

# UMA ABORDAGEM MULTIMÉTODO DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

## Contributos da investigação e da intervenção<sup>1</sup>

*Alice M. Bastos, Carolina Silva e Óscar F. Gonçalves*

**Resumo** Após um século de Psicologia, entendemos que é necessário integrar no estudo do desenvolvimento humano abordagens capazes de nos aproximarem da complexidade dos processos de desenvolvimento e mudança. Na linha de alguns autores, entendemos que é possível aproximar abordagens quantitativas e qualitativas na Psicologia (*e.g.*, Patton, 1990; Mertens, 1998). A nossa proposta é a de que se integrem no plano de investigação diferentes metodologias, efectuando uma aproximação ao problema a partir de diferentes ângulos. Além disso, consideramos que, na avaliação da intervenção em desenvolvimento humano (estudo experimental), as medidas de pré e pós-teste são insuficientes para compreender a complexidade da mudança, assumindo os estudos de *follow-up* uma importância crucial. Entendemos ainda que é necessário efectuar uma exploração inicial do problema sob investigação e daí a utilidade de um estudo exploratório (estudo transversal de observação), pois permite obter um esboço inicial do contexto em que vamos intervir. Finalmente, defendemos que é de particular relevância ir além do silêncio dos números, introduzindo no plano de investigação os valores extremos e as histórias que co-construímos nos movimentos de desenvolvimento e mudança (estudo de casos extremos).

**Palavras-chave** Abordagem multimétodo; desenvolvimento pessoal; mudança; ensino superior.

### Introdução

Se considerarmos as advertências de alguns dos críticos actuais da Psicologia, verificamos que o modo como construímos e mantemos o conhecimento arrasta consigo todo um conjunto de constrangimentos, alguns dos quais já assinalados na psicologia crítica do desenvolvimento (Broughton, 1987; Riegel, 1976). Também teóricos ligados ao pensamento pós-moderno (Derrida, 1972; Lyotard, 1986; Rorty, 1994) nos alertam para as fragilidades das nossas construções teóricas. Lyotard (1986), por exemplo, ao abordar o problema do conhecimento na condição pós-moderna, faz uma abordagem crítica do saber científico, transportando-nos até ao saber narrativo, ao problema da legitimação do saber e ao poder do estado. Lyotard

Alice M. Bastos, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ESE. Carolina Silva, Universidade do Porto, ICBAS. Óscar F. Gonçalves, Universidade do Minho, IEP.

(*op. cit.*) considera que o saber científico se constrói sob a égide de determinados constrangimentos discursivos, se mantém com base em determinadas evidências e argumentação.

De um modo implícito estas questões aproximam-nos do problema da validade e credibilidade dos resultados obtidos nos planos de investigação abordados por diversos autores, particularmente, nesta década (Denzin & Lincoln, 1994; Mishler, 1990; Patton, 1990; Riessman, 1993). Neste sentido, na linha de Mishler (1990), assumimos o conhecimento científico como socialmente construído, defendendo assim a necessidade de integrar no mesmo plano de investigação, não só a tradição paradigmática em que somos instruídos, mas também a tradição narrativa em que somos educados. Ora, o saber narrativo, sendo basicamente oral, circula nas histórias que contamos, nas conversações que mantemos e a narração torna-se o seu modo privilegiado de circulação. Já o saber paradigmático operacionaliza-se num conjunto de regras que ditam os processos e procedimentos a usar na construção do conhecimento dito científico, regras essas que se actualizam em exigências de validade e fidelidade.

Se considerarmos alguns dos movimentos actuais da Psicologia, nomeadamente ao nível do construcionismo social e do construtivismo, constatamos que o saber narrativo tem sido retomado na investigação e as práticas discursivas revalorizadas no seio de culturas localizadas (Bruner, 1990, 1996; Gergen, 1991, 1998; Gonçalves, 1998; Harré, 1998; Kvale, 1992; Shotter, 1993). Se assumirmos o desafio de Kvale (1992) e tomarmos em consideração outros domínios de expressão humana, nomeadamente o das artes plásticas, verificamos que Picasso numa das suas obras de referência — *“As meninas d’Avignon”* (1907), inicialmente intitulada *“O bordel filosófico”* — faz uma aproximação ao mundo sociocultural da sua época e, numa posição crítica, devolve-nos as prostitutas d’Avignon de um modo substancialmente diverso da tradição, marcando assim um dos momentos iniciais do cubismo. Curiosamente, *As meninas d’Avignon* (1907) é considerado por Picasso um quadro inacabado. No entanto, Picasso guardou este exemplar durante anos, antes de o expor em público, sem lhe ter introduzido qualquer alteração, como nos alerta Leymarie (1971). Esta insatisfação e este deixar em aberto parecem-nos substancialmente próximos dos processos e procedimentos de investigação. Outro dado em Picasso, que nos parece relevante para os projectos de investigação, é o facto de os rostos/máscaras das figuras ambíguas de *As meninas d’Avignon* se aproximarem do *Auto-retrato* de Picasso (1906), executado um ano antes.

Em nosso entender, na investigação estamos claramente em processos auto-referenciados, assumindo assim que existência e conhecimento contêm a marca do seu autor (Gonçalves, 1998). Neste contexto, partilhamos da posição de Bruner (1990) de que não podemos falar, escrever e/ou investigar fora de nós. Dito de outro modo, como nos alerta Polkinghorne (1992), estamos perante a impossibilidade de assumir o *ponto de vista de lugar nenhum* de que fala Nagel, ou ainda incapazes de olhar para a realidade a partir do *olho divino*, referido por Putnam. E, nesse caso, precisamos de assumir os limites da investigação, em particular nas ciências sociais e humanas.

Assumindo a marca da nossa humanidade, no presente artigo vamos

descrever os processos e procedimentos que relatam a passagem do silêncio dos números às narrativas pessoais, num projecto de investigação definido como multimétodo. Assumimos que as histórias, inclusive as de investigação, se contam, como nos lembrava Gergen (1998), a partir de um lugar qualquer. E, por isso, escolhemos não só o que contamos (o nosso problema de investigação) mas também o modo como contamos essa história (os processos e procedimentos utilizados). É neste sentido que entendemos que Picasso nos poderá ser útil na investigação: (i) pela conformidade aos cânones tradicionais, num regresso à ordem, como acontece por exemplo no retrato do seu filho Pablo (1924), executado após a sua entrada no cubismo; (ii) pela transgressão de todos os cânones, num assumir do caos na sua obra de síntese — a *Guernica*, um dos ícones deste século. Ao longo da sua obra, Picasso remete-nos para um movimento permanente entre a ordem, a adesão ao anti-go, ao velho, à tradição (por exemplo, as contínuas referências à arte ibérica e à arte africana primitiva), e o confronto com o caos, a desordem, a novidade, num exercício de inovação e/ou transgressão.

Reconhecemos que a profunda humanidade da obra de Picasso nos força a olhar para o mesmo problema sob investigação a partir de diferentes ângulos. Ora, a avaliação psicológica aproxima-nos, predominantemente, de uma grande racionalidade formal, num exercício de abstracção das formas, aproximando-nos da perfeição dos modelos *apolíneos*, para retomarmos uma expressão de Gruber (1984). No entanto, a busca do sentido humano, ao transportar-nos ao lado *dionisíaco*, aproxima-nos da construção narrativa da experiência pessoal. Assim, ao integrarmos no mesmo projecto de pesquisa diferentes metodologias de análise, entendemos que assumimos o desafio de Denzin e Lincoln (1994) de transformar um projecto de investigação sobre desenvolvimento pessoal e mudança em permanente *“bricolage”*. Se considerarmos agora o desenvolvimento pessoal, constatamos que este tem sido muitas vezes assumido como sinónimo de desenvolvimento psicológico (King & Baxter-Magolda, 1996). Tem sido associado à aprendizagem e abordado como uma questão de atitudes, competências e valores (Kuhn, Schuh & Whitt, 1991). Assumido também como sinónimo de personalidade (Sprinthall & Collins, 1994), é ainda definido através de um conjunto de *vectores* em domínios psicossociais (Chikering & Reisser, 1993).

Enquanto relativo à pessoa em desenvolvimento, tem também sido encarado do ponto de vista dos processos psicológicos subjacentes à evolução e à mudança, ou seja, como uma transformação construtiva da forma, irreversível no tempo, através de processos de troca entre o organismo e o meio (Valsiner, 1997). No entanto, como é fácil verificar pela polémica instalada ao nível da formação pessoal e social e, particularmente, da Lei de Bases que regulamenta o desenvolvimento pessoal e social no ensino básico (Jácome, 1999), estamos longe de um consenso na definição deste construto.

Se considerarmos que a pessoa envolve uma diversidade de facetas, onde pensar, sentir e agir se entrelaçam na produção de acções intencionalizadas, então podemos considerar que estamos perante quadros de referência múltiplos, onde a informação disponível para lidar com a complexidade do problema é insuficiente e contraditória. É face à diversidade de abordagens sobre o desenvolvimento

pessoal que aproximamos este conceito do de *autoria*, como sugerem alguns investigadores ligados ao desenvolvimento humano (Baxter-Magolda, 1998; Kegan, 1994). Baxter-Magolda (1998) considera que a *autoria* pode ser entendida como “*um modo de construção do significado da experiência pessoal a partir de dentro de cada um*” (p. 152). Este conceito engloba a integração de dimensões cognitivas, intrapessoais e interpessoais. Requer, portanto, uma avaliação da sua própria perspectiva (dimensão intrapessoal), o confronto com outras possibilidades de explicação (dimensão interpessoal) e a construção de uma perspectiva alternativa como resultado deste movimento (dimensão cognitiva).

Neste contexto, defendemos que a construção de uma perspectiva mais complexa acerca do mundo e de si próprio se faz num espaço relacional. Ou seja, o modo como *autoramos* a própria existência contém a marca da cultura em que crescemos. E neste sentido consideramos que a experiência de ensino superior, pela diversidade de oportunidades que oferece, poderá ser encarada como um tempo privilegiado nos processos de transformação pessoal. Assim, o presente projecto incide sob o desenvolvimento pessoal e a mudança que decorre em jovens adultos, durante a licenciatura, quer em termos de *self* (dimensões intrapessoais) quer ao nível da complexidade do pensamento (dimensão cognitiva). Assume-se a dimensão interpessoal como a rede onde se tece toda construção do sentido humano.

## Metodologia e resultados

Este artigo aborda a problemática do desenvolvimento pessoal e mudança usando diferentes metodologias. Inicialmente utiliza-se um estudo transversal inquirindo os estudantes, do primeiro ao quarto ano, sobre aspectos relacionados com variáveis pessoais, familiares e académicas. Este estudo permitiu-nos modelar o grau de dependência do *self* e da complexidade cognitiva do conjunto de variáveis anteriormente descritas. Seguidamente, tomando em consideração os resultados obtidos, nomeadamente a dependência de facetas do *self* da experiência académica, utilizamos um estudo experimental seleccionando uma amostra de estudantes do primeiro ano, repartidos pelo grupo experimental e de controlo, que foram inquiridos sobre o mesmo conjunto de variáveis (momento inicial de avaliação), sujeitos a um programa de desenvolvimento pessoal (momento da segunda avaliação) e reavaliados passado um ano. Da análise de variância de medidas repetidas das diferentes facetas do *self*, em função dos grupos de pertença, sobressai um contraste mais forte na auto-estima entre os dois grupos. Com base na análise de resíduos deste modelo foram seleccionados indivíduos, pertencentes aos dois grupos, cuja *auto-estima* se situava mais distante em relação a uma avaliação média. Estes quatro indivíduos foram estudados de um modo compreensivo numa avaliação qualitativa.

*Estudo transversal de observação*

Fazem parte deste estudo estudantes que frequentam os cursos de formação de professores no ensino superior público politécnico e universitário ( $N=320$ ), pertencentes aos cursos de Línguas e Ciências, igualmente distribuídos pelos quatro anos da licenciatura. O quinto ano de licenciatura foi eliminado do estudo pelo facto de os estudantes assumirem responsabilidades ligadas à docência, o que, se atendermos à teoria e investigação neste domínio, poderá introduzir novas variáveis no processo (Baxter-Magolda, 1992, 1996; King & Kitchener, 1994; Kitchener & King, 1990). A média de idades dos estudantes inquiridos foi de cerca de 20,8 anos ( $DP=2,5$ ). Em termos de grupos socioeconómicos de pertença, considerando o nível de instrução e a profissão dos progenitores, estes participantes integram grupos pouco favorecidos, o que se poderá explicar tendo em conta a zona do país onde o estudo decorre.

Dos instrumentos utilizados fazem parte o *Inventário do Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP, Parker, 1984)*, instrumento que foi construído a partir da teoria de Perry (1970), e apresenta um formato de tipo *Likert*, numa escala de 1 a 4 pontos. Para avaliar o sistema *self*, utilizamos o *Self Perception Profile for College Students (SPPCS, Neeman & Harter, 1986)*. Este instrumento baseia-se numa perspectiva desenvolvimental do *self* e procura avaliar os diferentes domínios do *self*, a partir de pólos opostos (Harter, 1990). Em termos de procedimentos, todos os participantes foram avaliados no final do primeiro semestre, nas salas de aula, durante os tempos lectivos.

Dada a diversidade de resultados e a quantidade de variáveis sob investigação, ilustraremos apenas os resultados utilizando uma das dimensões de um dos domínios em estudo, designadamente uma das facetas ou dimensões do *self*, designada por *apreciação global (AG)*. Esta AG refere-se ao modo como cada um se julga, percebe e avalia. No entender de Harter (1990), esta dimensão dá-nos uma medida de *auto-estima* que é independente das demais subescalas que integram este instrumento.

Como se pode observar através do quadro 1, no que se refere à *apreciação global*, os resultados apontam para uma descida nos valores relativos ao modo como estes estudantes se percebem e avaliam durante a licenciatura. Tendo em consideração os resultados obtidos, procedemos à análise de regressão múltipla, tendo utilizado a *apreciação global (AG)* como variável dependente e introduzido todas as variáveis independentes organizadas em função de diferentes blocos (quadro 2). Como esperado, os resultados apontam para a existência de variações significativas nesta dimensão do *self* ( $F(4,283)=3,08; p<0,05$ ). Como grupo, o primeiro bloco de variáveis contribui para a explicação de 4,2% da percentagem de variância nos valores da *apreciação global (AG)*.

Analisemos estes resultados mais pormenorizadamente, tomando como referência cada um dos blocos: (i) Experiência académica actual — no que se refere ao primeiro bloco de variáveis, análises posteriores *Scheffé post-hoc* indicaram que, à medida que o estudante avança na licenciatura, se percebe e avalia de um modo cada vez mais desfavorável, estimando-se a diferença entre o 1.º e o 4.º ano de

**Quadro 1** Descrição da subescala *apreciação global* segundo as características do indivíduo

Características do indivíduo	Apreciação global (AG)				
		N	M	DP	Intervalo de variação
Ano de licenciatura	1	78	18,2	1,5	15-22
	2	76	18,0	1,3	16-22
	3	76	17,9	1,5	14-23
	4	76	17,4	1,6	14-22
	Total	306	17,9	1,5	14-23
Curso	L	157	17,9	1,5	14-23
	C	149	17,9	1,5	14-22
	Total	306	17,9	1,5	14-23
Sexo	M	68	18,2	1,5	15-22
	F	238	17,8	1,5	14-23
	Total	306	17,9	1,5	14-23
Idade	18-19	97	18,1	1,4	15-22
	20-21	115	17,7	1,5	14-23
	22-36	94	17,9	1,6	14-22
	Total	306	17,9	1,5	14-23
Instrução do pai	Nível 1	166	17,8	1,3	14-22
	Nível 2	95	18,3	1,7	14-23
	Nível 3	34	17,2	1,4	14-20
	Total	295	17,9	1,5	14-23
Profissão do pai	Nível 1	189	17,9	1,4	14-22
	Nível 2	87	18,1	1,6	14-23
	Nível 3	18	17,7	1,7	15-21
	Total	294	17,9	1,5	14-23

**Quadro 2** Teste para aumento do  $R^2$  nos modelos de regressão

	Apreciação global (AG)			
	$\Delta R^2$	F	Gf	p
Bloco 1				
Experiência académica actual				
Ano de licenciatura	0,042	3,08	(4, 283)	0,017
Curso				
Bloco 2				
Variáveis "pessoais"	0,014	2,74	(6, 281)	0,013
Sexo				
Idade				
Bloco 3				
Variáveis da família	0,044	3,05	(10, 277)	0,001
Instrução do pai				
Profissão do pai				

licenciatura em  $-0,8$  ( $t=-3,23$ ;  $gl=283$ ;  $p<0,001$ ). Nos restantes anos de licenciatura, assim como no curso de pertença, não se verificaram variações significativas em AG. (ii) Variáveis 'pessoais' — quanto ao segundo bloco de variáveis, que designamos por variáveis 'pessoais', ainda que como um todo expliquem uma variação adicional de 1,4% da *apreciação global* ( $R^2=0,06$ ;  $F(6,281) 2,74$ ;  $p<0,05$ ), nenhuma das variáveis por si só, designadamente o sexo e a idade, contribui significativamente para a *apreciação global* que o indivíduo faz de si próprio (AG). (iii) Variáveis da família — no terceiro bloco, as variáveis da família como grupo explicam uma percentagem de variância adicional de 4,4% nos valores relativos à AG ( $R^2=0,09$ ;  $F(10,277)=3,05$ ;  $p<0,001$ ). Como podemos verificar através de análises posteriores, o principal factor que contribui para explicar a *apreciação global* dos estudantes é a instrução do pai, em que, mantendo constante o nível de instrução básica (1.º e 2.º ciclos) se verifica uma diminuição na *apreciação global* (AG) em indivíduos que pertencem a famílias com níveis de instrução superior, estimando-se a diferença em  $-0,8$  ( $t=-2,01$ ;  $gl=277$ ;  $p<0,05$ ).

Em síntese, se tomarmos como referência os três blocos de variáveis independentes constituídos para o efeito, verificamos no modelo final que quer o ano de licenciatura quer a instrução do pai contribuem significativamente para a *apreciação global* (AG) que o indivíduo faz de si próprio. Ou seja, quanto mais avançado está na licenciatura e quanto maior o nível de instrução do pai, mais desfavorável é a avaliação que o próprio faz de si mesmo. Atendendo a estes resultados, procuramos no segundo estudo promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes, em particular nas dimensões ligadas ao *self*, como sejam a *auto-estima*.

### *Estudo experimental*

Este é um estudo limitado apenas a uma das instituições anteriores e a estudantes do 1.º ano, com uma média de idades de 19,7 anos ( $DP=1,7$ ), sendo 18 homens e 84 mulheres, pertencentes a vários cursos. Mantivemos os mesmos instrumentos para avaliar o desenvolvimento pessoal (IDCP, Parker, 1984 e SPPCS, Neeman & Harter, 1986).

Em termos de procedimentos, todos os sujeitos que se disponibilizaram para integrar este projecto foram avaliados (pré-teste), tendo-se distribuído ao acaso os elementos segundo o sexo a que pertencem pelo grupo experimental ( $N=51$ ) e de controlo ( $N=51$ ). No momento inicial os valores médios da AG não foram significativamente diferentes ( $t=-1,07$ ;  $gl=100$ ;  $p=0,288$ ). Deste modo, os sujeitos que integraram o grupo experimental frequentaram "*Um programa de desenvolvimento pessoal*" (Bastos, 1998), no âmbito de actividades extracurriculares. Este programa está próximo do Modelo de Psicoterapia Cognitiva Narrativa de Gonçalves (1995, 1998) e tem como objectivo, entre outros, facilitar o auto-conhecimento. As sessões tinham a duração de cerca de duas horas. A formação e supervisão dos dinamizadores ficou a cargo do investigador. No final da intervenção psicológica, que coincidiu com o final do ano lectivo, os dois grupos foram reavaliados (pós-teste). Posteriormente, no sentido de testar a estabilidade dos resultados obtidos,

**Quadro 3** Descrição da subescala *Apreciação Global* segundo o tempo

Tempo	Apreciação global (AG)				
	Grupo	N	M	DP	Intervalo de variação
Tempo 1: Pré-teste	Exp.	51	19,7	4,4	9-27
	Cont.	51	20,5	3,4	8-28
	Total	102	20,1	3,9	8-28
Tempo 2: Pós-teste	Exp.	51	22,4	2,9	10-28
	Cont.	51	18,5	3,5	7-27
	Total	102	20,4	3,7	7-28
Tempo 3: <i>Follow-up</i>	Exp.	41	16,8	1,7	12-19
	Cont.	45	17,9	1,3	15-21
	Total	86	17,3	1,6	12-21

**Quadro 4** Análise de variância da *Apreciação Global* segundo o grupo e o tempo

Fonte de variação	Soma dos quadrados	<i>g.l.</i>	Média dos quadrados	<i>F</i>	<i>p</i>
Grupo	9,670	1	9,670	2,34	0,130
Erro	347,059	84	4,132	27,96	0,000
Tempo	477,82	2	238,913	19,15	0,000
Grupo x Tempo	327,23	2	163,619		
Erro	1435,390	168	8,544		

avaliámos novamente, no final do segundo ano de frequência de ensino superior, o grupo de participantes na investigação, que ficou mais reduzido ( $N=84$ ), como se pode observar através do quadro 3.

Como se pode verificar, encontramos ao longo do tempo variações no modo como o estudante se percebe a si próprio. A identificação dos diferentes momentos da avaliação da intervenção corresponde, respectivamente, ao tempo 1 (pré-teste), tempo 2 (pós-teste) e tempo 3 (avaliação de *follow-up*). Em termos globais, enquanto que o efeito do grupo não se mostrou significativo ( $p>0,05$ ), houve um efeito principal do factor tempo ( $F(2,168)=19,15$ ;  $p<0,001$ ), o qual após contraste em momentos sequenciais se reflectiu numa diminuição significativa entre os dois últimos momentos, como se pode observar pelo quadro 4.

Em relação à interacção entre o grupo e o tempo, como pode observar-se na figura 1, há um contraste de comportamentos nos dois grupos entre pré e pós-teste: o aumento da apreciação global no grupo experimental e uma diminuição de apreciação global no grupo de controlo ( $F(1,84)=27,47$ ;  $p<0,001$ ).

Entre os momentos pós-teste e *follow-up* o contraste entre a evolução da apreciação global nos dois grupos é também evidenciado na figura 1: a diminuição acentuada da apreciação global no grupo de controlo ( $F(1,84)=36,01$ ;  $p<0,001$ ).

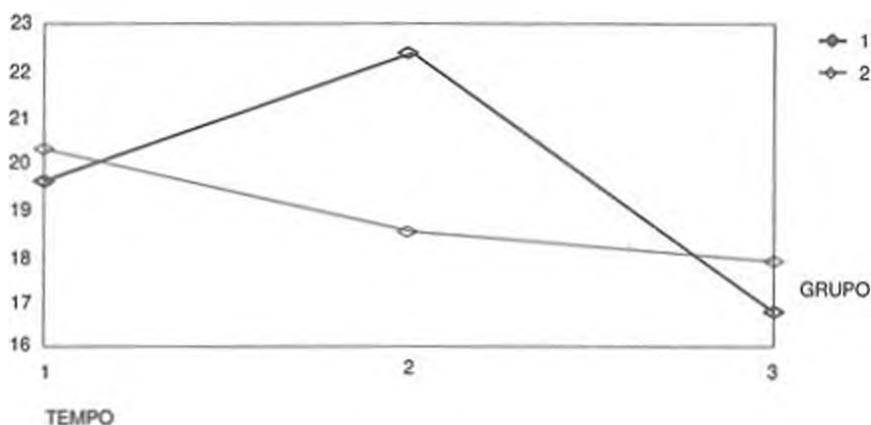


Figura 1 Apreciação global de si próprio

### *Estudo de casos extremos*

Para este estudo seleccionámos quatro casos identificados como observações mais desviantes em relação à evolução da apreciação global abordada no estudo anterior. A análise das entrevistas aponta para a diversidade e particularidade da experiência de mudança. Acontecimentos, tidos na literatura como relevantes, por exemplo a transição para a universidade (cf. Chickering & Reisser, 1993) parecem assumir significações distintas. Como refere o participante A (pertencente ao grupo experimental, identificado como valor extremo no quarto quartil nas avaliações de pré e pós-teste), relativamente ao balanço da experiência académica:

Normalmente quando as pessoas entram para a universidade não pensam deixar a casa, viver para um sítio diferente, mudar de amigos, ter responsabilidades em coisas que nós nunca tínhamos tido, pelo menos tão directamente, como tratar de uma casa sozinha, fazer a gestão de todas as coisas, do dinheiro, das compras... As pessoas normalmente não pensam nisso. Acho que essa é uma experiência muito positiva.

Porém, a mesma experiência de transição revela-se, por razões distintas, como um acontecimento significativo, para o participante B (pertencente ao grupo de controlo, identificado como valor extremo no primeiro quartil, nas avaliações de pré e pós-teste):

Eu sempre tive alguém que andou sempre comigo, nunca estive sozinha, não tive um momento sozinha na minha vida. Andei sempre até ao décimo segundo ano com alguém, tipo anjo da guarda que se iguala a nós, mas que é alguém que nos faz companhia, uma pessoa que nunca nos dá a oportunidade de ficar sozinha. Eu acho que quando vim para a universidade tive um bocado de medo, porque a minha irmã foi para outro lado. Eu acho que mudei muito do secundário para a universidade. No

secundário era uma pessoa muito fechada muito envergonhada. Sentia-me um bocadinho inferior às outras pessoas. Acho que é pelo facto de ser baixa e isso foi crescendo comigo. Aqui as pessoas têm de ser diferentes, têm de ser elas próprias, os outros preocupam-se, mas não estão aqui a dizer '*Anda comigo*' que era o que faziam comigo.

Além das transições de vida, como são as transições entre ciclos de ensino (cf. Papalia, Olds & Feldman, 1999) e, por consequência, a transição entre o ensino secundário e o superior (cf. Prager, 1995), identificamos ainda acontecimentos significativos que parecem introduzir mudanças no modo como o próprio se posiciona face a si mesmo e ao mundo interpessoal. Como refere o participante C (pertencente ao grupo de controlo, identificado como valor extremo no quarto quartil na avaliação de pré-teste):

Eu tive uma amiga, que ainda é minha amiga, que sempre foi minha amiga de infância. Eu não sei quando a conheci. Sei que éramos pequeninas e andávamos sempre juntas desde o liceu. Depois entramos para a universidade e entramos todas para aqui. Por acaso eu pensei que a conhecia muito bem e acho que já não conseguia viver sem aquela amiga do lado, porque no fundo era como uma irmã, a irmã que nunca tive. A nossa relação sofreu um grande abalo. Essa colega começou a namorar e isolou-se completamente e eu senti-me sozinha de repente. De repente, muito sozinha, senti-me perdida.

Ora, esses acontecimentos ou episódios significativos podem levar a novas formas sentir, pensar e agir, marcando assim a entrada em novas transições desenvolvimentais. Como refere o participante D (pertencente ao grupo experimental, identificada como valor extremo no primeiro quartil, na avaliação de *follow-up*):

Eu fiquei muito doente, durante cerca de cinco dias e ninguém me telefonou ou poucos foram os que me telefonaram e senti-me muito longe. Parecia que não tinha ninguém assim ao nível da amizade na universidade e lembro-me que foi um dos momentos em que me senti desiludida. Estava muito doente e quando a gente está doente parece estar ali a pensar, está sempre na cama. Foi um dos momentos em que senti que precisava que cuidassem de mim. Nesse momento, a nível da universidade não tive. Reagi muito mal, porque fechei-me muito depois disso. Fechei-me muito.

Neste contexto, entendemos que as problemáticas do desenvolvimento pessoal se inscrevem no espaço relacional, sendo que as experiências de mudança se entrelaçam umas nas outras tornando-se constitutivas do próprio desenvolvimento. Assim, transições de vida e acontecimentos significativos do quotidiano parecem constituir-se como pontos de viragem no modo como cada um se posiciona face à existência e ao conhecimento.

## Discussão e conclusão

Se tomarmos em consideração os resultados obtidos nos diferentes estudos aqui apresentados, verificamos que, em termos de desenvolvimento pessoal e mudança, a experiência de ensino superior é muito diversificada. No estudo transversal verificamos que a experiência de ensino superior não se reflecte apenas em ganhos em termos de experiência pessoal, contrariando alguns dos resultados neste domínio (Pascarella e Terenzini, 1991). No estudo experimental constatámos que é possível alterar este quadro de referência, apoiando alguns dos estudos nesta área (Devlin, 1996; Trasher & Bloland, 1987). No entanto, os ganhos obtidos parecem diluir-se no tempo, o que nos faz supor que os programas de intervenção psicológica por si sós não bastam, sendo necessário alargar as redes de suporte durante a frequência de ensino superior. O estudo de casos extremos confronta-nos com a diversidade e a particularidade dos processos de desenvolvimento e mudança, devolvendo o *self* à arena social ou ao espaço relacional (Haviland & Kramer, 1995), pondo em destaque as dificuldades de investigação na intervenção psicológica intencionalizada para a mudança.

Se tivermos em consideração o modo como estes participantes revêem a sua vida académica, como encaram a transição para a universidade e os acontecimentos significativos, verificamos que uma vertente do desenvolvimento são as *transições* tal como as entendemos na Psicologia do Desenvolvimento (Levinson, 1980), outra vertente são os *pontos de viragem* nas trajectórias de vida (Rutter, 1996, Rutter & Rutter, 1993). É neste contexto que, partilhando da posição de outros autores (Kahlbaugh & Kramer, 1995), entendemos que as mudanças intrapessoais estão associadas a acontecimentos de grande activação emocional e se inscrevem no espaço relacional.

Perante estes dados, consideramos com Patton (1990) que, se a grande vantagem das abordagens quantitativas é a de avaliar as reacções de um grande número de pessoas, face a um número limitado de questões, facilitando a comparação e a agregação estatística dos dados, apresentando-nos um quadro de resultados de um modo sucinto e com parcimónia, mostram-se insuficientes para explicar a complexidade da mudança. Ora, as abordagens qualitativas produzem informação detalhada acerca de um número mais restrito de pessoas e casos, ainda que reduzindo a sua generalização. Isto significa que podemos aumentar a nossa compreensão do problema sob investigação, partindo de alguns dos dados anómalos que decorrem do próprio programa de investigação, conforme tivemos a oportunidade de defender noutras ocasiões (Bastos, 1998; Bastos & Gonçalves, 1997). Neste contexto, à semelhança de outros autores, reconhecemos a necessidade de aproximar abordagens quantitativas e qualitativas num problema sob investigação (Mertens, 1998; Patton, 1990; Simões, 1990). A nossa proposta é a de que se integrem no plano de investigação diferentes metodologias, efectuando uma aproximação ao problema a partir de diferentes ângulos. Além disso, consideramos que, na avaliação da intervenção em desenvolvimento humano (estudo experimental), as medidas de pré e pós-teste são insuficientes para compreender a complexidade da mudança,

assumindo os estudos de *follow-up* uma importância crucial. Entendemos ainda que é necessário efectuar uma exploração inicial do problema sob investigação, e daí a utilidade de um estudo exploratório (estudo transversal de observação), pois permite obter um esboço inicial do contexto em que vamos intervir. Finalmente, defendemos que é de particular relevância ir além do silêncio dos números, introduzindo no plano de investigação os valores extremos e as histórias que co-construímos nos movimentos de desenvolvimento e mudança (estudo de casos extremos).

Assim, retomamos uma vez mais as metáforas de Picasso que, olhando para *As meninas* de Velásquez, nos surpreende uma vez mais com as suas *Variações sobre as meninas*, reportando-nos ao mesmo tema, mas agora integrando na forma o *relativismo* da pluralidade de perspectivas. Tal feito transporta-nos uma vez mais para a *autoria* da diferença, questão que necessita de ser investigada na Psicologia e em particular ao nível do desenvolvimento psicológico dos estudantes do ensino superior.

## Nota

- 1 A presente investigação foi realizada no âmbito do projecto “Os estudantes do ensino superior como grupo de risco” (Praxis 2/2. 1/CSH/693/95). Os autores agradecem ao Dr. Fernando Pernes, crítico de artes e assessor cultural da Fundação de Serralves, a disponibilidade e o apoio prestado na revisão bibliográfica da obra de Picasso. Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Alice M. Bastos, Departamento de F. G. Educação, Escola Superior de Educação, Apartado 513, Viana do Castelo Codex.

## Referências

- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contribuições da teoria, investigação e intervenção*, Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, A. & Gonçalves, O. F. (1996). Intervenção psicológica no ensino superior: Construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 195-205.
- Bastos, A. & Gonçalves, O. (1997). Margens de incerteza na intervenção psicológica com jovens e adultos: Apontamentos para uma reflexão. In APPORT & CPO (Org.), 1.º *Congresso luso-espanhol de psicologia da educação* (p. 190-2019). Coimbra: APPORT.
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Baxter-Magolda, M. (1998). Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*, 39, 143-156.
- Broughton, J. (1987). Introduction to critical theory of developmental psychology. In J. Broughton (Ed.), *Critical theories of psychological development* (pp. 1-30). Nova Iorque: Plenum Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Nova Iorque: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Nova Iorque: Routledge.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2.ª ed.). São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Derrida, J. (1972). *De la grammatologie*. Paris: Ed. Minuit.
- Devlin, A. (1996). Survival skills training during freshmen orientation: Its role in college student development. *Journal of College Student Development*, 37 (3), 324-334.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gergen, K. (1994). Exploring the postmodern: Perils or potentials? *American Psychologist*, 49, 412-416.
- Gergen, K. (1998). The place of the psyche in a constructed world. *Theory and Practice*, 7, 723-746.
- Gonçalves, O. F. (1995). Cognitive narrative psychotherapy. In M. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies* (pp. 139-162). Nova Iorque: Pergamon.
- Gonçalves, O. F. (1998). *Psicoterapia cognitiva narrativa*. São Paulo: Ed. Psy. Gruber.
- Harre, R. (1998). *The singular self*. Londres: Sage.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and functional role of global selfworth. In R. Stenberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). Nova Iorque: Yale University.
- Haviland, J. & Kramer, D. (1995). Affect-cognition relationship in adolescent diaries: The Case of Anne Frank. *Human Development*, 34, 143-159.
- Jácome, Z. (1999). *A Formação pessoal e social através do currículo das ciências da natureza*. Viana do Castelo: ESEVC (policopiado).
- Kalbaugh & Kramer, D. (1995). Brief report: relativism and identity crisis in the young adulthood. *Journal of College Student Development*, 2 (1), 63-70.
- Keagan, R. (1994). *In over our heads*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- King, P. & Baxter-Magolda, M. (1996). A developmental perspective on learning. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 163-173.
- King, P. & Kithchener, K. (1994). *Developing reflective judgment*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kithchener, K. & King, P. (1990). The reflective judgment model: ten years of research. In M. L. Commons et al. (Eds.), *Adult development*, Vol. 2. Nova Iorque: Praeger.
- Kuhn, G. Schuh, J. & Whitt, E. & Associates (1993). *Involving colleges*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kvale, S. (1992). Postmodern psychology: A contradiction in terms? In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism* (pp. 31-57). Londres: Sage.

- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage.
- Levinson, D. (1980). Toward a conception of adult life course. In N. Smelser & E. Erikson (Eds.), *Themes of work and love in adulthood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leymarie, J. (1971). *Metamorphoses et unité*. Genebra: Ed. SRIKA.
- Lyotard, J.-F. (1986). *A condição pós-moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology*. Londres: Sage.
- Mishler, E. (1990). Validation in inquired-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-444.
- Newman, J. & Harter, S. (1986). *Manual for The Self Perception Profile for College Students*. Denver: University of Denver.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affect students: Findings and insights from twenty years of research*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (1999). *A child's world: Infancy through adolescence* (8.ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage.
- Parker, J. (1984). *The preliminary investigation of the validity and reability of the Parker Cognitive Development Inventory*. Iowa. Univ. Iowa.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Nova Iorque: Holt, Rineart and Winston.
- Polkinghorne, D. (1992). Postmodern epistemology of practice. In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism* (pp. 146-165). Londres: Sage.
- Prager, K. (1995). *The psychology of intimacy*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Riegel, K. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, Out., 689-700.
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Londres: Sage.
- Rorty, R. (1994). *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Presença.
- Rutter, M. & Rutter, M. (1993). *Developing minds: Challenge and continuity across the life-span*. Nova Iorque: Basic Books.
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (3), 603-626.
- Shotter, J. (1993). *The cultural politics of everyday life*. Buckingham: Open University Press.
- Simões, A. (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, XXIV, 39-51.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (1994). Case studies. In Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Trasher, F. & Bloland, P. (1987). Student development studies: A review of published empirical research, 1973-1987. *Journal of Counseling and Development*, 67, 547-554.
- Valsiner, J. (1997). Constructing the personal through the cultural: Redundant organization of psychological development. In E. Amsel & A. Renninger (Eds.), *Change and development: Issues of theory, method and application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

A multimethod approach of personal development with students in higher education: Contributions from research and intervention (abstract) After a century of Psychology, it is clear that there is a need for the integration into the study of human development of those approaches that are capable of bringing us closer to the complexity of the processes of change and development. Following some authors on the subject, we can see that it is possible to apply both quantitative and qualitative approaches to Psychology (*e.g.*, Patton, 1990; Mertens, 1998). Our proposal is that different methodologies can be integrated into a research plan, so that a problem is approached from different perspectives. Moreover, we consider that pre-and pos-test measures in the assessment of intervention in personal development (experimental studies) do not go far enough to enable us to understand the complexity of change, and so follow-up studies become crucial. We also believe that an initial exploration of the problem must be carried out and, therefore, exploratory studies (cross studies) are useful since they allow us to obtain an initial outline of the context in which we are going to intervene. Finally, we defend the fact that it is particularly relevant to go beyond the silence of numbers, introducing to the research plan the extreme cases and the stories that we build together in the movements of human development and change process (study of extreme cases).