



BEM-ESTAR SUBJETIVO EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

ROSINA FERNANDES

rosina@esev.ipv.pt

CÁTIA MAGALHÃES

cmagalhaes@esev.ipv.pt

FRANCISCO MENDES

fmendes@esev.ipv.pt

EMÍLIA MARTINS

emiliamartins@esev.ipv.pt

ESPERANÇA RIBEIRO

esperancaribeiro@esev.ipv.pt

SARA FELIZARDO

sfelizardo@esev.ipv.pt

Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde do
Instituto Politécnico de Viseu - Portugal

Resumo

A intervenção do educador social tem como objetivo promover o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, criando condições para melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar em geral. Neste sentido, é essencial que o profissional também apresente níveis de bem-estar subjetivo adequados. Para analisar estes níveis, bem como a importância de variáveis de caracterização geral no âmbito do bem-estar subjetivo de futuros profissionais de educação social, realizou-se um estudo *ex-post-facto*, de carácter exploratório, com 75 estudantes de ensino superior (48% de educação social), sendo a maioria mulheres (78%). Os participantes preencheram um questionário sociodemográfico, a Escala de Satisfação com a Vida e as Escalas de Afetividade Positiva e Negativa. Utilizaram-se técnicas estatísticas não paramétricas, com recurso ao SPSS IBM-24, assumindo-se um grau de confiança de 95% na análise dos resultados. Os estudantes de educação social apresentaram níveis muito adequados de bem-estar. A prioridade de escolha do curso mostrou-se relevante na satisfação com a vida ($p=.044$), com vantagem para a primeira prioridade. Verificaram-se diferenças significativas na afetividade positiva ($p=.019$), desfavoráveis aos futuros educadores sociais quando comparados com os restantes estudantes. Revela-se assim fundamental refletir sobre os efeitos da formação, apontando propostas de intervenção para as instituições de ensino superior, de modo a preparar estes profissionais para a realidade do mundo do trabalho em áreas de intervenção estreitamente vinculadas ao sofrimento humano.



Palavras-chave

Bem-estar subjetivo, educação social, ensino superior, trabalho social

1. Introdução

A profissão de educador social tem um caráter prático e assume formas distintas de intervenção, sendo que a sua ação deve ser enquadrada numa perspetiva abrangente, com a presença de diferentes elementos: o sistema cliente, o sistema interventor e a interação entre os dois sistemas e o ambiente envolvente. Esta intervenção, de caráter socioeducativo, tem como propósito a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, criando condições para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar social generalizado (Caride, 2005).

É também amplamente reconhecido que o trabalho na área social é complexo e emocionalmente exigente. Todavia, contextos de intervenção social, caracterizados por grande fragilidade e vulnerabilidade, com contacto próximo com indivíduos e grupos em risco, são descritos como altamente stressantes, estando na literatura associados ao *burnout* e esgotamento/desgaste emocional (Acinas, 2012). Neste sentido, é fundamental que os profissionais desta área, onde se inclui o educador social, sejam capazes de gerir eficazmente as suas emoções e situações stressantes, salvaguardando o seu bem-estar e o dos outros.

Vários estudos concluem que o trabalho em contextos de vulnerabilidade social pode conduzir ao aparecimento de consequências negativas para a saúde física e mental dos profissionais sociais, incluindo o aumento da depressão, ansiedade e exaustão emocional (Radeke & Mahoney, 2000; Tyssen, Vaglum, Gronvold, & Ekeberg, 2001); o isolamento e solidão (Lushington & Luscri, 2001; Penzer, 1984) e a diminuição da satisfação com o trabalho (Blegen, 1993). Outros aspetos a considerar incluem as próprias necessidades e requisitos dos clientes/instituições, pois vão sobrecarregar e desgastar física e psicologicamente estes profissionais (Gomes & Cruz, 2004), bem como provocar um desequilíbrio entre o investimento que fazem na resolução dos problemas dos clientes e os resultados obtidos, o que indelevelmente contribui para uma insatisfação profissional e pessoal (Oliveira, 2008).

Com efeito, a investigação sobre profissionais da área social tem-se centrado sobretudo na compreensão dos efeitos negativos inerentes ao exercício do trabalho social, atendendo às situações frequentemente dramáticas com que estes profissionais têm que lidar, nomeadamente no apoio a pessoas em situação de vulnerabilidade. Todavia, encontramos facilmente estudos sobre *burnout*, *stress* e respetivas consequências para a saúde física e mental, em diferentes profissões, sendo mais raros os trabalhos relativos a profissionais da área social e o que pode/deve ser positivo no exercício da profissão e na prevenção do esgotamento físico e emocional (Graham & Shier, 2010).



As linhas de investigação nesta área e a formação destes técnicos terão que responder, não apenas à necessidade de aquisição de competências no âmbito do saber e saber fazer, específicas da profissão, como ainda a competências emocionais, de bem-estar e resiliência, com repercussões favoráveis na capacidade para lidar com as exigências emocionais inerentes à profissão e na manutenção de níveis de bem-estar satisfatórios, apesar das situações de adversidade.

Fatores basilares no desenvolvimento do bem-estar nos profissionais sociais:

Alguns autores (Cohen, 2010; Collin, 2008; Howe, 2008; Morrison, 2005; Ruch, 2009) salientam a importância de quatro competências-chave no desenvolvimento do bem-estar e prevenção do desgaste emocional nos profissionais sociais, nomeadamente a resiliência, a inteligência emocional, a reflexão crítica e a atenção plena.

Segundo a perspectiva da Psicologia Positiva, que visa identificar os fatores que sustentam o desenvolvimento humano, em vez de apenas identificar e referir a existência de fatores de *stress* (Csikszentmihalyi, 1998; Froman, 2009; Morrison, 2005; Seligman, 2003), a resiliência pode ser encarada como uma qualidade particularmente importante para os profissionais da área social, pois pode ajudá-los a adaptar-se positivamente a situações de trabalho stressantes e a promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesta linha, com foco nas competências e *empowerment*, alguns estudos destacam a componente da inteligência emocional como uma competência importante para estes profissionais, podendo ajudá-los a gerir as suas próprias emoções e as dos outros de forma eficaz e útil (Howe, 2008), bem como na promoção do desenvolvimento de habilidades de regulação emocional, descritas como sendo importantes para diminuir e suavizar o impacto negativo da carga emocional do trabalho social (Howe, 2008; Nelson & Merighi, 2003). Salienta-se, ainda, a reflexão crítica acerca da realidade social do seu trabalho/profissão, uma vez que está subjacente à aquisição, manutenção e aprimoramento do desenvolvimento profissional (Collin, 2008; Ruch, 2009) e intimamente relacionada com o desenvolvimento dos conceitos de bem-estar (Banks, 2006; Gibbs, 2001; Ruch, 2009). Por último, destaca-se a importância da atenção plena na promoção do bem-estar, como elemento primordial na gestão de stress, englobando todas as qualidades que sustentam o conceito de resiliência (Cohen, 2010).

Alguns estudos não específicos da área social, mas centrados nas variáveis associadas ao constructo de bem-estar subjetivo apontam para a relevância de características sociodemográficas neste âmbito, nomeadamente o género e a idade. No que diz respeito ao género, verificam-se resultados favoráveis ao nível do otimismo nos rapazes (Albery & Messer, 2005; Ribeiro & Fernandes, 2013), assumindo-se como uma variável moderadora na relação entre a extroversão e o bem-estar subjetivo, mais evidente nos homens (Chengting, Yuan, & Jijun, 2015).

Em diversos estudos, o género feminino apresenta níveis mais elevados de afeto negativo (Nolen-Hoeksema, 2004; Nolen-Hoeksema & Jackson, 2001; Zanon & Hutz,



2010). Contudo, Zanon, Bastianello, Pacico, & Hutz (2013) não encontraram diferenças significativas nas médias da afetividade positiva entre homens e mulheres.

Quanto à idade, Laginha (2015) concluiu que por relações positivas com a afetividade positiva e dimensões relacionadas com a carreira profissional (por exemplo, otimismo de carreira, equilíbrio vida-trabalho, consciência ocupacional, entre outros). Em estudantes não universitários verificou-se que os mais velhos tinham níveis de bem-estar subjetivo mais baixos do que os mais novos (Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2016).

Abordagens de promoção de bem-estar nos profissionais da área social:

Há propostas de abordagens de promoção de resiliência e bem-estar a incluir nos currículos dos cursos de formação superior de estudantes destas áreas (Kinman & Grant, 2011) e que enfatizam o desenvolvimento da gestão emocional, das competências reflexivas e da atenção plena (Beddoe, 2010).

Segundo Gibbs (2001), Banks (2006) e Ruch (2009), estas abordagens contemplam três pressupostos: i) promover o reconhecimento da importância do autocuidado, da resiliência e do bem-estar no futuro desempenho profissional; ii) familiarizar os alunos com um conjunto de técnicas/estratégias que revelem potencial para aumentar a resiliência e bem-estar; e iii) considerar os meios através dos quais a resiliência pode ser desenvolvida, de forma congruente, considerando as necessidades e preferências individuais dos alunos. Estes objetivos serão alcançados mediante formação e supervisão, criando um espaço emocional para refletir e partilhar questões éticas e práticas, fornecendo condições em que os profissionais possam ser nutridos emocionalmente e desenvolvam as competências referidas (Beddoe, 2010; Kinman & Grant, 2011).

2. Metodologia

Desenvolveu-se um estudo não experimental (*ex-post-facto*), de carácter exploratório, para analisar os níveis de bem-estar subjetivo, assim como a relevância de variáveis de caracterização geral, em futuros profissionais de educação social.

Participantes:

Participaram 75 estudantes de ensino superior (Tabela 1), na sua maioria de educação social, do género feminino (78%) e do interior de Portugal (76%), com uma idade média de 20.28 (± 3.20).



Tabela 1
Caracterização dos participantes em função do curso

		Educação Social				Outros Cursos			
		n	%	n	%	n	%	n	%
Género	Feminino	33	94.3	25	64.1				
	Masculino	2	5.7	14	35.9				
Residência	Urbano	11	31.4	19	51.4				
	Rural	24	68.6	18	48.6				
	Litoral	5	16.1	11	30.6				
	Interior	26	83.9	25	69.4				
Idade		M	DP	Mín.	Máx.	M	DP	Mín.	Máx.
		20.11	4.25	18	41	20.44	1.82	18	25

Realçamos que os alunos de educação social pertencem ao 1º semestre do 1º ano, 58% frequentou, no ensino secundário, a área de Línguas e Humanidades e 61.8% escolheu o curso em primeira prioridade.

Instrumentos:

Os estudantes preencheram um questionário sociodemográfico para a recolha dos dados de caracterização geral, para além de responderem às versões portuguesas da Escala de Satisfação com a Vida (Simões, 1992) e das Escalas de Afetividade Positiva e Negativa (Simões, 1993), e para a avaliação das dimensões cognitiva e afetiva, respetivamente, do bem-estar subjetivo.

A Escala de Satisfação com a Vida apresenta características psicométricas adequadas (alfa de *Cronbach* de .77 e bons resultados de validade convergente e preditiva) e é constituída por 5 afirmações classificadas pelos participantes numa escala de *Likert* de 5 pontos (1 – discordo muito a 5 – concordo muito), sendo que valores mais elevados significam maior satisfação com a vida em geral, quer em relação ao passado, quer no que se refere à atualidade e perspetiva de futuro.

Também as Escalas de Afetividade Positiva e Negativa se revelam fiáveis (alfa de *Cronbach* de .82 e .85, respetivamente para as dimensões dos afetos positivos e negativos), sendo que apresentam dois fatores independentes cada um com 11 itens, avaliados numa escala de *Likert* entre “muito pouco ou nada” e “muitíssimo”. Uma pontuação mais elevada corresponde a mais afeto (positivo ou negativo).

Procedimentos:

Os instrumentos foram aplicados em dezembro de 2016, em contexto de sala de aula e na presença dos investigadores. As exigências éticas envolvidas em qualquer processo de recolha de dados foram garantidas, tendo sido assinado um consentimento



informado, depois de clarificados os objetivos e condições de participação no estudo, nomeadamente a participação anónima e voluntária.

Foram utilizadas técnicas não paramétricas, atendendo à reduzida dimensão da amostra e não cumprimento dos pressupostos de normalidade e homocedasticidade. Recorreu-se ao *software* estatístico SPSS IBM-24, assumindo-se um nível de confiança de 95% nas análises inferenciais realizadas, valor de referência nas Ciências Sociais e Humanas.

Variáveis:

Procedeu-se à comparação de grupos no que se refere à variável dependente (níveis de bem-estar subjetivo - dimensões da satisfação com a vida, afetividade positiva e negativa), para a amostra total, em função das independentes sociodemográficas, como o género e a zona de residência (urbano vs. rural e litoral vs. interior), bem como de dimensões académicas - curso frequentado (educação social vs. outros). Foi também analisada a relação entre a idade e os níveis de bem-estar subjetivo.

Nos estudantes de educação social explorou-se ainda a relevância da área de estudos no secundário e da prioridade de escolha do curso.

3. Resultados

Os estudantes de educação social apresentaram níveis de satisfação com a vida muito adequados ($M = 17.55$, $DP = 3.71$), altos níveis de afetividade positiva ($M = 35.88$, $DP = 5.81$) e afetividade negativa moderada ($M = 26.66$, $DP = 8.84$), tendo por referência os valores obtidos na aferição das escalas para a população portuguesa. Na Tabela 2 apresentam-se os resultados de natureza descritiva verificados nos dois grupos de estudantes.

Tabela 2
Resultados descritivos em função do curso

		N	Mín.	Máx.	M	DP
Educação Social	Satisfação com a vida	36	10	25	17.55	3.71
	Afetividade positiva	35	22	49	35.88	5.81
	Afetividade Negativa	36	13	59	26.66	8.84
Outros cursos	Satisfação com a vida	39	7	25	18.79	4.59
	Afetividade positiva	38	24	52	39.23	6.84
	Afetividade Negativa	38	12	53	25.02	9.26

Na Tabela 3, encontram-se os resultados de natureza inferencial obtidos. Na amostra total, as variáveis sociodemográficas (género, idade e zona de residência) não se revelaram distintas dos níveis de bem-estar subjetivo ($p > .05$). No grupo de estudantes de educação social, a área de estudos no secundário também não se mostrou relevante ao nível da variável dependente em estudo ($p > .05$). Apenas a prioridade de escolha do curso se apresentou estatisticamente relevante ao nível da satisfação com a vida



($p=.04$), com resultados mais elevados para os estudantes que escolheram o curso de educação social em primeira prioridade, quando comparados com os que de outra prioridade (M=18.52, DP=3.54 vs. M=15.69, DP=3.59).

As comparações com os estudantes de outros cursos, só revelaram diferenças estatisticamente significativas na afetividade positiva ($p=.02$), apresentando resultados inferiores os futuros educadores sociais, como pudemos constatar na tabela apresentada anteriormente (Tabela 2).

Tabela 3

Análises inferenciais

		Satisfação com a vida	Afetividade positiva	Afetividade negativa
Género	U	386.00	437.00	404.50
	p	.30	.88	.49
Urbanidade	U	494.00	568.00	591.50
	p	.11	.81	.83
Litoral/Interior	U	352.50	323.50	381.50
	p	.41	.42	.98
Idade	rho	.06	.01	-.24
	p	.70	.91	.14
Prioridade curso	doU	80.00	122.00	99.00
	p	.04	.88	.18
Área formação prévia	deX ² _{KW}	3.42	1.19	.50
	gl	2	2	2
	p	.18	.55	.77
Curso	U	552.50	453.00	600.50
	p	.11	.02	.36

4. Discussão

Neste estudo, os resultados foram favoráveis ao nível do bem-estar subjetivo no grupo de estudantes de educação social, especialmente no que se refere à satisfação com a vida nos que selecionaram este curso em primeira prioridade. Percebendo a importância de variáveis como a frequência do curso pretendido, nesta variável, retiramos daqui um provável elemento importante de confirmação da escolha, após contacto com a formação, logo no 1º ano. A literatura refere a importância do desenvolvimento de competências emocionais e de bem-estar, tendo em conta as situações de adversidade de vulnerabilidade social com as quais terão de lidar os profissionais desta área (Howe,



2008; Nelson & Merighi, 2003). Assim sendo, destacamos um aspeto positivo nos alunos de educação social participantes no estudo.

No entanto, a dimensão afetiva positiva foi inferior nestes estudantes quando comparados com os de outros cursos. Neste sentido, a literatura aponta que o trabalho em contexto de fragilidade social pode levar ao aparecimento de consequências negativas para a saúde física e mental dos profissionais, nomeadamente exaustão emocional e diminuição da auto-estima e satisfação pessoal (Blegen, 1993; Lushington & Luscri, 2001; Radeke & Mahoney, 2000; Tyssen, Vaglum, Gronvold, & Ekeberg, 2001). Estes resultados também podem ser explicados pelo facto da amostra ser constituída por estudantes do 1º semestre do 1º ano, ou seja, são alunos que se encontram no momento de entrada e numa fase de adaptação à instituição de ensino superior e ao curso. Neste sentido, é fundamental efetuar o seguimento longitudinal desta amostra, para perceber a evolução ao longo do curso, especialmente o efeito do estágio que reflete as competências adquiridas durante a formação académica e, simultaneamente, constitui o primeiro momento de confronto com a realidade da profissão. Neste sentido, será possível analisar de forma mais precisa os efeitos da formação, permitindo o planeamento de propostas de intervenção que possam ser implementadas pelas instituições a fim de preparar estes profissionais para a realidade laboral nestas áreas de intervenção muito centradas nas questões da vulnerabilidade e sofrimento humano.

Finalmente, no que se refere às variáveis sociodemográficas, género e idade, os resultados apresentados não foram significativos ao nível do bem-estar, contrariamente aos estudos referidos anteriormente (Albery & Messer, 2005; Laginha, 2015; Ribeiro & Fernandes, 2013).

5. Conclusão

É fundamental dotar os estudantes da área social e da intervenção socioeducativa, como é o caso da licenciatura em educação social, de competências que permitam promover o desenvolvimento pessoal, familiar, social e profissional. Com efeito, só um profissional com competências pessoais, familiares e sociais também adequadas poderá ajudar os outros na construção da sua trajetória.

Não obstante a facilidade com que aceitamos um perfil desta natureza, até pela natureza educativa da sua ação, não podemos esquecer-nos da complexidade e exigência que encerra. Uma análise mais exaustiva desta equação coloca em evidência desafios das instituições formadoras que, compreensivelmente, se veem a braços com o dilema de promover mudanças pessoais para além das competências técnicas e científicas, num espaço-tempo recorde. A literatura confirma o papel fundamental da frequência do ensino superior no desenvolvimento de competências pessoais (Martins, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005), o que nos traz algum conforto desse ponto de vista; porém, alterações decorrentes do pós Bolonha, poderão complicar uma equação complexa de *per se*. É nossa convicção que o ensino superior está à altura de responder de modo eficaz. É imperiosa uma avaliação exaustiva e permanente sobre a formação,



que implica estudos de monitorização da formação inicial, mas também um acompanhamento da inserção na vida ativa e ao longo da mesma. Destacamos a relevância do estudo ora apresentado, neste contexto, mas reconhecemos as limitações de um trabalho exploratório, ao que acrescem as características da amostra. Parece-nos, pois, essencial, continuar a avaliar as dimensões do funcionamento humano positivo, para além do que já sabemos sobre os aspetos negativos, em estudantes da área socioeducativa, bem como perceber em que medida as instituições formadoras estão a conseguir cumprir os objetivos de formação para estes profissionais. Em última instância, não se trata de um desafio exclusivo de conhecimento do perfil relativamente ao qual já se vai sabendo muito e de modo seguro, mas sobretudo de avaliação da eficácia da formação.

Bibliografía

Acinas, M. (2012). Burnout y desgaste por empatía en profesionales de cuidados paliativos. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 2(4), 11-18.

Albery, I. P., & Messer, D. (2005). Comparative optimism about health and nonhealth events in 8- and 9- year- old children. *Health Psychology*, 24(3), 316-320.

Banks, S. (2006). *Ethics and values in social work (3rd ed.)*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publisher.

Beddoe, L. (2010). Surveillance or reflection: Professional supervision in the risk society. *British Journal Of Social Work*, 40(4), 1279-1296.

Beglen, M. A. (1993). Nurses' job satisfaction: A meta-analysis of related variables. *Nursing Research*, 42, 36-41.

Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Chengting, J. U., Yuan, L. I., & Jijun, L. A. N. (2015). Self-esteem, gender, and the relationship between extraversion and subjective well-being. *Social Behavior and Personality*., 43(8), 1243.

Collins S. (2008). Statutory Social Workers: Stress, Job Satisfaction, Coping, Social Support and Individual Differences. *British Journal of Social Work*, 38, 1173-1193.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Froman, L. (2009). Positive psychology in the workplace. *Journal of Adult Development*, 17 (2), 59-69.

Gomes, A., & Cruz, F. (2004). A experiência de stress e *burnout* em psicólogos portugueses: Um estudo sobre as diferenças de género. *Teoria, Investigação e Prática*, 9(2), 193-212.



- Gibbs, J. (2001). Maintaining front-line workers in child protection: A case for refocusing supervision. *Child Abuse Review*, 10, 323–335.
- Graham, J., & Shier, M. (2010). The social work profession and subjective well-being: the impact of a profession on overall subjective well-being. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1553–1572.
- Grant, L., & Kinman, G. (2011). Enhancing wellbeing in social work students: Building resilience in the next generation. *Social Work Education*, 25(5) 349-366. doi:10.1080/02615479.2011.590931.
- Howe, D. (2008). *The emotionally intelligent social worker*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publisher.
- Kinman, G., & Grant, L. (2010). Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies. *British Journal of Social Work*, 41(2), 261-275.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*(3), 1065. doi: 10.1007/s11205-015-0873-1
- Laginha, M. C. N. (2016). Otimismo, carreira e bem-estar subjetivo em estudantes do ensino superior. (Tese de Mestrado), Universidade do Algarve. Obtido em <http://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/ns000290/authentication/index.php?url=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26AuthType%3dip%2ccookie%2cshib%2cuid%26db%3dedsrca%26AN%3drcaap.openAccess.10400.1.8443%26lang%3dpt-br%26site%3ded-live%26scope%3dsite>
- Lushington, K., & Luscri, G. (2001). Are counseling students stressed? A cross-cultural comparison of burnout in Australian, Singaporean and Hong Kong counseling students. *Asian Journal of Counseling*, 8(2), 209-232.
- Martins, E. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Morrison, T. (2005). *Staff supervision in social care. Making a real difference for staff and service users*. Brighton: Pavillion Publishing.
- Myers, S., Sweeney, A., Popick, V., Wesley, K., Bordfeld, A., & Fingerhut, R. (2012). Self-care practices and perceived stress levels among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6, 55-66.
- Nelson, K. R., & Merighi, J. R. (2003). Emotional dissonance in medical social work practice. *Social Work in Health Care*, 36(3), 63–79.
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). Gender differences in risk factors and consequences for alcohol use and problems. *Clinical Psychology Review*, 24, 98-1010.



Nolen-Hoeksema, S. & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 37-47.

Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Penzer, W. N. (1984). The psychopathology of the psychotherapist. *Psychotherapy in Private Practice*, 2, 51–59.

Pooley, J., & Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30–37.

Radeke, J. T., & Mahoney, M. J. (2000). Comparing the personal lives of psychotherapists and research psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(1), 82-84.

Ribeiro, M., & Fernandes, A. (2013) - Validação da escala do otimismo em estudantes do ensino superior. *Revista Referência, série III*.

Ruch, G. (2007). Reflective practice in child care social work: the role of containment. *British Journal of Social Work*, 37, 659–680.

Ruch, G. (2009). *Post qualifying child care social work*. London: Sage Edition.

Seligman, M. (2003). *Authentic happiness: Using the new Positive Psychology to realize your potential for deep fulfilment*. New York: Atria.

Tyssen, R., Vaglum, P., Gronvold, N.T., Ekeberg, O. (2005). The relative importance of individual and organizational factors for the prevention of job stress during internship: A nationwide and prospective study. *Med Teach*, 27(8), 726-31.

Zanon, C. & Hutz, C. S. (2010). Relações entre bemestar subjetivo, neuroticismo, ruminação, reflexão e sexo. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2(2), 118-127.