



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Pedro Filipe Sousa Rodrigues

**AS COMPETÊNCIAS, O BEM-ESTAR E O
SENTIDO DA VIDA NOS ESTUDANTES DO
ENSINO SUPERIOR**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia, área de
especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e
Aconselhamento, sob a Supervisão, Orientação Científica e
Pedagógica da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes
Rodrigues Vale Dias e apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.**

Fevereiro de 2023

Resumo

As competências, o bem-estar e o sentido da vida detêm, atualmente, um papel hegemónico na comunidade científica. Visando contribuir para tal estudo, a presente investigação analisa as relações entre as competências, o bem-estar e o sentido da vida nos estudantes do ensino superior.

Numa amostra de 192 estudantes (79.2% do sexo feminino e 20.8% do sexo masculino), com uma idade cronológica compreendida entre os 17 e os 44 anos, encontram-se participantes das sete Faculdades da Universidade de Coimbra.

Nesta investigação, os estudantes responderam ao seguinte conjunto de instrumentos: o Questionário Sociodemográfico (Rodrigues et al., 2022); o Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017); o *Mental Health Continuum – Short Form* (Fonte et al., 2019); e o *Meaning In Life Questionnaire* (Simões et al., 2010). Realizou-se uma avaliação psicométrica do Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017) que revelou um nível muito satisfatório de consistência interna ($\alpha .90$).

Os resultados sugerem uma elevada correlação positiva e estatisticamente significativa entre as medidas de *saúde mental positiva* e a *presença do sentido a vida*, o que significa que quanto maior o bem-estar, maior o propósito que os estudantes reconhecem na sua vida.

Verificou-se, ainda, uma correlação positiva moderada entre as *competências transversais* e a *saúde mental positiva*, assim como entre as *competências transversais* e a *presença do sentido da vida*. Estes resultados podem ser interpretados como significando que os estudantes que se avaliam com mais competências transversais (competências interpessoais, sistémicas e instrumentais) tendem a se avaliar com maior bem-estar e presença do sentido da vida.

Contudo, notou-se a presença de correlações negativas estatisticamente significativas entre a *procura do sentido da vida* e as *competências transversais*, assim como entre a *procura do sentido da vida* e a *saúde mental positiva*. Estes resultados parecem alertar para o facto de que os estudantes que referem andar à *procura do sentido da vida* se avaliam menos competentes do ponto de vista pessoal e social e com menos bem-estar.

É ainda de realçar o facto de termos encontrado uma correlação negativa entre a *presença e a procura do sentido da vida*, o que corrobora os resultados encontrados

noutras investigações que chamam a atenção para a importância da avaliação diferenciada dessas duas componentes do sentido da vida.

É também de referir, a partir dos resultados do teste T de Student, o efeito do género e da idade nas variáveis em análise.

Por fim, os resultados da análise de Regressão Linear Simples confirmam a hipótese de que a medida das *competências transversais* é uma variável preditora do *bem-estar*, assim como da *presença do sentido da vida* e, ainda, se confirmou a hipótese de que a *presença do sentido da vida* tem poder preditivo em relação ao bem-estar dos estudantes.

Este estudo sugere a importância de se avaliar as competências, a saúde mental positiva e o sentido da vida, em conjunto, na população académica. Considerando estes resultados, recomenda-se a criação de programas de prevenção e intervenção a nível das competências transversais e da saúde mental positiva em estudantes.

Palavras-chave: Competências; Competências Transversais; Competências Específicas; Bem-estar; Saúde Mental Positiva; Sentido da Vida; Estudantes; Ensino Superior

Summary

Skills, well-being and meaning of life currently play a hegemonic role in the scientific community. Aiming to contribute to such a study, the present study analyses the relationships between competencies, well-being and meaning of life among higher education students.

In a sample of 192 students (79.2% female and 20.8% male), with a chronological age between 17 and 44 years, there are participants of the seven Faculties of the University of Coimbra.

In this research, students answered the following set of instruments: the Sociodemographic Questionnaire (Rodrigues et al., 2022); the Inventory of Transversal and Specific Competencies in Education and Training (Pinheiro, 2017); the Mental Health Continuum-Short Form (Fonte et al., 2019); and the Meaning in Life Questionnaire (Simões et al., 2010). A psychometric assessment of the Inventory of Transversal and Specific Competencies in Education and Training (Pinheiro, 2017) was performed, which revealed a very satisfactory level of internal consistency ($\alpha .90$).

The results suggest a high positive and statistically significant correlation between measures of positive mental health and the presence of meaning in life, meaning that the greater the well-being, the greater the purpose students recognize in their lives.

There was also a moderate positive correlation between soft skills and positive mental health as well as soft skills and the presence of meaning in life. These results can be interpreted as meaning that students who evaluate themselves with more soft skills (interpersonal, systemic, and instrumental skills) tend to evaluate themselves with greater well-being and presence of meaning in life.

However, statistically significant negative correlations were found between the search for meaning in life and transversal competencies as well as between the search for meaning in life and positive mental health. These results seem to warn that students, who report to be searching for the meaning of life, evaluate themselves as less competent from a personal and social point of view and with less well-being.

Furthermore, it is worth highlighting the fact that we found a negative correlation between the presence and the search for meaning of live, which corroborates the results

found in other researches that draws attention to the importance of differentiated assessment of these two components of meaning of life.

It is also worth mentioning, from the results of Student's t test, the effect of gender and age on the variables under analysis.

Finally, the results of the Simple Linear Regression confirm the hypothesis that the measure of soft skills is a predictor variable of well-being as well as the presence of the meaning of life and, furthermore, the hypothesis that the presence of meaning of life has the predictive power in relation to the well-being of students was confirmed.

This study suggests the importance of assessing soft skills, positive mental health and meaning of life together in the academic population. Considering these results, it is recommended to create prevention and intervention programmes for soft skills and positive mental health in students.

Keywords: *Competencies; Cross-cutting Competencies; Specific Competencies; Well-being; Positive Mental Health; Meaning of Life; Students; Higher Education*

Agradecimentos

Agracio, em primazia, aos meus pais e ao meu irmão por todo o seu amor e amparo a que me acometeram durante a minha trajetória académica. Assevero que sem o vosso auxílio, certamente, não me seria exequível a concretização deste ensejo. Garanto, em segundo lugar, o aconchego da minha irmã do coração, a Nídia Franco, perante os momentos de exasperação. Enalteço a delicadeza da Filipa Lima, a doçura da Rita Resende, a generosidade da Ana Reigado assim como outras figuras amistosas que, de maneira graciosa, me coadjuvaram.

Gratifico a minha Supervisora, Orientadora Científica e Pedagógica, a Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, pelo seu suporte, disponibilidade, eloquência, afinidade e eficácia. Corroboro, dogmaticamente, as suas competências de direção assim como os seus conselhos complacentes para comigo, em períodos de estagnação, confusão, ansiedade, surpresa e contentamento. Às vezes, é complexo explicitar todo o nosso agradecimento, em meras palavras.

Gratulo, incontestavelmente, a Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro, pela sua colaboração nesta investigação. Destaco a sua incomensurável disponibilidade, arrimo, bom-humor, apreço e partilha de diversas agnições. Corroboro o seu arrimo na divulgação do protocolo. Não detenho vocábulos que expressem, condignamente, o seu árduo trabalho e infinito apoio. Muito obrigado!

Assinalo, com simples palavras, um franco agradecimento ao Professor Doutor Carlos Carona pelo seu séquito, na investigação, e, também, por todo o seu amparo. O Doutor, de facto, salvou-me de uma vala com uma predestinação imprevisível.

Gratifico, também, o auxílio incomensurável da Doutora Isabel Keating perante os díspares contextos pessoais e profissionais. A Doutora sempre deterá o meu apreço.

Salvaguardo a disponibilidade Institucional, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Agradeço, por fim, a todos os participantes.

“Desde que em mim nasceste em noite calma,

Voou ao longe a asa da minh'alma
E nunca, nunca mais eu me entendi..."

FLORBELA ESPANCA

Índice

Introdução.....	12
Capítulo I Enquadramento Conceptual.....	14
1. Competências	14
1.1. Competências Transversais e Específicas	16
1.2. As competências podem ser lecionadas?	17
1.3. Os motivos para frequentar o Ensino Superior	18
1.4. O proveito das competências pessoais e académicas para o sucesso	19
2. Bem-Estar	20
2.1. Bem-Estar Emocional/Subjetivo – Os Hedónicos	22
2.2. Bem-Estar Psicológico – Os Eudemónicos.....	23
2.3. Bem-Estar Social.....	23
3. Sentido da vida	25
Capítulo II Objetivos e Hipóteses da Investigação.....	28
Capítulo III Metodologia	30
Caracterização da Amostra:.....	30
4.1. Instrumentos.....	32
4.2. Procedimentos.....	36
Capítulo IV Resultados.....	37
Capítulo V Discussão	48
Capítulo VI Conclusão	56
Referências Bibliográficas.....	59

Índices Específicos

Índices de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra em função da idade dos sujeitos.	29
Tabela 2. Teste T para amostras independentes: Diferenças das competências, bem-estar e sentido da vida em função da idade dos sujeitos.	45

Índice de Anexos

Anexo A: Competências Comportamentais - Pessoais.....	69
Anexo B: Competências Comportamentais - Interpessoais	72
Anexo C: Competências de Liderança e Gestão	74
Anexo D: Competências Técnicas.....	77
Anexo E: Distribuição da amostra em função do gênero dos sujeitos.	85
Anexo F: Distribuição da amostra em função da Instituição de Ensino.....	85
Anexo G: Distribuição da amostra em função do ano em frequência.	86
Anexo H: Questionário Sociodemográfico (Vale Dias & Pinheiro, 2022)	87
Anexo I: Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017).....	89
Anexo J: Mental Health Continuum Short-Form (Fonte et al., 2019).....	92
Anexo K: Meaning in Life Questionnaire (Simões et al., 2010).....	93
Anexo L: Pedido de Autorização Institucional	95
Anexo M: Pedido de Autorização dos Estudantes	97
Anexo N: Protocolo Oficial.....	98
Anexo O: Tabela 3. Análise da consistência interna (<i>Alpha Cronbach</i>).....	113
Anexo P: Tabela 4. Coeficiente de Correlação de <i>Pearson</i>	114
Anexo Q: Tabela 5. As competências transversais e específicas são uma variável preditora do bem-estar.	115

Anexo R: Tabela 6. As competências transversais e específicas é uma variável preditora da presença do sentido da vida.	115
Anexo S: Tabela 7. As competências transversais e específicas é uma variável preditora da procura do sentido da vida.	116
Anexo T: Tabela 8. O Sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.....	116
Anexo U: Tabela 9. A presença do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.....	117
Anexo V: Tabela 10. A procura do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.....	117
Anexo W: Tabela 11. O sentido da vida é uma variável preditora da presença do sentido da vida.	118
Anexo X: Tabela 12. O sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida.	118
Anexo Y: Tabela 13. A presença do sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida.	119
Anexo Z: Tabela 14. Teste T para amostras independentes: Diferenças das competências, bem-estar e sentido da vida em função do género dos sujeitos.	120
Anexo Aa: Tabela 15. Distribuição da amostra em função da idade dos sujeitos.....	121

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

AMA – Alinhamento, Mobilização e Ação

ANECA – *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*

Cf. – Confira

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ES – Ensino Superior

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

FCTUC – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

FDUC – Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra

FEUC – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

FFUC – Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra

FLUC – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

FMUC – Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra

FPCEUC – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

GSM – *Global System for Mobile Communications*

MHC-SF – *Mental Health Continuum – Short Form*

MLQ – *Meaning in Life Questionnaire*

N – Número para estudo

OMC – Organização Mundial do Comércio

Sig. – Significância

SWB – *Subjective Well-being*

UC – Universidade de Coimbra

Introdução

A presente investigação intitula-se: “As Competências, o Bem-estar e o Sentido da Vida nos Estudantes do Ensino Superior”. Nesta perspetiva, a investigação pretende um tributo científico em prol do conhecimento e, assim, examinam-se as relações entre a perceção do sentido da vida, das competências transversais pessoais e da saúde mental positiva (bem-estar), em estudantes. A avaliação das variáveis do estudo foi realizada por intermédio de instrumentos de autorresposta. Neste estudo, realizou-se também uma análise das propriedades psicométricas do Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017); contribuindo, assim, para a sua validação e adequação para esta investigação.

Consecutivamente, de forma a contextualizar o leitor, menciona-se uma breve descrição sobre as temáticas em estudo.

Neves et al. (2008) declaram que as competências são explicitadas pelo desempenho de uma atividade ou tarefa, com sucesso, e, pelo conhecimento de uma determinada área do saber ou *skill*, onde se destaca o sujeito. As competências são uma constelação e/ou um conjunto de comportamentos singulares, observáveis e verificáveis, sendo classificadas num conjunto, a fim da fiabilidade e da coerência perante o sucesso do trabalho.

Adicionalmente, as competências transversais são um aglomerado de aptidões pessoais globais. Estas detêm a importância e a utilidade contextual, no desempenho de diversas profissões e/ou atividades profissionais, que garantem, aos sujeitos, o sucesso nas diversas tarefas e ocupações (Cabral-Cardoso et al., citado em Ayub & Martins, 2019); enquanto as competências específicas coligam-se a aspetos técnicos que concretizam as tarefas no trabalho e adquirem o conhecimento (Rainsbury, citado em Hendarman & Cantner, 2017).

O bem-estar, segundo Ryan e Deci (2001), conceptualiza-se graças à experiência e ao desempenho, garantindo, portanto, um bom funcionamento psicológico. Sonnentag (2015) declara que, na sua pesquisa, emergem duas abordagens diferenciadas que se baseiam em díspares tradições filosóficas e visões do mundo. O bem-estar refere-se à experiência hedonista de um sujeito para se sentir bem e, também, pela experiência eudemónica que visa a realização e o propósito. A autora descreve o conceito como uma construção dinâmica que muda ao longo do tempo e que paira dentro do sujeito.

No caso de Keyes (1998), surge a conceptualização do bem-estar social. Os sujeitos envolvem-se nas estruturas sociais e nos vínculos comunitários, defrontando as incalculáveis tarefas sociais e desafios em prol do funcionamento e da saúde mental.

Por conseguinte, o sentido da vida conecta-se com os resultados positivos, ao longo da vida, e liga-se ao desenvolvimento do sujeito, sendo, presumivelmente, envolvido pela evolução da identidade, das relações e metas de vida (Stenger et al., 2009). Os sujeitos entendem, geram sentido e enxergam o significado das suas vidas, considerando a autopercepção através do propósito, da missão e do objetivo perante a vida (Stenger, citado em Stenger et al., 2009). Kim et al. (2005) destacam que um maior nível de significado auxilia os sujeitos na superação da adversidade, satisfação pessoal e autorrealização.

A construção desta investigação, a fim de uma compreensão das diversas temáticas, é composta por duas partes cruciais: a conceptual e a empírica; procurando-se estabelecer uma ligação e continuidade entre os distintos capítulos.

A primeira fração exhibe o enquadramento conceptual:

- **Capítulo I** | Revisão literária dos construtos [Competências, Bem-estar e Sentido da Vida].

Por conseguinte, os seguintes capítulos esclarecem a perspectiva empírica:

- **Capítulo II** | Aborda os objetivos e as hipóteses da investigação.

- **Capítulo III** | Relata a metodologia em observação através da pormenorização da amostra populacional, da especificação dos instrumentos e dos procedimentos de recolha de dados.

- **Capítulo IV** | Descreve os resultados dos dados estatísticos enunciados no Capítulo II – [Objetivos e as Hipóteses da Investigação].

- **Capítulo V** | Descreve a discussão dos resultados.

- **Capítulo VI** | Expõe a conclusão [incluindo as limitações, as implicações e as sugestões para as investigações futuras].

Capítulo I | Enquadramento Conceptual

1. Competências

Na atualidade, a educação destaca-se devido à reunião de normas que visam a formação de uma nova geração de especialistas (Hryhorova, n.d.). Por conseguinte, imensos jovens, anualmente, detêm um diploma no Ensino Superior (ES); embora enfrentem o desafio de se disporem, ativamente, no mercado de trabalho ou de se “encaixarem” numa área díspar à qual planearam ou, então, de se manterem paralisados diante os desafios (Ayub & Martins, 2019). Mansilha (2012) menciona que esta descoincidência decorre devido à “falta de alinhamento entre aquilo que se aprende na universidade e aquilo que se busca na vida real” (Mansilha, citado em Ayub & Martins, 2019).

Ayub e Martins (2019) informaram que a noção da competência não é recente. Todavia, “(re)conceituada e (re)valorizada” graças às diversas mutações organizacionais. Corrobora-se as alterações decorrentes do meio externo [panorama político, económico e social] e interno, consequentes, da globalização.

Camara (2017) define as competências como um conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e permitem agir na solução de problemas, estimulando os desempenhos profissionais superiores alinhados com a estratégia da empresa. De acordo com Neves et al. (2008), as competências, na globalidade, explicam o desempenho de uma atividade ou tarefa, com sucesso, bem como o conhecimento de uma determinada área do saber e/ou *skill*. Destaca-se o sujeito, opondo-se à noção de qualificação que corrobora a tarefa ou a função. As competências são, portanto, uma constelação ou um conjunto de comportamentos singulares, observáveis e verificáveis, sendo classificados em conjunto a fim da fiabilidade e da lógica para o sucesso no trabalho. Boyatzis (1982) menciona que as competências se definem pela habilidade de expor um sistema e uma sequência de comportamentos que se envolvem funcionalmente com o prosseguimento de uma meta ou na aplicação de diversas situações (Boyatzis, citado em Neves et al., 2008).

De acordo com Suleman (2007), o conceito de competência detém três medições (Suleman, citado em Swiatkiewicz, 2014):

- a. A competência enquanto recurso. Esta coliga-se à ideia de qualificação e/ou do capital humano, ao longo da vida. Resulta da formação e da experiência acumulada do sujeito.
- b. A competência enquanto conhecimento. As habilidades são aplicadas às situações do meio profissional.
- c. A competência consequente do julgamento da sociedade.

Camara (2017) indica as competências que constituem o portefólio de uma organização. Este detém três *clusters* [conjunto de competências homogêneas] e possui, nomeadamente, um aglomerado de aptidões uniformes, tendo, por base, a sua natureza:

- **Competências Comportamentais:** Aglomera as qualidades pessoais, atitudes e comportamentos do indivíduo, sendo difícil indicar e quantificar. Este conjunto possui dois *subclusters* [subconjunto de competências]: os pessoais [características intrínsecas dos indivíduos] e os interpessoais ou relacionais [modo como os sujeitos interagem e se relacionam com os colegas e clientes – internos e externos].
- **Competências de Liderança e Gestão:** Distribui-se em 3 subgrupos, com a sigla AMA [Alinhamento, Mobilização e Ação] e conecta-se com as competências direcionadas: o alinhamento estratégico dos indivíduos e as consequentes metas organizacionais; a mobilização e o compromisso desses indivíduos; e, também, a ação que executa a mudança.
- **Competências Técnico-Profissionais:** Agrupa um conjunto de competências relativas aos conhecimentos técnicos (*know-how*), habilidades (*skills*) e experiências profissionais para que o indivíduo desempenhe, com sucesso, uma função.

Concluídamente, o perfil das competências [de uma função] centra-se nas aptidões provenientes destes três *clusters*, sendo estas indispensáveis para que o sujeito detenha um excelente desempenho (Camara, 2017). O autor acrescenta, no seguinte segmento, as respetivas características:

- **Competências Comportamentais – Pessoais** [Cf. Anexo A]: Adaptabilidade, ambição, assunção de riscos, autoconfiança, autocontrolo, autodesenvolvimento, autonomia, capacidade de aprendizagem, capacidade de decisão, capacidade de organização e gestão do tempo, conformidade, determinação, energia,

flexibilidade, honestidade, humildade, independência, iniciativa, integridade, motivação para o trabalho, orientação para resultados, proatividade, resiliência, resolução de problemas, rigor, sigilo e descrição, tenacidade, tolerância ao stress e transigência.

- **Competências Comportamentais – Interpessoais** [Cf. Anexo B]: Aceitação, análise, análise de problemas, compreensão interpessoal, comunicação, comunicação escrita, comunicação oral, cooperação, empatia, escuta ativa, impacto, persuasão, relacionamento interpessoal, respeito pelos outros, sensibilidade e trabalho em equipa.
- **Competências de Liderança e Gestão** [Cf. Anexo C]
- **Competências Técnicas** [Cf. Anexo D]

Adicionalmente, Neves et al. (2008) declararam que o colaborador de uma organização necessita de um conjunto de competências genéricas, a fim de possuir o conhecimento técnico grandemente especializado. Assim, o sujeito deverá reunir as seguintes competências de natureza pessoal [por exemplo, definir objetivos, utilizar informação, fornecer feedback, capacidade de se autodiagnosticar no campo da aprendizagem, resolver problemas, tomar decisões, etc.], interpessoal [por exemplo, comunicar, atuar em equipa, negociar, gerir conflitos, usar o poder e o comportamento político, etc.] e instrumental [por exemplo, realizar entrevistas, conduzir reuniões, procurar emprego, etc.].

1.1. Competências Transversais e Específicas

A literatura sugere a repartição do conceito de “competências” em *soft skills* (competências transversais – relacionadas com a comunicação interpessoal) e *hard skills* (competências específicas – coligadas às habilidades técnicas) (Lyu & Liu, 2021).

As competências transversais são um aglomerado de aptidões pessoais globais. Estas detêm a importância e a utilidade contextual, no desempenho de diversas profissões e/ou atividades profissionais, que garantem, aos sujeitos, o sucesso nas diversas tarefas e ocupações (Cabral-Cardoso et al., citado em Ayub & Martins, 2019). Estas surgem, ao longo da vida e, também, das experiências académicas quando estimuladas e promovidas no contexto profissional e na aprendizagem. Estes tipos de

capacidades respondem a desafios e imprevistos, e, posteriormente, ligam a universidade à empresa (Silva, 2016).

Rainsbury define as competências específicas como as aptidões que se ligam à técnica, a fim da realização de tarefas no trabalho e na aquisição de conhecimento. Estas aptidões são, na sua maioria, de natureza cognitiva, sendo influenciadas pela inteligência de um sujeito (Rainsbury, citado em Hendarman & Cantner, 2017). Por conseguinte, Tureck e Țierean (2021) informam que os indivíduos se centram no estudo por forma a desenvolver as competências específicas, adquirindo, portanto, o pretendido emprego. Estas designam-se de competências técnicas que podem ser apreendidas e, ainda, medidas. As competências específicas permitem a aquisição da profissão, embora o desenvolvimento profissional de um indivíduo necessite das competências sociais-humanas [*socio-human skills* – designadas de *soft skills*].

1.2. As competências podem ser lecionadas?

Neves et al. (2008) declaram que a produção científica, referente ao ensino das competências, demonstra uma variedade de perspetivas. Umhas evocam a teoria e invocam a informação e compreensão “do quê” e “do porquê” das competências, enquanto outras possuem a praticidade e objetivam a transmissão de “o como das competências”. Os autores indicam que o ensino das competências fornece a informação e o conhecimento teórico empírico, havendo a necessidade de validação e da aquisição de um modelo que garanta o conhecimento sobre “o quê” e “o porquê” da aptidão assim como o treino sobre “o como” da competência. Por conseguinte, os autores evidenciam o modelo (CAT) que se fundamenta: na compreensão conceptual da competência (C); na análise comportamental da competência (A); e, também, no treino e no respetivo feedback da competência (T).

Silva (2016) afirma que os distintos métodos, para o desenvolvimento das competências, advêm de três formas:

- **Inserção no currículo dos cursos** [através de uma abordagem normativa, ainda que custosa na operacionalização].
- **Criação de modelos fora do currículo e exclusivos para o desenvolvimento destas competências** [sendo pouco estimado pelos estudantes].
- **Projetos desenvolvidos no meio laboral** [graças à abordagem apreciada pelos empregadores].

Em Portugal, nas últimas décadas, o ES deteve transformações significativas (Garrido & Prada, 2016). No ano letivo de 2021/2022, o Relatório da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (DGEEC) explicita uma totalidade de 416 652 inscrições, havendo um aumento de 70 305 inscrições, comparativamente ao ano letivo de 2015/2016 – com um total de 346 347. Verificamos estes detalhes na opção: “Inscritos no 1.º semestre [2015/2016 a 2021/2022]” (Direção-Geral de Estatísticas Da Educação E Ciência, 2022).

Neste sentido, o ingresso dos estudantes não se delimita, apenas, aos indivíduos de um estrato social mediano, alto ou jovial. Nota-se, também, um aumento dos sujeitos de diversas camadas sociais e das gerações mais velhas. Alguns autores referem que os estudantes não tradicionais incluem: os estudantes mais velhos, os estudantes que são os primeiros da sua família a frequentar o ES, os estudantes imigrantes, os estudantes de nível socioeconómico inferior, os estudantes de minorias culturais e os estudantes com necessidades educativas especiais. É fulcral a promoção da inclusão social (Garrido & Prada, 2016).

1.3. Os motivos para frequentar o Ensino Superior

Os estudantes notam a frequência do ES como um período de naturalidade, embora outros cogitem sobre o investimento da educação, examinando os prós e os contras (Garrido & Prada, 2016). Globalmente, o ingresso do ES tem sido estimulado, ainda que coexistam disparidades de origem socioeconómica (Ilie et al., 2021), numa época instável e imprevisível relativamente ao funcionamento económico globalizado e dos percursos de carreira (Figueiredo De Barros, 2010).

Garrido e Prada (2016) referem que o ingresso mostra um esforço para imensas famílias, já que, decorre o prolongamento da dependência do jovem graças às despesas para com a acomodação, as propinas e os livros. No entanto, no ensino público, os encargos monetários são menores do que no ensino privado.

Entretanto, na seguinte enumeração, descreve-se as díspares motivações que os estudantes responderam para frequentar o ES: a) preparação da carreira, oportunidade para o aumento da remuneração e prossecução da carreira; b) exploração de direções na vida e planeamento do futuro; c) oportunidade de desenvolvimento pessoal, autoconhecimento e autocompreensão; d) oportunidade social; e) procedência do stresse; f) independência e maturidade; g) oportunidade na aprendizagem; h) etapa

natural da vida e oportunidade de instruir-se com novas habilitações, produzindo a diferença no mundo; e i) dilatação de responsabilidade e fuga de um ambiente familiar detentor de stresse (Garrido & Prada, 2016). Neste sentido, Henderson-King e Smith (2006) realizaram dois estudos para circunscrever os significados dos estudantes graduados perante a educação, e, de como os significados se relacionam com os construtos psicológicos: a motivação académica e os valores académicos. Assim, nota-se a preparação para a carreira, a independência para encontrar a direção para o futuro, a aprendizagem, o autodesenvolvimento, a tomada do próximo passo, a criação de conexões sociais, a modificação do mundo, o stresse e a fuga.

Na atualidade, as universidades possuem obrigações de forma a preparar os licenciados para o mundo do trabalho (LaCroix, 2021), graças à amplificação do mercado de trabalho numa eterna mutação (Garrido & Prada, 2016) e às inúmeras transições ao longo da vida (Figueiredo De Barros, 2010).

Posteriormente, as ocupações, com os melhores salários e de rápido crescimento, requerem de um diploma e os postos de trabalho são baseados no conhecimento e na inovação, refletindo o quadro económico e o modo como são administradas as organizações (Garrido & Prada, 2016). Por consequência, a aptidão de trabalhar com as tecnologias da informação, a capacidade de se familiarizar com os fluxos informativos, as adaptabilidades de qualificação de qualquer especialista [em qualquer área profissional], tornaram-se prioritárias no desenvolvimento da sociedade (Amirkhanova et al., 2015).

Concluídamente, a ampliação do ensino garante o desenvolvimento de competências especializadas e qualificadas, o que possibilita o crescimento das carreiras e o aumento da produtividade. Este processo impulsiona, também, o desenvolvimento e a qualidade de vida nos países, fortalecendo, portanto, o nível pessoal, social, cultural e económico (Garrido & Prada, 2016).

1.4. O proveito das competências pessoais e académicas para o sucesso

Jones et al. (2021) asseguram a funcionalidade das universidades, expondo a missão das instituições através do desenvolvimento social, económico e cultural das comunidades, do ensino e da investigação. Na atualidade, os autores observam que as universidades, devido a um mundo dividido, devem cooperar com a sociedade a fim do bem comum. O ES detém um carácter formativo para a prática de uma profissão, sendo que as experiências fazem parte da construção de carreira do aluno e do

desenvolvimento (Ambiel et al., 2016). O progresso das competências pessoais e académicas são fulcrais para que os alunos se ajustem ao contexto académico e ao sucesso através da execução dos trabalhos académicos (Garrido & Prada, 2016). Assim, o acesso no ES é acompanhado por distintas expectativas do estudante, sendo confrontado com a realidade que exige a adaptação para com o curso, já que, a satisfação ou a insatisfação começará durante o processo de adaptação (Ambiel et al., 2016).

Garrido e Prada (2016) clarificam que estes conhecimentos e aptidões centram-se nos processos transversais essenciais para o sucesso académico, a inclusão e o desempenho no contexto. Atesta-se, portanto, a adaptação a novos contextos, o conhecimento das instituições universitárias e dos serviços, a aptidão para a organização pessoal, a comunicação, o trabalho em equipa, a resolução de problemas e, também, por uma postura apropriada –, relativa à ética. A generalidade dos estabelecimentos universitários reúne as unidades curriculares que se concentram no planeamento, na direção, na propagação e na análise do conhecimento científico assim como num conjunto de políticas que estimulam, amparam e beneficiam a investigação e a difusão científica.

A demanda da qualidade, divulgação e internacionalização da produção científica, geram o conhecimento de um nível superior. A subsequente validação, em termos internacionais, é difundida em publicações oficiais, em encontros ou perante a sociedade (Garrido & Prada, 2016), embora o serviço à sociedade seja, raramente, o foco da internacionalização e as estratégias da missão se direcionem ao panorama nacional (Jones et al., 2021). Estes critérios exigentes determinam o sucesso na obtenção de financiamento em doutoramentos, pós-doutoramentos e projetos de investigação científica. Assim, declara-se o pensamento crítico e as competências de investigação: o planeamento, a realização da pesquisa, os aspetos metodológicos e as habilidades de disseminação científica [por exemplo, a redação de relatórios, a construção de projetos e artigos científicos e, também, a capacidade de difusão] (Garrido & Prada, 2016).

2. Bem-Estar

Ryan e Deci (2001) informam que a conceção do bem-estar narra o funcionamento psicológico graças ao desempenho e à experiência. Desta forma, ao longo da história

intelectiva, realizaram-se imensos debates sobre o que define a experiência [o que constitui a boa vida]. O modo como esclarecemos o bem-estar influi nas nossas práticas de governo, ensino, terapias, paternidade e pregação e, subseqüentemente, pretende a mudança dos seres humanos para o melhor. Sonnentag (2015), seqüentemente, descreve o conceito como uma construção dinâmica que muda ao longo do tempo e que paira dentro do sujeito.

No século passado, o destaque da psicologia incidiu na otimização da psicopatologia, denegrindo, portanto, o bem-estar e o crescimento pessoal (Ryan & Deci, 2001). Na época, o conceito expressava a disponibilidade de bens materiais (por exemplo, a comida, uma casa tolerável, uma casa de banho, o acesso a serviços de saúde, o acesso à ação social e, também, a valorização do dinheiro). Todavia, o conceito do bem-estar mudou (Smith, citado em Sousa et al., 2003) e, então, nos anos 60, com o relevo da prevenção, os investigadores corroboraram o estudo do bem-estar (Diener, citado em Sousa et al., 2003), da promoção do bem-estar (Cowen, citado em Sousa et al., 2003) e do crescimento (Deci, citado em Sousa et al., 2003). Na atualidade, o bem-estar possui dimensões menos tateáveis que integram a segurança, a dignidade pessoal, a oportunidade para alcançar as metas, a satisfação para com a vida, a alegria e o sentido positivo sobre si próprio (Sousa et al., 2003).

Sonnentag (2015) afirma que o bem-estar acompanha duas abordagens distintas que se fundamentam em diferentes visões do mundo e das tradições filosóficas. Inicialmente, Kahneman et al. (1999) definiram a primeira perspetiva de hedónica e, em seguida, Waterman (1993) nomeou a segunda de eudemónica. Estas baseiam-se em diferentes facetas da natureza humana e do que indica a boa sociedade (Ryan & Deci, 2001):

- **Abordagem Hedónica:** Centra-se na felicidade e esclarece o bem-estar, nomeadamente, o prazer e o evitamento da dor.
- **Abordagem Eudemónica:** Foca-se no significado do bem-estar e da autorrealização e explica o bem-estar conforme o grau de funcionamento do sujeito.

Estas perspetivas geraram diversos centros na pesquisa e no corpo de conhecimento, sendo, em algumas facetas, divergentes ou suplementares. Assim, os novos desenvolvimentos metodológicos, que se relacionam com a modelagem multinível e a

construção de comparações, proporcionam a formulação de novas questões para o campo (Ryan & Deci, 2001).

O bem-estar hedónico e eudemónico concorrem, portanto, pela supremacia no que se pondera como a ciência da felicidade. Destaca-se, também, somando às medidas mentais tradicionais, a satisfação para com a vida e a saúde em geral, ainda que os indicadores hedónicos e eudemónicos sejam componentes fundamentais para uma avaliação ampla do bem-estar (Thorsteinsen & Vittersø, 2019).

Behera et al. (2022) informaram que o bem-estar, para ser benéfico, deve ser qualificado de uma forma particular, afirmando, por exemplo, o bem-estar financeiro, emocional e físico. Os autores declararam que, de um ponto de vista público, o conceito de felicidade, isolado do bem-estar, tem adquirido um significado proeminente. Assim, o aumento da sua popularidade, ocorre graças à ideia de que a felicidade não se fundamenta, inteiramente, no sucesso económico e no sucessivo consumismo. Subsequentemente, na “era pós-materialista”, os cidadãos dos países ricos estão menos inclinados na priorização da maximização do rendimento, mas nos valores fundamentais. Em teoria, na atualidade, a prosperidade económica é vista como um meio para alcançar um objetivo.

2.1. Bem-Estar Emocional/Subjetivo – Os Hedónicos

Ryan e Deci (2001) afirmaram que o equilíbrio do bem-estar detém uma vasta história, já que, Aristippus, um filósofo grego do século IV a.c., indicou que o objetivo da vida se centra na experiência e na quantidade do prazer. Portanto, a felicidade é a completude das circunstâncias hedónicas. O hedonismo exprimiu-se, assim, em diversas configurações, embora variasse no foco entre os prazeres corporais, os apetites e os próprios interesses. Subsequentemente, a posição dos psicólogos hedonistas concentra-se no bem-estar que permite a felicidade emocional/subjetiva. Corrobora-se o prazer versus o desagrado, incluindo, os juízos sobre os bons e maus elementos da vida. Assim, os autores apontaram que a maneira como definimos o bem-estar influi nas nossas práticas de governo, ensino, terapia, paternidade e pregação. Estes esforços projetam a mudança dos seres humanos para o melhor, exigindo, posteriormente, uma melhor observação.

A definição do bem-estar versus a dor engrandeceu a psicologia hedónica, mostrando a investigação e a intervenção, na felicidade humana (Kahneman et al., 1999). Posteriormente, Ryan e Deci (2001) citaram que os indivíduos estimam as

unidades, maximizam as recompensas e otimizam os *inputs* ligados ao prazer versus o desagrado. Assim, a avaliação do bem-estar emocional/subjetivo [SWB – *subjective well-being*] compreende-se em 3 elementos, cujo somatório traduz a felicidade (Ryan & Deci, 2001) através da satisfação global para com a vida, as emoções positivas e as emoções negativas (Vargas Maldonado et al., 2022).

Concluídamente, Ryff e Singer (1998) declararam a existência de indícios filosóficos sobre a equiparação do hedonismo e do bem-estar. O debate pretendeu o entendimento perante o grau em que as medidas do bem-estar emocional/subjetivo explicam o bem-estar psicológico.

2.2. Bem-Estar Psicológico – Os Eudemónicos

Muitos filósofos, mestres religiosos e visionários ofuscaram a felicidade per se como um constituinte fundamental do bem-estar. Neste sentido, os autores declararam, também, que Aristóteles considerava que a felicidade hedónica tornava os humanos em escravos do desejo. Então, a verdadeira felicidade reside na manifestação da virtude, no que vale apenas realizar (Ryan & Deci, 2001).

Waterman (1993) informou que a conceção eudemónica invoca à vivência, por parte dos indivíduos, de acordo com o seu autêntico eu –, o seu *daimon*. Esta conceção decorre quando as tarefas dos sujeitos são coesas ou se misturam com valores inveterados, sendo, portanto, holísticos. Nestes contextos, os sujeitos expõem a sua natureza pessoal através da expressividade pessoal, etiquetada de estado. O autor expôs que as medidas da expressividade pessoal e do prazer hedónico estavam fortemente correlacionadas, apesar dos tipos de experiência.

O bem-estar psicológico diverge do bem-estar emocional/subjetivo, apresentando uma abordagem multidimensional para a medição do bem-estar psicológico. Este fundamenta-se em seis aspetos: a autonomia, o crescimento pessoal, a autoaceitação, o propósito de vida, a mestria e o relacionamento positivo (Ryff & Keyes, 1995).

2.3. Bem-Estar Social

O bem-estar explicita-se pela ausência de condições e sentimentos negativos, sendo este um produto do ajustamento e da adaptação perante o mundo. Portanto, corrobora-se que o modelo do bem-estar social reflete a saúde social positiva. Os sujeitos integram-se nas estruturas sociais e nos vínculos comunitários, enfrentando as incalculáveis tarefas

sociais e, conseqüentemente, os desafios; a fim de um funcionamento e de uma saúde mental que consideram como ideal (Keyes, 1998).

De acordo com Larson (1993), o bem-estar social é formado por dois elementos: o ajustamento social e o apoio social. O ajustamento social combina a satisfação de relacionamentos, o desempenho dos papéis sociais e a adaptação ao meio; enquanto o apoio social é constituído pelo contacto com a rede social e o grau de satisfação na comunicação.

Keyes (1998) relata que o bem-estar social aprecia os pormenores e o funcionamento de um sujeito, na sociedade, e, assim, indica um modelo do bem-estar social, a partir de cinco dimensões:

- a) **Integração Social:** Determina a qualidade da relação de cada sujeito para com a comunidade e a sociedade. Os indivíduos percecionam-se como parte da sociedade. Portanto, a integração mede o que os sujeitos sentem que têm de idêntico para com os outros, a realidade social, a comunidade e a sociedade. Porém, poderá ocorrer a rejeição devido à ausência de valores e ao estilo de vida.
- b) **Contribuição Social:** Examina o valor social de cada sujeito, incluindo a crença na valorização e na contribuição de um sujeito perante a sociedade. O tributo mostra o modo como os indivíduos se valorizam relativamente ao que efetuam, a fim da aceitação [por parte da sociedade]. Esta contribuição compara-se à autoeficácia e responsabilidade; porém, poderá ocorrer a alienação através da redução do valor alcançado pela vida e pelas tarefas diárias.
- c) **Coerência Social:** Identifica a qualidade, a organização e o funcionamento do mundo social, embora agrupe a apreensão para entender o mundo. Os sujeitos, assim, entendem o mundo e o que ocorre em torno de si. Por conseguinte, estes não se iludem com a existência de um mundo irrepreensível, mas são impulsionados pelo desejo do sentido à vida.
- d) **Atualização Social:** Determina as potencialidades e a trajetória da sociedade. Desta maneira, existe a crença no desenvolvimento da sociedade graças às suas capacidades através das instituições e dos cidadãos. O sujeito saudável espera a esperança em prol do potencial e do reconhecimento da sociedade, a fim do crescimento social –, o progresso social. Para o desenvolvimento continuado, o funcionamento ideal ocorre através da abertura à experiência e oportunidade e ao esforço.

- e) **Aceitação Social:** Preservação da sociabilidade, devido ao carácter e às qualidades dos outros sujeitos, numa categoria generalizada. Ou seja, estes sujeitos aumentam a confiança nos outros bem como a capacidade para a bondade. Corroborar-se a existência de sujeitos com talento.

As perspectivas da teoria da psicologia social e da avaliação cultural afirmam que a parte social assemelha-se à natureza pessoal do bem-estar. Assim, a integração, o envolvimento social e a consciência pública são repetidas nas concepções psicológicas sociais do eu na sociedade, inculcando os desafios sociais que são defrontados pelos adultos (Keyes, 1998).

3. Sentido da vida

O sentido da vida diverge “de pessoa para pessoa, de dia para dia e de hora para hora. O que importa, por isso, não é o sentido da vida em geral, mas antes o sentido específico da vida para uma pessoa num dado momento.” (Frankl, 1946/2021).

Em 1985, Frankl declarou que o sofrimento e o seu discernimento na procura pelo sentido individual e subjetivo – por sentido – como a aptidão pertencente à existência humana que ocorre devido a situações e circunstâncias extremas de padecimento, carência e exposição continuada perante a morte de sujeitos considerados próximos. Assim, na sua obra, afirma a expressão “*will to meaning*”, argumentando que o ser humano detém a vontade e o desejo de sentido porque cada indivíduo possui uma motivação inata e detentora de sentido; contrariando o “vazio existencial” [este decorre quando o sujeito detém a falta de sentido]. Nesta direção, a Logoterapia, cujo objetivo se centra no encontro do sentido da vida [propósito dos indivíduos], decorre perante o vazio existencial e a carência de sentido. A habilidade do sujeito, na atribuição de sentido nas catástrofes e no sofrimento pessoal, permite, segundo o autor, a crença de que o sujeito busca o sentido quando legitima a ausência deste; e se perceber a existência de sentido, o indivíduo não deterá motivação na procura (Frankl, citado em Várzea, 2014).

A pesquisa dos sujeitos por sentido centra-se na procura de uma resposta de criação individual num mundo destituído de sentido. Defronte à inexistência de sentido para sobreviver e vivenciar, o sujeito requer a criação do seu próprio sentido (Yalom, citado em Várzea, 2014).

Acreditar em algo, além da biologia, concebe uma diversidade de crenças religiosas que agrupam uma singularidade de crenças ou uma variedade de crenças irracionais, e, se juntam num conjunto de ideologias: 1) canalizadores de vidas passadas; 2) rapto por extraterrestres; 3) clarividência; 4) cirurgia psíquica; 5) fantasmas; 6) bruxas; 7) astrologia; 8) “*TM levitation*”; 9) viagens astrais; 10) “*dowsers*”; 11) necromancia; 12) milagres; 13) experiências pós-morte; 14) “*I Ching*”; 15) “*Feng Shui*”; 16) anjos; 17) cristais curativos; 18) leitura de mãos; 19) leitura de aura; 20) psicocinese; 21) “*poltergeists*”; 22) exorcismo; 23) cartas de Tarot; 24) precognição e 25) sincronicidade. O autor, no final, menciona a não justificação destas crenças (Yalom, 2002).

Subsequentemente, para Baumeister, a busca do sentido é sustentada por quatro tipos de privações: a) atingir as metas ou os propósitos; b) sentir a eficácia e o controlo sobre a vida; c) perceber as próprias ações como boas e justificáveis; e c) reconhecer o valor individual como positivo (Baumeister, citado em Andrade, 2007).

O sentido da vida conecta-se com os resultados positivos ao longo da vida e a criação de sentido liga-se ao desenvolvimento do sujeito, sendo, certamente, estendido a outros processos: o desenvolvimento de identidade, relações e objetivos (Stenger et al., 2009). Este centra-se na maneira de como os sujeitos compreendem, criam o sentido e vêem o significado das suas vidas; considerando, portanto, o grau da autoperceção graças a um propósito, missão e objetivo perante a vida (Stenger, citado em Stenger et al., 2009). Noutra perspetiva, o conceito resulta do somatório da cognição de objetivos, do propósito de vida e da relação entre as pessoas e coisas (Zhang et al., 2022); enquanto Ho et al. (2010) corroboram a coerência ou a compreensão da existência do propósito de vida, da busca por realização dos objetivos e do sentido de realização.

Por conseguinte, a presença ou abstinência de significado para com a vida recebeu o centro da atenção, ainda que o grau de significado que os sujeitos querem não tem sido, na generalidade, estudado. Corrobora-se a possibilidade de escassez perante a complexidade, na variação do significado da vida, ao longo do tempo (Stenger et al., 2009). Assim, a pesquisa pelo significado da vida relaciona-se com o grau com que as pessoas tentam estabilizar e/ou argumentar a compreensão de significado, o significado e o propósito da sua vida (Stenger et al., citado em Stenger et al., 2009). A tentativa para se deparar com um propósito de vida é individual e, assim, para o sujeito, é preciso encontrar a solução para questões e problemas da vida assim como o cumprimento da sua própria responsabilidade (Das, citado em Aslan et al., 2020).

Das (1998) informa que os sujeitos indicam a existência de experiências absurdas, sem sentido e com significado. Alguns indivíduos experienciam a vida com significado enquanto outros experienciam a futilidade e a inutilidade, embora o sentido da vida varie de pessoa para pessoa e/ou de situação para situação. Posteriormente, consta-se que os significados e as situações são ímpares, não existindo nenhum significado universal perante a vida, embora existam situações que detêm algo em comum. O autor corrobora que os significados são partilhados pelos sujeitos na sociedade, na cultura e nas distintas épocas históricas, ainda que as situações de vida e os valores forneçam o sentido. Desta forma, o comportamento pró-social ocorre da influência do significado para com a vida, afetando, a capacidade e a motivação para aceder a valores, padrões e normas de comportamentos pró-sociais.

Concluídamente, os distintos níveis de significado da vida dos indivíduos estimam diferentes substâncias. Desta maneira, comprovou-se que os sujeitos com um baixo nível de significado são mais auto-orientados e, assim, corroboram a riqueza, o poder e o estatuto social (Zhang et al., 2022). Quando um indivíduo se percebe como menos digno, este é facilmente influenciado por mudanças externas; mas quando um sujeito se percebe como digno, este controla e lidera a mudança consoante os seus valores e princípios (Vallacher & Wegner, citado em Kim et al., 2005). Um maior nível de significado auxilia os sujeitos na superação da adversidade, satisfação pessoal e autorrealização (Kim et al., 2005).

Capítulo II | Objetivos e Hipóteses da Investigação

A presente investigação intitula-se: “As Competências, o Bem-estar e o Sentido da Vida nos Estudantes do Ensino Superior”. Portanto, analisou-se as relações entre a perceção do sentido da vida, das competências transversais pessoais e da saúde mental positiva (bem-estar), em estudantes. A avaliação das variáveis do estudo foi realizada por intermédio de instrumentos de autorresposta. Neste estudo, realizou-se também uma análise das propriedades psicométricas do Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017); contribuindo, assim, para a sua validação e adequação para esta investigação.

Neste estudo, os intervenientes frequentam o ES com uma representatividade de 91.7% da Universidade de Coimbra (UC) e de 8.3% de outras Instituições Nacionais. Estudou-se os resultados, a partir de uma observação, dos sujeitos comparativamente à autoperceção e autorresposta que, no caso das competências transversais e específicas, se consideram como essenciais, significativas e úteis na formação e na profissionalidade em educação e formação. Analisou-se, também, o bem-estar [MHC-SF] e os seus níveis, as subescalas [Bem-estar Emocional, Bem-estar Psicológico e Bem-estar Social], assim como o sentido da vida [MLQ] e as seguintes dimensões [MLQ: Presença e MLQ: Procura] e estabeleceu-se a comparação, destes instrumentos, em termos estatísticos. Os detalhes sociodemográficos examinaram, fundamentalmente, a idade cronológica do indivíduo, o género que legitima, a Faculdade que cursa e, também, o ano que frequenta.

Por conseguinte, diante desta revisão literária, formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. Existem relações de associação estatisticamente significativas entre as competências, bem-estar e sentido da vida.

Hipótese 2. Existe uma relação de predição entre as variáveis independentes e dependentes:

Hipótese 2.1. As competências transversais e específicas é uma variável preditora do bem-estar.

Hipótese 2.2. As competências transversais e específicas é uma variável preditora da presença do sentido da vida.

Hipótese 2.3. As competências transversais e específicas é uma variável preditora da procura do sentido da vida.

Hipótese 2.4. O sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.

Hipótese 2.5. A presença do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.

Hipótese 2.6. A procura do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.

Hipótese 2.7. O sentido da vida é uma variável preditora da presença do sentido da vida.

Hipótese 2.8. O sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida.

Hipótese 2.9. A presença do sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida.

Hipótese 3. Existem diferenças estatisticamente significativas a nível das competências, bem-estar e sentido da vida em função do género dos sujeitos.

Hipótese 4. Existem diferenças estatisticamente significativas a nível das competências, bem-estar e sentido da vida em função da idade dos sujeitos.

Capítulo III | Metodologia

Caracterização da Amostra:

Tabela 1. Distribuição da amostra em função da idade dos sujeitos.

Idade cronológica	N	Porcentagem (%)
17	5	2.6
18	34	17.7
19	43	22.4
20	31	16.1
21	13	6.8
22	11	5.7
23	15	7.8
24	11	5.7
25	5	2.6
26	4	2.1
27	3	1.6
28	4	2.1
30	3	1.6
31	2	1.0
32	3	1.6
35	1	0.5
38	1	0.5
44	3	1.6
Total	192	100.0

A atual investigação detém uma amostra de 192 sujeitos, sendo que 152 indivíduos pertencem ao sexo feminino (79.2%) e 40 ao sexo masculino (20.8%) [Cf. Anexo E]. A população possui uma idade cronológica compreendida entre os 17 e os 44 anos [Cf. Tabela 1.]. A maioria dos participantes detém 19 anos com um total de 43 indivíduos (22.4%), seguindo-se os de 18 anos com 34 sujeitos (17.7%) e os de 20 anos com 31 pessoas (16.1%). Os intervenientes de 35 e 38 anos detiveram, respetivamente, um participante.

Em seguimento, relata-se, de forma descritiva, a representatividade da instituição de ensino, considerando o número de participantes e a respetiva percentagem [Cf. Anexo F]: a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) detém 82 sujeitos (42.7%); a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC) possui 24 indivíduos (12.5%); a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) tem 22 participantes (11.5%); a Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra (FMUC) detém 21 intervenientes (10.9%); a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) possui 19 participantes (9.9%); a opção, de resposta aberta, destinada a todas as Instituições de ES, tem 16 sujeitos (8.3%); a Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra (FFUC) detém 5 indivíduos (2.6%); e, por fim, a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC) possui 3 indivíduos (1.6%). A Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEFUC) não deteve quaisquer resultados.

A generalidade dos intervenientes, em função do ano em frequência e da distribuição da amostra, pertence ao primeiro ciclo. Subsequentemente, especifica-se, em ordem decrescente: o primeiro ano com 63 sujeitos (32.8%), o terceiro ano com 41 participantes (21.4%) e o segundo ano com 35 indivíduos (18.2%). O segundo ciclo congrega, também, em ordem decrescente: o segundo ano com 32 indivíduos (16.7%) e, em seguida, o primeiro ano com 15 sujeitos (7.8%). Em relação ao doutoramento, o terceiro ciclo, o terceiro ano deteve a participação de 1 sujeito (.5%) e o quarto ano teve a intervenção de 2 indivíduos (1%) [não subsistem quaisquer dados quanto ao primeiro e segundo ano de doutoramento]. Concluidamente, o pós-doutoramento possuiu a participação de um 1 sujeito (.5%), e, a pós-graduação teve a participação de 2 indivíduos (1%) [Cf. Anexo G].

4.1. Instrumentos

- **Questionário Sociodemográfico** (Rodrigues et al., 2022)¹

A singularidade da amostra advém da criação de quatro questões, a fim da descrição da população-alvo. A conceção deste questionário [Cf. Anexo H] deteve a orientação da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias e, também, possui a coparticipação da Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro.

Neste formato, especificou-se, portanto, a base crucial e informativa de cada estudante, incluindo o contexto académico, a partir das seguintes discriminações:

1. A idade do sujeito [resposta aberta].
2. O género com que se identifica [com as opções: masculino, feminino e/ outra opção de cariz inclusivo (resposta aberta)].
3. A Faculdade que frequenta [contém as seguintes características: a FPCEUC; a FLUC; a FDUC; a FMUC; a FCTUC; a FFUC; a FEUC; e a FCDEFUC; e uma opção de resposta aberta, destinada a todas as Instituições do ES].
4. O ano que frequenta [possui as seguintes opções: 1º ano, 1º ciclo; 2º ano, 1º ciclo; 3º ano, 1º ciclo; 1º ano, 2º ciclo; 2º ano, 2º ciclo; 1º ano, Doutoramento; 2º ano, Doutoramento; 3º ano, Doutoramento; 4º ano, Doutoramento; Pós-Doutoramento; e Pós-Graduação].

- **Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação** (Pinheiro, 2017)

O Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação [Cf. Anexo I] é um questionário de autoperceção e autorresposta constituído por 20 itens, sendo traduzido e adaptado para o português europeu por Pinheiro (2017), a partir da produção científica espanhola da *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA, 2004). O inventário não sustenta nenhuma análise psicométrica, sendo que este ensaio antevê apenas um teste à população académica portuguesa.

O inventário perspetiva a autoavaliação dos estudantes relativamente a um conjunto de competências transversais e específicas, sendo descritas como cruciais, significativas e úteis na formação e na profissionalidade em educação e formação.

¹ No âmbito deste trabalho, o questionário foi elaborado por Rodrigues, Dias e Pinheiro em 2022.

Pinheiro (2017), em termos descritivos e perspetivando o preenchimento do inventário, solicitou aos estudantes que: “ Para cada uma das competências apresentadas, e sumariamente descritas, pense em como esta lhe tem sido necessária, independentemente do nível de desenvolvimento que tem dessa competência.”. Inicialmente, a investigadora utilizou, neste inventário, uma escala de resposta constituída pelos seguintes elementos:

- a. **Irrelevante:** O estudante pondera a competência como pouco necessária e/ou importante.
- b. **Complementar:** O estudante considera a competência como mediamente necessária e/ou importante.
- c. **Essencial:** O estudante percebe a competência como muito necessária e/ou importante.

Todavia, averiguou-se a necessidade de modificar a escala de resposta. Portanto, utilizou-se uma multiplicidade de respostas, a fim de colmatar a diversidade de pareceres do público-alvo. Esta nova escala detém os seguintes componentes: a) Fraca; b) Razoável; c) Boa; d) Muito Boa; e i) Excelente. Assim, a cotação efetuou-se em cinco níveis de resposta numa escala do tipo *Likert* [1 representa “Fraca” e 5 “Excelente”].

- ***Mental Health Continuum Short-Form*** (Fonte et al., 2019)

O MHC-SF é um questionário [Cf. Anexo J] de autorrelato que afiança a avaliação da saúde mental positiva (Fonte et al., 2019).

A *World Health Organization* (2021), refere que a saúde mental é o alicerce para o bem-estar e o funcionamento dos sujeitos, garantindo a capacidade de pensar, aprender, compreender as emoções e reações dos outros assim como a ausência da perturbação mental, sendo um estado de equilíbrio, no interior e no ambiente. Para o equilíbrio, interrelacionam-se os fatores físicos, psicológicos, sociais, culturais e espirituais, existindo, portanto, uma ligação indivisível entre a saúde mental e física. O modelo da saúde mental assume a conexão entre a doença e a saúde, formando duas dimensões: a presença ou ausência da saúde mental e a presença ou ausência da doença mental.

Carvalho e Dias (2012) informam, para o desenvolvimento do potencial humano, a necessidade de uma abordagem que previna e trate da doença mental assim como proteja e promova a saúde mental.

Portanto, calcula-se as 3 facetas do bem-estar emocional/subjetivo [tradição hedônica], as 6 facetas do bem-estar psicológico [tradição eudemônica] e as 5 facetas do bem-estar social (Keyes, 2005). Por conseguinte, o MHC-SF inclui, na totalidade, 14 itens (Fonte et al., 2019):

- i. Bem-Estar Emocional:** a) Feliz; b) interessado na vida; e c) satisfeito [itens: 1, 2 e 3];
- ii. Bem-Estar Psicológico:** a) Autoaceitação; b) autonomia; c) propósito de vida; d) crescimento pessoal; e) domínio ambiental; e f) relações positivas com os outros [itens: 9, 10, 11, 12, 13 e 14];
- iii. Bem-Estar Social:** a) Aceitação pelos outros; b) coerência social; c) integração social; d) contribuição social; e e) crescimento social [itens: 4, 5, 6, 7 e 8].

Subsequentemente, cada item demonstra, portanto, os sentimentos do bem-estar e a frequência das experiências numa escala do tipo *Likert* de 6 pontos [1 representa “nunca” e 6 “Todos os dias”]. Relativamente aos *scores* totais, o bem-estar emocional possui valores de 3-18; o bem-estar psicológico detém valores de 6-36; e, por fim, o bem-estar social tem valores de 5-30 (Joshano et al., citado em Fonte et al., 2019).

O MHC-SF questiona com que frequência é que, no mês passado, os inquiridos, experienciaram cada uma das facetas do bem-estar emocional/subjetivo, numa escala de “nunca” a “todos os dias”: a) para ter uma saúde mental “*fourishing*” [florescente] os inquiridos devem relatar a experiência de, pelo menos, um dos três itens do bem-estar emocional, combinados com seis ou mais itens com “todos os dias” e/ou “quase todos os dias”; b) para ter uma saúde mental “*languishing*” [debilitada] os inquiridos devem referir a experiência de, pelo menos, 1 dos 3 itens do bem-estar emocional, combinados com seis ou mais itens com “nunca” e/ou “Uma ou duas vezes”; e c) os inquiridos que não são “*fourishing*” [florescentes] ou “*languishing*” [debilitados] categorizam-se como possuidores de uma saúde mental moderada. Todavia, quando a prevalência “*languishing*” [debilitada] é baixa, esta é combinada com a saúde mental moderada para refletir os inquiridos que são “não *fourishing*” [não florescentes] (Fonte et al., 2019).

- ***Meaning In Life Questionnaire*** (Simões et al., 2010)

O sentido da vida aumentou o interesse dos especialistas de diversas áreas, na Psicologia. Assim, apurou-se, na literatura, o estudo do constructo e das subsequentes relações associadas ao bem-estar, à saúde física e mental e à atitude defronte ao mundo

e aos acontecimentos. De acordo com a evolução dos instrumentos de avaliação do construto, enumera-se: o *Personal Orientation Inventory* (POI) de Shostrom – fundamentado na autoatualização de Maslow; e o *Purpose in Life Test* (PIL) baseado na “neurose noogénica” de Frankl (Simões et al., 2010). Se os instrumentos anteriores possuíram obstáculos quanto à operacionalização do conceito, o *Life Regard Index* (LRI), foi considerado um instrumento válido e fiel, na medição do sentido da vida, apesar das subseqüentes problemáticas quanto à equivalência da medição e da estrutura (Van Ranst & Marcoen, citado em Simões et al., 2010).

Em 2008, através da pesquisa de Morgan e Farsides, surge o *Meaningful Life Measure* (MLM) a partir destas três escalas: o PIL, o LRI e o *Purpose in Life*. Assim, selecionou-se 8 itens, destas escalas, bem como outros 15 relacionados, na literatura, com o sentido da vida. Encontrou-se, uma estrutura de cinco fatores: a vida com sentido (*purposeful life*), a vida valorizada (*valued life*), a vida realizada (*accomplished life*), a vida normalizada (*principled life*) e a vida estimulante (*exciting life*). O MLM indica a presença de cinco dimensões fundamentadas, em termos psicométricos, com proporções que podem ser medidas e com subescalas detentoras de um número modesto de itens; ainda que existam deficiências: a) as subescalas não são satisfatoriamente independentes; b) a validade convergente apresenta um valor baixo; c) a análise da invariância fatorial é inexistente; e d) os participantes eram jovens, o que impedia a pontuação dos idosos (Simões et al., 2010).

Simões et al. (2010) corroboram que o MLQ [Cf. Anexo K] possui boas propriedades psicométricas e detém as suas vantagens como um dos instrumentos mais utilizados. O instrumento congrega: a validade discriminante, a medição independente [relativa] da dimensão da presença e procura do sentido da vida, a economia de itens sem perder as qualidades psicométricas, as diversas dimensões do bem-estar [as correlações não são demasiado elevadas], e, também, a solidez e a estabilidade da estrutura fatorial.

Na versão americana, o MLQ detém duas subescalas que agrupam, cada uma, 5 itens: a subescala de presença – descreve o que os respondentes cogitam sobre o que tem sentido na sua vida; e a subescala de procura – expõe o esforço dos respondentes para encontrar ou investigar o sentido da vida. O instrumento é avaliado consoante uma escala de 7 pontos (1 – absolutamente falso a 7 – absolutamente verdadeiro) e o item 9 da subescala de presença é invertido (Simões et al., 2010). Perante a avaliação

psicométrica, este instrumento apresenta bons níveis de consistência interna na subescala de presença (α .81) e na subescala de procura (α .84) (Stenger et al., 2006).

Em 2003, Reker e Fry denotaram que uma das lacunas do estudo fatorial, na temática do sentido da vida, se relaciona com a diversidade de estudos que utilizam uma amostra jovial [estudantes, maioritariamente do sexo feminino], havendo, portanto, a necessidade de examinar a população idosa. Os indícios demonstram que esta população detém a sensibilidade perante a “problemática do sentido da vida” (Simões et al., 2010). Nesta direção, os autores, na adaptação portuguesa, aferem o MLQ à população idosa.

O MLQ é, portanto, uma ferramenta traduzida e adaptada para a população portuguesa através de uma amostra de 217 idosos do conselho de Coimbra. O MLQ Procura [itens: 2, 3, 7, 8 e 10] detém um α de .79, enquanto o MLQ Presença [itens: 1, 4, 5, 6 e 9] tem um α de .68. Os autores atestam que as correlações totais positivas e significativas possuem valores compreendidos entre .47 e .65 para o MLQ Procura e .34 e .51 para o MLQ Presença. Em Portugal, o formato de resposta efetuou-se numa escala do tipo *Likert* de cinco níveis (“completamente falsa”; “em grande parte falsa”; “não sei se é verdadeira ou falsa”; “em grande parte verdadeira”; e “completamente verdadeira”) (Simões et al., 2010).

4.2. Procedimentos

A disseminação, da presente investigação, decorreu de forma presencial e virtual [nas redes sociais] e compreendeu, efetivamente, a representatividade dos estudantes da UC [inclui: a FPCEUC; a FLUC; a FDUC; a FMUC; a FCTUC; a FFUC; a FEUC; e a FCDEFUC que não deteve quaisquer resultados] e dos estudantes nacionais que cursam as dísparas instituições do ES em Portugal. A difusão também decorreu nas instalações da FPCE-UC, sendo imprescindível efetuar os trâmites legais através da execução do Pedido de Autorização Institucional [Cf. Anexo L].

Entretanto, a recolha dos dados ocorreu através da plataforma do *Google Forms*, a fim de uma autorresposta e autoperceção voluntária bem como atestou-se o anonimato e a confidencialidade. Descreveu-se, inicialmente, a apresentação da investigação e corroborou-se, em seguida, o Pedido de Autorização dos Estudantes [Cf. Anexo M] para a recolha e a subsequente análise estatística, a fim de fundar os diferentes juízos sobre as imediatas temáticas: as competências, o bem-estar e o sentido da vida.

O preenchimento do questionário [Protocolo Oficial [Cf. Anexo N]] começou a 4 de novembro de 2022 e terminou a 22 de novembro de 2022. Este integrou um

questionário sociodemográfico assim como os distintos instrumentos que avaliam as competências, o bem-estar e o sentido da vida. Portanto, o questionário possui a seguinte configuração: a apresentação da investigação; o pedido de autorização; os dados sociodemográficos (Questionário Sociodemográfico, Rodrigues et al., 2022); as competências (Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação, Pinheiro, 2017); o bem-estar (*Mental Health Continuum – Short Form*, Fonte et al., 2019); e o sentido da vida (*Meaning In Life Questionnaire*, Simões et al., 2010).

Capítulo IV | Resultados

O tratamento, dos dados estatísticos, realizou-se através do programa informático: *IBM SPSS Statistics* [versão 27.0 para o *Windows*]. Pinto (2022) refere que o programa “*Statistical Package for the Social Sciences*” possui um conjunto de ferramentas estatísticas que admitem o estudo de qualquer género de dados, sendo utilizado, na atualidade, nas diversas áreas do conhecimento. Nesta perspetiva, o programa simplifica a aplicação dos instrumentos estatísticos assim como a sua acessibilidade de utilização por diferentes sujeitos. Estes indivíduos, que detêm uma formação estatística parcial, beneficiam, portanto, de um conjunto de dados e de métodos estatísticos.

Nesta investigação, explorou-se as características da dimensão da amostra, o cálculo dos fatores, a consistência interna [realizou-se um teste do Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017), a fim de verificar a sua consistência], as comparações e as correlações dos instrumentos. Concluídamente, o Coeficiente da Correlação de *Pearson* analisou a presença das relações de associação, [estatisticamente significativas] entre as variáveis; o Teste T avaliou, nas amostras independentes, as diferenças entre dois grupos; e as Regressões Lineares Simples examinaram os valores preditores. Considerou-se, neste ensaio, apenas os resultados [estatisticamente significativos] com um valor de $p \leq .05$.

- **Análise da consistência interna**

A análise da fiabilidade dos instrumentos decorreu a partir do estudo da estimativa do *Alpha Cronbach* (α) [Cf. Anexo O]. Neste sentido, Marôco (2021), consoante a Teoria do Limite Central, informa que uma amostra com mais de 30 indivíduos conjectura a normalidade da distribuição dos dados. Este estudo certifica a presença de uma amostra elevada ($n = 192$). Por conseguinte, os valores do *Alpha Cronbach* foram interpretados consoante a imediata premissa: “*Reliability of the measures used in this study was assessed through the calculation of their Cronbach’s alphas, to be interpreted as indicators of adequate (≥ 0.70) or optimal (≥ 0.80) internal consistency*” (Nunnally & Bernstein, citado em Carona et al., 2021).

O Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação detém um α total de .90; sendo apreciado como um ótimo resultado [$\geq .80$] de consistência interna. O MHC-SF possui, por sua vez, um α total de .91, estimado como um ótimo resultado [$\geq .80$]. Relativamente às subescalas, o Bem-estar Emocional detém um α de .87 [$\geq .80$] (um resultado ótimo); o Bem-estar Social suporta um α de .77 [$\geq .70$] (um resultado adequado); e, por fim, o Bem-estar Psicológico sustenta um α .85 [$\geq .80$] (um resultado ótimo). O MLQ detém um α total de .63. Por se considerar um resultado não satisfatório [$< .70$], analisou-se separadamente as subescalas do MLQ; seguindo, as diretrizes de Steger et al. (2006). Assim, a subescala de Presença detém um α de .87 [$\geq .80$] e a subescala de Procura tem um α de .81 [$\geq .80$], sendo, em ambos os casos, um resultado considerado ótimo.

Hipótese 1. Existem relações de associação estatisticamente significativas entre as competências, bem-estar e sentido da vida.

Por forma a investigar as relações de associação que decorrem entre os seguintes constructos, utilizou-se o Coeficiente de Correlação de *Pearson* [Cf. Anexo P]. A classificação do coeficiente acompanha a asserção dos seguintes parâmetros: “ $\pm .10$ – $\pm .29$ (*weak*); $\pm .30$ – $\pm .49$ (*moderate*); $\pm .50$ – ± 1.0 (*strong*)” (Cohen, citado em Carona et al., 2012).

Em primeira instância, perante a exploração da associação das competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] e do bem-estar [MHC: Total], os resultados indicam a existência de uma correlação de direção positiva, e, estatisticamente significativa. Os

resultados expressam uma associação moderada $[\geq .30]$ entre as variáveis ($r = .398$; $p = .000$ [$p < .01$]).

Em seguida, verificou-se, a inexistência de uma correlação de direção positiva e estatisticamente significativa perante a associação das competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] e o sentido da vida [MLQ: Total] ($r = .115$; $p = .113$ [$p > .01$]).

Perante o estudo das competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] e da presença do sentido da vida [MLQ: Presença], observa-se a existência de uma correlação de direção positiva e estatisticamente significativa. Os resultados, desta associação, são moderados $[\geq .30]$; ($r = .310$; $p = .000$ [$p < .01$]).

Relativamente à análise das competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] e da procura do sentido da vida [MLQ: Procura], os resultados mostram a presença de uma correlação inversa e, também, estatisticamente significativa. Os efeitos indicam uma associação negativa entre as variáveis ($r = -.187$; $p = .009$ [$p < .01$]).

De acordo com a apreciação que ocorre entre o bem-estar [MHC-SF: Total] e o sentido da vida [MLQ: Total], verifica-se a existência de uma correlação de direção positiva e estatisticamente significativa. Os resultados apresentam uma associação moderada $[\geq .30]$ entre as variáveis ($r = .444$; $p = .000$ [$p < .01$]).

O bem-estar [MHC-SF: Total] e a presença do sentido da vida [MLQ: Presença] sustentam uma correlação de direção positiva e estatisticamente significativa. Os resultados mostram a presença de uma associação entre as variáveis, sendo classificada de forte $[\geq .50]$; ($r = .711$; $p = .000$ [$p < .01$]).

Subsequentemente, observa-se a análise do bem-estar [MHC-SF: Total] e da procura do sentido da vida [MLQ: Procura], traduzindo-se na existência de uma correlação inversa (negativa) e estatisticamente significativa. Os resultados revelam uma associação entre as variáveis ($r = -.197$; $p = .006$ [$p < .01$]).

O sentido da vida [MLQ: Total] e a presença do sentido da vida [MLQ: Presença] possuem uma correlação de direção positiva e estatisticamente significativa. Os resultados mostram uma forte associação $[\geq .50]$ entre as variáveis ($r = .654$; $p = .000$ [$p < .01$]).

Em seguida, denota-se uma correlação de direção positiva e estatisticamente significativa perante o sentido da vida [MLQ: Total] e a procura do sentido da vida

[MLQ: Procura]. Os resultados apresentam uma forte associação [$\geq .50$] entre as variáveis ($r = .578$; $p = .000$ [$p < .01$]).

Neste estudo, a presença [MLQ: Presença] e a procura [MLQ: Procura] do sentido da vida, obtiveram uma correlação inversa (negativa) e estatisticamente significativa. Os resultados revelam uma associação entre as variáveis ($r = -.240$; $p = .001$ [$p < .01$]).

Hipótese 2. Existe uma relação de predição entre as variáveis independentes e dependentes:

Hipótese 2.1. As competências transversais e específicas é uma variável preditora do bem-estar [Cf. Anexo Q].

O resumo da regressão linear apresenta um nível de significância $p < .001$ e resulta de um modelo estatisticamente significativo. Este sugere que a variável das competências transversais e específicas é preditora do bem-estar e, assim, observa-se que o inventário de competências explicita 15.9% da saúde mental positiva ($R^2 = .159$; $F(1,190) = 35.819$; $p < .001$).

O valor de Beta (β), a partir da análise do coeficiente da regressão linear, analisa a contribuição da variável independente [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] na variável dependente [MHC-SF: Total]. Por conseguinte, as competências transversais e específicas detêm um valor preditivo, positivo e estatisticamente significativo na saúde mental positiva ($\beta = .398$; $p < .001$).

Hipótese 2.2. As competências transversais e específicas é uma variável preditora da presença do sentido da vida [Cf. Anexo R].

O sumário da regressão linear dissemina um nível de significância $p < .001$ através de um modelo estatisticamente significativo, e, indica que as competências transversais e específicas é preditora da presença do sentido da vida. O inventário de competências explica 9.6% da subescala de presença ($R^2 = .096$; $F(1,190) = 20.230$; $p < .001$).

O coeficiente da regressão linear, a partir do valor de Beta (β), admite a contribuição da variável independente [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] na variável dependente [MLQ: Presença]. As competências transversais e específicas detêm um valor preditivo, positivo e estatisticamente significativo na presença do sentido da vida ($\beta = .310$; $p < .001$).

Hipótese 2.3. As competências transversais e específicas é uma variável preditora da procura do sentido da vida [Cf. Anexo S].

O resumo da regressão linear admite um nível de significância $p = .009$ que decorre de um modelo estatisticamente significativo, afirmando que as competências transversais e específicas é preditora da procura do sentido da vida. O inventário de competências esclarece 3.5% da subescala de procura ($R^2 = .035$; $F(1,190) = 6.902$; $p = .009$).

Diante do exame do coeficiente da regressão linear, analisa-se, através do valor de Beta (β), o efeito da variável independente [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] na variável dependente [MLQ: Procura]. O inventário de competências transversais e específicas detém um valor preditivo, inverso (negativo) e estatisticamente significativo na procura do sentido da vida ($\beta = -.187$; $p = .009$).

Hipótese 2.4. O sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar [Cf. Anexo T].

O sumário da regressão linear revela um nível de significância $p < .001$ que resulta de um modelo estatisticamente significativo, indicando que o sentido da vida [MLQ: Total] é preditor do bem-estar [MHC-SF: Total]. O sentido da vida explica 19.7% do bem-estar ($R^2 = .197$; $F(1,190) = 46.652$; $p < .001$).

No coeficiente da regressão linear, a pontuação de Beta (β) explica a contribuição da variável independente [MLQ: Total] na variável dependente [MHC-SF: Total]. O sentido da vida detém um valor preditivo, positivo e estatisticamente significativo na saúde mental positiva ($\beta = .444$; $p < .001$).

Hipótese 2.5. A presença do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar [Cf. Anexo U].

O resumo da regressão linear apresenta um nível de significância $p < .001$ que resulta de um modelo estatisticamente significativo, e, declara que a presença do sentido da vida [MLQ Presença] é preditora do bem-estar [MHC-SF: Total]. A subescala de presença explica 50.5% da saúde mental positiva ($R^2 = .505$; $F(1,190) = 193.827$; $p < .001$).

A pesquisa do coeficiente da regressão linear, no valor de Beta (β), explicita a contribuição da variável independente [MLQ: Presença] na variável dependente [MHC-

SF: Total]. A presença do sentido da vida detém um valor preditivo, positivo e estatisticamente significativo na saúde mental positiva ($\beta = .711$; $p < .001$).

Hipótese 2.6. A procura do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar [Cf. Anexo V].

O resumo da regressão linear apresenta um nível de significância $p = .006$ que surge de um modelo estatisticamente significativo, e, determina que a procura do sentido da vida [MLQ: Procura] é preditora do bem-estar [MHC-SF: Total]. A subescala de procura explicita 3.9% da saúde mental positiva ($R^2 = .039$; $F(1,190) = 7.656$; $p = .006$).

O valor de Beta (β), na análise do coeficiente da regressão linear, explica a contribuição da variável independente [MLQ: Procura] na variável dependente [MHC-SF: Total]. A procura do sentido da vida tem um valor preditivo, inverso (negativo) e estatisticamente significativo no bem-estar ($\beta = -.197$; $p = .006$).

Hipótese 2.7. O sentido da vida é uma variável preditora da presença do sentido da vida [Cf. Anexo W].

O sumário da regressão linear possui um nível de significância $p < .001$ que surge de um modelo estatisticamente significativo, e, indica que o sentido da vida [MLQ: Total] é preditor da presença do sentido da vida [MLQ: Presença]. O sentido da vida esclarece 42.7% da subescala de presença ($R^2 = .427$; $F(1,190) = 141.848$; $p < .001$).

A investigação do coeficiente da regressão linear, segundo o valor de Beta (β), explica a variável independente [MLQ: Total] na variável dependente [MLQ: Presença]. O sentido da vida detém um valor preditivo, positivo e estatisticamente significativo na presença do sentido da vida ($\beta = .654$; $p < .001$).

Hipótese 2.8. O sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida [Cf. Anexo X].

O resumo da regressão linear tem um nível de significância $p < .001$ que resulta de um modelo estatisticamente significativo, e, indica que o sentido da vida [MLQ: Total] é preditor da procura do sentido da vida [MLQ: Procura]. O sentido da vida explica 33.4% da subescala de procura ($R^2 = .334$; $F(1,190) = 95.249$; $p < .001$).

De acordo com os valores de Beta (β), o estudo do coeficiente da regressão linear explicita a variável independente [MLQ: Total] na variável dependente [MLQ:

Procura]. O sentido da vida detém um valor preditivo, positivo e estatisticamente significativo na procura do sentido da vida ($\beta = .578$; $p < .001$).

Hipótese 2.9. A presença do sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida [Cf. Anexo Y].

O sumário da regressão linear tem um nível de significância $p < .001$ que surge de um modelo estatisticamente significativo, e, demonstra que a presença do sentido da vida [MLQ: Presença] é preditora da procura do sentido da vida [MLQ: Procura]. A subescala de presença explica 5.7% na subescala de procura ($R^2 = .057$; $F(1,190) = 11.587$; $p < .001$).

A observação do coeficiente da regressão linear, graças ao valor de Beta (β), explica a contribuição da variável independente [MLQ: Presença] na variável dependente [MLQ: Procura]. A presença do sentido da vida detém um valor preditivo, inverso (negativo) e estatisticamente significativo na procura do sentido da vida ($\beta = -.240$; $p < .001$).

Hipótese 3. Existem diferenças estatisticamente significativas a nível das competências, bem-estar e sentido da vida em função do género dos sujeitos [Cf. Anexo Z].

O teste paramétrico, o Teste-T, que proporciona a comparação entre dois grupos [grupo masculino ($N = 40$) e feminino ($N = 152$)], examinou as competências [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação], o bem-estar (saúde mental positiva) [MHC-SF] e o sentido da vida [MLQ], nos estudantes do ES, em função do género. Analisou-se, neste estudo, o tamanho do efeito do d de Cohen (1988) através de três categorias: $\geq .20$ (pequeno), $\geq .50$ (médio) e $\geq .80$ (grande).

Averiguou-se, a partir do teste de *Levene*, com um nível de significância de $p > .05$, que as variâncias são homogêneas nas três escalas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação; MHC-SF; e MLQ], e, também, nas respetivas subescalas [MHC-SF: Bem-estar Emocional; MHC-SF: Bem-estar Social; MHC-SF: Bem-estar Psicológico; MLQ: Presença e MLQ: Procura].

O estudo indica a existência de diferenças estatisticamente significativas, no Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação [Total], entre o grupo do sexo masculino [$M = 69.40$; $DP = 10.160$] e feminino [$M =$

65.42; DP = 10.612]. Em média, o Teste T mostrou que, nas amostras independentes, os intervenientes do sexo masculino apresentaram resultados superiores, nas competências transversais e específicas, do que os participantes do sexo feminino; $t(190) = 2.128$; $p = .035$ [$p < .05$]. O d de Cohen apresenta um efeito pequeno ($d = 0.38$; $\geq .20$); [Cohen $d = (65.42 - 69.4) / 10.388459 = 0.383117$].

O bem-estar [MHC-SF: Total] demonstra a presença de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo do sexo masculino [M = 56.80; DP = 13.663] e feminino [M = 51.22; DP = 12.744]. Em média, o Teste T expôs que, nas amostras independentes, os indivíduos do sexo masculino exibiram resultados superiores, na saúde mental positiva, do que os intervenientes do sexo feminino; $t(190) = 2.425$; $p = .016$ [$p < .05$]. O d de Cohen exibe um efeito pequeno ($d = 0.42$; $\geq .20$); [Cohen $d = (51.22 - 56.80) / 13.211493 = 0.42236$].

Perante a análise da subescala do bem-estar emocional [MHC-SF: Bem-estar Emocional], nota-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo do sexo masculino [M = 13.08; DP = 3.731] e feminino [M = 12.26; DP = 3.124]; $t(190) = 1.402$; $p = .162$ [$p > .05$].

Na subescala do bem-estar social [MHC-SF: Bem-estar Social], o estudo marca a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo do sexo masculino [M = 19.13; DP = 4.783] e feminino [M = 16.06; DP = 4.980]. Em média, o Teste T demonstrou que, nas amostras independentes, os intervenientes do sexo masculino detiveram resultados superiores, no bem-estar social, do que os sujeitos do sexo feminino; $t(190) = 3.492$; $p < .001$ [$p < .05$]. O d de Cohen mostra um efeito médio ($d = 0.63$; $\geq .50$); [Cohen $d = (16.06 - 19.13) / 4.882494 = 0.628777$].

Na subescala do bem-estar psicológico [MHC-SF: Bem-estar Psicológico], a investigação indica a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo do sexo masculino [M = 24.60; DP = 6.961] e feminino [M = 22.90; DP = 6.289]; $t(190) = 1.486$; $p = .139$ [$p > .05$].

O sentido da vida [MLQ: Total] confirma a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo do sexo masculino [M = 33.60; DP = 5.555] e feminino [M = 32.47; DP = 5.376]; $t(190) = 1.171$; $p = .243$ [$p > .05$].

A investigação sugere a ausência de diferenças estatisticamente significativas, na subescala de presença [MLQ: Presença], entre o grupo do sexo masculino [M = 16.27; DP = 5.038] e feminino [M = 15.39; DP = 4.419]; $t(190) = 1.096$; $p = .274$ [$p > .05$].

Concluído, a subescala de procura [MLQ: Procura] assegura a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo do sexo masculino [M = 17.33; DP = 4.660] e feminino [M = 17.09; DP = 4.116]; $t(190) = .318; p = .751 [p > .05]$.

Hipótese 4. Existem diferenças estatisticamente significativas a nível das competências, bem-estar e sentido da vida em função da idade dos sujeitos [Cf. Tabela 2].

O Teste-T, que viabiliza a comparação entre dois grupos [grupo com uma idade Até 21 anos (N = 126; 17 a 21 anos); e grupo com Mais de 21 anos (N = 66; 22 a 44 anos)] [Cf. Anexo Aa], analisou as competências [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação], o bem-estar [MHC-SF] e o sentido da vida [MLQ], nos estudantes do ES, em função da idade. Nesta pesquisa, estudou-se o tamanho do efeito a partir do d de Cohen (1988) através de três classes: $\geq .20$ (pequeno), $\geq .50$ (médio) e $\geq .80$ (grande).

Verificou-se que as variâncias são homogêneas, segundo o teste de *Levene*, nas três escalas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação; MHC-SF; e MLQ] e nas subsequentes subescalas [MHC-SF: Bem-estar Emocional; MHC-SF: Bem-estar Social; MHC-SF: Bem-estar Psicológico; MLQ: Presença e MLQ: Procura] com um nível de significância de $p > .05$.

O Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação [Total] marca a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com uma idade Até 21 anos [M = 64.98; DP = 10.054] e o grupo com Mais de 21 anos [M = 68.67; DP = 11.306]. Em média, o Teste T mostrou que, nas amostras independentes, os indivíduos com uma idade Até 21 anos (mais novos) exibem resultados inferiores, nas competências transversais e específicas, do que os sujeitos com Mais de 21 anos (mais velhos); $t(190) = - 2.308; p = .022 [p < .05]$ O d de Cohen expõe um efeito pequeno ($d = 0.34; \geq .20$); [Cohen $d = (68.67 - 64.98) / 10.698331 = 0.344914$].

A pesquisa indica a presença de diferenças estatisticamente significativas, no bem-estar [MHC-SF: Total], entre o grupo com uma idade Até 21 anos [M = 50.96; DP = 12.677] e o grupo com Mais de 21 anos [M = 55.11; DP = 13.563]. Em média, o Teste T expôs que, nas amostras independentes, os participantes com uma idade Até 21 anos (mais novos) mostram resultados inferiores, na saúde mental positiva, do que os indivíduos com Mais de 21 anos (mais velhos); $t(190) = - 2.101; p = .037 [p < .05]$. O d

de Cohen mostra um efeito pequeno ($d = 0.32$; $\geq .20$); [Cohen $d = (55.11 - 50.96) / 13.127477 = 0.316131$].

A subescala do bem-estar emocional [MHC-SF: Bem-estar Emocional] apresenta diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com uma idade Até 21 anos [M = 11.98; DP = 3.320] e o grupo com Mais de 21 anos [M = 13.29; DP = 3.001]. Em média, o Teste T demonstrou que, nas amostras independentes, os sujeitos com uma idade Até 21 anos (mais novos) possuem resultados inferiores, no bem-estar emocional, do que os intervenientes com Mais de 21 anos (mais velhos); $t(190) = -2.669$; $p = .008$ [$p < .05$]. O d de Cohen expõe um efeito pequeno ($d = 0.41$; $\geq .20$); [Cohen $d = (13.29 - 11.98) / 3.164522 = 0.413965$].

Observou-se, também, na subescala do bem-estar social [MHC-SF: Bem-estar Social], a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com uma idade Até 21 anos [M = 16.10; DP = 4.699] e o grupo com Mais de 21 anos [M = 17.83; DP = 5.609]. Em média, o Teste T apresentou que, nas amostras independentes, os indivíduos com uma idade Até 21 anos (mais novos) mostraram resultados inferiores, no bem-estar social, do que os participantes com Mais de 21 anos (mais velhos); $t(190) = -2.264$; $p = .025$ [$p < .05$]. O d de Cohen mostra um efeito pequeno ($d = 0.33$; $\geq .20$); [Cohen $d = (17.83 - 16.10) / 5.174045 = 0.334361$].

A análise da subescala do bem-estar psicológico [MHC-SF: Bem-estar Psicológico] atesta a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com uma idade Até 21 anos [M = 22.87; DP = 6.402] e o grupo com Mais de 21 anos [M = 23.98; DP = 6.534]; $t(190) = -1.135$; $p = .258$ [$p > .05$].

O sentido da vida [MLQ: Total] indica a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com uma idade Até 21 anos [M = 32.18; DP = 5.840] e o grupo com Mais de 21 anos [M = 33.71; DP = 4.374]; $t(190) = -1.870$; $p = .063$ [$p > .05$]. A subescala de presença [MLQ: Presença] expõe a presença de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com uma idade Até 21 anos [M = 15.08; DP = 4.583] e o grupo com Mais de 21 anos [M = 16.52; DP = 4.383]. Em média, o Teste T apresentou que, nas amostras independentes, os sujeitos com uma idade Até 21 anos (mais novos) exibiram resultados inferiores, na subescala de presença, do que os participantes com Mais de 21 anos (mais velhos); $t(190) = -2.093$; $p = .038$ [$p < .05$]. O d de Cohen demonstra um efeito pequeno ($d = 0.32$; $\geq .20$); [Cohen $d = (16.52 - 15.08) / 4.484115 = 0.321134$]. Concluídamente, a subescala de procura [MLQ: Procura] mostra a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo

com uma idade Até 21 anos [M = 17.10; DP = 4.255] e o grupo com Mais de 21 anos [M = 17.20; DP = 4.192]; $t(190) = -.146$; $p = .884$ [$p > .05$].

Tabela 2. Teste T para amostras independentes: Diferenças das competências, bem-estar e sentido da vida em função da idade dos sujeitos.

	Até 21 anos (N=126) M (DP)	Mais de 21 anos (N=66) M (DP)	Teste de <i>Levene</i> (<i>Sig.</i>)	T	<i>df</i>	<i>Sig.(tailed)</i>
Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total	64.98 (10.054)	68.67 (11.306)	.409	- 2.308	190	.022
MHC-SF: Total	50.96 (12.677)	55.11 (13.563)	.290	- 2.101	190	.037
MHC-SF: Bem-estar Emocional	11.98 (3.320)	13.29 (3.001)	.402	- 2.669	190	.008
MHC-SF: Bem-estar Social	16.10 (4.699)	17.83 (5.609)	.072	- 2.264	190	.025
MHC-SF: Bem-estar Psicológico	22.87 (6.402)	23.98 (6.534)	.882	- 1.135	190	.258
MLQ: Total	32.18 (5.840)	33.71 (4.374)	.132	- 1.870	190	.063
MLQ: Presença	15.08 (4.583)	16.52 (4.383)	.815	- 2.093	190	.038
MLQ: Procura	17.10 (4.255)	17.20 (4.192)	.664	- .146	190	.884

Capítulo V | Discussão

A presente investigação intitula-se: “As Competências, o Bem-Estar e o Sentido da Vida nos Estudantes do Ensino Superior”. Neste sentido, examinou-se as relações entre a percepção do sentido da vida, das competências transversais pessoais e da saúde mental positiva (bem-estar), em estudantes. A avaliação das variáveis do estudo foi realizada por intermédio de instrumentos de autorresposta. Neste estudo, realizou-se também uma análise das propriedades psicométricas do Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017); contribuindo, assim, para a sua validação e adequação para esta investigação. No final, elaborou-se, para este efeito, uma investigação transversal do tipo não experimental.

Nesta investigação, utilizou-se uma amostra de 192 estudantes do ES (79.2% do sexo feminino e 20.8% do sexo masculino) com uma idade cronológica compreendida entre os 17 e os 44 anos. Em seguimento, descreve-se a representatividade da instituição de ensino, considerando o número de intervenientes e a respetiva percentagem: a FPCEUC deteve 82 sujeitos (42.7%); a FCTUC possuiu 24 indivíduos (12.5%); a FLUC teve 22 participantes (11.5%), a FMUC deteve 21 intervenientes (10.9%); a FDUC possuiu 19 indivíduos (9.9%); a opção, de resposta aberta, reservada a todas as Instituições do ES, teve 16 sujeitos (8.3%); a FFUC deteve 5 indivíduos (2.6%); e, por

fim, a FEUC possuiu 3 indivíduos (1.6%). A FCDEFUC não deteve quaisquer resultados.

Verificou-se uma ótima consistência interna [$\geq .80$] na adaptação transcultural do Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação [Total] com um $\alpha .90$. A adaptação de Pinheiro (2017), a partir da produção espanhola (ANECA, 2005), divulgou a presença de uma ótima qualidade psicométrica na avaliação das competências transversais e específicas, na população académica portuguesa. Porém, este estudo conjecturava, apenas, o teste desta ferramenta, e, aconselha-se, futuramente, a sua fiel investigação.

Em relação à escala do MHC-SF [Total] ($\alpha .91$) e a duas das suas subescalas, o Bem-estar Emocional ($\alpha .87$) e o Bem-estar Psicológico ($\alpha .85$), denotou-se uma ótima consistência interna [$\geq .80$]. Estes resultados possuem a mesma classificação que a validação da escala e das subescalas para a população portuguesa (Fonte et al., 2019). O mesmo não ocorre com a subescala do bem-estar social ($\alpha .77$) que suporta um efeito considerado adequado [$\geq .70$]. Poder-se-á observar, em termos internacionais, a mesma classificação de consistência interna [subescala do bem-estar social] no contexto argentino (Perugini et al., 2017), sérvio (Joshanloo & Jovanović, 2017) e holandês (Lamers et al., 2010).

Relativamente à escala do MLQ [Total], observou-se um fraco resultado de consistência interna com um $\alpha .63$ [$< .70$]. Assim, segundo Stenger et al. (2006), dever-se-ia analisar o efeito das subescalas do MLQ, devido à relativa independência das subescalas e das diferenças nas correlações. Notou-se, neste estudo, uma ótima consistência interna [$\geq .80$] na subescala de presença ($\alpha .87$) e na subescala de procura ($\alpha .81$) do MLQ. Averiguou-se, também, estes ótimos resultados na produção americana [subescala de Presença ($\alpha .81$) e na subescala de Procura ($\alpha .84$)] (Stenger et al., 2006). Em Portugal, observou-se que o MLQ Procura deteve um resultado adequado ($\alpha .79$) [$\geq .70$] e o MLQ Presença possuiu um *Alfa Cronbach* de $.68$ [$< .70$]. Simões et al. (2010) informaram que, ao contrário de Stenger et al. (2006), os participantes da adaptação portuguesa incluíram, apenas, as pessoas idosas. Estes resultados refletem, certamente, que o sentido da vida, segundo Wong (1998), detém mais peso na população idosa (Wong, citado em Simões et al., 2010).

Perante a análise do Coeficiente de Correlação de *Pearson* (**Hipótese 1.**), os resultados indicaram, de forma detalhada, uma forte correlação [$\geq .50$] entre: a saúde mental positiva [MHC-SF: Total] e a presença do sentido da vida [MLQ: Presença]; o

sentido da vida [MLQ: Total] e a presença do sentido da vida [MLQ: Presença]; e o sentido da vida [MLQ: Total] e a procura do sentido da vida [MLQ: Procura].

Subsequentemente, verificou-se uma correlação moderada $\geq .30$ entre: as competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] e o bem-estar [MHC-SF: Total]; as competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] e a presença do sentido da vida [MLQ: Presença]; e o bem-estar [MHC-SF: Total] e o sentido da vida [MLQ: Total].

Porém, notou-se a presença de correlações inversas (negativas) e estatisticamente significativas entre: as competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] e a procura do sentido da vida [MLQ: Procura]; o bem-estar [MHC-SF: Total] e a procura do sentido da vida [MLQ: Procura]; e, por fim, a presença [MLQ: Presença] e a procura do sentido da vida [MLQ: Procura].

Concluídamente, não se denotou uma correlação entre as competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] e o sentido da vida [MLQ: Total].

Na observação da Regressão Linear Simples, verificou-se que as competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total], segundo os estudantes do ES, é uma variável preditora, em 15.9%, do bem-estar [MHC-SF: Total] (**Hipótese 2.1.**). A atual investigação denota um valor preditivo, positivo e estatisticamente significativo entre as competências transversais e específicas, no bem-estar (saúde mental positiva). Ellena et al. (2021) referem que as competências transversais predizem o bem-estar psicológico, embora, nesse ensaio, o grau de urbanização e género desempenhassem um papel decisivo. Nessa pesquisa, os autores analisaram, apenas, o exame de algumas facetas presentes neste estudo.

A definição das competências, graças às diversas mutações organizacionais, foi “(re)conceituada e (re)valorizada”. As transformações decursivas do meio externo [panorama político, económico e social] e interno resultam da globalização (Ayub & Martins, 2019). Assim, esta conceção, nesta hipótese, coliga-se ao bem-estar. Este conceito define-se, por consequência, como uma construção dinâmica que muda ao longo do tempo e que paira dentro do sujeito (Sonnentag, 2015); corroborando a

eficácia do desempenho e da experiência, no funcionamento psicológico (Ryan & Deci, 2001).

Marca-se a escassez de produção científica tanto das *soft skills* como das *hard skills*, na saúde mental positiva. Recomenda-se a produção de pesquisas que corroborem esta predição.

De acordo com a **Hipótese 2.2.**, verificou-se que as competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] é uma variável preditora, em 9.6%, da presença do sentido da vida [MLQ: Presença] assim como a **Hipótese 2.3.** informa que as competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total] é preditora, em 3.5%, da procura do sentido da vida [MLQ: Procura].

Perante o autorrelato dos estudantes, em termos estatísticos, observou-se no primeiro caso [Hipótese 2.2.], a existência de um valor preditivo e estatisticamente significativo, e, os constructos associam-se de maneira positiva. Para a comunidade académica, as competências explicitam, seguramente, a presença do sentido da vida.

Todavia, o mesmo não ocorre no segundo caso [Hipótese 2.3.], apesar de se confirmar a conjectura, visto que, os dois constructos se associam com um valor preditivo, inverso (negativo) e significativo. Neste aspeto, os estudantes consideram que as competências não esclarecem, certamente, a procura do sentido da vida porque autopercecionam-se como titulares da presença do sentido da vida.

Embora, na literatura, não subsista produção científica que corrobore este pressuposto, convém mencionar que, segundo Neves et al. (2008), na generalidade, as competências explicam o desempenho de uma atividade ou tarefa, com sucesso, assim como o conhecimento de uma certa área do saber e/ou *skill*; enquanto a presença do sentido da vida corrobora o grau de como os indivíduos se percecionam e consideram um propósito, uma missão ou uma meta genérica na vida (Stenger, citado em Stenger et al., 2009). Por sua vez, a procura pelo sentido da vida permite, ao indivíduo, entender a busca pela compreensão de significado e pelo significado e propósito de vida (Stenger, citado em Stenger et al., 2009).

Assinala-se a escassez de produção científica das competências, na presença e na procura do sentido da vida, a fim de se verificar estas hipóteses [Hipótese 2.2. e Hipótese 2.3.]. Sugere-se a investigação destes temas.

O sentido da vida [MLQ: Total] é preditor, em 19.7%, do bem-estar [MHC-SF: Total] (**Hipótese 2.4.**). Este valor revelou-se preditivo, positivo e estatisticamente significativo; revelando a coligação destes construtos na literatura.

García-Alandete (2015) afirma a existência de uma relação significativa entre o sentido da vida e as dimensões do bem-estar psicológico, em termos da covariância e previsão, nomeadamente, o bem-estar psicológico global, a autoaceitação, o “*environment mastery*” e as relações positivas. O autor declara que a experiência do sentido da vida é essencial para o bem-estar psicológico. Por sua vez, Arslan et al. (2020) corroboram o papel do sentido da vida na promoção de uma saúde mental completa. Os sujeitos com um enorme significado na vida possuem de uma melhor saúde mental do que os indivíduos detentores de um significado inferior. Isto decorre no contexto pandémico.

De acordo com a **Hipótese 2.5.**, a presença do sentido da vida [MLQ: Presença] é preditora, em 50.5%, do bem-estar [MHC-SF: Total]. Este valor revelou-se preditivo, positivo e estatisticamente significativo; revelando, portanto, a associação destas temáticas. A subescala de presença correlaciona-se com as variáveis do bem-estar, da personalidade e da religiosidade (Stenger et al., 2006).

Wong (1998) refere que a religião é mais que um combinado de rituais e doutrinas, afetando o modo como os indivíduos vivem e morrem. As escolhas e decisões possibilitam a esperança e o conforto na adversidade, admitindo a visualização da beleza e bondade além do mundo físico e social. No entanto, a espiritualidade é uma construção mais inclusiva do que a religião. O sujeito pode ser espiritual sem ser religioso. O autor esclarece o sentido pessoal (*personal meaning*) como uma construção individual, um sistema cognitivo, que possibilita um significado pessoal à vida. Este sistema é composto pelos seguintes constituintes: a cognição, a motivação e a afetividade.

A experiência do sentido da vida é marcante para o bem-estar psicológico (García-Alandete, 2015); e Li et al. (2020) asseguraram que, na sua pesquisa, existe uma forte relação entre a presença do sentido da vida e o bem-estar emocional (*SWB*). Estes efeitos certificam, apenas, o estudo de algumas facetas.

Concluídamente, denota-se a carência de produção científica que coligue a presença do sentido da vida com a saúde mental positiva (bem-estar).

A procura do sentido da vida [MLQ: Procura] é preditora, em 3.9%, do bem-estar (saúde mental positiva) [MHC-SF: Total] (**Hipótese 2.6.**). Nesta observação, os efeitos

demonstram que, na presente hipótese, a população acadêmica detém, estatisticamente, um valor preditivo, inverso (negativo) e significativo. Poder-se-á declarar que os estudantes que se consideram como detentores da presença do sentido da vida, no bem-estar, não procuram por sentido.

Lin e Chan (2020), na sua investigação, informaram que os resultados entre a procura do sentido da vida e o bem-estar, varia conforme as díspares sociedades e consoante o bem-estar indexado pela felicidade, satisfação para com a vida e saúde subjetiva. Os constrangimentos culturais [externos], os contextos socioinstitucionais, económicos e ecológicos [coletivismo, ameaças de paz, escassez económica e ameaças ambientais] reduzem a conexão entre a procura do sentido da vida e o bem-estar.

Stenger et al. (2006) informam que os psicólogos, algumas vezes, trabalham com os seus pacientes por forma a aumentar o bem-estar, corroborando, portanto, a importância da percepção do sentido da vida. O MLQ detém a capacidade de medir a presença e a procura, de forma independente [relativa], através de uma enorme flexibilidade teórica e empírica. A ferramenta, admite a identificação dos sujeitos que nutrem um significado na vida, e, que ainda investigam o estudo da sua compreensão. Mais tarde, graças à relativa independência das subescalas, poder-se-á comparar estes resultados com os indivíduos que sentem a vida como significativa, embora não estejam empenhados na procura de quaisquer significados. Portanto, na presente pesquisa, verifica-se a forte relação do MLQ e das suas subescalas, na **Hipótese 2.7**. [o sentido da vida [MLQ: Total] é preditor, em 42.7%, da presença do sentido da vida [MLQ: Presença]] e na **Hipótese 2.8**. [o sentido da vida [MLQ: Total] é preditor, em 33.4%, da procura do sentido da vida [MLQ: Procura]]. Poder-se-á afirmar, segundo a literatura e os resultados desta investigação, que as subescalas do MLQ apresentam medidas fiáveis e estruturalmente consistentes na presença e procura do sentido da vida.

No final, assegura-se que a presença do sentido da vida [MLQ: Presença] é preditora, em 5.7%, da procura do sentido da vida [MLQ: Procura], ainda que a estimativa, detenha um valor preditivo, inverso (negativo) e significativo (**Hipótese 2.9**). Denota-se, nesta hipótese, a possibilidade de observar, claramente, a questão da relativa independência das subescalas do MLQ e da flexibilidade teórica e empírica, corroborando a premissa de Stenger et al. (2006). Os resultados sugerem que os estudantes que experienciam a vida como significativa, não se empenham na procura. Ou seja, o indivíduo procura o sentido quando legitima a ausência deste; e se perceber a presença de sentido, o indivíduo não deterá motivação na procura (Frankl,

citado em Várzea, 2014). Assim, o sentido da vida diverge “de pessoa para pessoa, de dia para dia e de hora para hora. O que importa, por isso, não é o sentido da vida em geral, mas antes o sentido específico da vida para uma pessoa num dado momento.” (Frankl, 1946/2021).

Sugere-se, novamente, à produção científica que suporte a anterior predição.

No Teste T (**Hipótese 3.**), verifica-se, em função do género dos estudantes do ES, que os homens mostram efeitos superiores nas competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total], no bem-estar (saúde mental positiva) [MHC-SF: Total] e no bem-estar social [MHC-SF: Bem-estar Social] do que as mulheres.

Evidentemente, detendo a cautela relativa à interpretação, estes efeitos, na população estudantil, poder-se-ão esclarecer pela presença de características relacionadas com a identidade de género que se desenvolve e renova ao longo da vida.

Bussey (2011) descreve o desenvolvimento da identidade de género através da perspetiva social humanista, da sociologia e da psicologia. A teoria cognitiva social narra que os indivíduos constroem as suas conceções da identidade de género graças à combinação de fatores sociais e sócio-estruturais; e à sua díspar conduta, nas relações, que se coliga a processos autorreguladores e motivacionais. Estes processos esclarecem a influência social através do contacto parental, dos pares, dos meios de comunicação social e de outros sistemas sociais.

Adams e Marshall (1996), no seu ensaio sobre a socialização para a formação da identidade, declararam a relevância do processo de socialização, a natureza do *self*, os processos de crescimento e desenvolvimento, o contexto pessoal e a ligação do micro e macro ambiente.

Naturalmente, os indivíduos não são apenas produtos dos distintos sistemas sociais, já que, estes contribuem na transformação das conceções de género e na concretização de mutações sociais. Os papéis de género alteram-se graças às ações dos sujeitos que, sequentemente, afetam os subsistemas sociais e, posteriormente, o desenvolvimento e a alteração da identidade de género (Bussey, 2011).

Na atualidade, não se verificaram quaisquer resultados científicos que afirmem a predição anterior. Recomenda-se a produção futura.

Adicionalmente, verifica-se a inexistência de diferenças estatísticas entre os estudantes do sexo masculino e feminino: no bem-estar emocional [MHC-SF: Bem-estar emocional], no bem-estar psicológico [MHC-SF: Bem-estar psicológico], no

sentido da vida [MLQ: Total], na presença do sentido da vida [MLQ: Presença] e na procura do sentido da vida [MLQ: Procura] (Hipótese 3.).

Atestou-se, a partir do Teste T e em função da idade (**Hipótese 4.**), que os estudantes com Mais de 21 anos (mais velhos) detêm resultados superiores quando comparados com os indivíduos com uma idade Até os 21 anos (mais novos): nas competências transversais e específicas [Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total], no bem-estar (saúde mental positiva) [MHC-SF: Total], no bem-estar emocional [MHC-SF: Bem-estar emocional], no bem-estar social [MHC-SF: Bem-estar social] e na presença do sentido da vida [MLQ: Presença].

Seguramente, estes resultados sugerem a existência de características relacionadas com o desenvolvimento humano e a tomada de decisão que se modifica conforme a idade; sendo que os mais velhos, no desempenho das presentes temáticas, superaram os mais novos.

O desenvolvimento humano integra o estudo da afetividade, da cognição, da sociedade e da biologia ao longo do ciclo vital (Mota, 2005). Portanto, segundo a literatura e detendo, claramente, a cautela relativa à interpretação devido à divergência dos estudos, poder-se-á denotar, as disparidades estatísticas entre os mais velhos e os mais novos. Halpern-Felsher e Cauffman (2001) informam que a decisão dos adolescentes e adultos difere; sendo que os adultos superam no desempenho. Estes são mais propensos a considerar tanto os riscos e benefícios associados às decisões como a sugestão de conselhos. Anteriormente, Byrnes e McClenny (1994), na sua experiência com adolescentes e adultos, referem que as diferenças na idade surgiram, especialmente quando a experiência era mais complexa, perante: a utilização de estratégias similares na avaliação das opções; a similaridade no otimismo; a semelhança das estratégias relativas à capacidade de conceber resultados; a suscetibilidade de escolha das opções; e, também, no domínio preciso de memórias perante o desempenho.

Não se apurou resultados que corroborem a precedente predição. Recomenda-se a produção futura.

Adicionalmente, nesta conjectura (Hipótese 4.), não subsistem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo Até 21 anos (mais novos) e Mais de 21 anos (mais velhos): no bem-estar psicológico [MHC-SF: Bem-estar psicológico], no sentido da vida [MLQ: Total] e na procura do sentido da vida [MLQ: Procura].

Capítulo VI | Conclusão

As competências, o bem-estar e o sentido da vida detêm, atualmente, um papel hegemónico na comunidade científica. Nesta perspetiva, a presente investigação examinou as relações entre a perceção do sentido da vida, das competências transversais pessoais e da saúde mental positiva (bem-estar), em estudantes do ensino superior. A avaliação das variáveis do estudo foi realizada por intermédio de instrumentos de autorresposta. Neste estudo, realizou-se também uma análise das propriedades psicométricas do Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017); contribuindo, assim, para a sua validação e adequação para esta investigação.

Nesta investigação, os estudantes responderam ao seguinte conjunto de instrumentos: o Questionário Sociodemográfico (Rodrigues et al., 2022); o Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017); o *Mental Health Continuum – Short Form* (Fonte et al., 2019); e o *Meaning In Life*

Questionnaire (Simões et al., 2010). Realizou-se uma avaliação psicométrica do Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017) que revelou um nível muito satisfatório de consistência interna (α .90).

O estudo utilizou uma amostra de 192 estudantes do ES (79.2% do sexo feminino e 20.8% do sexo masculino) com uma idade compreendida entre os 17 e os 44 anos. Em sequência, descreve-se a representatividade institucional e o respetivo valor, em percentagem, da participação dos estudantes da academia: a FPCEUC (42.7%); a FCTUC (12.5%); a FLUC (11.5%); a FMUC (10.9%); a FDUC (9.9%); a opção, de resposta aberta, destinada a todas as Instituições do ES (8.3%); a FFUC (2.6%); e, por fim, a FEUC (1.6%). A FCDEFUC não teve quaisquer resultados.

Perante a análise do Coeficiente de Correlação de *Pearson*, os efeitos destacaram, de forma detalhada, uma forte correlação entre: a saúde mental positiva (bem-estar) e a presença do sentido da vida; o sentido da vida e a presença do sentido da vida; e o sentido da vida e a procura do sentido da vida. Verificou-se, também, uma correlação moderada entre: as competências transversais e específicas e a saúde mental positiva; as competências transversais e específicas e a presença do sentido da vida; e a saúde mental positiva e o sentido da vida. Todavia, notou-se a presença de correlações inversas e estatisticamente significativas entre: as competências transversais e específicas e a procura do sentido da vida; a saúde mental positiva e a procura do sentido da vida; e, por fim, a presença do sentido da vida e a procura do sentido da vida. Não se denotou uma correlação entre as competências e o sentido da vida.

Neste estudo, perante o autorrelato dos estudantes, na análise da Regressão Linear Simples, notou-se a presença de um valor preditivo, positivo e estatisticamente significativo nas seguintes hipóteses: as competências transversais e específicas é uma variável preditora do bem-estar; as competências transversais e específicas é uma variável preditora da presença do sentido da vida; o sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar; a presença do sentido da vida é preditora do bem-estar; o sentido da vida é uma variável preditora da presença do sentido da vida; e o sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida. Verificou-se, também, as hipóteses detentoras de um valor preditivo, inverso (negativo) e significativo: as competências transversais e específicas é uma variável preditora da procura do sentido da vida; a procura do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar; e a presença do sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida.

Observou-se, em função do género dos estudantes, a partir do Teste T, que os homens obtiveram resultados superiores aos das mulheres, nas competências transversais e específicas, na saúde mental positiva (bem-estar) e no bem-estar social. Examinou-se, também, em função da idade, que os estudantes com Mais de 21 anos (mais velhos) detêm resultados superiores quando comparados com os indivíduos com uma idade Até os 21 anos (mais novos): nas competências transversais e específicas, na saúde mental positiva, no bem-estar emocional, no bem-estar social e na presença do sentido da vida.

Concluídamente, os resultados sugerem uma elevada correlação positiva e estatisticamente significativa entre as medidas de saúde mental positiva e a presença do sentido a vida, o que significa que quanto maior o bem-estar, maior o propósito que os estudantes reconhecem na sua vida. Verificou-se, ainda, uma correlação positiva moderada entre as competências transversais e a saúde mental positiva assim como as competências transversais e a presença do sentido da vida. Estes resultados podem ser interpretados como significando que os estudantes que se avaliam com mais competências transversais (competências interpessoais, sistémicas e instrumentais) tendem a se avaliar com maior bem-estar e presença do sentido da vida.

Contudo, notou-se a presença de correlações negativas estatisticamente significativas entre a procura do sentido da vida e as competências transversais assim como entre a procura do sentido da vida e a saúde mental positiva. Estes resultados parecem alertar para que os estudantes, que referem andar à procura do sentido da vida, se avaliam menos competentes do ponto de vista pessoal e social e com menos bem-estar.

Por fim, é de realçar o facto de termos encontrado uma correlação negativa entre a presença e a procura do sentido da vida, o que corrobora os resultados encontrados noutras investigações que chamam a atenção para a importância da avaliação diferenciada dessas duas componentes do sentido da vida.

Os resultados da Regressão Linear Simples confirmam a hipótese de que a medida das competências transversais é uma variável preditora do bem-estar assim como da presença do sentido da vida e, ainda, confirmou-se a hipótese de que a presença do sentido da vida tem o poder preditivo em relação ao bem-estar dos estudantes.

Este estudo sugere a importância de se avaliar as competências, a saúde mental positiva e o sentido da vida, em conjunto, na população académica.

Esta investigação contribuiu para o estudo de diversos constructos, na população académica portuguesa, ainda que se denotem algumas sugestões, implicações ou limitações:

- O Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017) ainda não detém uma adaptação para a população portuguesa. Recomenda-se o posterior estudo.
- A representatividade do sexo masculino (40 sujeitos), nesta amostra, é inferior quando comparada com a do sexo feminino (152 sujeitos), havendo, portanto, uma disparidade que coloque em causa o particular estudo.
- Não se analisou o efeito da instituição de ensino e do nível de escolaridade nos constructos considerados.
- A produção científica que relaciona as competências transversais e específicas com o bem-estar e o sentido da vida ou é escassa ou inexistente.
- O preenchimento do protocolo (via *online*) não deteve qualquer medição temporal e, certamente, os intervenientes do estudo possuem os meios económicos que permitam esta ação. Esta particularidade não foi avaliada.
- Este estudo transversal necessita de cautela quanto à interpretação dos resultados e, por consequência, considera-se essencial o desenvolvimento e a implementação de mais estudos científicos transversais e/ou longitudinais, no futuro.

Referências Bibliográficas

- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429–442. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0041>
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016). Relações entre Adaptabilidade de Carreira e Vivências Acadêmicas no Ensino Superior Relation between Career Adaptability and Academic Experiences in Higher Education. *Psicología Desde El Caribe*, 33(2), 158–168. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7071>

- Amirkhanova, A., Davletkalieva, E., Muldasheva, B., Kibataeva, N., Satygliyeva, G., & Arynhanova, E. (2015). A modelo of self-education skills in high education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *171*, 782–789. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.192>.
- Andrade, T., & Barbosa, A. J. F. (2007). *Atitudes perante a morte e sentido de vida em profissionais de saúde*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- ANECA. (2004). Libro Blanco: *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA. (2005). Libro Blanco: *Título de Grado en Psicología*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA. (2004). Libro Blanco: *Título de Grado en Trabajo Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Arslan, G., Yıldırım, M., Karataş, Z., Kabasakal, Z., & Kılınç, M. (2020). Meaningful Living to Promote Complete Mental Health Among University Students in the Context of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 930–942. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00416-8>
- Ayub, S. R. C., & Martins, R. A. (2019). Projeto Interdisciplinar: Desenvolvimento De Competências Transversais. *Colloquium Humanarum*, *16*(1), 41–48. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n1.h402>
- Behera, R. R., Bera, R., Karthik, R. (2022). Migration and Well-Being: A Global Perspective. *Indian Journal of Positive Psychology*, *13*(2), 182-189.
- Bussey, K. (2011). Gender Identity Development. *Handbook of Identity Theory and Research*, 603–628. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_25

- Byrnes, J. P., & McClenny, B. (1994). Decision-Making in Young Adolescents and Adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 358–388.
- Camara, P. B. (2017). *Dicionário de Competências* (1 st ed.). Editora RH.
- Carona, C., Moreira, H., & Fonseca, A. (2021). Maternal depression and anxiety in an interpersonal context: The effects of positive–negative self-expressiveness within the family. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02302-5>
- Carona, C., Pereira, M., Moreira, H., Silva, N., & Canavarro, M. C. (2012). The Disability Paradox Revisited: Quality of Life and Family Caregiving in Pediatric Cerebral Palsy. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 971–986. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9659-0>
- Carvalho, M. P. M., & Dias, M. da L. B. R. V. (2012). Saúde Mental e Desenvolvimento Pessoal Positivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 135–144.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Das, A. K. (1998). Frankl and the Realm of Meaning. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 36(4), 199-211. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1998.tb00392.x>.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. (2022). *Direção-Geral de Estatísticas Da Educação E Ciência*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>
- Ellena, A. M., Marta, E., Simões, F., Fernandes-Jesus, M., & Petrescu, C. (2021). Soft Skills and Psychological Well-being: A Study on Italian Rural and Urban NEETs. *Revista Calitatea Vieții*. <https://doi.org/10.46841/rcv.2021.04.02>

- Figueiredo De Barros, A. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175.
- Fonte, C., Silva, I., Vilhena, E., & Keyes, C. L. M. (2019). The Portuguese Adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form for Adult Population. *Community Mental Health Journal*, 56, 368–375. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00484-8>
- Frankl, V. E. (2021). *O Homem em Busca de um Sentido* (15th ed.). Lua de Papel. (Original work published 1946)
- García-Alandete, J. (2015). Does Meaning in Life Predict Psychological Well-Being? An Analysis Using the Spanish Versions of the Purpose-In-Life Test and the Ryff's Scales. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 89–98. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.27>
- Garrido, M. V., & Prada, M. (2016). *Manual de Competências Acadêmicas: Da adaptação à universidade à excelência acadêmica* (1st ed.). Edições Sílabo.
- Halpern-Felsher, B. L., & Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision: Decision-making competence in adolescents and adults. *Applied Developmental Psychology*, 22, 257–273.
- Hendarman, A. F., & Cantner, U. (2017). Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business Review*, 8(2), 139–169. <https://doi.org/10.1007/s40821-017-0076-6>
- Henderson-King, D., & Smith, M. N. (2006). Meanings of Education for University Students: Academic Motivation and Personal Values as Predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195–221. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-0006-4>

- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658–663. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.008>
- Hryhorova, T. (n.d.). Review of Modern Strategies and Tools that Provide an Application of the Competence Approach in the System of High Education. 352-355.
- Ilie, S., Rose, P., & Vignoles, A. (2021). Understanding higher education access: Inequalities and early learning in low and lower-middle-income countries. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1237-1258. <http://doi:10.1002/berj.3723>
- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U., & de Wit, H. (2021). Global Social Responsibility and the Internationalisation of Higher Education for Society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 330-347. <http://doi:10.1177/10283153211031679>
- Joshanloo, M., & Jovanović, V. (2017). The factor structure of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in Serbia: An evaluation using exploratory structural equation modeling. *Journal of Mental Health*, 26(6), 510–515. <https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1222058>
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. *See Kahneman et al 1999*, 3-25.
- Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N, eds (1999). Well-Being: the foundations of hedonic Psychology. New York: Russell Sage Found.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Psychology Quarterly. *American Sociological Association*, 61(2), 121-140.

- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539-548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kim, T.-H., Lee, S. M., Yu, K., Lee, S., & Puig, A. (2005). Hope and the Meaning of Life as Influences on Korean Adolescents' Resilience: Implications for Counselors. *Asia Pacific Education Review, 6*(2), 143–152. <https://doi.org/10.1007/bf03025828>
- LaCroix, E. (2021). Organizational Complexities of Experiential Education: Institutionalization and Logic Work in Higher Education. *Journal of Experiential Education, 45*(2), 157–171. <https://doi.org/10.1177/10538259211028987>
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. M. (2010). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology, 67*(1), 99–110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jclp.20741>
- Larson, J. L. (1993). The measurement of social well-being. *Social Indicators Research, 28*, 285–296.
- Li, J.-B., Dou, K., & Liang, Y. (2020). The Relationship Between Presence of Meaning, Search for Meaning, and Subjective Well-Being: A Three-Level Meta-Analysis Based on the Meaning in Life Questionnaire. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00230-y>
- Lin, L., & Chan, H. (2020). When is search for meaning in life beneficial for well-being? A cross-national study. *International Journal of Psychology, 56*(1), 75–84. <https://doi.org/10.1002/ijop.12696>

- Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (8th ed.). Lisboa: ReportNumber.
- Mota, M. E. (2005). Psicologia do Desenvolvimento: Uma perspectiva histórica. *Temas Em Psicologia*, 13(2), 105–111.
- Neves, J. G., Garrido, M., & Eduardo, S. (2008). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais* (2nd ed.). Edições Sílabo, LDA.
- Perugini, M. L., De la Iglesia, G., Castro Solano, A., & Keyes, C. L. M. (2017). The Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in the Argentinean context: Confirmatory factor analysis and measurement invariance. *Europe's Journal of Psychology*, 13(1), 93–104.
- Pinheiro, M. R. (2017). *Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Manual de utilização*. Gabinete de Apoio a Estudantes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (documento não publicado).
- Pinto, R. R. (2022). *Introdução à Análise de Dados* (3rd ed.). Edições Sílabo.
- 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)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revised. *J. Pers. Soc. Psychol.* 69:719-27.

- Ryff, C. D., & Singer, B (1998). The contours of positive human health. *Psychol. Inq.* 9:1-28.
- Silva, R. S. (2016). As Competências Transversais de Graduados de Economia e Gestão na Interface Universidade-Mundo do Trabalho. 2016. 260f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, maio 2016.
- Simões, A., Oliveira, A. L., Lima, M. P., Vieira, C. M. C., & Nogueira, S. M. (2010). O MLQ: Um Instrumento para Avaliar o Sentido da Vida. *Psicologia Educação e Cultura*, XIV (2), 247-268.
- Sonnentag, S. (2015). Dynamics of Well-being. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 2(1), 261-293.
<http://doi:10.1146/annurev-orgpsych-032414-111347>
- Sousa, L., Galante, H., & Figueiredo, D. (2003). Qualidade de vida e bem-estar dos idosos: um estudo exploratório na população portuguesa Quality of life and well-being of elderly people: an exploratory study in the Portuguese population. *Rev Saúde Pública*, 37(3), 364–371.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43–52.
<https://doi.org/10.1080/17439760802303127>

- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(3), 633–687. <https://doi.org/10.1590/1679-395112337>
- Thorsteinsen, K., & Vittersø, J. (2019). Now you see it, now you don't: Solid and subtle differences between Hedonic and Eudaimonic Wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639794>
- Tureck, R., & Țierean, O. M. (2021). Soft Skills Development Among Students Of Transylvania University Of Brasov. *Bulletin of the Transylvania University of Braşov*, 14(63)(2), 151–160. <https://doi.org/10.31926/but.es.2021.14.63.2.18>
- Vargas Maldonado, T., Martins Meurer, A., Krespi Musial, N., & Colauto, R. D. (2022). Desempenho acadêmico e bem-estar pessoal subjetivo dos pós-graduados stricto sensu. *Contabilidade Y Negocios*, 17(33), 241-262. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.202201.010>
- Várzea, A. M. S. (2014). *Sentido de Vida: Relações com a Regulação da Satisfação das Necessidades, Bem-Estar e Distress Psicológicos e Sintomatologia*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Wong, P. T. P. (1998). Spirituality, meaning, and successful aging. In P. T. P. Wong & P. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological*

research and clinical applications (pp. 359-394). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

World Health Organization. (2021). *Mental health*. Wwww.who.int.
<https://www.who.int/westernpacific/health-topics/mental-health>

Yalom, I. (2002). Religion and Psychiatry. *American Journal of Psychotherapy*, 56(3), 301–316. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2002.56.3.301>

Zhang, S., Fu, Y., Liu, Q., Turel, O., & He, Q. (2022). Psychological capital mediates the influence of meaning in life on prosocial behavior of university students: A longitudinal study. *Children and Youth Services Review*.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106600>

[Anexos]

Anexo A: Competências Comportamentais – Pessoais

Camara (2017) afirma, na consecutiva lista, as competências comportamentais – pessoais:

- 1. Adaptabilidade:** Aptidão para deter a eficácia nos ambientes mutáveis assim como na capacidade para se adequar às diferentes situações (Camara, 2017).

2. **Ambição:** Necessidade para alcançar êxitos, obter uma elevada posição e criar uma carreira. Possui consciência, na carreira, bem como luta pelo seu subsequente progresso (Camara, 2017).
3. **Assunção de riscos:** Capacidade para correr riscos estimados (Camara, 2017).
4. **Autoconfiança:** Seleção da perspectiva, na concretização de um trabalho ou resolução de problemáticas, demonstrando, portanto, a confiança nas decisões e opiniões, principalmente, em posições árduas (Camara, 2017).
5. **Autocontrolo:** Habilidade para controlar a calma e as metas diante dos desafios pessoais (Camara, 2017).
6. **Autodesenvolvimento:** Direção da ação perante a pesquisa de novos conhecimentos na atividade profissional, considerando as novas experiências do seu campo particular, relativas às respostas condicionantes do mercado (Camara, 2017).
7. **Autonomia:** Competência, na tomada de decisão, que considera os efeitos das decisões e medidas em causa (Camara, 2017).
8. **Capacidade de aprendizagem:** Tendência e habilidade de deter uma aprendizagem num continuum, principalmente, na atividade profissional (Camara, 2017).
9. **Capacidade de decisão:** Aptidão, na tomada de decisão, que considera os resultados das resoluções e medidas (Camara, 2017).
10. **Capacidade de organização e gestão de tempo:** Habilidade de constituir, priorizar e efetuar as tarefas, no tempo instituído, a fim de uma excelente qualidade nos trabalhos (Camara, 2017).
11. **Conformidade:** Capacidade de aceitação e atuação perante as regras e regulamentos no domínio profissional. Pesquisa a concordância dos responsáveis antes de quaisquer alterações neste âmbito (Camara, 2017).
12. **Determinação:** Segue as metas, de maneira perseverante e otimista, detendo o propósito de as superar. É ambicioso, embora detenha o senso de realidade. Identifica-se com o projeto da organização e prossegue o projeto (Camara, 2017).
13. **Energia:** Capacidade para se sustentar, ativamente, durante um vasto período. Trabalha de forma severa (Camara, 2017).
14. **Flexibilidade:** Aptidão para alterar o estilo e/ou o tipo de aproximação, a fim de obter um fim particular (Camara, 2017).

- 15. Honestidade:** Contacta os propósitos e sentimentos de forma franca. Expressa e colhe juízos de outrem de maneira aberta e construtiva. Coloca, em prática, o que declara, e, defende o que acredita. Permite as suas próprias vulnerabilidades e incorreções, atuando na conseqüente resolução de incorreções (Camara, 2017).
- 16. Humildade:** Ouve os pareceres de outrem, a fim de os solicitar. Demonstra a abertura defronte ao aprendizado e à subsequente alteração. Trata todos os sujeitos com justiça, detendo-os num elevado conceito. Considera, também, a multiplicidade da empresa assim como as subseqüentes expetativas positivas relacionadas com outrem [por exemplo, possibilita apoio, benefícios perante a dúvida e oportunidades] (Camara, 2017).
- 17. Independência:** Competência de atuação perante as suas afirmações. Tendência para seguir o seu próprio trajeto. Não quer agradecer os outros (Camara, 2017).
- 18. Iniciativa:** Coloca em prática os novos ideais e as ações que executam as tarefas. Não se conforma e prevê a melhoria num continuum. Adianta barreiras e desejos, nem sempre óbvios, a fim da eficácia (Camara, 2017).
- 19. Integridade:** Contacta os propósitos, conceitos e afetos de maneira aberta e verdadeira. Executa e protege o que acredita e executa o que refere. Permite os seus erros e vulnerabilidades, corrigindo os erros (Camara, 2017).
- 20. Motivação para o trabalho:** Detém um grau de satisfação elevado perante os deveres e atividades pertencentes à função. Identifica-se com o projeto da empresa e segue as metas exigentes (Camara, 2017).
- 21. Orientação para os resultados:** Tendência para a ação de forma a concretizar. Segue as metas, de maneira proactiva, detendo a intenção de as superar. É dedicado na melhoria e na tentativa de novas coisas bem como testa padrões dignos de sublimidade (Camara, 2017).
- 22. Proatividade:** Deteta as chances e atua, sobre estas, de forma rápida e antecipa as situações. As oportunidades e as barreiras nem sempre são compreensíveis perante os outros. É decidido numa altura de perturbação (Camara, 2017).
- 23. Resiliência:** Rápida recuperação dos sujeitos, graças aos comportamentos, diante das ruturas, do stresse e de um estado emocional desequilibrado (Camara, 2017).
- 24. Resolução de problemas:** Comportamentos direcionados à proatividade, ao reconhecimento e solução de problemáticas, oferecendo novas alternativas que visam a performance (Camara, 2017).

- 25. Rigor:** Comportamentos que demonstram o respeito pela fixação de prazos, os compromissos para com os colegas e clientes, e o cumprimento de diretrizes adequáveis ao desenvolvimento do trabalho (Camara, 2017).
- 26. Sigilo e descrição:** Comportamento direcionado ao não compromisso da organização, a fim da discrição e da não divulgação do material sigiloso [interno ou externo] (Camara, 2017).
- 27. Tenacidade:** Competência para enfrentar uma problemática até à subseqüente resolução (Camara, 2017).
- 28. Tolerância ao stresse:** Estabilidade na produção quando ocorre pressão, constrangimentos, desilusões e rejeições. Habilidade para manter a eficiência perante o stresse, relativamente, ao tempo e/ou à ambigüidade das funções (Camara, 2017).
- 29. Transigência:** Habilidade de aceitação e ação conforme as políticas e/ou procedimentos da organização. Busca, também, a concordância dos sujeitos na alteração das políticas e dos procedimentos (Camara, 2017).

Anexo B: Competências Comportamentais – Interpessoais

Camara (2017) declara, no imediato catálogo, as competências comportamentais – interpessoais:

- 1. Aceitação:** O estilo pessoal não incomoda os clientes e/ou colegas (Camara, 2017).

2. **Análise:** Competência para reconhecer uma problemática, mostrar os seus elementos e criar as relações de causa e efeito. Prevê-se uma conclusão e/ou uma solução lógica (Camara, 2017).
3. **Análise de problemas:** Aptidão para reconhecer os problemas e colher dados, identificando os conhecimentos fundamentais. Reconhece e diagnostica as problemáticas. Competência para identificar o fundamental do adicional (Camara, 2017).
4. **Compreensão interpessoal:** Considera e compreende os pensamentos, os sentimentos ou as preocupações de outrem, embora não o expressem de forma verbal ou de forma parcial (Camara, 2017).
5. **Comunicação:** Contacto, por via oral e/ou escrita. Adequa a linguagem consoante os interlocutores bem como o entendimento da mensagem. Quando se contacta, adiciona o auxílio e o valor na resolução de problemáticas (Camara, 2017).
6. **Comunicação escrita:** Aptidão para transmitir as ideias a partir da escrita. A linguagem é ortograficamente correta (Camara, 2017).
7. **Comunicação oral:** Competência para transferir as ideias e as informações a outros sujeitos a partir da oralidade (Camara, 2017).
8. **Cooperação:** Capacidade para participar e/ou trabalhar em grupo, contribuindo para o trabalho [embora não sendo o líder], ainda que o trabalho não detenha o interesse pessoal. Trabalha em equipa (Camara, 2017).
9. **Empatia:** Competência e tendência para entender as carências e os sentimentos de outrem. Mostra a compreensão e atua por forma a alcançar as suas expectativas (Camara, 2017).
10. **Escuta ativa:** Aptidão para reagir gestualmente e verbalmente, garantindo se é um ouvinte ativo (Camara, 2017).
11. **Impacto:** Capacidade para gerar uma impressão nos sujeitos e, subsequentemente, manter a sensação (Camara, 2017).
12. **Persuasão:** Habilidade para expor os factos e as ideias, influenciando um ponto de vista (Camara, 2017).
13. **Relacionamento interpessoal:** Cria, conserva e fortalece a relação formal ou informal com os parceiros de trabalho (Camara, 2017).
14. **Respeito pelos outros:** Esforça-se para cuidar dos sujeitos com imparcialidade, detendo um elevado conceito e acredita que os sujeitos são, intimamente, bons.

Exterioriza as expectativas positivas relativamente a outrem e, conseqüentemente, possibilita o apoio, o benefício da dúvida e a oportunidade (Camara, 2017).

15. Sensibilidade: Competência para o entendimento dos sentimentos e das carências dos sujeitos (Camara, 2017).

16. Trabalho em equipa: Aptidão para trabalhar com os sujeitos [independentemente da área], participando nas atividades e nos resultados. Escuta a opinião dos outros, mas possui a capacidade de alterar a sua visão graças aos bons argumentos e aceita a vontade da maioria. Possui a disponibilidade de arrimo perante os parceiros e luta para que a equipa alcance as suas metas (Camara, 2017).

Anexo C: Competências de Liderança e Gestão

Camara (2017) narra, na consecutiva lista, as competências de liderança e gestão:

1. Análise numérica: Capacidade para detalhar, construir e mostrar os dados numéricos [dados estatísticos e financeiros] (Camara, 2017).

2. **Assiduidade e pontualidade:** Age de maneira a não faltar ao trabalho, exceto por motivos incontornáveis. Executa os horários com pontualidade, sem a necessidade do controlo hierárquico. Obedece a prazos no seu ambiente de trabalho sem precisar de supervisão (Camara, 2017).
3. **Atenção ao detalhe:** Habilidade para manusear os pormenores e as regras no ambiente de trabalho (Camara, 2017).
4. **Capacidade de coordenação:** Competência para coordenar os recursos. Executa as tarefas de forma antecipada (Camara, 2017).
5. **Capacidade de negociação:** Busca concordâncias com os parceiros. Negocia com clientes, fornecedores e organismos bem como o subsequente acompanhamento nos procedimentos de negociação (Camara, 2017).
6. **Compreensão da gestão:** Capacidade de reconhecer e aceitar as problemáticas de gestão. Equilibra as carências pessoais das necessidades empresariais (Camara, 2017).
7. **Conhecimento do negócio:** Possui o conhecimento das variáveis relevantes do negócio e *drivers*. Entende e aplica as classes de gestão, cultura e valores do meio empresarial, na tomada de decisão (Camara, 2017).
8. **Criatividade:** Realiza algo diferente. Imagina diversas maneiras de solucionar problemas. Adianta as tendências do mercado e seleciona o conhecimento pertinente. Desenvolve produtos para o público-alvo e testa o que foi gerado, fornecendo o respetivo juízo graças à equipa (Camara, 2017).
9. **Delegação:** Habilidade para usar os recursos e os sujeitos. Disposição da autoridade e da responsabilidade perante a tomada de decisão. Saber – quando, como e quem – delegar (Camara, 2017).
10. **Desenvolvimento de colaboradores:** Competência para desenvolver as competências, dos subordinados, graças ao desenvolvimento de atividades no trabalho. Perceciona as necessidades e promove a transmissão de informação (Camara, 2017).
11. **Espírito crítico:** Examina as diversas hipóteses e escolhe o que se enquadra na situação. Indica as situações que não detêm praticidade, relativamente, ao planeamento inicial. Não se conforma com uma resolução que não considera correta (Camara, 2017).
12. **Estabelecimento de parcerias:** Habilidade de selecionar, negociar e adquirir coligações de sucesso bem como influenciar as organizações (Camara, 2017).

- 13. Fazer com que as coisas aconteçam:** Aptidão para realizar o que deseja. Gere os projetos, as atividades, os recursos, o *timing* e os responsáveis, superando os limites e os objetivos (Camara, 2017).
- 14. Gerir prioridades:** Comportamentos que demonstram como o sujeito separa e executa as prioridades conforme o relevo profissional (Camara, 2017).
- 15. Impacto organizacional:** Protege os seus conceitos, atrai o impacto pretendido e influencia os outros. Elabora e adequa as suas mensagens, considerando o público. Desenvolve o seu valor (Camara, 2017).
- 16. Inovação:** Orientação para a modificação e/ou tendência da inovação no âmbito profissional (Camara, 2017).
- 17. Liderança:** Orienta a equipa para os objetivos e adapta-se à situação particular. Orienta os membros na concretização do trabalho [a partir da execução das tarefas com sucesso], motiva os membros e legitima a sua participação. Protege o progresso de outrem através do discernimento, da formação, do acompanhamento e das tarefas que, eventualmente, originam a superação dos diversos desafios profissionais (Camara, 2017).
- 18. Networking:** Entende a comunicação social e profissional que possibilita a atualização do mercado [eficácia, no desempenho, da tarefa profissional] (Camara, 2017).
- 19. Orientação para clientes:** Desenvolve uma atitude, perante o cliente, a fim do sucesso; quando existe a carência na resposta, na escuta ativa, no empenho, na responsabilidade e no compromisso (Camara, 2017).
- 20. Perceção extraorganizacional:** Entendimento perante as mudanças económicas, sociais e políticas que influenciam o ambiente de trabalho. Possui a informação e mostra as possíveis consequências, consoante, as prováveis modificações (Camara, 2017).
- 21. Planeamento e organização:** Estabelece as metas para os membros, esclarece as etapas do trabalho, antecipa as dificuldades e domina os resultados. Gere o tempo, explica as prioridades e organiza as atividades. Possui autonomia. Usa os recursos e cumpre as datas-limite (Camara, 2017).
- 22. Racionalização:** Examina os dados e concebe alternativas e/ou ações, a fim de uma solução. Detém uma perspetiva racional (Camara, 2017).

- 23. Rigor e organização no trabalho:** Organiza o tempo, concebe as prioridades e organiza as atividades. Possui a autonomia, usa eficazmente os recursos e cumpre as datas-limite (Camara, 2017).
- 24. Sensibilidade organizacional:** Entende o impacto, as sequentes hipóteses e as suas decisões e/ou atividades na empresa (Camara, 2017).
- 25. Visão estratégica:** Competência para uma visão extensa, com os conceitos diários, a fim da resolução de diferentes problemáticas, sendo essencial a iniciativa e a criatividade. Mostra a estratégia empresarial e as atividades que constituem o contexto de mercado, refletindo sobre a direção operacional. Reconhece os fatores críticos [de sucesso] para o desenvolvimento dos negócios (Camara, 2017).
- 26. Visão helicóptero:** Aptidão e tendência para examinar os problemas na generalidade. Corrobora os detalhes, a organização do trabalho e a atuação funcional perante uma observação pessoal. Coloca os problemas e os factos num amplo contexto, estabelecendo as inter-relações nos sistemas gerais (Camara, 2017).

Anexo D: Competências Técnicas

Na subsecutiva lista, Camara (2017) descreve as competências técnicas:

1. **Administração da rede GSM** (*Global System for Mobile Communications*): Competências para gerir e configurar as bases de dados dos componentes da rede. Dirige a rede e afirma a intervenção da Organização Mundial do Comércio (OMC) (Camara, 2017).
2. **Administração de dados:** Entende a arquitetura e o funcionamento da administração da base de dados. Reconhece a “sua instalação, manutenção, administração e operação.” (Camara, 2017).
3. **Ambiente:** Direção e conhecimento das competências técnicas que previnem, investigam e desfazem os problemas do ambiente (Camara, 2017).
4. **Análise de dados estatísticos:** Compreende e verifica as ferramentas na aquisição de dados. Corrobora o comportamento perante os objetivos em estudo (Camara, 2017).
5. **Análise e projeção económico-financeira:** Competências e agnições técnicas que investigam o progresso financeiro e económico das empresas bem como a possibilidade económica e financeira diante dos programas de investimento (Camara, 2017).
6. **Aplicações Office:** Obrar com um computador através das aplicações do *Office* (*PowerPoint, Excel, Word, Access e Project*), a fim da concretização de tarefas no posto de trabalho (Camara, 2017).
7. **Apoio Psicossocial:** Noção dos modelos, dos métodos e das técnicas que admitem a intervenção social bem como o significado, a implementação e a apreciação de ações e programas de apoio social (Camara, 2017).
8. **Aprovisionamento de combustíveis:** Domínio técnico sobre os combustíveis e mercados, os contratos de compra e os meios de transporte (Camara, 2017).
9. **Arquivo e documentação:** Capacidade relacionada com as noções, as teorias, os princípios e as regras jurídicas [nacionais e comunitárias]. Denota-se as suas origens e sequentes aplicações (Camara, 2017).
10. **Auditoria interna:** Aptidão técnica relacionada com o estudo e a apreciação da eficácia e eficiência. Executa-se os procedimentos na utilização dos recursos da organização (Camara, 2017).
11. **Automação e controlo:** Competência técnica coligada aos “autónomos, sistemas automáticos de comando e controlo, sistemas de aquisição de dados e redes de dados e a capacidade de resolução dos problemas associados.” (Camara, 2017).

- 12. Avaliação custo-benefício:** Entende as habilidades do custo-benefício, nos serviços e/ou produtos, e examina o impacto na rentabilidade do projeto (Camara, 2017).
- 13. Capacidade de utilização de meios informáticos:** Capacidade para organizar os diferentes recursos [disponíveis] na realização de tarefas (Camara, 2017).
- 14. Comercialização de energia:** Aptidão técnica “de análise e formulação de estratégias de atuação no mercado grossista de eletricidade e de elaboração de contratos bilaterais.” (Camara, 2017).
- 15. Comportamento de estruturas:** Capacidade técnica ligada às estruturas. Competência para analisar o seu comportamento (Camara, 2017).
- 16. Comunicação direta:** Capacidade técnica na divulgação informativa relativa aos serviços e produtos do cliente (Camara, 2017).
- 17. Comunicação institucional:** “dominar as técnicas e métodos de definição da estratégia e desenvolvimento das ações de comunicação institucional com vista ao estabelecimento da imagem da empresa.” (Camara, 2017).
- 18. Condução de instalações hidroelétricas:** Sabedoria técnica referente às instalações hidroelétricas e aos procedimentos de condução (Camara, 2017).
- 19. Condução de instalações térmicas:** Competência técnica no campo da produtividade da energia termoelétrica e da administração das instalações (Camara, 2017).
- 20. Conhecimento das infraestruturas de suporte à rede:** Competências relacionadas com a instalação e conservação dos sistemas energéticos e climáticos. Corrobora-se as aptidões perante os ratificadores e a “contratação de locais e a fiscalização de obras de construção civil” (Camara, 2017).
- 21. Conhecimento de técnicas de planeamento GSM (*Global System for Mobile Communications*):** Conhecimento “da estrutura GSM, dos equipamentos, dos fornecedores, de tráfego, dos modelos de planeamento, dos planos de frequências, de ensaios de propagação, de *drive test* e de parametrização das estações.” (Camara, 2017).
- 22. Conhecimento de Inglês:** Domínio do inglês. Corrobora-se o léxico técnico associado à sua área de atividade (Camara, 2017).
- 23. Contabilidade:** Capacidade técnica perante a contabilidade genérica e a contabilidade de custos (Camara, 2017).

- 24. Contabilidade, fiscalidade e orçamento:** Competências para o preparo e estudo informativo no campo financeiro e na contabilidade e fiscalidade (Camara, 2017).
- 25. Controlo de gestão:** Criar, desenvolver e realizar as metodologias para conceber o plano. Controlo dos indicadores que conduzem os negócios (Camara, 2017).
- 26. Desenvolvimento de aplicações informáticas:** Habilidades técnicas para o progresso, a implementação e a “manutenção de aplicações de *software* e de gestão de sistemas *hardware*/aplicações de *software*.” (Camara, 2017).
- 27. Desenvolvimento de novos produtos ou serviços:** Entender as tendências de mercado. Desenvolve-se e/ou reposiciona-se os “produtos/serviços adequados às necessidades e expectativas dos clientes.” (Camara, 2017).
- 28. Direito:** Sabedoria de conceitos, teorias, princípios e normas jurídicas nacionais e comunitárias. Corrobora-se as fontes e os processos de aplicação (Camara, 2017).
- 29. Finanças empresariais:** Conhecimento de instrumentos financeiros, apreciação e escolha de estratégias que admitem o financiamento e a planificação financeira (Camara, 2017).
- 30. Fiscalidade:** Compreende as obrigações fiscais e a sua subsequente execução (Camara, 2017).
- 31. Gestão de competências:** “conhecer as técnicas de recrutamento, seleção, formação, renumeração e avaliação de desempenho para identificar, gerir e potenciar o desenvolvimento de competências e a mobilidade profissional.” (Camara, 2017).
- 32. Gestão de contratos de venda de bens e serviços:** Capacidade relacionada com a administração dos contratos de venda [bens e serviços] (Camara, 2017).
- 33. Gestão de equipamentos terminais:** Arquitetar, administrar e dominar “os *stocks* de equipamentos terminais, de *SIM cards* e de cartões de recarga”. Afirma-se os “*stocks* de segurança, pontos de reaprovisionamento, custos de armazenamento e prazos de rotação dos *stocks*.” (Camara, 2017).
- 34. Gestão de obras:** Aptidões técnicas de governo relacionadas com a gestão das obras, na construção civil (Camara, 2017).
- 35. Gestão de recursos humanos:** “conhecimento de modelos, métodos, técnicas e processos administrativos de gestão de recursos humanos e capacidade de

- definição, implementação e avaliação de políticas de recursos humanos.” (Camara, 2017).
- 36. Gestão de renumerações e incentivos:** Competências técnicas que explicam e orientam os sistemas compensatórios (Camara, 2017).
 - 37. Gestão financeira e orçamental:** Domínio das competências técnicas e dos métodos para o estudo económico-financeiro. As ferramentas financeiras desenvolvem o equilíbrio económico e a rentabilidade da organização (Camara, 2017).
 - 38. Gestão logística:** Arquitetar, administrar e “controlar os *stocks* de materiais, as frotas, as instalações” e os restantes bens da organização (Camara, 2017).
 - 39. Indicadores estatísticos:** Colheita e processamento do conhecimento proveniente dos subsistemas da organização –, relativos aos postos de trabalho. Recolhe-se os indicadores estatísticos para o suporte do negócio (Camara, 2017).
 - 40. Legislação laboral:** Capacidade sobre o direito do trabalho assim como a administração disciplinar dos recursos humanos da organização e da sequente implementação dos deveres legais, no campo da segurança e da higiene [no mundo laboral] (Camara, 2017).
 - 41. Logística:** Competências instrumentais na administração dos procedimentos de compra, dos meios de transporte e do armazenamento de materiais (Camara, 2017).
 - 42. Manutenção de rede:** Competências coligadas com o mapeamento e o funcionamento dos diversos sistemas que constituem a rede. Reconhece-se e troca-se os elementos anormais, a fim da devolução da atividade regular (Camara, 2017).
 - 43. Mecânica:** Sabedoria técnica coligada aos equipamentos e às instalações mecânicas. Capacidade perante o estudo e a resolução de problemas (Camara, 2017).
 - 44. Operação dos subsistemas de rede GSM (*Global System for Mobile Communications*):** Capacidade técnica das chefias que possibilitam “a configuração e a operação dos sistemas de rede.” (Camara, 2017).
 - 45. Planeamento, análise e desenvolvimento de sistemas de informação:** Aptidão relacionada com os métodos e as técnicas de planificação, estudo, especificação

- e construção de aplicações que aceitam a resposta, conforme as carências da organização e dos utilizadores (Camara, 2017).
- 46. Prevenção e segurança:** Direção, conhecimento e competências técnicas que definem, difundem, implementam e dominam a aplicação de políticas e/ou direções, no campo da prevenção e segurança (Camara, 2017).
 - 47. Processamento de documentação:** Capacidade técnica “de receção, codificação e arquivo da documentação da empresa.” (Camara, 2017).
 - 48. Processos de produção e análise da exploração:** Competências técnicas ligadas ao estudo exploratório e à produtividade energética (Camara, 2017).
 - 49. Produtos e serviços:** Domina as particularidades e as potencialidades dos produtos e dos serviços comercializados da organização (Camara, 2017).
 - 50. Programação de aplicações:** Habilidades técnicas que admitem a programação das aplicações informáticas (Camara, 2017).
 - 51. Qualidade e certificação:** Direção e agnição das competências técnicas que definem, difundem, realizam e controlam os sistemas de gestão e garantia de qualidade (Camara, 2017).
 - 52. Química do processo de produção térmica:** Aptidões técnicas ligadas ao processo químico e aos aspetos ambientais, na produção térmica (Camara, 2017).
 - 53. Redes de computadores e protocolos de comunicação de dados:** “conhecer e saber utilizar os protocolos de redes de computadores, de transmissão e de comunicação de dados por forma a assegurar a correta comunicação entre sistemas.” (Camara, 2017).
 - 54. Relações públicas:** Estimulação de contactos e ações, a fim da estabilização da imagem organizacional perante os dísparos públicos (Camara, 2017).
 - 55. Segurança de sistemas e aplicações:** Competências técnicas de segurança que incentivam a defesa das infraestruturas e dos sistemas (Camara, 2017).
 - 56. Sistemas de informação:** Entende as aplicações informáticas da organização e perspetiva o progresso da função (Camara, 2017).
 - 57. Sistemas de potência:** Capacidade sobre os equipamentos, os materiais e as instalações elétricas bem como a aptidão para o estudo e a resolução de problemáticas (Camara, 2017).

- 58. Sistemas e infraestruturas informáticas:** Habilitações para explorar, implementar, operacionalizar e executar a manutenção da tecnologia e das infraestruturas informáticas (Camara, 2017).
- 59. Sistemas operativos e hardware:** Competências perante os sistemas operativos e *hardware*. Possibilita uma correta intervenção (Camara, 2017).
- 60. Supervisão e gestão da rede:** Aptidões técnicas de supervisão relacionadas com a rede, a deteção, o diagnóstico e a resolução de irregularidades. Averigua-se as condutas da rede assim como a intervenção com fins corretivos (Camara, 2017).
- 61. Técnicas de apresentação:** Domínio de técnicas e métodos para a execução de apresentações e formações, direcionados a diferentes tipos de públicos (Camara, 2017).
- 62. Técnicas de atendimento:** Capacidade de técnicas e de procedimentos que incentivam o cliente (Camara, 2017).
- 63. Técnicas de comunicação escrita:** Competências técnicas que possibilitam um contacto escrito (Camara, 2017).
- 64. Técnicas de comunicação oral:** Habilidades técnicas que facilitam o contacto oral, expressando as ideias (Camara, 2017).
- 65. Técnicas de estatística e análise financeira:** Aptidão para manusear os instrumentos estatísticos e financeiros que defendem o estudo da situação do cliente e o progresso nos negócios (Camara, 2017).
- 66. Técnicas de gestão de contas:** Considera a sabedoria dos clientes. Orienta um conjunto de produtos e/ou serviços de maneira lógica e estruturada (Camara, 2017).
- 67. Técnicas de gestão de imagem e identidade institucional:** Competências técnicas que favorecem a organização, em diversas áreas, a fim da divulgação (Camara, 2017).
- 68. Técnicas de gestão de produtos e serviços:** Utilização de métodos e ferramentas que admitem a administração e a evolução do negócio/produto/serviço, rentabilizando a organização e a satisfação do cliente (Camara, 2017).
- 69. Técnicas de manutenção:** Aptidões “sobre os equipamentos, instalações e respetivos procedimentos de manutenção.” (Camara, 2017).
- 70. Técnicas de marketing:** Habilitações “técnicas de *marketing-mix* (políticas de preços, promoções, canais de distribuição e embalagem).” (Camara, 2017).

- 71. Técnicas de *merchandising*:** Competências técnicas que cativam o cliente e estimulam as vendas nos respectivos locais (Camara, 2017).
- 72. Técnicas de negociação:** Capacidade técnica e tática necessárias para efetuar uma negociação que crie vantagens à organização (Camara, 2017).
- 73. Técnicas de prospecção e planejamento de vendas:** Capacidade técnica para o estudo do mercado, do processamento e da validação de dados, a fim de um planejamento nas vendas (Camara, 2017).
- 74. Técnicas de publicidade:** Capacidade técnica para lançar e orientar as campanhas que visionam a publicidade e a promoção comercial e institucional (Camara, 2017).
- 75. Técnicas de vendas:** Competências técnicas de atendimento, negociação, argumentação e influência na execução do negócio (Camara, 2017).

Anexo E: Distribuição da amostra em função do género dos sujeitos.

Género	N	Percentagem (%)
Masculino	40	20.8
Feminino	152	79.2
Total	192	100.0

Anexo F: Distribuição da amostra em função da Instituição de Ensino.

Instituição de Ensino	N	Percentagem (%)
FPCEUC	82	42.7
FLUC	22	11.5
FDUC	19	9.9
FMUC	21	10.9
FCTUC	24	12.5
FFUC	5	2.6
FEUC	3	1.6
FCDEFUC	-	-
Outra Instituição	16	8.3
Total	192	100.0

Anexo G: Distribuição da amostra em função do ano em frequência.

Ano em frequência	N	Porcentagem (%)
1º ano, 1º ciclo	63	32.8
2º ano, 1º ciclo	35	18.2
3º ano, 1º ciclo	41	21.4
1º ano, 2º ciclo	15	7.8
2º ano, 2º ciclo	32	16.7
1º ano, doutoramento	-	-
2º ano, doutoramento	-	-
3º ano, doutoramento	1	0.5
4º ano, doutoramento	2	1.0
Pós-doutoramento	1	0.5
Pós-graduação	2	1.0
Total	192	100.0

Anexo H: Questionário Sociodemográfico (Vale Dias & Pinheiro, 2022)

Dados Sociodemográficos

Por favor, responda às seguintes questões sociodemográficas de acordo com as suas condições de vida.

1. Indique a sua idade: _____

2. Mencione o género com que se identifica:

Masculino

Feminino

Outro: _____

3. Indique a Faculdade/Unidade Orgânica que frequenta:

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra

Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra

Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Outro: _____

4. Qual é o ano que frequenta?

1º ano, 1º ciclo

2º ano, 1º ciclo

3º ano, 1º ciclo

1º ano, 2º ciclo

- 2º ano, 2º ciclo
- 1º ano, Doutorado
- 2º ano, Doutorado
- 3º ano, Doutorado
- 4º ano, Doutorado
- Pós-Doutorado
- Pós-Graduação

Anexo I: Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017)

Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação (Pinheiro, 2017, adaptado de ANECA, 2005)

O presente inventário tem como finalidade autoavaliar um conjunto de competências transversais e específicas, que têm sido apontadas como necessárias, importantes e úteis para a formação e profissionalidade em Educação e Formação (ANECA, 2005).

Para cada uma das competências apresentadas, e sumariamente descritas, pense em como esta lhe tem sido necessária, independentemente do nível de desenvolvimento que tem dessa competência. Assim, para cada competência há que responder se a considera:

I - IRRELEVANTE (caso a considere POUCO NECESSÁRIA; POUCO IMPORTANTE)

C - COMPLEMENTAR (caso a considere MEDIANAMENTE NECESSÁRIA; MEDIANAMENTE IMPORTANTE)

E - ESSENCIAL (caso a considere MUITO NECESSÁRIA; MUITO IMPORTANTE)

Por favor, em cada questão assinale apenas uma resposta (um círculo na respetiva letra I, C ou E). **Marque no máximo 10 competências como Essenciais.** Evite considerar as restantes competências sempre com o mesmo grau de necessidade ou utilidade.

Os dados disponibilizados poderão ser tratados por si, resultando num perfil de competências, sobre o qual pode refletir e solicitar feedback, podendo, ainda, ser-lhe útil na elaboração de um currículo, de uma carta motivacional, de apresentação, numa entrevista de seleção, seja qual for o papel em que se encontra.

A utilização parcial ou total deste inventário ou qualquer outra questão relacionada com este inventário deve ser colocada à investigadora responsável:

Maria do Rosário Pinheiro

Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

mrpinheiro@fpce.uc.pt

☺ Obrigada pela sua colaboração

I. Dados sociodemográficos

1. Curso que frequenta: _____
2. Ciclo de estudos: 1º ciclo 2º ciclo
3. Ano do curso: 1º 2º 3º
4. Idade: _____ anos
5. Sexo: Feminino Masculino
6. Estudante em Programa de Mobilidade Incoming?
 - 6.1. Não
 - 6.2. Sim 6.2.1. Neste caso, qual a sua língua de ensino? _____
7. Já realizou algum Programa de Mobilidade Outgoing?
 - 7.1. Não 7.1.1. Neste caso, o não domínio da língua de ensino foi uma razão? Sim Não
 - 7.2. Sim 7.2.1. Neste caso, qual foi a língua de ensino? _____

II. Competências Transversais em Educação e Formação

Para cada uma das competências apresentadas, e sumariamente descritas, pense em como esta tem sido necessária, importante e útil para si. Assim, para cada competência há que responder se a considera:

I - IRRELEVANTE (caso a considere POUCO NECESSÁRIA; POUCO IMPORTANTE)

C - COMPLEMENTAR (caso a considere MEDIANAMENTE NECESSÁRIA; MEDIANAMENTE IMPORTANTE)

E - ESSENCIAL (caso a considere MUITO NECESSÁRIA; MUITO IMPORTANTE)

	IRRELEVANTE	COMPLEMENTAR	ESSENCIAL
Competências Transversais em Educação e Formação			
1. Capacidade de análise e de síntese (capacidade de compreender um fenómeno a partir das diferenças e desagregar sistematicamente as suas partes, estabelecer hierarquias, relação entre as partes e sua sequência; a síntese consiste em unir os elementos distintos em um todo significativo)	I	C	E
2. Planificação e organização (capacidade de determinar eficazmente os fins, metas, objetivos e prioridades da tarefa a desempenhar organizando as atividades, os prazos e os recursos necessários e controlando os processos estabelecidos)	I	C	E
3. Comunicação oral e escrita na língua materna (capacidade de expressar-se e compreender ideias, conceitos e sentimentos oralmente e por escrito na sua/s língua/s materna/s com um adequado nível de uso pessoal, académico e profissional)	I	C	E
4. Comunicação oral e escrita numa língua estrangeira (capacidade de fazer-se entender oralmente e por escrito numa língua estrangeira, utilizando-a adequadamente a nível de uso pessoal, académico e profissional)	I	C	E
5. Utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito dos estudos e do contexto profissional (capacidade de utilizar as TIC como ferramenta para a expressão, comunicação, acesso a fontes de informação e meio de arquivo de dados e documentos, para tarefas de apresentação, aprendizagem, investigação e trabalho)	I	C	E
6. Gestão da informação (capacidade para procurar, selecionar, ordenar, relacionar, avaliar e valorizar informação proveniente de diferentes fontes)	I	C	E
7. Resolução de problemas e tomada de decisões (capacidade de identificar, analisar e definir os elementos significativos que constituem um problema para o resolver com critério e de forma efetiva)	I	C	E
8. Capacidade crítica e autocrítica (a crítica é a capacidade de examinar e ajuizar algo com critérios internos ou externos. A autocrítica é a capacidade de analisar a própria atuação utilizando os mesmos critérios)	I	C	E
9. Capacidade para integrar-se e comunicar-se com especialistas de outras áreas e em diferentes contextos (capacidade de integrar-se num grupo ou equipa colaborando e cooperando com outros em trabalhos, projetos e ações; capacidade para trabalhar com estudantes de outras disciplinas, cursos, nacionalidades, etc.)	I	C	E
10. Reconhecimento e respeito em relação à diversidade e multiculturalidade (capacidade de compreender e aceitar a diversidade social e cultural, a fim de desenvolver a convivência entre as pessoas, sem distinção de sexo, idade, religião, etnia, condição social e política)	I	C	E
11. Habilidades interpessoais (capacidade de relacionar-se positivamente com as pessoas, através da escuta empática e da expressão clara e assertiva o que pensa e sente por meios verbais e não verbais)	I	C	E
12. Compromisso ético (comportamento consequente com os valores pessoais e o código deontológico)	I	C	E
13. Autonomia na aprendizagem (capacidade de orientar o seu estudo e aprendizagem de modo cada vez mais independente, desenvolvendo iniciativa e a responsabilidade da sua aprendizagem)	I	C	E
14. Adaptação a situações novas (capacidade de adaptar-se às mudanças, modificando o comportamento para se integrar, com versatilidade e flexibilidade)	I	C	E
15. Criatividade (capacidade para modificar ou pensar as coisas de diferentes perspetivas oferecendo soluções novas e diferentes)	I	C	E
16. Liderança (capacidade de influenciar indivíduos e grupos e contribuir para o seu desenvolvimento, antecipando-se na iniciativa e resoluções)	I	C	E
17. Iniciativa e espírito empreendedor (disposição para atuar de forma proactiva, pondo em ação as ideias em forma de atividades e projetos com o fim de explorar ao máximo as oportunidades e assumindo os riscos necessários)	I	C	E
18. Abertura face à aprendizagem ao longo de toda a vida (capacidade para procurar e partilhar informação, com o fim de favorecer o seu desenvolvimento pessoal e profissional modificando de forma flexível e contínua os esquemas mentais para compreender e transformar a realidade)	I	C	E
19. Compromisso com a identidade, desenvolvimento e ética profissional (capacidade para reconhecer-se e valorizar-se como profissional que exerce um serviço à comunidade e se preocupa com a sua atualização permanente, respeitando os valores éticos e profissionais)	I	C	E
20. Orientação para a qualidade (realiza e mantém um trabalho de qualidade de acordo com normas e indicadores de qualidade para uma melhoria contínua)	I	C	E

Anexo J: Mental Health Continuum Short-Form (Fonte et al., 2019)

Continuum de Saúde Mental – versão reduzida (adultos – maiores de 18 anos)

MHC-SF

Por favor, responda às seguintes questões sobre como se tem sentido no último mês. Coloque uma cruz (X) na opção que melhor representa a frequência com que experimentou ou sentiu o seguinte:

<i>Durante o último mês com que frequência sentiu...</i>	<i>Nunca</i>	<i>Uma ou duas vezes</i>	<i>Cerca de uma vez por semana</i>	<i>Cerca de 2 ou 3 vezes por semana</i>	<i>Quase todos os dias</i>	<i>Todos os dias</i>
1. Feliz						
2. Interessado na vida						
3. Satisfeito com a vida						
4. Que tinha alguma coisa importante para contribuir para sociedade						
5. Que pertencia a uma comunidade (como por exemplo um grupo social ou a sua vizinhança)						
6. Que a nossa sociedade é um lugar bom, ou que se está a tornar num lugar melhor para toda a gente						
7. Que as pessoas são basicamente boas						
8. Que o modo como a nossa sociedade funciona tem sentido para si						
9. Que gostava da maior parte da sua personalidade						
10. Que é bom a gerir as responsabilidades da sua vida diária						
11. Que tem relações calorosas e de confiança com os outros						
12. Que teve experiências que o desafiaram a crescer e a tornar-se uma pessoa melhor						
13. Confiante para pensar e expressar as suas próprias ideias e opiniões						
14. Que a sua vida tem uma direção ou um sentido						

“Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF)

© Carla Fonte*; Isabel Silva; Estela Villhena e Corey L. M. Keyes, all rights reserved
*corresponding author – cfonte@ufp.edu.pt”

Anexo K: Meaning in Life Questionnaire (Simões et al., 2010)

PORTUGAL

MLQ (MEANING IN LIFE QUESTIONNAIRE)

(Steger et al., 2006; Adaptação Portuguesa: Simões et al., 2010)

Por favor, pare um momento para pensar sobre o que é que faz que a vida seja importante para si. Para o/a ajudar a pensar vão-lhe ser apresentadas 10 afirmações (dizeres). Diga até que ponto essas afirmações são verdadeiras ou falsas, quando aplicadas a si mesmo/a. Responda com toda a sinceridade. Lembre-se de que responderá sempre bem, se disser, exatamente o que pensa. Boa resposta, portanto, é, aqui, dizer, com sinceridade, o que pensa, a respeito do que faz que a vida seja importante para si. Não interessa o que os outros pensam sobre o assunto. Interessa só o que você pensa.

Escreva a sua resposta, fazendo uma cruz (X), no quadradinho próprio, à frente de cada frase.

	1. Completamente Falsa	2. Em grande parte falsa	3. não sei se é verdadeira ou falsa	4. Era grande parte verdadeira	5. Completamente Verdadeira
1. Eu entendo o sentido da minha vida.					
2. Procuo qualquer coisa que tenha significado na minha vida.					
3. estou sempre à espera de encontrar o destino para a minha vida.					
4. A minha vida tem uma orientação clara.					
5. Tenho uma ideia exata daquilo que dá significado à minha vida.					
6. descobri o destino satisfatório para minha vida.					
7. Ando sempre à procura de alguma coisa que faz com que seja valiosa a minha vida.					

Por favor, avance para a página seguinte

8. estou a ver se encontro um destino ou missão para a minha vida.					
9. a minha vida não tem nenhum destino claro.					
10. Ando à procura de um sentido para a minha vida.					

Obrigado pela sua participação!

Anexo L: Pedido de Autorização Institucional



Pedido de Autorização

Excelentíssima Senhora Diretora da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra,

Estimada Senhora Professora Doutora Maria Paula Paixão,

Venho por este meio solicitar-lhe a autorização na difusão para o preenchimento de um formulário online, *no Google Forms*, nas instalações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), a fim do arrimo participativo dos estudantes. Esta investigação denomina-se: As Competências, o Bem-Estar e o Sentido da Vida nos Estudantes do Ensino Superior.

A investigação integra a Dissertação de Tese de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento (MPEDA), na FPCE-UC, detendo, neste projeto, como investigador principal, o Pedro Filipe Sousa Rodrigues, sob a Supervisão, Orientação Científica e Pedagógica, a Senhora Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias.

Este estudo rege-se pelos princípios éticos e deontológicos na área de Psicologia. Assim, prossegue-se as diretrizes da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OOP) e da Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association - APA*).

Por conseguinte, exalta-se o apreço pelas normas da Comissão Nacional de Proteção de Dados:

- Todas as respostas serão analisadas de forma anónima e confidencial.
- Os resultados são computados globalmente. Considerar-se-á as respostas de todos os sujeitos, excluindo a análise individual.
- O sujeito pode desistir da investigação a qualquer momento.
- O sujeito pode colocar quesitos, sobre o estudo, ao investigador.

- Uma vez coletados, o sujeito detém o direito de aceder, ratificar, atualizar e/ou excluir os seus dados.
- Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos. A sua preservação processar-se-á pelo investigador.

Neste âmbito, solicito a sua autorização na divulgação e preenchimento desta pesquisa em formulário online, ao nosso público-alvo, através da instituição que representa.

Os resultados e desfechos poderão ser divulgados à FPCE-UC e à comunidade, a fim de uma próspera reflexão.

Disponibilizo-me para explicitar quaisquer quesitos sobre o estudo.

Agradeço a sua atenção e cooperação,

Com os melhores cumprimentos,

Coimbra, _____ de novembro de 2022.

Pedro Rodrigues

(pedro1991rodrigues@gmail.com)

Professora e Doutora Maria da Luz Rodrigues Bernardes Vale Dias

(valedias@fpce.uc.pt)

Consinto a divulgação para o preenchimento, deste estudo, na FPCE-UC.

Assinatura

Anexo M: Pedido de Autorização dos Estudantes

Consinto a utilização dos meus dados (anónimos e confidenciais), a fim da produção científica (recolha e análise de dados) denominada: “As Competências, o Bem-Estar e o Sentido da Vida nos Estudantes do Ensino Superior”.

- Concordo com a declaração.
- Discordo com a declaração.

Se selecionou “Discordo com a declaração.”, a sua participação será desconsiderada.

Anexo N: Protocolo Oficial

Apresentação da Investigação

O presente estudo prevê o conhecimento sobre “**As Competências, o Bem-Estar e o Sentido da Vida nos Estudantes do Ensino Superior**”.

Nesta perspetiva, **solicito a vossa cooperação** no preenchimento deste questionário, **de carácter voluntário**, assim como o vosso **consentimento para a recolha e a subsequente análise de dados**, a fim de fundar diferentes juízos sobre as temáticas precedentes. Corroboro que todos **detalhes são anónimos e confidenciais**.

A investigação integra a tese de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento (MPEDA), detendo como investigador principal, o **Pedro Filipe Sousa Rodrigues**, sob a Supervisão, Orientação Científica e Pedagógica, a **Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias**.

Consinto a utilização dos meus dados (anónimos e confidenciais), a fim da produção científica (recolha e análise de dados) denominada: “**As Competências, o Bem-Estar e o Sentido da Vida nos Estudantes do Ensino Superior**”.

- Concordo com a declaração.
 Discordo com a declaração.

Se seleccionou “Discordo com a declaração.”, a sua participação será desconsiderada.

Dados Sociodemográficos

Por favor, responda às seguintes questões sociodemográficas de acordo com as suas condições de vida.

1. **Indique a sua idade:** _____

2. **Mencione o género com que se identifica:**

- Masculino
 Feminino
 Outro: _____

3. Indique a Faculdade/Unidade Orgânica que frequenta:

- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra
- Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra
- Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
- Faculdade de Farmácia da Universidade de Coimbra
- Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
- Outro: _____

4. Qual é o ano que frequenta?

- 1º ano, 1º ciclo
- 2º ano, 1º ciclo
- 3º ano, 1º ciclo
- 1º ano, 2º ciclo
- 2º ano, 2º ciclo
- 1º ano, Doutoramento
- 2º ano, Doutoramento
- 3º ano, Doutoramento
- 4º ano, Doutoramento
- Pós-Doutoramento
- Pós-Graduação

Competências

Para cada uma das subseqüentes declarações, apresentar-se-á, brevemente, uma descrição de diversas competências. Desta forma, cogite sobre a necessidade, utilidade e influência (ou valorização), destas habilidades, no seu contexto académico. Selecione a resposta que lhe faz sentido.

1. Capacidade de análise e de síntese.

Descrição: Capacidade de compreender um fenómeno a partir das diferenças e desagregar sistematicamente as suas partes, estabelecer hierarquias; relação entre as partes e sua sequência; a síntese consiste em unir os elementos distintos em um todo significativo.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

2. Planificação e organização.

Descrição: Capacidade de determinar eficazmente os fins, metas, objetivos e prioridades da tarefa a desempenhar, organizando as atividades, os prazos e os recursos necessários. Controla-se os processos estabelecidos.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

3. Comunicação oral e escrita na língua materna.

Descrição: Capacidade de expressar-se e compreender ideias, conceitos e sentimentos oralmente e por escrito na sua/s língua/s materna/s com um adequado nível de uso pessoal, académico e profissional.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

4. Comunicação oral e escrita numa língua estrangeira.

Descrição: Capacidade de se fazer-se entender, por via oral e escrita, numa língua estrangeira, utilizando-a adequadamente a um nível de utilização pessoal, académico e profissional.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

5. Utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito dos estudos e do contexto profissional.

Descrição: Capacidade de utilizar as TIC como ferramenta para a expressão; comunicação; acesso a fontes de informação e meio de arquivo de dados e documentos para tarefas de apresentação; apresentação; aprendizagem; investigação e trabalho.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

6. Gestão da informação.

Descrição: Capacidade para procurar, seleccionar, ordenar, relacionar, avaliar e valorizar a informação proveniente de diferentes fontes.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

7. Resolução de problemas e tomada de decisões.

Descrição: Capacidade de identificar, analisar e definir os elementos significativos que constituem um problema, a fim de uma resolução com critério e de forma efetiva.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

8. Capacidade crítica e autocrítica.

Descrição: A crítica é a capacidade de examinar e ajuizar algo com critérios internos ou externos. A autocrítica é a capacidade de analisar a própria atuação, utilizando os mesmos critérios.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

9. Capacidade para se integrar e comunicar com especialistas de outras áreas e em diferentes contextos.

Descrição: Capacidade de se integrar, num grupo ou equipa, colaborando e cooperando com outros em trabalhos, projetos e ações; capacidade para trabalhar com estudantes de outras disciplinas, cursos, nacionalidades, etc.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

10. Reconhecimento e respeito em relação à diversidade e multiculturalidade. |

Descrição: Capacidade de compreender e aceitar a diversidade social e cultural, a fim de desenvolver a conveniência entre as pessoas, sem distinção de sexo, idade, religião, etnia, condição social e política.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

11. Habilidades interpessoais

Descrição: Capacidade de se relacionar, positivamente, com as pessoas, através da escuta empática e da expressão clara e assertiva - o que pensa e sente por meios verbais e não verbais.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

12. Compromisso ético

Descrição: Comportamento consequente com os valores pessoais e o código deontológico.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

13. Autonomia na aprendizagem

Descrição: Capacidade de orientar o seu estudo e aprendizagem, de modo mais independente, desenvolvendo iniciativa e a responsabilidade da sua aprendizagem.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

14. Adaptação a situações novas

Descrição: Capacidade de adaptar-se às mudanças, modificando o comportamento para se integrar, com versatilidade e flexibilidade.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa

Excelente

15. Criatividade | Capacidade de pensar criativamente e desenvolver novas ideias e conceitos (item 23)

Descrição: Capacidade para modificar ou pensar, sobre as coisas, de diferentes perspetivas, oferecendo novas e diferentes soluções.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

16. Liderança

Descrição: Capacidade de influenciar os indivíduos e grupos, contribuindo para o seu desenvolvimento. Antecipa-se na iniciativa e nas resoluções.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

17. Iniciativa e espírito empreendedor

Descrição: Disposição para atuar de forma proactiva, pondo em ação as ideias em forma de atividades e projetos, a fim de explorar, ao máximo, as oportunidades e assumindo os riscos necessários.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

18. Abertura face à aprendizagem ao longo de toda a vida

Descrição: Capacidade para procurar e partilhar a informação, a fim de favorecer o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Modifica-se, de forma flexível e contínua, os esquemas mentais para compreender e transformar a realidade.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

19. Compromisso com a identidade, desenvolvimento e ética profissional

Descrição: Capacidade para se reconhecer e valorizar como profissional que exerce um serviço à comunidade. Preocupa-se com a sua permanente atualização, respeitando os valores éticos e profissionais.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

20. Orientação para a qualidade

Descrição: Realiza e mantém um trabalho de qualidade, de acordo com as normas e os indicadores de qualidade, para uma melhoria contínua.

- Fraca
- Razoável
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

Bem-Estar

Por favor, responda às seguintes questões de acordo com o que sentiu no último mês. Selecione a opção que melhor representa a frequência que experienciou.

1. Durante o último mês com que frequência se sentiu **feliz**.

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

2. Durante o último mês com que frequência se sentiu **interessado na vida**.

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

3. Durante o último mês com que frequência se sentiu **satisfeito com a vida**.

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

4. Durante o último mês com que frequência sentiu **que tinha alguma coisa importante para contribuir para a sociedade**.

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

5. Durante o último mês com que frequência sentiu **que pertencia a uma comunidade (como por exemplo, um grupo social ou a sua vizinhança).**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

6. Durante o último mês com que frequência sentiu **que a nossa sociedade é um lugar bom, ou que se está a tornar num lugar melhor para toda agente.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

7. Durante o último mês com que frequência sentiu **que as pessoas são basicamente boas.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

8. Durante o último mês com que frequência sentiu **que o modo como a nossa sociedade funciona tem sentido para si.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias

Todos os dias

9. Durante o último mês com que frequência sentiu **que gostava da maior parte da sua personalidade.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

10. Durante o último mês com que frequência sentiu **que é bom a gerir as responsabilidades da sua vida diária.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

11. Durante o último mês com frequência sentiu **que tem relações calorosas e de confiança com os outros.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

12. Durante o último mês com que frequência sentiu **que teve experiências que o desafiaram a crescer e a tornar-se uma pessoa melhor.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana

- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

13. Durante o último mês com que frequência se sentiu **confiante para pensar e expressar as suas próprias ideias e opiniões.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

14. Durante o último mês com que frequência sentiu **que a sua vida tem uma direção ou um sentido.**

- Nunca
- Uma ou duas vezes
- Cerca de uma vez por semana
- Cerca de 2 a 3 vezes por semana
- Quase todos os dias
- Todos os dias

Sentido da Vida

Por favor, pare por um momento e pense sobre o que é importante na sua vida. Por conseguinte, dez declarações ser-lhe-ão apresentadas, sendo necessário que reflita sobre cada uma. Selecione a resposta que lhe faz mais sentido.

1. Eu entendo o sentido da minha vida.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

2. Procuo qualquer coisa que tenha significado na minha vida.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

3. Estou sempre à espera de encontrar o destino para a minha vida.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

4. A minha vida tem uma orientação clara.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

5. Tenho uma ideia exata daquilo que dá significado à minha vida.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

6. Descobri o destino satisfatório para a minha vida.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira

Completamente Verdadeira

7. Ando sempre à procura de alguma coisa que faz com que seja valiosa a minha vida.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

8. Estou a ver se encontro um destino ou missão para a minha vida.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

9. A minha vida não tem nenhum destino claro.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

10. Ando à procura de um sentido para a minha vida.

- Completamente falsa
- Em grande parte falsa
- Não sei se é verdadeira ou falsa
- Em grande parte verdadeira
- Completamente Verdadeira

Pandemia e Guerra

Selecione a resposta que melhor explicita o que cogita sobre as seguintes afirmações.

1. A situação pandémica provocou mudanças pessoais, emocionais, sociais e profissionais na minha vida.

- Discordo plenamente
- Discordo moderadamente
- Discordo ligeiramente
- Concordo ligeiramente
- Concordo moderadamente
- Concordo plenamente

2. O combate entre a Ucrânia e a Rússia interfere no meu bem-estar diário.

- Discordo plenamente
- Discordo moderadamente
- Discordo ligeiramente
- Concordo ligeiramente
- Concordo moderadamente
- Concordo plenamente

Obrigado pela sua cooperação!

Anexo O: Tabela 3. Análise da consistência interna (*Alpha Cronbach*)

	<i>Alpha Cronbach</i>	Itens
Inventário de	.900	20
Competências		
Transversais e Específicas		
em Educação e Formação:		
Total		
MHC-SF Total	.910	14
MHC-SF: Bem-estar	.867	3
Emocional		
MHC-SF: Bem-estar	.771	5
Social		
MHC-SF: Bem-estar	.849	6
Psicológico		
MLQ Total	.633	10
MLQ Presença	.871	5
MLQ Procura	.806	5

Anexo P: Tabela 4. Coeficiente de Correlação de *Pearson*

		Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total	MHC-SF: Total	MLQ: Total	MLQ: Presença	MLQ: Procura
Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total	Correlação de <i>Pearson</i> <i>Sig.</i> (2 extremidades)	1	,398**	,115	,310**	-,187**
	N	192	,000	,113	,000	,009
MHC-SF: Total	Correlação de <i>Pearson</i> <i>Sig.</i> (2 extremidades)		1	,444**	,711**	-,197**
	N		192	,000	,000	,006
MLQ: Total	Correlação de <i>Pearson</i> <i>Sig.</i> (2 extremidades)			1	,654**	,578**
	N			192	,000	,000
MLQ: Presença	Correlação de <i>Pearson</i> <i>Sig.</i> (2 extremidades)				1	-,240**
	N				192	,001
MLQ: Procura	Correlação de <i>Pearson</i> <i>Sig.</i> (2 extremidades)					1
	N					192

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo Q: Tabela 5. As competências transversais e específicas é uma variável preditora do bem-estar.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.398 ^a	.159	.154	<.001

a. Preditores: (Constante): Competências Total

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	19.825	-	3.598	<.001
Competências Total	.491	.398	5.985	<.001

a. Variável Dependente: MHC-SF Total

Anexo R: Tabela 6. As competências transversais e específicas é uma variável preditora da presença do sentido da vida.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.310 ^a	.096	.091	<.001

a. Preditores: (Constante): Competências Total

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	6.756	-	3.403	<.001
Competências Total	.133	.310	4.498	<.001

a. Variável Dependente: MLQ Presença

Anexo S: Tabela 7. As competências transversais e específicas é uma variável preditora da procura do sentido da vida.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.187 ^a	.035	.030	.009

a. Preditores: (Constante): Competências Total

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	22.069	-	11.605	< .001
Competências	-.074	-.187	-2.627	.009

Total

a. Variável Dependente: MLQ Procura

Anexo T: Tabela 8. O Sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.444 ^a	.197	.193	< .001

a. Preditores: (Constante): MLQ Total

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	17.269	-	3.314	.001
MLQ Total	1.074	.444	6.830	< .001

a. Variável Dependente: MHC-SF Total

Anexo U: Tabela 9. A presença do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.711 ^a	.505	.502	< .001

a. Preditores: (Constante): MLQ Presença

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	20.553	-	8.630	< .001
MLQ Presença	2.044	.711	13.922	< .001

a. Variável Dependente: MHC-SF Total

Anexo V: Tabela 10. A procura do sentido da vida é uma variável preditora do bem-estar.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.197 ^a	.039	.034	.006

a. Preditores: (Constante): MLQ Procura

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	62.848	-	16.140	< .001
MHC Total	-.611	-.197	-2.767	.006

a. Variável Dependente: MHC-SF Total

Anexo W: Tabela 11. O sentido da vida é uma variável preditora da presença do sentido da vida.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.654 ^a	.427	.424	< .001

a. Preditores: (Constante): MLQ Total

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	-2.404	-	-1.572	.118
MHC Total	.550	.654	11.910	< .001

a. Variável Dependente: MLQ Presença

Anexo X: Tabela 12. O sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.578 ^a	.334	.330	< .001

a. Preditores: (Constante): MLQ Total

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	2.404	-	1.572	.118
MLQ Total	.450	.578	9.760	< .001

a. Variável Dependente: MLQ Procura

Anexo Y: Tabela 13. A presença do sentido da vida é uma variável preditora da procura do sentido da vida.

- Resumo da regressão para a variável dependente.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	<i>p</i>
1	.240 ^a	.057	.053	< .001

a. Preditores: (Constante): MLQ Presença

- Coeficientes^a de regressão para cada variável dependente

Modelo	B	Beta	T	<i>Sig.</i>
(Constante)	20.597	-	19.444	< .001
MLQ Total	-.222	-.240	-3.404	< .001

a. Variável Dependente: MLQ Procura

Anexo Z: Tabela 14. Teste T para amostras independentes: Diferenças das competências, bem-estar e sentido da vida em função do género dos sujeitos.

	Masculino (N=40) M (DP)	Feminino (N=152) M (DP)	Teste de <i>Levene</i> (<i>Sig.</i>)	T	<i>df</i>	<i>Sig.(tailed)</i>
Inventário de Competências Transversais e Específicas em Educação e Formação: Total	69.40 (10.160)	65.42 (10.612)	.725	2.128	190	.035
MHC-SF: Total	56.80 (13.663)	51.22 (12.744)	.836	2.425	190	.016
MHC-SF: Bem-estar Emocional	13.08 (3.731)	12.26 (3.124)	.143	1.402	190	.162
MHC-SF: Bem-estar Social	19.13 (4.783)	16.06 (4.980)	.400	3.492	190	<.001
MHC-SF: Bem-estar Psicológico	24.60 (6.961)	22.90 (6.289)	.340	1.486	190	.139
MLQ: Total	33.60 (5.555)	32.47 (5.376)	.874	1.171	190	.243
MLQ: Presença	16.27 (5.038)	15.39 (4.419)	.412	1.096	190	.274
MLQ: Procura	17.33 (4.660)	17.09 (4.116)	.473	.318	190	.751

Anexo Aa: Tabela 15. Distribuição da amostra em função da idade dos sujeitos.

Grupo	N	Percentagem (%)
Até 21 anos [17 a 21 anos]	126	65.6
Mais de 21 anos [22 a 44 anos]	66	34.4
Total	192	100.0