

XII CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS ADMINISTRATIVAS (ACACIA)

IDENTIDADE PROFISSIONAL E SUSCEPTIBILIDADE AO BURNOUT EM EDUCADORES SOCIAIS EM FORMAÇÃO

MESA DE TRABAJO: LIDERAZGO, CAPITAL HUMANO Y COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL

Ana Paula Sismeiro Pereira (responsable); apaulasp@ipb.pt; Departamento de Psicologia
(Telf.: +351.273.303645; Fax: +351.273.313684)
Escola Superior de Educação (ESE)
Instituto Politécnico de Bragança (IPB)
Campus de Sta. Apolónia, Apartado 1101
5301-856 Bragança, Portugal

Paula Odete Fernandes; pof@ipb.pt; Departamento de Economia e Gestão
(Telf.: +351.273.303103; Fax: +351.273.313051)
Escola Superior de Tecnologia e de Gestão (ESTiG)
Instituto Politécnico de Bragança (IPB)
Campus de Sta. Apolónia, Apartado 1134
5301-857 Bragança, Portugal

IDENTIDADE PROFISSIONAL E SUSCEPTIBILIDADE AO BURNOUT EM EDUCADORES SOCIAIS EM FORMAÇÃO

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre as concepções associadas à Identidade Profissional e as competências pessoais que podem ser indiciadoras da susceptibilidade ao burnout em alunos de uma Licenciatura em Educação Social. São investigados 157 dos 250 alunos que frequentam o curso, distribuídos pelos 3 anos. Os resultados da análise factorial mostram a existência de factores associados à Identidade Profissional que sustentam visões antagónicas da profissão. Mostram, ainda, a existência de duas tendências de factores associados à percepção da Realização; à Explicação para os Insucessos e às Estratégias para Lidar com os Insucessos e os Sucessos indiciadoras uma de maior outra de menor susceptibilidade ao burnout. A análise de correlações entre os factores mostra ser possível estabelecer dois perfis de resposta articulando as concepções da identidade profissional com as competências pessoais subjacentes às duas tendências referidas.

Palavras-Chave: Identidade Profissional, Burnot, Educação Social e Formação Inicial.

1. Introdução

A eficiência dos procedimentos e a análise das boas práticas começa a ser um tema quente mesmo em instituições vocacionadas para a intervenção social. Isto acontece porque há cada vez mais organizações a funcionar na área do empreendedorismo social mas também porque os contribuintes parecem mais preocupados com a forma como as verbas provenientes dos impostos são gastas na oferta social.

O modo como os técnicos equacionam a profissão e as competências pessoais e relacionais que têm para estabelecer uma relação de ajuda e para resistir ao burnout no futuro exercício da sua profissão parecem condições essenciais para uma intervenção eficiente.

Os objectivos deste estudo consistem em investigar a concepção da identidade profissional em alunos de uma licenciatura em Educação Social e em averiguar a relação existente entre essa concepção e as competências que podem estar relacionadas com a susceptibilidade ao burnout.

2. Identidade Profissional

“Tornar-se profissional” acontece, para Brott e Kajs (2001) a dois níveis: a um nível estrutural que diz respeito à formação inicial e aos procedimentos de entrada na profissão, e a um nível atitudinal englobando o que Adams, Hean, Sturgis e Clark (2006), sustentados em McGowen e Hart (1990), referem como *“atitudes, valores conhecimento, crenças e competências que são partilhadas com outros dentro de um grupo profissional e relacionadas com o papel profissional, sendo apropriadas pelo indivíduo tornando-se a auto-conceptualização subjectiva associada ao papel profissional adoptado”*¹ (p.5). A construção da identidade profissional é considerada como um processo desenvolvimental (Kuzmic, 1994 in Brott & Kajs, 2001) que se desenrola na interacção com outros profissionais, formadores, clientes, colegas e supervisores. Em áreas profissionais emergentes, vários obstáculos são acrescidos a este processo: a escassez de profissionais de referência no terreno, o desconhecimento da comunidade do campo profissional considerado, a dificuldade dos formadores em sinalizar exemplos de boas práticas, o reduzido número de colegas que, por sua vez, também experimentam os mesmos problemas e a necessidade dos supervisores conceberem procedimentos que não estão estabelecidos, anteciparem obstáculos e trabalharem formas de sentir e de agir que não tenham sido equacionadas previamente.

¹ A tradução é nossa.

A evidência anedótica de que os alunos da licenciatura em Educação Social, em particular do 3º e último ano do Curso, representavam a profissão de modos muito diversos suscitou a necessidade de investigar de uma forma mais sistemática quais as dimensões em torno das quais estavam a construir a sua identidade profissional. Esta investigação tem como problema de base:

PROBLEMA 1: Quais as dimensões organizadoras da identidade profissional dos alunos do curso de Educação Social?

A operacionalização deste problema suscitou a formulação das seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os alunos organizam a sua identidade profissional em torno de dimensões como a promoção da autonomia, perito e função assistencial.

Hipótese 2: Os Factores organizadores da identidade profissional modificam-se do 1º para o 3º ano evoluindo de factores que remetem para a identidade profissional do Educador Social como perito e como tendo uma função assistencial para factores que remetem para uma função de promoção da autonomia.

3. Burnout

Ainda evidências anedóticas puseram em destaque a necessidade de investigar em que medida estes alunos estavam a construir competências profissionais imprescindíveis ao seu exercício profissional. Referimo-nos a competências pessoais que, nas profissões de ajuda, são simultaneamente recursos técnicos indispensáveis à qualidade do desempenho profissional e à capacidade de lidar com os stressores inerentes à profissão. Nestas profissões, as competências pessoais e relacionais permitem tanto o estabelecimento de uma relação de confiança, segurança, validação e confronto propícios à promoção da autonomia dos clientes dessa relação, como a análise do impacto emocional no técnico da interacção com o cliente e a integração dessa análise na continuidade da interacção e na salvaguarda da integridade emocional do técnico (Cormier *et al.*, 1997). Esta questão orienta-nos para uma reflexão em torno da Síndrome de Burnout.

3.1. O Conceito de Burnout

O conceito de burnout² entra na literatura científica através dos artigos de Freudenberger, em 1975. Este autor, psiquiatra, referia-se com este termo ao processo pelo qual os técnicos que trabalhavam em serviços sociais particularmente difíceis perdiam energia e desinvestiam do seu trabalho. Quase simultaneamente, em 1976, Maslach começa a sua investigação sobre emoções ligadas aos factores de stress em contexto de trabalho vindo a

² Neste trabalho usaremos indistintamente os termos burnout e exaustão profissional.

desenvolver, em colaboração com outros investigadores, uma das linhas mais seminais da investigação na área do burnout.

Nestes trinta anos o conceito de burnout evoluiu muito, conforme mostra o clarificador artigo de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), (evolução que, mais à frente, brevemente resumiremos), definindo-o Maslach, actualmente, “*como uma síndrome psicológica em resposta a stressores interpessoais crónicos no trabalho*”³ (p.399). Moreno-Jimenez, Garrosa-Hernandez, Gálvez, Gonzalez e Benevides-Pereira (2002), sustentando-se nos trabalhos de Maslach e Jackson (1981), consideram “*o burnout como uma resposta ao estresse ocupacional crónico que compreende a experiência de encontrar-se emocionalmente esgotado, o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos para com as pessoas com as quais se trabalha, bem como com o próprio papel profissional*” (p. 11-12).

3.2. As Dimensões do Burnout

Muito à conta do instrumento desenvolvido por Maslach (MBI - Maslach Burnout Inventory), os estudos em torno do burnout foram-se sistematizando tendo emergido três dimensões como constituintes do conceito. Estas dimensões (ainda que não unanimemente aceites - veja-se o comentário de Maslach *et al.* (2001) a propósito de Shirom, 1989) têm uma natureza individual e interpessoal. A primeira, de natureza individual é a exaustão emocional, a segunda, de natureza interpessoal é designada em inglês como *cynicism* ou despersonalização (em nosso entender *cynicism* seria bem traduzido por “desencanto”) e a terceira, também individual, tem um carácter auto-avaliativo é a percepção de ineficácia e diminuição da realização. De acordo com Maslach *et al.* (2001) a Exaustão Emocional corresponde “*a sentimentos de ter ultrapassado os limites e de se encontrar esgotado e exaurido nos seus recursos emocionais e físicos*” (p.399). A segunda dimensão Despersonalização, que implica o estabelecimento de uma distância emocional entre o técnico e o cliente, é entendida como correlato da exaustão emocional, como tendo, para o técnico, um efeito protector. Ele protege-se da sobrecarga emocional em que se encontra distanciando-se emocional e cognitivamente, reduzindo a sua sensibilidade às necessidades do cliente e diminuindo o grau de envolvimento e a especificidade da resposta que lhe proporciona. Trata-se de um efeito de “carapaça” possível porque se despersonaliza o cliente: “*A Despersonalização é uma tentativa de introduzir distância entre si próprio e os utentes do serviço ignorando activamente as qualidades que os tornam únicos e pessoas atraentes [do ponto de vista profissional, pessoas com as quais queremos trabalhar]*”⁴

³ A tradução é nossa.

⁴ A tradução é nossa, bem como o que se encontra entre parêntesis recto.

(p.403). A terceira dimensão Percepção de Ineficácia e Diminuição da Realização remete para sentimentos de incompetência e de ineficácia. A relação entre as três dimensões será discutida posteriormente.

3.3. História do Estudo do Burnout

O estudo do burnout começou por remeter, sobretudo, para uma descrição do estado que atingiam as pessoas confrontadas com trabalhos muito exigentes profissionalmente e emocionalmente. Depois deste pendor mais descritivo, nos anos 80 entrou-se na fase de avaliação sistemática com a construção de instrumentos como o já referido MBI e a sua validação. Progressivamente, já nos anos 90, o estudo do burnout estendeu-se para além das consideradas profissões assistenciais onde se tinha iniciado. Para além dos estudos ligados aos professores e à profissão docente que já tinham tido a sua emergência nos anos 80, surgem estudos ligados às forças policiais e militares, ao clero e aos informáticos. De acordo com Maslach *et al.* (2001) também o desenvolvimento da estatística veio providenciar avanços no estudo do burnout. O facto de se terem iniciado estudos longitudinais abriu duas novas linhas de investigação: por um lado, o estudo do efeito das intervenções para diminuir o burnout, por outro lado, a relação entre a saúde mental na adolescência ou no início da adultez e a susceptibilidade ao burnout (veja-se o estudo de Jenkins & Maslach, 1994). Este estudo mostra que as pessoas mais saudáveis nesse período têm estratégias mais adequadas para lidar com os stressores na vida profissional.

A investigação produzida foi suscitando mudanças no quadro conceptual. De uma centração inicial no estado emocional, atitudes face ao trabalho e valores dos indivíduos a uma focalização posterior nas condições de trabalho e nas exigências da profissão para se chegar a uma visão integracionista que se sustenta nos modelos de adequação trabalho-pessoa (*job-person fit*). A investigação desenvolve-se agora em torno da relação entre burnout e seis áreas da vida profissional: sobrecarga de trabalho, controle, recompensa, comunidade, equidade e valores. É da conjugação das inadequações em algumas destas áreas que a situação de crise para a relação entre as pessoas e o seu trabalho ocorre.

Imbuídos numa perspectiva mais positiva que banha actualmente a Psicologia, Maslach e Leiter, por um lado, e Schaufeli por outro, vão começar a estudar o que definem como antítese de burnout: "*Job engagement*" que aqui traduziremos por empenho no trabalho. Assim, Maslach e Leiter (1997) redefinem burnout como "*uma erosão do empenho no trabalho. O que começou como importante, significativo e desafiante tornou-se desagradável, vazio e sem sentido. Energia transforma-se em exaustão, envolvimento transforma-se em cinismo e eficácia transforma-se em ineficácia - os opostos directos das*

*três dimensões do burnout*⁵ (Maslach *et al.*, 2001). Por seu turno, Schaufeli considera o burnout e o empenho como opostos na conjugação de duas dimensões: activação e prazer. Empenho surge então “*como um estado afectivo-motivacional positivo e persistente de realização, em empregados, e que é caracterizado por vigor, dedicação e absorvimento. Vigor refere-se a elevados níveis de energia e resiliência, à vontade de investir no seu trabalho à capacidade de não se fatigar facilmente e à persistência face às dificuldades. Dedicação refere-se ao forte envolvimento no trabalho próprio acompanhado por sentimentos de entusiasmo e relevância e por um sentido de orgulho e inspiração. Finalmente, absorvimento refere-se a um estado agradável de total imersão no seu trabalho, que é caracterizado pelo facto de o tempo passar depressa e de não se conseguir desligar a si próprio do trabalho*”⁶ (Maslach *et al.*, 2001).

3.4. Factores Situacionais e Individuais Ligados ao Burnout

3.4.1. Factores situacionais

Os factores situacionais associados ao burnout encontram-se divididos em três planos: características do trabalho, características ocupacionais e características organizacionais. Maslach *et al.* (2001) fazem uma resenha dessas características.

No que respeita às características do trabalho equacionam-se:

- as exigências em termos quantitativos (quantidade de trabalho para o tempo disponível);
- as exigências em termos qualitativos (conflitos de papel e ambiguidade de papel); e
- outras exigências como a ausência de recursos de trabalho tendo sido o suporte social de colegas e supervisores o recurso mais estudado. Os dados parecem apontar no sentido de que a ausência de suporte social, em particular do supervisor está directamente ligado ao burnout. No entanto, os estudos efectuados por Stetz *et al.* (2006) mostram que o efeito do suporte social do supervisor é mediado pela percepção de auto-eficácia do técnico. Este elemento é especialmente interessante se considerarmos que uma elevada percepção de auto-eficácia não só contribui para uma auto-estima mais elevada como orienta os indivíduos para um comportamento mais colaborativo, criativo e ousado fomentando a procura de soluções alternativas. Outros elementos relevantes são o grau de controle, o grau de participação nas tomadas de decisão e o grau de autonomia.

No que respeita às características ocupacionais salienta-se:

- as exigências interpessoais tais como a interacção com os clientes, a frequência do contacto com doentes terminais ou com a morte. Inesperadamente estes factores parecem

⁵ A tradução é nossa.

⁶ A tradução é nossa.

menos associados ao burnout do que factores como os que referimos estarem associados às características do trabalho.

- as exigências ligadas ao uso das emoções no trabalho. Tanto as exigências para suprimir a expressão emocional (veja-se a este propósito Wegge *et al.* (2006) como para ser empático parecem assumir uma associação mais relevante com o burnout que os factores ligados às características do trabalho.

No que respeita às características organizacionais consideram-se:

- dimensões associadas ao contexto organizacional e de gestão, nomeadamente os valores e a equidade. Para Maslach *et al.* (2001) *“a violação do contrato psicológico pode produzir burnout já que vai erodir a percepção de reciprocidade, a qual é crucial para a manutenção do bem-estar”*.

3.4.2. Factores individuais

Ainda para Maslach *et al.* (2001), os factores individuais ligados ao burnout encontram-se divididos em três domínios: variáveis demográficas, características duradouras da personalidade e atitudes face ao trabalho.

No que respeita às variáveis demográficas:

- a idade parece ser a variável mais relevante indicando que os indivíduos mais novos são mais susceptíveis ao burnout que os indivíduos com uma carreira mais longa. Esta variável surge cruzada com a experiência profissional;

- outras variáveis que oferecem resultados menos consistentes são: o género (embora os homens pontuem mais alto na dimensão cinismo), o estatuto marital, e o nível de habilitações académicas.

No que respeita às características duradouras da personalidade:

- Maslach *et al.* (2001) traçam o seguinte quadro: *“Pessoas que dispõem de baixos níveis de resistência (envolvimento em actividades diárias, um sentido de controle sobre os acontecimentos e abertura à mudança) tem pontuações de burnout mais elevadas, particularmente na dimensão de exaustão. Burnout é mais elevado entre pessoas que têm um locus de controle externo (atribuindo acontecimentos e sucessos a outros poderosos ou ao acaso) em vez de locus de controle interno (fazendo atribuições à sua própria capacidade e esforço). Resultados semelhantes têm sido relatados no que respeita ao estilo de coping e ao burnout. Os que sofrem de burnout lidam com acontecimentos stressantes de um modo passivo e defensivo, enquanto que um estilo de coping mais activo e confrontativo está associado a níveis mais baixos de burnout. Em particular, um estilo de coping confrontativo está associado com a dimensão eficácia. Noutra pesquisa, as três*

*dimensões do burnout estão relacionadas com baixa auto-estima*⁷ (p.410). É como se fosse possível estabelecer um perfil de indivíduos potencialmente mais susceptíveis ao burnout. Esta afirmação não contradiz a concepção de Buunk e Schaufeli (1993) de que o “*burnout de desenvolve primeiro num contexto social, e de que para entender o desenvolvimento e persistência do burnout, é necessário prestar atenção ao modo como os indivíduos percebem, interpretam e constroem os comportamentos dos outros no trabalho*” (in Bakker, van Emmerik & Euwema, 2006, p.482). Por seu lado, Delbrouck (2006) considera que os “*candidatos à síndrome de exaustão profissional*”⁸ apresentam algumas peculiaridades relativamente ao ideal profissional. Refere-as como factores respeitantes “*à concepção de trabalho, ao sentido de «vocação», à tentativa de conservação de uma certa imagem de si e a uma procura exagerada de êxito social ou de poder pessoal*” (p.42).

4. Estilos de Coping e Burnout

Para Folkman *et al.* (1986) correspondem a “*esforços cognitivos e comportamentais que mudam constantemente e que se desenvolvem para corresponder às demandas específicas externas e/ou internas avaliadas como excessivas para os recursos do indivíduo*” (p.993).

Tamayo e Tróccoli (2001) sustentam-se em Gil-Monte e Peiró (1997) para afirmar que Folkman *et al.* (1986) consideram a existência de 2 grandes tipos de estratégias de coping:

A - Estratégias focalizadas no problema (estas são estratégias que previnem o desenvolvimento de Burnout), sendo elas:

“1) Estratégias que afectam o ambiente - procuram induzir mudanças nas pressões externas, nos obstáculos, nos recursos, nos procedimentos...”

2) Estratégias que afectam o indivíduo - procuram induzir mudanças nas aspirações do indivíduo, redução da participação do Eu, busca de canais de participação alternativos, desenvolvimento de novas linhas de conduta e aprendizagem de novos procedimentos” (p.40)

B - Estratégias focalizadas na emoção (implicam processos cognitivos que vão promover a redução da perturbação emocional decorrente da situação stressante).

Estas estratégias, que parecem ser mais frequentemente utilizadas quando os indivíduos percebem os estímulos como inalteráveis (Lima, Lemos & Guerra, 2002; Tamayo & Tróccoli, 2001) e “*têm como objectivo manter a esperança e o optimismo, negar tanto a situação como as suas consequências ou actuar como se as circunstâncias não importassem*” (Tamayo & Tróccoli, 2001, p.40). São estratégias desta natureza: esquiva, culpabilidade,

⁷ A tradução é nossa.

⁸ As aspas são nossas.

escape, distanciamento, atenção selectiva (estas parecem facilitar o desenvolvimento de burnout) e as comparações positivas, extracção de aspectos positivos de acontecimentos negativos.

Este trabalho foi pensado como um estudo exploratório para dar conta da forma como os alunos do curso de Educação Social se encontram munidos de competência pessoais e de estratégias para lidar com os insucessos e com os sucessos que lhes venham a permitir ser resilientes ao burnout. Assim, formulamos como problema em estudo:

PROBLEMA 2: Será que os alunos do curso de Educação Social têm competências pessoais que lhes venham a possibilitar ser bem sucedidos a resistir ao burnout?

A exploração conjunta dos problemas enunciados é operacionalizada através das hipóteses seguintes:

Hipótese 3: Os alunos que assumem como dimensão fundamental da identidade profissional a promoção da autonomia, percebem-se como vindo a sentir-se realizados pela autonomização dos utentes, explicam os insucessos através de factores que podem ser controlados como a inadequação de procedimentos, referindo usar preferencialmente estratégias activas de resolução de problemas para lidar com os insucessos e fazendo uma auto-atribuição dos sucessos.

Hipótese 4: Os alunos que assumem a dimensão de perito como característica da identidade profissional consideram que a sua realização profissional advirá do êxito social e do poder pessoal, terão mais tendência a explicar os insucessos por factores como falta de abnegação, usam preferencialmente, estratégias emocionais negativas para lidar com os insucessos e tendem a externalizar o sucesso.

5. Método

5.1. Instrumento e Procedimento

Para esta investigação construiu-se um questionário constituído por sete partes. A primeira parte contém questões de caracterização. As cinco partes seguintes correspondem a cinco escalas constituídas por uma série de itens que são avaliados por uma escala de Likert de cinco pontos (relativas ao grau de concordância ou discordância nas três primeiras escalas e relativas à percepção da frequência do acontecimento nas duas últimas escalas). A sétima parte é constituída por duas questões para completar: “Quando me vejo no exercício da profissão, o meu maior receio é...” e “Quando me vejo no exercício da profissão, sei que a minha maior mais valia é...”. Cada uma das escalas tem objectivos diferentes. A primeira ‘Escala de Identidade Profissional’ com a qual se pretende saber como é que os alunos

pensam a profissão para a qual se estão a formar, a segunda 'Escala de Realização' tem como objectivo identificar os factores que os alunos antecipam como responsáveis pelo sentimento de realização profissional, a terceira 'Escala de Explicação para os Insucessos' pretende dar conta do que os alunos antecipam como principais razões para os insucessos profissionais com os quais se possam vir a deparar, a quarta 'Escala de Estratégias para lidar com os Insucessos' destina-se a fornecer uma indicação das estratégias de coping que os alunos consideram usar mais habitualmente e, finalmente, a quinta 'Escala de Estratégias para lidar com os Sucessos' orientada para o destaque da forma como os alunos gerem, habitualmente, os seus sucessos.

Este questionário foi testado com 5 alunos do 2º ano e 5 alunos do 3º ano do curso de Educação Social. Depois destas aplicações de teste procedeu-se a uma clarificação no grupo de questões de caracterização.

Após a reformulação, o questionário foi aplicado por um único aplicador, aos alunos, por ano e turno, em sala de aula.

5.2. Amostra

A amostra, constituída por alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Curso de Educação Social distribui-se da seguinte forma:

Tabela 1. Amostra por ano, género, estatuto e forma de acesso ao curso.

Caracterização Ano	Total de alunos	Alunos inquiridos	%	Género		Estatuto		Acesso ao curso			
				F	M	Ord	Trab	Conc	Exam	Tran	Out
1.º	122	61	50,0	55	6	45	16	44	12	4	1
2.º	82	58	70,7	54	4	53	5	43	-	15	-
3.º	46	38	82,6	36	2	37	1	32	-	6	-
Total	250	157	62,8	145	12	135	22	119	12	25	1

Nota: Ord.: Ordinário; Trab.: Trabalhador; Conc.: Concurso; Exam.: Exame; Tran.: Transferência e Out.: Outros.

Os alunos inquiridos representam, no total, 62,8 % dos alunos do Curso tendo-se abrangido 82,6% dos alunos do 3º ano (89,1% se considerarmos os que participaram no pré-teste), 70,7% dos alunos do 2º ano (74,3% se considerarmos os que participaram no pré-teste) e 50% dos alunos do 1º ano.

5.3. Tratamento dos dados

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários vão ser tratados da seguinte forma: a escala total, constituída pelas 5 escalas, bem como cada uma das escalas vão ser submetidas a uma análise de consistência interna através do teste α de Cronbach.

Assim, pela análise da Tabela 2 mostra que a consistência interna medida através do teste α de Cronbach é Boa (0,84): a apreciação da qualidade das escalas individuais varia entre Razoável (com valores de 0,73 para a Escala de Identidade Profissional e 0,78 para a Escala de Explicação para o Insucesso) e Fraca (com valores de 0,63 para a Escala de Realização e para a Escala de Estratégias para Lidar com o Insucesso e de 0,64 para a Escala de Estratégias para Lidar com o Sucesso). Estes valores, apesar de não muito elevados são considerados aceitáveis para a utilização das Escalas.

Tabela 2. Coeficiente de Consistência Interna, teste α de Cronbach.

Coeficiente de Consistência Interna	Número de Casos	Número de itens	α de Cronbach	Qualidade da Escala
Escala Identidade Profissional	157	19	0,7349	Razoável
Escala de Realização	157	13	0,6288	Fraca
Escala Explicação Insucesso	157	20	0,7796	Razoável
Escala Estratégias Lidar com Insucesso	157	20	0,6322	Fraca
Escala Estratégias Lidar com Sucesso	157	14	0,6403	Fraca
Escala Total	157	86	0,8445	Boa

No sentido de dar resposta às hipóteses formuladas, optou-se por utilizar a técnica estatística - Análise Factorial.

A análise factorial é um método estatístico multivariado que, procura simplificar os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever, através de um modelo que explica a correlação entre as variáveis observáveis, pressupondo a existência de um número menor de variáveis não observáveis (factores) subjacentes aos dados, que expressam o que existe de comum nas variáveis originais. A análise factorial assume que as covariâncias ou as correlações entre as variáveis observáveis são geradas pelas suas relações com um número de variáveis subjacentes, não directamente medidos, designados por factores comuns (Pestana & Gageiro, 2003).

A análise será feita recorrendo à técnica de estatística multivariada - Análise Factorial de Componentes Principais que permitirá resumir e simplificar a informação contida nas variáveis originais. Este é um dos métodos de estimação mais popular para a análise factorial exploratória. O cálculo estatístico foi efectuado pelo programa de estatística SPSS.

Para averiguar se os dados que estamos a utilizar são adequados e permitem utilizar a análise factorial para os estudar vamos utilizar a medida de Bartlett e de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Esta última é uma medida de diagnóstico da homogeneidade das variáveis. Para valores superiores a 0,9 nesta medida, a análise factorial é muito boa, para valores entre 0,8 e 0,9 a análise factorial é boa e valores entre 0,7 e 0,8 a análise factorial é média (Pestana

& Gageiro, 2003, p.505). No nosso caso KMO varia entre 0,730 e 0,791 valores que considera a análise factorial 'média' (Tabela 3), permitindo assim aferir a qualidade das correlações entre as variáveis de forma a prosseguir com e permitindo também a prossecução do estudo.

Tabela 3. Teste do KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett.

Testes	KMO	Bartlett	df	Sig.
Escala				
Escala Identidade Profissional	0,741	668,45	171	0,000
Escala de Realização	0,730	345,526	78	0,000
Escala Explicação Insucesso	0,775	688,423	190	0,000
Escala Estratégias Lidar com Insucesso	0,791	709,971	190	0,000
Escala Estratégias Lidar com Sucesso	0,745	454,136	91	0,000

No sentido de determinar o número de factores necessários para explicarem a correlação entre as variáveis, utilizou-se o método de extracção dos factores designado por componentes principais, obtendo pelo critério de Kaiser, um número de factores igual ao número de valores próprios maiores do que um. O método de rotação escolhido foi o Varimax.

6. Discussão dos Resultados⁹

6.1. Discussão dos Resultados Relativos às Hipóteses 1 e 2

Da análise factorial para as respostas à Escala de Identidade Profissional foi possível identificar factores que foram designados em função do conteúdo dos itens que os englobam. Assim, quando consideradas em conjunto as respostas dos alunos de todos os anos da licenciatura, destaca-se como factor principal “Promotor de Autonomia” (que envolve itens como: Ajuda as pessoas a encontrarem alternativas de vida, Ajuda as pessoas a definirem as suas prioridades, Trabalha com as pessoas para promover a sua autonomia, Envolve as pessoas nos processos de tomada de decisão que lhes dizem respeito). Este factor representa uma visão adequada da profissão em que o técnico é um mobilizador dos recursos dos indivíduos ou grupos para facilitar o seu *empowerment* e promover a sua autonomia até em relação ao técnico. Um segundo factor designado como “Perito” (que envolve itens como: Decide, por si, quais as melhores intervenções para as pessoas, Sabe o que é melhor para as pessoas, Escolhe o que é melhor para as pessoas) evidencia uma concepção da profissão assente no poder de especialista do técnico desprovido os clientes de recursos e competências e de participação no seu próprio processo de

⁹ Os resultados obtidos para a análise factorial não são apresentados no estudo, devido à sua extensão. No entanto, os resultados serão fornecidos caso haja interesse e sempre que forem necessárias explicações adicionais.

desenvolvimento. Um terceiro factor “Bom Amigo” (que envolve itens como: Diz às pessoas como devem viver, Diz às pessoas o que devem fazer, Diz às pessoas o que é certo e errado) é marcado por uma visão do profissional como alguém que dá conselhos. Este factor distingue-se do anterior pelo carácter mais informal e menos tecnicamente sustentado. Contudo, tem subjacente uma visão da profissão que coloca técnico e cliente numa posição de assimetria com um exercício de dominação do técnico detentor do saber, pelo menos, ao nível dos valores.

Apesar de o primeiro factor “Promotor de Autonomia” remeter para uma visão da profissão imbuída de um espírito socio-construtivista em que técnico e cliente colaboram activamente na construção de projectos de desenvolvimento, ele só explica aproximadamente 20% da variância. Os outros dois factores, que em conjunto explicam aproximadamente outros 20% da variância remetem, conforme referimos para uma visão inadequada da profissão.

Quando analisamos os resultados por ano, verificamos que o factor¹⁰ “Promotor de Autonomia” surge como primeiro factor apenas entre os alunos do segundo ano, aparecendo como segundo factor para os alunos dos 1º e 3º anos. Nestes anos, o primeiro factor, é uma conjugação de itens que, no conjunto de todos os anos, constituíam os factores “Perito” e “Bom Amigo” o que reforça uma visão do profissional como detentor do saber, técnico e moral, e o coloca numa posição de assimetria. O terceiro factor para as respostas dos alunos do 3º ano foi designado “Funcionário” (Cumprir o que a instituição estabelece mesmo quando pensa que seria melhor fazer de outra maneira) e remete para uma visão subserviente da relação entre o técnico e a instituição. O terceiro factor para as respostas do 2º ano e do 1º ano parece corresponder a uma conjugação de dois factores em que o factor dominante foi designado “Função Assistencial” (que envolve itens como: Arranja emprego às pessoas, Distribui alimentos) favorecendo uma visão do técnico como alguém que disponibiliza recursos, institucionais ou não, mas que não contribui para a construção de meios próprios no cliente que permitam a sua independência e autonomia. Em última análise favoreceria a continuidade da dependência dos recursos e serviços das instituições de apoio.

A análise da Escala de Realização vem mostrar-nos o que, para estes alunos, se constitui como factor de realização profissional. A análise das respostas conjuntas de todos os anos mostra como primeiro factor emergente “Autonomização dos Utentes” (que envolve itens como: Os utentes integrarem os resultados da intervenção como algo deles, Observar pequenas mudanças desejáveis nos utentes, Sentir que algumas pessoas vivem melhor depois da intervenção que desenvolvi com elas). Este factor explica 21% da variância e

¹⁰ Os factores foram designados com o mesmo nome em circunstâncias em que poderiam não englobar todos os itens considerados inicialmente mas mantinham um núcleo de itens que permitia salvaguardar-lhes a identidade.

surge também como primeiro factor para as respostas do 2º ano (explicando aí cerca de 23% da variância). Já as respostas do 3º ano remetem para um primeiro factor, que explica 29% da variância e que conjuga dimensões do designado “Poder Pessoal” (que envolve itens como: Os utentes seguirem as minhas indicações, Os utentes me mostrarem permanentemente o quanto dependem de mim) e de “Sobrecarga de Trabalho” (que envolve itens como: Trabalhar cada vez mais, Os meus superiores me derem cada vez mais trabalho). A dimensão “Poder pessoal” sugere a existência de um sentido de onnipotência que vai ao encontro da concepção de Identidade Profissional marcada pelos factores “Perito” ou “Bom Amigo”. Este sentido de onnipotência associado à dimensão “Sobrecarga de Trabalho” sugere a possibilidade de um envolvimento excessivo e inadequado em que o técnico se desdobra em práticas de se substituir ao cliente no seu processo de desenvolvimento. Note-se ainda que esta busca do poder pessoal e este envolvimento desmesurado no trabalho são, de acordo com Delbrouck (2006), características associadas a uma maior susceptibilidade ao burnout, (mas estas referências serão retomadas na análise das hipóteses 3 e 4). Quanto às respostas do 1º ano, o primeiro factor emergente é um factor misto que explica 21% da variância e em que dimensões associadas à “Sobrecarga de Trabalho”, ao “Êxito Social” e “Autonomização dos Utentes” se conjugam. “Êxito Social” é uma dimensão que envolve itens como: Tiver reconhecimento social, Alcançar cargos de responsabilidade. Esta dimensão surge frequentemente conjugada com “Poder Pessoal” e ocasionalmente com “Admiração dos Colegas” e com “Sobrecarga de Trabalho”. O segundo factor emergente para as respostas conjuntas de todos os anos articula dimensões como “Êxito Social” e “Poder Pessoal”. Ainda para Delbrouck (2006), esta característica de orientação para o trabalho em busca de êxito Social está associada a uma maior susceptibilidade ao burnout. Esta dimensão “Êxito Social” está também presente nas respostas do 3º ano associada a “Admiração dos Colegas” e nas respostas do 2º ano associada a “Sobrecarga de Trabalho”. As respostas do 1º ano têm como 2º factor emergente a “Autonomização dos Utentes”. Os segundos factores explicam respectivamente 17, 15, 16 e 17% da variância. O terceiro factor emergente é ainda um factor conjugado à excepção do resultante da análise das respostas do 1º ano da qual se destaca o factor “Poder Pessoal”. Da análise das respostas conjuntas de todos os anos emerge um factor que conjuga “Sobrecarga de Trabalho” e “Admiração dos Colegas”, as respostas do 3º ano fazem emergir uma conjugação de dimensões como “Êxito Social”, “Poder Pessoal” e “Autonomização dos Utentes” e as do 2º ano conjugam dimensões como “Êxito Social” e “Poder Pessoal”.

A análise das respostas à Escala de Identidade Profissional e à Escala de Realização permitem-nos dizer que a Hipótese 1 se verifica parcialmente. Os factores mais relevantes

nas respostas à primeira Escala são “Promotor de Autonomia”, “Perito” e “Bom Amigo”. Estes factores são reiterados pelas respostas à Escala de Realização. Contudo a Hipótese 1 previa que a Identidade Profissional se organizasse em torno de factores como “Promotor de Autonomia”, “Perito” e “Função Assistencial”. Assim, ela não se verifica na totalidade mas, apenas para o que respeita aos dois primeiros factores.

Tal como se verifica nas respostas à Escala de Identidade Profissional as respostas do 2º ano parecem aproximar-se mais das respostas conjuntas de todos os anos e contribuindo para elas de uma forma mais significativa. Verificamos também que estas respostas, dos três anos em conjunto e do 2º ano de *per si*, deixam transparecer uma visão mais adequada da Identidade Profissional do Educador Social. Por seu lado, as respostas dos 3º e 1º ano aproximam-se mais entre si e têm subjacente uma visão mais inadequada da Identidade Profissional do Educador Social. Estes resultados vêm infirmar a nossa Hipótese 2, já que não há uma progressão dos 1º para o 3º ano na construção de uma visão mais adequada da Identidade Profissional, verificando-se, pelo contrário, uma alternância.

Estes resultados são tanto mais surpreendentes quanto os alunos do 3º ano se encontram em estágio e tendo, por isso, oportunidades de contactar com o exercício da profissão por profissionais que já se encontram no terreno. Explicações possíveis para estes resultados remetem para dois tipos de factos:

- a) Os alunos do 3º ano iniciaram a sua formação numa Licenciatura com um plano de estudos que tinha subjacente uma visão da profissão mais estática e até burocrática. Para corresponder às exigências da adequação dos Cursos ao Processo de Bolonha houve uma transformação dos *Curricula* que abrangeu os alunos do 3º ano e do 2º no início do respectivo ano lectivo. Os alunos do 1º ano iniciaram a licenciatura no novo plano de estudos. Os alunos do 2º ano podem ter estado mais receptivos ao novo espírito do Curso, mais orientado para a Intervenção Social numa dimensão mais Psicossocial, talvez por terem menos tempo de formação no plano anterior. Os alunos do 1º ano por se encontrarem numa fase muito inicial da sua formação podem não ter conseguido ainda apreender uma visão da profissão suficientemente adequada;
- b) O facto dos alunos do 3º ano se encontrarem a estagiar pode não ser suficiente para a construção de uma concepção mais adequada da profissão já que, devido ao carácter jovem da licenciatura pode existir nas instituições de acolhimento e na comunidade que elas servem desconhecimento relativo à abrangência do campo de intervenção destes profissionais. Mais nas instituições de acolhimento, pela inexistência de profissionais de Educação Social, os estagiários ficam frequentemente sob orientação de profissionais de áreas afins que, naturalmente, trazem para a sua orientação práticas e concepções que

podem conflitar ou, pelo menos, prejudicar a construção da Identidade Profissional dos estagiários. Conforme refere Kuzmic, (1994 in Brott & Kajs, 2001), é na interacção com profissionais da área que se constrói a Identidade Profissional.

6.2. Discussão dos Resultados Relativos às Hipóteses 3 e 4

A análise da Escala para Explicação do Insucesso vem mostrar-nos como, nas circunstâncias actuais, estes alunos explicam o que podem ser insucessos profissionais.

A análise factorial das respostas conjuntas de todos os anos faz emergir um factor “Inadequação de Procedimentos” (que envolve itens como: Quis tanto “agarrar” as pessoas que não defini limites na relação socio-educativa, Fiquei tão preocupado em aplicar os procedimentos técnicos mais adequados que me esqueci de “perceber” quem eram as pessoas com quem estava a intervir, Novos elementos no contexto de vida das pessoas alteraram a leitura da situação). Este factor explica 22% da variância aproximadamente e surge do novo como primeiro factor explicando a mesma percentagem de variância para as respostas do 2º ano. Está ainda presente como primeiro factor nas respostas do 3º ano mas associado com uma outra dimensão que inclui a “Inadequação da Avaliação do Utente” (que envolve itens como: O utente ainda não estaria emocionalmente disponível para a intervenção). Este factor explica para as respostas do 3º ano 21% da variância. O factor “Inadequação de Procedimentos” surge nas respostas do 1º ano apenas em quinto explicando 7% da variância. Nas respostas do 1º ano o factor que emerge em primeiro lugar “Falta de Abnegação/Subjugação” (envolve itens como: Me dediquei Pouco, Deveria ter estado permanentemente disponível, Deveria ter feito o que o utente queria Deveria ter feito mais coisas pelas pessoas) e explica 21% da variância.

O factor que emerge em segundo lugar para as respostas conjuntas de todos os anos “Outros Técnicos/Controle”, (envolve itens como: Os outros técnicos não fizeram bem o trabalho deles, A minha articulação com os outros técnicos não foi suficientemente boa, Não tive tudo sob controle) e explica 10% da variância. Este factor está presente nas respostas dos 2º e 1º anos (com alguns cambiantes) e explica, respectivamente, 13 e 10% da variância. Das respostas do 3º ano emerge ainda um factor “Falta de Controle” (que envolve itens como: Deveria ter controlado melhor o trabalho dos outros técnicos, Deveria ter-me assegurado que as pessoas implementariam o estabelecido, mesmo que para tal tivesse que fazer algumas coisas em vez delas) e explica 11% da variância. O factor que emerge em terceiro lugar para as respostas conjuntas de todos os anos “Falta de Abnegação” explica 8% da variância. O factor “Outros Técnicos/Controle” surge em terceiro lugar para as respostas do 3º ano e explica 12% da variância. Curiosamente, surge um factor designado “Despersonalização” (que envolve itens como: Fiz demasiado pelas pessoas, Os utentes

não merecem o meu empenho). Este factor, está presente em todos os grupos da amostra, ainda que com pouco poder explicativo. No 2º ano emerge em quarto e nas respostas conjuntas de todos os anos emergem em quinto assumindo 7% da explicação da variância.

Parece interessante conjugar o modo como os alunos antecipam explicar os seus futuros insucessos profissionais com as estratégias que dizem utilizar para lidar com os insucessos e com os sucessos.

Assim, vamos deter-nos na análise das respostas para a Escala de Estratégias para Lidar com os Insucessos.

A análise factorial das respostas à Escala de Estratégias para Lidar com os Insucessos mostra uma tendência comum ao primeiro factor emergente em cada ano e também nas respostas conjuntas “Apreciação Emocional Negativa” (que envolve itens como: Avaliar-me negativamente, Pensar que tudo me corre mal, Sentir-me esmagado pelo fracasso, Chorar descontroladamente e sentir-me sem saída, Ficar incapaz de pensar em alternativas para sair da situação). Este factor, nas respostas conjuntas de todos os anos, envolve ainda dimensões como “Fuga” e “Desistência” (que envolvem itens como: Desistir, Não querer pensar mais no assunto). O primeiro factor explica 21, 23, 28 e 18% da variância, respectivamente, para as respostas conjuntas de todos os anos, os 3º, 2º e 1º ano. Este factor remete para estratégias que são comuns às Estratégias de *Coping* focalizadas na emoção Folkman *et al.* (1986) e que Tamayo e Tróccoli (2001) consideram associadas ao desenvolvimento do burnout. O segundo factor que emerge da análise das respostas conjuntas de todos os anos “Estratégias Activas de Reapreciação da Situação/Pedir Ajuda” (que envolve itens como: Pedir ajuda a pessoas que sabem mais do que eu, Reavaliar o projecto e introduzir as mudanças necessárias, Esforçar-me por aprender com a situação, Discutir com os colegas diferentes aspectos do projecto e possíveis causas do insucesso) explica 11% da variância e está, também, presente nas respostas do 2º ano explicando 10% da variância. Parte deste Factor, a dimensão de “Pedir Ajuda” emerge em segundo lugar, em associação com “Meta avaliação” (que envolve itens como: Avaliar os aspectos positivos da situação, Avaliar o impacto que os diferentes aspectos da situação têm em mim), das respostas do 1º ano, explicando 13% da variância. Das respostas do 3º ano, este factor só emerge em sexto lugar explicando 5% da variância. Tendo presente a proposta de Folkman *et al.* (1986) parece ser possível entender este factor como próximo das estratégias focalizadas no problema, quer em termos das estratégias que afectam o ambiente: mobilizando recursos, promovendo alterações nos procedimentos quer em termos das estratégias que afectam os indivíduos: procurando aprender novos procedimentos e condutas e formas alternativas de participação. Estas estratégias, de acordo com Tamayo e Tróccoli (2001) e com Maslach *et al.* (2001), parecem estar associadas à prevenção do

burnout. O factor que emerge em terceiro lugar das respostas conjuntas de todos os anos “Evitamento” (que envolve itens como: Esconder os insucessos para que ninguém saiba, Não dar importância, Culpabilizar os outros) explica 8% da variância e situa-se ainda ao nível das estratégias focalizadas na emoção que remetem para esquiva e distanciamento nas palavras de Tamayo e Tróccoli (2001). No mesmo sentido, o factor que emerge em terceiro lugar para os 2º e 1º anos e que explica, respectivamente, 9 e 11% da variância. O terceiro factor que emerge das respostas do 3º ano engloba as dimensões “Pedir Ajuda/Meta-avaliação” e está mais orientado para as estratégias activas de *Coping*.

Numa perspectiva de Psicologia positiva, mas também para percebermos a capacidade dos alunos mobilizarem recursos para se auto-validarem através das circunstâncias positivas da vida, construímos a Escala de Estratégias para Lidar com os Sucessos.

A análise factorial das respostas à Escala de Estratégias para Lidar com os Sucessos mostra como primeiro factor emergente das respostas conjuntas de todos os anos “Auto-validação” (que envolve factores como: Sentir-me competente, Pensar que é o resultado do meu empenho, Ganhar ânimo para novos projectos, Sentir-me orgulhoso). Este factor que remete para dimensões internalizantes da explicação do sucesso e, portanto, para um locus de controle interno, favorecendo, de acordo com Maslach *et al.* (2001), a resistência ao burnout, explica 23% da variância. Emerge também como primeiro factor entre as respostas do 2º ano explicando 27% da variância. O factor que surge em primeiro lugar para as respostas dos 3º e 1º anos “Externalização do Sucesso” (que envolve itens como: Pensar que foi por acaso, Ficar indiferente, Pensar que não posso ficar muito contente para que da próxima vez não corra mal, Pensar nos insucessos que já tive para não me deixar entusiasmar) explica, respectivamente, 25 e 22% da variância. Este factor remete para um locus de controle externo fazendo-se, sobretudo uma atribuição ao acaso ou a factores que não dependem do próprio indivíduo e que, portanto, não se convertem numa mais valia para ele favorecendo a sua auto-estima ou o seu sentido de competência. De acordo com Maslach *et al.* (2001), esta tendência para a externalização do sucesso aumenta a susceptibilidade ao burnout. O factor que emerge em segundo lugar na análise das respostas conjuntas de todos os anos “Aprender com a Situação/Pressão para o Sucesso” (envolve itens como: Avaliar a situação para perceber o que correu bem, Esforçar-me por aprender com a situação, Pensar que tenho que ser cada vez melhor sucedido, Pensar nos insucessos que já tive e pensar que posso tornar-me cada vez mais competente) explica 16% da variância. Este factor também emerge em segundo lugar para as respostas dos 3º e 2º anos explicando, respectivamente, 12 e 14% da variância. Para o factor que emerge em segundo lugar das respostas do 1º ano não foi possível encontrar um núcleo de significado que permitisse designá-lo. O factor que surge em terceiro lugar para

as respostas conjuntas de todos os anos é a “Externalização do Sucesso” explicando 9% da variância. Para as respostas do 3º ano o factor “Auto-validação”, reduzido no seu núcleo, só surge em terceiro lugar explicando 11% da variância. O factor que emerge em terceiro lugar para as respostas do 2º ano “Aprender com a Situação” explica 12% da variância. Das respostas do 1º ano emerge o factor “Aprender com a Situação/Pressão para o Sucesso” explicando 12% da variância.

Tal como se verificou na análise dos dados relativos à exploração das respostas relativas às Hipóteses 1 e 2, também estes resultados mostram uma proximidade maior entre, por um lado, as respostas do 2º ano e as respostas de todos os anos consideradas em conjunto e, por outro lado, as respostas dos 1º e 3º anos.

A análise das respostas às Escalas de Explicação para o Insucesso, de Estratégias para Lidar com o Insucesso e de Estratégias para Lidar com o Sucesso consideradas em conjunto com a Escala de Realização sugerem a existência clara de duas tendências de resposta:

- uma, pautada por uma concepção de realização que privilegia a “Autonomização dos Utentes”, por uma explicação dos insucessos assente na “Inadequação dos Procedimentos”, o que consubstancia a possibilidade de mudança e o envolvimento em práticas activas de reflexão e resolução dos problemas. Esta possibilidade é reiterada pelo uso de “Estratégias Activas de Reapreciação da Situação/Pedir Ajuda” para lidar com os insucessos e por processos de “Auto-validação” através da internalização dos sucessos;
- outra, marcada por uma concepção de realização sustentada na obtenção de “Poder Pessoal”, “Êxito Social” ou na “Sobrecarga de Trabalho”, por uma explicação dos insucessos que oscila entre a desresponsabilização (remetendo para a ineficácia de “Outros Técnicos”) e a hiper responsabilização (quer pelas práticas de outros técnicos quer pelas práticas dos utentes “Falta de Controle”), ou pela “Falta de Abnegação. Esta leitura das explicações do insucesso prolonga-se no uso de estratégias de “Apreciação Emocional Negativa” para lidar com o insucesso e de estratégias de “Externalização” para lidar com o sucesso.

Coloca-se então a questão de saber se há efectivamente uma relação que dê consistência a cada uma destas tendências e se existe alguma ligação destas tendências com as concepções organizadoras da Identidade Profissional encontradas na exploração do primeiro problema. Ou seja, importa saber se é possível definir um perfil de respostas que articule os factores emergentes da análise das cinco Escalas e que permita identificar susceptibilidades diferentes ao burnout.

Para dar resposta a esta questão vamos proceder à análise das correlações entre os factores extraídos das diferentes escalas através da análise factorial.

A análise dos resultados¹¹ mostra que o factor “Promotor de Autonomia” da Escala de Identidade Profissional¹² se correlaciona positivamente com o factor “Autonomização de Utentes” da Escala de Realização ($\rho^{13}=0.39$, $p\text{-value}=0.000^{14}$), com o factor “Inadequação de Procedimentos” da EEI ($\rho=0.283^{**}$), com o factor “Estratégias Activas de Reapreciação da Situação/Pedir Ajuda” ($\rho=0.211^{**}$), “Meta avaliação” ($\rho=0.204^*$) e “Autoconfortar-se” ($\rho=0.176^*$) da EELI, com o factor “Auto-validação” ($\rho=0.295^{**}$). É ainda possível verificar correlações significativas entre “Autonomização dos Utentes” da ER, a “Falta de Abnegação” ($\rho=-0.256^{**}$) e a “Despersonalização” ($\rho=-0.16^*$) da EEI, a “Meta Avaliação” ($\rho=0.242^{**}$) da EEI e a “Auto-validação” ($\rho=0.181^*$), “Aprender com a Situação/Pressão para o Sucesso” ($\rho=0.17^*$) e “Externalização do Sucesso” ($\rho=-0.197^*$) da EELS. Existe também uma correlação significativa entre “Estratégias Activas de Reapreciação da Situação/Pedir Ajuda” da EELI e “Aprender com a Situação/Pressão para o Sucesso” da EELS ($\rho=0.616^{**}$).

Por seu turno, é possível estabelecer correlações significativas entre o factor “Perito” da EIP e “Autonomização de Utentes” ($\rho=-0.169^*$), “Êxito Social/Poder Pessoal” ($\rho=0.384^{**}$) e “Sobrecarga de Trabalho/Admiração dos Colegas” ($\rho=0.205^{**}$) da ER, com os factores “Falta de Abnegação” ($\rho=0.351^{**}$) e “Despersonalização” ($\rho=0.172^*$) da EEI, com os factores “Meta Avaliação” ($\rho=-0.163^*$) e “Autoconfortar-se” ($\rho=0.213^{**}$) da EELI e com o factor “Externalização do Sucesso” ($\rho=0.355^{**}$) da EELS.

Partindo do factor “Bom Amigo” da EIP é possível estabelecer correlações significativas com “Êxito Social/Poder Pessoal” ($\rho=0.294^{**}$) da ER, com “Despersonalização” ($\rho=0.168^*$) da EEI, com “Meta Avaliação” ($\rho=-0.163$) da EELI e com “Externalização do Sucesso” ($\rho=0.17^*$) da EELS.

É ainda possível estabelecer correlações significativas entre “Apreciação Emocional Negativa/Fuga/Desistência” da EELI e “Auto-validação” ($\rho=-0.261^{**}$) e “Externalização do Sucesso” ($\rho=0.353^{**}$) da EELS.

Estes resultados mostram a existência clara de dois perfis de correlações:

- o primeiro, que se articula a partir do factor “Promotor de Autonomia” da EIP e que congrega as dimensões protectoras do burnout presentes nos factores imanentes das outras escalas: a “Autonomização dos Utentes” da ER, a “Inadequação de Procedimentos” da EEI, as “Estratégias Activas de Reapreciação da Situação/Pedir Ajuda”, “Meta Avaliação” e “Autoconfortar-se da EELI e a “Auto-validação” da EELS. As correlações negativas com as

¹¹ Os resultados obtidos para as correlações não são apresentados no estudo, devido à sua extensão. No entanto, os resultados serão fornecidos caso haja interesse e sempre que forem necessárias explicações adicionais.

¹² Por uma questão de facilitação de escrita, as escala serão, no resto do texto, referidas através de uma abreviatura do modo que se segue: Escala de Identidade Profissional (EIP), Escala de Realização (ER), Escala para Explicação dos Insucessos (EEI), Escala de Estratégias para Lidar com os Insucessos (EELI) e a Escala para Lidar com os Sucessos (EELS).

¹³ Utilização do coeficiente de correlação ρ de Spearman para medir a intensidade da relação entre as variáveis.

¹⁴ Por uma questão de facilitação de escrita, os valores do $p\text{-value}$ serão sinalizados com^{**} para valores inferiores a 0,01 e com^{*} para valores inferiores a 0,05.

dimensões indiciadoras de susceptibilidade ao burnout presentes nos factores imaneses destas outras escalas vêm reforçar a consistência deste perfil.

- o segundo, que se articula a partir do factor “Perito” da EIP e que congrega dimensões indiciadoras de susceptibilidade ao burnout presentes nos factores imaneses das outras escalas: “Êxito Social/Poder Pessoal” e “Sobrecarga de Trabalho/Admiração dos Colegas” da ER, “Falta de Abnegação” e “Despersonalização” da EEI, “Autoconfortar-se” da EELI e “Externalização do Sucesso” para EELS. Também as correlações negativas com as dimensões protectoras do burnout presentes nos factores imaneses das outras escalas vêm dar consistência a este perfil.

Poderíamos traçar um terceiro perfil partindo do factor “Bom Amigo” da EIP com um sentido semelhante ao segundo perfil traçado. Contudo, este perfil parece menos sólido e pelo menor número de correlações significativas estabelecidas e, por isso, optámos por não o considerar isoladamente, tanto mais que para os 1º e 3º anos estes dois factores surgem agregados “Perito/Bom Amigo”.

Uma ocorrência estranha é a ausência de correlações significativas, quer ao nível do primeiro perfil, quer ao nível do segundo com o factor “Apreciação Emocional Negativa/Fuga/Desistência”.

Os perfis traçados na análise das respostas conjuntas de todos os anos encontram-se de novo nas respostas de cada ano quando analisadas em separado, ainda que não assumam uma expressão tão clara, quer pelo menor número de correlações significativas verificadas, quer pela presença pontual de algumas correlações incongruentes com os respectivos perfis.

A análise das correlações para os factores encontrados nas respostas do 3º ano mostra que o factor “Promotor de Autonomia” da EIP se correlaciona significativamente com o factor “Autonomização dos Utentes/Sobrecarga de Trabalho” ($\rho=0.521^{**}$) da ER e com “Culpabilização/Autoconfortar-se” ($\rho=0.374^*$, sendo esta uma correlação parcialmente incongruente com o primeiro perfil traçado) e com “Pedir Ajuda/Meta avaliação” ($\rho=0.376^*$) da EELI. É ainda possível verificar a ocorrência de correlações significativas entre “Autonomização dos Utentes” da ER e “Hetero-culpabilização/Fuga” ($\rho=0.339^*$, sendo esta outra correlação incongruente com o primeiro perfil) da EELI, e “Aprender com a Situação/Pressão para o Sucesso” ($\rho=0.423^{**}$) e “Auto-validação” ($\rho=0.395^*$) da EELS. Nesta linha, é possível encontrar correlações significativas entre “Inadequação de Procedimentos” da EEI e “Auto-validação” ($\rho=0.468^{**}$) da EELS.

A análise das correlações a partir do factor “Perito/Bom Amigo” da EIP mostra a existência de correlações significativas com “Falta de Controle” ($\rho=0.421^{**}$) da EEI e com “Hetero-culpabilização/Fuga” ($\rho=0.474^{**}$) da EELI.

Embora estas correlações apresentem um traçado muito mais ténue as linhas de base apresentadas na definição dos dois perfis continuam presentes.

A análise das correlações para os factores encontrados nas respostas do 2º ano mostra que o factor “Promotor de Autonomia” da EIP se correlaciona significativamente com o factor “Autonomização dos Utentes” ($\rho=0.277^*$) da ER e com o factor “Inadequação de Procedimentos” ($\rho=0.323^*$) da EEI e com “Apreciação Emocional Negativa” ($\rho=-0.346^{**}$) da EELI. O factor “Estratégias Activas de Reapreciação da Situação” da EELI correlaciona-se significativamente com “Pressão para o Sucesso” ($\rho=0.594^{**}$) e com “Aprender com a Situação” ($\rho=0.461^{**}$) da EELS. O factor “Autonomização dos Utentes” da ER correlaciona-se negativamente com “Falta de Abnegação/Subjugação” ($\rho=-0.316^*$) da EEI e com “Pressão para o Sucesso” ($\rho=0.368^{**}$) da EELS.

A análise das correlações a partir do factor “Perito/Funcionário” da EIP revela a existência de uma correlação significativa com “Falta de Abnegação” ($\rho=0.358^{**}$) da EELI. A análise feita a partir do factor “Função Assistencial” da EIP mostra correlações significativas com “Êxito Social/ Sobrecarga de Trabalho” ($\rho=0.266^*$) e com “Êxito Social/Poder Pessoal” ($\rho=0.275^*$) da ER. O factor “Êxito Social/Poder Pessoal” da ER correlaciona-se significativamente com “Despersonalização” ($\rho=0.327^*$) da EEI. O factor “Apreciação Emocional Negativa” da EELI correlaciona-se significativamente com “Auto-validação” ($\rho=-0.337^{**}$) e com “Externalização do sucesso” ($\rho=0.324^*$) e com “Cegueira do Sucesso” ($\rho=0.28^*$) da EELS.

Estas correlações mantêm ainda uma linha clara, ainda que mais difusa, no que respeita ao traçado do primeiro perfil. No que respeita ao traçado do segundo perfil, embora ainda seja perceptível a orientação das correlações, a sua consistência fica reduzida até pelo diminuto número de correlações significativas estabelecidas directamente a partir do facto “Perito/Funcionário”.

A análise das correlações para os factores encontrados nas respostas do 1º ano mostra que o factor “Promotor de Autonomia” da EIP se correlaciona significativamente com o factor “Autonomização dos Utentes” ($\rho=0.403^{**}$) e com o factor misto “Sobrecarga de Trabalho/Êxito Social/Autonomização dos utentes” ($\rho=0.261^*$, sendo esta correlação parcialmente incongruente com o primeiro perfil definido) da ER e com o factor “Culpabilização/Hetero-culpabilização/Desistência” ($\rho=-0.358^{**}$) da EELI. O factor “Autonomização dos Utentes da ER correlaciona-se significativamente “Inadequação de

Avaliação do Utente” ($\rho=-0.277$) e com “Despersonalização” ($\rho=-0.337^*$) da EEI e com “Meta Avaliação/Pedir Ajuda” ($\rho=0.252^*$) da EELI.

A análise das correlações a partir do factor “Perito/Bom Amigo” da EIP revela a existência de uma correlação significativa com “Poder Pessoal” ($\rho=0.417^{**}$) da ER e com “Falta de Abnegação/Subjugação” ($\rho=0.294^*$) da EEI. O factor “Poder Pessoal/Admiração dos Colegas” da ER apresenta uma correlação positiva com “Inadequação dos Procedimentos” ($\rho=0.332^{**}$, sendo esta uma correlação incongruente com o segundo perfil traçado) da EEI.

Também da análise destas correlações se destaca ainda uma distinção entre os dois perfis definidos sendo, contudo, menos nítida, em particular no que respeita ao segundo perfil.

Assim, podemos dizer que, de um modo geral os resultados de cada ano, considerados em separado, vão no mesmo sentido dos produzidos para as respostas de todos os anos em conjunto mas, apresentam-se com menos consistência.

Podemos, então, considerar que a análise das respostas conjuntas de todos os anos nos permite verificar a hipótese 3.

Os alunos que assumem como dimensão fundamental da identidade profissional a promoção de autonomia dos utentes parecem ter uma percepção, do que os vai fazer sentir realizados, consentânea com essa concepção. Ou seja, percebem-se a sentir-se realizados pela autonomização dos utentes. Isto pressupõe uma concepção do exercício da profissão como fonte de mobilização de recursos dos utentes e de activação e promoção de competências no qual, para além da competência do técnico, o utente é parceiro. Esta concepção do exercício da profissão requer do técnico um vasto conjunto de competências pessoais que dêem corpo à relação na qual a intervenção se desenha e que permitam potenciar o processo de autonomização dos utentes. Simultaneamente, o facto de admitir um papel activo aos utentes, no próprio processo de desenvolvimento, ajuda a prevenir, ou pelo menos a refrear, a tendência do técnico a substituir-se à participação dos utentes ou a envolver-se numa postura de onipotência numa busca desenfreada de “soluções”, frequentemente demasiado avulsas, mas que exigem do técnico uma grande quantidade de energia, tempo e recursos, o que, conforme refere Delbrouck (2006), favorece o exaurir da disponibilidade e do técnico. Mais, esta busca de soluções que não se centram nos indivíduos que são objecto da intervenção tem uma probabilidade acrescida de ser mal sucedida, o que pode contribuir para a emergência da dimensão de percepção de ineficácia e de diminuição da realização (Maslach *et al.*, 2001; Bakker *et al.*, 2006). Acresce, deixando entre parêntesis as propostas teóricas acerca da relação entre as dimensões do burnout, que o envolvimento excessivo em intervenções que podem ser mal sucedidas ou que parecem sistematicamente insuficientes, facilita a emergência de um sentimento de

desencanto que pode favorecer o desinvestimento do técnico nos utentes e na sua unicidade e, logo, potencia a despersonalização (Maslach *et al.*, 2001; Bakker *et al.*, 2006). Assim, estas concepções da profissão e da realização profissional parecem poder ter uma função de aumentar a resiliência ao burnout, pelo facto de lhe permitirem responsabilizar-se apenas pelo que é da sua responsabilidade e dosear a sua intervenção ao que é adequado a cada situação (Delbrouk, 2006).

Associados a estas concepções parecem estar indivíduos que sentem ter um maior controlo sobre os processos em que se envolvem e uma maior capacidade de avaliar a sua participação nos insucessos em moldes que possibilitam a mudança seja pelo reequacionamento das situações, seja pelo desencadear de estratégias de resolução de problemas ou pela aprendizagem de novas formas de conceptualizar e de agir. Esta forma de “olhar” os insucessos aproxima-nos das estratégias de coping focalizadas no problema (Tamayo & Tróccoli, 2001; Folkman *et al.*, 1986), o que vem a ser reiterado pela correlação positiva significativa com o factor “Estratégias Activas de Reapreciação da Situação/Pedir Ajuda”. Este factor, ainda que só emerja em segundo lugar remete para estratégias para lidar com os insucessos que afectam tanto o ambiente quanto o indivíduo (Folkman *et al.*, 1986) e que parecem ter um papel importante na prevenção do Burnout (Tamayo & Tróccoli, 2001; Lima, Lemos & Guerra, 2002). Ainda no que respeita às estratégias para lidar com os insucessos, verifica-se uma correlação positiva com o factor “Meta avaliação” que remete para uma dimensão relativa ao coping numa vertente que implica uma focalização nas emoções mas de uma forma positiva através da avaliação do impacto para o indivíduo e das comparações positivas (Tamayo & Tróccoli, 2001). Verifica-se uma correlação positiva com a “Auto-validação” como forma preferencial para lidar com os sucessos. Isto implica um conjunto de estratégias de atribuição interna de causalidade o que parece ter também um efeito de minorar a susceptibilidade ao burnout. A atribuição de causalidade em termos de locus interno contribui para o incremento da percepção de eficácia e, logo, da auto-estima (veja-se os trabalhos de Weiner (1992) sobre a atribuição para o sucesso ou insucesso na realização de tarefas). Este aumento da percepção de auto-eficácia facilita o “Pedir ajuda” e a aceitação de orientação por parte dos supervisores, como mostra o estudo de Stetz *et al.* (2006) relativo ao papel mediador da percepção de auto-eficácia no efeito do suporte social dos supervisores. Stetz *et al.* (2006) sugerem ainda que os indivíduos com maior percepção de auto-eficácia são mais criativos, colaborativos e estão mais disponíveis para serem ousados nas alternativas propostas, o que virá a potenciar o efeito das outras características.

Da análise das respostas conjuntas de todos os anos parece-nos ser possível verificar a hipótese 4, à excepção do que respeita à utilização de estratégias emocionais negativas para lidar com os insucessos.

Os alunos que assumem como dimensão fundamental da identidade profissional o ser perito parecem ter uma concepção da sua realização profissional baseada no êxito social, no poder pessoal e na sobrecarga de trabalho. De facto, esta concepção da realização profissional é consentânea com a concepção da identidade profissional. O perceber-se como especialista permite a assumpção de uma posição assimétrica face aos utentes e parece conferir ao técnico uma aura de prestígio que lhe permite granjear a admiração dos colegas e o reconhecimento social. Contudo, conforme referimos na análise relativa à hipótese 3, o exercício profissional assente nesta posição de poder pode implicar um nível de envolvimento desmesurado do técnico multiplicando-se na procura de “soluções” e em implementação de intervenções que se traduzem facilmente em processos de exaustão. Aliás, para estes alunos, esta parece ser uma forma de obter realização profissional a avaliar pela correlação positiva com o factor “Sobrecarga de Trabalho”. Delbrouck (2006), alerta para o risco acrescido dos indivíduos que procuram na profissão com grande intensidade o êxito social e o poder pessoal estarem mais susceptíveis ao burnout. Este efeito pode ser potenciado pelo facto de os insucessos serem explicados por factores (Falta de Abnegação) que para serem dirimidos implicam um desvelo ainda maior do técnico e um investimento acrescido de tempo, energia e recursos ou por factores (Despersonalização) que já revelam eles mesmos um desencanto e um desinvestimento dos utentes e das suas necessidades específicas. Estas explicações para o insucesso parecem favorecer a propensão para o burnout (Maslach *et al.*, 2001; Bakker *et al.*, 2006) e parecem indiciar o uso de estratégias de coping focalizadas na emoção mas com um pendor negativo (Tamayo & Tróccoli, 2001; Lima, Lemos & Guerra, 2002). Contudo, os alunos que têm como dimensão fundamental da identidade profissional o ser perito parecem usar, para lidar com os insucessos, sobretudo estratégias de Auto-conforto, que tanto pode ser entendido de uma forma positiva no sentido do indivíduo ir buscar recursos a situações em que foi bem sucedido para se validar, como de uma forma negativa de distanciamento, alheamento e escape à actual situação de insucesso. A correlação negativa com o factor “Meta avaliação” faz-nos supor que a segunda leitura é mais adequada e, portanto, esta estratégia favorecerá a susceptibilidade ao burnout (Tamayo & Tróccoli, 2001; Lima, Lemos & Guerra, 2002). A estratégia privilegiada para lidar com o sucesso é a externalização o que diminui a percepção de auto-eficácia, fragiliza a auto-estima e torna o indivíduo mais vulnerável ao burnout pelo facto de sustentar uma percepção de ausência de controlo sobre as situações

e de não lhe facultar o “abastecer-se” de recursos nos seus próprios sucessos (Maslach *et al.*, 2001).

Assim, mesmo que a hipótese não se verifique na totalidade, parece existir um perfil totalmente distinto do anterior, assente numa concepção da identidade profissional como perito que é carregada por indivíduos que parecem ter maior susceptibilidade ao burnout.

6. Conclusões e Futuras Linhas de Investigação

Esta investigação conjuga a concepção da identidade profissional com as competências pessoais que são facilitadoras ou redutoras da susceptibilidade ao burnout em alunos em formação.

Da análise dos resultados relativos à concepção da identidade profissional ressalta a existência de duas concepções divergentes:

- uma, assente na profissão como um exercício de promoção de autonomia em que a realização do profissional se verifica pela autonomização dos utentes, tendo subjacente uma visão de empowerment dos utentes enquanto participantes activos do seu próprio processo de desenvolvimento;
- uma outra, assente na profissão como um exercício da dominação pericial ou moral do técnico sobre os utentes, tendo subjacente uma visão de minimização das competências e recursos dos utentes. A realização profissional mede-se pelo engrandecimento do técnico, pelo êxito social que alcança, ou pela sobrecarga de trabalho a que se sujeita.

Os resultados mostram ainda, ao contrário do que se esperaria que não há entre estas concepções da identidade profissional uma sequencialização ao longo dos anos da licenciatura, da mais inadequada para a mais adequada mas, elas alternam-se em termos de prevalência. A concepção mais adequada é prevalecente nos 1º e 3º anos e a concepção mais actual é prevalecente no 2º ano. Foram tecidos alguns argumentos para explicar esta alternância tendo como base a alteração dos programas de estudos para se conformarem com as solicitações do processo de Bolonha e a novidade da licenciatura que pode introduzir dificuldades ao processo de construção da identidade profissional (Kuzmic, 1994 in Brott & Kajs, 2001).

No entanto, é inquietante que alguns alunos, nomeadamente numa fase final da formação, tenham uma visão tão inadequada da profissão. Uma das implicações deste facto é a necessidade de introduzir no programa de estudos uma dimensão vocacionada para a construção da identidade profissional, seja numa unidade curricular definida para o efeito, seja transversalmente em cada uma das unidades curriculares já existentes.

Outra implicação diz respeito à necessidade de actualizar a avaliação quer dos alunos que tendo saído para o mercado de trabalho já se encontram a trabalhar quer dos alunos que continuam em formação, no sentido de encontrar alterações à concepção da identidade profissional mas, também de encontrar explicações mais concretas para a alternância verificada.

Da análise dos resultados relativos à conjugação da concepção da identidade profissional com as competências pessoais que permitem reduzir a susceptibilidade ao burnout destaca-se a existência de dois perfis de alunos:

- um, que se agrega em torno da identidade profissional definida com base na promoção de autonomia, e que conjuga um conjunto de dimensões que têm subjacentes competências pessoais que Maslach *et al.* (2001) e Tamayo e Tróccoli (2001) consideram como passíveis de aumentar a resiliência ao burnout, nomeadamente, uma explicação dos insucessos com base em argumentos operacionalizáveis em processos de mudança, estratégias de coping baseadas em práticas activas, focalizadas no problema e em processos de atribuição interna de causalidade dos sucessos;
- um outro, que se agrega em torno da identidade profissional definida em torno do ser perito e que conjuga um conjunto de dimensões que têm subjacentes competências pessoais que Maslach *et al.* (2001) e Tamayo e Tróccoli (2001) consideram como passíveis de aumentar a susceptibilidade ao burnout, nomeadamente, um sentido de realização profissional construído com base no êxito social, no poder pessoal e na sobrecarga de trabalho Delbrouck (2006), uma explicação dos insucessos com base em argumentos que não podem ser integrados para promover mudança no formato de implicação do técnico na intervenção, estratégias de coping que visam o distanciamento, alheamento e escape, e processo de atribuição externa dos sucessos.

A existência de um grupo de alunos que parece mostrar uma maior susceptibilidade ao burnout permite-nos equacionar a necessidade de fazer investigação com os que já se encontram no mercado de trabalho para analisar de que forma a articulação do trabalho com as suas características se articulam para potenciar ou para os tornar mais resilientes ao burnout.

Mais, uma investigação com os ex-alunos permitir-nos-ia equacionar necessidades de formação adicionais nesta vertente das competências pessoais.

Uma outra implicação consiste na necessidade de análise das carências de formação no que respeita às competências pessoais e relacionais dos alunos tendo em vista oferecer-lhes formação adicional que possa suprir essas necessidades.

A preocupação com a formação neste domínio de competências pessoais e relacionais não diz respeito apenas à necessidade de ajudar a promover nos alunos resiliências que previnam o burnout no futuro. Muitas das competências a desenvolver nesse domínio são recursos técnicos imprescindíveis ao adequado exercício da profissão (Cormier *et al.*, 1997), particularmente em profissões de ajuda como a de Educador Social pode ser considerada. De facto, mesmo no domínio da intervenção social, é necessário que as instituições tenham recursos, nomeadamente recursos humanos, capazes de rentabilizar outros recursos e de aumentar o seu grau de eficiência.

Referências Bibliográficas

- Adams, K.; Hean, S.; Sturgis, P. & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social students, University of Southampton, eprints.soton.ac.uk/view/subjects/H1.html, acedido em 25-1-08.
- Bakker, A. B., van Emmerik, H. & Euwema, M. C. (2006). Crossover of Burnout and Engagement in Work Teams, *Work and Occupations*, Vol. 33 (4), London, Sage Publications, p.464-489.
- Brott, P. E.; Kajs, L. T. (2001). Developing the Professional Identity of First-Year Teachers Through a “Working Alliance”, www.alt-teachercert.org/working%20Alliance.html, acedido em 25-01-08.
- Cormier, W.H., Cormier, L.S., Verduin, C., & Bond, C. (1997). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions*, N.Y., Cole Publishing Company.
- Folkman, S.; Lazarus, R. S.; Dunkel-Schetter, C.; DeLongis, A. & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: cognitive appraisal, coping, and encounters outcomes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, p.992-1003.
- Lima, L.; Lemos, M. S. & Guerra, M. P. (2002). Estudo das Qualidades Psicométricas do SCSL Schoolagers’ Coping Strategies Inventory) numa População Portuguesa, *Análise Psicológica*, 4 (XX), 555-570.
- Maslach, C.; Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout, *Annual Revue of Psychology*, 52, p. 397-422.
- Moreno-Jimenez, B.; Garrosa-Hernandez, E.; Gálvez, M.; Gonzalez, J. L. & Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). A Avaliação do *Burnout* em Professores. Comparação de Instrumentos: CBP-R e MBI-ED, *Psicologia em Estudo*, 7 (1), p. 11-19
- Pestana, Maria Helena e Gageiro, João Nunes. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. Edições Sílabo, Lda.. Lisboa.
- Stetz, T. A.; Stetz, M. C. & Bliese, P. D. (2006). The importance of self-efficacy in the moderating effects of social support on stressor-strain relationships, *Work & Stress*, 20 (1), p. 49-59.
- Tamayo, M. R.; Tróccoli, B. T. (2002). Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho, *Estudos de Psicologia* 7 (1), p. 37-46.
- Wegge, J., van Dick, R., Fisher, G. K., Wecing, C. & Moltzen, K. (2006). Work Motivation, organizational identification, and well-being in call centre work, *Work & Stress*, 20 (1), p. 60-83.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*, London, Sage Publications.