

DM

Estudo Exploratório das Características Psicométricas do Perfil PERMA em Contexto Educativo de Ensino Superior

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Catarina Barbosa Gonçalves
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2022

Estudo Exploratório das Características Psicométricas do Perfil PERMA em Contexto Educativo de Ensino Superior

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Catarina Barbosa Gonçalves

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

COORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Agradecimentos

Termino esta importante etapa do meu percurso acadêmico, deixando os meus sentidos agradecimentos a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram ao longo de toda esta jornada e que, de alguma maneira, possibilitaram e contribuíram para a realização desta dissertação.

Agradecer às minhas orientadoras, Professora Doutora Soraia Garcês e Professora Doutora Margarida Pocinho, por toda a disponibilidade, flexibilidade, apoio, compreensão, esclarecimento de dúvidas e oportunidade de reflexão;

Aos responsáveis institucionais que autorizaram a realização desta investigação;

Aos participantes do presente estudo, que dispensaram de algum do seu tempo para responder ao questionário, para a realização desta investigação;

Aos meus pais, Idalina e Adelino, por me apoiarem em todos os momentos, por acreditarem sempre em mim, pela paciência, amor e carinho, por inculcarem em mim a resiliência necessária face às adversidades, e por me deixarem saber que posso sempre contar convosco;

À minha família, por todo o carinho, ânimo, apoio, força e inspiração;

Ao meu namorado, Fábio, pelo apoio incondicional, amor, paciência, confiança, compreensão, e por dar-me força, motivar-me sempre e fazer com que acredite mais em mim e nas minhas capacidades;

À minha maior amizade, Adriana, por todo o carinho, companheirismo, força e motivação, pela oportunidade de uma amizade sem igual e de me receber na sua família como se fosse sua;

Às minhas amigas e colegas de curso que me acompanharam no decorrer de todo o meu caminho acadêmico, pelo apoio mútuo, partilhas, reflexão, amizade e por enriquecerem toda esta experiência;

Aos meus professores, pela partilha de conhecimento, pela confiança, e pelos conselhos e ensinamentos, não só académicos como pessoais e profissionais.

Um muito obrigada!

Resumo

O Modelo PERMA de Seligman (2011) postula que o bem-estar é um construto que envolve cinco grandes pilares: (P) emoções positivas; (E) envolvimento, (R) relações positivas, (M) significado; e (A) realização pessoal. Neste âmbito a escala *PERMA-Profiler* foi desenvolvida por Butler e Kern (2016a) com base neste modelo. Este instrumento já foi adaptado e validado em vários outros países: Itália (Giangrasso, 2018), Alemanha (Wammerl et al., 2019), Grécia (Pezirkianidis et al., 2019), entre outros. Os resultados desses estudos fornecem, de modo geral, evidências de confiabilidade adequadas. A presente investigação contou com uma amostra ($N = 204$) de alunos e docentes de ensino superior e visa fornecer evidência acerca das características psicométricas do PERMA-Perfil (Butler & Kern 2016a), da versão adaptada de Pocinho *et al.* (2020), para o meio educativo de ensino superior português, assim como avaliar a consistência interna e fiabilidade da escala. Além do mais, pretende-se compreender as diferenças encontradas no bem-estar tendo em conta o género, idade e tipo de participante. Os resultados permitiram constatar: características psicométricas adequadas (Emoções Positivas, $\alpha = .86$; Relações, $\alpha = .76$; Significado, $\alpha = .86$; Realização, $\alpha = .67$, Emoções Negativas, $\alpha = .70$; Saúde, $\alpha = .79$), à exceção do fator Envolvimento ($\alpha = .57$); diferenças significativas no bem-estar tendo em conta o género (no domínio das relações, emoções negativas e saúde), a idade (no envolvimento, significado e realização) e o tipo de participante (num item do fator envolvimento); e uma tendência para um maior bem-estar docente comparativamente ao bem-estar discente.

Palavras-chave: Bem-estar, Psicologia Positiva, PERMA, características psicométricas, alunos, docentes

Abstract

Seligman's PERMA Model (2011) postulates that well-being is a construct that involves five major pillars: (P) Positive emotions; (E) Engagement, (R) Relationships, (M) Meaning; and (A) Accomplishment. In this context, the PERMA-Profiler scale was developed by Butler and Kern (2016a) based on this model. This instrument has already been adapted and validated in several other countries: Italy (Giangrasso, 2018), Germany (Wammerl et al., 2019), Greece (Pezirkianidis et al., 2019), among others. The results of these studies generally provide adequate reliability evidence. The present research had a sample ($N = 204$) of higher education students and teachers and aims to provide evidence about the psychometric characteristics of the PERMA-Profiler (Butler & Kern 2016a), the version adapted from Pocinho *et al.* (2020), for the Portuguese higher educational environment, as well as to assess the internal consistency and reliability of the scale. Moreover, it is intended to understand the differences found in well-being considering gender, age, and type of participant. The results showed: adequate psychometric characteristics (Positive Emotions, $\alpha = .86$; Relationships, $\alpha = .76$; Meaning, $\alpha = .86$; Accomplishment, $\alpha = .67$, Negative Emotions, $\alpha = .70$; Health, $\alpha = .79$), except for the Engagement factor ($\alpha = .57$); significant differences in well-being considering gender (in the relationships, negative emotions, and health domains), age (in engagement, meaning, and accomplishment), and participant type (in one item of the engagement factor); and a tendency toward higher teacher well-being compared to student well-being.

Keywords: Well-being, Positive Psychology, PERMA, psychometric properties, students, teachers

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento Teórico.....	3
Conceptualizações sobre o Bem-estar.....	3
<i>A Evolução do Conceito de Bem-estar</i>	4
A Psicologia Positiva	8
<i>O Modelo PERMA</i>	13
<i>Estudos da Escala PERMA-Profilor</i>	19
Estados Unidos da América.	19
Itália.....	20
Alemanha.	21
Grécia.	21
Brasil.	22
Austrália.	22
Turquia.	23
Japão.....	23
Indonésia.	24
Portugal.	24
Bem-estar em contextos educativos de ensino superior	25
<i>Bem-estar nos alunos</i>	25
<i>Bem-estar nos docentes</i>	26
II – Metodologia.....	28
Objetivos e tipo de estudo	28
Participantes	29
Instrumentos.....	30
<i>Questionário sociodemográfico</i>	30
<i>Escala PERMA-Perfil</i>	30
Procedimentos	31

III – Resultados	33
Estatística Descritiva.....	33
Características psicométricas do Perfil-PERMA	36
Análise de Diferenças Intergrupais	38
<i>Género</i>	38
<i>Idade</i>	39
<i>Tipo de participante</i>	41
IV – Discussão e Conclusão.....	45
Referências Bibliográficas	58
Anexos.....	72
Anexo 1 – Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira	72
Anexo 2 – Parecer da Comissão de Ética da Universidade da Madeira.....	73

Índice de Tabelas

Tabela 1: Média e Desvio-Padrão dos 23 itens do PERMA-Profiler.....	33
Tabela 2: Média e Desvio-Padrão dos itens por Fator do PERMA-Profiler	34
Tabela 3: Escala PERMA Profiler – Fatores, itens e alfa de Cronbach	36
Tabela 4: Valores descritivos de média e desvio-padrão – Género.....	38
Tabela 5: Teste de Amostras Independentes – Género	38
Tabela 6: Valores descritivos de média e desvio-padrão – Idade	39
Tabela 7: Teste de Amostras Independentes – Idade	40
Tabela 8: Valores descritivos de média e desvio-padrão - Tipo de participante (por fator)	41
Tabela 9: Teste de Amostras Independentes – Tipo de participante (por fator).....	41
Tabela 10: Valores descritivos de média e desvio-padrão - Tipo de participante (por item).....	42
Tabela 11: Teste de Amostras Independentes – Tipo de participante (por item).....	43

Introdução

Cada vez mais o bem-estar é compreendido como uma questão interdisciplinar que deve ser desenvolvida em vários níveis dentro de um sistema, onde se integram indivíduos, organizações, comunidades e nações (Huppert & So, 2013). O bem-estar está no cerne da Psicologia Positiva (Seligman, 2011) e diversas teorias surgiram para defini-lo e medi-lo (Forgeard et al., 2011). Na literatura, o bem-estar corresponde ao experienciar menos emoções negativas mas vai além deste *continuum*, estando associado ao sentir-se bem, à capacidade para lidar com vulnerabilidades de forma adaptativa, à autoconsciência de potencialidades e ao ser-se produtivo e membro ativo da sociedade (Keyes, 2010; Seligman 2011). Tudo isto advém da própria análise dos indivíduos sobre as suas vidas, e com altos níveis de bem-estar torna-se possível florescer psicológica e fisicamente, uma vez que os componentes positivos de vida sobressaem, superando os negativos (Forgeard et al., 2011; Hone et al., 2014). Neste seguimento, a Psicologia Positiva, fundada pelo psicólogo Martin Seligman, surge como o estudo científico dos fatores que permitem que indivíduos e comunidades floresçam. Esta corrente conceptualiza o sofrimento e bem-estar como parte da condição humana e explica que a Psicologia deve debruçar-se sobre cada um deles, tendo em conta que as capacidades que constroem o florescimento diferem das habilidades que aliviam o sofrimento. Assim, a Psicologia Positiva estabelece-se como uma área científica própria e multifacetada, que vai além de uma abordagem centrada nos problemas e patologias, para se dirigir teórica e empiricamente à propiciação de uma melhor qualidade de vida, no âmbito subjetivo, individual e grupal (Marujo et al., 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

A mais recente teoria operacional do bem-estar foi proposta por Seligman (2011), o Modelo PERMA que reconhece cinco dimensões basilares de bem-estar: emoções positivas, envolvimento, relações positivas, significado na vida e realização pessoal. Para medir cada um destes elementos foi construída a escala *PERMA-Profiler*, por Butler e Kern (2016a), que oferece uma pontuação geral de bem-estar, e onde níveis mais elevados preveem maior bem-estar e florescimento. Apesar de recente, o *PERMA-Profiler* já foi traduzido e adaptado em vários países, com evidências de validade e confiabilidade adequadas (Bartholomaeus et al., 2020; Pezirkianidis et al., 2019; Umucu, 2019; Wammerl et al., 2019; Watanabe et al., 2018).

Desta forma, o PERMA surge como um modelo de bem-estar altamente considerado, e torna-se clara a pertinência de conhecer e aplicar esta escala com o intuito

de compreender o bem-estar em Portugal, nomeadamente em contexto educativo de ensino superior. Conhecer as implicações do bem-estar ou ausência deste é relevante neste meio, por se tratar de um contexto exigente que envolve um conjunto de habilidades, e que tanto pode despertar vulnerabilidades, como possibilitar florescimento. Deste modo, o presente estudo objetiva, de forma geral, explorar psicometricamente o *PERMA-Profiler* no ensino superior português. Assim, no capítulo I apresenta-se um enquadramento teórico com conceptualizações acerca do bem-estar e da evolução deste construto, e percorre-se sobre os tópicos da Psicologia Positiva, do Modelo PERMA e do *PERMA-Profiler*. Apresentam-se ainda um conjunto de estudos desenvolvidos mundialmente, e respetivas características psicométricas do instrumento nos diversos países. A encerrar este enquadramento é feita referência ao bem-estar nos contextos educativos de ensino superior. Posteriormente, no capítulo II encontra-se caracterizado o estudo realizado, e no capítulo III estão reunidos os principais resultados adquiridos no decurso da investigação. Por fim, no capítulo IV são discutidos os resultados obtidos com base na literatura encontrada e conclui-se a investigação realizada.

I – Enquadramento Teórico

Conceptualizações sobre o Bem-estar

O bem-estar é “um objetivo humano fundamental” (Huppert & Cooper, 2014, p. 1). Ainda que intuitivamente atrativo, o conceito de bem-estar é difícil de definir. Tal acontece porque a forma pela qual os indivíduos compreendem o bem-estar difere perante os vários contextos e vivências destes (White, 2010). Este é um construto amplo e multifacetado uma vez que reúne diversas definições e descrições na literatura, havendo inúmeras teorias e propostas sobre como medi-lo (Diener et al., 2018; Kern et al., 2015). No dicionário da *American Psychological Association* (s.d.) o bem-estar corresponde a um estado de contentamento e/ou felicidade, com níveis de angústia baixos, presença de saúde, e boas perspetivas mentais e físicas do indivíduo em geral, onde existe qualidade de vida (APA, s.d.). Já segundo Morrison (2021), o bem-estar concerne ao experienciar de saúde, felicidade e prosperidade, e inclui uma boa saúde mental, elevada satisfação com a vida e um senso de significado. Para Payoun e colaboradores (2020) este pode ser definido como um estado dinâmico e desejável da função psicológica e social do indivíduo, que contribui para o seu melhor desempenho geral, e segundo Wang e colegas (2021) o bem-estar refere-se à satisfação da pessoa com a sua vida, saúde mental e física, assim como, com o seu emprego.

Contudo, estas são definições que descrevem de forma generalizada e simples, este que é um construto complexo e multidimensional. São várias as razões teóricas e práticas para que se aborde o bem-estar como uma construção de múltiplas dimensões, que engloba diversos domínios fundamentais da vida (Kern et al., 2015). Do ponto de vista teórico, o bem-estar é um construto que envolve funcionar bem e sentir-se bem, e em termos práticos, não pode ser medido por um único ângulo, sendo composto por vários aspetos a considerar (Huppert, 2014; Kern et al., 2015; Seligman, 2011).

A questão de como o bem-estar deve ser definido permanece ainda em discussão, dado que surgiram várias teorias e definições distintas sobre como abordar o tema. Tal fenómeno deu origem a algumas definições confusas e excessivamente amplas do conceito, pelo que, importa conhecer o contexto histórico do estudo do bem-estar para a sua melhor definição (Dodge et al., 2012).

A Evolução do Conceito de Bem-estar

Desde a Grécia antiga que filósofos como Aristóteles procuravam compreender o enigma do que constitui uma existência feliz (Heintzeman, 2018). Este filósofo veio introduzir o conceito de eudemonismo como um reflexo de virtude e desenvolvimento do pleno potencial humano - uma teoria objetivista da felicidade, que concerne ao que realmente importa alcançar na vida. Um eudemonista vive de acordo com a sua verdadeira natureza (*daimon*) e caminha para a sua autorrealização, ao desenvolver o seu potencial individual único e ao promover a descoberta do seu propósito de vida (Heintzeman, 2018; Siqueira & Padovam, 2008). O eudemonismo corresponde, deste modo, ao estabelecimento de objetivos e ao agir em conformidade com estes, assim como com a própria identidade e valores (Diener et al., 2018). Tudo isto abriria caminho para alcançar o bem-estar. Contrariamente ao eudemonismo, alguns filósofos como Aristippus, Bentham e Mill, propuseram o hedonismo, sugerindo que a maximização dos momentos de prazer seriam a resposta para encontrar a felicidade (Heintzeman, 2018).

Aristóteles, na sua principal obra, *Ética a Nicómaco*, expõe que o bem-estar incluiria elementos eudemonistas (pensamentos e atividades significativos relacionados com o que, a longo prazo no tempo, tem maior valor e importância para viver uma boa vida) e hedonistas (atividades prazerosas e pensamentos associados às emoções e a um bem-estar subjetivo num momento específico) (Green, 2021). Estas ideias filosóficas foram adaptadas para construções psicológicas contemporâneas, que integram agora a ciência do bem-estar, pelo que serão abordadas mais à frente (Henderson & Knight, 2012).

A origem do conceito de bem-estar como o conhecemos hoje é recente, e remonta à década de 60, considerando-se a tese de Wilson (1960, as cited in Galinha & Ribeiro, 2005) como o marco do seu nascimento. Até então, o termo de bem-estar estaria associado à dimensão económica, remetendo para o bem-estar material. Nos anos 60, o conceito passa a assumir uma dimensão geral de bem-estar na vida como um todo, colocando-se valor nos vários domínios de vida das pessoas. Wilson (1967) propôs-se então a conhecer duas hipóteses para o bem-estar, relacionando os conceitos de satisfação e de felicidade, numa perspetiva Base-Topo (ou *bottom-up*) – em que a satisfação imediata de necessidades gera felicidade, ao passo que, a continuidade de necessidades por satisfazer traz infelicidade; e a perspetiva Topo-Base (ou *top-down*) – onde o nível de satisfação necessário para gerar felicidade depende da capacidade de adaptação ou grau de ambição

do sujeito, influenciada por experiências do passado, comparações com outros, valores pessoais e por uma outra variedade de fatores (Galinha & Ribeiro, 2005).

O estudo clássico de Bradburn (1969) corresponde também a uma das primeiras tentativas de definir o bem-estar. A sua teoria foi marcada pelo afastamento do diagnóstico de perturbações, para estudar as reações psicológicas de sujeitos comuns na sua vida quotidiana. O autor diferencia o afeto positivo do afeto negativo e explica que a felicidade corresponde ao equilíbrio entre estes dois elementos, que nomeia de equilíbrio hedónico. Este especifica ainda que um indivíduo terá um elevado bem-estar na medida em que apresente maior afeto positivo sobre o negativo, e que pelo contrário, um indivíduo experienciará baixo bem-estar se o afeto negativo se sobrepuser ao positivo (Dodge et al., 2012; Giacomoni, 2004; Henderson & Knight, 2012).

Na década de 70, o enfoque passa a estar na saúde ao invés de na doença. Esta nova perspectiva ecológica da saúde foi divulgada inicialmente por Lalonde e Richmond, e posteriormente, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) surgindo os conceitos de estilo de vida e promoção de saúde (Galinha & Ribeiro, 2005). A saúde passa a ser vista como um recurso e dimensão da qualidade de vida, sendo por esta altura que o conceito de bem-estar passa a surgir lado a lado com o conceito de saúde, tendo-se generalizado depois à saúde mental. Por esta altura a Psicologia passa a evidenciar interesse pelos aspetos positivos no espectro da saúde mental, em vez de colocar o foco exclusivamente nos motivos que levam à perturbação (e.g. depressão, ansiedade) (Galinha & Ribeiro, 2005).

Mais tarde, emerge na investigação o conceito de bem-estar subjetivo, que aponta para o facto de que os indivíduos não apenas evitam o mal-estar, mas procuram a felicidade. Na década de 80, a quantidade de investigação existente acerca do bem-estar subjetivo resultou numa crise de definição do conceito, pela divergência e abrangência do seu significado. Essa dissidência veio criar uma subdivisão do bem-estar em duas perspectivas: o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico (Galinha & Ribeiro, 2005). De seguida, aprofunda-se cada um deles.

Depois de uma crise inicial na conceptualização do bem-estar subjetivo, chega-se a um consenso. O conceito passa a ser percebido tendo em conta o modelo tripartido de Diener (1984) através de dois componentes básicos - o afeto e a cognição. O componente afetivo (humores, emoções e sentimentos), que se divide em positivo e negativo; e o

componente cognitivo, que remete para a percepção cognitiva da pessoa, de satisfação com a vida no global (Diener et al., 2018; Dodge et al., 2012; Galinha & Ribeiro, 2005; Giacomoni, 2004). Por definição, o bem-estar subjetivo é um construto que se fundamenta na avaliação subjetiva das pessoas sobre as suas vidas como um todo, e a felicidade reflete-se consoante estas avaliações (Yu et al., 2018). O bem-estar subjetivo, ou estado subjetivo de felicidade, reflete a tradição filosófica de hedonismo, que aponta para atividades prazerosas e pensamentos mais predispostos para as emoções e bem-estar num momento em específico. Ainda assim, o bem-estar subjetivo engloba um encadeamento mais extenso de experiências do que o simples prazer hedónico (Diener et al., 2018; Green, 2021). Para avaliar o bem-estar subjetivo deve considerar-se que cada pessoa avalia a sua própria vida e vive os acontecimentos segundo conceções subjetivas, como experiências prévias e expectativas futuras, que dependem de vários fatores (Woyciekoski et al., 2012).

Em contrapartida, o bem-estar psicológico remete para o potencial humano e reflete o ideal filosófico de eudemonismo. Este conceito explica o bem-estar como o pleno funcionamento das potencialidades de um indivíduo. Tendo em conta uma perspetiva eudemónica, o bem-estar é considerado como o estado de deter certas qualidades desejáveis e de viver de acordo com o que é ambicionado, segundo um senso de significado, em que a pessoa se move em direção à autorrealização. Ademais, uma abordagem eudemónica toma como ponto de partida a existência de determinadas necessidades que são cruciais ao desenvolvimento psicológico de um sujeito, e onde a satisfação das mesmas abre caminho para que este alcance todo o seu potencial individual e único (Das et al., 2020; Heintzelman, 2018; Siqueira & Padovam, 2008; Tov, 2018).

As conceções teóricas de bem-estar psicológico compõem-se sobre formulações psicológicas relativas ao desenvolvimento humano e são avaliadas segundo a capacidade de uma pessoa para enfrentar os desafios de vida, e onde o bem-estar é compreendido tendo em conta o funcionamento psicológico global (Siqueira & Padovam, 2008; Woyciekoski et al., 2012). Esta perspetiva surge como uma crítica perante a fragilidade das formulações de bem-estar subjetivo e dos estudos que evidenciavam a infelicidade e sofrimento, negligenciando as causas e consequências de um funcionamento positivo (Siqueira & Padovam, 2008). Neste sentido, Ryff (1989) a fim de ultrapassar esta limitação, propõe a teoria do bem-estar psicológico. Carol Ryff critica a inexistência de fundamentação teórica acerca do funcionamento humano positivo, e vem propor um

modelo onde inclui seis dimensões centrais que contribuem para o bem-estar psicológico, expostas a seguir:

- 1) autoaceitação – o nível de atitude positiva face às forças e fraquezas individuais do sujeito, à relação com o próprio, aos seus comportamentos e escolhas passadas;
- 2) autonomia – o grau em que um indivíduo se sente capaz de pensar e agir por si mesmo, de acordo com as próprias convicções, e sem pressões externas agindo em conformidade;
- 3) controlo sobre o meio – a competência que uma pessoa sente ter para conseguir gerir diferentes situações de vida;
- 4) relações positivas – o grau em que um sujeito se sente apoiado, respeitado e amado em relações significativas;
- 5) propósito na vida – a medida em que a vida de um indivíduo é significativa e direcionada para algum propósito, e onde este sente ser capaz de fazer a diferença em algo maior a si próprio;
- 6) crescimento pessoal – o grau em que uma pessoa sente que está a alcançar maturidade e a realizar o seu potencial através da aprendizagem de novas competências, pelo adquirir de conhecimento, e pelo uso de habilidades e talento individual (Green, 2021; Heintzelman, 2018). Segundo a teoria do bem-estar psicológico, a articulação destas dimensões encaminham o indivíduo para um funcionamento positivo e saudável (Henderson & Knight, 2012).

Numa meta-análise, Houben e colaboradores (2015) definiram o bem-estar psicológico como “um construto amplo que envolve a presença de indicadores positivos de ajuste psicológico, como emocionalidade positiva, felicidade, alta autoestima ou satisfação com a vida, e a ausência de indicadores de desajuste psicológico, como emocionalidade negativa, sintomas psicopatológicos e diagnósticos” (p. 1). Esta análise reúne diversas distinções relevantes para o bem-estar psicológico, envolvendo tanto o componente hedónico como o eudemónico (Houben et al., 2015).

No fim da década de 90, surge um novo campo de teoria e investigação, a Psicologia Positiva, um dos mais recentes ramos da Psicologia, e cuja origem esteve no discurso do presidente da *American Psychological Association* em 1998, Martin Seligman (APA, s.d.; Kun et al., 2017; Seligman, 1998). Seligman deu início a uma mudança no âmago da Psicologia para domínios psicológicos mais positivos como bem-

estar, felicidade, emoções positivas, otimismo, significado, resiliência e forças humanas, para nomear alguns (Kun et al., 2017; Macintyre, 2019). Até então, a Psicologia continuava a priorizar a patologia e a colocar o foco na cura da doença mental, da falha e disfunções, e movia-se no sentido de trazer os indivíduos de um estado negativo e/ou doente, para um estado neutral (Galinha & Ribeiro, 2005; Kun et al., 2017; Nafstad, 2015).

Com o intuito de promover e incentivar a um maior enfoque na dimensão positiva da saúde mental, Seligman, juntamente com Ray Fowler e Mihaly Csikszentmihalyi, que acreditavam que a saúde mental deveria ser considerada como muito mais do que a ausência de perturbação mental, e algo próximo a um estado saudável e entusiástico da mente humana, dão os primeiros passos na disseminação da Psicologia Positiva. Desse encontro de ideias resulta a organização da primeira conferência sobre a temática e, a partir daqui, é aberto caminho para uma investigação massiva na área, constituindo-se esta, atualmente, como uma das correntes teóricas mais conceituadas e investigadas na Psicologia, contando com um grande número de trabalhos desenvolvidos e de teorias subjacentes (Galinha & Ribeiro, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2014), uma ciência que dá relevância à experiência subjetiva positiva, aos traços individuais positivos e promove instituições positivas, pode contribuir em muito para trazer uma melhoria da qualidade de vida da população e prevenir a patologia. Os autores acreditam e difundem que a viragem do foco para esta dimensão positiva proporcionará a que pessoas, comunidades e sociedades possam florescer (i.e. encontrar um estado livre de angústia e doença, onde existe vitalidade e um bom funcionamento do indivíduo nos seus vários domínios de vida) (APA, s.d.; Dodge et al., 2012; Seligman e Csikszentmihalyi, 2014; Siqueira & Padovam, 2008). De seguida, desenvolve-se com maior detalhe esta corrente teórica.

A Psicologia Positiva

O psicólogo Martin Seligman inicia o movimento da Psicologia Positiva em consequência do estado da ciência psicológica que, até então, negligenciava as características positivas que fazem a vida do ser humano valer a pena, como são: a esperança, a criatividade, a sabedoria, a espiritualidade e a felicidade (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). De acordo com Seligman (2002) a Psicologia não devia reunir

as suas forças unicamente para corrigir o que está mal, mas devia concentrar-se também em identificar o que está bem, e fortalecer esses aspetos. Assim, o grande objetivo inicial da Psicologia Positiva passa por desencadear uma mudança no foco primordial da Psicologia, a preocupação em consertar os aspetos problemáticos da vida dos indivíduos, para passar a construir e nutrir as qualidades destes (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Tendo em conta este pressuposto surgem, ao longo do tempo, várias explicações e definições no sentido de esclarecer o que a Psicologia Positiva representa (Nafstad, 2015). Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2014) a Psicologia Positiva faz referência à teoria e investigação acerca do que torna a vida mais digna de ser vivida. Estes autores referem que, ao invés de seguir um modelo médico, a tónica da Psicologia deve estar na compreensão do ser humano com potenciais inerentes, e cujo foco deve estar nos traços de carácter e desenvolvimento de virtudes positivas da pessoa. Segundo Seligman (2002) o objetivo da Psicologia Positiva é o de renovar a perspetiva do ser humano e, de acordo com o autor, este campo teórico tem como ideia base o carácter, pois a seu ver, só as teorias que se baseiem neste, são válidas para explicar o comportamento humano. Já Sheldon e King (2001) propõem que a Psicologia Positiva concerne ao estudo científico das forças e virtudes humanas comuns. De acordo com Gable e Haidt (2005) esta afigura um campo científico que tem como principal objetivo o estudo do funcionamento ideal de sujeitos, grupos e instituições. Uma outra definição é a de que a Psicologia Positiva versa sobre perspetivas cientificamente informadas sobre o que faz a vida valer a pena, tendo como foco central os aspetos da condição humana que conduzem à felicidade, realização e, conseqüentemente, ao florescimento (Kun et al., 2017).

Seligman (2002) em *Authentic Happiness*, apresenta a teoria da felicidade autêntica, em que a principal temática da Psicologia Positiva correspondia à felicidade, e esta era medida tendo em conta a satisfação com a vida (i.e. até que ponto um sujeito considera a sua vida ser plena, significativa, aprazível e de qualidade), onde o objetivo principal seria o de contribuir para o aumento desta. Nesta teoria a felicidade é ponderada tendo em conta três dimensões: a emoção positiva (dividida em três categorias: emoções associadas ao passado, ao presente e ao futuro, e que, de um modo geral, concerne à vida agradável), o envolvimento (onde destaca o termo *flow*) e o significado (um sentido de pertença a algo superior a si mesmo) (APA, s.d.; Seligman, 2011).

Seligman (2011), após expor a teoria da felicidade autêntica vem refutar o seu ponto de vista, introduzindo a teoria do bem-estar, no seu livro *Flourish*. Neste, expõe que afinal o tópico da Psicologia Positiva não corresponde à felicidade, mas sim ao bem-estar, e que o objetivo final deve ser o de alcançar o florescimento. O autor distingue as duas teorias ao explicar que a felicidade é apenas “uma coisa”, mas que o bem-estar é uma construção, um aspeto multidimensional que integra vários domínios (que não o definem, mas que contribuem para este). Enquanto o objetivo da Psicologia Positiva, na teoria da felicidade autêntica, é explicado pelo aumento da quantidade de felicidade na própria vida do sujeito e no planeta, na sua teoria do bem-estar, explica que o objetivo da Psicologia Positiva é o de construir e alcançar o florescimento humano (Seligman, 2011). O que significa então “florescer”?

O conceito de florescimento humano anda lado a lado com o movimento da Psicologia Positiva. Este é geralmente definido como o funcionar de modo eficaz na vida e o sentir-se bem (Dodge et al., 2012; Huppert & So, 2013; Khaw & Kern, 2015). Keyes (2002) refere que para se alcançar este florescimento são necessários indícios de alto bem-estar psicológico, emocional e social. Huppert e So (2013) explicam que florescer corresponde à experiência da vida que corre bem, e referem que o florescimento é sinónimo de um alto nível de bem-estar mental, representando por isso a saúde mental. Os mesmos autores propõem dez componentes que possibilitam o florescimento, e que representam o oposto dos principais sintomas de ansiedade e depressão. São eles: competência, estabilidade emocional, envolvimento, otimismo, significado, emoção positiva, relações positivas, autoestima, resiliência e vitalidade (Huppert & So, 2013). Para Khaw e Kern (2015) o florescimento define-se como um estado dinâmico de um funcionamento ótimo, que emerge do bom funcionamento nos vários domínios psicossociais do sujeito, e onde o bem-estar subjetivo é um pré-requisito essencial. Já Seligman (2011) defende que o florescimento acontece perante a existência de cinco elementos basilares de bem-estar, e são eles: a emoção positiva, o envolvimento, o significado, as relações positivas e a realização pessoal. Estes domínios constituem o acrónimo PERMA, na versão inglesa (*Positive emotions, Engagement, positive Relationships, Meaning, Accomplishment* ou *Achievements*). Este modelo será melhor explicado e desenvolvido mais à frente neste trabalho, por representar o modelo teórico do presente estudo.

Compreender a importância de uma abordagem adequadamente equilibrada e sensível ao contexto revela-se, portanto, como algo fundamental ao avaliar as potenciais aplicações na teoria e investigação sobre o tema (Macintyre, 2019). O movimento da Psicologia Positiva abriu caminho para a investigação empírica na área (Nafstad, 2015). Para Seligman (2003) existem três princípios básicos a considerar na investigação em Psicologia Positiva: 1) a experiência subjetiva; 2) as características individuais ou forças de caráter da pessoa (i.e. caráter, forças e virtudes); e 3) as instituições e comunidades.

A experiência subjetiva positiva, concerne aos estudos sobre o bem-estar subjetivo, emoções positivas, e experiências subjetivas valorizadas como: bem-estar, satisfação, contentamento (no passado); felicidade e *flow* (no presente); e otimismo e esperança (no futuro) (Carr, 2013; Paludo & Koller, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

No que diz respeito às características individuais, estas remetem para os traços individuais positivos e destacam-se os estudos referentes às capacidades para o afeto (e.g. amor) e outras aptidões como a sabedoria, o perdão, o talento, a perseverança, a originalidade e a espiritualidade (Paludo & Koller, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Relativamente às instituições e comunidades positivas (e.g. organizações que se baseiam no sucesso e potencial humano, tais como espaços de ensino, locais de trabalho, sociedades ou outros ambientes físicos saudáveis), incentiva-se o estudo acerca das virtudes cívicas que conduzem os indivíduos a tornarem-se melhores cidadãos. Tal pode ser feito através do desenvolvimento de aspetos direcionados para a responsabilidade, tolerância, cuidado, civilidade, altruísmo e ética de trabalho (Marujo et al., 2007; Paludo & Koller, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Assim, a Psicologia Positiva veio reunir um sem fim de propostas sobre como avaliar e medir os conceitos e dimensões que emergiram desta. Nesta sequência, surge um conjunto de instrumentos de medida (i.e. inquéritos, escalas, instrumentos de autorrelato, etc.) dedicados aos vários temas da PP (Marujo et al., 2007). A seguir apresentam-se alguns dos instrumentos construídos em redor da Psicologia Positiva:

Orientations to Happiness (Peterson et al., 2005b – as cited in Wagner et al., 2020): avalia os componentes da teoria da felicidade autêntica, integrando uma orientação para o prazer (i.e. busca por emoções positivas), envolvimento e significado (Wagner et al., 2020);

Escala de Florescimento (*Flourishing Scale*; Diener et al., 2010): escala de oito itens que inclui vários aspetos teorizados como essenciais para o eudemonismo (e.g. relações positivas, sentido de competência e propósito na vida) (Heintzelman, 2018);

Inventário Abrangente de Prosperidade (*Brief Inventory of Thriving* ou *Comprehensive Inventory of Thriving*; Su et al., 2014 – as cited in Butler & Kern, 2016a): medida de 54 itens que inclui os elementos do modelo PERMA e outros domínios (e.g. autoestima, autonomia, otimismo) (Butler & Kern, 2016a);

Inventário de Forças de Caráter (*Values in Action - Inventory of Strengths - VIA-IS*; Peterson et al., in press – as cited in Park et al., 2004): um questionário de autorrelato de 240 itens para compreensão das virtudes e forças de caráter superiores individuais, baseado na classificação de forças VIA de Peterson & Seligman (2004) (Lopez et al., 2019; Park et al., 2004);

Escala Global de Bem-estar (*Global Wellbeing Scale – GWS*; Antunes, s.d. – as cited in Garcês et al., 2020): escala de autoavaliação composta por nove itens sobre um fator que mede o bem-estar, tendo como teoria de base o Modelo PERMA (Garcês et al., 2020);

PERMA-Perfil (*PERMA-Profiler*; Butler & Kern, 2016a): um instrumento de autorrelato de 23 itens que mede o florescimento, em termos dos cinco domínios do modelo PERMA de Seligman (2011): emoção positiva, envolvimento, relações, significado e realização (15 itens), complementados por outros oito itens relacionados com emoções negativas (*negative emotions*), solidão (*loneliness*) e saúde física (*health*), e um item sobre a felicidade em geral (*happiness*) (Butler & Kern, 2016a; Kern, 2020).

No presente estudo, o foco estará neste último instrumento, o *PERMA-Profiler*. À frente o instrumento será descrito em maior profundidade e será feita uma breve apresentação do seu estudo original (Butler & Kern, 2016a) assim como de um conjunto de estudos realizados em diferentes países partindo desta escala, tais como: Itália (Giangrasso, 2018), Alemanha (Wammerl et al., 2019), Grécia (Pezirkianidis et al., 2019), Brasil (Carvalho et al., 2021), Austrália (Bartholomaeus, 2020; Ryan et al., 2019), Turquia (Ayşe, 2018), Japão (Watanabe et al., 2018), Indonésia (Hidayat, 2018) e Portugal (Alves et al., 2016; Mendes et al., 2022).

O desenvolvimento de uma variedade de instrumentos de medida nesta área e a investigação empírica dos diversos temas acima descritos tem vindo a demonstrar a

necessidade de instrumentos cientificamente válidos nesta área de estudo. Ter em consideração os pontos fortes humanos (e.g. coragem, otimismo, esperança, honestidade, perseverança, etc.) mostra-se fundamental, uma vez que estes atuam como amortecedores face à doença mental. Os grandes avanços no campo da prevenção surgem em grande parte por mérito da Psicologia Positiva, que tenciona o fortalecimento de competências e não o corrigir de deficiências, sendo em última instância considerada a ciência do bem-estar (Macintyre, 2019; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Em termo de conclusão, a Psicologia Positiva coloca um foco sobre a identificação e compreensão dos fatores que conduzem ao florescimento humano, tendo como objetivo primordial fazer crescer a satisfação com a vida e que, desse modo, se alcance o bem-estar (Ferreira et al., 2021).

O Modelo PERMA

O modelo teórico de bem-estar de Seligman pretende responder à questão fundamental do que possibilita alcançar o florescimento humano (Kern, s.d.). O argumento-chave deste modelo é o de que o bem-estar não reúne unicamente um, mas sim múltiplos elementos, que possibilitam uma compreensão vasta e integrativa de quão bem um indivíduo se encontra na vida (Kern, 2020; Kern, s.d.). Além disto, para que se possa classificar como um elemento de bem-estar, Seligman (2011) considera que cada um destes deve apresentar as seguintes características: a) contribui para o bem-estar, b) é procurado por si mesmo, e não como um meio para um fim); e c) é definido e medido independentemente dos restantes componentes (Ascenso et al., 2018; Kern, s.d.). Interessa ainda realçar que os indivíduos obterão diferentes graus de bem-estar perante cada um destes cinco domínios, isto porque a perceção do que constitui uma boa vida para uma pessoa, não significa necessariamente que o seja para outra. São muitos os caminhos para uma vida próspera (Kern, s.d.).

De seguida, define-se cada um dos cinco blocos de construção do bem-estar de acordo com o modelo PERMA:

P – *Positive Emotions* (Emoções Positivas): Este elemento caminha no sentido do bem-estar hedónico, uma vez que se concentra no aumento da emoção positiva. Esta pode ser intensificada sobre o passado (e.g. através do perdão e gratidão), no presente (e.g. ao experienciar *mindfulness* ou algum tipo de prazer físico) e sobre o futuro (e.g. ao desenvolver otimismo e esperança). Este domínio pode ser limitado tendo em conta o

quanto um sujeito pode experienciar emoções positivas, uma vez que a afetividade positiva é, em parte, hereditária e as emoções tendem a flutuar dentro de um espectro (Kern, s.d.). As emoções podem ser classificadas num *circumplex* que se constitui em dimensões de valência (negativas a positivas) e de ativação (altas a baixas), o que significa que as pessoas podem experienciar emoções positivas e negativas em simultâneo, cada uma delas com diferentes intensidades (Butler & Kern, 2016a; Carr, 2013). As emoções negativas alertam para que algo pode estar errado, o que requer cuidado e atenção, atuando por isso como fatores protetores para o indivíduo, pelo que são importantes e não devem ser desconsideradas. Contudo o valor da emoção positiva é essencial face a um conjunto de esferas de vida (e.g. estabilidade psicológica, saúde física, produtividade) (Ascenso et al., 2018; Kern, 2020). Realçar ainda que, apesar das emoções positivas estarem relacionadas, na maior parte das vezes, a desfechos positivos na vida das pessoas, existem aspetos que podem fazer os indivíduos sentirem-se felizes, mas que, a longo prazo, se mostram prejudiciais. Assim, aqui considera-se apenas aquilo que permite bons resultados na vida, nomeadamente pensar e agir de modo a promover saúde, atuar conforme os valores pessoais e atender às necessidades básicas individuais (Kern, 2020). O domínio de emoções positivas refere-se ao componente afetivo, combinado com uma avaliação positiva. Seligman (2011) na sua teoria destaca o facto de que o bem-estar não consiste simplesmente na ausência de emoção negativa (e.g. raiva, tristeza, ansiedade), mas está também na existência de emoção positiva, associada à vida agradável (Kern, 2020). A alegria, a satisfação, o contentamento, a felicidade, o prazer e a êxtase constituem alguns dos indicadores para este elemento, e fundamentais para o florescimento do indivíduos (Carvalho et al., 2021; Umucu, 2019).

E – *Engagement* (Envolvimento): corresponde à experiência em que um indivíduo coloca a sua atenção, capacidades e pontos fortes numa só tarefa, que se constitui como algo desafiante para o próprio. Segundo Mihaly Csikszentmihalyi tal concerne à experiência designada de *flow*, um nível de intenso envolvimento cognitivo, emocional e comportamental que envolve uma grande concentração e absorção em determinada atividade por parte do sujeito. Este pode perder a noção do tempo (i.e. a percepção do tempo é distorcida, em retrospecto) e de si mesmo (i.e. autoconsciência ausente) durante a tarefa, uma vez que se age com satisfação (Ferreira et al., 2021; Kern, s.d.). Este envolvimento psicológico que envolve intensa concentração, absorção e foco profundo, necessita dos elementos de interesse, de algum grau de esforço e uma conexão com a

atividade, o que resulta numa imersão completa na tarefa em causa (Ascenso et al., 2018). Aqui a cognição e emoção fundem-se, e existe uma união de consciência-ação (Kern, 2020). A experiência de *flow* representa algo gratificante por si só, onde a atividade é a própria recompensa. Estas experiências, descritas como autotélicas, trazem uma alta recompensa intrínseca e motivação para retornar à tarefa em questão. O “fluxo” é experienciado quando as habilidades de alguém estão alinhadas com o desafio da própria tarefa, onde se age para com um objetivo claro, e existe um *feedback* imediato sobre o progresso face a esse objetivo (Ascenso et al., 2018; Kern, s.d.). O *flow* pode acontecer perante uma variedade de atividades, tais como numa tarefa de trabalho, numa conversa interessante, ao ler um livro, num desporto, entre outras. Quando os sujeitos se envolvem de forma positiva nas suas tarefas, experienciam um aumento de bem-estar (Ferreira et al., 2021; Kern, s.d.). A investigação sobre este elemento ocorre em domínios vários e díspares. No domínio organizacional, por exemplo, o envolvimento no contexto de trabalho é definido em termos de dedicação, absorção e vigor. Por outro lado, no contexto de ensino, o envolvimento do aluno pode depender do domínio comportamental, emocional, cognitivo e académico (Butler & Kern, 2016a; Kern, 2020). De ressaltar ainda que os níveis de “fluxo” aparecem associados a um aumento de criatividade e motivação em contextos de lazer e de trabalho (Ascenso et al., 2018).

R – *Relationships* (Relações): Este elemento refere-se às relações positivas estabelecidas, que são fundamentais e contribuem significativamente para o bem-estar dos sujeitos e para uma vida plena. Neste domínio é tida em conta a perceção da quantidade e qualidade das conexões sociais presentes na vida do indivíduo, e inclui a crença e segurança de que se é amado, valorizado e cuidado por outros (Ferreira et al., 2021; Seligman, 2011; Umucu, 2019). Contudo é evidenciado na literatura que a qualidade dos relacionamentos tem maior importância e valor do que a quantidade de relações (Kern, 2020). Os subdomínios deste elemento passam pelos laços sociais (i.e. pessoas da esfera social), pela rede social (i.e. número de relações/laços e a qualidade desses), pelo apoio recebido (ou seja, a perspetiva de apoio e recursos recebidos), apoio percebido (uma perspetiva subjetiva dos recursos), e ainda, pela satisfação com o apoio e pelo dar apoio aos outros (Ascenso et al., 2018). A natureza das conexões nos relacionamentos é exposto como o equilíbrio entre o dar e o receber, inclui o sentir-se apoiado pelos outros e receber ajuda quando necessário, e ainda, pelo fornecer ajuda aos outros (Kern, 2020). De realçar que a investigação mostra que ter atos de bondade para com os outros produz um aumento de

bem-estar a quem o faz, e que o apoio nos demais surge também como uma forma confiável que promove o sentir-se bem (Kern, s.d.). As experiências que contribuem para o bem-estar são amplificadas muitas das vezes através das relações que se estabelecem. De uma perspectiva evolutiva, o ser humano é um ser social, uma vez que o estabelecimento de relações aparece como um aspeto essencial à sobrevivência. Existe uma forte necessidade interna de contacto físico e emocional com os outros, de conexão e afeto. Assim, o desenvolvimento de relacionamentos fortes é fundamental para uma adaptação positiva na vida, e é possível pela capacidade de compaixão, bondade, amor, empatia e cooperação (Ferreira et al., 2021; Kern, s.d.). Assim, as relações sociais são consideradas como um dos principais elementos de bem-estar. O bem-estar individual é melhorado quando se constroem fortes redes de relacionamento em redor, e os relacionamentos positivos – i.e. sentir-se cuidado pelos outros, autenticamente conectado e seguro nessas conexões (e.g. laços fortes com amigos e familiares), proporcionam um sentimento de pertença o que promove um elevado nível de bem-estar (Kun et al., 2017; Seligman, 2011; Umucu, 2019). O apoio social tem vindo a ser associado a comportamentos de promoção de saúde, a menos psicopatologia, a um menor risco de mortalidade, à melhor gestão de doenças e a uma diminuição de tendências suicidas (Ascenso et al., 2018; Butler & Kern, 2016a). As conexões com os outros podem trazer e/ou acrescentar sentido de propósito e significado à vida dos sujeitos, e manifesta-se como um dos melhores antídotos para os momentos “baixos” da vida (Kern, s.d.). Deste modo, torna-se clara a importância do suporte mútuo interpessoal e das relações próximas e saudáveis na rede social dos indivíduos, para que estes possam “florescer” (Ferreira et al., 2021).

M – *Meaning* (Significado): o senso de significado pode ser definido em termos de ter um rumo e objetivos de vida definidos, no conectar-se a algo maior que a si mesmo, na compreensão de que a vida é digna e vale a pena vivê-la, e na crença de que há um propósito no que se faz. O significado concede a sensação de que a vida de uma pessoa é importante (Butler & Kern, 2016a, 2016b). Este elemento pode ser compreendido em quatro níveis distintos: 1) nível cósmico, a questão existencial de qual é realmente o sentido da vida); 2) nível subjetivo, o sentido individual da vida, incluído numa perspectiva cósmica mais ampla); 3) nível local, o significado daquilo que um sujeito faz; e 4) nível situacional, o significado que é atribuído face às situações de vida que o indivíduo encontra e experiencia. Nestes níveis o significado envolve dar sentido às experiências,

pensamentos, cognições, comportamentos, e à procura de propósito e coerência, inseridos numa história de vida mais ampla. Além disto, este domínio aponta para duas dimensões principais de significado: propósito (ter objetivos pessoalmente relevantes que motivam o comportamento) e compreensão (ser capaz de dar sentido à própria vida). Uma outra dimensão é também descrita como a significância, i.e. o valor e importância que alguém atribui à sua vida (Kern, 2020). Este domínio está estritamente ligado ao propósito e pode ser entendido como o sentimento de pertencer e servir a algo maior que a si próprio – e.g. voluntariado (Ascenso et al., 2018). Um indivíduo estará no seu melhor quando dedica tempo a algo maior que a si mesmo, e atua no sentido de cumprir objetivos que são percebidos, para si, como importantes (Kun et al., 2017). Para Seligman (2011) o elemento de significado refere-se ao senso subjetivo de propósito, combinado com algum nível de transcendência (e.g. espiritualidade). Um senso de significado e propósito pode decorrer deste pertencer e servir a algo maior que o eu. Áreas como ciência, religião, política, justiça e causas ambientais compreendem campos que podem promover e possibilitar um sentido de significado (Kern, s.d.). Ter um sentido de propósito na vida, conectar-se e acreditar em algo maior (e.g. numa força superior), saber que a vida tem valor e que existe um objetivo para tudo o que se faz, proporciona uma sensação de entendimento e de pertença, e tem sido associado a um aumento de satisfação com a vida (Wagner et al., 2020).

A – *Accomplishment* (Realização): Para alcançar o bem-estar a pessoa deve ser capaz de colocar a sua vida em retrospecto e, ao olhar para trás no seu caminho, ter um sentimento de realização e conquista (*Achievement*). O lema que representa este domínio é “*I did it, and i did it well!*” – eu fiz isto, e fi-lo bem! – havendo uma perspetiva de sucesso naquilo a que o indivíduo se propôs fazer (Kun et al., 2017; Seligman, 2011). A realização envolve um senso de se fazer por alcançar metas tendo em conta determinado objetivo, e pede necessariamente algum domínio, competência e eficácia no assunto, para que se complete a tarefa em causa com êxito. De facto, na Teoria da Autodeterminação, a competência surge como uma necessidade humana básica fundamental, logo essencial ao bem-estar (Ascenso et al., 2018; Butler & Kern, 2016a). Este domínio de realização pode ser definido de forma objetiva ou subjetivamente. No sentido objetivo, inclui aspetos como ganhar um prémio ou receber reconhecimento social pelo sucesso atingido. No âmbito de ensino, por exemplo, a realização pode estar no alto desempenho de uma área. No sentido subjetivo, existe um senso pessoal de realização, a competência percebida pelo sujeito, e

estabelece-se pelo esforço, procura e alcançar das metas a que este se propôs. Alcançar tais metas e ter sucesso exige perseverança, paixão, e trabalho árduo, mas pode também provir de algum talento, recurso ou tempo exclusivo dedicado ao tema/atividade (Kern, 2020). De forma geral, as pessoas tendem a procurar competência e maestria, para chegar ao sucesso e realização, numa variedade de contextos, como pode ser o local de trabalho, nos relacionamentos ou mesmo em *hobbies* (Kern, s.d.). Ter ambições e objetivos na vida conduz a um sentimento de realização, que surge do empenho para a concretização de metas a que os indivíduos se propõem, e quando estas são finalmente atingidas, geram um senso de conquista e orgulho. Alcançar sucessos regularmente é algo fulcral e contribui para um senso de competência, perspectivada como uma necessidade humana central, sendo por isso essencial para o florescimento (Butler & Kern, 2016b; Ferreira et al., 2021).

Um sexto pilar – a Saúde física – complementa, por vezes, os cinco anteriores. Seligman (2011) não inclui a saúde física no seu modelo PERMA, mas tem-no em consideração ao longo das outras dimensões. Contudo, para Kern (s.d.) este é um elemento crucial a considerar como um outro bloco do modelo, por ser necessário para o florescimento. Inclusive, este elemento atende aos critérios estabelecidos que contribuem para o bem-estar: os indivíduos procuram-no por si só, e pode ser definido e medido separadamente das restantes dimensões. Quando Kern e outros colaboradores adotam este modelo, este aparece na literatura como PERMAH (com os anteriores blocos descritos, onde se acrescenta o H - *Health*) (Kern, 2020).

Objetivamente, a Saúde física possibilita a um conjunto de características que podem contribuir para o bem-estar (e.g. capacidade para realizar atividades agradáveis), e por outro lado, a ausência desta, por condições orgânicas (e.g. doenças cardíacas ou cancro) ou deficiências limitativas fisicamente para vários aspetos do funcionamento, podem restringir esse alcançar de bem-estar. No sentido objetivo de saúde física são também considerados aspetos como a força e aptidão física. Já no lado subjetivo, a saúde concerne à perceção do sujeito acerca da sua saúde física, e ao quão fisicamente saudável este se sente, havendo uma compreensão e sensação subjetiva de vitalidade física, força e energia que as pessoas detêm para as suas atividades de vida diárias. Dispor de saúde física surge então como um componente a considerar para que se alcance, em última instância, o florescimento humano (Kern, 2020; Kern, s.d.).

Com o intuito de medir a teoria do bem-estar de Martin Seligman, Butler e Kern (2016a) desenvolveram a escala *PERMA-Profiler*. O estudo original deste instrumento demonstrou uma boa confiabilidade, estabilidade no tempo e convergência com outras medidas. Não obstante, surge a necessidade de testar esta escala e a teoria PERMA em diferentes contextos e culturas. Os estudos transculturais são fundamentais para o desenvolvimento de medidas válidas dos construtos psicológicos, para que seja tido em conta as variações entre culturas, dos vieses de julgamento e estilos de resposta que podem ser específicos do país (Khaw & Kern, 2015). De seguida, apresentam-se reunidos um conjunto de estudos realizados com esta medida multidimensional, onde se inclui o estudo originário (Butler e Kern, 2016a), e as adaptações da escala em outros países (e.g. Giangrasso, 2018; Wammerl et al., 2019; Pezirkianidis et al., 2019; etc.), assim como os estudos realizados em Portugal (Alves et al., 2016; Mendes et al., 2022), fazendo uso deste instrumento.

Estudos da Escala PERMA-Profiler

Estados Unidos da América.

O *PERMA-Profiler*, desenvolvido por Butler e Kern (2016a), nos Estados Unidos da América (EUA), surge da necessidade de criar um instrumento que medisse especificamente o modelo PERMA de Seligman (2011). Esta escala mede o florescimento em termos das cinco dimensões do modelo teórico de Martin Seligman e oferece uma pontuação geral de bem-estar. Neste estudo, Butler e Kern (2016a) apresentam como foi desenvolvida a escala, os estudos realizados para aferir as propriedades psicométricas e as potenciais aplicações do *PERMA-Profiler*.

O desenvolvimento e validação da escala compreendeu três partes distintas. Primeiramente foi criado um banco com mais de 700 itens, teoricamente relevantes, para as cinco dimensões do PERMA. Posteriormente procedeu-se à avaliação de especialistas para identificar os itens válidos que representavam cada domínio, o que reduziu o conjunto de itens a um banco de 109 questões, com a seguinte divisão: 33 itens para as Emoções Positivas, 23 para o Envolvimento, 21 para as Relações, 15 para o Significado e 17 para a Realização. Três estudos ($N = 7.188$) permitiram reduzir, testar e limar estes itens. Destes resultou um total final de 15 itens principais, com três questões para cada domínio do PERMA (Butler & Kern, 2016a; Umucu, 2019; Wammerl et al., 2019).

Em segundo lugar foi confirmada a estrutura fatorial em duas amostras e examinaram-se as correlações com outros construtos. Aqui os investigadores decidem adicionar outros oito itens, de preenchimento complementar, para medir emoções negativas (*negative emotions*), Saúde física (*health*), solidão (*loneliness*) e felicidade (*happiness*). O questionário final resultou numa medida de 23 itens e apresentou uma escala de *Likert* de 0 a 10 (com 0 a indicar níveis extremamente baixos e 10 níveis extremamente elevados) e com rótulos apenas nos *endpoints* (Butler & Kern, 2016a; Umucu, 2019). A terceira parte passou por testar as propriedades psicométricas do *PERMA-Profiler* de 23 itens, tendo sido conduzidos oito estudos adicionais ($N = 31.966$), que forneceram informações psicométricas e normativas da escala (Butler & Kern, 2016a).

Do conjunto de estudos, com amostras combinadas e perfazendo um total de 31.966 indivíduos, a fiabilidade desta escala de acordo com o alfa de *Cronbach* foi a seguinte: o fator Emoções Positivas apresentou um α de .88, o fator Envolvimento um α de .72, o fator Relações um α de .82, o fator Significado um α de .90 e o fator Realização um α de .79. No bem-estar geral obteve-se um α de .94, no fator Emoções Negativas um α de .71 e no fator Saúde um α de .92 (Butler & Kern, 2016a).

Por meio de um conjunto de estudos com cerca de 39.000 participantes, Butler e Kern desenvolveram e testaram as propriedades psicométricas da escala, tendo encontrado um ajuste adequado do modelo, confiabilidade interna e cruzada, e evidência que sustenta a validade convergente e divergente dos fatores (Butler & Kern, 2016a; Kern, 2020). O estudo de Butler e Kern (2016a) evidenciou que o *PERMA-Profiler* é uma medida válida e confiável de bem-estar. Cada bloco do PERMA estava positivamente associado à saúde física, satisfação com a vida e florescimento, e negativamente ligado à depressão, ansiedade, solidão e emoções negativas, apoiando a validade convergente e divergente do instrumento (Umucu, 2019).

Itália.

À semelhança da versão original do *PERMA-Profiler*, a versão italiana deste instrumento também apresenta boas características psicométricas e a sua estrutura fatorial é consistente com a do estudo originário. O objetivo do estudo em questão é o de analisar as propriedades psicométricas do *Profiler* num contexto italiano, com particular atenção à validade convergente, que foi testada através de um dos instrumentos mais aplicados

para avaliar o bem-estar psicológico, a Escala de Bem-estar Psicológico de Ryff (Giangrasso, 2018).

O estudo do *PERMA-Profiler* em contexto italiano contou com uma amostra de 2.533 participantes, de alunos voluntários recrutados na Universidade de Florença. A versão italiana desta escala foi composta por 23 itens e pelos mesmos sete fatores da versão original. Os resultados de consistência interna demonstraram uma confiabilidade aceitável em todos os fatores, à exceção do fator Envolvimento. Os valores dos alfa de *Cronbach* dos fatores foram os seguintes: fator P, $\alpha = .86$; E, $\alpha = .57$; R, $\alpha = .81$; M, $\alpha = .86$; A, $\alpha = .78$; NE, $\alpha = .77$; e fator H, $\alpha = .91$. O bem-estar geral apresentou um $\alpha = .92$ (Giangrasso, 2018).

Alemanha.

O estudo da versão alemã do *PERMA-Profiler* teve por objetivo medir a validade do instrumento na Alemanha e noutras comunidades alemãs, com o desenvolvimento e testagem da versão traduzida e adaptada culturalmente do *Profiler* numa amostra de participantes de língua alemã. A amostra deste estudo foi composta por 854 participantes, com idade igual ou superior a 18 anos. O questionário incluiu um inquérito sociodemográfico e três instrumentos, onde se inseriu a versão alemã do *PERMA-Profiler*. Para este estudo foram mantidos os 23 itens da escala e os mesmos fatores do estudo original (Wammerl et al., 2019).

A consistência interna do *PERMA-Profiler*, quer das cinco subescalas do PERMA como dos domínios adicionais, apresentaram altos coeficientes de confiabilidade. O domínio Envolvimento apresentou a menor confiabilidade ($\alpha = .68$) e o fator Emoções Positivas demonstrou a maior confiabilidade ($\alpha = .90$). A escala de bem-estar geral evidenciou excelentes valores de confiabilidade com $\alpha = .93$ (Wammerl et al., 2019).

Grécia.

O estudo da versão grega da escala *PERMA-Profiler* teve por objetivo validar esta medida multidimensional de bem-estar numa amostra de sujeitos gregos. Nesta investigação foram realizados três estudos para avaliar as características psicométricas do instrumento, com um total de 2.539 participantes, neste caso adultos gregos. Neste estudo, a escala do *PERMA-Profiler* manteve os 23 itens e os mesmos fatores que a versão original, contudo houve um enfoque nos cinco domínios do modelo PERMA (Pezirkianidis et al., 2019).

De modo geral, a versão grega mostrou-se uma medida confiável e válida de bem-estar, com os seguintes alfas de *Cronbach*: P, $\alpha = .83$; R, $\alpha = .74$; M, $\alpha = .78$; A, $\alpha = .72$; NE, $\alpha = .68$; e H, $\alpha = .85$. Apenas o fator Envolvimento apresentou um α de $.56$, sendo psicometricamente mais fraca em comparação com os demais pilares de bem-estar, o que também foi encontrado em outros estudos. No bem-estar geral obteve-se um alfa de $.92$, o que evidencia uma excelente consistência interna (Pezirkianidis et al., 2019).

Brasil.

A escala também foi adaptada no Brasil, pelo que o objetivo do estudo foi o de procurar evidências de validade no contexto brasileiro. Neste estudo participaram 1.327 adultos brasileiros. Foi utilizada a versão original do instrumento, traduzido e adaptado para o Brasil neste estudo. Os coeficientes de alfa de *Cronbach* revelaram uma consistência interna satisfatória para todos os fatores, tendo variado entre α de $.90$ e α de $.76$, à exceção do fator Envolvimento onde se obteve um α de $.59$. A versão adaptada do instrumento mostrou evidências de validade satisfatórias de conteúdo, da estrutura interna e de relações com outras variáveis, o que torna a escala confiável para utilização no Brasil (Carvalho et al., 2021).

Austrália.

Contrariamente à maioria dos estudos, a versão do *PERMA-Profiler* adaptada em contexto australiano, manifestou propriedades psicométricas insuficientes. A amostra do estudo contou com 439 participantes, adultos australianos. A maioria da população do estudo era do sexo feminino (74.0%), detinha o nível de ensino superior (53.8%) e encontrava-se em excesso de peso ou obesidade (76.4%). Comparativamente com outras populações, os participantes pontuaram significativamente mais baixo em cada uma das subescalas do *PERMA-Profiler* e no bem-estar geral. Consistente com este facto, os indivíduos pontuaram significativamente mais alto em depressão, ansiedade e *stress* relativamente a outras populações (Ryan et al., 2019).

Um novo estudo foi realizado em contexto australiano, por Bartholomaeus e colaboradores (2020), com o intuito de avaliar as propriedades psicométricas do *PERMA-Profiler* e de rever a confiabilidade do instrumento na população australiana. Este contou com uma grande amostra de participantes, com um N de 1842 adultos australianos e teve em conta os sete fatores da escala. Com esta investigação o *Profiler* apresentou uma confiabilidade aceitável para todas as subescalas, excetuando a escala Envolvimento. Os

alfas de *Cronbach* alcançados no estudo são expostos a seguir: Emoções Positivas, $\alpha = .85$; Envolvimento, $\alpha = .60$; Relações, $\alpha = .84$; Significado, $\alpha = .90$; Realização, $\alpha = .74$.; Emoções Negativas, $\alpha = .92$, e Saúde, $\alpha = .74$. No que consta à confiabilidade do bem-estar geral obtido, o valor de alfa foi de $.93$, o que evidencia alta fiabilidade (Bartholomaeus et al., 2020).

Turquia.

O estudo da versão turca do *PERMA-Profiler* teve por objetivo adaptar a escala desenvolvida por Butler e Kern (2016a) para turco e explorar as suas características psicométricas. O estudo de confiabilidade desta escala foi realizado com 152 alunos da Faculdade de Educação da Universidade Necmettin Erbakan, e foi aplicado por duas vezes em semanas distintas. Esta escala compreendeu os sete fatores do *PERMA-Profiler*, e os coeficientes de consistência interna obtidos para cada subescala foram os seguintes: Emoções Positivas, $\alpha = .77$; Envolvimento, $\alpha = .62$; Relações, $\alpha = .70$; Significado, $\alpha = .82$; Realização, $\alpha = .70$; Emoções Negativas, $\alpha = .65$; e Saúde, $\alpha = .83$. Já o alfa de *Cronbach* da escala global foi de $.83$. Tendo em conta os resultados, a escala de bem-estar PERMA revelou ser uma ferramenta de medição confiável e válida na Turquia (Ayşe, 2018).

Japão.

Também no Japão a escala do *PERMA-Profiler* foi traduzida e adaptada, e o estudo em questão teve por objetivo investigar a validade da versão japonesa do *Workplace PERMA-Profiler*, direcionada a medir o bem-estar multidimensional no contexto de trabalho (Watanabe et al., 2018). O *Workplace Wellbeing Survey* surge como uma variante do *PERMA-Profiler*, dirigindo o contexto das perguntas ao local de trabalho (Kern, s.d.). Esta medida inclui as cinco dimensões do PERMA, assim como os fatores de emoção negativa e saúde, e o item de solidão e felicidade geral no trabalho (Watanabe et al., 2018).

Os alfas de *Cronbach* obtidos nesta investigação apresentam-se a seguir: Emoções Positivas, $\alpha = .92$; Envolvimento, $\alpha = .85$; Relações, $\alpha = .75$; Significado, $\alpha = .88$; Realização, $\alpha = .84$; Emoções Negativas, $\alpha = .78$; e Saúde, $\alpha = .93$. No que toca ao alfa de bem-estar global obteve-se um α de $.96$. Desta maneira, a versão japonesa demonstrou uma confiabilidade e validade adequadas (Watanabe et al., 2018).

Indonésia.

Um outro estudo foi realizado na Indonésia para análise fatorial exploratória e confirmatória do *PERMA-Profiler*. Tal teve como objetivo aferir a validade e confiabilidade deste instrumento e nesta investigação participaram 274 alunos indonésios. Os valores de alfa de *Cronbach* deste estudo: Emoções Positivas, $\alpha = .85$; Envolvimento, $\alpha = .84$; Relações, $\alpha = .82$; Significado, $\alpha = .91$; e Realização, $\alpha = .93$. Já a confiabilidade global do instrumentos apresentou com um alfa de $.91$. Neste estudo foram considerados unicamente os fatores base do Modelo PERMA, não tendo sido feita referência aos fatores Emoções Negativas e Saúde (Hidayat, 2018).

Portugal.

Em Portugal já foram realizados alguns estudos com a escala do *PERMA-Profiler*. A tradução do *PERMA-Profiler* para a população portuguesa foi apresentada por Alves e colaboradores (2016), tendo-se revelado uma medida psicométrica válida para a investigação do florescimento psicológico. O foco do estudo foi o de realizar a análise fatorial confirmatória do *PERMA-Profiler*, e contou com uma amostra de 1.028 participantes portugueses aos quais foi aplicada a escala original de Butler e Kern (2016a) com 23 itens, distribuídos em sete subescalas. Os alfas de *Cronbach* do estudo foram os seguintes: fator P, $\alpha = .87$; E, $\alpha = .56$; R, $\alpha = .77$; M, $\alpha = .84$; A, $\alpha = .71$, NE, $\alpha = .71$; H, $\alpha = .86$. O alfa de bem-estar geral foi de $.92$. Mais uma vez a subescala Envolvimento evidenciou a menor confiabilidade, comparativamente às restantes subescalas (Alves et al., 2016).

Um outro estudo foi realizado em Portugal com turistas seniores portugueses que visitaram os Açores, com o objetivo de apresentar uma análise confirmatória do *PERMA-Profiler*. Para este estudo foram extraídos de um conjunto de 1.083 turistas (de várias nacionalidades), uma amostra de 434 turistas, de nacionalidade portuguesa. Os resultados do estudo demonstraram que a maioria dos participantes atribuiu pontuações acima do ponto médio nos cinco domínios do PERMA. Neste estudo os alfas de *Cronbach* foram considerados inaceitáveis nas dimensões Envolvimento ($\alpha = .46$) e Relações ($\alpha = .59$), baixos nos domínios Realização ($\alpha = .66$) e Emoções Positivas ($\alpha = .77$), e moderados no fator Significado ($\alpha = .82$). De frisar que na investigação em questão não foram considerados os fatores Emoções Negativas e Saúde, nem é apresentada a confiabilidade de bem-estar geral. Do ponto de vista teórico esta investigação revelou que o Modelo

PERMA pode ser aplicado ao turismo sénior, mas com a ressalva de que os resultados devem ser interpretados e reaplicados com cautela (Mendes et al., 2022).

Bem-estar em contextos educativos de ensino superior

Tendo em conta que o presente estudo foi realizado com uma amostra de alunos e docentes em contexto educativo de ensino superior, importa averiguar o tópico do bem-estar nestes dois universos.

Bem-estar nos alunos

O frequentar do ensino superior é marcado por vários desafios para os alunos, que após a entrada e permanência neste contexto, se deparam com um conjunto de mudanças a nível pessoal, social, académico e vocacional (Soares, 2014). Por esta razão, a adaptação a este nível de ensino que acarreta diversas exigências, pode colocar obstáculos ao bem-estar dos alunos, provocando ansiedades e algumas interferências no sucesso académico (Silva & Heleno, 2012). Assim, o bem-estar dos alunos de ensino superior depende de fatores associados à adaptação do estudante ao novo meio, assim como de características intrínsecas do indivíduo – e.g. estratégias que dispõe para lidar com as adversidades (Figueiras et al., 2021). Alunos que demonstrem elevados níveis de iniciativa, autonomia, independência, capacidade de gestão de tempo, bem como metas definidas e objetivos para as atingir, são mais prováveis de evidenciar maiores níveis de bem-estar (Figueiras et al., 2021; Soares et al., 2006). Ainda neste sentido, alunos que se mostrem mais satisfeitos com a sua vida académica e instituição de ensino que frequentam, têm maior probabilidade de se sentir melhor consigo próprios e de experienciarem altos níveis de bem-estar (Matos et al., 2010). Frequentemente, alunos que apresentam maior bem-estar subjetivo, manifestam as melhores condutas académicas (quer a nível de estudo, do rendimento académico e das expectativas realistas face ao curso) e demonstram tempo despendido em atividades extracurriculares, prática regular de atividade física e têm presentes hábitos de leitura (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006). Ademais, as relações interpessoais com os pares e docentes e os níveis de desafio e competitividade, são também apontados como influenciadores do bem-estar discente (Soares et al., 2006). A vertente social, quer através do estabelecimento de relações com os pares, como pelo suporte da rede social do indivíduo, tem um papel determinante na adaptação ao contexto académico do aluno, e por conseguinte, do seu bem-estar (Faria & Santos, 2002). Ainda assim, mais importante do que a dimensão e qualidade da rede de relações do aluno, é o

modo como este percebe o seu suporte social, onde uma percepção positiva tende a aumentar os seus níveis de bem-estar, contribuindo para um humor positivo, otimismo, e diminuição de sintomas de doença física e psíquica (Pinheiro & Ferreira, 2005). Entende-se então que a adaptação ao ensino superior envolve uma quantidade de fatores interpessoais e contextuais, e depende das características individuais, exigências e suporte com que o aluno se depara. Destaque-se que num estudo realizado por Michalos (1991) em 39 países, de entre os quais Portugal, observou-se que alunos com níveis superiores de bem-estar subjetivo pertenciam a países como a Finlândia e Bélgica, ao passo que, em último lugar se encontrava Portugal. De acordo com o autor, o nível de bem-estar evidenciado pelos alunos universitários é representativo do bem-estar da população do país (Imaginário, 2011; Michalos, 1991).

Bem-estar nos docentes

O bem-estar docente pode ser estruturado em torno de quatro componentes principais, tais como saúde (física e mental), e bem-estar subjetivo, cognitivo e social (Viac & Fraser, 2020). A noção de bem-estar docente traduz ainda a motivação e realização do professor, tendo em conta um conjunto de competências e estratégias de resiliência desenvolvidas para enfrentar as dificuldades e exigências profissionais, havendo capacidade para ultrapassá-las e melhorar o seu desempenho (Picado, 2009). A caracterização do bem-estar docente passa também por uma conceção positiva de *stress*. Ainda que geralmente o *stress* seja conotado negativamente, pode integrar-se no bem-estar considerando-se a diferença entre *distress* (i.e. *stress* negativo) e *eustress* (i.e. *stress* positivo). O *eustress* representa uma energia e vigor que leva ao bem-estar, e no âmbito profissional, tem sido apontado como um fenómeno facilitador de envolvimento, por potencializar a um estado de dedicação e eficácia perante as circunstâncias da atividade profissional. Neste sentido, quando o docente encara determinada situação problemática como um desafio, tende a desenvolver *eustress*, que se traduz em energia positiva para o enfrentamento da situação, e eventualmente, em bem-estar docente. No entanto, quando a avaliação da situação é feita de modo negativo, despoleta-se um *distress*, o que desenvolve mal-estar docente (i.e. efeitos negativos que afetam o professor como resultado das condições psicológicas e sociais provenientes da docência). O mal-estar docente abrange sentimentos de desmoralização, desmotivação e desencanto, e pode resultar em *burnout* se este for prolongado e disfuncional, onde se encaixam três dimensões: exaustão emocional, despersonalização (atitude de indiferença) e perda de

realização pessoal (diminuição do senso de competência e sucesso no trabalho). Apesar do *burnout* ser uma realidade vigente, grande parte da população docente consegue reagir de forma adaptativa e funcional face às dificuldades da profissão, devido em parte ao envolvimento que apresentam (Picado, 2009; Schaufeli et al., 2002). Na literatura é apontada uma tendência para que profissionais altamente qualificados revelem maior compromisso com a carreira, como é o caso dos docentes de ensino superior. Os fortes vínculos à carreira explicam o porquê do trabalho proporcionar bem-estar e satisfação com a vida aos professores, visto que possibilita e concretiza as escolhas profissionais, tendo efeitos positivos diretos no senso de identidade pessoal e realização destes (Andrade et al., 2013). Além do mais, professores universitários tendem a demonstrar níveis de bem-estar acima da média, de acordo com o estudo de Andrade e colaboradores (2013). De acordo com estes autores o trabalho do professor universitário envolve um forte sentido de autonomia, uma das características mais associadas à satisfação no trabalho (i.e. sensação de gratificação obtida em contexto laboral), que possibilita em maior grau o envolvimento e motivação na sua profissão. Acresce que elementos afetivos e emocionais na vida dos professores dentro e fora do contexto laboral devem ser considerados, pois tendem também a ter impacto no bem-estar do docente (Andrade et al., 2013; Viac & Fraser, 2020).

II – Metodologia

Neste capítulo apresentam-se os objetivos e tipo de estudo, assim como a metodologia utilizada, através da descrição da amostra, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos realizados ao longo do estudo.

Objetivos e tipo de estudo

Esta investigação tem como principal objetivo o estudo exploratório das características psicométricas da escala PERMA-Perfil na população portuguesa, com um enfoque no domínio da educação, nomeadamente no ensino superior, com a comunidade de alunos e docentes. Deste modo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar descritivamente os itens e fatores da escala PERMA-Perfil;
- b) explorar as características psicométricas de consistência interna da escala PERMA-Perfil para a população portuguesa por Pocinho *et al.* (2020), no contexto educativo de ensino superior;
- c) analisar as diferenças intergrupais de acordo com as variáveis género, idade e tipo de participante.

O presente estudo segue uma abordagem quantitativa (*design* fixo), uma vez que se baseia na recolha de dados numéricos e objetiva analisar, interpretar e testar teoria. A premissa desta perspetiva propõe que a produção de conhecimento científico deve cingir-se ao que é diretamente observável e mensurável, e deve fundamentar-se apenas em teorias passíveis de ser empiricamente testadas. A investigação quantitativa é assim um meio de testar teoria objetiva onde se examina a relação entre variáveis, que podem ser medidas através do recurso a instrumentos, que permitem a recolha de dados para posteriores análises estatísticas (Creswell, 2009; Johnson & Christensen, 2020).

Este estudo segue um plano de investigação não experimental por inquérito, visto que o método de recolha de informação consistiu num questionário. Este trata-se de um inquérito padronizado (i.e. com itens fechados e suscetível a tratamento estatístico), neste caso, um instrumento de autorrelato onde cada participante pontua numa escala numérica (de um a dez) informações como pensamentos, sentimentos, crenças, perceções, entre outras características (Johnson & Christensen, 2020; Mazucato et al., 2018). O estudo é do tipo amostral, uma vez que versa sobre a amostra e visa uma generalização para a população de interesse, e com uma amostragem aleatória o que permite compreender as características de uma população tendo por base os dados da amostra, possibilitando uma

generalização representativa dessa mesma população em estudo. Trata-se também de uma investigação transversal, visto que os dados foram recolhidos num único momento no tempo, com recurso a uma única amostra (Johnson & Christensen, 2020).

Esta investigação consiste num estudo psicométrico, que concerne à pesquisa no campo da mensuração psicológica, onde se inclui: o desenvolvimento de novos métodos e medidas apropriados para conseguinte pontuação, o estabelecimento de evidência de validade e confiabilidade das medidas, a análise das propriedades de escalas e de itens (e respetivas dimensões), assim como a avaliação do funcionamento distinto dos itens entre subgrupos. Neste sentido, a investigação psicométrica pode ser utilizada para determinar se uma nova escala é adequada no que concerne à sua aplicação e pontuação dirigida a uma subpopulação específica de participantes (APA, s.d.). Caracteriza-se ainda como um estudo exploratório, tendo em conta que se trata de melhor explorar um fenómeno do qual ainda não existe muita pesquisa, neste caso na população portuguesa, e no contexto em questão. Nos estudos exploratórios procura-se identificar as várias ligações possíveis entre variáveis, ao invés da investigação confirmatória onde existe determinada previsão, que se poderá manter sob circunstâncias específicas (APA, s.d.). Por esta razão no presente estudo não são estabelecidas hipóteses de investigação, tomando-se como guia os objetivos gerais e específicos propostos.

Participantes

Este estudo é constituído por uma amostra de 211 indivíduos ($N = 211$), dos quais 153 são do sexo feminino (75.0%) e 51 do sexo masculino (25.0%), com uma mortalidade experimental de sete indivíduos, que não perfizeram as condições para participar na investigação, dos quais quatro sujeitos não concordaram com os termos do questionário e três apresentaram habilitações literárias não correspondentes aos termos de inclusão do estudo, pelo que a amostra passa a ser constituída por 204 participantes.

A amostra do presente estudo ($N = 204$) integra alunos e docentes em contexto educativo de ensino superior no ano letivo de 2021/2022, onde 87.7% são alunos (179) e 12.3% são docentes (25). Constata-se que 97.5% da amostra tem nacionalidade portuguesa (198 participantes) e os restantes participantes apresentam nacionalidades brasileira - três indivíduos (1.5%) e espanhola - dois indivíduos (1.0%). Relativamente às idades, verifica-se que a idade mínima da amostra se encontra situada nos 18 anos e a

idade máxima nos 75 anos, sendo a idade média global da amostra de aproximadamente 27 anos ($M = 27.02$; $DP = 10.79$). Neste seguimento, surge uma nova variável correspondente à classe etária, onde 152 participantes (74.5%) têm idade menor ou igual a 27 anos, e 52 sujeitos (25.5%) apresentam 28 anos ou mais.

No que toca às habilitações literárias constata-se que 33.3% (68) têm o 12º ano de escolaridade, 34.8% (71) possuem a Licenciatura, 21.6% (44) tem o Mestrado, e 10.3% (21) dos inquiridos têm nível de Doutoramento. Quanto à área de formação dos indivíduos, 3.1% (6) pertencem à Educação, 7.8% (15) às Artes e humanidades, 40.4% (78) às Ciências sociais, comércio e direito, 21.2% (41) às Ciências, matemática e informática, 11.4% (22) à Engenharia, indústrias transformadoras e construção, 11.9% (23) à Saúde e proteção social, 4.1% (8) aos Serviços e 5.4% (11) correspondem a omissos.

No que respeita à localização geográfica, o presente estudo foi realizado numa perspetiva nacional, pelo que a zona do país onde os indivíduos estudam ou exercem funções corresponde a 11.3% (23) no Norte de Portugal Continental, 62.3% (127) dos indivíduos no Centro, e 8.3% (17) no Sul do país. Nas ilhas, 17.6% da amostra (36) concerne ao Arquipélago da Madeira, e 0.5% (1) ao Arquipélago dos Açores.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

De modo a recolher os dados dos participantes que caracterizam a amostra, recorreu-se a um questionário sociodemográfico construído com base nesta investigação, dividido em duas partes distintas. A primeira, dirigida aos alunos, com as seguintes variáveis: idade, género, nacionalidade, habilitações literárias, área de formação e zona do país onde estuda. A segunda parte do questionário, direcionada aos docentes, englobou as variáveis seguintes: idade, género, nacionalidade, habilitações literárias, área de formação, categoria profissional, tempo de serviço, nível de ensino que leciona, e zona do país onde exerce funções.

Escala PERMA-Perfil

Foi utilizada a Escala do Perfil PERMA, da tradução portuguesa para crianças e jovens, versão adaptada para adultos (Pocinho et al., 2020), adaptada de Butler e Kern (2016a). Esta escala é uma medida multidimensional que tem por objetivo avaliar o bem-

estar dos indivíduos, de acordo com o Modelo PERMA, da teoria de bem-estar de Seligman (2011). Assim, o nosso questionário é composto por 23 itens (exemplo de itens: “Em geral, até que ponto considera ter uma vida com propósito e significado?” e “Sente-se satisfeito(a) com as suas relações pessoais?”) avaliados numa escala do tipo *Likert* de 10 pontos, que varia nos rótulos, em que 1 = Nada/ Nunca /Muito Má e 10 = Completamente/ Sempre/ Muito Boa, respetivamente.

Dos itens do instrumento, quinze são dirigidos aos domínios do PERMA e os restantes oito interrompem as tendências de resposta e permitem adquirir informação adicional acerca dos participantes. Destes oito itens, um avalia a Felicidade geral, três concernem a Emoções Negativas (i.e. ansiedade, raiva e tristeza), um avalia a Solidão e outros três correspondem à auto percepção da Saúde (física) (Bartholomaeus et al., 2020). A escala subdivide-se assim em sete fatores distintos, designadamente: Emoções Positivas, Envolvimento, Relações, Significado, Realização, Emoções Negativas e Saúde (Butler & Kern, 2016b; Wammerl et al., 2019).

Os itens base dos domínios do PERMA, juntamente com o item da felicidade, representam o bem-estar geral, i.e.: PERMA de bem-estar geral. As pontuações da escala são calculadas através da média dos itens que compõe cada fator e onde as pontuações mais altas indicam maior bem-estar. O instrumento original encontra-se disponível *online* (www.peggykern.org/questionnaires.html) e a sua utilização é gratuita e permitida para fins de investigação ou não comerciais (Kern, s.d.).

Procedimentos

O presente estudo encontra-se inserido no âmbito do projeto de investigação “O Bem-Estar Psicológico na sociedade madeirense”, que tem por intuito compreender o bem-estar desta população perante diversos domínios e experiências. Este projeto é desenvolvido pelo Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais (CIERL) da Universidade da Madeira, e insere-se no tema Contributos da Psicologia Positiva na Educação.

Num primeiro momento, foi construído um questionário sociodemográfico para efeitos da presente investigação. Este foi colocado subsequentemente em formato *Google Forms* juntamente da escala a utilizar para o estudo. No questionário completo apresentou-se, como nota introdutória, o objetivo da investigação, uma breve

contextualização da literatura para melhor compreensão da escala a preencher, e ainda, os critérios necessários (de inclusão/exclusão) para participação no estudo (i.e. ter idade igual ou superior a 18 anos, ser residente em Portugal há mais de um ano, e ser aluno ou docente de ensino superior). Neste campo foi ainda explicado que as respostas teriam apenas fins estatísticos e de investigação, e garantiu-se o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Posteriormente, foi pedido um parecer à Comissão de Proteção de Dados da Universidade da Madeira. Após a receção deste parecer positivo (Anexo 1), precedeu-se ao pedido do parecer da Comissão de Ética da Universidade da Madeira (CEUMa). Recebido o parecer aprovado da CEUMa (Anexo 2), o estudo foi aberto e divulgado por meio de plataformas digitais, nomeadamente através do *e-mail* (*Outlook* e *Gmail*), *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Esta divulgação ocorreu através de uma pesquisa detalhada dos estabelecimentos de ensino superior em Portugal continental e ilhas, e contacto através dos respetivos endereços eletrónicos. O período de recolha de dados decorreu de janeiro a março de 2022.

Após esta fase, os dados foram introduzidos no *software* estatístico IBM SPSS versão 28.0, e foi realizada a respetiva codificação destes, procedendo-se, conseqüentemente, à sua análise estatística. No presente estudo foi possível assumir a normalidade da amostra, tendo em conta o Teorema do Limite Central, que dita que amostras com $n > 30$ tendem a evidenciar uma distribuição normal das médias amostrais (Almeida, 2019; Rodrigues, 2011). Deste modo procedeu-se ao uso da estatística paramétrica, tendo sido utilizado o teste *t-Student* para aferir as diferenças intergrupais das variáveis em estudo, e das variáveis repartidas em categorias, como é o caso do género e da idade dos participantes. A homogeneidade da amostra foi verificada através do teste de Levène. Sempre que o teste de Levène apresentou resultados significativos ($p < .05$) não foram assumidas as igualdades de variância, e vice-versa, quando o teste não se evidenciou significativo ($p \geq .05$) assumiu-se que não havia diferenças significativas entre a homogeneidade dos grupos, e optou-se pelo valor do teste *t* assumindo a igualdade das variâncias como o valor válido (Darski et al., 2020). Neste sentido foi realizada estatística descritiva com média e desvio-padrão e estatística inferencial do teste *t-student* para comparação de médias.

III – Resultados

Ao longo deste capítulo serão expostos os resultados obtidos referentes à análise estatística efetuada, com a amostra no seu todo. Primeiramente, serão apresentados os dados obtidos através das estatísticas descritivas, seguindo-se depois os resultados adquiridos acerca das características psicométricas do perfil PERMA, e ainda, uma comparação de médias tendo em conta o género, idade e tipo de participante.

Estatística Descritiva

Num momento inicial realizou-se uma análise descritiva dos dados. Neste sentido, efetuou-se a análise descritiva de todos os itens do instrumento em estudo, os 23 itens do Perfil PERMA. Na Tabela 1, apresentada a seguir, estão dispostas as médias e desvios-padrão obtidos das respostas aos itens do instrumento em investigação.

Tabela 1

Média e Desvio-Padrão dos 23 itens do PERMA-Profiler

Itens da escala	Média	Desvio- padrão
1. Em geral, até que ponto considera ter uma vida com propósito e significado?	7.36	1.86
2. Em que medida sente que está a progredir de modo a atingir os seus objetivos?	7.06	1.75
3. Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?	7.95	1.60
4. Em geral, como diria que está a sua saúde?	7.31	1.63
5. Em geral, com que frequência se sente alegre?	6.74	1.73
6. Considera que os outros o/a ajudam/apoiam quando necessita?	7.38	1.76
7. Em geral, com que frequência se sente ansioso(a)?	6.90	2.24
8. Com que frequência consegue atingir os seus objetivos?	7.40	1.40
9. Em geral, em que medida atribui valor e importância àquilo que faz na sua vida?	7.55	1.81
10. Com que frequência se sente positivo(a)?	6.78	1.87
11. Até que ponto sente entusiasmo e interesse pelas coisas?	7.04	1.76
12. Sente-se sozinho(a) no seu dia-a-dia?	5.24	2.51
13. Sente-se satisfeito(a) com a sua saúde física atual?	5.90	2.34

14. Com que frequência se sente zangado(a)?	4.40	1.94
15. Sente-se amado(a)?	7.54	2.23
16. Com que frequência cumpre as suas responsabilidades?	8.43	1.35
17. Até que ponto sente que a sua vida tem um rumo?	7.08	2.15
18. Como considera estar a sua saúde, quando comparada com pessoas da sua faixa etária e género?	7.00	2.09
19. Sente-se satisfeito(a) com as suas relações pessoais?	7.33	2.03
20. Com que frequência se sente triste?	5.39	2.09
21. Considera que o tempo passa muito rápido quando está a fazer algo de que gosta?	8.87	1.51
22. Em que medida se sente satisfeito(a)?	6.99	1.63
23. Em que medida diria que é uma pessoa feliz?	7.06	1.79

De acordo com a Tabela 1, é possível verificar que as médias mais altas concernem aos seguintes itens: item 21 (“Considera que o tempo passa muito rápido quando está a fazer algo de que gosta?”), com uma média de 8.87 e um desvio-padrão de 1.51 ($M = 8.87$; $DP = 1.51$); item 16 (“Com que frequência cumpre as suas responsabilidades?”) com uma média de 8.43 e um desvio-padrão de 1.35 ($M = 8.43$; $DP = 1.35$); e item 3 (“Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?”) com uma média de 7.95 e um desvio-padrão de 1.60 ($M = 7.95$; $DP = 1.60$).

Relativamente às médias mais baixas obtidas, estas correspondem aos seguintes itens: item 14 (“Com que frequência se sente zangado(a)?”) com uma média de 4.40 e um desvio-padrão de 1.94 ($M = 4.40$; $DP = 1.94$); item 12 (“Sente-se sozinho(a) no seu dia-a-dia?”) com uma média de 5.24 e um desvio-padrão de 2.51 ($M = 5.24$; $DP = 2.51$); e item 20 (“Com que frequência se sente triste?”) com uma média de 5.39 e um desvio-padrão de 2.09 ($M = 5.39$; $DP = 2.09$).

De seguida, na Tabela 2, apresenta-se uma análise estatística descritiva mais pormenorizada, com os itens organizados por fator.

Tabela 2

Média e Desvio-Padrão dos itens por Fator do PERMA-Profiler

Fator	Itens da Escala	Média	Desvio-padrão
-------	-----------------	-------	---------------

Emoções Positivas	5. Em geral, com que frequência se sente alegre?		
	10. Com que frequência se sente positivo(a)?	6.84	1.55
	22. Em que medida se sente satisfeito(a)?		
Envolvimento	3. Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?		
	11. Até que ponto sente entusiasmo e interesse pelas coisas?	7.95	1.19
	21. Considera que o tempo passa muito rápido quando está a fazer algo de que gosta?		
Relações	6. Considera que os outros o/a ajudam/ apoiam quando necessita?		
	15. Sente-se amado(a)?	7.42	1.66
	19. Sente-se satisfeito(a) com as suas relações pessoais?		
Significado	1. Em geral, até que ponto considera ter uma vida com propósito e significado?		
	9. Em geral, em que medida atribui valor e importância àquilo que faz na sua vida?	7.33	1.72
	17. Até que ponto sente que a sua vida tem um rumo?		
Realização	8. Com que frequência consegue atingir os seus objetivos?		
	16. Com que frequência cumpre as suas responsabilidades?	7.63	1.17
	23. Em que medida diria que é uma pessoa feliz?		
Emoções Negativas	7. Em geral, com que frequência se sente ansioso(a)?	5.56	1.65
	14. Com que frequência se sente zangado(a)?		

	20. Com que frequência se sente triste?		
	4. Em geral, como diria que está a sua saúde?		
Saúde	13. Sente-se satisfeito(a) com a sua saúde física atual?	6.74	1.71
	18. Como considera estar a sua saúde, quando comparada com pessoas da sua faixa etária e género?		

A partir da Tabela 2 verifica-se que a média mais elevada concerne ao fator Envolvimento (itens 3, 11, 21) com $M = 7.95$ e $DP = 1.19$, e que a média mais baixa corresponde ao fator Emoções Negativas (itens 7, 14, 20) com $M = 5.56$ e $DP = 1.65$.

Características psicométricas do Perfil-PERMA

Este instrumento apresenta uma elevada fiabilidade, com um alfa de *Cronbach* igual a .93 (Maroco & Garcia-Marques, 2006; Murphy & David-Shoter, 1988, as cited in Peterson, 1994). Na Tabela 3, a seguir apresentada, constam os valores de alfa de *Cronbach* obtidos para cada fator, no presente estudo.

Tabela 3

Escala PERMA-Profiler – Fatores, itens e alfa de Cronbach

Fator	Itens da Escala	α de <i>Cronbach</i>
Emoções Positivas	5. Em geral, com que frequência se sente alegre?	.86
	10. Com que frequência se sente positivo(a)?	
	22. Em que medida se sente satisfeito(a)?	
Envolvimento	3. Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?	.57
	11. Até que ponto sente entusiasmo e interesse pelas coisas?	
	21. Considera que o tempo passa muito rápido quando está a fazer algo de que gosta?	
Relações	6. Considera que os outros o/a ajudam/ apoiam quando necessita?	.76

	15. Sente-se amado(a)?	
	19. Sente-se satisfeito(a) com as suas relações pessoais?	
Significado	1. Em geral, até que ponto considera ter uma vida com propósito e significado?	
	9. Em geral, em que medida atribui valor e importância àquilo que faz na sua vida?	.86
	17. Até que ponto sente que a sua vida tem um rumo?	
Realização	8. Com que frequência consegue atingir os seus objetivos?	
	16. Com que frequência cumpre as suas responsabilidades?	.67
	23. Em que medida diria que é uma pessoa feliz?	
Emoções Negativas	7. Em geral, com que frequência se sente ansioso(a)?	.70
	14. Com que frequência se sente zangado(a)?	
	20. Com que frequência se sente triste?	
Saúde	4. Em geral, como diria que está a sua saúde?	
	13. Sente-se satisfeito(a) com a sua saúde física atual?	.79
	18. Como considera estar a sua saúde, quando comparada com pessoas da sua faixa etária e género?	

De acordo com a Tabela 3, o fator Emoções Positivas apresentou um alfa de *Cronbach* de .86, pelo que evidencia uma boa fiabilidade. Já o fator Envolvimento demonstrou um α de .57, sendo esta uma fraca confiabilidade. No que toca ao fator Relações, o α foi de .76, manifestando adequadas características de fiabilidade, e o fator Significado apresentou um α de .86, tendo uma fiabilidade moderada a elevada. Relativamente ao fator Realização a fiabilidade é baixa com um alfa de *Cronbach* de .67, e o fator Emoções Negativas, que evidenciou um α de .70, apresenta uma fiabilidade apropriada. Quanto ao fator Saúde o alfa de *Cronbach* corresponde a .79, pelo que manifesta características de fiabilidade aceitáveis (Maroco & Garcia-Marques, 2006; Murphy & David-Shoter, 1988 – as cited in Peterson, 1994).

Análise de Diferenças Intergrupais

Após a análise das características psicométricas do instrumento em estudo, torna-se pertinente verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros e a classe etária dos participantes. Além destes, e de forma complementar, interessa analisar as diferenças estatísticas entre o tipo de participante (i.e. alunos e docentes).

Género

Na Tabela 4 e 5, apresentadas a seguir, encontram-se os resultados obtidos para o género.

Tabela 4

Valores descritivos de média e desvio-padrão - Género

Fator	Género	Média	Desvio-Padrão
Emoções Positivas	Feminino	6.77	1.49
	Masculino	7.03	1.70
Envolvimento	Feminino	7.94	1.20
	Masculino	7.99	1.19
Relações	Feminino	7.58	1.51
	Masculino	6.92	1.99
Significado	Feminino	7.24	1.75
	Masculino	7.61	1.61
Realização	Feminino	7.63	1.18
	Masculino	7.63	1.14
Emoções Negativas	Feminino	5.81	1.59
	Masculino	4.83	1.63
Saúde	Feminino	6.58	1.76
	Masculino	7.22	1.47

Tabela 5

Teste de Amostras Independentes – Género

Fator	<i>t</i>	df	Sig. Bilateral
Emoções Positivas	-1.010	202	.314
Envolvimento	-.237	202	.813
Relações	2.182	70.190	.032

Significado	-1.368	202	.173
Realização	-.035	202	.973
Emoções Negativas	3.721	83.705	<.001
Saúde	-2.559	101.443	.012

Segundo os resultados obtidos nas Tabelas 4 e 5, é possível verificar diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos para o género feminino e masculino, nomeadamente no fator Relações, em que $t(70.190) = 2.182$, $p < .05$ ($p = .032$). Neste fator verifica-se que o género feminino ($M = 7.58$; $DP = 1.51$) apresenta uma média superior à do género masculino ($M = 6.92$; $DP = 1.99$). Além deste, o fator Emoções Negativas também evidencia diferenças estatisticamente significativas, onde $t(83.705) = 3.721$, $p < .001$. Este fator demonstra que o género feminino ($M = 5.81$; $DP = 1.59$) apresenta uma média superior comparativamente ao género masculino ($M = 4.83$; $DP = 1.63$). Também o fator Saúde evidencia diferenças estatisticamente significativas onde $t(101.443) = -2.559$, $p < .05$ ($p = .012$). Aqui pode notar-se que o género feminino ($M = 6.58$; $DP = 1.76$) apresenta uma média inferior à do género masculino ($M = 7.22$; $DP = 1.47$). Nos restantes fatores as diferenças não são estatisticamente significativas.

Idade

De igual modo, considerou-se pertinente verificar se existem diferenças significativas, tendo em conta as idades dos participantes. Assim, criaram-se dois grupos (i.e. classes etárias), tendo em conta a média da amostra total ($M = 27.02$; $DP = 10.79$): os participantes com idade até aos 27 anos, inclusive; e, os participantes com idade a partir dos 28 anos. Na Tabela 6, exposta a seguir, apresentam-se os resultados obtidos.

Tabela 6

Valores descritivos de média e desvio-padrão - Idade

Fator	Classe etária	Média	Desvio-Padrão
Emoções Positivas	menor ou igual a 27 anos	6.72	1.54
	a partir dos 28 anos	7.17	1.54
Envolvimento	menor ou igual a 27 anos	7.82	1.19
	a partir dos 28 anos	8.33	1.14
Relações	menor ou igual a 27 anos	7.31	1.72
	a partir dos 28 anos	7.74	1.45
Significado	menor ou igual a 27 anos	7.09	1.76
	a partir dos 28 anos	8.04	1.37

Realização	menor ou igual a 27 anos	7.51	1.20
	a partir dos 28 anos	7.98	1.00
Emoções Negativas	menor ou igual a 27 anos	5.63	1.60
	a partir dos 28 anos	5.36	1.80
Saúde	menor ou igual a 27 anos	6.60	1.72
	a partir dos 28 anos	7.13	1.63

Tabela 7*Teste de Amostras Independentes – Idade*

Fator	<i>t</i>	df	Sig. Bilateral
Emoções Positivas	-1.826	202	.069
Envolvimento	-2.714	91.497	.008
Relações	-1.612	202	.109
Significado	-4.034	112.442	<.001
Realização	-2.790	105.352	.006
Emoções Negativas	1.028	202	.305
Saúde	-1.931	202	.055

De acordo com os resultados obtidos na Tabela 6 e 7, é possível constatar que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos entre a classe etária dos participantes, nomeadamente no fator Envolvimento em que $t(91.497) = -2.714, p < .05 (p = .008)$. Neste fator verifica-se que os participantes com idade menor ou igual a 27 anos ($M = 7.82; DP = 1.19$) apresentam uma média inferior aos indivíduos com idade superior a 28 anos ($M = 8.33; DP = 1.14$). Neste seguimento, também o fator Significado apresentou diferenças estatisticamente significativas, onde $t(112.442) = -4.034, p < .001$. Aqui constata-se que os sujeitos com idade menor ou igual a 27 anos ($M = 7.09; DP = 1.76$) também demonstraram uma média mais baixa, comparativamente à parte da amostra com idade superior a 28 anos ($M = 8.04; DP = 1.37$). O fator Realização também evidenciou diferenças significativas entre as duas classes etárias, em que $t(105.352) = -2.790, p < .05 (p = .006)$, tendo os participantes com idade menor ou igual a 27 anos ($M = 7.51; DP = 1.20$) evidenciado, mais uma vez, uma média inferior relativamente àqueles com idade superior a 28 anos ($M = 7.98; DP = 1.00$). No que diz respeito aos restantes fatores não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos para a classe etária em que os participantes se incluem.

Tipo de participante

Complementarmente, e após analisar os resultados para o género e idade, interessa verificar as diferenças estatísticas relativamente ao tipo de participante (i.e. alunos e docentes). Deste modo, são apresentados a seguir, nas Tabelas 8 e 9, os resultados obtidos, nos fatores da escala.

Tabela 8

Valores descritivos de Média e Desvio-Padrão – Tipo de participante (por fator)

Fator	Tipo de participante	Média	Desvio-Padrão
Emoções Positivas	Aluno	6.82	1.52
	Docente	6.95	1.80
Envolvimento	Aluno	7.93	1.17
	Docente	8.12	1.35
Relações	Aluno	7.40	1.69
	Docente	7.55	1.48
Significado	Aluno	7.29	1.73
	Docente	7.61	1.59
Realização	Aluno	7.61	1.17
	Docente	7.77	1.18
Emoções Negativas	Aluno	5.62	1.63
	Docente	5.13	1.77
Saúde	Aluno	6.72	1.72
	Docente	6.84	1.65

Tabela 9

Teste de Amostras Independentes – Tipo de participante (por fator)

Fator	<i>t</i>	df	Sig. Bilateral
Emoções Positivas	-.379	202	.705
Envolvimento	-.749	202	.455
Relações	-.412	202	.681
Significado	-.880	202	.380
Emoções Negativas	1.390	202	.166
Saúde	-.326	202	.745

De acordo com os resultados obtidos na Tabela 9, pode verificar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos para alunos e docentes, por fator da escala. Porém, através das médias na Tabela 8, é possível observar

que existe uma tendência para o bem-estar dos docentes ser ligeiramente superior ao dos alunos, uma vez que em todos os fatores os docentes pontuaram na escala valores superiores, em relação aos alunos, à exceção do fator Emoções Negativas, tendo sido os alunos a pontuar mais elevado neste fator ($M = 5.62$; $DP = 1.63$). Neste sentido, pode destacar-se que a média mais elevada remete para os docentes no fator Envolvimento ($M = 8.12$; $DP = 1.35$), e que a média mais baixa remete também para os docentes no fator Emoções Negativas ($M = 5.13$; $DP = 1.77$).

Para uma análise mais pormenorizada, optou-se também por observar os resultados item a item. Deste modo, apresentam-se a seguir, nas Tabelas 10 e 11, os valores obtidos por alunos e docentes, separadamente, nos 23 itens da escala.

Tabela 10

Valores descritivos de Média e Desvio-Padrão – Tipo de participante (por item)

Itens	Tipo de participante	Média	Desvio- Padrão
1. Em geral, até que ponto considera ter uma vida com propósito e significado?	Aluno	7.28	1.88
	Docente	7.96	1.57
2. Em que medida sente que está a progredir de modo a atingir os seus objetivos?	Aluno	7.06	1.76
	Docente	7.08	1.71
3. Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?	Aluno	7.83	1.61
	Docente	8.80	1.26
4. Em geral, como diria que está a sua saúde?	Aluno	7.31	1.66
	Docente	7.32	1.41
5. Em geral, com que frequência se sente alegre?	Aluno	6.72	1.69
	Docente	6.84	2.01
6. Considera que os outros o/a ajudam/apoiam quando necessita?	Aluno	7.35	1.81
	Docente	7.64	1.38
7. Em geral, com que frequência se sente ansioso(a)?	Aluno	7.00	2.22
	Docente	6.16	2.25
8. Com que frequência consegue atingir os seus objetivos?	Aluno	7.38	1.42
	Docente	7.56	1.26
9. Em geral, em que medida atribui valor e importância àquilo que faz na sua vida?	Aluno	7.54	1.84
	Docente	7.60	1.63
10. Com que frequência se sente positivo(a)?	Aluno	6.76	1.83
	Docente	6.96	2.15

11. Até que ponto sente entusiasmo e interesse pelas coisas?	Aluno	7.02	1.77
	Docente	7.20	1.71
12. Sente-se sozinho(a) no seu dia-a-dia?	Aluno	5.30	2.44
	Docente	4.80	2.96
13. Sente-se satisfeito(a) com a sua saúde física atual?	Aluno	5.92	2.31
	Docente	5.76	2.63
14. Com que frequência se sente zangado(a)?	Aluno	4.44	1.93
	Docente	4.16	2.01
15. Sente-se amado(a)?	Aluno	7.47	2.26
	Docente	8.08	1.96
16. Com que frequência cumpre as suas responsabilidades?	Aluno	8.39	1.35
	Docente	8.68	1.35
17. Até que ponto sente que a sua vida tem um rumo?	Aluno	7.05	2.15
	Docente	7.28	2.15
18. Como considera estar a sua saúde, quando comparada com pessoas da sua faixa etária e género?	Aluno	6.93	2.13
	Docente	7.44	1.78
19. Sente-se satisfeito(a) com as suas relações pessoais?	Aluno	7.39	1.95
	Docente	6.92	2.53
20. Com que frequência se sente triste?	Aluno	5.43	2.05
	Docente	5.08	2.41
21. Considera que o tempo passa muito rápido quando está a fazer algo de que gosta?	Aluno	8.94	1.42
	Docente	8.36	2.04
22. Em que medida se sente satisfeito(a)?	Aluno	6.98	1.59
	Docente	7.04	1.95
23. Em que medida diria que é uma pessoa feliz?	Aluno	7.10	1.70
	Docente	6.80	2.35

Tabela 11

Teste de Amostras Independentes – Tipo de participante (por item)

Itens	<i>t</i>	df	Sig. Bilateral
1. Em geral, até que ponto considera ter uma vida com propósito e significado?	-1.726	202	.086
2. Em que medida sente que está a progredir de modo a atingir os seus objetivos?	-.065	202	.949
3. Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?	-3.487	36.039	.001
4. Em geral, como diria que está a sua saúde?	-.037	202	.971

5. Em geral, com que frequência se sente alegre?	-.322	202	.748
6. Considera que os outros o/a ajudam/apoiam quando necessita?	-.780	202	.436
7. Em geral, com que frequência se sente ansioso(a)?	1.769	202	.078
8. Com que frequência consegue atingir os seus objetivos?	-.604	202	.547
9. Em geral, em que medida atribui valor e importância àquilo que faz na sua vida?	-.150	202	.881
10. Com que frequência se sente positivo(a)?	-.500	202	.617
11. Até que ponto sente entusiasmo e interesse pelas coisas?	-.472	202	.637
12. Sente-se sozinho(a) no seu dia-a-dia?	.927	202	.355
13. Sente-se satisfeito(a) com a sua saúde física atual?	.323	202	.747
14. Com que frequência se sente zangado(a)?	.666	202	.506
15. Sente-se amado(a)?	-1.284	202	.201
16. Com que frequência cumpre as suas responsabilidades?	-1.003	202	.317
17. Até que ponto sente que a sua vida tem um rumo?	-.500	202	.617
18. Como considera estar a sua saúde, quando comparada com pessoas da sua faixa etária e género?	-1.136	202	.257
19. Sente-se satisfeito(a) com as suas relações pessoais?	1.075	202	.283
20. Com que frequência se sente triste?	.782	202	.435
21. Considera que o tempo passa muito rápido quando está a fazer algo de que gosta?	1.803	202	.073
22. Em que medida se sente satisfeito(a)?	-.163	202	.871
23. Em que medida diria que é uma pessoa feliz?	.786	202	.433

Segundo os resultados das Tabelas 10 e 11, é possível verificar diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos para alunos e docentes, apenas no item 3 (“Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?”), que se inclui no fator Envolvimento, onde $t(36.039) = -3.487$, $p < .05$ ($p = .001$). Neste item os docentes apresentaram uma média superior ($M = 8.80$; $DP = 1.26$) relativamente aos alunos ($M = 7.83$; $DP = 1.61$). Apesar de não se verificar nenhuma outra diferença significativa, é possível constatar, através das médias, uma tendência para os docentes apresentarem níveis mais altos de bem-estar comparativamente aos alunos.

IV – Discussão e Conclusão

Após apresentarem-se os resultados obtidos no presente estudo, torna-se fundamental compreendê-los e analisá-los, confrontando-os com a literatura existente. Importa, por isso, recapitular o principal objetivo da presente investigação, que consiste num estudo exploratório das características psicométricas da escala Perfil PERMA em Portugal, com um enfoque no domínio da educação, numa amostra de alunos e docentes, no contexto de ensino superior. Neste sentido, procedeu-se à análise dos resultados obtidos da escala *PERMA-Profiler*, traduzida e adaptada para a população portuguesa, de Pocinho *et al.* (2020).

Por forma a iniciar a exploração das características psicométricas optou-se por realizar uma análise descritiva das médias de cada item, e posteriormente, dos fatores da escala. Considerando os valores obtidos por item, verificou-se que os itens com médias mais altas foram: o item 21 (“Considera que o tempo passa muito rápido quando está a fazer algo de que gosta?”) do fator Envolvimento; o item 16 (“Com que frequência cumpre as suas responsabilidades?”) do fator Realização; e o item 3 (“Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?”), também do fator Envolvimento. No estudo desenvolvido por Alves e colaboradores (2016) o item 16 surge também como um dos valores de média mais elevados, mas os itens 21 e 3 do fator Envolvimento são substituídos pelos itens 15 (do fator Relações) e 1 (remetente ao fator Significado) nesse estudo. Os resultados obtidos para o envolvimento neste estudo situam-se entre o funcionamento normal e alto funcionamento, de acordo com o proposto por Kern (s.d.).

Os itens que reúnem as médias mais elevadas são concordantes com o ambiente de ensino superior uma vez que o envolvimento se mostra essencial neste meio, quer para os alunos como para os docentes (Cardwell, 2011; Fernández-García *et al.*, 2021). A entrega perante o trabalho e atividades académicas podem produzir *flow*, quando geram desafio, e necessitam de determinadas capacidades para que se alcance as metas em vista, existindo *feedback*. Perante estas condições é fácil entrar num estado de fluxo de trabalho o que, conseqüentemente, leva a que perceção do tempo seja alterada (item 21), o que pode desencadear no indivíduo um maior envolvimento (item 3) e transformar a atividade numa experiência positiva (Carr, 2013; Csikszentmihalyi, 2014; Siqueira & Padovam, 2008). Além disto, no círculo académico são inúmeras as responsabilidades (item 16) que existem quer da parte dos estudantes, pelo constante desafio para atingir metas, cumprir datas e apresentar trabalho, como da parte dos professores, que reúnem tarefas múltiplas

e complexas na sua agenda e trabalham continuamente para completá-las, o que pede mais uma vez grande responsabilidade (Cardwell, 2011; Viac & Fraser, 2020).

Já no que se refere aos itens com médias mais baixas, destacam-se: o item 14 (“Com que frequência se sente zangado(a)?”), do fator Emoções Negativas; o item 12 (“Sente-se sozinho(a) no seu dia-a-dia?”), que remete para a questão da Solidão; e o item 20 (“Com que frequência se sente triste?”), também do fator Emoções Negativas. Mais uma vez o estudo de Alves e colaboradores (2016) apresenta resultados coincidentes com os obtidos no presente estudo, visto que também os itens 14 e 20 reuniram os valores de média mais reduzida. No estudo em questão, o terceiro item com a média mais baixa concerniu ao item 7, do fator Emoções Negativas, e não ao item 12 da Solidão, como na presente investigação. Os resultados obtidos para a emoção negativa nesta investigação encontram-se entre o funcionamento normal e abaixo do ideal considerando os valores propostos por Kern (s.d.). O afeto negativo integra a experiência de estados emocionais desagradáveis, como a raiva (item 14), a tristeza (item 20) e ansiedade (item 7). Estes foram os itens cotados com valores mais baixos, contudo não reúnem valores de bom funcionamento, e remetem para um nível abaixo do funcionamento ideal, o que pode indicar algum mal-estar por parte da amostra do presente estudo. De facto, a literatura indica que a ansiedade e depressão nos alunos, assim como o *burnout* nos docentes, são cada vez mais recorrentes nos dias de hoje (Kern, 2020; Viac & Fraser, 2020).

Por outro ângulo, e tendo em conta os valores obtidos na análise descritiva por fator, foi mais uma vez o fator Envolvimento (abrangente dos itens 3, 11 e 21) que apresentou a média mais elevada com um valor de 7.59 e um desvio-padrão de 1.19. O fator com a média mais baixa remete novamente para as Emoções Negativas (que engloba os itens 7, 14 e 20), tal como na análise item a item, com uma média de 5.56 e um desvio-padrão de 1.65. Tais resultados vão ao encontro do obtido no estudo original de Butler e Kern (2016a), que na análise descritiva da amostra combinada apresentou as médias mais elevadas no fator Envolvimento com uma média de 7.25 e desvio-padrão de 1.71, e as médias mais baixas no fator Emoções Negativas com uma média de 4.46 e um desvio-padrão de 2.06.

Prosseguindo com a exploração das características psicométricas, averiguou-se que o valor de consistência interna da versão do instrumento aplicado, apresentou uma elevada confiabilidade, com um alfa de *Cronbach* de .93 (Maroco & Garcia-Marques,

2006). Este resultado foi coincidente com os resultados obtidos nos estudos de adaptação da versão alemã (Wammerl et al., 2019) e australiana (Ryan et al., 2019) que evidenciaram o mesmo valor de consistência interna, com alfas de *Cronbach* de .93. Este valor está também em consonância com o valor de consistência interna obtido no estudo português de Alves et al. (2016) que apresentou um valor de alfa de *Cronbach* de .92, sendo este valor muito próximo do obtido. A fiabilidade da escala original de Butler e Kern (2016a) nos EUA apresentou um valor de .94, o que é mais uma vez aproximado ao valor verificado no presente estudo. Após obter-se a confiabilidade da escala, observaram-se os valores de alfa de *Cronbach* obtidos para cada fator da escala.

O primeiro fator, Emoções Positivas, evidenciou um $\alpha = .86$, o que indica uma boa consistência interna. À semelhança deste, a versão italiana (Giangrasso, 2018) demonstrou o mesmo valor com um $\alpha = .86$, os estudos de adaptação na Austrália (Bartholomaeus, 2020) e Indonésia (Hidayat, 2018) retiraram valores semelhantes, com um $\alpha = .85$, assim como o estudo de Portugal (Alves et al., 2016) e o estudo australiano de Ryan e colaboradores (2019) com um $\alpha = .87$.

Relativamente ao segundo fator, Envolvimento, o valor de alfa de *Cronbach* obtido foi de .57, o que apresenta uma fraca confiabilidade. Contudo, a baixa fiabilidade deste fator é coincidente com os resultados obtidos em grande parte dos estudos de adaptação e validação do *Profiler* (Wammerl et al., 2019, $\alpha = .68$; Carvalho et al., 2021, $\alpha = .59$; Bartholomaeus et al., 2020, $\alpha = .60$; Ryan et al., 2019, $\alpha = .66$; Mendes et al., 2022, $\alpha = .46$; Ayşe, 2018, $\alpha = .62$), e em concordância com o obtido, na escala original de Butler e Kern (2016a), este foi o fator com a confiabilidade mais baixa relativamente aos restantes, tendo evidenciado um $\alpha = .72$. Além disso, a versão italiana (Giangrasso, 2018) evidenciou também um valor de alfa de *Cronbach* de .57, e o estudo grego (Pezirkianidis et al., 2019), e português (Alves et al., 2016) demonstram valores semelhantes, com um valor de alfa de .56 no mesmo fator. Os níveis baixos de confiabilidade para o fator Envolvimento podem sugerir alguma inadequação na construção da escala do *PERMA Profiler* ou alguma dificuldade ou resistência aquando da aplicação da escala nas diversas populações (Bartholomaeus et al., 2020). Este problema psicométrico pode também dever-se à própria natureza do construto. O envolvimento é uma dimensão que pode estar presente em diversos contextos (e.g. emprego, universidade), porém os itens que se integram no instrumento não medem o envolvimento em nenhum contexto específico, mas no geral da vida dos sujeitos

(Pezirkianidis et al., 2019). Além disto, os fracos níveis de confiabilidade do fator não aconteceram em todas as versões de adaptação da escala (Watanabe et al., 2018, $\alpha = .85$; Hidayat, 2018, $\alpha = .84$) o que pode indicar que a justificativa de tal acontecer pode estar no contexto cultural e geográfico das populações.

No que se refere ao terceiro fator, Relações, obteve-se um alfa de *Cronbach* de .76, o que manifesta adequadas características de fiabilidade. O estudo realizado em Portugal por Alves e colaboradores (2016) demonstrou um valor próximo, com $\alpha = .77$. Também outros estudos apresentaram valores de alfa aproximados ao obtido, como é o caso da versão grega do *Profiler* com $\alpha = .74$ (Pezirkianidis et al., 2019), da versão japonesa (Watanabe et al., 2018) com $\alpha = .75$, e da versão alemã (Wammerl et al., 2019) com $\alpha = .78$.

Tendo em consideração o quarto fator, Significado, verificou-se um alfa de *Cronbach* de .86, o que representa uma fiabilidade moderada a elevada. Os estudos de adaptação que indicaram valores de *Cronbach* mais aproximados ao obtido nesta investigação foram a escala italiana (Giangrasso, 2018) com um $\alpha = .86$, a escala alemã (Wammerl et al., 2019) com um $\alpha = .88$, e a versão japonesa (Watanabe et al., 2018) também com um $\alpha = .88$. Na investigação realizada em Portugal (Alves et al., 2016) o valor de alfa obtido para este fator foi de .84.

No que concerne ao quinto fator, Realização, obteve-se um alfa de *Cronbach* de .67, o que configura uma baixa fiabilidade. A par com este valor verificou-se que o estudo de Mendes e colegas (2022) em Portugal com a escala do *Profiler* apresentou um valor similar com um $\alpha = .66$. Nos restantes estudos os valores de alfa apresentaram-se mais elevados (Butler & Kern, 2016a, $\alpha = .79$; Giangrasso, 2018, $\alpha = .78$; Wammerl et al., 2019, $\alpha = .79$; Pezirkianidis et al., 2019, $\alpha = .72$; Bartholomaeus et al., 2020, $\alpha = .74$; Alves et al., 2016, $\alpha = .71$; Ryan et al., 2019, $\alpha = .74$; Watanabe et al., 2018, $\alpha = .84$; Hidayat, 2018, $\alpha = .93$).

No que toca ao sexto fator, Emoções Negativas, este evidenciou uma fiabilidade apropriada, com um alfa de *Cronbach* de .70. A par com este valor está o estudo original de Butler e Kern (2016a) onde se obteve, neste fator, um $\alpha = .71$, e o estudo de Alves e colaboradores (2016) também com um $\alpha = .71$. Os restantes estudos demonstraram valores díspares, tendo umas versões da escala evidenciado valores de confiabilidade

baixa (Wammerl et al., 2019, $\alpha = .68$; Pezirkianidis et al., 2019, $\alpha = .68$; Ayşe, 2018, $\alpha = .65$) e outros, uma fiabilidade elevada neste fator (Bartholomaeus et al., 2020, $\alpha = .92$).

Quanto ao sétimo e último fator, Saúde, o alfa de *Cronbach* obtido no estudo em questão foi de .79, pelo que aponta para uma confiabilidade aceitável. Este foi um valor inferior comparativamente aos obtidos nos restantes estudos, que apresentaram valores mais elevados neste fator (Butler e Kern, 2016a, $\alpha = .92$; Giangrasso, 2018, $\alpha = .91$; Wammerl et al., 2019, $\alpha = .91$; Watanabe et al., 2018, $\alpha = .93$). Já o alfa obtido no estudo de Bartholomaeus e colaboradores (2020), no mesmo fator, apresentou um valor mais aproximado ao obtido no presente estudo, com um alfa de *Cronbach* de .74.

Após observar-se a confiabilidade da escala, pretendeu-se explorar as diferenças intergrupais na globalidade da amostra, considerando alunos e docentes, e tendo em conta as variáveis género, idade e tipo de participante.

Em relação ao género, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em alguns fatores da escala, nomeadamente nas relações, emoções negativas e saúde. No que diz respeito ao fator Relações, o género feminino apresentou um média superior à do género masculino. Este resultado vai ao encontro da literatura, como no estudo de Crossley e Langdrige (2005) que evidenciou que as mulheres relataram o estar perto da família, sentir-se amadas e ajudar os outros como significativamente mais influente nos seus níveis de felicidade, comparativamente aos homens, assim como numa meta-análise de Pinquart e Sörenson (2001) que demonstrou que a rede social é mais impactante para os níveis de bem-estar das mulheres, do que no dos homens. Um estudo realizado por Chui e Wong (2016) demonstrou que os relacionamentos familiares e outros vínculos interpessoais surgem relacionados à felicidade e satisfação com a vida das mulheres em maior grau do que aparecem no bem-estar dos homens (Diener & Seligman, 2002; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003), sendo notório que o sexo feminino tende a valorizar em grau superior o bem-estar dos outros e a dar maior ênfase às relações em geral, sejam elas formais ou informais, em comparação ao sexo masculino (Batz & Tay, 2018; Chui & Wong, 2016; Umberson et al., 1996).

De igual modo, e no que concerne ao fator Emoções Negativas, o sexo feminino demonstrou valores superiores aos do sexo masculino. A literatura indica que, de modo geral, as mulheres revelam maior satisfação com a vida do que os homens, contudo apresentam também mais afeto negativo e níveis substancialmente mais elevados de mal-

estar, onde se inclui a ansiedade e depressão (Batz & Tay, 2018; Heintzelman, 2018; Huppert, 2014; Jenkins et al., 200). Tal é apoiado por investigações no domínio clínico, que explicam que as mulheres reúnem maiores sintomas depressivos, ansiosos e de perturbações do humor, em relação aos homens (Batz & Tay, 2018). Um estudo realizado internacionalmente por Lucas e Gohm (2003) evidenciou que na maioria dos países analisados as mulheres experienciaram mais afeto negativo do que os homens, e que as emoções negativas são mais prevalentes entre o sexo feminino (Batz & Tay, 2018; Lucas & Gohm, 2003). Um outro estudo de Zuckerman e colaboradores (2017), avaliou as diferenças de género no afeto negativo e demonstrou que mulheres e homens diferiram significativamente neste campo, de modo que o sexo feminino apresentou também maiores níveis de afeto negativo comparativamente com o sexo masculino. Algumas propostas teóricas foram colocadas, e como evidenciado por Batz e Tay (2018) uma grande parte das expectativas de papéis de género estão implicadas, uma vez que é mais aceitável para as mulheres que estas se expressem emocionalmente, do que os homens, que acabam por se mostrar relutantes em relatar o grau em que vivem determinadas emoções. Tal deve ser considerado pois pode estar a influenciar os resultados destes estudos (Batz & Tay, 2018; Simon & Nath, 2004). De acordo com Watson e colegas (2009) as mulheres evidenciam os níveis de afeto negativo mais elevados, uma vez que estão mais vulneráveis a uma quantidade de experiências de vida adversas, como desafios de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, discriminação no local de trabalho, monoparentalidade, ou viuvez, por exemplo (Watson et al., 2009).

Já no que toca ao fator Saúde, foi o género masculino quem apresentou uma média superior, relativamente ao género feminino. Comparações nacionais e internacionais sugerem que as mulheres apresentam vantagem sobre os homens na expectativa de vida, porém estão em desvantagem na maioria das dimensões da qualidade de vida associadas à funcionalidade e saúde (Batz & Tay, 2018; Carmel, 2019). A saúde física e o bem-estar apresentam uma relação bidirecional, uma vez que: (a) indivíduos doentes manifestam níveis aumentados de humor deprimido, e de bem-estar hedónico e eudemónico prejudicados; e (b) o bem-estar pode ter um papel protetor na manutenção da saúde - e.g. reduzindo o risco de doenças físicas (Steptoe et al., 2015). De acordo com Watson e colegas (2009) a saúde pode ser afetada por diversas circunstâncias de vida que afetam o bem-estar subjetivo – e.g. atitudes estereotipadas negativas dirigidas às mulheres (Carmel, 2019; Watson et al., 2009). Estas condutas, designadas por sexismo, contribuem

significativamente para as desvantagens sociais das mulheres em diversos domínios (e.g. educação e emprego), assim como para diferenças de género no seu funcionamento e saúde. Concomitantemente o aumento da proporção de mulheres que se envolvem em comportamentos de risco para a saúde (e.g. tabagismo, consumo de álcool e dieta pouco saudável que resulta em obesidade) aparenta ter efeitos diretos mais rápidos na saúde física das mulheres, do que na dos homens. A divergência no nível de saúde entre homens e mulheres pode ser explicada por uma variedade de fatores, desde aspetos genéticos, culturais, sociais, como também comportamentais (Carmel, 2019).

Relativamente à idade, foram também observadas diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente no envolvimento, significado e realização pessoal. No que se refere ao fator Envolvimento verificou-se que os participantes mais novos apresentaram uma média inferior comparativamente aos mais velhos. Numa investigação realizada por Gibson e Slate (2010) com alunos de ensino superior com idades usuais (i.e. 24 anos ou menos) e não usuais (i.e. 25 anos ou mais), foi possível verificar que os estudantes de idades não usuais, ou seja, mais velhos, apresentaram níveis significativamente mais elevados de envolvimento em atividades com propósito educacional, do que aqueles com idades usuais, os mais novos, o que está em conformidade com os resultados obtidos. Uma outra possível razão para os resultados evidenciados, é o facto de que podem ser os docentes a cotar mais alto neste aspeto, uma vez que tendem a apresentar maior idade relativamente aos alunos. Mais à frente, nas diferenças encontradas entre o tipo de participante, este aspeto será exposto e discutido.

Referentemente ao fator Significado verificou-se que mais uma vez os sujeitos mais novos demonstraram uma média inferior em comparação com os mais velhos. Tal vai ao encontro da literatura, onde de acordo com Reker e Fry (2003) adultos mais velhos experienciam um maior senso de propósito na vida, do que adultos mais jovens, que se encontram ainda na procura por um futuro com mais significado. Segundo estes autores os jovens adultos estão ainda a desenvolver e formar a sua identidade, e consequentemente, podem evidenciar menos significado nas suas vidas, ao passo que, indivíduos com maior idade acabam por encontrar mais significado nas suas mais vastas experiências de vida (Coelho, 2021; Reker & Fry, 2003). Como explicado por Chui e Wong (2016), o significado na vida é um processo cognitivo onde se definem os objetivos de vida pessoal que fornecem propósito ao indivíduo. Este propósito é considerado um importante componente para o autoconceito, uma vez que, encontrar significado na vida

possibilita a que a pessoa afirme a sua autoestima e estabeleça a sua identidade. Sentir significado na vida envolve aspetos tanto da vida boa (i.e. hedonismo) como da vida significativa (i.e. eudemonismo), estando associado à felicidade e satisfação com a vida (Chui & Wong, 2016).

No que toca ao fator Realização, observa-se mais uma vez uma média inferior para sujeitos mais novos do que para aqueles com idade superior. Estes resultados estão em concordância com a literatura revista, já que no estudo de Ranst e Marcoen (1997) observou-se que indivíduos mais velhos detinham mais perspectiva de vida e por isso uma melhor capacidade para avaliar aquilo em que deviam efetivamente investir, para um senso de maior realização pessoal, mostrando-se mais regrados a ponderar as suas metas. Segundo os mesmo autores, uma maior experiência de vida permite reunir mais competências e conhecimento, e traz habilidade para compreender as situações de modo mais realista, o que facilita o sucesso de persecução e efetivação das metas. Por esta razão os adultos mais velhos apresentam mais realização pessoal do que os mais jovens, que pela menor experiência de vida apresentam estas capacidades menos desenvolvidas (Ranst & Marcoen, 1997; Sommerhalder, 2010).

Em última instância, e no que concerne ao tipo de participante, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos entre alunos e docentes, numa análise por fator da escala. Não obstante, foi possível observar uma tendência para o bem-estar dos docentes ser ligeiramente superior ao dos alunos, tendo em conta que em todos os fatores os docentes pontuaram valores superiores em comparação com estes, à exceção do fator Emoções Negativas - o que é concordante com o obtido, uma vez que este fator indica menor bem-estar. Apesar de na análise por fatores não terem sido encontradas diferenças consideráveis, foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas quando a análise foi realizada por item, mas somente no item 3 (“Com que frequência se envolve nas tarefas que está a realizar?”), que se insere no fator Envolvimento. Aqui, os docentes evidenciaram uma média mais alta relativamente aos alunos.

O envolvimento dos docentes remete para o contexto laboral e é definido como o investimento, comprometimento, interesse e absorção que o professor demonstra na sua função (Cardwell, 2011; Kirkpatrick, 2007). Quando os docentes se sentem fortalecidos a nível pessoal e profissional e compreendem a importância e impacto que têm na

aprendizagem dos discentes, tendem a apresentar maior grau de envolvimento no seu trabalho, influenciado por essas percepções (Kanan & Zanelli, 2011).

Apesar de não ter sido encontrada literatura concreta acerca das diferenças de envolvimento nas tarefas entre alunos e docentes, depreende-se que os docentes evidenciam maiores níveis de envolvimento nas tarefas uma vez que podem reunir mais condições para tal. Como visto anteriormente, a variável idade tem algum peso no fator envolvimento (Gibson & Slate, 2010), e sabendo que, em princípio, os docentes apresentam idade superior à dos alunos, tal pode ter influência nos resultados obtidos. Uma justificativa é o facto de que os docentes reúnem mais responsabilidades e necessitam de ser mais regrados que os alunos, pois têm de atender aos objetivos das unidades curriculares que lecionam, e de preparar as aulas, materiais e avaliação dos alunos, da qual estes últimos dependem (Kanan & Zanelli, 2011). Por outro lado, os motivos que levam o aluno a aprender e a envolver-se nas tarefas podem provir de aspetos distintos, dependendo em parte da forma como estes encaram e conceptualizam a aprendizagem e a sua importância (Ferreira, 2011).

Além disso, por norma, os alunos têm de atender a diversas unidades curriculares e matérias, pelo que desviam a sua atenção para um grande número de tarefas e conteúdos diferentes, o que pode obstaculizar um maior envolvimento nas mesmas. Apesar de os docentes terem de atender a um outro grande conjunto de tarefas, estas podem ser intrinsecamente motivadoras aos mesmos e em princípio serão gratificantes para o docente, pelo que poderão possibilitar maiores níveis de envolvimento. Neste seguimento, uma outra razão pode estar no facto de que, realisticamente, os alunos podem não considerar todos os conteúdos lecionados interessantes e motivadores, o que pode conduzir a uma perda de interesse e, conseqüentemente, de envolvimento (Kern, 2020).

Por fim, apesar de não ter sido verificada nenhuma outra diferença estatisticamente significativa numa análise por item, foi possível detetar através das médias, uma tendência para os docentes apresentarem níveis mais altos de bem-estar relativamente aos alunos. Assim, os docentes pontuaram mais alto que os alunos na maioria dos itens, à exceção de todos os itens integrados no fator Emoções Negativas (item 7 “Em geral, com que frequência se sente ansioso(a)?”; item 14 “Com que frequência se sente zangado(a)?”; e item 20 “Com que frequência se sente triste?”), e no item 12 (“Sente-se sozinho(a) no seu dia-a-dia?”), que remete para a questão da solidão.

Como referido anteriormente tal é concordante com o obtido uma vez que todos estes itens reúnem indicadores de menor bem-estar, logo são coincidentes com os resultados de maior bem-estar obtidos para os docentes, em termos comparativos com os estudantes.

Frequentar o ensino superior acarreta uma diversidade de desafios que podem colocar em causa o bem-estar dos alunos, e despoletar nestes um maior afeto negativo – e.g. culpa, raiva, preocupação (Imaginário, 2011; Silva & Heleno, 2012). De acordo com Soares (2014) no contexto académico podem ocorrer vários momentos potenciadores de vulnerabilidade e crise individual, comprometendo o amadurecimento psicossocial e o rendimento académico dos estudantes. Aliás, um número considerável de alunos experienciam problemas psicológicos significativos – e.g. ansiedade e depressão – depois da entrada e permanência no ensino superior. Além disso, muitos casos de ingresso no ensino superior incluem a saída de casa e separação da família, o que pode contribuir para maiores níveis de *stress* e solidão destes estudantes (Imaginário, 2011; Soares, 2014).

Os alunos pontuaram valores mais elevados também no item 13 (“Sente-se satisfeito(a) com a sua saúde física atual?”), remetente ao fator Saúde (física). Da revisão de literatura realizada é explícito que as condições de saúde física são algo preocupante na profissão docente. Num estudo desenvolvido por Yang e colaboradores (2009) concluiu-se que os professores evidenciam com maior frequência e grau, níveis agravados de saúde física, em comparação com a população em geral. Estes apresentam maior prevalência para hipertensão, queixas psicossomáticas e doenças cardiovasculares, comparativamente com outros trabalhadores. Também de acordo com Scheuch e colegas (2015), os docentes são mais propensos a sofrer de distúrbios do sono e apresentar maior esquecimento e dor crónica. A justificação para estes resultados tem sido atribuída ao maior *stress* ocupacional que estes vivenciam, que pode ser definido como a reação negativa que os sujeitos manifestam perante estímulos de trabalho que não condizem com os seus conhecimentos e habilidades – e.g. exigências e pressão laboral (Kyriacou, 1987). Estas respostas conseqüentemente desenvolvem problemas de saúde física, o que explica com clareza o facto de docentes cotarem mais baixo neste item (Viac & Fraser, 2020).

No que diz respeito ao item 19 (“Sente-se satisfeito(a) com as suas relações pessoais?”), que se integra no fator Relações, os alunos evidenciaram também médias superiores, comparativamente aos docentes. Segundo Kern e colaboradores (2015) os alunos tendem a demonstrar satisfação com os seus relacionamentos, e de acordo com o

estudo de Silva e Heleno (2012) o domínio das relações sociais e o suporte social recebido é algo fulcral para os estudantes. Aliás de acordo com Imaginário (2011) a integração social surge como algo fundamental aos alunos que, após entrada no ensino superior, tendem a investir muito na sua rede de relações e, só mais tarde, se centram em maior grau nas responsabilidades académicas, quando satisfeitos a nível social e afetivo neste meio (Imaginário, 2011). Por outro lado, os docentes podem não pontuar tão alto neste aspeto porque pela maior experiência de vida e acúmulo de sabedoria emocional, tendem a estreitar os seus relacionamentos (Steptoe et al., 2015). Ademais, os docentes de ensino superior, pela grande carga de trabalho e funções várias que ocupam podem optar por dar mais valor à vertente profissional e de carreira, não investindo tanto neste domínio (Collie et al., 2012).

Além destes, os alunos cotaram ainda em grau superior aos docentes no último item da escala, no item 23 (“Em que medida diria que é uma pessoa feliz?”), que concerne ao item de Felicidade geral. A felicidade, uma conceção hedónica de bem-estar, surge com a experiência de emoções positivas, prazer e sentimentos de êxtase, na vida de um indivíduo (Seligman, 2011; Umucu, 2019). No estudo de Dela Coleta e Dela Coleta (2006) verificou-se que alunos universitários evidenciaram altos níveis de felicidade geral e satisfação com a vida. O ambiente académico para os alunos pode também apresentar uma vertente de maior diversão, que se poderá traduzir neste bem-estar hedónico de felicidade. Neste seguimento, segundo Soares *et al.* (2019) os alunos que apresentam maior autorregulação e que evitam procrastinar conseguem conciliar as atividades académicas com momentos de lazer e divertimento, o que parece contribuir para estes níveis de felicidade.

Em todos os restantes itens, os docentes apresentaram pontuações superiores, revelando assim maiores níveis de bem-estar, comparativamente aos alunos. Atendendo à revisão de literatura realizada conclui-se que os docentes de ensino superior estão munidos de um enorme potencial e destreza para uma modificabilidade afetiva, cognitiva e social, necessários para um melhor ajuste às exigências profissionais, sociais e tecnológicas às quais são confrontados no seu dia a dia (Picado, 2009). Além do mais, o ensino na Europa e Portugal tem vindo a passar por um processo acelerado de profundas mudanças, que lançam desafios vários ao contexto de ensino, requerendo dos docentes capacidade para responder a uma realidade cada vez mais exigente, mutável e global (Picado, 2009; Viac & Fraser, 2020). Uma vez que a população docente tende a encarar

e reagir de forma adaptativa face às dificuldades inerentes à profissão (Picado, 2009), a demonstrar elevado envolvimento no trabalho (Cardwell, 2011; Kanan & Zanelli, 2011; Kern, 2020; Kirkpatrick, 2007; Schaufeli et al., 2002), e a reunir um senso de significado e sentimentos de realização face à carreira e percurso profissional (Andrade et al., 2013; Viac & Fraser, 2020), é possível compreender e justificar os níveis de bem-estar mais elevados, comparativamente com a população estudantil. Os alunos de ensino superior, por outro lado, pelas várias adversidades que podem encontrar neste contexto, e pela menor experiência e desenvoltura que em princípio apresentam para lidar com as vulnerabilidades provenientes deste ambiente, podem desenvolver maior afeto negativo e por isso experienciar menor bem-estar (Imaginário, 2011; Silva & Heleno, 2012; Soares, 2014). Da mesma maneira, a panóplia de mudanças pessoais, sociais, académicas e/ou vocacionais com que os alunos se deparam neste meio, e as alterações do estilo de vida trazidas pela vivência neste contexto, com tendência para a adoção de comportamentos menos saudáveis (e.g. ao nível da higiene do sono, do consumo de álcool, tabaco e outras drogas, etc.) podem influenciar negativamente o bem-estar da população estudantil (Imaginário, 2011; Silva & Heleno, 2012).

Depois de confrontar os resultados com a literatura encontrada, importa referir as limitações surgidas no presente estudo. Uma limitação passa pelas diferenças no tamanho da amostra entre o tipo de participante, tendo em conta que os dados desta investigação assentaram numa amostra reduzida de docentes (12.3%), comparativamente com a amostra de alunos (87.7%), sendo por isso algo a considerar, tendo em conta os resultados obtidos. Sugere-se, deste modo, que este estudo seja replicado com uma maior amostra de docentes para resultados mais precisos neste prisma, e que possibilitem a uma comparação com os valores obtidos nesta investigação.

Uma outra limitação passa pelo problema psicométrico do fator Envolvimento, que evidencia fraca fiabilidade, mas tal problemática é uma constante nos estudos desenvolvidos que fazem uso deste domínio (Ayşe, 2018; Bartholomaeus et al., 2020; Carvalho et al., 2021; Mendes et al., 2022; Ryan et al., 2019; Wammerl et al., 2019). Este é um fator que tende a evidenciar problemas por revelar-se psicometricamente mais fraco em comparação com os restantes pilares do bem-estar, e de acordo com alguns autores (Pezirkianidis et al., 2019) necessita de uma revisão e melhor adaptação. Por este motivo, seria pertinente introduzir mais estudos com o intuito de compreender em maior

profundidade a razão deste valores, assim como medir com maior eficiência este componente de bem-estar.

Em termo de conclusão, através desta investigação foi possível abordar o tema do bem-estar de uma forma vasta e exploratória em contexto educativo do ensino superior e contribuir para o campo da avaliação psicológica nesta área. Esta investigação permitiu uma maior compreensão do bem-estar no seio académico e revela-se uma importante base de trabalho conceptual para esta área científica em Portugal, e que poderá ser desenvolvida no futuro, neste contexto. O estudo em questão é meritório de atenção e relevância tendo em conta que o bem-estar na população de alunos e docentes deste meio pode ver-se afetado ou prejudicado pelos desafios que este âmbito reúne e apresenta. O universo de ensino superior pode englobar um conjunto de adversidades e exigências desconfortáveis aos indivíduos pelo que importa compreender onde estes se encontram em termos de bem-estar e saúde, e entender as necessidades psicológicas de cada um destes grupos para que se possa atuar em conformidade (Imaginário, 2011; Picado, 2009; Silva & Heleno, 2012). A Psicologia Positiva tem vindo a desenvolver-se em grandes proporções, e mostra-se essencial compreendê-la para que os sujeitos consigam responder às adversidades, munidos de habilidades e estratégias para melhor enfrentar as dificuldades com as quais são confrontados no seu dia a dia. Neste seguimento o Modelo PERMA de Seligman (2011), que explana sobre os alicerces do bem-estar, compreende um importante papel por possibilitar aos indivíduos uma compreensão e um abre caminho sobre como alcançá-los. Promover o florescimento, pelo adotar de práticas saudáveis e coincidentes com aquilo que conduzirá os indivíduos a um “florescer” pessoal e profissional, assim como a um bem-estar em todas as vertentes de vida, onde se inclui a Educação, mostra-se por isso, fundamental.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. O. (2019). Ensaios: da amostra ao teorema do limite central, Um pouco dos fundamentos e uma aplicação prática. *Embrapa Mandioca e Fruticultura- Documentos*.
<http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/1109183>
- Alves, M., Lourenço, M., Brito, A., & Gouveia, M. (2016, September 28-October 1). Confirmação da Estrutura Fatorial da Versão Portuguesa do Questionário do Florescimento Psicológico - PERMA Profiler [Poster presentation]. 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Porto, Portugal.
- American Psychological Association. (s.d.). *APA Dictionary of Psychology*.
<https://dictionary.apa.org/>
- Andrade, R. S., Fernandes, S. R. P., & Bastos, A. V. B. (2013). Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: examinando suas relações entre professores de ensino superior. *Revista de Psicologia*, 4(2), 47-60.
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17815>
- Ascenso, S., Perkins, R., & Williamon, A. (2018). Resounding meaning: a PERMA wellbeing profile of classical musicians. *Frontiers in Psychology*, 9(1895), 1-14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01895>
- Ayşe, E. B. (2018). Adaptation of the PERMA well-being scale into Turkish: Validity and reliability studies. *Educational Research and Reviews*, 13(4), 129-135.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1171827>
- Bartels, M. (2015). Genetics of wellbeing and its components satisfaction with life, happiness, and quality of life: A review and meta-analysis of heritability studies. *Behavior genetics*, 45(2), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10519-015-9713-y>
- Bartholomaeus, J. D., Iasiello, M. P., Jarden, A., Burke, K. J., & van Agteren, J. (2020). Evaluating the psychometric properties of the PERMA profiler. *Journal of Well-Being Assessment*, 4(2), 163-180. <https://doi.org/10.1007/s41543-020-00031-3>

- Batz, C., & Tay, L. (2018). Gender differences in subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (1-15). DEF Publishers. <https://www.nobascholar.com/chapters/30/download.pdf>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine. <https://psycnet.apa.org/record/1970-19058-000>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016a). The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016b). The PERMA Profiler. *University of Pennsylvania*, 1-7. https://www.peggykern.org/uploads/5/6/6/7/56678211/the_perma-profiler_101416.pdf
- Cardwell, M. E. (2011). Patterns of relationships between teacher engagement and student engagement. [Doctoral dissertation, St. John Fisher University]. *Fisher Digital Publications*. https://fisherpub.sjf.edu/education_etd/49/
- Carmel, S. (2019). Health and well-being in late life: Gender differences worldwide. *Frontiers in Medicine*, 6(218), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fmed.2019.00218>
- Carr, A. (2013). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156629>
- Carvalho, T. F., Aquino, S. D., & Natividade, J. C. (2021). Flourishing in the Brazilian context: Evidence of the validity of the PERMA-profiler scale. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01587-w>
- Chui, W. H., & Wong, M. Y. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125(3), 1035-1051. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0867-z>
- Coelho, A. C. R. (2021). *O papel da idade na felicidade, bem-estar e sentido de vida: um estudo exploratório* [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/10517>

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology, 104*(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Sage.
- Crossley, A., & Langdridge, D. (2005). Perceived sources of happiness: A network analysis. *Journal of happiness studies, 6*(2), 107-135. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-1755-z>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. In M. Csikszentmihalyi (1st ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239-263). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Darski, C., Kuhl, C., Terraciano, P. B., Nienov, O. H. (2020). Desfechos quantitativos: amostras independentes. In E. Capp, & O. Nienov (Ed.), *Bioestatística Quantitativa Aplicada* (pp. 125-156). UFRGS. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213116/001117616.pdf>
- Das, K. V., Jones-Harrell, C., Fan, Y., Ramaswami, A., Orlove, B., & Botchwey, N. (2020). Understanding subjective well-being: perspectives from psychology and public health. *Public Health Reviews, 41*(25), 1-32. <https://doi.org/10.1186/s40985-020-00142-5>
- Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. *Psicologia em estudo, 11*(3), 533-539. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300009>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(1), 542-575.
- Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very happy people. *Psychological science, 13*(1), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.0>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). *Handbook of well-being*. Noba Scholar. <https://www.nobascholar.com/books/1>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/89>
- Faria, L., & Santos, N. L. (2002). O auto-conceito de competência na transição do secundário para a universidade. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Fernández-García, C. M., Rodríguez-Álvarez, M., & Viñuela-Hernández, M. P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.006>
- Ferreira, M. (2011). Ensino e aprendizagem no ensino superior. *Revista Arquipélago—Ciências da Educação, Universidade dos Açores*, 12, 121-144.
- Ferreira, M. J., Sofia, R., Carreno, D. F., Eisenbeck, N., Jongenelen, I., & Cruz, J. F. A. (2021). Dealing with the pandemic of COVID-19 in Portugal: On the important role of positivity, experiential avoidance, and coping strategies. *Frontiers in Psychology*, 12(2534), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647984>
- Figueiras, M., Cunha, P., & Simões, M. (2021). Bem-estar psicológico, autoestima e felicidade entre alunos do ensino superior em Portugal. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(1), 116-127. <http://dx.doi.org/10.15309/21psd220111>
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79-106. <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/15>

- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Galinha, I., & Ribeiro, J. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, saúde e doenças*, 6(2), 203-214. <https://www.redalyc.org/pdf/362/36260208.pdf>
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2020). Psychometric analysis of the Tourism Wellbeing Scale (TWS): a multidisciplinary approach. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 92(1). <https://doi.org/10.1590/0001-3765202020190232>
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjectivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, 12(1), 43-50. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a05.pdf>
- Giangrasso, B. (2018). Psychometric properties of the PERMA-Profiler as hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context. *Current Psychology*, 40(3), 1175-1184. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0040-3>
- Gibson, A. M., & Slate, J. R. (2010). Student engagement at two-year institutions: Age and generational status differences. *Community College Journal of Research and Practice*, 34(5), 371-385. <https://doi.org/10.1080/10668920802466384>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Green, D. (2021). *The Age of Wellbeing : A new leadership model for a happier world*. (1st ed.). Independently publish. <https://pt.b-ok.xyz/book/11172669/e740a2>
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. *International Encyclopedia of Education*, 6(1), 732-738. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3>
- Heintzelman, S. J. (2018). Eudaimonia in the contemporary science of subjective well-being: Psychological well-being, self-determination, and meaning in life. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 145-158). DEF Publishers. <https://www.nobascholar.com/chapters/18/download.pdf>
- Henderson, L.W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to

- wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196-221.
<https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/80>
- Hidayat, R., Habibi, A., Saad, M. R., Mukminin, A., & Idris, W. I. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis of PERMA for Indonesian students in mathematics education programmes. *Pedagogika*, 132(4), 147-165.
<https://doi.org/10.15823/p.2018.132.9>
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90.
<https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/286>
- Houben, M., Van Den Noortgate, W., & Kuppens, P. (2015). The relation between short-term emotion dynamics and psychological well-being: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 141(4), 901-930.
<https://doi.org/10.1037/a0038822>
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 27-35.
<https://doi.org/10.1023/A:1021028306392>
- Huppert, F. (2014). The State of Wellbeing Science: Concepts, measures, interventions, and policies. In F. Huppert (Eds.), *Wellbeing: A Complete Reference Guide, Interventions and Policies to Enhance Wellbeing* (pp. 1-49). John Wiley & Sons.
<http://www.ippanetwork.org/wp-content/uploads/2017/02/Huppert-The-State-of-Well-being-Science.-Ch.-1.pdf>
- Huppert, F., & Cooper, C. (2014). *Wellbeing: A Complete Reference Guide, Interventions and Policies to Enhance Wellbeing*. (1st ed.). John Wiley & Sons.
- Huppert, F., & So, T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Imaginário, S. (2011). *Bem-estar subjetivo e ajustamento académico em alunos do ensino superior* (Master's thesis, Universidade do Algarve). Sapiencia, Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/1779>

- Jenkins, R., Meltzer, H., Jones, P., Brugha, T., Bebbington, P., Farrell, M., Crepaz-Kay, D., & Knapp, M. (2008). Mental health: future challenges. *The Government Office for Science*, 1-100. <http://eprints.lse.ac.uk/32763/>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (7th ed.). Sage.
- Kanan, L. A., & Zanelli, J. C. (2011). Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 56-65. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100007>
- Kern, M. (2020). PERMAH: A useful model for focusing on wellbeing in schools. In K. A. Allen, M. Furlong, S. Suldo & D. Vella-Brodrick. (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 1-24). Taylor & Francis. https://www.peggykern.org/uploads/5/6/6/7/56678211/kern_chapter_-_permah_-_a_useful_model_for_focusing_on_wellbeing_in_schools.pdf
- Kern, M. (s.d.). *Research*. <https://www.peggykern.org/research.html>
- Kern, M., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. (2010). The next steps in the promotion and protection of positive mental health. *Canadian Journal of Nursing Research*, 42(3), 17-28. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21086774/>
- Khaw, D., & Kern, M. (2015). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *The Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*, 8(1), 10-23. <https://www.ocf.berkeley.edu/~ujpb/assets/pdf/vol8.pdf#page=22>
- Kirkpatrick, C. L. (2007, April). To invest, coast or idle: Second-stage teachers enact their job engagement. In *American Educational Research Association Annual*

- Conference* (pp. 1-32). https://projectngt.gse.harvard.edu/files/gse-projectngt/files/clk_aera_2007_paper_to_post.pdf
- Kun, Á., Balogh, P., & Krasz, K. G. (2017). Development of the work-related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 25(1), 56-63. <https://doi.org/10.3311/PPso.9326>
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Lomas, T., & Ivtzan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive-negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1753-1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
- Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., & Snyder. C. R. (2019). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strenghts* (4th ed.). Sage.
- Lucas, R. E., & Gohm, C. L. (2003). Age and Sex Differences in Subjective Well-being across cultures. In E. Diener & E. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being*, (pp. 291-316). The MIT Press.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 4(1), 65-90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento organizacional e gestão*, (13)1, 115-136. <http://hdl.handle.net/10400.12/147>
- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Estudo Psicométrico preliminar da Mental Health Continuum-Short Form-for youth numa amostra de adolescentes portugueses. *Psychologica*, (53), 131-156. https://doi.org/10.14195/1647-8606_53_7

- Mazucato, T. (2018). *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. (1st ed.). Funep.
- Mendes, J., Medeiros, T., Silva, O., Tomás, L., Silva, L., & Ferreira, J. A. (2022). PERMA Model of well-being applied to portuguese senior tourists: A confirmatory factor analysis. *Sustainability*, *14*(13), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su14137538>
- Michalos, A. C. (1991). *Global report on student well-being, Volume IV: Religion, education, recreation, and health* (1st ed.). Springer-Verlag.
- Morrison, P. S. (2021). Wellbeing and the region. In Fischer, M. M., & Nijkamp, P. (Eds.), *Handbook of regional science* (pp. 779-798). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-60723-7>
- Nafstad, H. E. (2015). Historical, philosophical, and epistemological perspectives. In S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (pp. 9-29). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch2>
- Paludo, S. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, *17*(36), 9-20. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100002>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, *23*(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Payoun, M., Fadayevatan, R., Lotfi, M. S., & Foroughan, M. (2020). Psychometric properties of the Persian version of PERMA-Profil: A tool to assess flourishing in Iranian older adults. *Успехи Геронтологии*, *33*(3), 576-584. <https://europepmc.org/article/med/33280345>
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (1st ed.). Oxford University Press. <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190076.pdf>
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, *21*(2), 381-391. <https://doi.org/10.1086/209405>

- Pezirkianidis, C., Stalikas, A., Lakioti, A., & Yotsidi, V. (2019). Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA Profiler. *Current Psychology*, *40*(6), 3030-3047. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00236-7>
- Picado, L. (2009). Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. *O Portal dos Psicólogos*, 1-32. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. In *Actas do VIII congresso galaico português de psicopedagogia* (pp. 467-485).
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological sciences*, *56*(4), 195-213. <https://doi.org/10.1093/geronb/56.4.P195>
- Ranst, N., & Marcoen, A. (1997). Meaning in life of young and elderly adults: An examination of the factorial validity and invariance of the Life Regard Index. *Personality and Individual Differences*, *22*(6), 877-884. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00011-1)
- Reker, G. T., & Fry, P. S. (2003). Factor structure and invariance of personal meaning measures in cohorts of younger and older adults. *Personality and Individual Differences*, *35*(5), 977-993. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00312-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00312-4)
- Rodrigues, C. (2011, Junho 26-30). *Um breve estudo sobre a abordagem do teorema central do limite nos livros-texto*. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática, Brasil. https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1586/568
- Ryan, J., Curtis, R., Olds, T., Edney, S., Vandelanotte, C., Plotnikoff, R., & Maher, C. (2019). Psychometric properties of the PERMA Profiler for measuring wellbeing in Australian adults. *PLoS One*, *14*(12), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225932>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, *33*(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/00220221020330050>
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Ärzteblatt International*, *112*(20), 347-356. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4558646/>
- Seligman, M. (1998). The Presidential Addresses. In *APA 1998 Annual Report*. https://positivepsychologynews.com/ppnd_wp/wp-content/uploads/2018/04/APA-President-Address-1998.pdf
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. (1st ed.). Simon and Schuster. <https://psycnet.apa.org/record/2002-18216-000>
- Seligman, M. (2003). Foreword: The past and future of positive psychology. In C. L. M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well lived* (pp. 11-20). <https://www.apa.org/pubs/books/431686A>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. (1st ed). Nicholas Brealey. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, *56*(3), 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Silva, É. C., & Heleno, M. G. V. (2012). Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, *4*(1), 69-76. <https://doi.org/10.20435/pssa.v4i1.126>

- Simon, R. W., & Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior?. *American Journal of Sociology*, *109*(5), 1137-1176. <https://doi.org/10.1086/382111>
- Siqueira, M. M., & Padovam, V. A. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *24*(2), 201-209. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Maia, F. A., & Santos, Z. A. (2019). Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: O impacto nas vivências no ensino superior. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, *14*(1), 1-16. http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/1783
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise psicológica*, *24*(1), 15-27. <https://doi.org/10.14417/ap.150>
- Soares, M. L. S. (2014). Bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior: Caracterização, correlatos e proposta de intervenção [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4546>
- Sommerhalder, C. (2010). Sentido de vida na fase adulta e velhice. *Psicologia: reflexão e crítica*, *23*(2), 270-277. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200009>
- Stephoe, A., Deaton, A., & Stone, A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *The Lancet*, *385*(9968), 640-648. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61489-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61489-0)
- Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 1-15). Noba Scholar. https://ink.library.smu.edu.sg/sooss_research/2836/
- Umberson, D., Chen, M. D., House, J. S., Hopkins, K., & Slaten, E. (1996). The effect of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different?. *American Sociological Review*, *61*(5), 837-857. <https://doi.org/10.2307/2096456>

- Umucu, E., Wu, J. R., Sanchez, J., Brooks, J. M., Chiu, C. Y., Tu, W. M., & Chan, F. (2019). Psychometric validation of the PERMA-profiler as a well-being measure for student veterans. *Journal of American College Health*, 68(3), 271-277. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1546182>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, 213, 1-81. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Wagner, L., Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2020). Character strengths and PERMA: Investigating the relationships of character strengths with a multidimensional framework of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 307-328. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9695-z>
- Wammerl, M., Jaunig, J., Mairunteregger, T., & Streit, P. (2019). The German version of the PERMA-Profiler: Evidence for construct and convergent validity of the PERMA theory of well-being in German speaking countries. *Journal of Well-Being Assessment*, 3(2), 75-96.
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12(731721), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Watanabe, K., Kawakami, N., Shiotani, T., Adachi, H., Matsumoto, K., Imamura, K., Matsumoto, K., Yamagami, F., Fusejima, A., Muraoka, T., Kagami, T., Shimazu, A., & Kern, M. L. (2018). The Japanese workplace PERMA-Profiler: A validation study among Japanese workers. *Journal of occupational health*, 60(5), 383-393. <https://doi.org/10.1539/joh.2018-0050-OA>
- Watson, D., Pichler, F., & Wallace, C. (2009). Subjective well-being in Europe. *Office for Official Publications of the Europe Communities*, 1-76.
- White, S. C. (2010). Analysing wellbeing: a framework for development practice. *Development in practice*, 20(2), 158-172. <https://doi.org/10.1080/09614520903564199>
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306. <https://doi.org/10.1037/h0024431>

- Woyciekoski, C., Stenert, F., & Hutz, C. S. (2012). Determinantes do bem-estar subjetivo. *Psico*, 43(3), 280-288. <https://www.academia.edu/47346418>
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health*, 123(11), 750-755. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2009.09.018>
- Yu, S., Levesque-Bristol, C., & Maeda, Y. (2018). General need for autonomy and subjective well-being: A meta-analysis of studies in the US and East Asia. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1863-1882. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9898-2>
- Zuckerman, M., Li, C., & Diener, E. F. (2017). Societal conditions and the gender difference in well-being: Testing a three-stage model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), 329-336. <https://doi.org/10.1177/0146167216684133>

Anexos

Anexo 1 – Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira



PARECER

Na qualidade de Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, e após análise pela equipa de proteção de dados desta instituição, do Projeto de Investigação **“Estudo exploratório das características psicométricas do perfil PERMA em contexto educativo no ensino superior”** é nosso parecer que o mesmo cumpre com o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

Funchal, 10 de janeiro de 2022

Encarregado de Proteção de Dados

Filipa Isabel Sousa Mota



Anexo 2 – Parecer da Comissão de Ética da Universidade da Madeira

PARECER Nº 20/CEUMA/2022, DE 20 DE JANEIRO

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMa do protocolo de investigação do estudo: “Estudo exploratório das características psicométricas do perfil PERMA em contexto educativo no ensino superior”.

O estudo está enquadrado no desenvolvimento de uma tese de mestrado e tem como objetivo geral a validação psicométrica da escala PERMA-Perfil na população portuguesa, colocando-se um enfoque no domínio da educação, uma vez que a amostra se irá cingir a docentes e alunos. Tem também como objetivo comparar os níveis de bem-estar entre docentes e alunos consoante determinadas variáveis sociodemográficas (e.g. idade, género, habilitações, área de formação) e ainda, comparar esses níveis com uma outra amostra de participantes não relacionados à comunidade educativa do ensino superior, pelo que se fará uso de um questionário sociodemográfico para recolha destes dados.

O pedido de parecer cumpre com o envio da documentação exigida pelo CEUMa.

O enquadramento regulamentar, a metodologia e as técnicas de recolha de dados cumprem com os requisitos exigidos pela CEUMa, de acordo com as regras deontológicas e éticas impostas na realização de atividades de investigação tendo, nesta análise, como referências o European Code of Conduct for Research Integrity, o Guia de Ética da FCT e o Código de Conduta da UMa.

Tecnicamente o estudo assenta num inquérito por questionário online dividido em duas partes e que será aplicado a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, residentes em Portugal há pelo menos 1 ano e aluno ou docente do ensino superior. A quem aceitar participar é pedido que preencha o questionário online. Numa segunda fase do estudo, é pretendido recolher uma amostra com características e tamanho idênticos à primeira amostra, mas que não exerça atividades em contexto académico. Os participantes no estudo podem ter acesso aos resultados se assim o desejarem, onde podem colocar de forma voluntária o endereço de correio eletrónico num campo opcional do questionário: “Caso esteja interessado em receber os resultados desta investigação,

queira por favor colocar o seu endereço de email. Caso não o pretenda, ignore esta parte.”.

Assim, o investigador respeita o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, assegurando que estes apenas serão utilizados para fins estatísticos e de investigação.

A CEUMa deliberou emitir um parecer favorável à realização do estudo, tendo em conta os pressupostos indicados pelo principal investigador. Não obstante, uma vez que aos participantes caberá preencher o “Questionário” online, de forma totalmente anónima, podendo desistir em qualquer momento, recomenda-se a adequação da redação do documento b) (Documento de informação ao participante com o consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação), uma vez que se torna desnecessário obter o consentimento informado com a assinatura do participante.

Aprovado por unanimidade, em reunião de dia 20 de janeiro de 2022, Universidade da Madeira, Funchal

O Presidente da CEUMa



Professor Doutor Ivo Furtado