

**Integrar desenvolvimento pessoal com
aprendizagens académicas e profissionais:
Um estudo qualitativo através de uma
unidade curricular no ensino superior**

Joana Teixeira e Nuno Conceição

Artigo integrado na

Parte 1 "Domínio das Ciências da Educação e do Desporto"
da publicação.

Páginas do artigo

11 a 35

Título da Publicação

Ciências Aplicadas: Coletânea de Estudos

Coordenação

Susana Gonçalves, Helena Almeida, Paula Fonseca, Cândida Malça,
Fátima Neves, Carlos Dias Pereira e Marco Veloso

Data de publicação

Fevereiro de 2017

Editor

CINEP/IPC

ISBN (impresso) 978-989-99463-0-9

ISBN(ebook) 978-989-99463-1-6

Nota biográfica

Joana **Teixeira**

Mestre em Psicologia Clínica, tendo-se especificado no ramo da Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa. Na área clínica focou-se sobretudo no trabalho com crianças e adolescentes, tendo prática de acompanhamento psicológico e intervenção comunitária com estas populações. Na área da investigação tem como principal trabalho, a sua dissertação de Mestrado, intitulada: “O que estão estudantes de Psicologia Clínica e Enfermagem a desenvolver? Estudo qualitativo sobre o desenvolvimento pessoal, mudança e fatores influenciadores”.

Nuno **Conceição**

Doutorado em Psicologia Clínica, e Professor Auxiliar Convidado na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, e Psicoterapeuta Integrativo. Principais interesses de investigação: Estratégias Gerais, Princípios Gerais e Mecanismos de Mudança em Psicoterapia, Tomada de Decisão Clínica em Psicoterapia Integrativa; Integração em Perturbação Dissociativa de Identidade; Treino de Psicoterapeutas e de Investigadores.



Integrar desenvolvimento pessoal com aprendizagens académicas e profissionais: Um estudo qualitativo através de uma unidade curricular no ensino superior

Joana Teixeira e Nuno Conceição

Enquadramento Teórico

Treino e Desenvolvimento de Profissionais

Treinar e desenvolver profissionais pode promover aprendizagem, que é considerada um processo de maturação intelectual, social e emocional, de mudança de comportamento, de descoberta de significado, de desenvolvimento de competências, de interligação de processos e resultados finais (e.g. Joy-Matthews, Megginson, & Surtees, 2004; Michael & Modell, 2003). Lindgren e Fisk (1976) referem-se ao processo de educação como o conjunto de situações que permite, facilita e estimula a aprendizagem. Percebe-se, assim, que a aprendizagem não é a mera aquisição de competências específicas, mas o desenvolvimento aos mais diversos níveis. Rønnestad e Skovholt (2003) abordam o conceito de desenvolvimento como uma mudança no funcionamento humano, que envolve algum tipo de mudança e uma continuidade ao longo do tempo.

Desenvolvimento profissional

Segundo Orlinsky *et al.*, (2005) e Rønnestad e Skovholt (2003), o desenvolvimento de profissionais implica o aumento progressivo das competências e capacidades envolvidas em todas as facetas do seu trabalho. Este é um processo longo, lento, contínuo e, por vezes, errático, que se

desenrola ao longo de toda a carreira e conduz à construção de uma identidade profissional.

Rønnestad e Skovholt (2003) identificam inclusive seis fases do desenvolvimento de profissionais para dar expressão a esta continuidade, a este processo, que tende a ser para a vida. Folkes-Skinner, Elliot e Wheeler (2010) referem que o início do treino é o período durante o qual os estudantes sofrem mudanças mais drásticas ao nível do seu crescimento e onde há mais potencial para se desenvolverem. Salienta-se que este é um período com algumas lacunas ao nível da literatura, importando investigar o desenvolvimento nas fases iniciais, logo ao nível do ensino superior.

Desenvolvimento profissional de estudantes

Tal como Dennhag e Ybrandt (2013), diversos estudos referem que o treino promove, efetivamente, o desenvolvimento de competências.

Espera-se que com treino intensivo, os estudantes inexperientes ao nível da prática, progridam na aprendizagem das competências técnicas e profissionais, uma vez que têm um maior potencial para a mudança, uma maior motivação que tornam o processo mais rápido (e.g. Bennett-Levy & Beedie, 2007).

Por outro lado, diversos autores referem que as dificuldades percecionadas pelos próprios estudantes têm sido pouco investigadas (e.g. Beutler *et al.*, 2004; Orlinsky & Rønnestad, 2005). No entanto, estas são importantes para perceber como se pode melhorar o treino de profissionais.

Os fatores referidos na literatura como influenciadores do processo de aprendizagem e de desenvolvimento em estudantes do ensino superior são diversos. Passam pela capacidade de combinar as experiências da vida pessoal com as da vida profissional, pela importância de aplicar práticas de autocuidado, pela utilização de qualidades e recursos pessoais, pela motivação, pelas metodologias de ensino utilizadas e pelas relações interpessoais estabelecidas (e.g. Clegg & Bufton, 2008; Lindgren & Fisk, 1976; Orlinsky



& Rønnestad, 2005; Simons, Dewitte, & Lens, 2004).

É de notar ainda que em estudos de Howard, Inman, e Altman (2006) e Hill, Sullivan, Knox e Schlosser (2007), em que são abordados os incidentes críticos, momentos significativos de aprendizagem que influenciam o desenvolvimento dos estudantes. Alguns dos incidentes críticos apontados são a luta com o autoconhecimento e a autoeficácia enquanto profissionais, as preocupações em relação a assumir o papel de profissional, e o equilíbrio entre as expectativas e a realidade.

Desenvolvimento Pessoal

Rogers (1985, p.249) afirmou: “cheguei à conclusão de que a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é um resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo”.

Já Pascual-Leone *et al.* (2012) abordam o conceito de desenvolvimento pessoal como o crescimento do *self* numa esfera privada, a um nível intrapessoal, feito das experiências internas dos indivíduos, quer ao longo do processo de treino quer ao longo da sua carreira profissional.

Edmunds e Richardson (2009) acrescentam ainda que o desenvolvimento pessoal pode ser composto pelas mudanças dos estudantes enquanto pessoas, durante a sua educação a nível superior. Sanford (1969, tal como citado por Leung, 2013) salienta como aspeto do desenvolvimento pessoal uma organização de complexidade que envolve o indivíduo como um todo. As suas emoções, cognições e comportamentos são inseparáveis e estão em interação. É, como o desenvolvimento profissional, um processo contínuo e progressivo, composto por uma sucessão de mudanças que refletem a interação entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia.

Na literatura de estudos sobre o desenvolvimento de estudantes são mencionadas diversas características que devem estar presentes durante o processo de desenvolvimento pessoal: a capacidade de reflexão e autorreflexão;

as relações interpessoais que o indivíduo estabelece; a mudança na forma como estas se desenrolam ou são percecionadas; a promoção de competências sociais, relacionais e comunicacionais; o aumento da empatia com o outro; o desenvolvimento de uma identidade pessoal e profissional e a sua integração; a promoção de confiança, de autoestima, de automonitorização, de autoconhecimento; a autorregulação emocional; a criatividade; a flexibilidade; o aumento da abertura à experiência; a capacidade de *insight*, e o desenvolvimento de um pensamento original, independente e flexível; o crescimento intelectual (e.g. Clegg & Bufton, 2008; Cord & Clements, 2010; Dreher, Feldman, & Numan, 2014; Edmunds & Richardson, 2009; Lindgren & Fisk, 1976; Leung, 2013; Pascual-Leone *et al.*, 2012, 2013; Rønnestad & Skovholt, 2003). Sublinham-se ainda fatores que promovem o desenvolvimento pessoal, como o confronto com perspetivas diferentes das do próprio, o encorajamento e o contacto com profissionais mais experientes, colegas, amigos e familiares, e as experiências da vida pessoal, bem como momentos de terapia pessoal e de supervisão (e.g. Ewen, Rowles, & Watkins, 2012; Leijen & Kullasepp, 2013; Orlinsky & Rønnestad, 2005).

Importância do desenvolvimento pessoal para o desenvolvimento profissional

Apesar de diversos autores indicarem o papel fundamental do desenvolvimento pessoal de estudantes e futuros profissionais (e.g. Hill *et al.*, 2007; Pascual-Leone *et al.*, 2012; Rønnestad & Skovholt, 2003) pouco se sabe sobre as experiências internas subjetivas dos estudantes durante o seu período de aprendizagem.

Assim, consideram-se várias fontes de evidência a favor da importância do desenvolvimento pessoal para o desenvolvimento profissional. Segundo Orlinsky e Rønnestad (2005), da perspetiva da maioria dos terapeutas, a psicoterapia é uma questão, não apenas de procedimentos, mas também de como é feita e de quem a faz. E, numa relação terapêutica, aqueles que participam nela fazem-no e experienciam-no enquanto pessoas, havendo uma

participam nela fazem-no e experienciam-no enquanto pessoas, havendo uma influência da forma relacional utilizada e da afetividade pessoal na resposta aos pacientes. Theriault e Gazzola (2005) referem que as qualidades pessoais dos terapeutas parecem até ser mais cruciais do que as técnicas interventivas. E Totton (2006) chega mesmo a afirmar que os terapeutas dependem mais da experiência, intuição e sensibilidade humana do que das técnicas ou da perícia. Efetivamente, a maioria das abordagens modernas de terapia serão baseadas na noção de que o autoconhecimento contribui para a eficácia profissional e o bem-estar pessoal (e.g. Orlinsky *et al.*, 2005; Vasco *et al.*, 1993).

Rogers (1985, p.253) defende que o treino em psicoterapia “é uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que entranha profundamente em todas as parcelas da sua existência.”.

Com efeito, diversos autores apontam o treino na área da psicoterapia como promotor do desenvolvimento do *self*. Ou seja, ao aprender a cuidar do outro, aprende-se a cuidar de si próprio. As novas competências e capacidades são utilizadas para promover o desenvolvimento pessoal do terapeuta. De facto, vários estudos (Hill *et al.*, 2007; Folkes-Skinner *et al.*, 2010; Pascual-Leone *et al.*, 2012; Rønnestad & Skovholt, 2003) mostram que estudantes na área da psicoterapia se podem desenvolver a nível pessoal, adquirindo e enaltecendo diversas características.

Dáí que, segundo Pascual-Leone *et al.* (2013), enquanto aprender técnicas de intervenção se revela muito importante para o desenvolvimento profissional, é também essencial perceber qual o impacto do treino e da aprendizagem no domínio pessoal dos estudantes. Isto, para que se possa encontrar formas mais eficazes de treino e de prática e estabelecer objetivos realistas para o desenvolvimento de profissionais. E, ainda, prevenir sentimentos de incompetência, inadequação, *stress*, ansiedade e *burnout*, comumente experienciados entre estudantes, mas também em profissionais, sobretudo

na área dos cuidados (aqueles que trabalham nas áreas da saúde, dos serviços humanos, da educação, ou seja, o trabalho com os outros e no cuidado aos outros (Norcross, 2010)).

Deste modo, o desenvolvimento pessoal parece ser crucial no treino de futuros terapeutas ou até profissionais na área dos cuidados em geral, porque fornece ferramentas que serão de extrema importância na prática profissional. Hill, Stahl e Roffman (2007) referem mesmo que, inicialmente, no treino de terapeutas, é mais importante haver um foco do estudante em si próprio do que no trabalho com os clientes. Desta forma, poderá promover-se o autoconhecimento, a automonitorização e a auto-consciencialização, essenciais para a prática clínica. Finalizando, segundo Leijen e Kullasepp (2013) o treino deve promover a desconstrução do *self* de forma a enquadrar o *self* pessoal com o *self* profissional, e deve criar ferramentas conceptuais para que esta integração possa ser realizada. Assim, em que medida a multiplicidade de *selves* do estudante universitário de psicologia clínica (ou mesmo de outras áreas de cuidados como enfermagem, ensino ou medicina) é explicitamente contemplada e estimulada, parece ser um foco de investigação claramente relevante.

Metodologia

Questão de Investigação

Considerando a literatura, a presente investigação questiona “Qual o impacto de uma Unidade Curricular (UC) semestral para o desenvolvimento de estudantes na área de Psicologia Clínica?”. A partir desta questão derivam outras duas: “Qual o impacto e as mudanças experienciadas a nível profissional, e sobretudo a nível pessoal?” e “Quais os fatores que influenciaram estes processos de desenvolvimento profissional e pessoal?”.



Objetivos da investigação

1. Compreender o potencial de impacto de um semestre letivo no desenvolvimento académico/profissional e pessoal de estudantes de Psicologia Clínica, com o foco principal no contributo de uma UC semestral específica.
2. Perceber se estes estudantes, ainda sem prática clínica, passam por processos de desenvolvimento pessoal, durante o semestre em que esta UC ocorreu.
3. Descrever quais as mudanças mais significativas ao nível do desenvolvimento pessoal durante esse período de tempo.
4. Analisar quais os fatores que influenciam, tanto facilitando como inibindo, o desenvolvimento académico/profissional e pessoal de estudantes de Psicologia Clínica.

Participantes

A amostra compôs-se por estudantes do 4º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, com frequência e aprovação na UC Estudo de Casos em Psicoterapia com Adultos. A UC pretende promover a aquisição de competências e atitudes sobre a intervenção psicoterapêutica com adultos com diversos tipos de perturbações, e uma reflexão clínica sobre casos específicos fazendo a ponte para a integração em psicoterapia. A utilização de uma abordagem cognitivo-comportamental numa perspetiva transdiagnóstica serve de pretexto para ensinar integração em psicoterapia, numa perspetiva transteórica. As atividades em sala de aula, bem como a avaliação contínua e final desta UC, promovem ativamente a integração do *self* pessoal com o *self* profissional.

Esta amostra foi escolhida pela facilidade de acesso para os investigadores; por constituir uma população estudantil; e pela área de estudos ser equivalente

a uma profissão de potenciais futuros cuidadores. É constituída por 18 participantes caucasianos e de nacionalidade portuguesa (14 do sexo feminino), que responderam de forma completa às perguntas, e com idades compreendidas entre os 21 e os 46 anos (idade média de 25 anos).

Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha dos dados foi realizada após a atribuição das classificações da UC, de forma a que as respostas não fossem alvo de desajustabilidade social.

Garantindo o anonimato, a participação voluntária e a caracterização sociodemográfica de todos os participantes, com recurso à plataforma *online Qualtrics*, foi pedido aos mesmos que respondessem de forma detalhada, reflexiva e específica a seis questões de resposta aberta (Apêndice A). Estas procuram explorar e avaliar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal, de estudantes universitários ao longo de um semestre bem como a influência da UC. As perguntas foram desenvolvidas pelos investigadores, numa adaptação de questões utilizadas por Pascual-Leone *et al.* (2012, 2013):

O que é que consigo fazer que não conseguia antes de frequentar esta Unidade Curricular?

Que qualidades desenvolvi ao longo desta UC, enquanto psicólogo(a) em formação?

Quais são algumas áreas em que encontrei dificuldades ao longo desta UC, enquanto psicólogo(a) em formação?

Como é que esta UC me afetou/influenciou a nível pessoal? Pode ter alterado as minhas perceções em relação a mim, aos outros, ou às relações que estabeleço; se sim, como?

Há algum(ns) aspeto(s) na sua experiência de aprendizagem, durante este semestre, que o(a) tenham ajudado particularmente no seu desenvolvimento enquanto psicólogo(a) em formação?

Há algum(ns) aspeto(s) na sua experiência de aprendizagem, durante este semestre, que tenham dificultado ou impedido o seu desenvolvimento enquanto psicólogo(a) em formação?

Procedimentos de Análise de Dados

O procedimento adotado foi a Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), um método qualitativo, analítico, flexível, que pode ser aplicado independentemente de abordagens teóricas ou epistemológicas.

A análise foi conduzida através de 5 momentos que se interligam e influenciam: (1) utilizando como recurso o *software* NVivo 10, procedeu-se a uma codificação inicial dos dados, dividindo-os e agrupando-os em categorias; (2) agruparam-se as categorias em potenciais temas (captam e apreendem o que é importante em relação à questão de investigação), reagrupando-se todos os dados relevantes nos temas ou categorias superiores; (3) definiram-se as categorias superiores, bem como as categorias de nível inferior (subcategorias), anteriormente criadas, a partir do conteúdo semântico das respostas fornecidas; (4) reagruparam-se e renomearam-se as subcategorias e as categorias, após uma segunda análise de todos os dados, tendo em mente a questão de investigação, os objetivos do estudo e a literatura; (5) reviu-se a análise dos dados, um ano após a recolha e análise dos dados iniciais, sujeitando-os a um novo reagrupamento de forma a aumentar a coesão dos resultados.

Resultados e Discussão

Foram encontradas cinco categorias superiores, *Competências e conhecimentos académicos adquiridos*, *Dificuldades sentidas*, *Desenvolvimento pessoal*, *Fatores promotores da aprendizagem e do desenvolvimento* e *Fatores dificultadores da aprendizagem e do desenvolvimento*. É de salientar que os resultados são apresentados na íntegra em formato gráfico, discutindo-se apenas os mais relevantes.

A categoria superior *Competências e conhecimentos académicos adquiridos* (n = 16) reporta mudanças, aprendizagens e ganhos a nível de conhecimentos e competências.

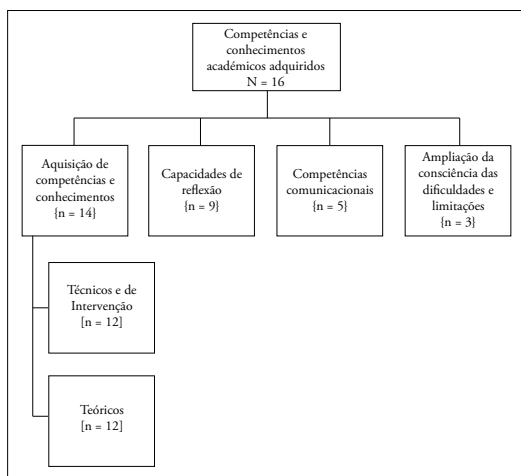


Figura 1. Categoria superior Competências e conhecimentos académicos adquiridos e subcategorias

Emergiu desta a subcategoria *Aquisição de competências e conhecimentos* (n = 14), considerada muito relevante¹, da qual surgem duas subcategorias, consideradas relevantes, *Técnicos e de Intervenção* (n = 12) - ganhos e aprendizagens de técnicas e ferramentas para a intervenção - e *Teóricos* (n = 12) - aprendizagens e ganhos de conhecimento teórico.

Estes resultados vão ao encontro da literatura (e.g Bennett-Levy & Beedie, 2007), corroborando que o treino pode promover a aquisição de competências técnicas e de intervenção.

A segunda subcategoria a surgir, como relevante, designa-se *Capacidades de reflexão* (n = 9) e reflete o ganho da capacidade de busca contínua e focada pela compreensão do próprio e dos outros, e dos fenómenos e processos com que os estudantes se deparam (Rønnestad & Skovholt, 2003).

¹ n = 1 a n = 6 categoria pouco relevante; n = 7 a n = 12 categoria relevante; n = 13 a n = 18 categoria muito relevante.

A literatura mostra que estas competências de reflexão são fundamentais para o desenvolvimento, tanto profissional como pessoal de estudantes e profissionais (e.g. Denhag & Ybrandt, 2013; Leung, 2013),

A categoria superior *Dificuldades sentidas* (n = 18) engloba todas as dificuldades experienciadas pelos estudantes.

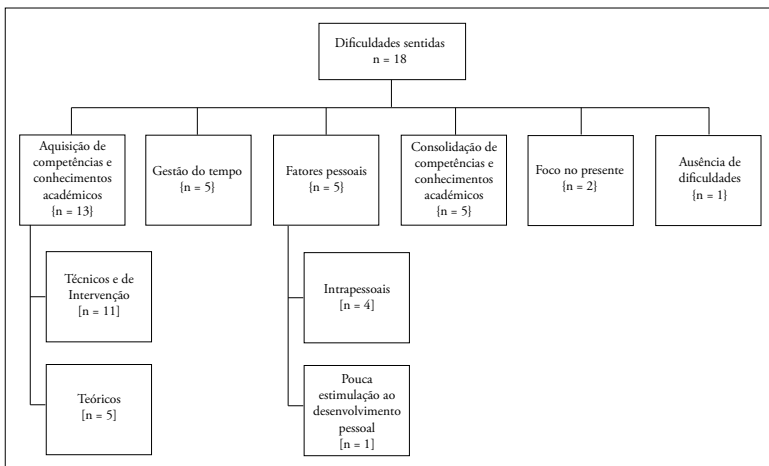


Figura 2. Categoria superior Dificuldades sentidas e subcategorias

Neste tema foi encontrada uma subcategoria relevante, *Aquisição de competências* e conhecimentos académicos (n = 13), sugerindo dificuldades ao nível do ganho e aprendizagem de conhecimentos e competências. Foi ainda encontrada uma subcategoria, *Técnicos e de intervenção* (n = 11), descrevendo dificuldades na aprendizagem de técnicas e ferramentas de intervenção.

Estes resultados podem sugerir a existência de incidentes críticos, tal como definidos por Howard, Inman e Altman (2006), como momentos significativos de aprendizagem ou pontos de viragem, que assumem uma contribuição significativa para o crescimento académico/profissional. Sank e Prout (1978, tal como citado por Howard, Inman e Altman, 2006)

conceptualizam diversos incidentes críticos em terapeutas principiantes, por exemplo a aprendizagem de novas técnicas. Os resultados apresentados sugerem a presença de incidentes críticos, tanto com dificuldades como com sucessos ao nível da aquisição de competências técnicas e de intervenção, e apesar de não tão significativo, de competências teóricas.

Para além disso, os estudantes podem também estar a expressar desejar saber mais, mais cedo na sequência de aprendizagem, esquecendo que estão ainda apenas na Universidade, e que muitos anos formativos os podem esperar após finalizado o Mestrado.

A terceira categoria superior, *Desenvolvimento pessoal* (n = 18), envolve todos os aspetos mencionados pelos participantes que se referiram a crescimento, a mudança ao nível pessoal, em integração com as aprendizagens a nível académico/profissional.

O facto de todos os participantes terem mencionado algum aspeto em que sentiram mudanças a nível pessoal, sugere que a frequência da UC em particular e o semestre letivo em geral tiveram um impacto no seu processo de desenvolvimento pessoal, o que corrobora resultados de estudos anteriores (Pascual-Leone *et al.*, 2012, 2013).

A primeira subcategoria, *Ampliação da consciência* da experiência e do self (n = 18), é considerada muito relevante, tendo sido mencionada por todos os participantes. Envolveu um aumento da consciência, atenção e capacidades de reflexão, por parte dos participantes, das suas experiências internas, sensações, sentimentos, pensamentos e comportamentos e a sua interligação, bem como a consciência das características e qualidades, dificuldades e limitações do próprio. Um participante reporta, por exemplo: “Sim, ajudou-me a conhecer-me melhor e a questionar e interligar os meus pensamentos, ações e reações. Ajudou-me também a refletir sobre a minha maneira de ser.”



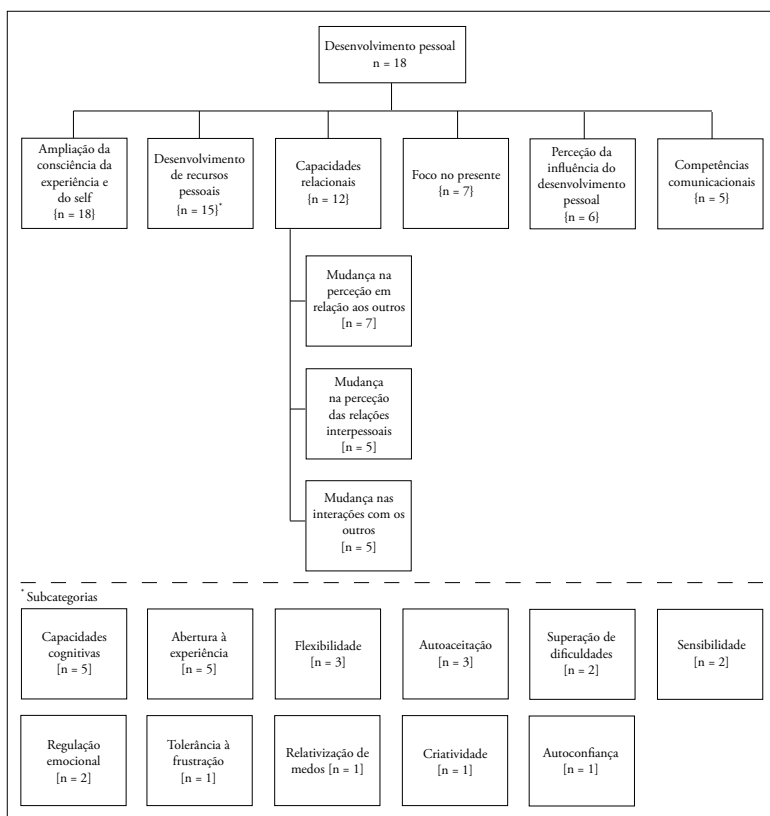


Figura 3. Categoria superior Desenvolvimento Pessoal e respetivas subcategorias.

Esta subcategoria parece sugerir que os participantes ganharam capacidades de *insight* e introspeção que são reportadas na literatura como fundamentais para o desenvolvimento profissional (e.g. Cord & Clements, 2010; Lindgren & Fisk, 1976). No mesmo sentido, Sanford (1969, tal como cit. por Leung, 2013) salientou como aspetos do desenvolvimento pessoal uma organização de complexidade crescente, como se parece aqui observar. Os resultados parecem revelar que os participantes estão, não apenas, a desenvolver-se a nível pessoal como também a ganhar ferramentas para que este desenvolvimento se torne num processo contínuo, ao longo da carreira profissional, ou mesmo da sua vida, sem dissociarem ambos os selves, pessoal e profissional.

Aliás, a segunda subcategoria, *Desenvolvimento de recursos pessoais* (n = 15), apareceu efetivamente como muito relevante. Dentro desta foram encontradas 11 subcategorias de qualidades e capacidades pessoais que os participantes revelaram ter desenvolvido. Neste sentido, parece que um elevado número de participantes ganhou ferramentas que promovem o desenvolvimento do *self*. Esta subcategoria parece reforçar a ideia de que o desenvolvimento a nível académico/profissional pode promover e/ou até beneficiar do desenvolvimento pessoal (Rønnestad e Skovholt, 2003). Como sugerem Lindgren e Fisk (1976), as qualidades pessoais facilitam o processo de desenvolvimento de estudantes e a UC frequentada parece ter tido algum efeito transformador no desenvolvimento dos estudantes enquanto pessoas.

A terceira subcategoria, *Capacidades relacionais* (n = 12), encontrou-se entre o relevante e o muito relevante. Representa as capacidades de relação com os outros, onde se encaixam três subcategorias: *Mudança na perceção em relação aos outros* (n = 7), - “(...) vejo os outros com outros olhos, vejo-os como um todo” - *Mudança na perceção das relações interpessoais* (n = 5), - “Entendi que sou responsável pelas situações e relações que estabeleço.” - e *Mudança nas interações com os outros* (n = 5) - “Esta UC alterou sobretudo a maneira como perceciono e lido com as minhas emoções, o que depois acabou por afetar a forma como lido com os outros.”

Tal como evidenciado por Orlinsky e Rønnestad (2005), as competências relacionais básicas parecem ser promovidas durante o período de treino, o que reforça os resultados encontrados. Os estudantes de Psicologia, inerentemente, refletem bastante sobre o outro e as suas experiências, o que pode estar a influenciar esta mudança de perceção e a melhoria das relações estabelecidas.

A subcategoria seguinte, *Foco no presente* (n = 7), reporta uma maior atenção e capacidade de focalização no momento presente. A emergência desta subcategoria parece revelar que está a surgir nestes estudantes a capacidade de combinar as experiências da vida pessoal com as da vida profissional (e.g. Leijen & Kullasepp, 2013), aplicando práticas fundamentais ao autocuidado,

como a utilização de estratégias de *mindfulness* que promovem o foco no presente e a atenção (Germer, 2004). Esta UC em estudo procura promover a aprendizagem destas estratégias de *mindfulness*, quer consigo mesmo, quer na intervenção com futuros clientes/pacientes, tendo também componentes práticas de avaliação que incluem estas faculdades.

Uma subcategoria que, segundo o critério de relevância, aparece entre o pouco relevante e o relevante, mas que parece ser interessante discutir é a *Perceção da influência do desenvolvimento pessoal* (n = 6) - “Compreendi a importância da genuinidade e do desenvolvimento pessoal e autoconhecimento para a boa prática de psicoterapia”. Esta subcategoria engloba afirmações explícitas por parte dos participantes que sugerem compreensão de que o desenvolvimento pessoal influencia o desenvolvimento profissional bem como o contrário.

Aquilo que estes participantes reportaram parece ir ao encontro dos objetivos do estudo, bem como dos objetivos, hipóteses e descobertas de outros estudos (e.g. Pascual-Leone *et al.*, 2012, 2013). Este resultado parece reforçar a importância do desenvolvimento pessoal para o desenvolvimento profissional, sugerindo que a consciência desta influência pode ajudar e facilitar o processo de desenvolvimento do *self*.

A quarta categoria superior refere-se aos *Fatores promotores da aprendizagem e do desenvolvimento* (n = 16).

Aqui, emerge uma subcategoria relevante, *Método de ensino* (n = 9), demonstrando o método de ensino e os materiais utilizados no treino como promotores da aprendizagem e do desenvolvimento, com cinco subcategorias adjacentes, *Visualização de vídeos* (n = 6), *Realização de trabalhos práticos* (n = 6), *Leituras* (n = 2), *Discussões* (n = 2), *Aulas* (n = 1).

Estes resultados parecem ir ao encontro da literatura sobre os fatores que influenciam, de forma positiva, a aprendizagem e o desenvolvimento (e.g. Rønnestad e Skovholt, 2003).

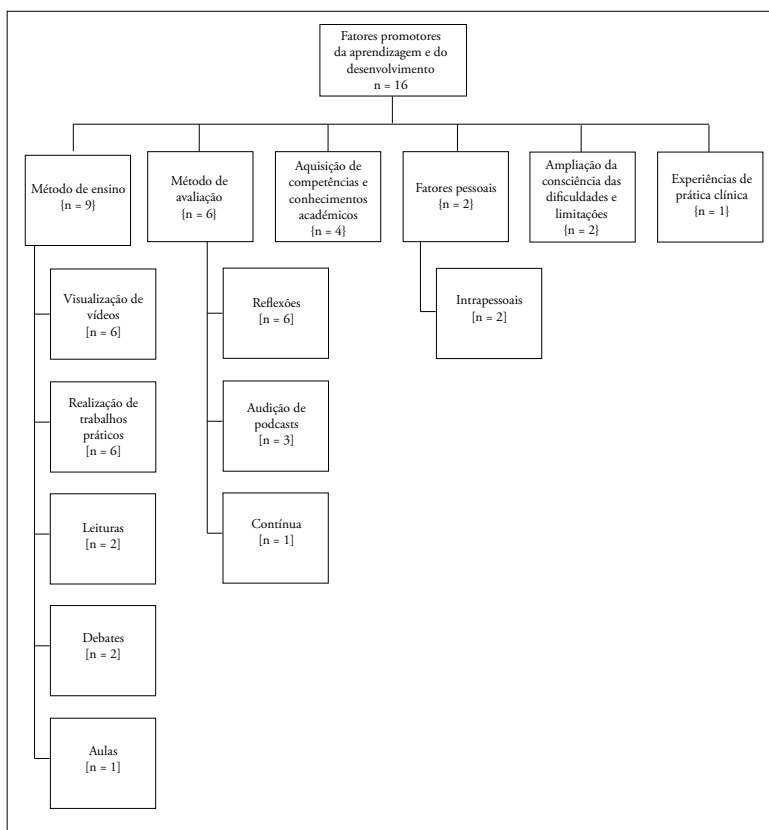


Figura 4. Categoria superior Fatores promotores da aprendizagem e do desenvolvimento e respectivas subcategorias.

Uma subcategoria que apareceu no limite entre a pouca relevância e a relevância, que é interessante referir, *Método de avaliação* ($n = 6$), fez referência aos métodos utilizados para avaliar os conhecimentos e aprendizagens adquiridas como facilitadores do processo de desenvolvimento, com três subcategorias incluídas, *Reflexões* ($n = 6$), *Audição de podcasts* ($n = 3$), *Contínua* ($n = 1$).

Este é um resultado interessante, já que um método de avaliação contínua, com recurso às reflexões pessoais, tal como utilizado na UC, parece promover e facilitar o desenvolvimento. Para além dos habituais textos de apoio teóricos,



esta UC fazia uso de: a) vídeos de mestria de terapeutas experientes e vídeos de *coping* dos discentes a experimentar intervenções terapêuticas específicas; b) transcrição dos seus próprios vídeos de *coping*; c) elaboração e apresentação de *powerpoints* a explicitar aspectos comuns e distintivos de pelo menos duas perturbações por aula; d) *podcasts* sobre faculdades de *mindfulness* no dia-a-dia; e) escalas de auto-relato típicas de contextos clínicos ou de investigação para serem administradas por si próprios; f) leituras complementares e emparelhadas direcionadas para o paciente/cliente e para o terapeuta, em torno de módulos de intervenção terapêutica de natureza transdiagnóstica. Todos estes estímulos com potencial de ativação do *self* pessoal, promoviam claramente uma psicologia a duas pessoas, uma psicoterapia em modelo contextual/relacional (*versus* modelo médico), que serviam de pretextos para reflexões escritas em torno do impacto que haviam tido em ambos os *selves* pessoal e académico/profissional face a um cliente/paciente hipotético no futuro.

Por último, apresenta-se a categoria superior *Fatores dificultadores da aprendizagem e do desenvolvimento* (n = 17).

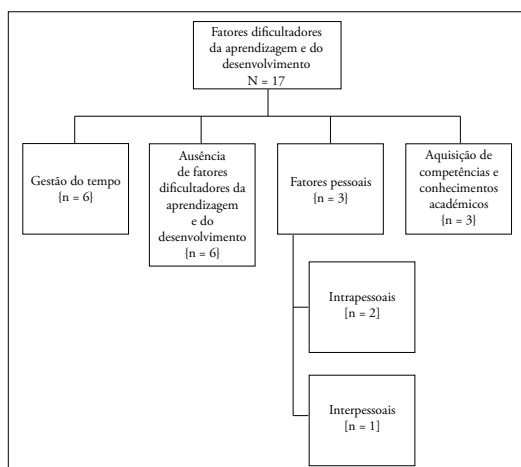


Figura 5. Categoria superior Fatores dificultadores da aprendizagem e do desenvolvimento e respetivas subcategorias.

Na amostra não surge nenhuma subcategoria como relevante. No entanto, estes resultados não são sinónimo de que não existem fatores que dificultam o processo de desenvolvimento. A forma como o estudo foi construído pode ter beneficiado a reflexão relativamente às características positivas do processo de desenvolvimento.

Ainda assim, um terço dos participantes revelou questões ao nível de gestão de tempo, o que levanta questões relativamente à preparação dos conteúdos programáticos quer de uma UC em particular, quer das várias UC's que compõem um semestre em geral, de forma a ter os discentes mais disponíveis e com mais recursos para a aprendizagem, desenvolvimento e mudança que podem ficar inibidas nesta fase.

Conclusão

Consideramos que a UC, bem como todo o semestre, a que o estudo se refere, tiveram um impacto nos estudantes desta amostra, tanto ao nível do seu desenvolvimento académico/profissional como pessoal. Foi observada a aquisição de conhecimentos e procedimentos de natureza teórica, técnica e interventiva, bem como a aquisição de capacidades de reflexão e de ampliação da experiência, com importância para o desenvolvimento académico/profissional dos estudantes. As mudanças relatadas como mais significativas no desenvolvimento pessoal foram uma maior consciência da experiência e do self, o desenvolvimento de recursos pessoais, e as interações com os outros. Os fatores apontados como os que mais influenciaram o processo de aprendizagem e desenvolvimento foram os métodos de ensino e de avaliação utilizados.

Como limitações e, conseqüentemente, possíveis direções futuras, podem considerar-se a amostra, podendo o estudo beneficiar de um maior número de participantes, mais heterogéneos, de diferentes anos letivos, e também com frequência de outros anos do curso. Separar o impacto diferenciado de uma unidade curricular do impacto de outras não foi objetivo do estudo, até



porque todo o semestre de um conjunto de quatro deste Mestrado Integrado está pensado de forma complementar e sequencial. Mas, apesar de poder ser uma limitação atual, pode também constituir uma avenida de trabalho futuro. Pode também ser estudado, em comparação com a população de estudantes de psicologia, estudantes de outras áreas dos cuidados ou outras áreas distintas.

Algo que fica por investigar são as experiências anteriores às exploradas neste estudo, não havendo nenhuma forma objetiva de medir o impacto discreto e específico, comparando o antes e o depois. Ainda assim, a formulação das perguntas foi desenhada de forma a evocar um processo de comparação das experiências anteriores com as atuais. De futuro, podem vir a ser realizados estudos longitudinais que se preocupem em capturar os impactos diferenciados dos diversos módulos que compõem um Mestrado Integrado. Em geral, considera-se relevante o aprofundamento do estudo dos fatores que influenciam o processo de desenvolvimento.

Apesar das diversas limitações entendemos o presente estudo como uma demonstração suficientemente relevante e rigorosa de que o treino ao nível académico/profissional pode funcionar como um contexto mais explícito de exercício ao desenvolvimento pessoal, uma vez que foram reportadas diversas transformações pessoais a par da aquisição de competências de desenvolvimento académico/profissional, em estudantes sem experiência de prática clínica.

Assim, quanto às implicações práticas, sugere-se que o processo de ensino e treino no ensino superior possa ter mais em atenção a importância do desenvolvimento pessoal para o desenvolvimento académico e profissional dos estudantes, assim como para o seu futuro no mundo do trabalho. O (re)pensar das metodologias de ensino e de avaliação, também ao serviço da promoção do desenvolvimento pessoal de estudantes dos tempos que correm, pode facilitar que o seu desenvolvimento se prolongue, de forma mais explícita, para o seu futuro profissional como um processo que corra mais contínuo, fluído, integrado e produtivo.

Esta dança, a ser explicitamente facilitada entre o *self* académico/profissional e

o *self* pessoal, faz ecoar alguns ditos de Paulo Freire, com quem terminamos: “Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”, “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”, e “A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”.

Referências

- Bennett-Levy, J. & Beedie, A. (2007). The ups and downs of cognitive therapy training: What happens to trainees' perception of their competence during a cognitive therapy training course? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35, 61-75.
- Beutler, L. E., Malik, M., Alimohame, S., Harwood, T. M., Talebi, H., Noble, S., & Wong, E. (2004). Therapist variables. In M.J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5^a ed., pp. 227-306). New York: Wiley.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Clegg, S. & Bufton, S. (2008). Student support through personal development planning: retrospection and time. *Research Papers in Education*, 23, 435-450.
- Cord, B. & Clements, M. (2010). Pathway for student self-development: A learning orientated internship approach. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(2), 287-307.
- Dennhag, I. & Ybrandt, H. (2013). Trainee psychotherapists' development in self-rated professional qualities in training. *Psychotherapy*, 50, 158-166.
- Dreher, D. E., Feldman, D. B., & Numan, R. (2014). Controlling parents survey: Measuring the influence of parental control on personal development in college students. *College Student Affairs Journal*, 32(1), 97-111.
- Edmunds, R. & Richardson, J. (2009). Conceptions of learning, approaches to studying and personal development in UK higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 295-309.
- Ewen, H. H., Rowles, G. D., & Watkins, J. F. (2012). Professional and personal development in contemporary gerontology doctoral education. *Educational Gerontology*, 38, 42-55.
- Folkes-Skinner, J., Elliott, R., & Wheeler, S. (2010). "A baptism of fire": A

- qualitative investigation of a trainee counsellor's experience at the start of training. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10, 83-92.
- Hill, C.E., Stahl, J., & Roffman, M. (2007). Training novice psychotherapists: Helping skills and beyond. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 44, 364-370.
- Hill, C. E., Sullivan, C., Knox, S., & Schlosser, L. Z. (2007). Becoming psychotherapists: Experiences of novice trainees in a beginning graduate class. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 434-449.
- Howard, E. E., Inman, A. G., & Altman, A. N. (2006). Critical incidents among novice counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 46, 88-102.
- Joy-Matthews, J., Megginson, D., & Surtees, M. (2004). *Human Resource Development*. London: Kogan Page.
- Leijen, A. & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: Developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26, 104-114.
- Leung, A. S. M. (2013). Learning through personal development at the Hong Kong Institute for Vocational Education. *International Journal of Learning & Development*, 3, 2164-4063.
- Lindgren, H. C. & Fisk, L. W., Jr. (1976). *Psychology of Personal Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Michael, J. A. & Modell, H. I. (2003). *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms. A Working Model for Helping the Learner to Learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Norcross, J. C. (2000). Psychotherapist self-care practitioner-tested, research-informed strategies. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(6), 710-713.

- Orlinsky, D. E., & Rønnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pascual-Leone, A., Wolfe, B., J., & O'Connor, D. (2012). The reported impact of psychotherapy training: Undergraduate disclosures after a course in experiential psychotherapy. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 11, 152-168.
- Pascual-Leone, A., Rodriguez-Rubio, B., & Metler, S. (2013). What else are psychotherapy trainees learning? A qualitative model of students' personal experiences based on two populations. *Psychotherapy Research*, 23, 578-591.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª ed.). Moraes Editores.
- Rønnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30, 5-44.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Therriault, A. & Gazzola, N. (2005). Feelings of inadequacy, insecurity, and incompetence among experienced therapists. *Counselling and Psychotherapy Research*, 5, 11-18.
- Totton, N. (2006). Munching through the rainforest: Expertise and its resistance. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 8, 423-427.
- Vasco, A. B., Garcia-Marques, L., & Dryden, W. (1993). "Psychotherapist know thyself!": Dissonance between metatheoretical and personal values in psychotherapists of different theoretical orientations. *Psychotherapy Research*, 3, 181-196.