

---

## Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento?

✘ **Sofia de Lurdes Rosas da Silva**

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

✘ **Joaquim Armando Gomes Ferreira**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra

### Resumo

O presente artigo explora, através de uma revisão da literatura, os contributos do contexto familiar para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo e o seu ajustamento aos contextos de vida, com especial relevo para o jovem adulto em contexto de ensino superior. A análise dos estudos permite identificar características familiares que se constituem em facilitadores ou entraves aos processos de desenvolvimento psicossocial e aos processos adaptativos dos indivíduos ao contexto do ensino superior.

### Palavras-chave

Família, Desenvolvimento psicossocial, Adaptação, Ensino superior

### Abstract

The purpose of the present paper is to explore the main contributions of family contexts to individual's psychosocial development as well as to his/her adjustment to other life contexts, such as young adult's development and adjustment to college. An extensive review of the literature allowed us to pinpoint family characteristics that can be considered facilitators or obstacles to college student's psychosocial development as well as to their adjustment to college.

### Key-words

Family, Psychosocial development, Adjustment, Higher education

### 1. Introdução

A transição para e a frequência do ensino superior representa, para o jovem adulto, um período de desenvolvimento psicossocial repleto de tarefas e desafios. O seu

crescimento direcciona-se para uma maior complexidade, com quadros de referência mais alargados e diferenciados em várias dimensões: sentido de competência, desenvolvimento e integração das emoções, autonomia, relações interpessoais, aquisição da identidade, desenvolvimento da integridade e de um sentido de vida (Chickering e Reisser, 1993).

Por outro lado, certas características institucionais do ensino superior associadas a características pessoais e familiares do estudante parecem afectar a qualidade do seu desenvolvimento. Existe um corpo teórico crescente que advoga que o meio ambiente tem um papel determinante no ajustamento, no desenvolvimento e na aprendizagem, através da natureza e intensidade dos estímulos académicos e sociais que proporciona. Investigadores desta linha de pensamento como Astin (1997) e Pascarella e Terenzini (1991, 2005) partem do pressuposto que o ambiente formal e informal da instituição de ensino superior, em articulação com as características pessoais e familiares do estudante, acrescido do 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 (nos diversos contextos de vida, incluindo a família) e as interacções com os agentes socializadores.

Os novos contextos de vida podem ser percebidos pelo estudante de modo positivo, significativo, estimulante e desafiador ou, pelo contrário, de modo negativo. Essa percepção parece depender da conjugação dinâmica dos planos pessoal, familiar e social. Assim, o ambiente do ensino superior pode produzir 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 emergência de algumas investigações que se centram na compreensão do papel da família nesta transição. A maioria dos estudos encontrados centra-se nas questões da vinculação/ individuação, e do ambiente psicossocial familiar/ suporte social.

## **2. A família como organismo vivo: a família numa perspectiva sistémica**

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 psicossocial e nos comportamentos adaptativos 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; Lee, Hamman e

Lee, 2007; Ryan, Solberg e Brown, 1996; Perosa, Perosa e Tam, 1996; Repetti, Taylor e Seeman, 2002; Schultheiss e Blustein, 1994; Strage, 1998). Este reconhecimento surge 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).

O interesse pela questão da família veio, porém, evidenciar o problema 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. Como salienta Gonçalves (1997), a família é uma realidade complexa a nível psicológico, sociológico, cultural, económico, religioso e político, na sua mutabilidade e continuidade.

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, e filho(s). Esta concepção, apoiada pela sociedade, reflecte crenças tradicionais, morais e sociais com consequências ao nível da investigação, na medida em que grande parte dos estudos tem-se desenvolvido em torno deste conceito de família nuclear<sup>2</sup>.

No entanto, mesmo a família nuclear 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 recasadas, etc.) (Goldenberg e Goldenberg, 1980).

Assim, torna-se evidente que as definições de família não são uniformes nem universais, variando conforme a tónica dada por este ou por aquele investigador. Entre um conjunto amplo de teorias, modelos ou quadros conceptuais, encontram-se as concepções sistémicas, 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 nuances que se apresentam de seguida.

### **2.1. Família: uma perspectiva desenvolvimentista**

A teoria do desenvolvimento familiar tem procurado compreender os processos de mudança nas famílias, ao longo do seu ciclo de vida. De acordo com esta perspectiva sistémica, 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 (Goldenberg e Goldenberg, 1980).

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<sup>3</sup> familiares, assim como reorganizações da família. Os períodos de desordem que acompanham estas mudanças de papéis denominam-se crises normais ou transições normativas. Cada estágio de desenvolvimento familiar contém tarefas de desenvolvimento, que a família deve alcançar e cumprir para passar com sucesso ao estágio seguinte e para manter o equilíbrio familiar.

A teoria desenvolvimentista reconhece que os contextos sociais e históricos também desempenham um papel importante no desenvolvimento da família (Nock, 1982). Por exemplo, o papel dos pais está rodeado por expectativas sociais e, por isso, podemos esperar que a interação pais/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 jovem adulto.

Este modelo de 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, 1996). 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 (1996), 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, 1996). Como alerta Relvas (1996), 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 interações” (Relvas, 1996, p. 25).

## 2.2. A família à luz da teoria de sistemas

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 adopção), 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 sub-totalidades 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. Centra-se, por isso, nos processos relacionais (traduzidos nas normas, estruturas e interacção familiares) e na sua dimensão temporal (desenvolvimento, evolução, continuidade).

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). A teoria dos sistemas familiares enfatiza, deste modo, a totalidade da família mais do que o indivíduo dentro do sistema.

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 instituição de ensino superior, etc.

A conceptualização das famílias como sistemas implica a existência de limites que definem 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 e em transacção com ela), afectando o fluxo de informação entre o ambiente e o sistema.

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 meio 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 quer como entre subsistemas<sup>4</sup>.

O feedback é outro conceito fundamental na teoria sistémica e refere-se ao controlo cibernético dos sistemas sociais, isto é, define-se como um circuito fechado que devolve ao sistema parte do seu output em forma de input. O sistema mantém um padrão de conduta determinado por um de dois tipos possíveis de feedback: positivo ou negativo. O feedback negativo é um mecanismo que opera para restaurar ou manter um estado conhecido como homeostase, isto é, para manter a estabilidade do sistema e corrigir qualquer desvio (de origem interna ou externa) dos comportamentos. 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, 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 do sistema 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.

### **2.3. A família na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano**

Dentro desta perspectiva, o desenvolvimento humano é conceptualizado como o produto de um processo co-extensivo ao ciclo de vida, de compromissos entre o indivíduo e o ambiente (Bronfenbrenner, 1993). O crescimento e o desenvolvimento saudável do indivíduo resultam do balanço dinâmico entre forças internas e forças 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 e compatíveis com as suas capacidades de coping, serão capazes de lidar com tais desafios e, em consequência, crescerão.

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; 1986; 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 estresse excedem a disponibilidade de recursos pessoais e familiares, sendo mais provável que ocorram, na perspectiva deste autor, o conflito e a violência.

Para Bronfenbrenner (1979), a ecologia do desenvolvimento humano é composta por quatro sistemas ou contextos distintos, mas inter-relacionados entre si. Estes sistemas ou contextos diferenciam-se com base no imediato em relação à pessoa que

se desenvolve: micro, meso-, exo- e macrosistema.

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 pais e irmãos. Outro microsistema relevante para o desenvolvimento do indivíduo seria a escola/instituição de ensino superior e englobaria as interações com os professores e com os pares.

O segundo estrato ecológico, mesosistema, 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 instituição de ensino superior (o que ocorre no ensino superior pode afectar a família e vice-versa).

O exosistema define-se como uma extensão do mesosistema. 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 a rodeie e afecte o contexto imediato em que se encontra e, por isso, influencia, delimita e até determina o que ali acontece (Bronfenbrenner, 1986; 1993). 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/ jovem/ jovem adulto não desempenha nenhum papel.

O macrosistema representa os valores culturais, sistemas de crenças e acontecimentos históricos que podem afectar outros sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1979; 1986; 1993). Assim, por exemplo, as atitudes, os valores e as crenças sociais relativas ao jovem adulto e ao papel parental na educação dos filhos podem ter importantes influências na forma como se é socialmente tratado e valorizado.

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

### **3. Família: contextos de desenvolvimento**

Os anos de infância, passados tradicionalmente na família, são vistos por muitos investigadores como particularmente importantes para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. A partilha desta ideia 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<sup>5</sup> (Frome e Eccles, 1998).

Nos primeiros anos de infância, a família é responsável pelo cuidado e desenvolvimento saudável da criança. Em ambientes familiares 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 das figuras parentais (Repetti, Taylor e Seeman, 2002).

Nesta linha 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. Porém, a investigação tem indicado 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, assim, 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, especialmente no desenvolvimento de relações interpessoais maduras (Chickering e Reisser, 1993).

Outra área de investigação que tem suscitado interesse é a do ambiente ou clima familiar. Moos (1976, citado por Shulman e Prechter, 1989, p.441) introduziu o conceito 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.

São vários os estudos que defendem a existência de uma forte relação entre o tipo de interação familiar e o desenvolvimento de comportamentos desviantes nos filhos. Parece haver reconhecimento de que as interações coercivas/conflituosas entre pais/ filhos podem dar lugar ao desenvolvimento de comportamentos agressivos e anti-sociais 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 ou negligentes, relacionamentos familiares frios, que não apoiam) prejudicam o desenvolvimento psicossocial e físico das crianças, com efeitos que se estendem e perduram na sua vida de adultos. São 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 a novos contextos de vida (Jaycox e Repetti, 1993; Wright, Crawford e Darren, 2009), depressão no adolescente e jovem adulto (Shulman e Prechter, 1989; Wright, Crawford e Darren, 2009) e efeitos inibidores dos comportamentos de exploração e investimento vocacional (Gonçalves, 1997; Lopez, 1989).

Por outro lado, em termos gerais, os factores contextuais de apoio (receptividade e apoio familiar) promovem o desenvolvimento da competência e a adaptação da criança, jovem e adulto em diferentes contextos. As crianças e jovens que beneficiam de relações de apoio por parte dos seus pais, em adultos, 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; Lee, Douglas e Lee, 2007; Shulman e Prechter, 1989; Wise e King, 2008) e competências de aprendizagem auto-regulada (Lee, Hamman e Lee, 2007).

As formas de controlo parental sobre os filhos e os seus efeitos no desenvolvimento também têm suscitado interesse nos investigadores. O controlo<sup>6</sup> 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 e

jovens que a sociedade é governada por regras e estruturas, que eles devem observar para serem reconhecidas como pessoas socialmente competentes (Barber, Olsen e Shagle, 1994). Um certo controlo, quando particularmente combinado com níveis de apoio parental elevados, está associado 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 auto-regulação do seu comportamento e, deste modo, o desenvolvimento da competência.

Em síntese, as teorias do desenvolvimento infantil e juvenil salientam a importância de um relacionamento de qualidade com os pais para a aquisição de competências 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 as figuras parentais facilita a exploração, a descoberta, a aquisição de competências e o desenvolvimento de esquemas de auto-percepção pessoal positivos (auto-valorização 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) (Pierce, Saranson e Saranson, 1990, citados por Cutrona et al., 1994, p. 369).

#### **4. Família: que ligação entre estes dois contextos de desenvolvimento?**

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, pelas oportunidades de exploração e de investimento que proporcionam. Durante estes períodos não podemos esquecer os contributos desempenhados por um conjunto de variáveis pessoais e contextuais. A família, enquanto variável contextual, parece desempenhar 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 ao ensino superior. 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, ao longo do ciclo de vida. 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).

À luz das concepções sistêmicas, 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 de cada membro. 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, parece estar relacionada com a disponibilidade para apoiar a adaptação ao novo contexto de vida e com a facilitação do processo de separação/individuação. No entanto, o crescimento 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 mesossistema, de inter-relações e influências mútuas entre família e o ensino superior. Por conseguinte, afectam-se e modificam-se segundo uma relação de interdependência.

Como referido anteriormente, os anos que se passam no ensino superior são vistos como um período de oportunidades de desenvolvimento psicossocial, durante o qual os estudantes: desenvolvem a competência académica e social, aprendem a lidar com as emoções e a expressá-las adequadamente, adquirem a autonomia, desenvolvem relações interpessoais maduras, desenvolvem a identidade, a integridade e um sentido de vida (Chickering e Reisser, 1993). Estes ganhos ocorrem à medida que a intensidade do controlo parental diminui 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; Chickering e Reisser, 1993).

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 em contexto de ensino superior (Ferreira, 2003; 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 tanto a vinculação<sup>7</sup> como a individuação são cruciais para o funcionamento dos comportamentos adaptativos.

O processo de separação/individuação, tarefa de desenvolvimento iniciada na adolescência (Blos, 1979, citado por Rice, Cole e Lapsley, 1990, p. 195), é visto como uma tentativa de transcender as representações infantis impostas pelos pais, que resultam na reformulação do Self e na aquisição e consolidação da identidade. Para tal é necessário que o adolescente se autonomize em relação às influências parentais interiorizadas.

Inicialmente, alguns teóricos conceptualizaram a transição para a fase adulta como um período marcado pelo conflito e estresse, 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).

Mais recentemente veio mostrar-se que o jovem adulto não abandona ou repudia os seus pais como condição necessária para o seu desenvolvimento. Em vez disso, um desenvolvimento psicológico saudável é promovido dentro do contexto de uma redefinição progressiva mútua da relação pais/adolescente/jovem adulto, uma relação que continua no sentido da união emocional (Chickering e Reisser, 1993; 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), os pais que proporcionam uma base segura de apoio promovem comportamentos de exploração activa do ambiente e o desenvolvimento das competências intelectuais e sociais. A capacidade para manter laços afectivos próximos com os pais enquanto negociam a transição para o ensino superior apresenta, por isso, consequências ao nível da sua adaptação (Schultheiss e Blustein, 1994).

Kenny (1987) mostrou interesse no estudo do processo de separação/individuação durante a transição para a universidade. 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>8</sup>, estilo desligado<sup>9</sup>, estilo preocupado<sup>10</sup> e estilo receoso<sup>11</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 auto-confiantes nas suas capacidades para atrair e ter parceiros românticos do que os menos seguros e os inseguros. Os estudantes inseguros parecem ter auto-percepções menos favoráveis da sua competência interpessoal, mecanismos de coping menos adequados ao ajustamento e mais propensão para comportamentos depressivos.

Outro foco de interesse sobre o processo de vinculação/individualização centra-se nas diferenças de género. Investigadores como Ferreira (2003), Holmbeck e Wandrei (1993), Kenny (1987), Kenny e Donaldson (1991) e Schultheiss e Blustein (1994) verificaram que as estudantes se descrevem 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 e facilitadores da sua adaptação na transição para o contexto do ensino superior.

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/individuação e com impacto negativo no ajustamento do indivíduo (Lopez, Campbell e Watkins, 1988).

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 implica ajustamentos familiares.

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

Além disso, os estudos revelam que o processo de separação/individuação é mediado por outras características do relacionamento familiar, nomeadamente a coesão e o conflito. Por exemplo, Cooper (1988, citado por 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 a qualidade da vinculação familiar e a coesão jogam um papel determinante no nível de ajustamento dos estudantes do ensino superior.

Um domínio de investigação que tem sido alvo de alguma investigação apoia-se no modelo do ambiente psicossocial familiar proposto por Moos e Moos (1986). O modelo conceptual destes investigadores, apoiado na perspectiva sistémica, tenta explicar o relacionamento existente 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 (Timko e Moos, 1996). 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 estresse. 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 estressante dos factores externos e promover o desenvolvimento dos recursos sociais associados aos factores extra-familiares. Por conseguinte, a adaptação do jovem adulto é influenciada pelo funcionamento familiar.

Certas características relacionais, como o conflito, parecem estar associados ao desenvolvimento de comportamentos de inadaptação (défices na competência social, no controlo e expressão das emoções e na utilização de estratégias de coping), aquando das exigências e desafios colocados pelos novos contextos de vida.

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; 2005) 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.

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 ambas as figuras parentais 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 socialização no jovem adulto opera através das representações das vinculações construídas na relação pais/criança durante a infância.

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 com influência ao nível das decisões em relação às metas educacionais e vocacionais. Os autores também apontam que o alcoolismo, a depressão e o conflito parental afectam de modo negativo as provisões de apoio parental. 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 (Silva, 2003). Em consequência, um suporte familiar pobre tem sido associado a comportamentos anti-sociais e de desajustamento, abuso de álcool e drogas no jovem adulto.

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 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.

Ainda em relação a esta dimensão do ambiente familiar, Silva (2003) observou que as percepções de controlo familiar dos estudantes do quarto ano eram significativamente inferiores às dos estudantes do primeiro ano. De facto, os 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.

## 5. Conclusão

A adaptação às exigências e desafios colocados pelos contextos de ensino superior é um processo complexo, dinâmico e envolve uma multiplicidade de factores, quer de natureza pessoal, quer de natureza contextual (Astin, 1997; Chickering e Reisser, 1993; Pascarella e Terenzini, 1991, 2005). Partindo desta ideia, o presente artigo explorou os contributos do contexto familiar para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo e em especial do jovem adulto e o seu ajustamento ao contexto do ensino superior.

Partindo de um breve enquadramento teórico do contexto familiar, assente nas teorias sistémicas, e de uma revisão de investigações, que vão da infância ao período adulto, foram exploradas as ligações entre estes dois contextos de desenvolvimento: família e ensino superior.

A análise dos estudos sobre o funcionamento familiar (ao nível da vinculação, suporte social e ambiente familiar) permite identificar características familiares que se constituem em facilitadores ou entraves aos processos de desenvolvimento psicossocial e aos processos adaptativos dos indivíduos, da infância à vida adulta, face aos novos contextos de vida.

Ao nível do ensino superior, de um modo geral, os estudos sobre os contributos da família indiciam o papel positivo exercido pelos laços afectivos, pela coesão e expressividade, pelo suporte parental e pela facilitação do processo de separação/individuação para o desenvolvimento e integração do indivíduo. Por outro lado, o conflito, a ausência de apoio e a vinculação disfuncional parecem estar associados a comportamentos de inadaptação do jovem adulto e a dificuldades ao nível do seu desenvolvimento psicossocial.

## Bibliografia

- Amato, P. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (1), 39-53.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Arboleda, M. (1999). Ambiente familiar y problemas de adaptación de los hijos. In A. Fontaine (Coord.). *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 80-98). Porto: Edições Asa.

- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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 G. Pierce, B. Sarason, & I. Sarason (Eds.). *Handbook of Social Support and the Family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.
- 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.
- 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. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak, & K. Fisher (Eds.). *Development in context, acting and thinking in specific environments*. New Jersey: LEA.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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.
- 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.
- Ferreira, I. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. Factores familiares e sociodemográficos*. Tese de doutoramento
-

- apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- 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.
- 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.
- 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.
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- Hoffman, L. (1981). *Foundations of family therapy: a conceptual framework for systems change*. EUA: Basic Books, Inc.
- 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.
- Jaycox, L., & Repetti, R. (1993). Conflict in families and the psychological adjustment of preadolescent children. *Journal of Family Psychology*, 7 (3), 344-355.
- 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.
- Lee, P., Hamman, D., & Lee, C. (2007). The relationship of family closeness with college students' self-regulated learning and school adjustment. *College Student Journal*, 41 (4), 779-788.
- 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.
- Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie*. Paris: Jean-Pierre Delarge.
- Minuchin, S., & Fishman, C. (1981). *Family therapy techniques*. Harvard: University Press.
- 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.
- Nock, S. (1982). The life-cycle approach to family analysis. In B. Wolman (Ed.). *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 636-651). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Parker, G. & Gladstone, G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. In G. Pierce, B. Sarason, & I. Sarason, (Eds.). *Handbook of social support and the family* (pp.195-218). New York: Plenum.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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 G. Pierce, B. Sarason & I. Sarason (Eds.). *Handbook of social support and the family* (pp.

- 3-23). New York: Plenum Press.
- 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.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- 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.
- 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 G. Pierce, B. Sarason & I. Sarason (Eds.). *Handbook of social support and the family* (pp. 249-267). New York: Plenum Press.
- Schultheiss, D. & Blustein, D. (1994). Role adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41 (2), 248-255.
- Shulman, S. & Prechter, E. (1989). Adolescent perception of family climate and adaptation to residential schooling. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (5), 439-449.
- Silva, S. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior. Contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- 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.
- 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 G. Pierce, B. Sarason & I. Sarason (Eds.). *Handbook of social support and the family* (pp. 289-310). New York: Plenum Press.
- Wise, R., & King, A. (2008). Family environment as a predictor of the quality of college students' friendships. *Journal of family issues*, 29 (6), 828-848.
- Wright, M., Crawford, E. & Darren, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: the mediating role of maladaptive schemas. *Child abuse & neglect: the International journal*, 33 (1), 59-68.

---

## Notas

1 Parte do artigo provém da tese de mestrado de Silva (2003), sob orientação de Joaquim Armando Ferreira.

2 Acresce o facto de os estudos sobre a família nuclear incidirem sobre diferentes variáveis familiares: estatuto marital, número de crianças, expressões de emoção, vinculação/individuação, coesão ou conflito, práticas parentais de comunicação, práticas de relacionamento com a comunidade, ambiente familiar. Além disso, tem-se também estudado as percepções individuais que um sujeito tem da própria família, as percepções individuais de dois ou mais membros, ou interações comportamentais entre os membros da família.

3 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 estágio. Por exemplo, o nascimento do primeiro filho introduz a necessidade de que os pais desenvolvam competências para cuidarem da criança. Um estágio 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.

4 Os limites entre subsistemas permitem a diferenciação intrasistémica, limites que para um efectivo funcionamento familiar devem ser claros e flexíveis.

5 A este respeito Eccles (1983, citado por Frome e Eccles, 1998, p. 435) referiu 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.

6 Barber, Olsen e Shagle (1994) distinguem controlo psicológico de

---

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-las, 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.

7 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).

8 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.

9 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.

10 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 relacionam.

11 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.



**Correspondência**

Sofia de Lurdes Rosas da Silva  
Escola Superior de Educação de Coimbra  
Praça Heróis do Ultramar – Solum  
3030-329 Coimbra

sofiace@esec.pt

Joaquim Armando Gomes Ferreira  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra  
Rua do Colégio Novo  
Apartado 6153  
3001-802 Coimbra

jferreira@fpce.uc.pt

