ( $R^2_{ch} = .039$ ;  $F_{ch} = 2.119$ ;  $p = .027$ ).

#### Quadro 34

##### Sumário da regressão hierárquica para a dimensão da adaptação à carreira

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F (Eqn)	SigF	R <sup>2</sup> ch	Fch	SigFch
1	.172	.144	6,223	.000	.172	6.223	.000
2	.211	.166	4.640	.000	.039	2.119	.027

Nota: F (Eqn) = valor do F, correspondente a R<sup>2</sup>; R<sup>2</sup>ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança.  
A variável dependente é a adaptação à carreira.

Para averiguar o valor predictivo das variáveis na dimensão carreira observem-se os coeficientes de regressão apresentados no quadro 35.

Num primeiro momento, as variáveis que se apresentam com maior valor predictivo, conforme indicado pelos respectivos valores Beta, são os autoconceitos assuntos escolares em geral ( $Beta = .301$ ;  $t = 4.807$ ;  $p = .000$ ) e emocional ( $Beta = .215$ ;  $t = 3.427$ ;  $p = .001$ ). Note-se que os valores Beta destas duas variáveis se mantêm significativos no segundo momento da regressão hierárquica, ocupando a mesma posição

na recta da regressão, com a entrada das variáveis de natureza contextual. Verifica-se, inclusive, um aumento no valor Beta para o autoconceito emocional. Do conjunto de variáveis familiares, apenas a dimensão controlo revelou ter algum valor predictivo como nos é indicado pelo valor significativo do respectivo coeficiente de regressão ( $B = .117$ ;  $t = 2.055$ ;  $p = .041$ ), ocupando a terceira posição.

**Quadro 35**  
**Coefficientes de regressão na dimensão adaptação à carreira**

	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
<b>1</b>	Ac Matemática	-5.407E-02	-.101	-1.909	.057
	Ac Verbal	-1.475E-02	-.016	-.270	.787
	Ac Assuntos Esc.	<b>.276</b>	<b>.301</b>	<b>4.807</b>	<b>.000</b>
	AC Ap. Física	-7.716E-02	-.116	-1.846	.066
	Ac Comp. Física	-1.934E-02	-.036	-.649	.517
	Ac Res. Problemas	-2.805E-02	-.030	-.482	.630
	Ac Rel. Pais	-2.166E-02	-.029	-.538	.591
	Ac Pares S. O.	5.649E-02	.073	1.258	.209
	Ac Pares M. S.	3.672E-03	.004	.077	.939
	Ac Honestidade	8.298E-02	.081	1.558	.120
	Ac Valores	2.299E-02	.051	1.052	.293
	Ac Emoc	<b>.147</b>	<b>.215</b>	<b>3.427</b>	<b>.001</b>
	Ac Global	1.671E-02	.028	.354	.724
<b>2</b>	Ac Matemática	-5.443E-02	-.101	-1.912	.057
	Ac Verbal	-2.454E-02	-.027	-.448	.654
	Ac Assuntos Esc.	<b>.273</b>	<b>.298</b>	<b>4.734</b>	<b>.000</b>
	AC Ap. Física	-6.067E-02	-.091	-1.449	.148
	Ac Comp. Física	-3.229E-02	-.061	-1.075	.283
	Ac Res. Problemas	-3.471E-02	-.037	-.588	.557
	Ac Rel. Pais	-9.823E-02	-.132	-1.732	.084
	Ac Pares S. O.	4.140E-02	.054	.899	.369
	Ac Pares M. S.	-2.328E-02	-.027	-.485	.628
	Ac Honestidade	8.712E-02	.085	1.587	.113
	Ac Valores	3.385E-03	.007	.100	.921
	Ac Emoc	<b>.174</b>	<b>.255</b>	<b>3.938</b>	<b>.000</b>
	Ac Global	4.620E-03	.008	.097	.923
	Coesão	8.250E-03	.008	.082	.935
	Expressividade	.183	.134	1.540	.124
	Conflito	-4.105E-04	.000	-.004	.997
	Osucesso	6.048E-02	.041	.810	.418
	Ocultural	3.341E-02	.028	.424	.671
	Orecreativa	.147	.127	1.795	.073
	Ênfase moral	5.426E-02	.048	.614	.540
Organização	-.105	-.068	-1.166	.245	
Controlo	<b>.180</b>	<b>.117</b>	<b>2.055</b>	<b>.041</b>	

A variável dependente é a adaptação à carreira.

O quadro seguinte sumaria os resultados da regressão para a adaptação ao estudo. Constata-se, uma vez mais, que as dimensões do autoconceito, isto é, o primeiro bloco explica a maior parte da variância (39.5%) na adaptação ao estudo. O segundo bloco, constituído pelas variáveis familiares, explica apenas 2.6% da variância como se pode constatar pela observação da mudança significativa ocorrida em  $R^2$  ( $F_{ch} = 1.982$ ;  $p = .040$ ).

**Quadro 36**  
**Sumário da regressão hierárquica para a dimensão adaptação ao estudo**

Modelo	$R^2$	$R^2$ Ajustado	F (Eqn)	SigF	$R^2$ ch	Fch	SigFch
<b>1</b>	.415	.395	21.241	.000	.415	21.241	.000
<b>2</b>	.441	.408	13.64	.000	.026	1.982	.040

Nota: F (Eqn) = valor do F, correspondente a  $R^2$ ;  $R^2$ ch = valor do  $R^2$  da mudança.  
A variável dependente é a adaptação estudo.

Passando à análise do valor predictivo das nossas variáveis independentes, observem-se os coeficientes de regressão apresentados no quadro seguinte.

No primeiro bloco, para a dimensão estudo, os factores que se destacaram com maior valor predictivo, indicado pelos valores Beta significativos, foram, respectivamente, o autoconceito assuntos escolares em geral (Beta = .537;  $t = 10.197$ ;  $p = .000$ ), autoconceito global (Beta = .197;  $t = 3.000$ ;  $p = .003$ ), autoconceito relação com pares do mesmo sexo (Beta = -.114;  $t = 2.450$ ;  $p = .015$ ) e autoconceito verbal (Beta = .107;  $t = 2.131$ ;  $p = .034$ ).

No segundo bloco de variáveis da regressão observamos uma ligeira diminuição dos valores Beta nas variáveis do autoconceito que revelaram poder predictivo no primeiro modelo. De salientar que os autoconceitos assuntos escolares em geral e global continuam a ocupar a mesma posição. As variáveis familiares expressividade e organização apresentam os valores Beta mais elevados, no seguimento das variáveis anteriores. Os

restantes autoconceitos, que manifestaram valor predictivo no bloco anterior, ocupam as restantes posições.

Assim, as variáveis que mais explicam a adaptação ao estudo são, por ordem decrescente, o autoconceito assuntos escolares em geral, autoconceito global, expressividade, organização familiar, autoconceito relação com pares do mesmo sexo e autoconceito verbal.

**Quadro 37**  
**Coefficientes de regressão na dimensão adaptação ao estudo**

	Modelo	B	Beta	t	Sig.
1	Ac Matemática	3.494E-03	.009	.192	.848
	Ac Verbal	<b>7.473E-02</b>	<b>.107</b>	<b>2.131</b>	<b>.034</b>
	Ac Assuntos Esc.	<b>.376</b>	<b>.537</b>	<b>10.197</b>	<b>.000</b>
	AC Ap. Física	-1.734E-02	-.034	-.646	.519
	Ac Comp. Física	-2.235E-02	-.055	-1.167	.244
	Ac Res. Problemas	-2.281E-02	-.031	-.609	.543
	Ac Rel. Pais	2.737E-02	.048	1.057	.291
	Ac Pares S. O.	-4.827E-02	-.082	-1.672	.095
	Ac Pares M. S.	<b>-7.496E-02</b>	<b>-.114</b>	<b>-2.450</b>	<b>.015</b>
	Ac Honestidade	3.390E-02	.043	.990	.323
	Ac Valores	2.544E-02	.073	1.811	.071
	Ac Emoc	-2.007E-02	-.038	-.729	.467
Ac Global	<b>9.112E-02</b>	<b>.197</b>	<b>3.000</b>	<b>.003</b>	
2	Ac Matemática	1.255E-03	.003	.068	.945
	Ac Verbal	<b>7.848E-02</b>	<b>.113</b>	<b>2.227</b>	<b>.027</b>
	Ac Assuntos Esc.	<b>.371</b>	<b>.530</b>	<b>9.999</b>	<b>.000</b>
	AC Ap. Física	-2.096E-02	-.041	-.778	.437
	Ac Comp. Física	-2.462E-02	-.060	-1.273	.204
	Ac Res. Problemas	-1.973E-02	-.027	-.520	.604
	Ac Rel. Pais	1.098E-02	.019	.301	.764
	Ac Pares S. O.	-4.750E-02	-.081	-1.602	.110
	Ac Pares M. S.	<b>-8.643E-02</b>	<b>-.132</b>	<b>-2.794</b>	<b>.005</b>
	Ac Honestidade	2.366E-02	.030	.670	.503
	Ac Valores	2.768E-02	.080	1.265	.207
	Ac Emoc	-1.287E-02	-.025	-.453	.651
	Ac Global	<b>8.013E-02</b>	<b>.174</b>	<b>2.622</b>	<b>.009</b>
	Coesão	4.053E-02	.049	.626	.532
	Expressividade	<b>-.151</b>	<b>-.144</b>	<b>-1.976</b>	<b>.049</b>
	Conflito	-7.763E-02	-.063	-1.209	.227
	Osucesso	8.152E-04	.001	.017	.986
	Ocultural	-4.626E-02	-.051	-.913	.362
	Orecreativa	8.450E-02	.095	1.597	.111
	Ênfase moral	-5.938E-04	-.001	-.010	.992
Organização	<b>.165</b>	<b>.140</b>	<b>2.844</b>	<b>.005</b>	
Controlo	-2.523E-02	-.021	-.449	.654	

A variável dependente é a adaptação estudo.

Efectuando o mesmo procedimento de análise para a dimensão institucional da adaptação, verificamos que o primeiro bloco explica 11.6% da variância na adaptação à instituição, enquanto que o segundo bloco constituído pelas variáveis familiares explica apenas 1.3% da variância, conforme os dados apresentados no quadro seguinte. Note-se que a mudança operada pelas variáveis do ambiente familiar não é significativa. De salientar que as nossas variáveis independentes explicam apenas 12.9% da variância da adaptação institucional, comparativamente com a percentagem de variância explicada para as outras variáveis da adaptação.

### Quadro 38

#### Sumário da regressão hierárquica para a dimensão institucional da adaptação

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F (Eqn)	SigF	R <sup>2</sup> ch	Fch	SigFch
1	.116	.087	3.940	.000	.116	3.940	.000
2	.129	.079	2.562	.000	.013	.621	.779

Nota: F (Eqn) = valor do F, correspondente a R<sup>2</sup>; R<sup>2</sup>ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança.  
A variável dependente é a adaptação institucional.

Analisando os coeficientes de regressão estandardizados, apresentados no quadro seguinte, constatamos que no primeiro bloco de variáveis, as que se apresentam com maior valor predictivo, conforme indicado pelos respectivos valores Beta, são os autoconceitos assuntos escolares em geral (Beta = .207; t = 3.202; p = .001), valores (Beta = .173; t = 3.476; p = .001), emocional (Beta = .154; t = 2.380; p = .018), relação com os pais (Beta = -.128; t = -2.280; p = .023) e relação com os pares do mesmo sexo (Beta = .117; t = 2.050; p = .041). Note-se que apenas o autoconceito assuntos escolares em geral e o autoconceito emocional mantêm o valor predictivo, no segundo momento da regressão hierárquica.

**Quadro 39**  
**Coefficientes de regressão na dimensão institucional da adaptação**

	<b>Modelo</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
<b>1</b>	Ac Matemática	-1.834E-02	-.068	-1.246	.213
	Ac Verbal	-6.677E-03	-.015	-.236	.814
	Ac Assuntos Esc.	<b>9.534E-02</b>	<b>.207</b>	<b>3.202</b>	<b>.001</b>
	AC Ap. Física	-1.534E-02	-.046	-.707	.480
	Ac Comp. Física	4.195E-03	.016	.271	.787
	Ac Res. Problemas	-1.290E-02	-.027	-.426	.670
	Ac Rel. Pais	<b>-4.771E-02</b>	<b>-.128</b>	<b>-2.280</b>	<b>.023</b>
	Ac Pares S. O.	7.999E-03	.021	.343	.732
	Ac Pares M. S.	<b>5.068E-02</b>	<b>.117</b>	<b>2.050</b>	<b>.041</b>
	Ac Honestidade	3.582E-02	.069	1.295	.196
	Ac Valores	<b>3.944E-02</b>	<b>.173</b>	<b>3.476</b>	<b>.001</b>
	Ac Emoc	<b>5.295E-02</b>	<b>.154</b>	<b>2.380</b>	<b>.018</b>
Ac Global	-2.172E-02	-.072	-.885	.377	
<b>2</b>	Ac Matemática	-1.960E-02	-.073	-1.304	.193
	Ac Verbal	-3.792E-03	-.008	-.131	.896
	Ac Assuntos Esc.	<b>8.641E-02</b>	<b>.188</b>	<b>2.840</b>	<b>.005</b>
	AC Ap. Física	-1.492E-02	-.045	-.675	.500
	Ac Comp. Física	-1.963E-05	.000	-.001	.999
	Ac Res. Problemas	-6.758E-03	-.014	-.217	.828
	Ac Rel. Pais	-4.836E-02	-.129	-1.613	.107
	Ac Pares S. O.	1.165E-02	.030	.479	.632
	Ac Pares M. S.	4.810E-02	.111	1.895	.059
	Ac Honestidade	3.340E-02	.065	1.152	.250
	Ac Valores	3.280E-02	.144	1.827	.069
	Ac Emoc	<b>5.699E-02</b>	<b>.166</b>	<b>2.442</b>	<b>.015</b>
	Ac Global	-2.783E-02	-.092	-1.110	.268
	Coesão	-7.447E-02	-.136	-1.401	.162
	Expressividade	7.582E-02	.110	1.206	.229
	Conflito	-2.600E-02	-.032	-.494	.622
	Osucesso	-2.051E-02	-.028	-.520	.603
	Ocultural	-4.513E-02	-.075	-1.085	.278
	Orecreativa	5.868E-02	.100	1.352	.177
	Ênfase moral	3.029E-02	.054	.648	.517
Organização	1.434E-02	.019	.302	.763	
Controlo	4.090E-02	.053	.886	.376	

A variável dependente é a adaptação institucional

Em síntese, a nossa análise revelou que as variáveis de carácter mais pessoal apresentaram maior valor predictivo em todas as dimensões da adaptação ao ensino superior, comparativamente com as variáveis familiares. De salientar que os autoconceitos apresentaram valores mais relevantes nas dimensões pessoal, interpessoal e estudo. Parece haver também uma correspondência entre o conteúdo dos autoconceitos e as dimensões da adaptação, teoricamente mais relacionadas.



Nas dimensões da adaptação à carreira e institucional, a percentagem de variância destas variáveis atribuíveis ao autoconceito revelou-se substancialmente menos expressiva.

## **7. Discussão dos resultados**

Um dos nossos objectivos de investigação prendia-se com a apreciação do funcionamento dos instrumentos com a nossa amostra. Para tal, efectuámos análises dos índices de consistência interna e análises exploratórias das estruturas factoriais dos dados obtidos. De um modo global, constatámos que os instrumentos utilizados revelaram, na sua maioria, índices de consistência interna bastante aceitáveis e estruturas factoriais com sentido, apesar de no caso da FES e do SDQ III estas não terem coincidido com as sub-escalas originais. O único instrumento que no nosso estudo reflectiu a estrutura factorial original foi o QVAr.

Na FES, a análise dos *alphas* de Cronbach para a sub-escala independência revelou resultados poucos satisfatórios, o que nos levou a excluí-la do nosso estudo. Esta situação foi constatada também noutros estudos portugueses (Santos e Fontaine, 1995; Gonçalves, 1997). Este facto levou Gonçalves (1997) a afirmar que o conteúdo desta sub-escala não apresenta sentido no contexto português. No entanto, e apesar de toda a polémica que rodeou esta escala, concluímos pela sua utilidade, na medida em que aborda a família como um sistema dinâmico e transaccional, em três grandes dimensões: relação, actividades e papéis. Salientamos, no entanto, a necessidade de mais estudos para o esclarecimento das qualidades psicométricas deste instrumento com a população portuguesa.

Os resultados da presente investigação, no âmbito dos contributos do ambiente familiar e do autoconceito na adaptação ao contexto do ensino superior, implicam algumas considerações.

Os estudos sobre os contributos da família para o desenvolvimento e integração do indivíduo aos novos contextos de vida advogam a importância dos laços afectivos e do apoio parental (Ainsworth, 1989). Nesta linha de investigação também tem havido interesse considerável em perceber as diferenças de género na percepção da dinâmica familiar. As investigações relatam que o sexo feminino se encontra mais ligado aos pais, enquanto que o sexo masculino se caracteriza mais pela independência (Gilligan, 1982; Holmbeck e Wandrei, 1993; Kenny, 1987; Kenny e Donaldson, 1991; Schultheiss e Blustein, 1994). Na terminologia utilizada por Timko e Moos (1996), o sexo feminino parece perspectivar a família mais em termos relacionais, enquanto que o sexo masculino a perspectiva em termos do seu relacionamento com o contexto social.

Tal como se verificou nos estudos que assinam a rubrica da vinculação, os elementos do sexo feminino da presente investigação obtiveram valores significativamente mais elevados na dimensão relacional da família, ao percepcioná-la como mais coesa e unida do que os do sexo masculino, que obtiveram, por sua vez, valores mais elevados na orientação para o sucesso (dimensão do relacionamento da família com o contexto).

Embora se constate a escassez de estudos que se centrem na mudança das percepções familiares ao longo e nos períodos de transição, não havendo, por isso, padrões de comparação, o nosso estudo revelou-nos efeitos de ano interessantes, tendo presente a limitação que nos foi imposta. Observámos uma variação significativa na percepção da orientação para o sucesso familiar, que decresceu do 1.º para o 4.º ano. Parece que os alunos do primeiro ano percepcionam a família como estando mais orientada para o sucesso comparativamente com os alunos do quarto ano. Esta constatação poderá estar

relacionada com o facto, de que numa fase de transição para o ensino superior, acompanhada, por vezes, de expectativas de sucesso académico e profissional, os estudantes vejam a sua família de origem como mais apoiante, orientada para o sucesso e para a competitividade. Poderá estar associada ao facto de, nesta fase, as famílias e o estudante perspectivarem o ensino superior como uma oportunidade de ascensão ou mobilidade social. Os resultados mais baixos obtidos pelo quarto ano poderão reflectir um certo realismo, no sentido em que, à medida que se aproxima o momento de enfrentar o mundo do trabalho, o estudante se vai apercebendo das dificuldades inerentes à concretização das expectativas iniciais. Por outro lado, estes valores mais baixos no quarto ano podem reflectir tão simplesmente uma característica desta amostra. Por conseguinte, um estudo longitudinal seria uma mais valia no esclarecimento desta questão.

Outro dado interessante que nos foi revelado, aponta um efeito significativo do ano de frequência do ensino superior na percepção do controlo familiar. Os alunos do quarto ano percebem menos controlo comparativamente com os estudantes do primeiro ano. Muitos investigadores apontam como uma das grandes tarefas de desenvolvimento psicossocial, o desenvolvimento da autonomia, que coincide, em parte, com o início da frequência de uma instituição de ensino superior, com a saída de casa, acrescida de novos desafios e responsabilidades (Chickering e Reisser, 1993). Estes anos de ensino superior são vistos como um período durante o qual os estudantes conquistam autonomia e adquirem uma certa independência da família de origem. É por essa razão natural, que o estudante percepcione uma diminuição do controlo familiar.

As diferenças de género e ano constatadas, ao nível da percepção do ambiente familiar, confirmam a nossa hipótese que previa a sua existência. De considerar que o efeito significativo destas variáveis (sexo e ano) apenas se observou em algumas dimensões do clima psicossocial da família.

No que diz respeito ao autoconceito, os resultados obtidos na Anova revelaram diferenças significativas de género, algumas delas documentadas na literatura científica.

A totalidade dos estudos consultados refere ter encontrado diferenças de género específicas, algumas favorecendo o sexo masculino, outras o sexo feminino, que deixaram de ser significativas aquando do somatório das respostas a todos os itens (Byrne e Shavelson, 1987; Fontaine, 1991; Marsh, 1989a, 1989b, 1989c; Marsh, Craven e Debus, 1991; Marsh, Parker e Barnes, 1985; Marsh, Relich e Smith, 1983; Peixoto e Mata, 1993; Wylie, 1979). Na presente investigação também foram encontradas diferenças de género específicas, que se diluíram na soma dos totais académico e social. Porém, e contrariamente ao apontado pelos estudos citados, encontrámos na nossa amostra diferenças significativas ao nível do autoconceito não académico total e do autoconceito total (soma dos resultados em todos os itens), com os estudantes do género masculino a apresentarem os resultados mais elevados. Infelizmente, a escassez de estudos com adultos limita-nos as comparações.

Através da análise da variância, também observámos diferenças específicas em áreas que os investigadores consideram socialmente estereotipadas (matemática e competência física).

Ao nível do autoconceito na matemática, o sexo masculino obteve valores significativamente mais elevados e que vão no sentido dos resultados apontados por Marsh, Smith e Barnes (1985) e por Fredricks e Eccles (2002) com pré-adolescentes. Porém, dentro do contexto português, num estudo com adolescentes, Fontaine (1991) declarou não ter encontrado diferenciação entre os sexos ao nível deste autoconceito.

Outra diferença específica apontada na literatura, em favor do sexo masculino, é a da competência desportiva (Fontaine, 1991; Fredricks e Eccles, 2002; Marsh, Relich e Smith, 1983; Peixoto e Mata). Os nossos resultados confirmam, ao nível do adulto, a

mesma tendência. O sexo masculino, no presente estudo, revelou valores significativamente mais elevados não só ao nível da competência física como da aparência física. Em relação a esta última dimensão do autoconceito físico, Marsh, Craven e Debus (1991) constataram que a partir da adolescência há uma tendência para as raparigas apresentarem resultados mais baixos ao nível das autopercepções relativas à sua atractividade e aparência física.

Os estudos citados sugerem que as diferenças mais marcantes (matemática e competência desportiva) reflectem a acção de estereótipos sexuais. Fredricks e Eccles (2002) referem que esta acção se difunde, pelo menos inicialmente, através da valorização parental de determinadas áreas, umas para o sexo masculino e outras para o sexo feminino. É possível que esta explicação se enquadre no contexto português. Se pensarmos na distribuição estudantil masculina e feminina pelos cursos superiores portugueses, constatamos que em certas áreas predomina o sexo masculino enquanto que noutras reina o feminino. Assim, perante a possibilidade de que ainda se é socialmente encorajado para a frequência de determinados cursos, também é plausível pensar que certas disciplinas académicas são consideradas socialmente mais vocacionadas para o sexo masculino enquanto que outras o são mais para o feminino. As próprias teorias relacionais defendem que o autoconceito é inseparável da interacção dinâmica com o meio. Neste sentido, os factores socioculturais contextuais reflectem-se nas práticas educativas e contribuem, substancialmente, para as diferenças de desenvolvimento aos níveis sexual, social e cultural (Markus, Smith e Moreland, 1985; Markus e Wurf, 1987; Markus e Kitayama, 1991).

Na presente investigação, o sexo feminino mostrou-se emocionalmente mais instável do que o sexo masculino. Fontaine (1991) observou a mesma tendência em raparigas adolescentes. Esta diferença de género poderá estar relacionada com padrões

culturais em que às mulheres é socialmente permitido que sejam mais instáveis e mais emocionais, ou poderá reflectir simplesmente uma característica da amostra.

Ao nível dos autoconceitos sociais observaram-se também algumas diferenças em algumas dimensões, umas favorecendo os rapazes (relação com pares do mesmo sexo), outras as raparigas (relação com os pais), mas ao nível do autoconceito social total não foram encontradas diferenças relevantes. De salientar que ambos se sentem igualmente competentes na relação com os pares do sexo oposto.

A literatura refere que as competências académica e social desempenham um papel importante na integração académica e social ao contexto do ensino superior. Este pressuposto levou os investigadores a interessarem-se pela observação da sua evolução durante os períodos de transição. Os estudos sobre o desenvolvimento do autoconceito nos anos de universidade apontam uma subida nas percepções de competência académica (Pascarella e Terenzini, 1991; Reynolds, 1988) e social (Pascarella e Terenzini, 1991). No presente estudo, apenas se encontraram aumentos da percepção de competência do primeiro para o quarto ano nos autoconceitos académicos (matemática e assuntos escolares em geral) e no autoconceito não académico resolução de problemas. Não se observou um aumento significativo ao nível dos autoconceitos sociais, nomeadamente, os da relação com os pares. Uma vez mais nos confrontamos com as limitações do nosso estudo. Há a possibilidade de que a ausência de aumento nos autoconceitos sociais com os pares reflecta as características dos alunos do quarto ano. Veja-se, por exemplo, que estes estudantes obtiveram resultados significativamente mais baixos ao nível da integração interpessoal, comparativamente com os obtidos pelo primeiro ano.

Neste contexto, como alertam Markus e Wurf (1987), é importante não esquecer que o autoconceito é também o resultado de uma síntese pessoal. Os comportamentos intra-individuais (motivação e interesses) também determinam a relevância das condições e

das circunstâncias sociais. O autoconceito influencia a percepção social, a selecção de situações e indivíduos com os quais se deseja interagir. É neste sentido que o conhecimento que o estudante tem da situação, aliado àquele que tem de si e dos objectivos individuais, determina a escolha das pessoas e das situações com as quais interage.

Em síntese, a nossa hipótese previa diferenças de género e ano ao nível do autoconceito. Os resultados obtidos confirmam-nas e vão ao encontro das conclusões de alguns estudos. Porém, as diferenças significativas de género ao nível do autoconceito geral que encontramos com a nossa amostra não confirmam as conclusões dos estudos consultados. Esta situação e outras semelhantes levam-nos a concluir, tal como Pascarella e Terenzini (1991) aquando do relato das divergências entre estudos, que a natureza das diferenças e mudanças não parece ser inteiramente linear e uniforme, salientando, por isso, a necessidade de mais investigações no domínio.

A literatura também refere que o autoconceito resulta de um processo de interpretação que os sujeitos fazem da realidade, tendo a família um papel influente na sua formação. Os interaccionistas defendem que o autoconceito é o reflexo das opiniões e expectativas dos outros que estão próximos e que são importantes ao indivíduo. Estas teorias destacam o papel fundamental da comunicação interpessoal com os outros significativos na construção do autoconceito. Com base neste pressuposto teórico decidimos analisar os coeficientes de correlação entre as escalas do ambiente psicossocial familiar e as dimensões do autoconceito. Essa análise revelou-nos relações estatisticamente significativas. De salientar que as escalas coesão, expressividade e organização se associam mais aos autoconceitos de relação com os pais, de relação com os pares e global. Parece que, de facto, um ambiente coeso, unido e expressivo está associado a percepções positivas em dimensões académicas e sociais do autoconceito, para ambos os sexos. Por

sua vez, o conflito familiar mostrou associações negativas, para ambos os sexos, com os autoconceitos: sociais, emocional, global e assuntos escolares.

A análise das correlações também mostrou associações negativas entre o controlo e as dimensões do autoconceito: relação com os pais, relação com pares do sexo oposto e global, para ambos os sexos, e emocional para as mulheres. Numa fase em que o jovem adulto consolida a sua individualidade através da resolução da dialéctica da vinculação/individuação, parece-nos que o controlo se assume como uma dimensão negativa, impeditiva até, do processo de autonomização crescente do indivíduo.

Não foram encontrados na literatura, estudos que abordassem as dimensões mais contextuais da família, como o seu relacionamento com o ambiente social, na qual está inserida. A análise das nossas correlações mostrou que as dimensões do crescimento pessoal familiar (orientação para o sucesso, orientação intelectual e cultural e orientação activa e recreativa) estão relacionadas com os autoconceitos sociais, com o autoconceito global e com o autoconceito assuntos escolares.

De notar uma diferença de género bastante interessante. Nas mulheres, as dimensões coesão, expressividade, conflito, orientação intelectual e cultural, orientação activa e recreativa e controlo relacionaram-se significativamente com o autoconceito emocional enquanto que nos homens apenas o conflito se revelou associado. De salientar que as associações com o autoconceito foram negativas para o conflito e para o controlo. A percepção da estabilidade emocional parece ligar-se mais à percepção do ambiente familiar para o sexo feminino do que para o masculino. Embora na área da vinculação, os estudos de Holmbeck e Wandrei (1993), Kenny (1987), Kenny e Donaldson (1991) e Schultheiss e Blustein (1994) apontaram resultados semelhantes ao notarem que o sexo feminino se descreve como estando emocionalmente mais ligado aos pais (vinculadas) do que os



rapazes (mais independentes). Parece lógico considerar que o ambiente familiar se associa mais a esta dimensão do autoconceito para o sexo feminino do que para o masculino.

Podemos, deste modo, concluir que os resultados apontam uma relação significativa entre o ambiente psicossocial da família e os autoconceitos (verificou-se a excepção com o autoconceito na matemática, a apresentar correlações nulas e quase nulas, com as dimensões do ambiente familiar).

Outro objectivo da presente investigação consistiu na análise de diferenças de género e ano ao nível dos resultados no QVAr. A observação desses resultados apontou, na sua maioria, diferenças de ano na adaptação. Ao nível da dimensão interpessoal da adaptação, constatámos que os alunos do primeiro ano se encontram mais integrados que os do quarto. É provável que esta diferença reflecta características da amostra. A dúvida só poderá ser retirada, uma vez mais, com um estudo longitudinal.

Ao nível da carreira, também se observou um decréscimo do primeiro para o quarto ano. Uma possível interpretação destes resultados aponta no sentido de que as expectativas dos alunos do primeiro ano, ao nível do seu futuro profissional, sejam mais optimistas que as dos do quarto ano, prestes a enfrentar a incerteza do seu futuro profissional.

A única dimensão da adaptação que revelou diferenças de género foi a pessoal. Os homens desta amostra parecem sentir-se mais integrados em termos do seu bem-estar psicológico, físico e emocional, do que as mulheres.

O efeito significativo da interacção sexo x ano mostrou-se visível na adaptação ao estudo. No primeiro ano, o sexo feminino apresentou resultados mais elevados e evoluiu ligeiramente para o quarto ano. O sexo masculino apresentou resultados médios significativamente mais baixos no primeiro ano, verificando-se uma subida significativa no quarto ano. Parece-nos que, numa instituição como a ESEC, um contexto maioritariamente feminino, há grandes possibilidades de que os elementos do sexo masculino sejam alvo de

uma certa pressão para efectuarem as tarefas e os trabalhos académicos que lhes são propostos. Tal afirmação afigura-se-nos com sentido, uma vez que, na própria instituição se apoia o regime de avaliação contínua, frequentemente concretizada por trabalhos em grupo.

Partindo do pressuposto de que para se prever o efeito de uma variável noutra tem que, necessariamente, verificar-se uma associação entre si, efectuámos uma análise das correlações entre as nossas variáveis independentes (dimensões do autoconceito e do ambiente familiar) e a nossas variáveis dependentes da adaptação (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) e, posteriormente, após verificada essa associação (traduzida pelas correlações) submetemos as nossas variáveis a uma regressão hierárquica. Da análise dos coeficientes de correlação, constatámos que o autoconceito e o ambiente familiar encontram-se, na maioria das suas dimensões, significativamente relacionados à adaptação ao ensino superior para a presente amostra. O autoconceito foi o que mais se associou, em virtude dos coeficientes de correlação mais elevados, comparativamente com os obtidos entre as dimensões do ambiente familiar e as da adaptação.

De salientar que as dimensões negativas do ambiente familiar (conflito e controlo) se encontraram negativamente associadas às dimensões da adaptação, sugerindo que a presença destas duas características na família se associam ao desajustamento ao novo contexto de vida. Esta interpretação vai ao encontro dos resultados encontrados por Lopez (1989), que aponta um conjunto de correlações negativas entre as medidas do conflito intrafamiliar e as de ajustamento individual do estudante e de Soucy e Larose (2000), que concluíram que o controlo psicológico se encontra negativamente associado à adaptação. Por sua vez, constatou-se uma associação positiva e significativa entre as dimensões coesão, expressividade, orientação intelectual e cultural e orientação activa e recreativa e as da adaptação. A organização associou-se mais à dimensão da adaptação ao estudo.

As associações baixas, embora estatisticamente significativas, entre o ambiente familiar e a adaptação reflectiram-se na recta da regressão. Na análise da regressão efectuada apenas se vislumbrou um pequeno efeito, em algumas dimensões da adaptação. Assim, concluímos que a dimensão controlo é predictiva da adaptação à carreira e a expressividade e a organização são predictivas da adaptação ao estudo.

Na análise da relação entre autoconceito e adaptação, verificámos, à semelhança de Belo (1999) e Belo, Faria e Almeida (1999), que as dimensões do autoconceito académico se relacionam mais com as dimensões académica (estudo, carreira e institucional), que os autoconceitos sociais se associam mais à dimensão interpessoal da adaptação. Na presente investigação observámos, também, que o autoconceito emocional e global se correlacionam mais com a dimensão pessoal da adaptação.

O autoconceito apresentou maior valor predictivo nas dimensões da adaptação e explicou em quase todas as dimensões da adaptação, a maior parte da variância.

Ao nível da adaptação interpessoal mostraram valor predictivo os autoconceitos sociais (relação com pares do mesmo sexo e com pares do sexo oposto), autoconceito emocional e autoconceito de honestidade. De salientar que os autoconceitos sociais apresentaram coeficientes de regressão mais elevados. Estes resultados reflectem os coeficientes de correlação encontrados entre os autoconceitos sociais e a adaptação relacional. Esta constatação leva-nos a concluir que autoconceitos elevados nas dimensões sociais parecem influenciar positivamente a integração interpessoal, traduzida pelo tipo de relacionamentos que se estabelecem com os agentes socializadores.

Na dimensão pessoal da adaptação destacamos o valor predictivo do autoconceito emocional, seguido do autoconceito verbal e do da relação com pares do mesmo sexo. Este resultado parece-nos bastante lógico. O modo como os indivíduos percebem a sua

estabilidade emocional influencia o modo como se sentem em termos mais pessoais da adaptação (ao nível do bem estar psicológico e físico).

Observámos que o autoconceito académico assuntos escolares em geral obteve o coeficiente de regressão mais elevado ao nível da adaptação ao estudo (gestão do tempo, planificação das actividades/ trabalhos académicos, preparação para os exames, etc.), seguido pelo valor predictivo do autoconceito global. Por conseguinte, a percepção que o estudante apresenta relativamente à sua competência nas matérias escolares e as percepções da sua competência em termos globais, afectam o modo como os jovens adultos se integram na dimensão estudo. Quanto maior o autoconceito, maior a sua adaptação.

No que concerne à adaptação à carreira, constatámos que as dimensões do autoconceito que mais a influenciam são o autoconceito académico assuntos escolares em geral e o autoconceito emocional. O facto de o jovem adulto se sentir competente nas matérias académicas e de se sentir emocionalmente estável, parece determinar a adaptação à carreira. Também se observou que as variáveis predictoras explicavam uma menor percentagem da variância da adaptação, comparativamente com as dimensões pessoal, interpessoal e estudo.

Ao nível da dimensão institucional, também os nossos predictores explicavam apenas uma pequena parte da variância (12.9%). As dimensões que revelaram valor predictivo foram o autoconceito assuntos escolares em geral e o autoconceito emocional.

Em síntese, parece haver uma correspondência entre o autoconceito e as áreas da adaptação mais teoricamente relacionadas.

Em função dos resultados obtidos, concluímos que, em termos globais, algumas das variáveis familiares e algumas das do autoconceito se revelaram pertinentes na compreensão da adaptação pessoal, académica e social do jovem adulto ao ensino superior.

## **Conclusão**

Uma análise global dos resultados obtidos direcciona-nos, inevitavelmente, para uma reflexão sobre as limitações inerentes à natureza do tipo de estudo utilizado (transversal) e sobre as características da nossa amostra.

Apesar de ser considerado um método relativamente rápido, o estudo transversal limita o tipo de ilações a retirar perante as supostas alterações/ mudanças que as variáveis em estudo podem apresentar nos sujeitos, quando estes se encontram em níveis de desenvolvimento diferentes. Na presente investigação utilizámos sujeitos que frequentavam o primeiro e o quarto ano e tentámos averiguar a presença de diferenças significativas ao nível das nossas variáveis, segundo o ano. Assim, para tentar ultrapassar esta limitação seria aconselhável utilizar um estudo de natureza longitudinal.

Relativamente à nossa amostra, apesar de o seu número poder ser considerado bastante relevante, apresentam-se-nos algumas questões que merecem da nossa parte uma análise. A primeira constatação revela-nos uma amostra que reflecte maioritariamente características femininas, subrepresentando as masculinas. A segunda limitação coloca-nos no momento em que se administraram os instrumentos, onde se consideraram apenas os sujeitos presentes na situação em que foram contactados para participar. Neste sentido, foram excluídos sujeitos que poderiam apresentar características relevantes para o presente estudo e que podem não estar representadas na nossa amostra.

Tecendo uma síntese da fundamentação teórica subjacente ao presente estudo, considerámos que partimos do pressuposto teórico de que em qualquer fase do ciclo de vida do indivíduo o seu desenvolvimento ocorre em múltiplos domínios, tendo que se adaptar aos novos contextos que vão surgindo. O ensino superior, enquanto novo contexto de vida, acarreta tarefas de desenvolvimento que implicam que o indivíduo se ajuste, para a

sua resolução adequada. Esse ajustamento, bem sucedido ou não, desenrola-se mediante a interacção recíproca entre indivíduo e meio sociocultural envolvente.

Segundo a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, 19886a, 1986b, 1993), o desenvolvimento ocorre quando o jovem adulto se depara com novos desafios, responsabilidades, expectativas e papéis. Se os desafios forem compatíveis com os seus recursos (competências, nível de suporte e apoio), conseguirá enfrentá-los e resolvê-los adequadamente e, em consequência, desenvolver-se-á. Na mesma linha de pensamento, Sanford (1962, 1966, cf. Chickering e Reisser, 1993, p. 1) assinala que o confronto com o desafio implica, necessariamente, a disponibilização de apoio. Para Chickering e Reisser (1993), durante a frequência de uma instituição de ensino superior, o jovem adulto enfrenta um conjunto de tarefas de desenvolvimento aos níveis cognitivo, vocacional, emocional, relacional, ideológico e sexual, que terá que resolver adequadamente.

Para que o crescimento do jovem adulto ocorra são necessários, então, dois ingredientes: desafios adequados ao seu nível de maturidade e apoio. É aqui que o meio ambiente desempenha um papel preponderante no ajustamento do indivíduo, afectando a qualidade do seu desenvolvimento. Atrevemo-nos a assinalar que a disponibilidade de apoio poderá encontrar-se na família, nos amigos, nos pares, nos docentes, na instituição que acolhe o jovem adulto e na própria capacidade do indivíduo para o procurar.

Os investigadores da perspectiva ambientalista apontam, também, a necessidade de se proporcionar, ao estudante, estímulos académicos e sociais, no sentido da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento (Astin, 1997; Pascarella e Chapman, 1983; Pascarella e Terenzini, 1991).

Para isso, o jovem adulto deverá envolver-se nas actividades académicas e sociais proporcionadas pela instituição que o acolhe. As interacções com os agentes socializadores

são particularmente relevantes, sendo consideradas um indicador de ajustamento. Por outro lado, quanto mais envolvido estiver, mais positivo será o seu autoconceito. Para se envolver há que interagir e, para tal, é necessário, por um lado, possuir tais competências e, por outro, acreditar nelas. Por conseguinte, parece haver uma interacção dinâmica e recíproca entre indivíduo e meio ambiente. A este respeito, Astin (1997) e Pascarella e Terenzini (1991) referem que o ambiente formal e informal da instituição, as características intrapessoais e familiares do estudante mais o seu envolvimento determinam o seu ajustamento. A capacidade para se envolver depende do autoconceito do estudante, na importância que atribui às novas actividades e que o levam a participar mais ou menos em determinadas vivências.

Na linha de pensamento de Markus e Wurf (1987), o autoconceito consiste na activação das representações do sujeito perante uma situação específica. A activação dos *working self-concepts* é determinada pelas motivações pessoais aliadas ao conhecimento que o indivíduo apresenta das circunstâncias. Assim, as autorepresentações determinam a escolha das pessoas com quem se deseja interagir e o modo de o fazer.

As experiências ou vivências académicas podem ser percebidas, pois, de modo positivo ou negativo. Este processo interpretativo está dependente, uma vez mais, da conjugação dinâmica dos planos pessoal, familiar e social. As percepções das competências académicas, pessoais e interpessoais são dinamicamente construídas a partir da infância em família, na escola com os pares e os professores e na comunidade envolvente. De referir que são, também, uma síntese pessoal das experiências de vida.

A partir deste posicionamento teórico realizou-se o presente estudo. Por conseguinte, assinalamos como preocupação fulcral a análise do papel desempenhado pelas variáveis familiares (dimensões do ambiente familiar) e pessoais (autoconceito) na adaptação ao novo contexto de vida do jovem adulto estudante, o do ensino superior.



Procurámos, na medida do possível, averiguar possíveis efeitos do género e ano nas variáveis em estudo.

Numa primeira fase da investigação analisámos as qualidades psicométricas dos instrumentos seleccionados para operacionalizar as variáveis. Para avaliar o ambiente familiar utilizámos a versão portuguesa da *Family Environment Scale*, adaptada por Faria e Fontaine (1995); para medir o autoconceito administrámos a versão portuguesa do *Self Description Questionnaire III*, adaptado por Faria e Fontaine (1992); e para determinar a adaptação ao ensino superior usámos a versão reduzida do *Questionário de Vivências Académicas*, elaborado por Almeida, Ferreira e Soares (1999). Concluímos pela adequabilidade psicométrica dos instrumentos para a presente amostra, mediante a presença de indicadores satisfatórios.

Na análise dos resultados obtidos constatámos, com efeito, diferenças significativas de género, nas variáveis em estudo (ambiente familiar, autoconceito e adaptação), coincidentes, na sua maioria, com estudos efectuados por outros investigadores. A escassez de estudos na área do ambiente familiar impossibilitou-nos uma comparação mais precisa.

Também observámos diferenças de ano que nos sugeriram a possibilidade de mudança nos sujeitos e a de impacto exercido pelo contexto universitário no modo como perspectivam a sua competência académica e a sua família de origem. Porém, e atendendo à natureza transversal do presente estudo, assinalamos um especial cuidado com tais interpretações. Para a sua confirmação seria interessante desenvolver um estudo de natureza longitudinal que acompanhasse, efectivamente, a evolução dos sujeitos ao longo dos anos de frequência do ensino superior. Assim, conseguiríamos um esclarecimento mais aprofundado da natureza das mudanças sugeridas.

Através da análise dos coeficientes de correlação, concluímos que a percepção do ambiente familiar e o autoconceito se associam significativamente à adaptação, em

algumas das suas dimensões. A nossa observação também revelou que as correlações mais elevadas ocorreram entre as dimensões do autoconceito e as da adaptação, indicando, à partida, o seu desempenho na recta da regressão. Com efeito, a percepção que o jovem adulto apresenta das suas competências constituiu-se, de um modo global, como um predictor eficaz das dimensões do ajustamento, verificando-se uma correspondência ao nível do conteúdo entre as dimensões do autoconceito com valor predictivo e as da adaptação. O ambiente familiar apresentou-se com valor predictivo em apenas algumas dimensões da adaptação (carreira e estudo). Este resultado direcciona-nos para a necessidade de considerar a influência da família no processo de ajustamento ao ensino superior.

A baixa percentagem de variância da adaptação à carreira e adaptação institucional explicada pelos nossos predictores (autoconceito e ambiente familiar) sugere a necessidade de mais estudos com outras variáveis que não foram consideradas no presente estudo. Seria interessante observar a influência de outras variáveis na adaptação tais como: tipo e natureza de actividades proporcionadas pela instituição, ambiente formal e informal da instituição, rendimento académico.

De salientar que as conclusões da presente investigação não são definitivas nem generalizáveis. É de lembrar o facto de a nossa amostra ser constituída, maioritariamente, por sujeitos do sexo feminino, o que nos impossibilitou a comparação de diferenças de género ao nível da regressão, por insuficiência do número de sujeitos do sexo masculino, para o número de variáveis em estudo. Assim, seria aconselhável, em estudos posteriores, utilizar amostras com um número mais relevante de sujeitos do sexo masculino. Por outro lado, a nossa amostra coloca-nos limitações no que concerne à generalização dos resultados, uma vez que não representa as características dos alunos do ensino superior e

não permite a extensão dos resultados para outras instituições. Seria uma mais valia utilizar amostras mais representativas em investigações futuras.

Apesar das limitações impostas, os nossos dados sugerem que um autoconceito positivo facilita e promove a adaptação ao contexto do ensino superior, aos níveis académico, relacional e pessoal. Por outro lado, as investigações têm indicado que o envolvimento dos estudantes nas actividades formais e informais que lhes são proporcionadas contribui para a aquisição e desenvolvimento das competências e do autoconceito. Assume-se, por conseguinte, que o autoconceito pode ser promovido através de programas que proporcionem oportunidades de desenvolvimento. Estas devem centrar-se no planeamento de actividades formais e informais de aprendizagem, que promovam a participação dos estudantes. A instituição deve, pois, apoiar as iniciativas dos próprios estudantes. As próprias Associações de Estudantes também podem desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento de acções ou actividades de carácter recreativo-cultural, no sentido de uma verdadeira integração académica, não só para os caloiros, mas também para os restantes estudantes. Trata-se de promover, no fundo, uma “praxe” pedagógica e hospitaleira, que envolva os estudantes em interacção com os outros agentes socializadores. Deste modo, permite-se ao jovem adulto um maior conhecimento dos pares, docentes e funcionários da instituição, a nível formal e informal.

Os currículos devem orientar-se mais para a construção activa do saber, saber fazer e saber ser. Devem promover a aprendizagem autodirigida, competência essencial para acompanhar e antecipar o mundo em constante mudança, no qual conhecimentos de hoje se tornam ultrapassados amanhã. Os docentes devem apelar a uma avaliação de carácter mais formativo e formador, a par da criação de redes de suporte entre professores e discentes e alunos entre si, com vista ao desafio e ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. O ensino superior deve centrar-se, pois, no desenvolvimento das

competências intelectual e interpessoal, na medida em que, segundo Chickering e Reisser (1993), a sua promoção é essencial à análise e síntese das vivências, não só académicas, como também as de ao longo de todo o ciclo de vida do sujeito. Esta promoção implica ainda a disponibilidade de outros apoios. Os gabinetes de apoio ao jovem adulto devem considerar, nas suas actividades de aconselhamento e acompanhamento, as características pessoais e contextuais onde o estudante se movimenta. A família também deve ser incluída como fonte de apoio, principalmente numa fase de transição. O estudante sentir-se-á mais confiante e autónomo se sentir que tem o apoio dos pais, quando necessita dele. Podem promover-se actividades que ajudem a família a resolver as novas tarefas de desenvolvimento despoletadas pelo novo estágio vital.

Urge salientar a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre os desafios exigidos pelo novo contexto de vida ao estudante e as respostas por parte das comunidades que o recebem, não só na transmissão de conhecimentos e valores, mas sobretudo no desenvolvimento de competências e atitudes de inovação.

Para finalizar, só queremos assinalar que a presente investigação não dá uma resposta definitiva ao problema levantado, mas esperamos que incentive a realização de mais estudos que se focalizem em variáveis extra-institucionais e pessoais que o estudante traz consigo quando chega à universidade, e do papel que desempenham no seu ajustamento.

## **Bibliografia**

- Abreu, M., Leitão, L., Paixão, M., Brêda, M., & Miguel, J. (1996). Aspirações e projectos pessoais, condições de vida e de estudo do ensino superior de Coimbra. *Psychologica*, (16), 33-61.
- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. (1998). Questionário de Vivências Académicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (3), 113-130.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Apport.
- Almeida, L., Santos, A., Dias, P., Botelho, S., & Ramalho, V. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (2), 41-48.
- Almeida, L., & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-170.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (1999). Questionário de Vivências Académicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 3, 181-207.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: construção/ validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 14 (2), 189-209.
- Amato, P. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (1), 39-53.

- Andolfi, M., Angelo, C., Menghi, P., & Corigliano, A. (1984). *Por trás da máscara familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Arboleda, M. (2000). Ambiente familiar y problemas de adaptación de los hijos. In Fontaine, A. (Coord.). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança*. Porto: Edições Asa, pp. 80-98.
- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atkinson, D., Morten, G., & Sue, D. (1983). A minority identity development model. In Altbach, P. (Ed.). (1997). *Contemporary higher education: international issues for the twenty first century*. New York: Garland Publishing, Inc., pp. 193-205.
- Bachman, J., & O'Malley, P. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: the frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (1), 35-46.
- Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57 – 68.
- Barber, B., Olsen, J., & Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalised and externalised behaviors. *Child Development*, 65, 3296-3319.
- Barrera, M., & Li, S. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. In Pierce, G., Sarason, B., & Sarason, I. (Eds.). *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, pp. 313-343.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal of Personality and Social psychology*, 61, 226-244.
- Belo, S. (1999). *Autoconceito e adaptação à universidade em alunos do 1.º ano*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

- Belo, S., Faria, L., & Almeida, L. (1999). Adaptação ao ensino superior: importância do autoconceito dos estudantes. In Silva, B., & Almeida, L. (Orgs.). *Actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 60-65.
- Benoit, J. (1997). *Tratamento das perturbações familiares*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bento, M. (1997). *Autoconceito e participação social do estudante do ensino superior*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bento, M., & Ferreira, J. (1996). Autoconceito e participação social do estudante do ensino superior. *A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior, um desafio da Europa*, pp. 159-166.
- Bischof, L. (1976). *Adult psychology*. (2nd ed.). New York: Harper & Row Publishers.
- Blocher, D. (1991). Toward a developmental human ecology. In Campos, B. (ed.). *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.
- Bouisson, C., & Tap, P. (1998). Parental education and the socialization of the child: internality, valorization and self-positioning. *Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 475-484.
- Bradley, R., & Corwin, R. (2000). Moderating effect of perceived amount of family conflict on the relation between home environmental processes and the well-being of adolescents. *Journal of Family Psychology*, 14 (3), 349-364.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.



- Bronfenbrenner, U. (1986b). Recent advances in research on the ecology of human development. In Silbereisen, R., Eyferth, & Rudinger, G. (Eds.). *Development as action in context*. New York: Springer-Verlag, pp. 287-309.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In Wozniak, R., & Fisher, K. (Eds.). *Development in context, acting and thinking in specific environments*. New Jersey: LEA.
- Byrne, B. (1984). The general/ academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.
- Byrne, B. (1987). Adolescent self-concept: testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24 (3), 365-385.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington: American Psychological Association.
- Carneiro, J. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1.º ano*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Carson, D., Chowdhury, A., Perry, C., & Pati, C. (1999). Family characteristics and adolescent competence in India: investigation of youth in Southern Orissa. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (2), 211-233.
- Cass, V. (1984). Homosexual identity formation. Testing a theoretical model. In Altbach, P. (Ed.). (1997). *Contemporary higher education: international issues for the twenty first century*. New York: Garland Publishing, Inc., pp. 225-247.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clausen, J. (1966). Family structure, socialization and personality. In Hoffman, L., & Hoffman, M. (Eds.). *Review of child development research* (vol. 2). New York: Russel Sage Foundation.

- Coble, H., & Gantt, D. (1996). Attachment, social competency, and the capacity to use social support. In Pierce, G., Sarason, B., & Sarason, I. (Eds.). *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, pp. 141-172.
- Colarossi, L., & Eccles, J. (2000). A prospective study of adolescents' peer support: gender differences and the influence of parental relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6), 661-678.
- Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- Cutrona, C., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S., & Russel, D. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378.
- Devrets, R., Benton, S., & Bradley, F. (1996). Students' perceptions of parents' and teachers' qualities of interpersonal relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (6), 787-802.
- Diniz, A. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação, apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Eagle, M. (1991). Psychoanalytic conceptions of the self. In Strauss, J., & Goethals, G. (Eds.). *The self: interdisciplinary approaches*. New York: Spring – Verlag, pp. 49-65.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. (1990). Youth and the life cycle. In Muuss, R. (Ed.). *Adolescent behavior and society*. New York: McGraw-Hill Publishing Company, pp. 187-194.
- Evans, N., Forney, D., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Faria, L. (1997). Concepções pessoais de competência social: estudos de adaptação de duas escalas para o contexto português. *Psychologica*, 18, 11-23.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter. In Almeida, L., Simões, M., & Gonçalves, M. (Eds.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*, 3, pp. 323-330.
- Faria, L., & Santos, N. (1998). Escala de avaliação do autoconceito de competência: estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (2), 175-184.
- Fernández, M., & Uzquiano, M. (1998). Atribución de tareas familiares y percepción del funcionamiento familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (2), 235-242.
- Ferreira, J. (1991). As teorias interacionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J. (2000). *O desenvolvimento psicológico do jovem adulto em contexto universitário*. Lição de síntese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, J., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J., & Castro, M. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.

- Ferreira, J., Medeiros, M., & Pinheiro, M. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI (1,2 e 3), 139-164.
- Ferreira, J., Almeida, L., & Soares, A. (2001). Adaptação académica no estudante do 1.º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6 (1), 1-10.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência autonomia: o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontaine, A. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. (1994). Achievement motivation and child rearing in different social contexts. *Journal of Psychology of Education*, 9 (3), 225-240.
- Fontaine, A., Campos, B., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38 (4), 519-533.
- Frome, P., & Eccles, J. (1998). Parents' influence on childrens' achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435-452.
- Fuster, E., & Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gameiro, J. (1994). *Quem sai aos seus...* Porto: Afrontamento.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: women's conception of self and morality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gleitman, H. (2002). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goethals, G., & Strauss, J. (1991). The study of the self: historical perspectives and contemporary issues. In Strauss, J., & Goethals, G. (eds.). *The self: interdisciplinary approaches*. New York: Spring – Verlag, pp. 1-17.

- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (1980). *Family therapy, an overview*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Gonçalves, C. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (não publicada).
- Gondoli, D., & Jacob, T. (1993). Factor structure within and across three family-assessment procedures. *Journal of Family Psychology*, 6 (3), 278-289.
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, Inc.
- Harter, S., & Marold, D. (1991). A model of the determinants and mediational role of self-worth: implications for adolescent depression and suicidal ideation. In Strauss, J., & Goethals, G. (Eds.). *The self: interdisciplinary approaches*. New York: Spring – Verlag, pp. 66-92.
- Harter, M., & Renick, M. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 631-638.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: LEA.
- Helms, J. (1990). Toward a model of white racial identity development. In Altbach, P. (Ed.). (1997). *Contemporary higher education: international issues for the twenty first century*. New York: Garland Publishing, Inc., pp. 207-224.
- Hoffman, L. (1981). *Foundations of family therapy: a conceptual framework for systems change*. EUA: Basic Books, Inc.
- Hoffman, L. (1991). The influence of the family environment on personality accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110 (2), 187-203.

- Holahan, C., & Moos, R. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 946-955.
- Holahan, C., Valentiner, D., & Moos, R. (1994). Parental support and psychological adjustment during the transition to young adulthood in a college sample. *Journal of Family Psychology*, 8 (2), 215-223.
- Holmbeck, G., & Wandrei, M. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (1), 73-78.
- Hood, A., & Ferreira, J. (1983). Stages in the cognitive development of university students. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 79-90.
- Jackson, S., & Tap, P. (1998). Education and personal development. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 435-445.
- Jaycox, L., & Repetti, R. (1993). Conflict in families and the psychological adjustment of preadolescent children. *Journal of Family Psychology*, 7 (3), 344-355.
- Jordan, J. (1991). The relational self: a new perspective for understanding women's development. In Strauss, J., & Goethals, G. (Eds.). *The self: interdisciplinary approaches*. New York: Spring – Verlag, pp. 136-149.
- Kenny, M. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 17-27.
- Kenny, M., & Donaldson, G. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (4), 479-486.
- Kurdek, L., & Sinclair, R. (1988). Relation of eight graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 90-94.
- Lapsley, D., Rice, K., & Shadid, G. (1989). Psychological adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (3), 286-294.

- L'écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lima, M., & Seco, G. (1990). Auto-conceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 303-315.
- Lopes, I., & Ferro, M. (1996). Mudar de curso... (des)ilusões do projecto ou projectos? *A informação e a orientação escolar e profissional: um desafio da Europa (Actas)*, pp. 167-172.
- Lopez, F. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 76-87.
- Lopez, F., Campbell, V., & Watkins, C. (1988). Family structure, psychological separation, and college adjustment: a canonical analysis and cross-validation. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (4), 402-409.
- Lopez, F., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (3), 355-364.
- Marcia, J. (1990). Development and validation of ego-identity status. In Muuss, R. (Ed.). *Adolescent behaviour and society*. New York: McGraw-Hill Publishing Company, pp. 194-201.
- Marjoribanks, K. (1994). Family and school environments, adolescents' aspirations and young adults' status attainment: ability-attitude group differences. *Journal of Psychology of Education*, 9 (3), 215-223.
- Markus, H., Smith, J., & Moreland, R. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (6), 1494-1512.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 858-866.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Cultural variation in the self-concept. In Strauss, J., & Goethals, G. (Eds.). *The self: interdisciplinary approaches*. New York: Springer – Verlag, pp. 18-47.
- Marsh, H. (1984). Self-concept, social comparisons, and ability grouping: a reply to kulik and Kulik. *American Educational Research Journal*, 21 (4), 799-806.
- Marsh, H. (1986a). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1224-1236.
- Marsh, H. (1986b). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. (1986c). Verbal and math self-concepts: an internal/ external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 129-149.
- Marsh, H. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. (1989a). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 417-430.
- Marsh, H. (1989b). Sex differences in the development of verbal and mathematics constructs: the high school and beyond study. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 191-255.
- Marsh, H.(1990c). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 646-656.
- Marsh, H. (1990b). The structure of academic self-concept: the Marsh/ Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623-636.
- Marsh, H. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 35-42.



- Marsh, H. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30 (4), 841-860.
- Marsh, H., Relich, J., & Smith, I. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (1), 173-187.
- Marsh, H., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213-231.
- Marsh, H., Barnes, J., & Hocevar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (5), 1360-1377.
- Marsh, H., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 422-444.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Marsh, H., & Richards, G. (1986). Multidimensional self-concepts: the effect of participation in an outward bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (1), 195-204.
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 366-380.
- Marsh, H., Smith, I., Marsh, M., & Owens, L. (1988). The transition from single-sex to coeducational high schools: effects on multiple dimensions of self-concept and on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 25 (2), 237-269.
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.

- Marsh, H., & Yeung, S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: gender differences in the development of math and english constructs. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 705-738.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (5), 569-598.
- Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie*. Paris: Jean-Pierre Delarge.
- Minuchin, S., & Fishman, C. (1981). *Family therapy techniques*. Harvard: University Press.
- Miranda, M., & Marques, J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior: estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, (2), 155-176.
- Moos, R. (1990). Conceptual and empirical approaches to developing family-based assessment procedures: resolving the case of the Family Environment Scale. *Family Process*, 29, 199-208.
- Moos, R., & Moos, B. (1986). *Family environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Musitu, G., Román, J., & Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Narusk, A., & Pulkkinen, L. (1994). Parental relationship and adolescents' conceptions of their interaction with significant others. *Journal of Psychology of Education*, 9 (3), 203-213.
- Noack, P. (1998). School achievement and adolescent's interactions with their fathers, mothers and friends. *Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 503-513.
- Nock, S. (1982). The life-cycle approach to family analysis. In Wolman, B. (Ed.). *Handbook of developmental psychology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., pp. 636-651.
- Oliver, J., Handal, P., Enos, D., & May, M. (1988). Factor structure of the Family Environment Scale: factors based on items and subscales. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 469-477.

- Osborne, R. (1996). *Self. An eclectic approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Parker, G., & Gladstone, G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. In Pierce, G., Sarason, B., & Sarason, I. (Eds.). *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, pp. 195-218.
- Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50 (4), 545-595.
- Pascarella, E., & Chapman, D. (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20 (1), 87-102.
- Pascarella, E., Smart, J., Ethington, C., & Nettles, M. (1987). The influence of college on self-concept: a consideration of race and gender differences. *American Educational Research Journal*, 24 (1), 49-77.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pastorino, E., Dunham, R., Kidwel, J., Roderick, B., & Lamborn, S. (1997). Domain-specific gender comparisons in identity development among college youth: ideology and relationships. *Adolescence*, 32, 559-577.
- Peixoto, F., & Mata, M. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 3 (11), 401-413.
- Perosa, L., Perosa, S., & Tam, H. (1996). The contribution of family structure and differentiation to identity development in females. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (6), 817-837.
- Pierce, G., Sarason, B., Sarason, I., Joseph, H., & Henderson, C. (1996). Conceptualizing and assessing social support in the context of the family. In Pierce, G., Sarason, B., & Sarason, I. (Eds.). *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, pp. 3-23.

- Pike, A., McGuire, S., Hetherington, E., Reiss, D., & Plomin, R. (1996). Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior: a multivariate genetic analysis. *Developmental Psychology*, 32 (4), 590-603.
- Pimentel, L. (2001). *O lugar do idoso na família: contextos e trajetórias*. Coimbra: Quarteto.
- Pinheiro, M. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (não publicada).
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. (1995). Inventário de desenvolvimento da autonomia. In Almeida, L., Simões, M., & Gonçalves, M. (Eds.). *Provas psicológicas em Portugal*. Porto: Apport, pp. 271-285.
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. (1996). O desenvolvimento da autonomia e o domínio das emoções em contexto universitário. *A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior, um desafio da Europa*, pp. 219-227.
- Plomin, R., McClearn, G., Pedersen, N., Nesselroade, J., & Bergeman, C. (1988). Genetic influence on childhood family environment perceived retrospectively from the last half of the life span. *Developmental Psychology*, 24 (5), 738-745.
- Poole, M., & Evans, G. (1989). Adolescents' self-perceptions of competence in life skill areas. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (2), 147-173.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Reynolds, W. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52 (2), 223-240.
- Relvas, A. (1982). A família: introdução ao seu estudo numa perspectiva sistémica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 307 – 321.
- Relvas, A. (1996a). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

- Relvas, A. (1996b). A co-construção da hipótese sistémica em terapia familiar. *Análise Psicológica*, 4, 563 – 579.
- Relvas, A. (2000). *Por detrás do espelho, da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Quarteto.
- Repetti, R., Taylor, S., & Seeman, T. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128 (2), 330-366.
- Rice, K., Cole, D., & Lapsley, D. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college : measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (2), 195-202.
- Roosa, M., & Beals, J. (1990a). Measurement issues in family assessment: the case of the Family Environment Scale. *Family Process*, 29, 191-198.
- Roosa, M., & Beals, J. (1990b). A final comment on the case of the Family Environment Scale. *Family Process*, 29, 209-211.
- Ryan, N., Solberg, V., & Brown, S. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (1), 84-89.
- Ryan, R., & Solky, J. (1996). What is supportive about social support? In Pierce, G., Sarason, B., & Sarason, I. (Eds.). *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, pp. 249-267.
- Sanford, K., Bingham, C., & Zucker, R. (1999). Validity issues with the family environment scale: psychometric resolution and research application with alcoholic families. *Psychological Assessment*, 11 (3), 315-325.
- Santos, M., & Fontaine, A. (1995). Avaliação do ambiente familiar por crianças e pré-adolescentes: alguns aspectos da adaptação da FES de Moos & Moos. In Almeida, L., Simões, M., & Gonçalves, M. (Eds.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*, 3, pp. 421-430.
- Schultheiss, D., & Blustein, D. (1994). Role adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41 (2), 248-255.

- Shek, D. (1998). Linkage between marital quality and parent-child relationship. *Journal of Family Issues*, vol 19, 687-704.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educacional Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Skaalvik, E., & Hagtvet, K. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 292-307.
- Skaalvik, E. & Rankin, R. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: the internal/ external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 546-554.
- Skaalvik, E., & Rankin, R. (1995). A test of the internal/ external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal*, 32 (1), 161-184.
- Shulman, S., & Prechter, E. (1989). Adolescent perception of family climate and adaptation to residential schooling. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (5), 439-449.
- Simões, M. (1994). *Investigação no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Coimbra: Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Especialização em Avaliação Psicológica, pp. 285-286.
- Soares, A., Osório, A., Capela, V., Almeida, L., Vasconcelos, R., & Caires, S. (Eds.) (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Soucy, N., & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of Family Psychology*, 14 (1), 125-143.
- Sprinthal, N., & Collins, W. (1999). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Strage, A. (1998). Family variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33, 17-31.
- Timko, C., & Moos, R. (1996). The mutual influence of family support and youth adaptation. In Pierce, G., Sarason, B., & Sarason, I. (Eds.). *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, pp. 289-310.
- Watzlawick, P. & Weakland, J. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Edition du Seuil.
- Wylie, R. (1974). *The self-concept : revisited edition. A review of methodological considerations and measuring instruments* (vol. 1). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: revisited edition. Theory and research on selected topics* (vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.

## **Anexos**



## QVA-r

Questionário de Vivências académicas  
(versão reduzida)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares  
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

---

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/ Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

A **primeira parte** do questionário diz respeito a dados de caracterização da sua situação enquanto estudante.

A **segunda parte** constitui o questionário propriamente dito.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos conforme indicado:

- (1) Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- (2) Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- (3) Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- (4) Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- (5) Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder.

Não existe um tempo limite, no entanto, procure não dispendar demasiado tempo nas suas respostas.

1. Nome: \_\_\_\_\_ 2. Sexo: M  F

3. Instituição \_\_\_\_\_ 4. Curso: \_\_\_\_\_ 5. Ano:  1  2  3  4  5

6. Ano de entrada na instituição actual: \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ 7. Idade: \_\_\_\_\_ (anos) 8. Data de hoje: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

9. O curso em que entrei correspondia à minha:

1.ª opção  2.ª opção  3.ª opção  outra opção

10. A Universidade em que entrei correspondia à minha:

1.ª opção  2.ª opção  3.ª opção  outra opção

11. A minha média de entrada no curso actual foi de \_\_\_ \_\_\_, \_\_\_ \_\_\_ (0-20 valores)

12. Vim para a universidade para/ porque

Preparar-me para uma profissão.....

Tornar-me uma pessoa culta e com mais formação.....

Os meus pais esperavam isso.....

Ter mais oportunidades sociais.....

Os meus amigos também estão no Ensino Superior.....

Conhecer-me melhor.....

Outra (especifique)\_\_\_\_\_

13. A entrada no ensino superior implicou a minha saída de casa?

Não  Sim  Se **sim**, estou a viver:

Numa Residência Universitária.....

Num Apartamento com outros estudantes.....

Num Apartamento sozinho.....

Na casa/ apartamento com familiares.....

Outro local (especifique)\_\_\_\_\_

14. Neste momento encontro-me

Só a estudar

Trabalhar em *part-time*

Trabalhar em *full-time*

15. Na minha Escola/ Universidade desempenho algum tipo de funções académicas/ associativas

Não

Sim

Se **sim**, qual/ais?

Delegado/a de ano ou curso.....

Dirigente do Núcleo de Estudantes do meu curso (caso exista).....

Representante da Associação Académica.....

Responsável de Grupos recreativo-culturais da Universidade.....   
(tunas, jograis, clube de cinema, clube de jazz, teatro universitário, desporto...)

Representante dos estudantes nos Órgãos de Gestão (Senado, Conselho Académico..).....

Outra/s (especifique): \_\_\_\_\_

16. Neste momento tenciono

Sim

Não

Manter-me no mesmo curso ..... .....

Manter-me na mesma Universidade..... .....

17. Profissão do pai \_\_\_\_\_ 18. Profissão da mãe \_\_\_\_\_

19. Nível de escolaridade dos pais:

Pai

Mãe

Não sabe ler nem escrever..... .....

Sabe ler e escrever mas não fez a 4.<sup>a</sup> Classe..... .....

Tem o 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico ou a 4.<sup>a</sup> Classe..... .....

Tem o 2.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico ou o 6.<sup>o</sup> Ano de Escolaridade..... .....

Tem o 3.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico ou o 9.<sup>o</sup> Ano de Escolaridade..... .....

Tem o 12.<sup>o</sup> Ano de Escolaridade..... .....

Tem Bacharelato..... .....

Tem Licenciatura..... .....

Tem Mestrado..... .....

Tem Doutoramento..... .....

20. Já reprovou alguma vez?

Não

Sim

Se **sim**, quantas vezes? \_\_\_\_\_

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/ desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Acredito que posso concretizar os valores na carreira que escolhi.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Apresento oscilações de humor.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Gosto da Universidade que frequento.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Sinto confiança em mim próprio/a.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Tenho momentos de angústia.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/ Universidade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/ desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. A Biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Procuro sistematizar/ organizar a informação dada nas aulas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Tenho boas competências de estudo.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. A minha Universidade/ Politécnico tem boas infra-estruturas .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>













### SDQ III

Autor: H. Marsh

Adaptação portuguesa: L. Faria & A. M. Fontaine

### INSTRUÇÕES

Esta é uma oportunidade para reflectires sobre o que pensas e sentes acerca de ti próprio(a). Isto não é um teste: não há boas nem más respostas e todos poderão responder de forma diferente. O objectivo deste questionário é o de determinar a forma como as pessoas se descrevem a si próprias. As suas respostas serão confidenciais e não serão mostradas a ninguém. Deste modo, pedimos-te para seres sincero(a) nas tuas respostas. Não há limite de tempo, no entanto, não demores muito em cada frase, porque o que interessa é a tua primeira opinião.

Nas páginas seguintes vais encontrar um conjunto de afirmações que são descrições de ti próprio(a) com as quais podes concordar ou discordar em diferentes graus. Existem oito alternativas de resposta para cada frase que são: *concordo totalmente; concordo; concordo moderadamente; concordo mais do que discordo; discordo mais do que concordo; discordo moderadamente; discordo e discordo totalmente*. Responde a cada item, tendo em conta a forma como te sentes agora, mesmo que te tenhas sentido de um modo diferente noutra altura da tua vida. Em algumas situações, certos itens, podem já não ser apropriados ao teu caso, embora o fossem num período anterior da tua vida. Nestes casos, responde aos itens conforme terias respondido na altura em que estavam adequados a ti.

Não deixes itens em branco e assinala as tuas respostas nas folhas de resposta, pondo uma cruz no quadrado que corresponde à alternativa que escolheste.















Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação

Caro estudante,

Apresentamos-lhe, em seguida, um conjunto de questionários que fazem parte de uma investigação sobre a adaptação ao Ensino Superior. Pedimos-lhe que responda, garantindo desde já a confidencialidade das suas respostas. Posteriormente facultar-lhe-emos os resultados se assim o desejar.

Muito Obrigada pela sua colaboração

Sofia de Lurdes Rosas da Silva

Na presente investigação, para calcular o nível profissional, seguiram-se os agrupamentos propostos por Simões (1994, pp. 285-286) para o cálculo do nível socioeconómico. De notar que só utilizamos os critérios para a profissão sendo, por isso, uma adaptação.

A) Nível profissional baixo:

1. trabalhadores assalariados por conta de outrem
2. trabalhadores não especializados da indústria e construção civil
3. empregados de balcão no pequeno comércio
4. contínuos ou auxiliares de acção educativa
5. cozinheiros
6. empregados de mesa
7. empregados de limpeza
8. pescadores
9. rendeiros
10. trabalhadores agrícolas
11. vendedores ambulantes
12. trabalhadores especializados da indústria: mecânicos e electricistas
13. domésticas
14. pensionistas ou reformados...

B) Nível profissional médio:

1. profissionais técnicos intermédios independentes
2. pescadores proprietários de embarcações
3. empregados de escritório
4. empregados de seguros
5. empregados bancários
6. agentes e segurança

7. contabilistas e enfermeiros
8. técnicos de serviço social
9. professores do ensino básico
10. professores do ensino secundário
11. comerciantes
12. industriais...

C) Nível profissional elevado:

1. grandes proprietários ou empresários agrícolas
2. grandes proprietários ou empresários do comércio
3. grandes proprietários ou empresários de serviços
4. profissões liberais: gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas
5. professores do ensino superior
6. artistas
7. oficiais superiores das forças militares e militarizadas
8. pilotos de aviação...