

LUANA THEREZA NESI DE MELLO

**DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO *ONLINE*
DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS COM UNIVERSITÁRIOS**

LUANA THEREZA NESI DE MELLO

**DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO *ONLINE*
DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS COM UNIVERSITÁRIOS**

Tese para obtenção do grau de Doutor em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Saul Neves de Jesus – Orientador

Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Professora Doutora Ilana Andretta – Coorientadora

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Professora Doutora Alexandra Marques Pinto - Coorientadora

Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia



UAAlg

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

2022

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO *ONLINE* DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS COM UNIVERSITÁRIOS

Declaração de autoria do trabalho e indicação dos direitos de cópia ou copyright

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

Assinatura: _____

“Copyright” em nome de Luana Thereza Nesi de Mello. “Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos”.

“O medo quer me parar
Então me tira o medo
Que me faz dizer
Moisés, suba em meu lugar
Me faz entender
Que a tempestade é Você
Chuva forte é Você
Vento forte é Você
A porta aberta é Você
Mas a fechada é Você
É tudo sobre Você”

Morada

Dedico esta tese a todos aqueles que acreditaram que eu era capaz.

Agradecimentos

Redigir os agradecimentos de uma tese é a demonstração de várias competências. O processo de doutoramento não acontece da noite para o dia. Tampouco é um trabalho que se constitui autônomo. Afinal, não se faz uma tese de doutorado sozinho, é preciso de gente. A elaboração desta tese me fez perceber o meu amor por trabalhar com gente. De ver a aplicabilidade da teoria, na prática. Também me mostrou o árduo e sinuoso caminho acadêmico. Reforçou a necessidade de práticas baseadas em evidências para a constituição da ciência. Por fim, o doutoramento me mostrou que a tese não era o final do meu ciclo acadêmico, mas sim o começo da minha vida profissional.

É por findar este processo que eu sou genuinamente grata. Primeiro agradeço a Deus, por me mostrar de formas sutis aquilo que eu pedia. Por ter me fortalecido e tirado o medo quando achei que não seria capaz. Agradeço por me fornecer discernimento e sabedoria em momentos cruciais. Eu também sou grata pela vida de muitas pessoas, mas destaco aqui o meu esposo Henrique Junqueira que absolutamente sempre esteve comigo. Desde o ensino médio até o final do doutoramento. Com muita admiração ele ouvia de bom coração eu falando de sonhos que se tornaram realidade; de planos que se tornaram a nossa vida e, pro fim, de *soft skills* que fizeram parte de tudo o que eu via e falava ao longo dos últimos anos. Ele acreditou em mim, vibrou comigo da aprovação no doutoramento até à entrega da tese. Comemoramos juntos cada momento até aqui. Cuidou de mim e me deu a mão. Viemos juntos nessa aventura de estudar e viver em um outro país.

Entretanto, eu deixei no Brasil pessoas muito especiais. Entre elas, a família Nesi de Mello que é a minha base: o meu pai Nery, a minha mãe Mary e a minha irmã Heloísa Maria. Ao longo desses anos eles não tiveram a oportunidade de vir me visitar em Portugal, mas se fizeram presentes em todos os momentos, pensamentos e orações. Vocês são tudo para mim e se não fosse por vocês, eu não estaria aqui. Além deles, não posso deixar de agradecer a minha madrinha Mariza Nesi. De forma singular ela sempre me incentivou nos estudos e na ciência. Todos eles me acompanharam de forma remota em apresentações, participações em eventos, escrita de textos, e deram contributos com as suas expertises e vibraram comigo em várias das conquistas que tive até aqui.

Ao longo dessa jornada, tive ao meu lado orientadores maravilhosos. Professores, psicólogos e seres humanos incríveis. Agradeço à eles, especialmente ao Professor Saúl Neves de Jesus que me acolheu em terras lusitanas e esteve sempre disponível e bem-disposto a realmente me orientar e partilhar o seu conhecimento. Ele me orientou muito

além da tese e contribuiu de forma significativa na minha constituição enquanto profissional. Além dele, ao meu lado sempre esteve a Professora Ilana Andretta, que me acompanhou em todo o meu percurso acadêmico (do primeiro dia de aula da graduação ao doutoramento!). E, para completar esse trio, tive o privilégio de conhecer a Professora Alexandra Marques-Pinto nesse caminho e contar com os contributos substanciais que ela sempre me deu. Sempre atenciosos e generosos nas suas contribuições neste trabalho.

Deixo um abraço especial a dois colegas que sempre acreditaram nesse projeto e estiveram ao meu lado em vários momentos: Roberto Chiodelli e Rafaela Matavelli. Muito além de colegas na estruturação do Competências para Vida, foram as nossas construções e discussões que permitiram que o programa estivesse bem alinhado com as necessidades dos estudantes e com aquilo que acreditávamos que poderia ser o diferencial.

Agradeço também ao Pedro Martins, responsável pelo Gabinete de Apoio à Inovação Pedagógica (GAIP) que acolheu a ideia do curso e tornou o espaço uma incubadora de tantas outras ações. Além disso, agradeço aos Serviços de Informática da UAlg, em especial ao Alberto Gonçalves e ao Marco Pereira pela paciência e parceria nas gravações.

Um carinho especial aos amigos psicólogos que dedicaram algum tempo para ler algum artigo e contribuir de forma crítica e construtiva: Marina Schmitt, Miguel Alves e Victor André Paiotti Pereira. Minha amiga e colega Carla Dias por acreditar no meu potencial teórico-prático e por me mostrar um mundo novo além da academia. Tantos outros se fizeram presentes nos detalhes da vida, que influenciam diretamente na produção deste material e seriam muitos para citá-los apropriadamente.

Além disso, eu queria que esse processo fosse humanizado e que fizesse sentido não só para mim. Para todas essas pessoas acima, fez sentido. Para todos os estudantes que participaram, concluíram e tornaram a participar, também fez. Eu tinha um propósito e hoje posso dizer que a entrega dessa tese se caracteriza como a realização de um dos maiores sonhos da minha vida.

Resumo

As competências transversais tornaram-se importantes no complemento das competências técnicas dos estudantes do ensino superior. Elas podem melhorar as interações, o desempenho e o desenvolvimento da carreira. A presente tese tem como objetivo elaborar e avaliar os possíveis efeitos de um programa *online* de competências transversais com estudantes do ensino superior, dividida em seis estudos: 1) compreender o conceito de competências transversais pela perspectiva da Teoria Cognitivo-Comportamental Positiva e indicar possíveis lacunas na literatura; 2) analisar as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof); 3) desenvolver e avaliar os efeitos do programa piloto; 4) avaliar os efeitos da intervenção em um estudo quase-experimental; 5) descrever detalhadamente a intervenção para replicação (TIDieR); 6) apresentar as percepções dos estudantes referente à intervenção. Todos os estudantes da Universidade do Algarve foram convidados a participar do Programa Competências para Vida (CPV), que aconteceu entre 2018 e 2021. O CPV é um *web-based intervention* que foi dinamizado pela Tutoria Eletrônica (*Moodle*). Para isso, a intervenção foi dividida em três anos diferentes, composta por 12 módulos ao total, cada um relativo a um conjunto de competências que se considera importante ser desenvolvida num estudante universitário. O programa é composto por sessões assíncronas constituídas por vídeos que procuram ensinar os participantes a desenvolver as competências com exercícios que devem aplicar e praticar no dia a dia. Os resultados avaliados pré-intervenção, pós-intervenção e a após três meses de *follow-up* indicaram que houve uma diferença estatisticamente significativa nas seguintes variáveis: competências transversais (interpessoais, pessoais complexas e profissionais técnicas), aspectos psicológicos positivos (espiritualidade, otimismo, satisfação com a vida, satisfação com o suporte social e gratidão) e aspectos emocionais (regulação emocional, ansiedade, depressão e estresse). Recomenda-se que futuros estudos possam avaliar a manutenção do desenvolvimento das competências transversais a longo prazo e utilizar uma amostra randomizada.

Palavras-chave: competencias transversais, estudantes universitários, Terapia Cognitivo-Comportamental Positiva, *web-based intervention*

Abstract

Soft skills have become important in complementing the technical skills of students in higher education. They can improve interactions, performance, and career development. This thesis aims to design and evaluate the possible effects of an online soft skills program with higher education students, divided into six studies: 1) understand the concept of soft skills from the perspective of Positive Cognitive-Behavioral Theory and indicate possible gaps in the literature; 2) analyze the psychometric properties of the Transversal and Professional Skills Self-Efficacy Scale (TPS-SE); 3) develop and evaluate the effects of the pilot program; 4) evaluate the effects of the intervention in a quasi-experimental study; 5) describe in detail the intervention for replication (TIDieR); 6) present the students' perceptions concerning the intervention. All students at the University of Algarve were invited to participate in the Soft Skills for Life program (SSL), which took place between 2018 and 2021. SSL is a web-based intervention that was streamlined by Electronic Tutoring (Moodle). For this, the intervention was divided into three different years, consisting of 12 modules in total, each relating to a set of skills that are deemed important to be developed in a university student. The program is composed of asynchronous sessions consisting of videos that seek to teach participants how to develop the skills with exercises that they should apply and practice in their daily lives. The results evaluated pre-intervention, post-intervention, and a three-month follow-up indicated that there was a statistically significant difference in the following variables: soft skills (interpersonal, complex personal, and technical professional), positive psychological aspects (spirituality, optimism, life satisfaction, satisfaction with social support, and gratitude), and emotional aspects (emotional regulation, anxiety, depression, and stress). It is recommended that future studies could evaluate the maintenance of the development of soft skills in the long term and use a randomized sample.

Keywords: soft skills, Positive Cognitive Behavioral Therapy, university students, web-based intervention

Índice

Introdução	1
Estudo 1 – O conceito de “competências transversais” para a psicologia: Uma revisão narrativa.....	6
Introdução	8
Método	10
Terapia Cognitiva-Comportamental (TCC)	10
Psicologia Positiva (PP)	12
Terapia Cognitiva-Comportamental Positiva (TCCP).....	13
Competências Transversais	14
TCCP e Competências Transversais	15
Discussão e Conclusões	24
Referências.....	26
Estudo 2 – Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof).....	33
Introdução	35
Método	37
Participantes	37
Instrumento	37
Procedimentos.....	38
Coleta de dados	38
Análise de dados	38
Resultados e Discussão.....	39
Considerações Finais	42
Referências.....	44
Estudo 3 – Programa Competências para a Vida: um estudo piloto com estudantes do ensino superior.....	46

Introdução	48
Método	51
Delineamento	51
Participantes	51
Instrumentos	52
Procedimentos.....	55
Intervenção.....	55
Coleta de dados	56
Análise de dados	57
Resultados.....	57
Discussão	60
Considerações Finais	63
Referências.....	65
Estudo 4 - Programa Competências para a Vida: efeitos de um estudo quase-experimental com estudantes do ensino superior para o desenvolvimento de competências transversais.....	71
Introdução	73
Método	74
Delineamento	74
Participantes	74
Instrumentos.....	77
Procedimentos.....	79
Coleta de dados	81
Análise de dados	82
Resultados.....	82
Discussão e Considerações Finais	85
Referências.....	90

Estudo 5 – Programa Competências para a Vida: protocolo de uma <i>web-based intervention</i> com estudantes do ensino superior	98
Introdução	100
Método	101
Delineamento	101
Participantes	101
Procedimentos.....	101
Intervenção.....	101
Considerações Finais	106
Referências.....	107
Estudo 6 - Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais	110
Introdução	112
Método	113
Participantes	113
Instrumentos.....	113
Procedimentos	114
Análise de dados	117
Resultados.....	117
Competências a desenvolver	118
Conteúdo dos módulos.....	119
Tarefas propostas	121
Discussão	121
Considerações Finais	123
Referências.....	125
Considerações Finais	128
Referências	131
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	135

Apêndice B – <i>Session Rating Scale</i> (SRS)	136
Apêndice C – Programa Competências para a Vida – 1º ano (Tutoria Eletrônica)	137
Anexo A – Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof)	146
Anexo B - Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde	150
Anexo C - Escala de Otimismo	151
Anexo D - Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)	152
Anexo E - Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS).....	153
Anexo F - Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar	155
Anexo G - Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (DERS-36).....	157
Anexo H – Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS).....	160
Anexo I - <i>The Gratitude Questionnaire</i> (GQ-6)	162

Índice de Tabelas

Estudo 1 – Análise crítica da literatura sobre competências transversais no contexto de educação superior

Tabela 1.1 – <i>Breve explicação de alguns conceitos da TCCP e suas principais referências</i>	16
Tabela 1.2 – <i>Competências transversais e a sua aplicabilidade conforme a TCC e a PP</i>	19

Estudo 2 – Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof)

Tabela 2.1 – <i>Médias, Desvios Padrão, Assimetria e Curtose dos Itens da ACT-prof....</i>	39
Tabela 2.2. – <i>Estimativas dos Pesos Factoriais (\pm Erro Padrão), Teste Estatístico (Z) e Variância que o Factor Extrai do Item (R^2)</i>	41
Tabela 2.3 – <i>Análise Fatorial Confirmatória da ACT-prof</i>	42

Estudo 3 – Programa Competências para a Vida: um estudo piloto com estudantes do ensino superior

Tabela 3.1 – <i>Descrição das temáticas e módulos respectivos do Programa Piloto</i>	56
Tabela 3.2 – <i>Resultados do teste de diferença nas variáveis observadas antes (T1) e após a intervenção (T2)</i>	58
Tabela 3.3 – <i>Avaliação da satisfação segundo os critérios do SRS</i>	60

Estudo 4 - Programa Competências para a Vida: efeitos de um estudo quase-experimental com estudantes do ensino superior para o desenvolvimento de competências transversais

Tabela 4.1 – <i>Temáticas de acordo com cada ano e módulo do curso</i>	80
Tabela 4.2 – <i>Média, desvio padrão, mediana e ANOVA de Friedman nas variáveis ao longo do tempo</i>	81
Tabela 4.3 – <i>Análises à posteriori das variáveis, seu nível de significância e o tamanho de efeito</i>	83

Estudo 5 – Programa Competências para a Vida: protocolo de uma *web-based intervention* com estudantes do ensino superior

Tabela 5.1 – *Temáticas de acordo com cada ano e módulo do curso*..... 104

Tabela 5.2 – *Descrição breve das tarefas de acordo com cada ano e módulo do curso*
..... 105

Estudo 6 - Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais

Tabela 6.1 – *Temáticas de acordo com cada ano e módulo do curso*..... 116

Tabela 6.2 – *Temáticas e subtemáticas* 117

Tabela 6.3 – *Avaliação da satisfação segundo os critérios do SRS*..... 118

Índice de Figuras

Estudo 1 – Análise crítica da literatura sobre competências transversais no contexto de educação superior

Figura 1.1 – *Modelo integrativo das Competências Transversais na Psicologia* 22

Estudo 2 – Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof)

Figura 2.1 – Representação Pictográfica do Modelo Trifatorial da ACT-prof 40

Estudo 3 – Programa Competências para a Vida: um estudo piloto com estudantes do ensino superior

Figura 3.1 – *Fluxograma de adesão do estudo piloto* 51

Estudo 4 - Programa Competências para a Vida: efeitos de um estudo quase-experimental com estudantes do ensino superior para o desenvolvimento de competências transversais

Figura 4.1 - *Fluxograma de adesão ao Competências para a Vida* 76

Estudo 5 – Programa Competências para a Vida: protocolo de uma *web-based intervention* com estudantes do ensino superior

Figura 5.1 – *Fluxograma dos participantes em cada edição* 102

Índice de Abreviaturas

ACT-prof	Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais
ANOVA	Análise de Variância
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CPV	Competências para a Vida
DASS-21	<i>Depression, Anxiety, and Stress Scale</i>
DERS	<i>Difficulties in Emotion Regulation Scale</i>
EADS	Escala de Ansiedade, Depressão e Stress
EDRE	Escala de Dificuldades de Regulação Emocional
ESSS	Escala de Satisfação com o Suporte Social
GAIP	Gabinete de Apoio à Inovação Pedagógica
GL	Graus de liberdade
HS	Habilidades Sociais
IC	Intervalo de confiança
LMS	<i>Learning Management System</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PERMA	<i>Positive emotions, engagement, relationships, meaning and accomplishment/achievements</i>
PP	Psicologia Positiva
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
SANRA	<i>Scale for the Assessment of Narrative Review Articles</i>
SI	Serviços de Informática
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SRMR	<i>Standard Root Mean Squared Residual</i>
SRS	<i>Session Rating Scale</i>
SWLS	<i>The Satisfaction with Life Scale</i>
TCC	Teoria Cognitivo-Comportamental
TCCP	Terapia Cognitivo-Comportamental Positiva
THS	Treinamento de Habilidades Sociais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIDieR	<i>Template for Intervention Description and Replication</i>
TPS-SE	<i>Transversal and Professional Skills Self-Efficacy Scale</i>

UAlg Universidade do Algarve
WBI *Web-based interventions*
WHO World Health Organization

Introdução

A aquisição de competências transversais, também conhecidas como *soft skills*, tem sido posta em evidência há longa data por diferentes áreas do conhecimento, principalmente no âmbito da gestão (Faria, 2018), da engenharia (Kumar & Hsiao, 2007), e da pedagogia (Scheerens et al., 2020). As competências transversais são compreendidas como o conjunto de competências pessoais e interpessoais (Audibert et al., 2020; Vieira & Marques, 2014). O seu desenvolvimento fornece conhecimentos básicos, habilidades e qualidades necessárias para traduzir as competências em comportamentos adequados.

No contexto universitário, estas competências, têm ganhado destaque por se tratar de aspectos importantes para a empregabilidade e o sucesso dos estudantes (Succi & Canovi, 2020; Yan et al., 2019). Este interesse tem se consolidado porque entende-se que o profissional, para ser considerado qualificado para o seu trabalho, precisaria ter mais do que competências técnicas (i.e., *hard skills*) da sua área de formação. Por mais que o ambiente acadêmico proporcione em essência o espaço para aprendizagem de competências técnicas (Laker & Powell, 2011; Urs, 2013), sabe-se que programas para a aprendizagem de competências transversais caracterizam-se como fundamentais para a formação do estudante, sendo possíveis de se aprender, ensinar e praticar (Yan et al., 2019).

A fim de adaptar-se às necessidades dos estudantes, as intervenções *online* (também chamadas de *web-based interventions*) trazem muitas vantagens. Entre elas a adesão de um número mais abrangente de estudantes (e.g., estudantes trabalhadores, com tempo reduzido ou deslocados), que por vezes não podem se beneficiar de programas presenciais (Proudfoot et al., 2011; Ryan et al., 2010; Taylor & Luce, 2003). As *web-based interventions*, quando bem utilizadas, podem ser destinadas para melhorar a saúde mental dos estudantes universitários. Além disso, são ferramentas cada vez mais importantes para profissionais da saúde pública e pesquisadores, evidenciadas pelo ensino remoto consolidado durante a pandemia da COVID-19 (Mello, Paiotti-Pereira, et al., 2021; Ritterband et al., 2006).

De forma complementar, as intervenções baseadas nas Teorias Cognitivo-Comportamentais (TCC) têm contribuído para a promoção do bem-estar de estudantes universitários de diferentes formas (Andretta et al., 2020; Oliveira et al., 2013). Em um contexto não-clínico, é possível a combinação de elementos e técnicas das psicoterapias cognitivo-comportamentais (e.g., resolução de problemas, verificação de evidências, reestruturação cognitiva) que facilitam a aquisição de comportamentos, pensamentos e sentimentos positivos (Beck, 2013; Knapp, 2004; Wright et al., 2008).

Além da TCC, a Psicologia Positiva (PP) também se tem mostrado uma excelente perspectiva para o desenvolvimento de aspectos psicológicos positivos no contexto acadêmico (Hammill et al., 2020; Luo et al., 2019). A abordagem da PP busca compreender forças de caráter, identificar as habilidades desenvolvidas (e.g., otimismo, esperança, espiritualidade, gratidão), destacar as experiências positivas vividas pelo indivíduo (e.g., satisfação com a vida) e fortalecer os seus relacionamentos positivos (e.g., satisfação com o suporte social; Rashid & Seligman, 2019; Snyder & Lopez, 2002). Desde o seu surgimento, diversos estudos têm sido conduzidos para ampliar as validações empíricas em diferentes intervenções e contextos (Bolier et al., 2013; Carr et al., 2021; Rashid, 2009; Rashid & Seligman, 2019; Seligman et al., 2005).

São vários os desfechos possíveis ao utilizar a combinação da TCC com a PP, entre elas a consolidação da prática da Terapia Cognitivo-Comportamental Positiva (TCCP). A pesquisa e a prática da PP e da terapia breve focada na solução são integradas na estrutura da TCC (Bannink, 2013). A TCCP é baseada na competência que muda o foco do que está errado e do que não funciona, para o que vai bem e funciona em suas vidas (Bannink, 2019), destinada a descoberta e a expansão de seu repertório de competências (Bannink & Geschwind, 2021). Desta forma, a competência implica que se tenha habilidades suficientes para executar adequadamente as tarefas necessárias na vida diária, o que vai ao encontro do que se é proposto para o desenvolvimento de competências transversais.

A combinação destas duas estratégias terapêuticas pode melhorar a eficácia das intervenções, seja com população clínica (Mira et al., 2018) como também na população universitária (Marrero et al., 2016). Sabe-se da importância de modificar o conteúdo dos conhecimentos para provocar mudanças no comportamento, de modo que as novas estratégias aprendidas possam ser transferidas para a vida no geral (Rangé, 2011).

Com base nessas premissas apontadas pela literatura, propõem-se uma estrutura de tese que contemple uma proposta de intervenção para estudantes do ensino superior visando o desenvolvimento das suas competências transversais. Desta forma, a presente tese é dividida em seis estudos: 1) O conceito de “competências transversais” para a psicologia: Uma revisão narrativa; 2) Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof); 3) Programa Competências para a Vida: um estudo piloto com estudantes do ensino superior; 4) Programa Competências para a Vida: um estudo quase-experimental com estudantes do ensino superior para o desenvolvimento de competências transversais; 5) Programa Competências para a Vida: protocolo de uma *web-based intervention* com estudantes do ensino superior (Mello, Jesus, Andretta, et al., 2021); e

6) Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais (Mello, Jesus, Chiodelli, et al., 2021).

O primeiro passo consistiu em realizar uma revisão de literatura. É preciso saber o que compõem o estado da arte daquilo que se pretende desenvolver e investigar. Com o intuito de mapear a literatura relevante no âmbito das competências transversais e apresentar com maior clareza os conceitos-chaves que o sustentem, optou-se por realizar uma revisão narrativa. A escolha desta metodologia de revisão de literatura deu-se justamente por se tratar de um campo onde há ainda uma vasta gama de conceitos e aplicações, dificultando a sua sistematização. Esta escolha possibilitou-nos encontrar e organizar um material amplo e rico que diverge e se aproxima das teorias psicológicas. O primeiro estudo serviu para compreender como as competências transversais conversam e convergem com a TCC e com a PP. Também favoreceu o direcionamento da escolha de um instrumento português que avaliasse as competências transversais e para o desenho das teorias que seriam utilizadas para a intervenção.

O instrumento que avaliasse as competências transversais, por sua vez, já existia. Trata-se da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof; Vieira, 2014), mas não havia sido publicado um estudo sobre as suas propriedades psicométricas. Com a escolha do instrumento feita, procedeu-se a investigação sobre as suas características, o que caracteriza o objetivo do segundo estudo. Os índices de fidedignidade obtidos foram satisfatórios (entre .068 e .085) e os resultados confirmaram a estrutura inicial da escala.

Com estes aspectos alinhados, o próximo passo foi fazer um desenho do que iria compor o terceiro estudo. A fim de testar as hipóteses pensadas até aqui e corroboradas pela literatura, foi proposto um estudo piloto para a primeira versão do programa Competências para a Vida (CPV). Com a participação de 94 estudantes que responderam aos dois momentos de avaliação (pré e pós-testes), o programa piloto teve uma estrutura de oito semanas, sendo iniciado um módulo por semana reunindo um conjunto de competências desenvolvidas através de vídeos e tarefas a realizar. O estudo apresentou resultados promissores, com exceção da motivação para a aprendizagem escolar. De toda forma, identificou-se um *dropout* elevado entre o início e a finalização da intervenção. Os motivos apontados poderiam estar relacionados à generalização das temáticas, a falta de tarefas de reforço e à duração do curso. Estes pontos destacados ao longo da análise dos resultados foram primordiais para a consolidação da versão final do programa.

A partir disso, o programa CPV foi todo revisto e reformulado. Os principais pontos de mudança estão relacionados à estrutura da intervenção. Enquanto no estudo piloto havia apenas uma base a ser seguida, dividiu-se o programa em três anos. Essa divisão foi relacionada

justamente com a quantidade de anos que se tem na licenciatura, se propondo que o curso como um todo possa ser concluído ao longo dos três anos que compõem o 1º ciclo. Desta forma, as competências transversais também foram reorganizadas de forma linear. Se no primeiro ano da licenciatura o estudante precisa de competências direcionadas à sua gestão do tempo e métodos de estudos, no último ano as competências latentes estão vinculadas ao mercado de trabalho que o espera. Desta forma, competências sobre gestão do tempo e relacionamento interpessoal foram trabalhadas no segundo ano do programa CPV e, empregabilidade e tomada de decisão, foram abordadas no terceiro ano do programa. Este novo direcionamento não excluiria os estudantes do 2º ciclo (mestrado) e 3º ciclo (doutoramento). Estes eram alocados para o segundo ano do curso, a fim de se assemelhar com as necessidades do ciclo em questão. Uma outra mudança significativa esteve relacionada à duração do curso. Enquanto o estudo piloto era composto por oito semanas, o estudo final consolidou-se com quatro semanas, considerando 20 horas para cada ano.

Estas mudanças foram substanciais e consistem na versão final do programa de Competências para a Vida. Ao todo, foram conduzidas quatro edições do programa final, com mais de mil estudantes que se inscreveram, 810 que iniciaram o programa, 498 que finalizaram e 433 que responderam aos instrumentos de avaliação nos três momentos (pré, pós-teste e *follow-up* de três meses). Os principais resultados provenientes desta estrutura compõem o quarto estudo da tese. As medidas de avaliação tiveram o acréscimo de um instrumento (em comparação ao estudo piloto) e foram avaliadas competências transversais, traços psicológicos positivos, questões acadêmicas e aspectos emocionais. Houve diferença significativa ao avaliar os resultados ao longo do tempo e até mesmo a manutenção destes resultados, exceto nas questões acadêmicas. Mesmo com a reorganização da estrutura do programa este resultado não apresentou diferenças. Um dado que chama a atenção é a redução das taxas de desistência. Isto assegura que, ao comparar com uma estrutura de oito semanas, a versão final com quatro semanas teve uma maior retenção. Além disso, a reorganização das temáticas também pode ter contribuído para este feito.

O quinto estudo, por sua vez, trata-se de um relato de experiência e apresenta o protocolo breve desta intervenção (Mello, Jesus, Andretta, et al., 2021). Nele são contemplados a divisão dos conteúdos entre os três anos do programa CPV, como também, a descrição das atividades desenvolvidas em cada semana do programa.

Por fim, o sexto estudo apresenta um compilado das percepções do relato dos participantes (Mello, Jesus, Chiodelli, et al., 2021). Cada módulo teve uma avaliação média de

115 estudantes e mais de mil comentários foram analisados. Esta avaliação qualitativa dos conteúdos foi anônima e foram recolhidas ao longo das edições.

Todas as temáticas aqui abordadas (competências transversais, medidas psicológicas positivas, aspectos emocionais), independente da forma como foram conduzidas (revisão narrativa, análise psicométrica da escala, programa piloto, efeitos da intervenção, protocolo breve do programa e percepções dos estudantes) consistem em uma tese com temática atual e relevante para o campo da psicologia.

Estudo 1 – O conceito de “competências transversais” para a psicologia: Uma revisão narrativa

The concept of "soft skills" for psychology: a narrative review

Luana Thereza Nesi de Mello, Marina Schmitt, Saúl Neves de Jesus, Ilana Andretta, & Alexandra Marques-Pinto

Resumo

Recentemente, um tipo particular de competências, nomeadamente competências transversais, ganhou relevância tanto no mundo acadêmico quanto profissional. Elas podem ser divididas em dois subtipos: competências intrapessoais (e.g., autoconhecimento, inteligência emocional e pensamento crítico) e competências interpessoais (e.g., comunicação clara, liderança e trabalho em equipe). Estas competências têm se constituído como métricas importantes no mercado de trabalho, pois caracterizam profissionais capacitados para além da sua formação técnica, garantindo uma compreensão sobre si e sobre como interagir com os seus colegas de trabalho. A abrangência do tema justifica a dificuldade em se organizar uma revisão mais sistemática das pesquisas desenvolvidas nos diferentes campos. O estudo apresenta uma revisão narrativa de literatura, elucidando possíveis integrações entre competências transversais e a Teoria Cognitivo-Comportamental Positiva (TCCP). Tem-se como objetivo compreender o conceito de competências transversais pela perspectiva da TCCP e indicar possíveis lacunas na literatura de competências transversais que possivelmente beneficiariam de serem apropriadas pela TCCP. É importante que tal conceito esteja claro, uma vez que a maioria dos estudos não parece indicar qual o seu entendimento acerca de competências transversais, deixando o tema, por vezes, amplo e ambíguo ao leitor. Compreende-se que não apenas estudos na área da TCCP e suas intervenções podem auxiliar na compreensão e desenvolvimento de tais competências, como também estas teriam relação direta com a saúde mental e bem-estar. Além de apresentar o contexto teórico mais alinhado, espera-se que as competências transversais sejam consideradas um conceito essencial para o contexto laboral e as demais circunstâncias da vida.

Palavras-chave: competências transversais, Psicologia Positiva, revisão narrativa, Terapia Cognitivo-Comportamental Positiva

Abstract

Lately, a particular type of competencies, namely soft skills, has gained relevance in both the academic and professional environments. They can be divided into two subtypes: intrapersonal competencies (e.g., self-knowledge, emotional intelligence, and critical thinking) and interpersonal competencies (e.g., clear communication, leadership, and teamwork). These competencies have been constituted as important metrics in the job market, as they characterize skilled professionals beyond their technical training, ensuring an understanding of themselves and how to interact with their coworkers. The scope of the topic justifies the difficulty in organizing a more systematic review of research developed in different fields. The study presents a narrative literature review, elucidating possible integrations between soft skills and Positive Cognitive-Behavioral Theory (Positive CBT). It aims to understand the concept of soft skills from the perspective of Positive CBT and to indicate possible gaps in the soft skills literature that would possibly benefit from being appropriated. Such a concept must be clear, since most studies do not seem to indicate what their understanding of soft skills is, leaving the topic sometimes broad and ambiguous to the reader. It is understood that not only studies in Positive CBT, and its interventions can help in the understanding and development of such competencies, but also that these would be directly related to mental health and well-being. In addition to presenting the most aligned theoretical context, it is hoped that soft skills will be considered an essential concept for the work context and other life circumstances.

Keywords: soft skills, Positive Psychology, narrative review, Positive Cognitive-Behavioral Therapy

Introdução

Apesar do conceito já existir desde o século XX, na última década as *soft skills*, também conhecidas em Portugal como competências transversais, vêm sendo mais popularizadas e estudadas por diversas áreas - principalmente no âmbito da gestão, da engenharia e da pedagogia. No campo da gestão, destaca-se a gestão de recursos humanos e o foco na empregabilidade (Evers & Rush, 1996; Faria, 2018). Na engenharia, nos deparamos com profissionais extremamente qualificados tecnicamente, mas por vezes com um lapso quando se trata de relações interpessoais (Kumar & Hsiao, 2007; Urs, 2013). Por fim, na pedagogia, estamos diante de um campo que discorre sobre meios de ensinar competências nos currículos acadêmicos (Rey, 2002; Scheerens et al., 2020). Este interesse tem se consolidado porque se passou a compreender que o profissional, para ser considerado qualificado para o seu trabalho, precisaria ter mais do que *hard skills*. O conceito de competências técnicas (em Inglês *hard skills* ou *technical abilities*) refere-se às habilidades de foro técnico, principalmente aquelas adquiridas por meio de uma formação profissional ou acadêmica, ou ainda da experiência obtida (Cabral-Cardoso et al., 2006). É sugerido, atualmente, que diversas outras habilidades são necessárias para que o trabalhador se destaque não apenas no mercado de trabalho, mas também na sua realização profissional e pessoal, para que, assim, se tenha uma vida com significado (Ribeiro & Silva, 2018).

Desta forma, diversos estudos e áreas debruçaram-se sobre o tema com o intuito de compreender e desenvolver maneiras de aprimorar e procurar por competências transversais não apenas de profissionais já formados (Faria, 2018; Seco et al., 2009) como também daqueles em formação (Jacinto & Vieira, 2008; J. Rocha et al., 2012; Silva, 2008). Neste âmbito, universidades ao redor do mundo objetivaram encaixar currículos, disciplinas e programas de desenvolvimento de competências transversais para preparar os seus estudantes para o mercado de trabalho (Direito et al., 2012; Pinto, 2013; Shakir, 2009). Assim, como indicado, as áreas de conhecimentos relativas à gestão, engenharias e à pedagogia tornaram-se as principais pesquisadoras do assunto, apropriando-se do tema.

Compreende-se como competência transversal aquilo que não é incluído nas competências técnicas. Dessa maneira, compreender um segundo idioma poderia ser considerado competência transversal (Humburg et al., 2013). Especialmente, diversas revisões de literatura acerca do tema indicam que tais competências podem ser divididas em dois subtipos: competências intrapessoais (e.g., autoconhecimento, inteligência emocional e pensamento crítico) e competências interpessoais (e.g., comunicação clara, liderança e trabalho em equipe) (Marin-Zapata et al., 2021; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Mayer & Salovey,

1997; Vieira & Marques, 2014). Assim, quando o mercado de trabalho busca profissionais capacitados, compreende-se que estes devem ter competências técnicas e transversais, indicando a necessidade de conhecimento técnico e também compreensão sobre si e sobre como interagir com os seus colegas de trabalho. É importante que tal conceito esteja claro, uma vez que a maioria dos estudos não parece indicar qual o seu entendimento acerca de competências transversais, deixando o tema, por vezes, amplo e ambíguo ao leitor (Marin-Zapata et al., 2021).

Apesar da expressão com que as áreas de pedagogia, engenharias e gestão se apropriaram do conceito de competências transversais para que se auxilie os (futuros) profissionais a assimilar o que o mercado de trabalho exige e como desenvolver tais exigências (Direito et al., 2012; Pinto, 2013; Shakir, 2009), argumenta-se que há uma lacuna de conhecimento sobre tais competências que tais áreas não conseguiriam abarcar sozinhas. Afinal, é possível que o campo que melhor compreende, estuda e dialoga com a ideia de competências intra e interpessoais seja a psicologia, e, por isso, indica-se que esta precisa, para auxiliar no entendimento acerca do tema, apropriar-se da concepção de competências transversais.

Aponta-se que a dificuldade em encontrar pesquisas feitas especificamente dentro do campo da psicologia quanto às competências transversais prejudica a compreensão do conceito porque tal área de conhecimento poderia auxiliar no esclarecimento das atuais lacunas e ambiguidades acerca do tema. Argumenta-se, por exemplo, que a capacidade de se comunicar com terceiros (bem como o desenvolvimento desta), inclusa dentro das ditas competências interpessoais, já é extensivamente estudada pela psicologia dentro do âmbito das Habilidades Sociais (HS) e dos Treinamentos de Habilidades Sociais (THS). Dessa maneira, caso a integração de HS fosse feita no conceito de competências transversais, facilitaria o progresso e efetividade das práticas estudadas para o aprimoramento dessas competências em universitários, uma vez que THS para tal população já é uma prática evidencialmente benéfica e eficiente (Bortolatto et al., 2021).

Entretanto, com a amplitude do conceito de competências transversais, torna-se difícil compreender quais âmbitos do tema podem ser apropriados e integrados na psicologia. Além disso, uma vez que a psicologia é um campo bastante amplo, para tornar a possível integração mais efetiva, é necessário escolher uma área específica a partir da qual tentar apropriar-se do conceito de competências transversais. Dessa maneira, aqui, partir-se-á da perspectiva da Terapia Cognitivo-Comportamental Positiva (TCCP).

A partir disso, levantam-se duas questões importantes: (a) como compreender o conceito de competências transversais pela perspectiva da TCCP?; e (b) quais as lacunas da literatura de competências transversais que possivelmente se beneficiaria de serem apropriadas pela TCCP? Para responder a tais perguntas, lançou-se mão de uma revisão narrativa de literatura. Primeiro, serão definidas o que são competências transversais e TCCP separadamente, para então discorrer sobre as suas possíveis integrações.

Método

Segundo Green et al. (2006), uma revisão narrativa sintetiza as descobertas da literatura obtida a partir de pesquisas de bases de dados, pesquisas manuais e até mesmo textos autorizados. Sendo assim, pretendeu-se trazer uma perspectiva da literatura de uma forma que não seja explicitamente sistemática (i.e., utilização de um método da pesquisa bibliográfica), mas num sentido mais amplo. Para auxiliar, utilizamos a *Scale for the Assessment of Narrative Review Articles* (SANRA; Baethge et al., 2019), uma escala que auxilia na avaliação de uma revisão narrativa.

Desta forma, os materiais utilizados são provenientes de livros considerados como material-base para as teorias aqui citadas, como também dissertações, teses e artigos sobre a temática. Utilizamos a base de dados do *Google Scholar* e *Web of Science* por se tratar de plataformas com um escopo amplo e variado. Os vários termos utilizados para esta revisão são descritos e explicados ao longo das sessões.

Terapia Cognitiva-Comportamental (TCC)

Segundo Judith Beck (2013), na tentativa de encontrar validação empírica para a psicanálise, o psiquiatra Aaron Beck, no final da década de 1960, fez diversos experimentos com pacientes com sintomas depressivos elevados. Entretanto, em vez de confirmar as suas hipóteses psicanalíticas, Beck encontrou evidências que o levaram a formular uma teoria original, que seria eventualmente denominada Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC).

A TCC é compreendida a partir da Tríade Cognitiva, definida pela forma como o sujeito entende a si mesmo, ao mundo (e.g., pessoas à sua volta) e ao futuro (Beck, 2013; Knapp, 2004). A partir disso, assume-se que as interpretações que o indivíduo faz do seu cotidiano partem dos seus pressupostos sobre a realidade, denominados crenças. Crenças centrais seriam estruturas cognitivas internalizadas, formuladas a partir de uma interação genética e ambiental, utilizadas para categorizar e entender novas informações (Clark et al., 1999). São premissas que dão muitas vezes a sensação de imutabilidade para quem as tem. Por exemplo, se a pessoa

acredita que não é digna de ser amada (i.e., tem uma crença central de desamor), pode, ao ouvir uma declaração de amor, pensar que está sendo ativamente enganada e, conseqüentemente, se magoar por pensar que estão mentindo para ela. A partir disso, o sujeito formula regras para sua própria vida (e.g., pode manter-se longe de relacionamentos amorosos, pois acredita que, visto que não merece ser amado, toda a demonstração de afeto é mentira e precisa ser evitada). Tais regras são chamadas crenças intermediárias (Knapp & Beck, 2008).

Nem todas as crenças são danosas; porém, as que não auxiliam o sujeito ou efetivamente o prejudicam na sua vida são compreendidas como crenças disfuncionais (Knapp & Beck, 2008). Estas, como exemplificado anteriormente, vêm normalmente acompanhadas de generalizações (e.g., advérbios de tempo como “sempre” e “nunca”). Assim, psicoterapeutas que se baseiam em TCC buscam, dentre outras coisas, a reestruturação cognitiva dos seus pacientes. Esta consiste em, a partir de técnicas como verificação de evidências (i.e., buscar na realidade indícios claros que corroborem ou divirjam das crenças desadaptativas), levar o sujeito a compreender que seus pressupostos podem estar errados e, assim, flexibilizar a sua maneira de pensar (Beck, 2013). Dessa maneira, faria parte do processo desenvolver pensamento crítico (para poder duvidar dos seus próprios pensamentos e flexibilizá-los) e aumentar autoconhecimento (para reconhecer as suas crenças desadaptativas e os gatilhos destas). A TCC também envolve compreensão e regulação emocional, bem como aumento do repertório comportamental para enfrentamento de situações adversas - afinal, com as crenças disfuncionais compreende-se que pode haver ativação de emoções desagradáveis que levam o sujeito a enfrentar circunstâncias de forma prejudicial (e.g., ao acreditar que uma declaração de amor é mentira, elevam-se os níveis de raiva e o indivíduo agride verbalmente a outra pessoa), o que se chama estratégia compensatória (Knapp, 2004).

É necessário, portanto, buscar que o paciente identifique as suas emoções e saiba regulá-las para escolher comportamentos sadios. Dentro dessa perspectiva, há o conceito de Habilidades Sociais (HS). Compreende-se que a comunicação humana é munida de características verbais e não-verbais; dessa maneira, as HS são desenvolvidas ao longo da vida com o objetivo de auxiliar o sujeito a se expressar da maneira mais clara possível enquanto prioriza as suas necessidades e respeita as do outro (Loureiro, 2011). Quanto maior for o repertório de tais habilidades, mais facilidade a pessoa terá em ser assertiva na sua comunicação, auxiliando na construção e manutenção de vínculos interpessoais saudáveis em diversas áreas da sua vida (Murta, 2005). Em universitários, por exemplo, um maior repertório de HS diminuiria níveis de solidão e de sintomas de depressão, ansiedade e estresse, aumentando e fortalecendo a sua rede de apoio (Schmitt et al., 2021). Assim, Treinos de

Habilidades Sociais (THS) foram desenvolvidos para aprimorar tais habilidades de estudantes universitários e, conseqüentemente, melhorar o seu desempenho acadêmico (e.g., facilitando o processo de pedir ajuda para colegas ou professores; Leite-Salgueiro et al., 2018; Santos et al., 2021); e diminuir os seus sintomas de ansiedade (e.g., aumentando a sua autoeficácia; Borba et al., 2019).

É importante, também, que se diferencie *habilidade* de *competência*. Compreende-se que há habilidade quando a pessoa tem o conhecimento acerca do assunto - ela, portanto, saberia a parte teórica de como a temática funcionaria. Entretanto, quando se está colocando em prática (e.g., está-se comportando de acordo com a habilidade), é entendido que há competência (Le Deist & Winterton, 2005). Assim, THS não apenas abordam o quanto seus participantes são habilidosos, mas também, através de exercícios e vivências práticas, o quanto são competentes (Murta, 2005; Santos et al., 2021).

Psicologia Positiva (PP)

Enquanto isso, a Psicologia Positiva (PP) se afirmou, constituindo o estudo sobre o que faz o ser humano viver bem e feliz (Seligman, 2012; Snyder & Lopez, 2009). Segundo Seligman (2012), seria preciso, para o bem-estar do sujeito, buscar e desenvolver emoções positivas, engajamento, relacionamentos positivos, significado e realizações (em inglês: *Positive emotions, engagement, relationships, meaning and accomplishment/achievements; PERMA*).

A PP desenvolveu-se a partir de três domínios: uma vida agradável, engajada e significativa (Duckworth et al., 2005). Podemos considerar a vida agradável por meio do uso de emoções positivas para lidar com as situações vivenciadas no passado, no presente e no futuro. De forma complementar, uma vida engajada foca-se no uso das forças e virtudes do próprio indivíduo para enfrentar desafios. Já a vida significativa está relacionada à necessidade de pertencer e servir a instituições positivamente.

Neste sentido, a PP busca estudar e compreender o estado psicológico positivo, i.e., as emoções, que podem ser positivas ou negativas. As emoções positivas são caracterizadas pelo contentamento, o interesse e o entusiasmo. Por sua vez, as emoções negativas englobam hostilidade e nervosismo. Buscar o desenvolvimento e a manutenção das emoções positivas pode qualificar formas de regulação emocional, consolidar relacionamentos interpessoais, aliviar o impacto do estresse, favorecer o enfrentamento de situações difíceis e a vivência de novas experiências, conseqüentemente, ampliam os recursos pessoais e sociais de um indivíduo

(Bolier et al., 2013; Mira et al., 2018; Silvestre & Vandenberghe, 2013; Sin & Lyubomirsky, 2009).

A abordagem da PP busca compreender forças de caráter, identificar as habilidades desenvolvidas em diversos contextos, destacar as experiências positivas vividas pelo indivíduo e fortalecer os seus relacionamentos positivos. A PP se constitui como uma ciência de experiência subjetiva positiva, traços individuais positivos, e instituições positivas, com foco na promoção de qualidade de vida e prevenção de patologias (Paludo & Koller, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Desde o seu surgimento, diversos estudos têm sido conduzidos para ampliar as validações empíricas em diferentes intervenções e contextos (Bolier et al., 2013; Carr et al., 2021; Rashid, 2009; Rashid & Seligman, 2019; Seligman et al., 2005). Este campo tem se mostrado fértil para estudos que envolvam habilidades sociais, relacionamentos interpessoais, bem-estar psicológico (Segrin & Taylor, 2007), inteligência emocional, habilidades de comunicação (Petrovici & Dobrescu, 2014). De forma complementar, no campo organizacional e do trabalho (Donaldson & Ko, 2010; Meyers et al., 2013; van Woerkom, 2021) também têm se consolidado importantes e significativos campos de intervenções envolvendo a PP.

Terapia Cognitiva-Comportamental Positiva (TCCP)

A integração da Psicologia Positiva com a então consolidada Teoria Cognitivo-Comportamental surge, segundo Bannink (2013), como uma perspectiva filosófica em que se compreende que as pessoas são capazes e habilidosas o suficiente, gerando uma abordagem baseada em suas forças. A partir disso, desenvolveu-se a Terapia Cognitivo Comportamental Positiva (TCCP), cujo foco, ao contrário das origens da TCC beckiana, não seria apenas em transtornos, dificuldades e prejuízos do sujeito, mas sim nas suas forças e facilidades (Bannink, 2012, 2013).

Estudos enfatizam a necessidade de incluir exercícios e técnicas de TCCP em tratamentos convencionais para abordar diretamente as melhorias nas emoções positivas e alcançar uma mudança mais profunda nas medidas positivas de funcionamento (Bolier et al., 2013; Mira et al., 2018; Sin & Lyubomirsky, 2009). As intervenções que se baseiam em TCC são caracterizadas pela curta duração, voltada para o presente, direcionada para a solução de problemas atuais, centrando a sua atenção na modificação de pensamentos e comportamentos (Beck, 2013). De forma complementar, a PP é centrada em vários aspectos que condicionam a felicidade do ser humano e procura compreender os traços psicológicos positivos (e.g., bem-

estar psicológico e relações saudáveis, o desenvolvimento da autenticidade, a satisfação com a vida, entre outros; Seligman et al., 2005).

Destarte, psicoterapeutas baseados na TCCP darão ênfase ao que o seu paciente gostaria de mudar, bem como discutirão sobre as partes benéficas da vida do sujeito e as suas facilidades, com foco na descoberta e expansão do seu repertório de competências (Bannink, 2012; Bannink & Geschwind, 2021). Essa mudança de paradigma visou, entre outros objetivos, aumentar a adesão e satisfação das pessoas quanto à sua psicoterapia, bem como expandir os benefícios psicoterápicos (Bannink, 2012). Isso aconteceria, segundo Bannink (2012), porque felicidade e infelicidade não estão no mesmo *continuum*; não basta deixar de ser infeliz para ser feliz. Na mesma lógica, enfrentar uma dificuldade não gera facilidade, bem como resolver um problema, por si só, não leva a uma qualidade de vida maior.

Através da TCCP, para além de resolver questões prejudiciais, o foco seria em ampliar questões benéficas. Dessa forma, o expandir o repertório de competências, implica que se tenha habilidades suficientes para executar adequadamente as tarefas necessárias na vida diária, o que vai ao encontro do que é proposto para o desenvolvimento de competências transversais.

Competências Transversais

Como descrito anteriormente, torna-se importante, primeiramente, apontar que há diferenças entre *habilidades* e *competências*, sendo que as habilidades se refeririam à parte teórica do saber e as competências à parte prática (Le Deist & Winterton, 2005). Além disso, as competências transversais também são referenciadas na literatura como *soft skills*, *transferable skills*, *key skills*, *transversal skills*, *generic skills* e *personal skills* (Cabral-Cardoso et al., 2006; Pool & Sewell, 2007; M. Rocha, 2012; Washer, 2007). Entretanto, no processo de tradução, adaptação e localização do termo *soft skills* (tradução literal: “habilidades macias”), considera-se competências transversais como seu sinônimo. Compreende-se que, na língua inglesa, podem-se utilizar os termos *skills*, *competences* e *competencies* intercambiavelmente, uma vez que se considera que todos significariam “competências” (Le Deist & Winterton, 2005; Swiatkiewicz, 2014; Touloumakos, 2020). Dessa maneira, a tradução de *soft skill* para competência transversal é compreensível, ainda que possa confundir falantes da língua portuguesa e dificultar uma padronização do uso do termo em produções acadêmicas.

Assim, se entendermos que o termo *skill* de *soft skills* pode-se referir a competências, compreende-se que as *soft skills* são caracterizadas pela capacidade de fazer uso de certas habilidades. O mercado de trabalho exige que os profissionais, adicionalmente à prática dos seus conhecimentos técnicos, sejam competentes em áreas para além de sua profissão. Tudo o

que não seria competência técnica seria, portanto, transversal. Por exemplo, um arquiteto precisaria, adicionado aos seus saberes acerca de construção, conseguir se comunicar efetivamente com seus clientes. De fato, há quem argumente que até mesmo o domínio de línguas estrangeiras e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação seriam considerados competências transversais, uma vez que isso estaria fora das competências técnicas da maioria das profissões (Humburg et al., 2013).

Entretanto, faz-se necessário começar um movimento que possa ajustar e delimitar o conceito de competências transversais aplicado à psicologia. No contexto português, há um instrumento de avaliação que visa avaliar a confiança do indivíduo face à sua capacidade para desempenhar um conjunto de 21 competências transversais, distinguindo-os em competências pessoais e interpessoais, competências pessoais complexas e competências transversais técnicas (Mello et al., 2022; Vieira, 2014).

Diante disso, diversas revisões de literatura foram realizadas para esclarecer as facetas das competências transversais, indicando com os seus estudos que competências relativas à comunicação, ao autoconhecimento, à regulação emocional e ao pensamento crítico e flexível, entre outros aspectos de caráter inter e intrapessoal, são englobados pelas competências transversais (Cimatti, 2016; Marin-Zapata et al., 2021; Matteson et al., 2016; Noah & Abdul Aziz, 2020). Entretanto, o entendimento destas competências varia de acordo com o domínio de atuação. Em seu estudo, Marinho-Araujo e Almeida (2016) realizaram uma construção conceitual sobre o conceito de competências, por se tratar justamente de uma definição complexa e múltipla. As autoras apresentam categorização para as competências transversais, organizando-as em três dimensões: recursos pessoais, socioafetivos e ético-políticos. Esta percepção, já no escopo da psicologia, facilita na estruturação de uma base psicológica para o uso de competências transversais.

TCCP e Competências Transversais

A partir da revisão da literatura, organizamos os principais conceitos utilizados nas intervenções conduzidas pela TCCP, principalmente no que se refere ao treinamento e desenvolvimento de competências. Além disso, na Tabela 1.1 é possível consultar uma breve explicação e encontrar as principais referências relativas aos conceitos apresentados.

Tabela 1.1*Breve explicação de alguns conceitos da TCCP e suas principais referências*

Conceito	Breve explicação	Principais referências
Resolução de problemas	Identificar racionalmente as características do problema, dividi-lo em etapas factíveis e construir alternativas para seu enfrentamento.	(Beck, 2013; Knapp, 2004)
Verificação de evidências	A partir de evidências concretas e reais, averiguar se os pensamentos e as suas respectivas crenças são realistas ou se existe uma forma mais adaptativa de compreender a situação.	(Beck, 2013; Wright, 2010).
Reestruturação cognitiva	Averiguar quais são os pensamentos automáticos existentes e criticá-los, buscando achar formas alternativas de interpretar a situação e os componentes da Tríade Cognitiva.	(Beck, 2013; Knapp, 2004).
Estratégias de enfrentamento	Desenvolver maneiras adaptativas para enfrentar a situação.	(Beck, 2013; Stanton et al., 2022)
Presente do Tempo	Utilizar o tempo fazendo alguma coisa que também use as suas forças de assinatura.	(Snyder & Lopez, 2009)
Dessensibilização sistemática	Enfrentar sistematicamente as situações aversivas para que diminua o medo e ansiedade perante estas.	(Bannink, 2012; Beck, 2013)
HS e THS	Desenvolver habilidades e competências de comunicação, verbal e não-verbal, assertiva.	(Loureiro, 2011; Murta, 2005)
Resposta Construtiva Ativa	Explorar as forças de um companheiro significativo e praticar a resposta construtiva ativa.	(Snyder & Lopez, 2009)
Regulação emocional	Identificar as próprias emoções e os seus gatilhos e desenvolver maneiras saudáveis de validá-las, compreendê-las e utilizá-las para que não interfiram prejudicialmente na tomada de decisões.	(Leahy et al., 2013; Peter Salovey et al., 2002)
Resiliência	Reconhecer facilidades e dificuldades a partir de estressores e sofrimento e aprender novas maneiras de enfrentar situações de forma saudável.	(Kuyken et al., 2009; Masten & Reed, 2002)

Conceito	Breve explicação	Principais referências
Apresentação positiva	Recordar, refletir e escrever uma história com um começo, meio e final positivo, em termos concretos, que desperte o melhor do cliente.	(Niederhoffer & Pennebaker, 2002; Rashid & Seligman, 2019)
Autoconhecimento	Compreender o seu funcionamento cognitivo, comportamental e emocional.	(Beck, 2013)
Equilíbrio eu/nós	Equilíbrio entre ações individualistas e coletivas para a construção de comunidades melhores.	(Lopez et al., 2019; Snyder & Lopez, 2009)
Entrevista motivacional	Entrevista motivacional para mudança de comportamento por meio da fala de manutenção (verbalizações contrárias à mudança que favorecem manter o <i>status quo</i> ou não mudar) e a fala de mudança.	(Miller & Rollnick, 2013)
Forças de caráter e da motivação para o futuro	Adaptar as forças de caráter e da motivação para o futuro, ou seja, legado positivo - escrita como gostaria de ser lembrado, especialmente em termos das marcas positivas que deixou.	(Rashid & Seligman, 2019)
Desenvolvimento de qualidades humanas	Desenvolver as qualidades humanas para viver bem em um contexto cultural, considerando a sua pluralidade e diversidade.	(Snyder & Lopez, 2009)

Ao organizar os principais conceitos já investigados pela TCC e pela PP, é possível visualizar o quanto as abordagens teóricas estão baseadas no desenvolvimento de competências e colaboração. Desta forma, é possível adaptá-las ao contexto universitário e incorporar de forma prática no desenvolvimento de competências. Da mesma forma, entendemos que algumas competências transversais podem ser contempladas e acessadas por essas abordagens. Como já é sabido, são várias as competências transversais descritas e estas distinguem-se consoante a área em que estão sendo desenvolvidas e aplicadas. Desta forma, utilizaremos aqui um conjunto de 21 competências transversais já estudadas, descritas e agrupadas anteriormente por Vieira e Marques (2014) e que compõem um instrumento de avaliação (Mello et al., 2022; Vieira, 2014). Estas competências, voltadas para o contexto do trabalho, foram avaliadas em três dimensões diferentes: utilização no contexto profissional; nível de confiança face à sua capacidade para demonstrar cada competência; e a opinião acerca da contribuição do percurso acadêmico para a preparação em cada competência. Entretanto, dentro deste conjunto de 21

competências há um fator que engloba três competências técnicas e profissionais: utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação; domínio de línguas estrangeiras; competências técnicas da área específica de conhecimento.

Uma vez que as competências transversais englobam qualquer aspecto que não seja competências técnicas, é importante ressaltar que a TCCP não pode ser utilizada para integrar todas as competências transversais. Afinal, a TCCP seria de pouco auxílio para o desenvolvimento de capacidades relativas à Tecnologia da Informação e Comunicação, por exemplo. Entretanto, quanto aos aspectos interpessoais e intrapessoais, argumenta-se que a TCCP se torna uma aliada.

Sabendo que o conjunto de competências transversais pode variar conforme os autores, optou-se aqui por utilizar a revisão de literatura feita por Vieira e Marques (2014). As autoras apresentam um compilado de 21 competências que compõem o instrumento de avaliação da autoeficácia frente às competências transversais. No estudo de avaliação das propriedades psicométricas, Mello et al. (2022) apresentam um conjunto de três agrupamentos dessas competências: competências pessoais e interpessoais, competências pessoais complexas e competências técnicas transversais. Consideramos apenas os dois primeiros agrupamentos e apresentamos as descrições destes na Tabela 1.2, visto que o terceiro é composto pelo domínio de línguas estrangeiras, a utilização de tecnologias da informação e da comunicação, e competências técnicas da área específica de conhecimento. As demais competências estão relacionadas com as explicações dos tópicos já apresentados na Tabela 1.1.

Tabela 1.2*Competências transversais e a sua aplicabilidade conforme a TCC e a PP*

Competências transversais ¹	Descrição	Tópicos da TCC e da PP
Análise e Resolução de problemas	Identificar e priorizar problemas; fazer as perguntas certas para analisar várias faces de um problema; contribuir com ideias e/ou respostas para resolver problemas; apetência para questionar as próprias ideias e as dos outros.	Resolução de problemas e verificação de evidências.
Tomada de decisão	Decidir atempadamente com base na avaliação das respetivas consequências (por exemplo, implicações nos outros, aspetos políticos e/ou éticos); assumir responsabilidade pelas decisões tomadas.	Reestruturação cognitiva, checagem de evidências.
Planeamento e organização - todos	Definir as tarefas necessárias para se alcançar os objetivos traçados; delegar tarefas monitorizando o progresso de acordo com o plano; atualizá-lo perante imprevistos	Resolução de problemas.
Gestão do tempo	Gerir várias tarefas de uma vez; ser pontual; ser capaz de estabelecer prioridades e de alocar tempo de forma eficiente no sentido de cumprir prazos.	Reestruturação cognitiva, estratégias de enfrentamento, Presente do Tempo.
Assunção do risco (tomada de decisão)	Correr riscos moderados; optar por formas alternativas de cumprir objetivos estando consciente das potenciais consequências.	Dessensibilização sistemática, reestruturação cognitiva.
Expressão oral	Apresentar de forma clara informação verbal a outros, individualmente, em grupo ou em público; exprimir as suas opiniões e defender os seus direitos respeitando o outro.	HS e THS, Resposta Construtiva Ativa.
Escuta ativa	Ouvir atentamente os outros; responder de forma adequada aos outros durante conversas/reuniões; em caso de	HS e THS, regulação emocional.

Competências transversais ¹	Descrição	Tópicos da TCC e da PP
	dúvida; certificar-se que está a entender a mensagem do outro de forma correta.	
Comunicação escrita - todos	Redigir de forma correta documentos formais (por exemplo, relatórios, correspondência, e-mails) ou informais (por exemplo, memorandos, notas)	HS e THS.
Liderança	Orientar o trabalho de outros e delegar tarefas; motivar os outros a darem o seu melhor; identificar e desenvolver os pontos fortes dos outros para atingir objetivos comuns; encorajar relações de grupo positivas.	HS e THS, resolução de problemas, reestruturação cognitiva.
Criatividade e inovação	Criar novas soluções ou ideias no trabalho; demonstrar originalidade e criatividade; sugerir propostas inovadoras.	Reestruturação cognitiva, regulação emocional, resiliência.
Adaptação e flexibilidade	Lidar bem com imprevistos; adaptar-se a situações de mudança; trabalhar bem sob stresse; responder adequadamente a críticas construtivas	Reestruturação cognitiva, dessensibilização sistemática, resiliência.
Aprendizagem ao longo da vida	Adquirir conhecimento a partir da experiência quotidiana; aprender com os próprios erros; atualizar-se continuamente na sua área de trabalho.	Apresentação positiva, reestruturação cognitiva, checagem de evidências.
Capacidade de conceptualizar	Combinar informação de diversas fontes; integrar o conhecimento de várias áreas do saber; integrar a informação em contextos mais gerais; recolher, sistematizar e tratar informação.	Autoconhecimento, checagem de evidências, resolução de problemas.
Trabalho em equipa	Contribuir de forma ativa em grupo com vista a alcançar um objetivo comum, partilhando recursos e responsabilidades;	Equilíbrio eu/nós, HS e THS, regulação emocional

Competências transversais ¹	Descrição	Tópicos da TCC e da PP
	encorajar a participação de todos os elementos do grupo.	
Motivação para a excelência	Manter uma atitude positiva e ser persistente face às dificuldades; ser proactivo na procura da melhoria contínua; estar atento aos pormenores sem perder de vista o objetivo final.	Entrevista motivacional, adaptação das forças de carácter e da motivação para o futuro.
Diversidade, multiculturalidade	Facilidade para trabalhar em colaboração com indivíduos de diversas culturas, raças, idades, religiões, estilos de vida e pontos de vista; conhecer e respeitar as diferenças interculturais.	THS e HS, autoconhecimento, regulação emocional.
Ética e responsabilidade social	Demonstrar integridade, comportamento ético e lealdade; agir de forma responsável face aos interesses da comunidade.	THS e HS, regulação emocional, desenvolvimento de qualidades humanas.

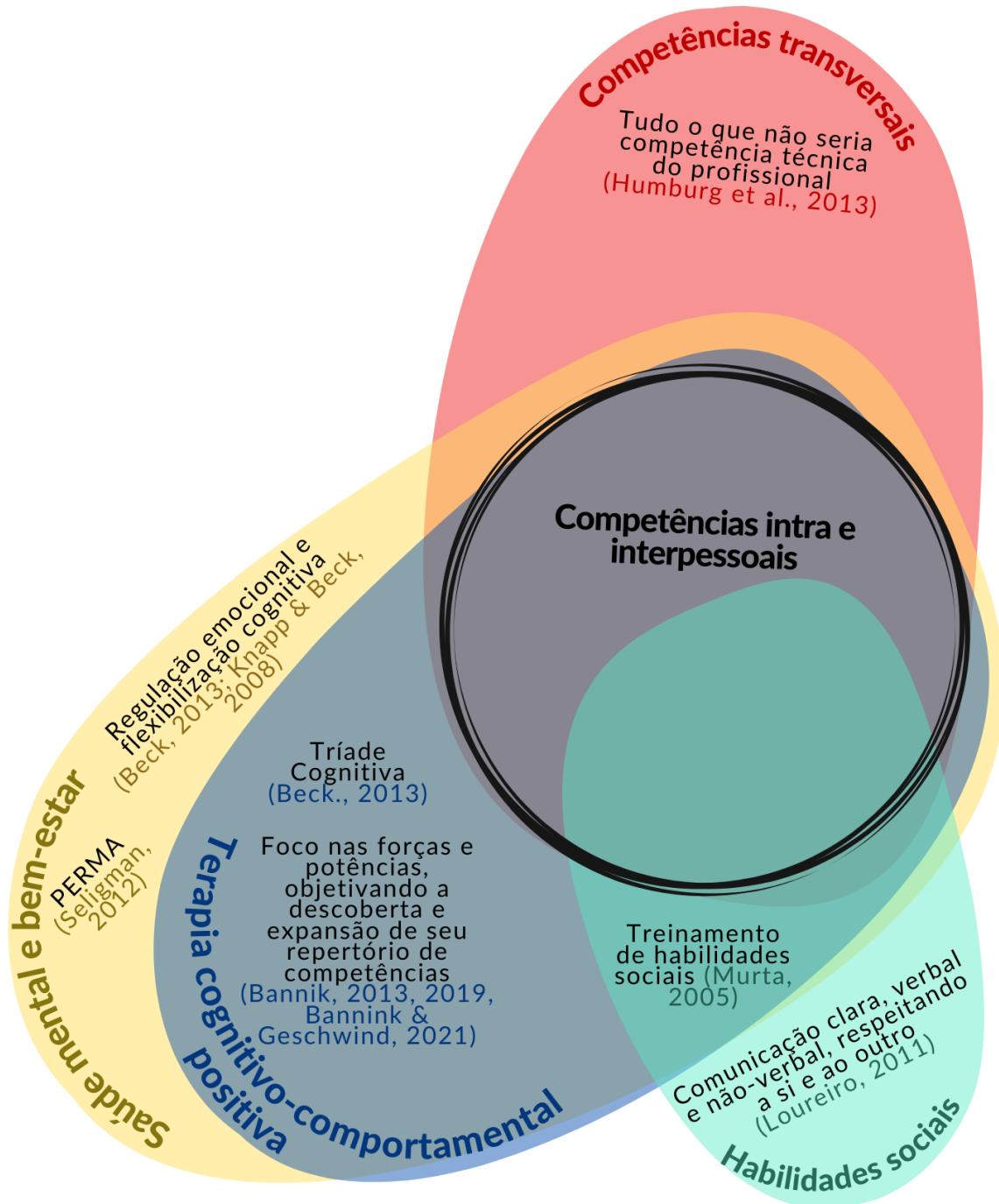
Nota. ¹ Retiradas de Vieira e Marques (2014).

Ao apresentar as competências transversais e relacioná-las com os tópicos de estudos pela TCC e da PP, é possível identificar quais conceitos podem ser utilizados em conjunto. Para facilitar a visualização do modelo proposto, elaborou-se o que se ilustra na Figura 1.1, buscando demonstrar o entendimento de que as competências interpessoais e intrapessoais são parte das competências transversais como um todo, mas também englobam aspectos de saúde mental e bem-estar, TCCP e HS. Cabe apontar que, ao integrar competências transversais na TCCP, não se pode ignorar a base filosófica de tal área da psicologia. Uma vez que a TCCP tem como foco o aprimoramento do ser humano, partindo do pressuposto de que todos são capazes de se desenvolver e alcançar maior qualidade de vida em todos os âmbitos do seu cotidiano (Bannink, 2013), compreender as características de competências transversais deste modo exige que se interprete o desenvolvimento de tais competências como benéfico ao bem-estar do (futuro) profissional. Por exemplo, ao compreender “trabalho em equipa” sobre a perspectiva de “HS e THS”, como indicado na Tabela 1.1, não se está assumindo, somente, que ao desenvolver HS os universitários terão maior facilidade de trabalhar em equipe e, portanto, desenvolverão essa competência transversal. Para além disso, assume-se também que, se

maiores Habilidades Sociais são benéficas à saúde mental do sujeito, saber trabalhar em equipe de maneira efetiva também o é.

Figura 1.1

Modelo integrativo das Competências Transversais na Psicologia



A integração das competências transversais intra e interpessoais na TCCP não serve apenas para auxiliar no desenvolvimento dessas competências e facilitar futuras pesquisas e intervenções na área. Propõe-se que, de fato, pesquisadores do campo de promoção de tais

competências favorecer-se-iam por compreender tal assunto sob a perspectiva da TCCP. Não obstante, a agregação das duas áreas não seria benéfica apenas às competências transversais - a TCCP também seria amparada nesse casamento.

Indica-se que a integração aqui proposta compreende que desenvolver competências transversais pode aumentar a autoeficácia e a atribuição de significado à vida profissional do sujeito, fatores inerentes à busca pela maior qualidade de vida segundo a PP (Seligman, 2012; Snyder & Lopez, 2009). Além disso, se é assumido que “adaptação e flexibilidade” se refere a reestruturação cognitiva, dessensibilização sistemática e resiliência (Tabela 1.1), então pode-se concluir que o aprimoramento de tal competência transversal auxiliaria na obtenção e aptidão de tais conceitos da TCCP. Ou seja, propõe-se que, para além de as competências transversais serem requeridas pelo mercado de trabalho, também são importantes para a saúde mental dos (futuros) profissionais.

Lacunas na literatura acerca de Competências Transversais sob a ótica da TCCP

Se um dos principais objetivos dos pesquisadores de competências transversais é compreender as dificuldades e facilidades de profissionais e universitários relativos a tais competências, então a integração proposta entre essa área e a TCCP seria de imenso auxílio para preencher lacunas da literatura acerca do tema. Afinal, um número considerável de pesquisas quanto a, por exemplo, níveis e características de HS foram realizadas com universitários (Bauth et al., 2019; Borba et al., 2019; Guimarães et al., 2019), pós-graduandos (Carraro et al., 2016) e profissionais atuantes (Cintra & Prette, 2019). De maneira semelhante, há diversos estudos acerca da execução e efetividade de intervenções baseadas em TCC e/ou TCCP com graduandos (Borji-Navan et al., 2022; Liu et al., 2022; Pospos et al., 2018; Raevuori et al., 2021) e profissionais atuantes (Pospos et al., 2018) - conseguindo, a partir disso, facilitar o desenvolvimento de estratégias para a promoção de competências transversais em tais populações.

Entretanto, para além disso, propõe-se que a TCCP possa auxiliar no entendimento teórico das competências transversais. Apesar da compreensão ampla de que tais competências englobam tudo o que não for competência técnica do profissional, é sugerido que caracterizações mais específicas e claras por vezes são escassas em pesquisas na área; é argumentado que isso pode ocorrer por causa de uma lacuna na literatura quanto a certeza das definições dos conceitos (Cimatti, 2016; Marin-Zapata et al., 2021; Matteson et al., 2016; Noah & Abdul Aziz, 2020). Apesar da compreensão da definição de “Assunção do risco (tomada de decisão)”, por exemplo, pode haver imprecisão quanto a suas características concretas, aspecto

que pode ser solucionado pela integração com o conceito de dessensibilização sistemática, o qual possui uma descrição prática além de teórica. Por isso, as competências transversais relativas a competências intra e interpessoais beneficiariam da ótica da TCCP para sua elucidação. Isso, por sua vez, facilitaria a realização de estudos na área, tanto teóricos quanto empíricos.

Discussão e Conclusões

A presente revisão narrativa da literatura examinou e apresentou a construção e usabilidade do conceito de competências transversais, aproximando-se da psicologia, especificamente, da Terapia Cognitivo-Comportamental Positiva (TCCP). Utilizou-se de uma revisão narrativa uma vez que esta sintetiza as descobertas da literatura a partir de pesquisas de bases de dados e pesquisas manuais, fornecendo maior flexibilidade na construção do texto. Competências transversais englobam tudo aquilo que não seja competência técnica, porém, para a integração entre TCCP e competências transversais, esta revisão debruçou-se especialmente sobre as competências inter e intrapessoais. O estudo não teve a pretensão de esgotar as teorias existentes, mas apresentar um panorama teórico que poderá contribuir para a realização de futuras pesquisas teóricas e empíricas no campo da psicologia.

Procurou-se realizar este estudo para que servisse como ponto de partida para pesquisas futuras. Em se tratando de um construto multidimensional, é necessário que embasamentos teóricos robustos sejam utilizados para dar clareza sobre qual direcionamento investigado sobre as competências transversais será utilizado. Dessa maneira, a partir desta revisão narrativa, sugere-se que as competências transversais relativas a competências inter e intrapessoais podem ser compreendidas pela ótica da TCCP. Assim, compreende-se que não apenas estudos na área da TCCP e suas intervenções podem auxiliar na compreensão e desenvolvimento de tais competências, como também estas teriam relação direta com a saúde mental e bem-estar do sujeito. Espera-se que, além de apresentar o contexto teórico mais alinhado, as competências transversais sejam lembradas e aplicadas por serem essenciais não somente para o contexto laboral, mas também para qualquer circunstância de vida.

Indica-se que pesquisas futuras deverão averiguar a possibilidade da integração aqui proposta de maneira empírica. Sugere-se, assim, que estudos na área de competências transversais procurem avaliar, também, características de saúde mental relativas à TCCP para que se possa averiguar a relação entre as duas áreas na prática. Além disso, encoraja-se que psicólogos, pesquisadores ou não, se apropriem das competências aqui discutidas e, possivelmente, incluam-nas em sua prática e em suas pesquisas também. O bem-estar e a

inserção no mercado de trabalho dos (futuros) profissionais serão os maiores beneficiários caso o modelo proposto por esta revisão narrativa encontre evidências de sua validade.

Referências

- Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review*, 4(1), 2–8. <https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8>
- Bannink, F. (2012). *Practicing Positive CBT*. John Wiley & Sons.
- Bannink, F. (2013). Are you ready for positive cognitive behavioral therapy? *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), 61–69.
- Bannink, F., & Geschwind, N. (2021). *Positive CBT, Individual and Group Treatment Protocols for Positive Cognitive Behavioral Therapy*. Hogrefe Publishing.
- Bauth, M. F., Rios, A. C., Lima, D. C., & De Resende, K. I. D. S. (2019). Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. *Contextos Clínicos*, 12(1). <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.121.05>
- Beck, J. S. (2013). *Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática* (2nd ed.). Artmed.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(119). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Borba, C. de S., Hayasida, N. M. de A., & Lopes, F. M. (2019). Ansiedade social e habilidades sociais em universitários. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 13(3), 119–137. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27052>
- Borji-Navan, S., Mohammad-Alizadeh-Charandabi, S., Esmaeilpour, K., Mirghafourvand, M., & Ahmadian-Khooinarood, A. (2022). Internet-based cognitive-behavioral therapy for premenstrual syndrome: a randomized controlled trial. *BMC Women's Health*, 22(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12905-021-01589-7>
- Bortolato, M. de O., De Assumpção, F. P., Limberger, J., Menezes, C. B., Andretta, I., & Lopes, F. M. (2021). Treinamento em habilidades sociais com universitários. *Psico*, 52(1), e35692. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.1.35692>
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior – Perspectiva dos empregadores e diplomados*. [Master's thesis, Tecminho].
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>

- Carraro, C. R., Rodrigues, M. de S., & Araujo, E. A. S. de. (2016). Habilidades Sociais profissionais presentes em engenheiros alunos de MBA de uma universidade no interior de São Paulo. *Latin American Journal of Business Management*, 7(2), 298–312. <http://www.lajbm.com.br/index.php/journal/article/view/366>
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
- Cintra, A. B., & Prette, Z. A. P. Del. (2019). Características dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais. *Psico-USF*, 24(4), 711–723. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240409>
- Clark, D. A., Beck, A. T., & Alford, B. A. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. John Wiley & Sons Inc.
- Direito, I., Azevedo, G., Pereira, A., & Duarte, A. M. de O. (2012). Competências Transversais nas engenharias: comparação de estudantes do Brasil e Portugal. *XL Congresso Brasileiro de Educação Em Engenharia*.
- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177–191. <https://doi.org/10.1080/17439761003790930>
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629–651. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
- Evers, F. T., & Rush, J. C. (1996). The Bases of Competence: Skill Development During the Transition from University to Work. *Management Learning*, 27(3), 275–299. <https://doi.org/10.1177/1350507696273001>
- Faria, J. P. (2018). *As competências transversais no processo de recrutamento e seleção de recursos humanos: um estudo em empresas*. Universidade do Minho.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Clinical Update*, 5(3), 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Guimarães, J. M. da C., Vieira, R. S., Oliveira, V. L., & Carneiro, R. S. (2019). Habilidades Sociais E Autoeficácia Em Universitários. *Polêm!Ca*, 19(2), 37–49. <https://doi.org/10.12957/polemica.2019.47378>
- Humburg, M., Van der Velden, R., & Verhagen, A. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective. Final report*.

<https://doi.org/http://doi.org/10.2766/54258>

- Jacinto, N. M. F., & Vieira, A. (2008). O Desenvolvimento de Competências para Inovação Tecnológica e Organizacional. *Revista Gestão & Tecnologia*, 8(2), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.20397/2177-6652/2008.v8i2.217>
- Knapp, P. (2004). *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica*. Artmed.
- Knapp, P., & Beck, A. T. (2008). Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(SUPPL. 2), 54–64. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000600002>
- Kumar, S., & Hsiao, J. K. (2007). Engineers Learn “Soft Skills the Hard Way”: Planting a Seed of Leadership in Engineering Classes. *Leadership and Management in Engineering*, 7(1), 18–23.
- Kuyken, W., Padesky, C. A., & Dudley, R. (2009). *Collaborative case conceptualisation: working effectively with Clients in Cognitive-Behavioural Therapy*. The Guilford Press.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Artmed.
- Leite-Salgueiro, C. D. B., Nunes, F. C. M. C., & Caldas, M. T. (2018). Análise das habilidades sociais de um grupo de estudantes universitários: bom repertório e desempenho socialmente competente. *Educação Em Debate, jan/abr(75)*, 76–89.
- Liu, H., Peng, H., Song, X., Xu, C., & Zhang, M. (2022). Using AI chatbots to provide self-help depression interventions for university students: A randomized trial of effectiveness. *Internet Interventions*, 27, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100495>
- Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., & Snyder, C. R. (2019). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths Fourth* (4th ed.). SAGE Publications.
- Loureiro, C. (2011). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: conceptualização e modelos teóricos. *Portuguese Journal of Mental Health Nursing*, 6(6), 7–14. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0082>
- Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2021). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe),

- 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). “Soft Skills”: A Phrase in Search of Meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71–88. <https://doi.org/http://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mello, L. T. N., Vieira, D. A., Jesus, S. N., Andretta, I., Chiodelli, R., & Matavelli, R. D. (2022). *Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof)*. [Unpublished manuscript].
- Meyers, M. C., van Woerkom, M., & Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618–632. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.694689>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational Interview – helping people change* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Mira, A., Bretón-López, J., Enrique, Á., Castilla, D., García-Palacios, A., Baños, R., & Botella, C. (2018). Exploring the incorporation of a positive psychology component in a cognitive behavioral internet-based program for depressive symptoms. Results throughout the intervention process. *Frontiers in Psychology*, 9(NOV), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02360>
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283–291. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722005000200017>
- Niederhoffer, K. G., & Pennebaker, J. W. (2002). Sharing One’s Story: On the Benefits of Writing or Talking About Emotional Experience. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 573–583). Oxford University Press.
- Noah, J. B., & Abdul Aziz, A. (2020). A Systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 6(1), 53–68. <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020>
- Paludo, S. dos S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 9–20.

<https://doi.org/10.1590/s0103-863x2007000100002>

- Petrovici, A., & Dobrescu, T. (2014). The Role of Emotional Intelligence in Building Interpersonal Communication Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(February), 1405–1410. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.406>
- Pinto, R. M. P. (2013). *Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior: Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio*. [Master's thesis, Universidade da Beira Interior].
- Pool, D. L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277–289.
- Pospos, S., Young, I. T., Downs, N., Iglewicz, A., Depp, C., Chen, J. Y., Newton, I., Lee, K., Light, G. A., & Zisook, S. (2018). Web-based tools and mobile applications to mitigate burnout, depression and suicidality among healthcare students and professionals: a systematic review. *Acad Psychiatry*, 42(1), 109–120. <https://doi.org/http://doi.org/10.1007/s40596-017-0868-0>
- Raevuori, A., Vahlberg, T., Korhonen, T., Hilgert, O., Aittakumpu-Hyden, R., & Forman-Hoffman, V. (2021). A therapist-guided smartphone app for major depression in young adults: A randomized clinical trial. *Journal of Affective Disorders*, 286(January), 228–238. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.02.007>
- Rashid, T. (2009). Positive interventions in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 461–466. <https://doi.org/10.1002/jclp.20588>
- Rashid, T., & Seligman, M. (2019). *Psicoterapia Positiva: Manual do Terapeuta*. Artmed.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Artmed.
- Ribeiro, A. D. S., & Silva, N. (2018). Significados de Felicidade orientados pela Psicologia Positiva em Organizações e no Trabalho. *Psicología Desde El Caribe*, 35(1), 60–80. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Rocha, J., Gonçalves, C., & Vieira, D. A. (2012). Competências transversais: percepção de estudantes do 1º ano do ensino superior. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. S. Pereira (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro* (pp. 196–206). Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto/RESAPES-AP.
- Rocha, M. (2012). Transferable skills representations in a Portuguese college sample: Gender, age, adaptability and vocational development. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 77–90. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0067-4>
- Salovey, Peter, Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional

- Intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 159–171).
- Santos, R. N. dos, Fonseca, L. O. da, Souza, V. G. de, Santos, L. F. N. dos, Hayasida, B. D. A., Dantas Filho, R. B., & Hayasida, N. M. D. A. (2021). Treinamento em Habilidades Sociais com Universitários: Produções e Desafios. *Contextos Clínicos*, 13(3), 1013–1036. <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.14>
- Scheerens, J., van der Werf, G., & de Boer, H. (2020). Soft Skills in Education: Putting the evidence in perspective. In *Soft Skills in Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54787-5>
- Schmitt, M., Mello, L. T. N. de M., Ledur, B., & Andretta, I. (2021). Saúde Mental em Universitários do Sul do Brasil : Diferença entre os Sexos Mental Health in College Students from Southern Brazil : Gender Differences. *Brazilian Journal of Development*, 4(1), 2998–3017. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n1-239>
- Seco, G. M. S. B., Filipe, L. P., Pereira, A. P., & Alves, S. (2009). Transição para o mercado de trabalho: competências pessoais e sociais. *Actas Do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 1638–1653. <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/150>
- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 637–646. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.017>
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shakir, R. (2009). Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 309–315. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9038-8>
- Silva, C. (2008). Planos de formação orientados pela gestão de competências. *Torres Vedras*, 1–17. http://www.amo.oestedigital.pt/_uploads/PlanosdeFormacaoporgestaodecompetenciasCarlosGuardado.pdf
- Silvestre, R. L. S., & Vandenberghe, L. (2013). Os benefícios das emoções positivas. *Contextos*

- Clínicos*, 6(1), 50–57. <https://doi.org/10.4013/ctc.2013.61.06>
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms With Positive Psychology Interventions: A Practice-Friendly Meta-Analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Artmed.
- Stanton, A. L., Parsa, A., & Austenfeld, J. L. (2022). The Adaptive Potential of Coping Through Emotional Approach. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 148–158). Oxford University Press.
- 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>
- Touloumakos, A. K. (2020). Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Frontiers in Psychology*, 11(September). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02207>
- Urs, D. S. (2013). Soft skills for the engineering students. *Synergy*, 9(2), 137–142. <https://pdfs.semanticscholar.org/fbf4/0a9446331b41d3f11ef3b7035fe33e2b452f.pdf>
- van Woerkom, M. (2021). Building Positive Organizations: A Typology of Positive Psychology Interventions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769782>
- Vieira, D. A. (2014). Do “soft” ao “hard”: questionário de avaliação de competências para o Trabalho. *IX Congresso Ibero-Americano de Psicologia/ 2º Congresso Nacional Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses*.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Consórcio Maior Empregabilidade/Fórum Estudante. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/02.pdf>
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57–67. <https://doi.org/10.1080/13538320701272755>
- Wright, J. H. (2010). *Terapia cognitivo-comportamental para doenças mentais graves*. Artmed.

Estudo 2 – Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof)

Psychometric Properties of Transversal and Professional Skills Self-Efficacy Scale (TPS-SE)

Luana Thereza Nesi de Mello, Diana Aguiar Vieira, Saúl Neves de Jesus, Ilana Andretta, Roberto Chiodelli, & Rafaela Matavelli

Resumo

As competências transversais são compreendidas como o conjunto de competências centrais para um bom desenvolvimento pessoal e profissional. A Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-prof) avalia o nível de confiança face a um conjunto de competências transversais (pessoais e interpessoais e técnicas) e profissionais (específicas da área formativa). Este artigo analisa as características psicométricas (validade de construto e fidedignidade) do instrumento em uma amostra independente daquela utilizada no estudo original. Participaram 234 universitários (73.1% mulheres) com idades entre 18 e 56 anos, de 59 cursos diferentes. Os resultados da análise fatorial confirmatória indicaram três fatores no instrumento: interpessoais, pessoais, e profissionais e técnicas. Os índices de fidedignidade obtidos foram satisfatórios (entre .068 e .085). Os resultados confirmaram a estrutura inicial da escala, que apresenta os requisitos necessários de consistência interna e validade de construto, podendo ser indicada para a utilização na avaliação de competências transversais em estudantes do ensino superior em Portugal.

Palavras-chaves: autoeficácia, competências transversais, ensino superior, validade estatística

Abstract

Soft skills are understood as the set of skills central to good personal and professional development. The Transversal and Professional Skills Self-Efficacy Scale (TPS-SE) assesses the level of confidence towards a set of soft (personal and interpersonal and technical) and professional (specific to the training area) competencies. This paper analyzes the psychometric characteristics (construct validity and reliability) of the instrument in a sample independent of that used in the original study. A total of 234 college students (73.1% female) between the ages of 18 and 56 years, from 59 different courses, participated. The results of the confirmatory factor analysis indicated three factors in the instrument: interpersonal, personal, and professional and technical. Reliability indices obtained were satisfactory (between .068 and .085). The results confirmed the initial structure of the scale, which presents the necessary requirements of internal consistency and construct validity, and may be indicated for use in the assessment of soft skills in higher education students in Portugal.

Keywords: self-efficacy, soft skills, higher education, statistical validity

Introdução

À medida que o desenvolvimento do estudante em sua totalidade passou a ocupar um maior espaço nas Instituições de Ensino Superior, a promoção de estratégias educacionais com visão integradora das competências vem recebendo destaque e proporcionando o elo entre o conhecimento técnico e a prática. O termo competência enquanto conceito é entendida por um conjunto de atributos pessoais específicos a cada indivíduo e podem desenvolver-se ao longo da vida, inseridas no processo de desenvolvimento técnico, pessoal e relacional (Raposo, 2004).

Ao falarmos de competências transversais, levar-se-á em consideração no presente estudo um conjunto de competências pessoais e interpessoais acrescidas das competências técnicas que podem ser transferidas de um contexto ao outro de trabalho (Vieira & Marques, 2014). Tais competências compõe a capacidade de responder ao que é exigido (individual ou social) ou até mesmo ao efetuar uma tarefa plenamente, são comuns a diversas atividades e transferíveis dependendo da função (Cancela, 2012; Rey, 2002; Vieira & Marques, 2014). Já as competências técnicas são específicas para o desempenho de uma determinada função/profissão e dependem da área específica de conhecimento (Vieira & Marques, 2014).

Essas competências englobam um conjunto amplo de recursos pessoais, socioemocionais, comportamentos profissionais e sociais, capacidade criativa, princípios éticos e são transversais às diferentes profissões e atividades profissionais (Cabral-Cardoso et al., 2006; Raposo, 2004). Nesse sentido, a literatura apresenta diferentes listagens que procuram identificar as qualificações e competências que os estudantes precisam adquirir ao longo do seu percurso acadêmico.

A temática envolvendo as competências transversais têm sido foco principal de uma gama de estudos que vêm sendo conduzidos em Portugal para compreensão e mensuração deste fenômeno nos mais variados campos. Estes estudos abrangem a engenharia (Direito et al., 2012), estudantes e supervisores da área da psicologia (Pinto, 2013), economistas e gestores (Silva & Nascimento, 2014) ou até mesmo estudantes de diferentes cursos de licenciatura do primeiro ciclo (J. Rocha et al., 2012).

De toda forma, alguns instrumentos de investigação estão buscando a avaliação de competências transversais de modo específica no âmbito acadêmico. Entre estes, pode-se citar um instrumento focado nas competências de informação (Lopes & Pinto, 2012); uma lista que avalia o domínio atual das competências e a sua importância para o mercado de trabalho (Direito et al., 2012); e a adaptação do Questionário de Competências sobre representações de habilidades transferíveis dos estudantes (M. Rocha et al., 2008).

Vieira e Marques (2014) realizaram em seu estudo “Preparados para Trabalhar” uma extensa revisão da literatura que originou a sistematização das principais competências transversais e profissionais necessárias para o mercado de trabalho. O estudo conduzido apresenta dados envolvendo uma análise ampla do cenário português, com relatos de estudantes em formação, recém-formados e empregadores. Como consequência, foi possível o desenvolvimento da escala de “Autoeficácia em competências transversais e profissionais” (ACT-prof; Vieira, 2014). Esta escala surge de forma a responder a falta de uma medida que considerasse não só as competências pessoais e interpessoais, como também as competências técnicas comuns a várias profissões.

A construção da escala considerou o construto de autoeficácia (Bandura, 1997), i.e., a percepção que o indivíduo tem sobre si diante de uma tarefa, tornando o indivíduo capaz de influenciar as suas próprias ações, pensamentos e emoções. Segundo Bandura (1997), a crença de autoeficácia é formada a partir das informações recebidas de quatro fontes principais: a experiência direta (i.e., baseada em resultados das próprias experiências); a experiência vicária (i.e., a capacidade do indivíduo aprender com as experiências vividas por outras pessoas); a persuasão social (i.e., quando o ambiente social promove a percepção de que o indivíduo possui as capacidades necessárias para resolver diversas situações); e o estado físico e emocional (i.e., influenciam a percepção da própria capacidade e da competência diante da resolução de um problema). Desta forma, a autoeficácia transversal e profissional refere-se ao nível de confiança na capacidade atual de demonstrar cada competência (Vieira, 2014). Ela é um fator importante na execução das tarefas, no desempenho de competências e nas decisões que os indivíduos tomarão ao longo de suas vidas.

Diante de vários modelos teóricos a respeito das competências transversais e a fim de sistematizar um conjunto de competências transversais, Vieira e Marques (2014) selecionaram um conjunto de competências consideradas essenciais para o sucesso no mercado de trabalho incluindo 20 competências transversais (pessoais, interpessoais e técnicas) e uma competência técnico-científica específicas de cada área formativa, nomeadamente: (1) análise e resolução de problemas; (2) tomada de decisão; (3) planeamento e organização; (4) gestão do tempo; (5) assunção do risco; (6) expressão oral; (7) escuta ativa; (8) comunicação escrita; (9) relacionamento interpessoal e gestão de conflitos; (10) liderança; (11) criatividade e inovação; (12) adaptação e flexibilidade; (13) aprendizagem ao longo da vida; (14) capacidade de conceptualizar; (15) trabalho em equipa; (16) motivação para a excelência; (17) diversidade e multiculturalidade; (18) ética e responsabilidade social; (19) tecnologias da informação e

comunicação; (20) domínio de línguas estrangeiras; e (21) competências técnicas da área específica de conhecimento.

Com a intenção de ampliar e consolidar os estudos a respeito das competências transversais em universitários, esta investigação tem como o objetivo a analisar as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-prof; Vieira, 2014) numa amostra independente daquela utilizada no estudo original.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 234 estudantes do ensino superior com idades entre 18 e 56 ($M = 25,15$; $DP = 8,00$) em sua maioria do sexo feminino ($n = 171$, 73.1%). Trata-se de estudantes que não estavam empregados ($n = 168$; 71.8%) e que residiam com outras pessoas ($n = 209$; 89.3%).

Da amostra total, 181 (77.4%) estavam matriculados na licenciatura, 45 no mestrado (19.2%), quatro (1.7%) no doutoramento e curso técnico superior profissional. Estes estudantes frequentavam 59 cursos diferentes. Os cursos mais relevantes foram Psicologia ($n = 34$, 14.5%), Turismo ($n = 18$, 7.7%), Farmácia ($n = 17$, 7.3%), Gestão ($n = 15$, 6.4%), Biologia Marinha ($n = 12$, 5.1%) e Ciências Biomédicas ($n = 12$, 5.1%). Os demais cursos (89.83%) tiveram representação individual inferior a 4% do total.

Instrumento

Autoeficácia em competências transversais e profissionais (ACT-prof)

A escala de “Autoeficácia em competências transversais e profissionais” (ACT-prof; Vieira, 2014) é um instrumento de autorrelato cujo objetivo é avaliar o nível de confiança face a um conjunto de competências transversais (pessoais e interpessoais – *soft skills* - e técnicas) e profissionais (específicas da área formativa). Cada um dos 21 itens que compõem a ACT-prof representa uma competência transversal e profissional. Dada a multiplicidade de interpretações a que este tipo de competências está geralmente sujeito, a ACT-prof apresenta, junto de cada item, a definição da respetiva competência com recurso a exemplos de atividades e/ou atitudes representativas de cada uma. Este procedimento visa potenciar a harmonização do significado atribuído a cada competência, por parte dos respondentes. A seleção das competências – itens – da ACT-prof foi realizada a partir de uma revisão da literatura extensa sobre estudos, projetos e relatórios sobre as competências mais valorizadas pelo mundo do trabalho, no âmbito do projeto “Preparados para trabalhar?” (Vieira & Marques, 2014). As

opções de resposta são do tipo Likert de 5 pontos, desde (1) nada confiante até (5) totalmente confiante.

No estudo original da estrutura dimensional da ACT-prof (Vieira, 2014) realizou-se uma análise fatorial exploratória com o método extração de componentes principais (*Principal Component Analysis*). Os resultados apontaram para uma estrutura com três fatores que inclui os 21 itens (saturações nos fatores entre .451 e .742) e que explica 60% da variância total (F1 = 23%; F2= 22%; F3 = 15%). O fator 1 avalia a autoeficácia face à capacidade para evidenciar competências pessoais e interpessoais em contexto laboral, tais como a *aprendizagem ao longo da vida* e o *trabalho em equipa* (10 itens; índice de alfa de Cronbach = .91); b) o fator 2 avalia a confiança em relação a competências pessoais complexas, tais como a *análise e resolução de problemas* ou a *liderança* (7 itens; índice de alfa de Cronbach = .88), e, c) o terceiro fator relaciona-se com a confiança na capacidade para desempenhar competências técnicas transversais, tais como o *domínio de línguas estrangeiras* e a *utilização de tecnologias da informação e da comunicação* (4 itens; índice de alfa de Cronbach = .75) (Vieira, 2014).

Procedimentos

Coleta de dados

Todos os estudantes matriculados no ano letivo de 2018/2019 na Universidade do Algarve (Portugal) foram convidados por e-mail institucional a participar do Programa Competências para a Vida e, de forma complementar, responder à escala em questão. O programa faz parte da tese de doutorado de Mello (2022) e é oferecido na modalidade *e-learning* com o objetivo de desenvolver competências transversais dos estudantes.

Antes de iniciar a coleta, os participantes foram informados da participação na pesquisa sem qualquer efeito avaliativo individual e até mesmo institucional. Além disso, ficaram cientes da garantia a confidencialidade do tratamento dos dados realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados da instituição.

Análise de dados

O programa estatístico IBM SPSS (versão 24.0) foi utilizado para as análises estatísticas descritivas. Para o estudo da dimensionalidade e consistência interna da escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-prof) foi utilizado o programa estatístico R a partir da interface Jamovi (versão 1.1; The Jamovi Project, 2019). De acordo com MacCallum e Austin (2000) no desenvolvimento de novos instrumentos de medida deverão ser utilizados, de modo sequencial, a análise fatorial exploratória e confirmatória. Neste sentido,

no presente estudo realizou-se uma análise fatorial confirmatória orientada pelos resultados do estudo psicométrico original da ACT-Prof, isto é, partindo de um modelo tridimensional.

Resultados e Discussão

Na Tabela 2.1 apresenta-se os valores das estatísticas descritivas dos 21 itens da ACT-prof. As médias dos itens se situam entre 3.01 (item 6) e 4.31 (item 18), ou seja, quanto maior a autoeficácia percebida, maior o grau de esforço investido e a persistência em desempenhar a competência transversal em questão. Os valores do desvio padrão distribuem-se entre .69 e 1.14, o que aponta para uma variabilidade adequada tendo em conta que as opções de resposta variam entre 1 e 5. Em todos itens os valores de assimetria (entre -.68 e .04) e da curtose (entre -.90 e .36) enquadram-se dentro dos limites considerados adequados.

Tabela 2.1

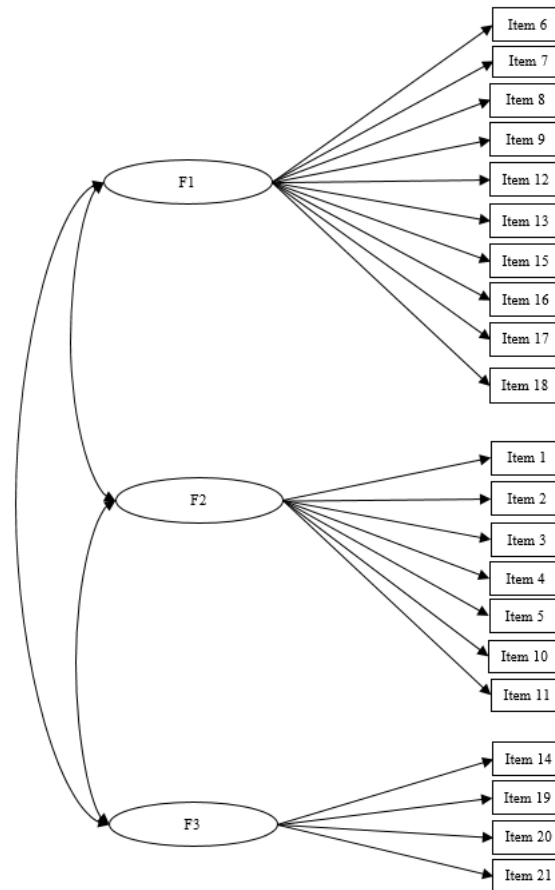
Médias, Desvios Padrão, Assimetria e Curtose dos Itens da ACT-prof

Nº item	Min-Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	Assimetria	Curtose
1	1-5	3.45	0.85	-0.13	-0.02
2	1-5	3.63	0.90	-0.26	-0.34
3	1-5	3.54	0.95	-0.34	-0.46
4	1-5	3.29	1.04	-0.20	-0.51
5	1-5	3.27	0.97	-0.07	-0.38
6	1-5	3.01	1.14	-0.08	-0.90
7	2-5	3.83	0.81	-0.41	-0.20
8	1-5	3.56	0.97	-0.40	-0.18
9	1-5	3.57	0.90	-0.36	-0.02
10	1-5	3.53	0.90	-0.38	-0.23
11	1-5	3.26	1.06	-0.30	-0.57
12	1-5	3.41	0.92	-0.27	-0.24
13	2-5	3.97	0.73	-0.43	0.13
14	2-5	3.62	0.82	0.04	-0.57
16	1-5	3.79	0.80	-0.41	0.36
16	1-5	3.51	0.99	-0.38	-0.24
17	2-5	4.24	0.76	-0.68	-0.22
18	2-5	4.31	0.69	-0.58	-0.43
19	1-5	3.92	0.92	-0.57	-0.17
20	1-5	3.12	1.13	-0.19	-0.53
21	1-5	3.56	0.81	-0.28	0.36

Seguidamente submeteu-se o modelo trifatorial da ACT-prof (Figura 2.1) à análise fatorial confirmatória.

Figura 2.1

Representação Pictográfica do Modelo Trifatorial da ACT-prof



Os três fatores foram nomeados como: Fator 1 – Competências Transversais Interpessoais, Fator 2 – Competências Transversais Pessoais e Fator 3 – Competências Profissionais e Técnicas. Na Tabela 2.2 podemos observar que todos os itens revelam valores de pesos fatoriais superiores a .45. A única exceção é o item 20 que, mesmo com um valor de .37, ainda se situa dentro dos valores considerados aceitáveis. Conforme antecipado, todas as correlações entre os fatores foram positivas e estatisticamente significativas: $r = .89$ ($p < .001$) para os fatores 1 e 2; $r = .82$ ($p < .001$) para os fatores 1 e 3; e, $r = .80$ ($p < .001$) entre os fatores 2 e 3.

Tabela 2.2

Estimativas dos Pesos Factoriais (\pm Erro Padrão), Teste Estatístico (Z) e Variância que o Factor Extrai do Item (R^2)

Fator	Indicator	β	EP	Z*	R^2
Fator 1	F1_item 6	0.68	0.07	9.65	0.60
	F1_item 7	0.49	0.05	9.72	0.60
	F1_item 8	0.50	0.06	8.12	0.52
	F1_item 9	0.60	0.05	10.99	0.66
	F1_item 12	0.59	0.06	10.47	0.64
	F1_item 13	0.47	0.04	10.73	0.65
	F1_item 15	0.56	0.05	11.73	0.70
	F1_item 16	0.72	0.06	12.38	0.73
	F1_item 17	0.37	0.05	7.48	0.49
	F1_item 18	0.36	0.04	8.16	0.52
Fator 2	F2_item 1	0.59	0.05	11.63	0.70
	F2_item 2	0.62	0.05	11.55	0.69
	F2_item 3	0.60	0.06	10.21	0.64
	F2_item 4	0.57	0.07	8.50	0.54
	F2_item 5	0.60	0.06	10.00	0.62
	F2_item 10	0.66	0.05	12.46	0.74
	F2_item 11	0.63	0.07	9.49	0.60
Fator 3	F3_item 14	0.60	0.05	11.89	0.74
	F3_item 19	0.42	0.06	6.56	0.45
	F3_item 20	0.42	0.08	5.17	0.37
	F3_item 21	0.62	0.05	12.28	0.77

Nota. * $p < .001$.

No que concerne os índices de ajustamento, o modelo inicial (modelo 0) apresentou valores pouco satisfatórios ($\chi^2_{(186)} = 926, p < .001$; CFI = .853; RMSEA = .078). Seguidamente procedeu-se gradualmente à reespecificação do modelo com base nas propostas sugeridas pelo programa estatístico, sempre tendo em atenção que o recurso a reespecificações do modelo inicial não deverá ser realizado acriticamente (Anderson & Gerbing, 1984; R. C. MacCallum, 1986). Consequentemente, optou-se por restringir as alterações ao modelo inicial exclusivamente à estimação da covariância erro entre pares de itens pertencentes a um mesmo

fator. As estatísticas de ajustamento do modelo inicial (modelo 0) e dos modelos reespecificados são apresentados na Tabela 2.3.

Tabela 2.3

Análise Fatorial Confirmatória da ACT-prof

	χ^2	GL	CFI	RMSEA (IC 90%)	SRMR
Modelo 0 (M0)	519	186	.831	.087 (.078. .096)	.067
Modelo 1 = M0 + cov (e3, e4)	476	185	.852	.082 (.073. .091)	.064
Modelo 2 = M1 + cov (e17, e18)	458	184	.861	.079 (.070. .088)	.063
Modelo 3 = M2 + cov (e19, e20)	439	183	.870	.077 (.068. .086)	.060
Modelo 4 = M3 + cov (e20, e21)	420	182	.879	.074 (.065. .081)	.057

Nota. χ^2 = Qui-quadrado; GL = graus de liberdade; CFI = *Comparative Fit Index*; RMSEA (IC 90%) = *root mean square error of approximation* e respectivo intervalo de confiança; SRMR = *standard root mean squared residual*.

O modelo final apresentou índices de ajustamento mais satisfatórios ($\chi^2_{(182)} = 420$, $p < .001$; CFI = .879; RMSEA = .074, com um intervalo de confiança entre .065 e .081; SRMR = .057). Porém, o valor do CFI, embora dentro do limite aceitável (Marôco, 2014), revela um ajustamento global pouco robusto. A correlação entre erros utilizada na reespecificação do modelo inicial justifica-se pelo facto de ser comum a existência de alguma variância partilhada entre itens pertencentes ao mesmo fator latente (Floyd & Widaman, 1995).

O alfa de Cronbach para a escala ACT-prof foi de .91 o que indica de uma consistência interna adequada (Walsh & Betz, 1995). O alfa de Cronbach foi .85 para o fator 1, .82 para fator 2 e .68 para o fator 3, podendo este último valor menos satisfatório ser devido ao facto deste fator ser constituído por um menor número de itens.

Considerações Finais

O estudo teve como objetivo apresentar as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia de Competências Transversais e Profissionais (ACT-prof) numa amostra diferente da utilizada na análise fatorial exploratória, a fim de consolidar as características psicométricas da escala. As medidas metodológicas tomadas neste estudo garantiram a qualidade das propriedades psicométricas referente ao uso da medida no contexto da pesquisa e do diagnóstico da autoeficácia no que diz respeito às competências transversais e profissionais. Além disso, os resultados mostram o potencial para o uso da ferramenta nos processos de avaliação, pois ela pode apresentar uma pontuação geral de autoeficácia, bem como o resultado de cada um dos três fatores.

O presente estudo confirma a estrutura original tridimensional da escala, em que o primeiro fator avalia a autoeficácia diante da emissão de comportamentos que evidenciem as suas capacidades transversais interpessoais de trabalho. De forma complementar, o segundo fator está relacionado às crenças de autoeficácia diante das competências pessoais de trabalho mais elaboradas, e um terceiro fator reflete a confiança na capacidade de expressar competências técnicas transversais.

Audibert et al. (2020) no artigo de validação da ACT-prof para a população brasileira, destacam a possibilidade de utilizar a escala como medida de avaliação de processos, especialmente nos casos em que há necessidade de desenvolver ou melhorar competências transversais e profissionais em estudantes do ensino superior. Desta forma, a escala consolida-se como apropriada para o uso na população universitária.

Neste sentido, ao utilizar a ACT-prof, os profissionais conseguem mensurar a autoeficácia dos respondentes diante das competências, tanto na utilização individual, quanto em contextos de intervenção. Ter à disposição uma ferramenta original com características psicométricas apropriadas para avaliar as competências transversais poderá encorajar pesquisas futuras.

De toda forma, o estudo apresenta algumas limitações. Entre elas, podemos mencionar o tamanho da amostra. Futuras pesquisas poderão identificar se a estrutura da escala se mantém nos diferentes agrupamentos de cursos, como também na associação dos dados com outras medidas complementares.

Espera-se que a ACT-prof possa auxiliar na ampliação dos estudos sobre as competências transversais em universitários no contexto português. Além disso, pode-se fazer útil na reflexão sobre a temática em relação às experiências de formação relacionadas às competências nos estudantes.

Referências

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, *49*(2), 155–173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Audibert, A., Vieira, D. A., De Andrade, A. L., & de Oliveira, M. Z. (2020). Transversal and Professional Skills Self-Efficacy Scale: cultural adaptation and evidence of validity. *Trends in Psychology*, *28*(3), 368–380. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00030-6>
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior – Perspectiva dos empregadores e diplomados*. Tecminho.
- Cancela, J. M. F. D. de C. (2012). *O papel das TIC no desenvolvimento das competências transversais dos alunos*. Universidade de Lisboa.
- Direito, I., Azevedo, G., Pereira, A., & Duarte, A. M. de O. (2012). Competências Transversais nas Engenharias: Comparação De Estudantes Do Brasil E Portugal. *XL Congresso Brasileiro de Educação Em Engenharia*.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, *7*(3), 286–299. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>
- Godoy, A. S., & Antonello, C. S. (2009). Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas O objetivo do estudo é identificar e analisar as opiniões dos alunos sobre as. *Revista de Ciências Da Administração*, *11*(23), 157–191. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/2175-8077.2009v11n23p157>
- Lopes, C. A., & Pinto, M. (2012). Autoavaliação das competências de informação em estudantes universitários: validação portuguesa do IL-HUMASS (Parte II). *ACTAS*, *11*, 1–13. <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/468%5C>
- MacCallum, R. C. (1986). Specification searches in covariance structure modeling. *Psychological Bulletin*, *100*(1), 107–120. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.1.107>
- MacCallum, Robert C., & Austin, J. T. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology*, *51*, 201–226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- Mansilha, S. (2012). *Comunicação corporativa – textos básicos* (1st ed.). Editora Saraiva.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2nd ed.). ReportNumber.

- Mello, L. T. N. (2022). *Desenvolvimento e avaliação de uma intervenção online de competências transversais com universitários*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Algarve.
- Pinto, R. M. P. (2013). *Ciências Sociais e Humanas Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior : Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio*. Universidade da Beira Interior.
- Project, T. jamovi. (2019). *Jamovi (Version 0.9)*. <https://www.jamovi.org>
- Raposo, M. E. S. (2004). *A construção da pessoa: Educação Artística e Competências Transversais*. Universidade Nova de Lisboa.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Artmed.
- Rocha, J., Gonçalves, C., & Vieira, D. A. (2012). Competências Transversais: Perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior. *II Congresso Nacional RESAPES-AP*.
- Rocha, M., Azevedo, J., & Oliveira, E. D. (2008). *Adaptação do Skills Questionnaire para uma amostra universitária portuguesa. Tradução, adaptação e dados psicométricos*. Universidade Católica do Porto.
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2014). Ensino superior e desenvolvimento de competências transversais em futuros economistas e gestores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15(2)*, 225–236.
- Vieira, D. A. (2014). Do “soft” ao “hard”: questionário de avaliação de competências para o Trabalho. *IX Congresso Ibero-Americano de Psicologia/ 2º Congresso Nacional Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses*.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Consórcio Maior Empregabilidade/Fórum Estudante. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/02.pdf>
- Walsh, W. B., & Betz, N. E. (1995). *Tests and Assessment* (3rd ed.). Prentice Hall.

Estudo 3 – Programa Competências para a Vida: um estudo piloto com estudantes do ensino superior

Soft Skills for Life: a pilot study with higher education students

Luana Thereza Nesi de Mello, Saúl Neves de Jesus, Ilana Andretta, Alexandra Marques-Pinto, Victor André Paiotti-Pereira, Roberto Chiodelli, Rafaela Matavelli

Resumo

Competências transversais são cada vez mais essenciais na transição para o mercado de trabalho. Elas capacitam os universitários fazendo com que estes desenvolvam qualidades interpessoais importantes durante o percurso acadêmico. Neste contexto, foi criado o programa Competências para Vida, um curso *e-learning* de 20 horas direcionado para estudantes no ensino superior que objetiva o desenvolvimento de competências transversais para que elas sejam utilizadas na vida do estudante de forma geral. Trata-se de estudo piloto com delineamento pré-experimental. O estudo teve a participação de 94 estudantes e avaliou sete variáveis em dois momentos diferentes (antes e após a intervenção), sendo elas: autoeficácia frente às competências transversais, otimismo, espiritualidade, satisfação com a vida, satisfação com o suporte social, motivação para o aprendizado e regulação emocional. O programa piloto teve uma estrutura de oito semanas, sendo iniciado um módulo por semana reunindo um conjunto de competências desenvolvidas através do visionamento de vídeos e tarefas realizadas. A intervenção apresentou resultados promissores, apontando um aumento em todos os fatores das competências transversais, espiritualidade, otimismo, satisfação com a vida, satisfação com amigos, suporte social total, além da diminuição na dificuldade da regulação emocional (estratégias, não aceitação, impulsos, objetivos, clareza e escala total). Os resultados oportunizaram melhorias para o desenvolvimento de um programa final de competências transversais com universitários.

Palavras-chaves: competências transversais, e-learning, ensino superior, psicologia positiva, teoria cognitivo-comportamental

Abstract

Soft skills are increasingly essential in the transition to the job market. They empower university students by making them develop important interpersonal qualities during their academic career. In this context, the Skills for Life Program was developed, a 20-hour e-learning course for students in higher education that. The program aims to develop soft skills and socioemotional skills to be used in the student's life in general. This is a pilot study with a pre-experimental design. The study had the participation of 94 students and assessed seven variables in two different moments (pre and post intervention), namely: transversal and professional skills self-efficacy (for assess soft skills), optimism, spirituality, life satisfaction, satisfaction with social support, motivation for learning, and emotional regulation. The pilot program had an 8-week structure, with a weekly module gathering a set of competencies developed by watching videos and doing tasks. The intervention showed promising results, indicating an increase in all soft skill factors, spirituality, optimism, life satisfaction, satisfaction with friends, total social support, as well as a decrease in the difficulty of emotional regulation (strategies, non-acceptance, impulses, goals, clarity, and total scale). The results provided an opportunity for improvement for the development of a final soft skills program with higher education students.

Keywords: soft skills, e-learning, higher education, positive psychology, cognitive behavioral theory

Introdução

A aquisição de competências é temática comumente colocada em destaque no desenvolvimento humano há longa data. Em 1994 a Organização Mundial da Saúde (OMS), dentro da divisão de saúde mental, apresentou um documento propondo *workshops* e treinamentos para o desenvolvimento e implementação de programas para habilidades de vida. O principal objetivo deste documento era a promoção de competências que possam contribuir para a diminuição de comportamentos de risco, aumentando repertório de habilidades para lidar com os desafios da vida (World Health Organization [WHO], 1994).

Desde então, uma série de estudos que tem objetivos semelhantes ao proposto pela OMS vêm sendo conduzidos para o desenvolvimento psicossocial em diferentes situações (Durlak et al., 2011; Shek et al., 2020). No contexto universitário, as competências transversais, também conhecidas como *soft skills*, têm ganhado destaque por se tratar de métricas importantes para a empregabilidade dos estudantes (Succi & Canovi, 2020; Yan et al., 2019).

Mesmo diante desse cenário em ascensão, a maioria dos cursos universitários ainda se detém apenas ao desenvolvimento das *hard skills* (competências técnicas e específicas de cada área) e acabam por não dar a devida atenção às competências que são transversais à todas as profissões (Vieira & Marques, 2014). Estas são compreendidas como o conjunto de competências pessoais e interpessoais (i.e., análise e resolução de problemas; tomada de decisão; planejamento e organização; gestão do tempo; comunicação; relacionamento interpessoal e gestão de conflitos; liderança; etc.) além de competências técnicas que independem da área específica de conhecimento (i.e., domínio de línguas estrangeiras, utilização de novas tecnologias da informação e comunicação, etc.; Vieira, 2014; Vieira & Marques, 2014).

Ao entender que as competências transversais ultrapassam os limites da universidade e do mercado do trabalho, entende-se também que as intervenções nessa população devem ir além do foco na empregabilidade destes futuros profissionais, mas também na sua vida como um todo. Com base nessas premissas, propõe-se o Programa Competências para a Vida (CPV) utilizando-se de recursos apontados pela literatura como basais para um desenvolvimento global do estudante no ensino superior.

A base teórica utiliza uma composição entre algumas teorias, focando na sua aplicabilidade no contexto não-clínico. Entre elas, a triangulação entre Terapias Cognitivo-Comportamentais (TCC), a Psicologia Positiva (PP) e a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1979). O modelo teórico TCC e PP utilizam métodos de avaliação e intervenção e apresentam evidências em pesquisas quando utilizadas em consonância (Bannink &

Geschwind, 2021). A TCC utiliza-se de intervenções de curta duração, voltada para o presente, direcionada para a solução de problemas atuais, centrando a sua atenção na modificação de pensamentos e comportamentos (Beck, 2013). Por sua vez, a PP é centrada em vários aspectos que condicionam a felicidade do ser humano e procura compreender os aspectos psicológicos positivos (e.g., bem-estar psicológico e as relações saudáveis, o desenvolvimento da autenticidade, a satisfação com a vida, etc.; Seligman et al., 2005). Para isso, torna-se fundamental compreender como as três teorias conversam entre si e agregam ao desenvolvimento de competências transversais.

No cenário universitário, as intervenções baseadas na TCC têm contribuído para a promoção do bem-estar de estudantes de diferentes formas (Andretta et al., 2020; C. T. de Oliveira et al., 2013). Neste contexto não-clínico, há uma combinação entre os elementos das psicoterapias cognitivo-comportamentais com a aplicação de técnicas da mesma abordagem, e.g., o estabelecimento de objetivos, a expressão emocional, a habilidade de comunicação e resolução de problemas, que facilitam a aquisição de comportamentos, pensamentos e sentimentos positivos (Wright et al., 2008).

Além da TCC, a PP também se tem mostrado uma excelente métrica para o desenvolvimento de aspectos psicológicos positivos no contexto acadêmico (Hammill et al., 2020; Luo et al., 2019). Um estudo na Malásia com universitários explorou as relações entre saúde mental e construtos da PP (i.e., envolvimento acadêmico, motivação, autocompaixão e bem-estar), e avaliou a contribuição relativa de cada construto para a saúde mental dos estudantes, encontrando associações entre si, com destaque na predição independente da autocompaixão para a saúde mental (Kotera & Ting, 2021). De forma complementar, um treinamento de oito semanas de PP, focado em engajamento e motivação, reduziu o sofrimento mental de doutorandos na França (Marais et al., 2018).

São vários os desfechos possíveis ao utilizar a combinação da TCC com a PP, entre elas a consolidação da prática da TCC positiva. Esta integra a pesquisa e a prática da PP e da terapia breve focada na solução, dentro da estrutura terapêutica cognitiva-comportamental (Bannink, 2013). É uma abordagem baseada na competência que muda o foco do que está errado e do que não funciona, para o que vai bem e funciona em suas vidas (Bannink, 2019). Esta abordagem foca na descoberta e expansão de seu repertório de competências (Bannink & Geschwind, 2021). Desta forma, a competência implica que se tenha habilidades suficientes para executar adequadamente as tarefas necessárias na vida diária, o que vai ao encontro do que se é proposto para o desenvolvimento de competências transversais.

Pesquisas recentes sugerem que a combinação destas duas estratégias terapêuticas podem melhorar a eficácia das intervenções, seja com população clínica (Mira et al., 2018) como também na população universitária (Marrero et al., 2016). Sabe-se da importância de modificar o conteúdo dos conhecimentos para provocar mudanças no comportamento, de modo que as novas estratégias aprendidas possam ser transferidas para a vida no geral (Rangé, 2011). Ao incorporar estratégias de TCC nas intervenções com PP, será possível fomentar a estruturação de um mundo em torno de uma perspectiva mais positiva, permitindo que os indivíduos foquem em uma análise cognitiva do conteúdo de seus pensamentos.

De forma complementar, a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1969) inclui técnicas de interação grupal que facilitam na aquisição de competências por meio de interações interpessoais. Além disto, a autoeficácia (Bandura, 1997), i.e., a percepção que o indivíduo tem sobre si diante de uma tarefa, é uma grande aliada na técnica de modelação (Bandura, 1969), uma vez que esta inclui a aprendizagem pela observação do comportamento de outras pessoas, uma das propostas utilizadas no CPV. Aliadas, essas teorias compõem um campo fértil que justifica o desenvolvimento das competências transversais no contexto universitário (Mello, Vieira, et al., 2021; Vieira & Marques, 2014).

Tendo em mãos os pressupostos teóricos bem alinhados, o modelo que a intervenção seria conduzida também é fator determinante para que seja possível ir ao encontro do desenvolvimento de competências transversais. Sabe-se da necessidade de se apropriar e intervir na população universitária de modo sistemático e abrangente. Neste sentido, intervenções *online* trazem muitas vantagens, como ser adaptados às necessidades dos estudantes, acessados em um ambiente privado mais confortável, além de facilitar para indivíduos que não podem acessar os serviços presenciais tradicionais (Proudfoot et al., 2011; Ryan et al., 2010; Taylor & Luce, 2003).

Desta forma, as *web-based interventions* podem ser usadas para melhorar a saúde mental dos estudantes, visto que os estudantes universitários estão altamente conectados às tecnologias. São ferramentas cada vez mais importantes para profissionais da saúde pública e pesquisadores (Ritterband et al., 2006). Esta combinação permite o surgimento de intervenções que podem contribuir para melhorar a saúde mental dos indivíduos, oferecendo-lhes uma maneira de auto gerenciar seu bem-estar, tornando-se uma forma eficaz e adequada de atingir muitas pessoas (Bolier et al., 2013; Botella et al., 2011; Mitchell et al., 2013).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo verificar se existe diferença nos níveis pré e pós-intervenção de: (1) competências transversais pessoais, interpessoais e técnicas (e.g., relacionamento interpessoal, gestão de tempo e utilização de novas TICs); (2) aspectos

psicológicos positivos (e.g., espiritualidade, otimismo, satisfação com a vida e suporte social); (3) aspectos emocionais (e.g., regulação emocional) e (4) questões acadêmicas (e.g., motivação para aprendizagem escolar). Como desfecho secundário, avaliará a viabilidade (recursos e procedimentos utilizados) de um estudo piloto de oito semanas com foco no desenvolvimento de competências transversais.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo pré-experimental, com desenho de medidas repetidas (Shaughnessy et al., 2012). A fim de reportar de forma sistemática os dados, a extensão do CONSORT para estudos pilotos e de viabilidade foi utilizada (Eldridge et al., 2016), seguindo as indicações adaptadas para amostras não randomizadas (Thabane et al., 2016).

Participantes

A inclusão dos participantes foi realizada por conveniência. Os estudantes de todos os ciclos (i.e., técnico, licenciatura, mestrado e doutoramento) da Universidade do Algarve (UAAlg) foram convidados a participar. Inscreveram-se 340 estudantes no programa CPV; 299 responderam aos questionários do pré-teste (T1); concluíram ao curso 129 e 94 participantes completaram pós-teste (T2). A taxa de desistência (*dropout*) foi de 12.06% das inscrições até o T1, 56.8% do T1 para a conclusão do curso e 27.1% até a resposta ao T2. O fluxograma de adesão do estudo piloto encontra-se disposto na Figura 3.1.

Figura 3.1

Fluxograma de adesão do estudo piloto



Dos 94 participantes que responderam as duas medidas de avaliação eram, em sua maioria, participantes do sexo feminino (81.9%, $n = 77$), com idades entre 18 e 51 anos ($M = 24.8$; $DP = 8.2$). Eram estudantes do Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP; $n = 1$; 1.1%), da licenciatura ($n = 76$, 80.9%), do mestrado ($n = 14$, 14.9%) e doutoramento ($n = 3$,

3.2%). Os participantes tinham nacionalidade portuguesa ($n = 76$, 80.9%), brasileira ($n = 9$, 9.6%) e moldava ($n = 2$, 2.1%). Outros sete países (7.7%) tiveram a concentração de apenas um estudante em cada nacionalidade.

Os cursos com maior adesão foram Psicologia ($n = 18$, 19.1%), Farmácia ($n = 12$, 12.8%) e Ciências Biomédicas ($n = 7$, 7.4%). Os participantes estavam matriculados em sua maior parte no 3º ano do seu curso ($n = 36$, 38.3%), seguido do 1º ano ($n = 33$, 35.1%), 2º ano ($n = 21$, 2.3%) e 4º ano ($n = 4$, 4.3%).

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Desenvolvido pelos autores para mensurar aspectos gerais do participante como idade, curso em que está matriculado, ano que está cursando, se está empregado atualmente e com quantas pessoas mora.

Medida para avaliar as competências transversais

Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof).

Trata-se de uma escala de autorrelato desenvolvida por (Vieira, 2014, Anexo A) e validada por Mello et al. (2021), tem como objetivo avaliar qual o nível da confiança a respeito de 21 competências transversais e profissionais (e.g., Análise e Resolução de problemas, Tomada de decisão, Planejamento e organização, etc.) em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1) Nada confiante; (5) Totalmente confiante). Possui três fatores: Competências Transversais Interpessoais ($\alpha = .85$ a $.86$), Competências Transversais Pessoais Complexas ($\alpha = .83$ a $.86$) e Competências Profissionais Técnicas ($\alpha = .68$ a $.69$). Quanto maior a pontuação dos itens, maior a autoeficácia do indivíduo diante daquela competência transversal. No estudo de validação apresentou alfa de $.91$ e no presente estudo os alfas variaram de $.91$ a $.92$.

Medidas para avaliar aspectos psicológicos positivos

Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde. Desenvolvida por Pinto e Pais-Ribeiro (2007, Anexo B), a escala tem como objetivo avaliar a concordância do respondente frente à espiritualidade (e.g., “As minhas crenças espirituais/religiosas dão sentido à minha vida”). Possui cinco itens numa escala *Likert* de quatro pontos: (1) Não concordo a (4) Plenamente de acordo, com duas subescalas: crenças ($\alpha = .85$ a $.90$) e esperança/otimismo ($\alpha = .77$ a $.78$). Possui uma consistência interna total que variou de $.79$ a $.80$ no presente estudo e

de .72 no estudo original. Quanto maior o escore da somatória dos itens, maior os níveis de espiritualidade.

Escala de Otimismo. Desenvolvido por Oliveira (1998, Anexo C) é constituída por quatro itens e tem como objetivo avaliar o otimismo através das atitudes dos indivíduos em relação ao futuro (e.g., “Encaro o futuro com otimismo”). É composta por uma escala *Likert* que varia de (1) Totalmente em desacordo a (5) Totalmente de acordo, e a pontuação resultante da soma de todos os itens, varia de quatro a 20 pontos. Quanto maior o escore da somatória dos itens, maior o otimismo. Apresentou no presente estudo um alfa que variou de .84 a .90 e, no estudo original, o alfa é de .75.

Escala de Satisfação com a Vida (*The Satisfaction With Life Scale; SWLS*). Desenvolvida por Diener et al. (1985) a versão portuguesa foi traduzida e validada por Simões (1992, Anexo D). A escala passou recentemente por uma verificação atualizada de evidências de validade junto da população universitária portuguesa (Reppold et al., 2019). Tem como objetivo avaliar o bem-estar subjetivo, ou seja, a maneira positiva ou negativa como as pessoas experienciam a vida. É composta por cinco itens (e.g., “Estou satisfeito com a minha vida”), organizados numa escala *Likert* de cinco pontos: (1) Discordo muito a (5) Concordo muito. Os resultados variam de cinco a 25 e quanto maior for o escore, mais elevada será a satisfação com vida relatada pelo participante. O estudo de das propriedades psicométricas apresentou um alfa de .77 (Reppold et al., 2019) e no presente estudo, o alfa variou de .80 a .81.

Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). Desenvolvida por Pais-Ribeiro (1999, 2011, Anexo E), tem como objetivo verificar o grau de satisfação dos participantes relativamente à sua família, amigos, intimidade e atividades sociais. Trata-se de uma escala multidimensional com 15 itens de resposta (e.g., “Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família”) tipo *Likert*, com cinco pontos que variam de (1) Concordo totalmente a (5) Discordo totalmente. Avalia quatro dimensões: satisfação com amigos ($\alpha = .87$ a $.88$), intimidade ($\alpha = .72$ a $.78$), satisfação com a família ($\alpha = .73$ a $.84$) e atividades sociais ($\alpha = .66$ a $.70$). Apresenta itens invertidos (4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, e 15) e o valor total da escala resulta da soma dos itens e pode variar entre 15 e 75, sendo que quanto mais elevado, maior percepção de suporte social. O estudo original tem um alfa de .85 e o presente estudo, alfas entre .87 a .91.

Medida para avaliar questões académicas

Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar. Desenvolvida por Siqueira e Wechsler (2006) e adaptada por Imaginário et al. (2014, Anexo F), esta escala apresenta na sua

versão portuguesa uma estrutura unidimensional, avaliando a motivação para a aprendizagem, um aspecto específico de motivação. Este instrumento é composto por 14 itens (e.g., “Quando tenho problemas em uma tarefa, peço ajuda ao meu professor”) em uma escala do tipo *Likert* de seis pontos (1) Discordo totalmente; (6) Concordo totalmente. Os itens 5, 6, 8, 9, 11, 13 e 14 são invertidos e apresenta um alfa de Cronbach no estudo de validação de .72 e, no presente estudo, de .84 a .96. Quanto maior o escore da somatória dos itens, maior a motivação.

Medidas para avaliar aspectos emocionais

Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (EDRE; *Difficulties in Emotion Regulation Scale – DERS*). Desenvolvida por Gratz e Roemer (2004), traduzida e adaptada para Portugal por Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha e Dias (2010, Anexo G), tem como objetivo avaliar seis domínios de desregulação emocional: não aceitação ($\alpha = .93$), objetivos ($\alpha = .86$ a $.87$), impulsos ($\alpha = .84$ a $.90$), consciência ($\alpha = .84$ a $.88$), estratégias ($\alpha = .91$ a $.93$) e clareza ($\alpha = .86$ a $.87$). É composta por 36 itens (e.g., “Estou atento aos meus sentimentos”) disposta em uma escala *Likert* de cinco pontos: (1) Quase nunca a (5) Quase sempre. No presente estudo apresentou valores de consistência interna com $\alpha = .96$ e no estudo original $\alpha = .93$. Os itens 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24, 34 são invertidos e quanto maior o escore da somatória dos itens, maior os a dificuldade com a regulação emocional.

Medida para avaliar a viabilidade do estudo

Session Rating Scale (SRS). A escala foi desenvolvida por Duncan et al. (2003) e foi adaptada pelos autores com base no estudo de Verberg, Helmond e Overbeek (2018). A versão adaptada encontra-se no Apêndice B. Esta métrica tem como objetivo avaliar a satisfação da intervenção. É composta por quatro perguntas avaliadas por uma escala *Likert* de cinco pontos, variando de (1) Completamente falsa a (5) Completamente verdadeira: “Eu senti-me compreendido, e respeitado” (Relação), “O que fizemos hoje é importante para mim” (Objetivos e Tópicos/Temas), “Eu gostei do que fizemos hoje” (Abordagem ou Método), “Espero que da próxima vez façamos algo parecido” (No Geral). A escala demonstrou uma confiabilidade e validade satisfatórias em pesquisas anteriores (Duncan et al., 2003) e o presente estudo apresentou alfas entre .85 a .94.

Procedimentos

Intervenção

O Programa de Competências para a Vida (CPV) foi estruturado para desenvolver competências transversais dos estudantes do ensino superior. A base teórica que o sustenta considera premissas da triangulação entre Terapias Cognitivo-Comportamentais (TCC), a Psicologia Positiva (PP) e a Teoria da Aprendizagem Social. As atividades que compõem o programa orientam para um viés cognitivo e comportamental, uma vez que propõem mudanças de pensamentos e comportamentos, com foco na definição de metas positivas aprendidas com base no que é exposto pelos vídeos e tarefas apresentados (Prasko et al., 2016; Putwain, Gallard, & Beaumont, 2019). Estudos enfatizam a necessidade de incluir exercícios e técnicas de PP para abordar diretamente as melhorias nas emoções positivas e alcançar uma mudança mais profunda nas medidas positivas de funcionamento (Bolier et al., 2013; Mira et al., 2018; Sin & Lyubomirsky, 2009).

O CPV é apresentado como um curso *e-learning* composto por vídeos dinâmicos e ilustrativos, atividades práticas e material complementar (e.g., sugestão de livros, textos, vídeos, entre outros). As vídeo aulas foram elaboradas e apresentadas por pesquisadores *experts* na área. O CPV recebeu suporte técnico do Gabinete de Apoio à Inovação Pedagógica (GAIP) e dos Serviços de Informática (SI) da universidade.

O curso, que ocorreu na Tutoria Eletrónica da UAlg (*Moodle*) entre os meses de abril e junho de 2019, teve a duração de oito semanas, com um total de 20 horas. Os oito módulos que compõem o curso (Tabela 3.1) foram disponibilizados um a um, semanalmente. Os participantes foram orientados a visualizar os vídeos e a realizar as tarefas propostas um módulo por semana, a fim de obter o máximo de benefícios do programa.

Tabela 3.1*Descrição das temáticas e módulos respectivos do Programa Piloto*

Módulo	Temática
0	Apresentação do programa Vídeo de Boas-Vindas
1	Saúde Mental e <i>RoadMap</i>
2	<i>Mindfulness</i> e Plano de Estudos
3	Otimismo e <i>Mindfulness</i>
4	<i>Coping</i> e Gratidão
5	Gestão do tempo
6	Lidando com emoções e pensamentos e espiritualidade
7	Adaptando-se a uma nova realidade, Suporte Social, <i>Curriculum Vitae</i> , <i>Europass</i> e vídeo <i>curriculum</i>
8	Fechamento, avaliação do curso e <i>RoadMap</i> (retomada)

Todas as temáticas eram acompanhadas de tarefas práticas que deveriam ser enviadas na própria plataforma durante a semana a fim de registrar a participação. Cada módulo apresentava mais de uma tarefa, possibilitando ao participante escolher uma delas para completar. Todas as tarefas enviadas receberam um *feedback* personalizado. Além das tarefas, os participantes eram convidados a responder de forma anônima após a conclusão de cada módulo o *Session Rating Scale* (SRS).

Coleta de dados

Os dados foram coletados durante os meses de abril e junho de 2019. Todos os estudantes com vínculo ativo na UAlg no ano letivo de 2018/2019 foram convidados para participar do Programa Piloto do Competências para a Vida. O convite foi realizado por e-mail institucional e por cartazes divulgados nas redes sociais.

Após o convite, os interessados se inscreveram no link disponibilizado informando seus dados de contato e, uma semana antes do curso iniciar, foram notificados por e-mail para preencher aos inquéritos enquanto pré-requisito para participação do curso. Na semana posterior à conclusão deste, os participantes que tiveram a participação mínima foram novamente contactados para responder aos inquéritos do pós-teste. Considerou-se como participação mínima o envio de 75% das tarefas, i.e., enviar pelo menos seis de oito tarefas. Os participantes que preencheram aos dois momentos de avaliação receberam certificado de participação e suplemento ao diploma.

Antes de iniciar a coleta, os participantes foram informados da participação na pesquisa sem qualquer efeito avaliativo individual e até mesmo institucional. No Apêndice A é possível

verificar o modelo utilizado nas edições do Competências para a Vida. Além disso, ficaram cientes da garantia e da confidencialidade do tratamento dos dados realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados da instituição. Como critério de inclusão e para dar continuidade a todos os processos de avaliação, os participantes deveriam concordar com os termos e condições informadas. Foram excluídos os participantes que desistiram do CPV ou não responderam as escalas pós-intervenção.

Análise de dados

Os dados foram analisados por meio do IBM SPSS *Statistics software* (v. 25.0, An IBM Company SPSS, Chicago, IL), considerando um nível de significância de 5%. Inicialmente foram realizadas as análises descritivas contemplando frequências, porcentagens, média, mediana e desvio padrão da amostra.

A normalidade dos dados foi avaliada por meio do teste de Shapiro-Wilk. Para as variáveis que não apresentaram uma distribuição normal, consideradas não-paramétricas, foi utilizado o teste Wilcoxon Signed Rank a fim de comparar os resultados pré e pós-intervenção. Enquanto o teste *t* de Student pareado foi aplicado para as variáveis as quais a distribuição normal foi reconhecida.

O tamanho do efeito foi calculado usando o *d* de Cohen para as dimensões analisadas pelo teste *t* pareado, enquanto o *r* de Pearson foi usado para as dimensões calculadas com o teste Wilcoxon signed-rank. Além disso, a categorização do tamanho de efeito para o *d* de Cohen é pequena até .20, média até .50, e grande a partir de .80. De forma complementar, os níveis de tamanho de efeito para o *r* de Pearson são pequenos até .10, médios até .30, e grandes a partir de .50 (Field, 2018).

Resultados

A Tabela 3.2 apresenta os resultados relativos ao pré-teste (T1) e ao pós-teste (T2) do estudo piloto. As análises de dados revelaram efeitos significativos nas variáveis de competências transversais, demonstraram que os níveis foram maiores no pós-teste quando comparado com o pré-teste nas competências transversais interpessoais ($p = .0001$, $d = .84$), pessoais complexas ($p = .0001$, $d = .75$) e profissionais e técnicas ($p = .0001$, $r = .63$). O tamanho de efeito da diferença variou de médio a alto.

Tabela 3.2*Resultados das variáveis observadas antes e após a intervenção*

Escalas		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>t/Z</i>	<i>p</i>	<i>d/r</i>
Competências transversais (ACT-Prof)							
Interpessoais	T1	36.38	5.46	37.00	-8.167 ¹	.0001***	.84 ^{aaa}
	T2	40.28	5.39	40.00			
Pessoais Complexas	T1	22.30	4.05	24.00	-7.268 ¹	.0001***	.75 ^{aa}
	T2	26.35	4.65	27.00			
Profissionais e Técnicas	T1	13.82	2.60	14.00	-6.075 ²	.0001***	.63 ^{aa}
	T2	15.44	2.50	16.00			
Espiritualidade							
Crenças	T1	4.49	1.87	4.00	-3.943 ²	.0001***	.41 ^a
	T2	5.15	1.68	5.00			
Esperança/otimismo	T1	8.59	2.00	9.00	-3.550 ²	.0001***	.37 ^a
	T2	9.31	1.89	9.00			
Total	T1	13.07	3.20	13.00	-4.821 ²	.0001***	.50 ^{aa}
	T2	14.46	3.03	14.00			
Otimismo	T1	15.41	2.62	16.00	-3.221 ²	.001**	.33 ^a
	T2	16.18	2.89	16.00			
Satisfação com a vida	T1	18.82	3.95	19.50	-2.259 ²	.024*	.23 ^a
	T2	19.59	3.61	20.00			
Suporte Social							
Satisfação com amigos	T1	17.44	4.57	18.00	-2.758 ²	.006**	.28 ^a
	T2	18.21	4.65	19.00			
Intimidade	T1	13.70	3.89	13.50	-.564 ²	.573	
	T2	13.77	3.77	14.00			
Satisfação com a família	T1	10.16	3.08	11.00	-1.328 ²	.184	
	T2	10.57	2.76	11.00			
Atividades sociais	T1	8.48	2.80	8.00	-.863 ²	.388	
	T2	8.35	2.96	9.00			
Total	T1	49.20	11.14	50.00	-2.012 ¹	.047*	.21 ^a
	T2	50.90	11.47	52.00			
Motivação para Aprendizagem Escolar	T1	66.52	8.74	68.00	-.586 ²	.558	
	T2	67.05	9.91	68.00			
Dificuldades na regulação emocional							
Estratégias	T1	19.03	8.44	18.00	-3.627 ²	.0001***	.37 ^a
	T2	16.83	6.89	17.00			
Não aceitação	T1	14.73	7.20	13.00	-2.095 ²	.036*	.22 ^a
	T2	13.56	6.36	12.00			
Consciência	T1	15.16	5.48	15.00	.467 ¹	.641	
	T2	14.96	5.25	15.00			
Impulsos	T1	12.81	5.62	12.00	-2.593 ²	.010**	.27 ^a
	T2	11.65	4.32	11.00			
Objetivos	T1	15.55	5.05	15.50	-2.988 ²	.003**	.31 ^a
	T2	14.31	4.92	14.70			
Clareza	T1	11.44	4.14	11.00	-2.380 ²	.017*	.25 ^a
	T2	10.79	4.02	10.50			

Total	T1	88.72	27.26	83.00	-3.516 ²	.0001***	.36 ^a
	T2	82.10	25.31	81.50			

Nota. T1 = pré-intervenção. T2 = pós-intervenção. ¹ Variáveis com distribuição normal analisadas pelo Teste *t* pareado; tamanho de efeito: *d*. ² Variáveis não paramétricas analisadas pelo teste Wilcoxon Signed-Rank (*Z*); tamanho de efeito: *r*. ^a Tamanho de efeito pequeno. ^{aa} Tamanho de efeito médio. ^{aaa} Tamanho de efeito grande. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Da mesma forma, as variáveis de aspectos psicológicos positivos apresentaram diferenças significativas. Em relação à espiritualidade houve um aumento entre o pré e o pós-teste na escala total ($p = .0001$, $r = .50$) e também nas subescalas de crenças ($p = .0001$, $r = .41$) e esperança/otimismo ($p = .0001$, $r = .37$). Além disto, o tamanho de efeito foi pequeno nas subescalas, com exceção para a escala total, que apresentou um efeito médio. As variáveis de otimismo ($p = .001$, $r = .33$) e satisfação com a vida ($p = .024$, $r = .23$) também tiveram aumentos nos níveis entre os tempos, com tamanhos de efeitos pequenos.

O suporte social teve diferenças significativas na sua escala como um todo ($p = .047$, $d = .21$), mais especificamente na subescala de satisfação com amigos ($p = .006$, $r = .28$), com tamanhos de efeitos pequenos. Por outro lado, a motivação para a aprendizagem não apresentou diferença significativa.

Além disso, houve uma redução na dificuldade com a regulação emocional ($p = 0.0001$), com um tamanho de efeito pequeno ($r = .36$). Também houve reduções em cinco das seis subescalas: não aceitação ($p = .036$, $r = .22$), objetivos ($p = .003$, $r = .31$), impulsos ($p = .010$, $r = .27$), estratégias ($p = .0001$, $r = .37$) e clareza ($p = .017$, $r = .25$), com tamanhos de efeitos pequenos.

Em relação à satisfação da intervenção em si, avaliada pelo SRS, os participantes responderam após a conclusão de cada módulo, quatro perguntas. O resultado fornece uma média, que variou de 3.70 ($DP = 1.01$) a respeito da repetição das temáticas do Módulo 1, até 4.60 ($DP = .60$) sobre a sentir-se compreendido e respeitado no Módulo 4. As médias de todas as perguntas consoante a cada módulo estão dispostas na Tabela 3.3.

Tabela 3.3*Avaliação da satisfação segundo os critérios do SRS*

Módulo	Eu senti-me compreendido e respeitado.	O que fizemos hoje é importante para mim.	Eu gostei do que fizemos hoje.	Espero que da próxima vez façamos algo parecido.	<i>n</i>
<i>M (DP)</i>					
M1	4.33 (0.79)	4.05 (.89) *	4.06 (.92) *	3.70 (1.01) *	211
M2	4.49 (.66)	4.39 (.79)	4.42 (.75)	4.19 (.88)	129
M3	4.42 (.83)	4.19 (.93)	4.31 (.88)	4.08 (1.01)	86
M4	4.60 (.60) **	4.22 (.93)	4.31 (.89)	4.03 (1.06)	68
M5	4.43 (.67)	4.50 (.67)	4.47 (.68)	4.28 (.69)	103
M6	4.31 (.84) *	4.13 (.97)	4.15 (1.01)	3.93 (1.11)	87
M7	4.49 (.63)	4.59 (.60) **	4.50 (.61) **	4.41 (.69)	70
M8	4.56 (.65)	4.33 (.93)	4.26 (.93)	4.48 (.85) **	61

Nota. * menores médias por questão; ** maiores médias por questão.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo verificar se existe diferença nos níveis pré e pós-intervenção das variáveis estudadas. Além disso, buscou avaliar a viabilidade da implementação do programa CPV, através de um estudo piloto de oito semanas. O Programa Competências para a Vida, elaborado para esta intervenção, é um curso *e-learning* que visa o desenvolvimento de competências transversais em estudantes do ensino superior. Estas competências são fundamentais para a promoção de emoções positivas, sucesso acadêmica e até mesmo aumentar os níveis de empregabilidade (Succi & Canovi, 2020).

Os resultados apontam um aumento em todos os fatores das competências transversais com efeitos médios e grandes. Isso significa que a autoeficácia diante das competências aumentou após a participação no curso. Esta informação por si só atinge um dos objetivos da intervenção. Ao comparar com outros estudos, verificou-se que a maior parte destes, principalmente em Portugal, avaliam as competências transversais de forma transversal e específica (T. N. C. Santos, 2019; Silva, 2016). De toda forma, apenas estudos experimentais com grupo controle e randomização dos participantes com medidas de follow-up poderão fornecer resultados mais fidedignos.

No que tange as métricas sobre aspectos psicológicos positivos, verificou-se um aumento dos níveis de espiritualidade, otimismo, satisfação com a vida e satisfação com o suporte social, de forma total e com os amigos. No âmbito acadêmico essas métricas são

importantes para o sentimento de pertença e o relacionamento com os pares (Antaramian, 2017; Martins et al., 2015; A. S. Santos, 2020).

Neste sentido, a escala de espiritualidade também oferece dois fatores: crenças e esperança/otimismo. O conceito de espiritualidade inserido no CPV tem como base o desenvolvimento de um mecanismo de *coping* flexível, focado nas emoções. Além disso, as tarefas oportunizavam a busca pelo sagrado a partir de pensamentos, sentimentos e comportamentos, proporcionando momentos reflexivos e fomentando um entendimento de si e da sua própria vida (Snyder & Lopez, 2009). Incorporar esta temática em intervenções pode ser uma excelente estratégia para adaptação de situações diversas. O estudo de Barton e Miller (2015) realizado com uma ampla amostra (adolescentes, adultos emergentes e adultos mais velhos) apresenta que altos e médios níveis de espiritualidade correlacionam-se com altos e médios níveis de aspectos psicológicos positivos na vida da pessoa. Além disso, o nível de depressão foi encontrado associado inversamente com aspectos de psicológicos positivos e espiritualidade pessoal e, neste caso, a espiritualidade exclusivamente pessoal foi protetora contra o grau de uso de substâncias.

O otimismo e a satisfação com a vida têm sido métricas presentes em intervenções que objetivam a promoção de bem-estar e qualidade de vida (Chiodelli et al., 2021). No estudo piloto essas temáticas foram abordadas de forma direta e indiretamente. Enquanto o primeiro construto destina-se a avaliar como o indivíduo processa a informação quanto ao futuro, o segundo refere-se ao nível de contentamento percebido em relação a várias áreas da sua vida.

De forma complementar, a satisfação com o suporte social existente apresentou diferenças apenas na subescala de satisfação com amigos e na escala total. Sabe-se que a ausência de suporte social é uma fonte estressora e o período acadêmico é marcado por uma intensa relação a nível pessoal, social, acadêmico e econômico durante os anos universitários (Çivitci, 2015; Park et al., 2021).

A avaliação e a promoção desses construtos associados, junto aos universitários, tornam-se cada vez mais pertinentes (Hendriks et al., 2020). Os resultados aqui encontrados correspondem às conclusões de outros estudos. Um destes apontou que a espiritualidade auxilia no apoio social, promove a saúde psicológica e social e aumenta a satisfação de vida consigo mesmo, com as famílias e amigos entre os estudantes universitários (Alorani & Alradaydeh, 2018).

Ao avaliar a motivação para a aprendizagem escolar, os resultados não demonstraram diferença significativa. O insucesso e o abandono acadêmico são problemáticas constantes e, identificar o que motiva os estudantes para aprender, além do seu grau de motivação, é

essencial para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e de intervenção (Imaginario et al., 2014). Os dados aqui coletados servirão para uma reorganização dos conteúdos com o intuito de cruzar outras informações além da identificada pela escala e implementar mais estratégias para motivar os estudantes, conforme outros estudos na área (Jesus, 2008).

Além dos aspectos já mencionados, avaliou-se a dificuldade na regulação emocional. Das seis subescalas, apenas uma não teve diferença estatística. Esta diz respeito a falta de consciência na compreensão das emoções. Por outro lado, a subescala de estratégia apresentou bons resultados e vai ao encontro dos objetivos do CPV, pois significa que os participantes tinham acesso limitado às estratégias de regulação emocional e essa dificuldade diminuiu. Da mesma forma, diminuiu significativamente a não aceitação das respostas emocionais, a dificuldade no controle dos impulsos e a dificuldade em agir de acordo com os objetivos. Torna-se importante lembrar que os módulos do CPV levavam em consideração não apenas o desenvolvimento de competências transversais, mas também de competências socioemocionais, justificando esses resultados e indo ao encontro de outras intervenções com a população universitária que também trabalharam com a promoção de emoções positivas (Chiodelli et al., 2018, 2021).

A respeito da viabilidade, o programa piloto serviu como base para compreender se a estrutura do curso, bem como, analisar se a divisão dos conteúdos estava bem planejada e organizada. Os resultados da satisfação da intervenção apontaram médias positivas, indicando satisfação dos parte dos participantes e contributos muito significativos para a consolidação da estrutura do programa final, já descritos por Mello, Jesus, et al., (2021) .

A análise dos resultados nos mostra caminhos que precisam ser mantidos e outros que precisam ser revistos para a estruturação final do programa. A fim de reduzir possíveis vieses, sugere-se que as competências transversais trabalhadas em cada módulo sejam mencionadas aos participantes. A exposição do que será trabalhado e o estabelecimento de metas pode auxiliar na organização de uma agenda, possibilitando uma avaliação dos resultados e na promoção da responsabilidade e consciência diante dos objetivos propostos (Bannink, 2019).

Entretanto, este estudo apresenta algumas limitações e a partir do piloto alguns ajustes poderão ser realizados. A primeira limitação é a estrutura metodológica adotada. Por se tratar de um estudo pré-experimental, variáveis de controle ficaram ausentes e eles seriam fundamentais para indicar possíveis vieses e causalidades (Shaughnessy et al., 2012). Além disso, quando nos referimos a intervenções com foco na promoção de aspectos psicológicos positivos e mudanças de comportamento, é necessário avaliar se essa mudança se manteve ao longo do tempo, acompanhando a evolução das variáveis além do momento pós-intervenção.

Entre as principais mudanças referente à intervenção em si, é importante pensar em um curso que vá ao encontro das fragilidades e potencialidades de cada etapa de formação do estudante no ensino superior. Sugere-se que o curso seja dividido em três momentos, considerando os três anos da licenciatura, visto que a adesão em sua maioria foi feita por estudantes do 1º ciclo. Outro aspecto relevante diz respeito a quantidade de módulos e a tarefas obrigatórias. Ao invés de oito módulos e a duração de dois meses, propõe-se um curso mais objetivo e com a duração de um mês. O tempo é fator determinante nas intervenções, principalmente para que haja espaço entre um conteúdo e outro, a fim de ter uma consolidação da aprendizagem mais significativa. A obrigatoriedade das tarefas reforça a necessidade de comprometimento. A fim de ampliar a suscetibilidade do curso, sugere-se uma análise qualitativa das percepções dos estudantes face a cada um dos módulos.

No intuito de verificar outros desfechos da intervenção, principalmente no campo das métricas acadêmicas que não apresentaram resultados significativos, sugere-se a coleta das médias do coeficiente geral dos estudantes. Alguns estudos utilizam esta métrica a fim de reduzir o viés de interpretação dos resultados, além de poder analisar se a intervenção auxiliou no rendimento acadêmico (Antaramian, 2017; Antunes-Alves & Langmuir, 2021). De forma complementar, sugere-se também perguntar sobre a intenção de abandonar os estudos para verificar uma possível relação com a motivação. Fatores moderadores e mediadores da mudança (ou seja, para quem e como a intervenção funciona) poderão ser métricas complementares à eficácia do programa. Outras hipóteses podem ser testadas, e.g., a integração social e acadêmica do estudante e as competências transversais interpessoais.

Considerações Finais

Este estudo descreveu a eficácia de um estudo piloto do Programa Competências para a Vida (CPV) e a sua viabilidade, uma intervenção baseada na internet elaborada para desenvolver competências transversais. Os dados apontam que os níveis pré e pós-testes da análise da autoeficácia frente as competências transversais, dos aspectos psicológicos positivos e da regulação emocional diferenciaram entre si de forma significativa e com tamanho de efeitos variados. Por outro lado, questões acadêmicas e o suporte social permaneceram sem alterações significativas.

De forma adicional, o estudo apresentou a viabilidade de implementar de forma sistemática a intervenção, apontando algumas alterações e melhorias. Um ponto forte do estudo é que esta proposta de intervenção foi testada em um estudo piloto para melhorar a intervenção

final e para garantir que ela se adapte às necessidades dos estudantes. Um outro aspecto foi considerar a satisfação da intervenção e não apenas aos resultados significativos da eficácia.

Vale destacar que, diante da revisão de literatura realizada, não se encontrou até então nenhuma proposta de intervenção semelhante com a que foi pensada. Isso endossa a necessidade de utilizar protocolos para reportar com fidedignidade os dados, como foi o caso da utilização do CONSORT de forma adaptada para um estudo piloto. Este cuidado ajuda os leitores e a academia científica a compreender melhor a condução e a aplicabilidade do estudo.

Se o CPV se mostrar eficaz na sua versão final, será fornecida uma contribuição significativa para o campo da educação positiva no ensino superior por meio da tecnologia. Com o fortalecimento das competências transversais e a promoção de emoções positivas, os estudantes se sentirão mais eficazes diante das adversidades que este período proporciona. Além disso, devido à abordagem *online*, a disseminação e implementação da intervenção será eficiente e econômica e, portanto, o CPV poderá ser ofertado em larga escala para os estudantes.

Referências

- Alorani, O. I., & Alradaydeh, M. F. (2018). Spiritual well-being, perceived social support, and life satisfaction among university students. *International Journal of Adolescence and Youth, 23*(3), 291–298. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1352522>
- Andretta, I., Gottschalk, L. L. L., Chiodelli, R., & Mello, L. T. N. (2020). Intervenções em TCC com universitários. In M. R. de Carvalho, E. M. de O. Falcone, L. E. N. Malagris, & A. D. Oliva (Eds.), *Produções em Terapia cognitivo-Comportamental: integração e atualização*. Artesã.
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education, 4*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Antunes-Alves, S., & Langmuir, T. (2021). Evaluating a combined intervention targeting at-risk post-secondary students: When it comes to graduating, mental health matters. *Counselling and Psychotherapy Research, 21*(2), 313–323. <https://doi.org/10.1002/capr.12390>
- Bandura, A. (1969). *Modificação do comportamento*. Editora Interamericana.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bannink, F. (2013). Are you ready for positive cognitive behavioral therapy? *The Journal of Happiness & Well-Being, 1*(2), 61–69.
- Bannink, F. (2019). *A prática da Terapia Cognitivo-comportamental Positiva* (1st ed.). Hogrefe.
- Bannink, F., & Geschwind, N. (2021). *Positive CBT, Individual and Group Treatment Protocols for Positive Cognitive Behavioral Therapy*. Hogrefe Publishing.
- Barton, Y. A., & Miller, L. (2015). Spirituality and Positive Psychology Go Hand in Hand: An Investigation of Multiple Empirically Derived Profiles and Related Protective Benefits. *Journal of Religion and Health, 54*(3), 829–843. <https://doi.org/10.1007/s10943-015-0045-2>
- Beck, J. S. (2013). *Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática* (2nd ed.). Artmed.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13*(119). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcaniz, M., & Baños, R. M. (2011). The present and future of positive technologies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(2), 78–84. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0140>

- Chiodelli, R., Jesus, S. N., Andretta, I., Russell, T., Mello, L. T. N., Oliveira, D. F., & Costa, M. E. S. (2021). *Effects of the Interculturality and Mindfulness Program (PIM) in university students: a quasi-experimental study.*
- Chiodelli, R., Mello, L. T. N., Jesus, S. N. de, & Andretta, I. (2018). Effects of a brief mindfulness-based intervention on emotional regulation and levels of mindfulness in senior students. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 31*(1), 31–21.
<https://doi.org/10.1186/s41155-018-0099-7>
- Çivitci, A. (2015). The moderating role of positive and negative affect on the relationship between perceived social support and stress in college students. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 15*(3), 565–573. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2553>
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). The Portuguese version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale and its relationship with psychopathological symptoms. *Revista de Psiquiatria Clínica, 37*(4), 145–151.
<https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000400001>
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J., & Johnson, L. D. (2003). The Session Rating Scale: preliminary psychometric properties of a “working” alliance measure. *Journal of Brief Therapy, 3*(1), 3–12.
<https://doi.org/10.1.1.463.8178>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eldridge, S. M., Chan, C. L., Campbell, M. J., Bond, C. M., Hopewell, S., Thabane, L., Lancaster, G. A., O’Cathain, A., Altman, D., Bretz, F., Campbell, M., Cobo, E., Craig, P., Davidson, P., Groves, T., Gumedze, F., Hewison, J., Hirst, A., Hoddinott, P., ... Tugwell, P. (2016). CONSORT 2010 statement: Extension to randomised pilot and feasibility trials. *Pilot and Feasibility Studies, 2*(1), 1–32.
<https://doi.org/10.1186/s40814-016-0105-8>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>

- Hammill, J., Nguyen, T., & Henderson, F. (2020). Student engagement: The impact of positive psychology interventions on students. *Active Learning in Higher Education*, 2019. <https://doi.org/10.1177/1469787420950589>
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., de Jong, J., & Bohlmeijer, E. (2020). The Efficacy of Multi-component Positive Psychology Interventions: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. In *Journal of Happiness Studies* (Vol. 21, Issue 1). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>
- Imaginário, S., Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 91–105. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4925/3270>
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21–29.
- Kotera, Y., & Ting, S. H. (2021). Positive Psychology of Malaysian University Students: Impacts of Engagement, Motivation, Self-Compassion, and Well-being on Mental Health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(1), 227–239. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00169-z>
- Luo, Y. F., Yang, S. C., Gong, R., & Lu, C. M. (2019). Learning performance of university students from the perspective of positive psychology. *Social Behavior and Personality*, 47(3). <https://doi.org/10.2224/sbp.7595>
- Marais, G. A. B., Shankland, R., Haag, P., Fiault, R., & Juniper, B. (2018). A survey and a Positive Psychology Intervention on French PhD student well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13(September), 109–138.
- Marrero, R. J., Carballeira, M., Martín, S., Mejías, M., & Hernández, J. A. (2016). Eficacia de una intervención en psicología positiva combinada con terapia cognitivo conductual en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 32(3), 728–740. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.261661>
- Martins, C., Silva, J. T., & Jesus, S. N. (2015). O voluntariado e a satisfação com a vida: um estudo exploratório com estudantes universitários. In L. Mata, M. Alves Martins, V. Monteiro, F. Peixoto, A. C. Silva, & J. Castro Silva (Eds.), *Diversidade e Educação: Desafios Atuais* (pp. 54–58). ISPA - Instituto Universitário.
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Chiodelli, R., & Matavelli, R. D. (2021). Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais. In C. Andrade, J. L. Fernandes, S. Coimbra, & S. Fonseca (Eds.), *A voz*

dos Estudantes do Ensino Superior. CINEP.

- Mello, L. T. N., Vieira, D. A., Jesus, S. N., Chiodelli, R., & Matavelli, R. D. (2021). *Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof)*.
- Mira, A., Bretón-López, J., Enrique, Á., Castilla, D., García-Palacios, A., Baños, R., & Botella, C. (2018). Exploring the incorporation of a positive psychology component in a cognitive behavioral internet-based program for depressive symptoms. Results throughout the intervention process. *Frontiers in Psychology*, 9(NOV), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02360>
- Mitchell, J., Vella-Brodrick, D., & Klein, B. (2013). Positive Psychology and the internet: a mental health opportunity. *E-Journal of Applied Psychology*, 6(2), 30–41. <https://doi.org/10.7790/ejap.v6i2.230>
- Oliveira, C. T. de, Dias, A. C. G., & Piccoloto, N. M. (2013). Contribuições da terapia cognitivo- comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 9(1), 10–18. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20130003>
- Oliveira, J. H. B. (1998). Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia Educação Cultura*, 2(2).
- Pais-Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica (1999)*, 3(17), 547–558.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2011). *Escala de Satisfação com o Suporte Social* (1st ed.). Placebo Editora.
- Park, S. Y., Cha, S. B., Joo, M. H., & Na, H. (2021). A multivariate discriminant analysis of university students' career decisions based on career adaptability, social support, academic major relevance, and university life satisfaction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09480-5>
- Pinto, C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2007). Construção de Uma Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde. *Arquivos de Medicina*, 21(2), 47–53. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-34132007000200002&lng=pt&tlng=pt
- Proudfoot, J., Klein, B., Barak, A., Carlbring, P., Cuijpers, P., Lange, A., Ritterband, L., & Andersson, G. (2011). Establishing guidelines for executing and reporting internet intervention research. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.573807>

- Rangé, B. P. (2011). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (2nd ed.). Artmed.
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 6(1), 15–23. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>
- Ritterband, L. M., Andersson, G., Christensen, H. M., Carlbring, P., & Cuijpers, P. (2006). Directions for the International Society for Research on Internet Interventions (ISRII). *Journal of Medical Internet Research*, 8(3), 1–6. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.3.e23>
- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73–83. <https://doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>
- Santos, A. S. (2020). *Esquemas cognitivos, vivências acadêmicas, satisfação com a vida em estudantes universitários*. Universidade de Évora.
- Santos, T. N. C. (2019). *As Competências Transversais e a Empregabilidade dos Diplomados da Universidade do Porto*. Universidade do Porto.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodologia de Pesquisa em Psicologia* (9th ed.). AMGH.
- Shek, D. T. L., Lin, L., Ma, C. M. S., Yu, L., Leung, J. T. Y., Wu, F. K. Y., Leung, H., & Dou, D. (2020). Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education and Life Skills in High School Students in Hong Kong. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09848-9>
- Silva, R. S. (2016). *As competências transversais de graduados de economia e gestão na interface universidade-mundo do trabalho*. Universidade do Porto.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21–31. <http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/78828%5Cnhttp://www.revistas.usp.br/rcf/article/download/78828/82895%5Cnhttp://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/78828/82895>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Artmed.

- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Taylor, C. B., & Luce, K. H. (2003). Computer- and internet-based psychotherapy interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 18–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.01214>
- Thabane, L., Hopewell, S., Lancaster, G. A., Bond, C. M., Coleman, C. L., Campbell, M. J., & Eldridge, S. M. (2016). Methods and processes for development of a CONSORT extension for reporting pilot randomized controlled trials. *Pilot and Feasibility Studies*, 2(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s40814-016-0065-z>
- Verberg, F. L. M., Helmond, P., & Overbeek, G. (2018). Study protocol: a randomized controlled trial testing the effectiveness of an online mindset intervention in adolescents with intellectual disabilities. *MBC Psychiatry*, 18(377), 2–12. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1939-9>
- Vieira, D. A. (2014). Do “soft” ao “hard”: questionário de avaliação de competências para o Trabalho. *IX Congresso Ibero-Americano de Psicologia/ 2º Congresso Nacional Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses*.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Consórcio Maior Empregabilidade/Fórum Estudante. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/02.pdf>
- World Health Organization (WHO). (1994). *Training Workshops for the Development and Implementation of Life Skills Programmes* (pp. 5–119). World Health Organization. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/59117/1/WHO_MNH_PSF_93.7B_Rev.1.pdf?ua=1
- Wright, J. H., Basco, M. R., & Thase, M. E. (2008). *Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental: um guia ilustrado*. Artmed.
- Yan, L., Yinghong, Y., Man, S., Lui, C., Whiteside, M., & Tsey, K. (2019). Teaching “soft skills” to university students in China: the feasibility of an Australian approach. *Educational Studies*, 45(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446328>

Estudo 4 - Programa Competências para a Vida: efeitos de um estudo quase-experimental com estudantes do ensino superior para o desenvolvimento de competências transversais

Soft Skills for Life: effects of a quasi-experimental study with higher education students for soft skills development

Luana Thereza Nesi de Mello, Saúl Neves de Jesus, Ilana Andretta, Alexandra Marques-Pinto, Marina Schmitt, Rafaela Matavelli, & Roberto Chiodelli

Resumo

As competências transversais (competências pessoais e interpessoais) são reconhecidas internacionalmente como importantes características pessoais que promovem o bem-estar e o sucesso de um indivíduo. Foi desenvolvido e implementado na Universidade do Algarve o programa Competências para a Vida (CPV) para aprimorar as competências transversais dos estudantes, seus aspectos psicológicos positivos e emocionais. O CPV é *e-learning* e assíncrono, dividido em três partes. Cada parte é composta por 20 horas de curso, com quatro módulos cada. O objetivo deste estudo é avaliar os efeitos do CPV ao longo do tempo (pré-intervenção, pós-intervenção, e *follow-up* de três meses). Trata-se de estudo quase-experimental. Responderam à todas as medidas de avaliação 433 estudantes (feminino:81,5%) entre 17-62 anos de idade. Os resultados da ANOVA de Friedman indicaram que houve uma diferença estatisticamente significativa nas seguintes variáveis: competências transversais (interpessoais, pessoais complexas e profissionais técnicas), aspectos psicológicos positivos (espiritualidade, otimismo, satisfação com a vida, satisfação com o suporte social e gratidão) e aspectos emocionais (regulação emocional, ansiedade, depressão e estresse). Entretanto, não houve diferença na motivação para a aprendizagem. O CPV pode trazer benefícios ao desenvolvimento de competências transversais em estudantes do ensino superior enquanto um protocolo de prevenção e promoção a bem-estar e saúde mental.

Palavras-chaves: competências transversais, *e-learning*, ensino superior, Psicologia Positiva, Terapia Cognitivo-Comportamental

Abstract

Soft skills (personal and interpersonal skills) are internationally recognized as important personal characteristics that promote an individual's well-being and success. The Soft Skills for Life (SSL) was developed and implemented at the University of Algarve to enhance students' soft skills, their positive psychological and emotional aspects. SSL is e-learning and asynchronous, divided into three parts. Each part consists of 20-hours of coursework, with 4-modules each. The purpose of this study is to evaluate the effects of SSL over time (pre-intervention, post-intervention, and three-month follow-up). This is a quasi-experimental study. A total of 433 students (female: 81.5%) aged 17-62 years responded to all assessment measures. Friedman's ANOVA results indicated that there was a statistically significant difference in the following variables: soft skills, positive psychological aspects (spirituality, optimism, life satisfaction, satisfaction with social support, and gratitude), and emotional aspects (emotional regulation, anxiety, depression, and stress). However, there was no difference in learning motivation. CPV may bring benefits to the development of soft skills in higher education students as a protocol for the prevention and promotion of wellbeing and mental health.

Keywords: soft skills, e-learning, higher education, Positive Psychology, Cognitive-Behavioral Therapy

Introdução

Compreende-se que algumas características da vida acadêmica de estudantes do ensino superior podem ser prejudiciais a sua saúde mental, como mudanças repentinas à rotina e às responsabilidades do estudante, a necessidade de relacionar-se com situações, pessoas e ambientes desconhecidos e a incerteza quanto ao seu futuro profissional (Sheldon et al., 2021; M. E. A. Silva et al., 2021). Além disso, o insucesso e o abandono acadêmico constituem-se como temáticas relevantes e constantes em tal população, evidenciando a necessidade de compreender o que motiva os estudantes a aprender (Imaginário et al., 2014). Sabe-se também que esta população apresenta elevados e preocupantes níveis de sintomas de depressão, ansiedade e estresse (Barros et al., 2022; Chioldelli, Mello, Jesus, et al., 2020; Wörfel et al., 2016), e o desenvolvimento de intervenções para a promoção de saúde mental de universitários (Andretta et al., 2020; R. N. dos Santos et al., 2021; Yusufov et al., 2019) e sua adaptação bem sucedida à vida acadêmica (Imaginário et al., 2014; R. N. dos Santos et al., 2021) vem sendo objeto de pesquisa (R. N. dos Santos et al., 2021; Yusufov et al., 2019).

Além disso, ao se tratar de estudantes do ensino superior é preciso enfatizar a importância do desenvolvimento de competências transversais (Jacinto & Vieira, 2008; Rocha et al., 2012; P. A. G. da Silva, 2008; Yan et al., 2019). Estas referem-se a tudo aquilo que não comporia as competências técnicas do profissional, e sua aprimoração facilita a inserção de universitários no mercado de trabalho (Marin-Zapata et al., 2021; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Mayer & Salovey, 1997; Vieira & Marques, 2014). Isso porque é compreendido que profissionais precisam, além de suas capacidades técnicas, de outras aptidões (e.g., gestão de tempo, assertividade, dominar um segundo idioma; Direito et al., 2012; R. M. P. Pinto, 2013; Shakir, 2009). Assim, além de intervenções que tomam como objeto beneficiar a saúde mental dessa população, também se pesquisa acerca de programas que propiciem o desenvolvimento de competências transversais de tais estudantes.

As competências transversais devem promover o senso de realização e bem-estar do indivíduo (Bruna et al., 2019; Peterson & Seligman, 2004). Argumenta-se que seria possível buscar promoção de bem-estar e melhora na saúde mental de estudantes do ensino superior juntamente ao seu desenvolvimento de competências transversais. Afinal, compreende-se que se perceber mais apto a ter sucesso no âmbito profissional traria menos ansiedade ao estudante do ensino superior, por exemplo (Sheldon et al., 2021; M. E. A. Silva et al., 2021). Da mesma forma, trabalhar no aprimoramento de suas forças e atribuir significado aos diversos âmbitos de sua vida vão ao encontro do entendimento de bem-estar proposto pela Psicologia Positiva (Bannink, 2012, 2013; Seligman, 2012). Sugere-se que desenvolver competências transversais

como trabalhar em equipe e solucionar problemas facilitaria a adaptação do estudante na vida acadêmica, diminuindo os seus níveis de sintomas de ansiedade e depressão (Andretta et al., 2020; Borba et al., 2019; Bortolini et al., 2011).

Entretanto, aponta-se que a participação da população universitária pode ser um critério que influencia na eficácia de intervenções (Danitz & Orsillo, 2014; Turetsky & Sanderson, 2018). Desta forma, intervenções *online* trazem muitas vantagens, e.g., ser adaptados às necessidades dos estudantes, acessados em um ambiente privado mais confortável, além de facilitar para indivíduos que não podem acessar os serviços presenciais tradicionais (Ryan et al., 2010; Taylor & Luce, 2003). As *web-based interventions* podem auxiliar nesse aspecto por oferecerem comodidade (Andersson & Carlbring, 2021) e possivelmente maior adesão de estudantes do ensino superior (Gericke et al., 2021; Proudfoot et al., 2011; Ryan et al., 2010; Taylor & Luce, 2003).

Dessa maneira, foi proposto o programa Competências para a Vida, uma *web-based intervention* assíncrona, com o objetivo de averiguar os seus efeitos nas competências transversais, aspectos psicológicos positivos, questões acadêmicas e aspectos emocionais em estudantes de ensino superior portugueses. Assumiu-se como hipótese que os concluintes da intervenção iriam, mesmo após o *follow-up* de três meses, apresentar aumento significativo em suas competências transversais e aspectos psicológicos positivos, bem como melhora em seus aspectos emocionais e em sua motivação acadêmica.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo quase-experimental, com desenho de medidas repetidas (Shaughnessy et al., 2012).

Participantes

Participaram deste estudo 433 estudantes do ensino superior. A idade média dos participantes foi de 23.61 anos (variação: 17-62; SD = 7.15) e a maioria era do sexo feminino (81.5%, n = 353). A maioria dos participantes era de nacionalidade portuguesa (86.1%, n = 373), seguida da nacionalidade brasileira (12.2%, n = 53). A maior parte não se encontrava empregado (82.2%, n = 356).

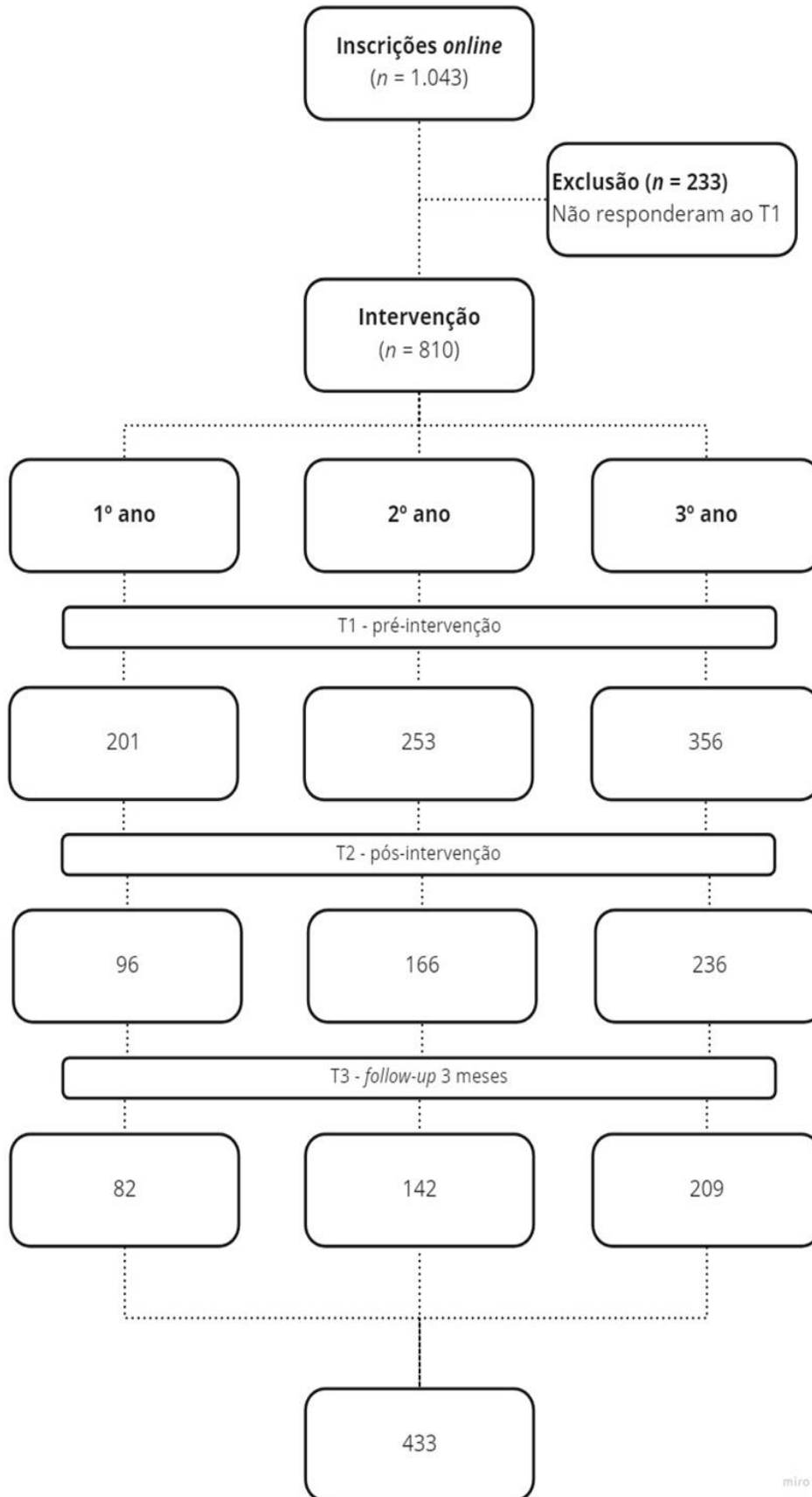
Os participantes eram de todos os ciclos de estudo (TeSP, licenciatura, mestrado e doutoramento) e a sua maioria era estudante da licenciatura (75.8%, n = 328). A Unidade Orgânica (UO) com maior participação foi a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo

(ESGHT; 24.5%, n = 106), seguida da Faculdade de Ciências e Tecnologias (FCT; 20.8%, n = 90), e da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS; 19.6%, n = 85). As demais UOs tiveram uma representatividade que variou entre 6% e 7.9% (entre 26 e 28 estudantes). Os cursos, por sua vez, foram representados em sua maioria por estudantes da licenciatura dos cursos de Gestão (11.3%, n = 49), Psicologia (9.9%, n = 43), e Ciências Biomédicas (6.2%, n = 27).

A taxa de desistência dos participantes (*dropout*) para o estudo foi de 38.5% na pós-avaliação e 13.1% em três meses de follow-up. Os critérios de inclusão para este estudo consideraram os participantes que responderam a todas as medidas de avaliação. Foram excluídos os participantes que desistiram do CPV ou não responderam às escalas pós-intervenção. O fluxo de participantes através do estudo, desde a inscrição até a análise de dados, é resumido na Figura 4.1.

Figura 4.1

Fluxograma de adesão ao Competências para a Vida



miro

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Esta medida foi desenvolvida pelos autores para avaliar aspectos gerais do participante (e.g., idade, curso em que está matriculado, ano que está cursando, se está empregado atualmente e com quantas pessoas mora; Apêndice B).

Medida para avaliar as competências transversais

Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof).

Trata-se de uma escala de autorrelato desenvolvida por Vieira (2014) e validada por Mello, Vieira, et al. (2022). Tem como objetivo avaliar qual o nível da autoeficácia a respeito de 21 competências transversais e profissionais (e.g., Análise e Resolução de problemas, Tomada de decisão, Planeamento e organização, etc.). É constituída por escala do tipo *Likert* de cinco pontos que varia entre (1) Nada confiante e (5) Totalmente confiante. A escala possui três fatores: Competências Transversais Interpessoais ($\alpha = .86$ a $.87$), Competências Transversais Pessoais Complexas ($\alpha = .84$) e Competências Profissionais Técnicas ($\alpha = .71$ a $.73$). Para avaliação, entende-se que quanto maior a pontuação dos itens, maior a autoeficácia do indivíduo diante daquela competência transversal. No estudo de validação apresentou alfa de $.91$ e no presente estudo os alfas variaram de $.92$ a $.93$.

Medidas para avaliar aspectos psicológicos positivos

Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde. A escala tem como objetivo avaliar a concordância do respondente frente à espiritualidade (e.g., “As minhas crenças espirituais/religiosas dão sentido à minha vida”). Foi desenvolvida por C. Pinto e Pais-Ribeiro (2007) e possui cinco itens numa escala *Likert* de quatro pontos: (1) Não concordo a (4) Plenamente de acordo. Para a sua avaliação, considera que quanto maior o escore da somatória dos itens, maior os níveis de espiritualidade. Apresenta duas subescalas: crenças ($\alpha = .87$ a $.93$) e esperança/otimismo ($\alpha = .72$ a $.78$). Possui uma consistência interna total que variou de $.75$ a $.78$ no presente estudo e de $.72$ no estudo original.

Escala de Otimismo. A escala tem como objetivo avaliar o otimismo através de quatro itens que consideram das atitudes dos indivíduos em relação ao futuro (e.g., “Encaro o futuro com otimismo”). Foi desenvolvida por Oliveira (1998) e é constituída por uma escala *Likert* que varia de (1) Totalmente em desacordo a (5) Totalmente de acordo. Quanto maior o escore da somatória dos itens, maior o otimismo. A pontuação resultante da soma de todos os itens,

varia de quatro a 20 pontos. Apresentou no presente estudo um alfa que variou de .83 a .86 e, no estudo original, o alfa é de .75.

Escala de Satisfação com a Vida (*The Satisfaction With Life Scale; SWLS*). Tem como objetivo avaliar o bem-estar subjetivo, i.e., a maneira positiva ou negativa como as pessoas experienciam a vida. Foi desenvolvida por Diener et al. (1985) e a versão portuguesa foi traduzida e validada por Simões (1992). A escala passou recentemente por uma verificação atualizada de evidências de validade junto da população universitária portuguesa (Reppold et al., 2019). É composta por cinco itens (e.g., “Estou satisfeito com a minha vida”), organizados numa escala *Likert* de cinco pontos: (1) Discordo muito a (5) Concordo muito. Quanto maior for o escore, que varia entre cinco e 25 pontos, mais elevada será a satisfação com vida relatada pelo participante. O estudo das propriedades psicométricas apresentou um alfa de .77 (Reppold et al., 2019) e no presente estudo, o alfa variou de .77 a .81.

Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). Tem como objetivo verificar o grau de satisfação dos participantes relativamente à sua família, amigos, intimidade e atividades sociais. Foi desenvolvida por Pais-Ribeiro (1999, 2011). Trata-se de uma escala multidimensional com 15 itens de resposta (e.g., “Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família”) tipo *Likert*, com cinco pontos que variam de (1) Concordo totalmente a (5) Discordo totalmente. A escala avalia quatro dimensões: satisfação com amigos ($\alpha = .83$ a $.85$), intimidade ($\alpha = .66$ a $.71$), satisfação com a família ($\alpha = .73$ a $.78$) e atividades sociais ($\alpha = .58$ a $.64$). Apresenta itens invertidos (4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, e 15) e o valor total da pode variar entre 15 e 75, sendo que quanto mais elevado, maior percepção de suporte social. O estudo original tem um alfa de .85 e o presente estudo, alfas entre .85 a .87.

***The Gratitude Questionnaire (GQ-6)*.** Desenvolvida por Emmons et al. (2002) e traduzida e adaptada para o português por Neto (2007), consiste em uma escala de autorrelato de seis itens (ex.: “Tenho muito que agradecer na vida”) dispostos por uma escala *Likert* de cinco pontos (1 – Se discordar fortemente; 5 – Se concordar fortemente). Os itens 3 e 6 são invertidos. Quanto maior o escore, maior a gratidão. O alfa de Cronbach no presente estudo variou entre .75 e .80 e na escala original, .75.

Medida para avaliar questões académicas

Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar. Esta escala apresenta uma estrutura unidimensional, avaliando a motivação para a aprendizagem, um aspecto específico de motivação. Foi desenvolvida por Siqueira e Wechsler (2006) e adaptada por Imaginário et al. (2014). É composto por 14 itens (e.g., “Quando tenho problemas em uma tarefa, peço ajuda

ao meu professor”) em uma escala do tipo *Likert* de seis pontos (1) Discordo totalmente; (6) Concordo totalmente. A partir da somatória dos itens, quanto maior o escore, maior a motivação. Os itens 5, 6, 8, 9, 11, 13 e 14 são invertidos e apresenta um alfa de Cronbach no estudo de validação de .72 e, no presente estudo, de .81 a .83.

Medidas para avaliar aspectos emocionais

Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (EDRE; *Difficulties in Emotion Regulation Scale* – DERS). Tem como objetivo avaliar seis domínios de desregulação emocional: não aceitação ($\alpha = .92$ a $.93$), objetivos ($\alpha = .89$ a $.90$), impulsos ($\alpha = .87$ a $.90$), consciência ($\alpha = .84$ a $.88$), estratégias ($\alpha = .91$ a $.92$) e clareza ($\alpha = .82$ a $.86$). Foi desenvolvida por Gratz e Roemer (2004), traduzida e adaptada para Portugal por Coutinho et al. (2010). É composta por 36 itens (e.g., “Estou atento aos meus sentimentos”) disposta em uma escala *Likert* de cinco pontos: (1) Quase nunca a (5) Quase sempre. Quanto maior o escore da somatória dos itens, maior os a dificuldade com a regulação emocional. No presente estudo apresentou valores de consistência interna com $\alpha = .95$ e no estudo original $\alpha = .93$. Os itens 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24, 34 são invertidos.

Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS; *Depression, Anxiety, and Stress Scale* - DASS-21). Tem como objetivo avaliar os estados emocionais de depressão, ansiedade e estresse em relação à última semana. Foi desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995), traduzida e validada para Portugal por Pais-Ribeiro et al. (2004). Possui uma escala do tipo *Likert* de quatro pontos: (0) Não se aplicou de maneira alguma, à (3) Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo. Cada subescala consiste em sete itens (e.g., “Tive dificuldades em me acalmar”). Apresentou alfa de Cronbach de $\alpha = .90$ a $.92$ para a depressão, $\alpha = .87$ a $.89$ para a ansiedade e $\alpha = .86$ a $.89$ para o estresse. No estudo original, os alfas variaram entre .95 e .96.

Procedimentos

Intervenção

O Programa de Competências para a Vida (CPV) é uma *web-based intervention* que foi dinamizada pela Tutoria Eletrônica (*Moodle*). Para isso, a intervenção foi dividida em três anos diferentes, composto por 12 módulos ao total, cada um relativo a um conjunto de competências que se considera importante ser desenvolvida em um estudante universitário. O programa é feito *online*, com sessões assíncronas (*e-learning*) constituídas por vídeos que procuram ensinar os participantes a desenvolver as competências com exercícios que devem aplicar e praticar no dia a dia (e.g., atividades práticas, sugestão de livros, textos, vídeos, entre outros).

Foram utilizadas temáticas relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais e aspectos cognitivo-comportamentais positivos. As competências aprendidas pelos estudantes do 1º ano centram-se mais nos métodos de estudo e na gestão do tempo, enquanto as competências desenvolvidas nos estudantes do 3º ano visam mais a empregabilidade e a transição para o mercado de trabalho.

A versão final do programa CPV foi elaborada e ajustada após a proposta de uma versão piloto (Mello, Jesus, et al., 2022). Os quatro módulos que compõem cada ano do curso foram disponibilizados um a um, semanalmente (ver Tabela 4.1). Os participantes foram orientados a visualizar os vídeos e a realizar as tarefas propostas um módulo por semana, a fim de obter o máximo de benefícios do programa. É possível visualizar a estrutura do 1º ano do curso no Apêndice C.

Tabela 4.1

Temáticas de acordo com cada ano e módulo do curso

Ano	Módulo	Nome do Módulo
1º ano	1	Métodos de Estudos & Organização Pessoal
	2	Adaptação & Atenção Plena (<i>Mindfulness</i>)
	3	Assertividade & Comunicação
	4	Gestão de Stress & Lidando com pensamentos e emoções
2º ano	1	Gestão de tempo
	2	Espiritualidade & Meditação (<i>Mindfulness</i>)
	3	Relacionamento Interpessoal & Gestão de Conflitos
	4	Autorregulação & Motivação para a Excelência
3º ano	1	Tomada de Decisão & Análise e Resolução de Problemas
	2	Empreendedorismo & Empregabilidade
	3	Trabalho de Equipa, Liderança & Suporte Social
	4	Ética e Responsabilidade Social & Gratidão

Nota. A estrutura e o protocolo completo do curso estão descritos em Mello, Jesus, Andretta, et al. (2021).

Todas as temáticas eram acompanhadas de tarefas práticas que deveriam ser enviadas na própria plataforma durante a semana a fim de registrar a participação. Cada módulo

apresentava mais de uma tarefa, possibilitando ao participante escolher uma delas para completar. Todas as tarefas enviadas receberam um *feedback* personalizado. Além das tarefas, os participantes eram convidados a responder de forma anônima após a conclusão de cada módulo o *Session Rating Scale* (SRS; Duncan et al., 2003) que fornece nível de satisfação e algumas perguntas qualitativas (e.g. “O que você mais gostou no módulo de hoje?”). Os dados resultados da percepção dos estudantes e avaliadas pelo SRS estão descritos no estudo de Mello, Jesus, Chiodelli, et al. (2021a).

Coleta de dados

Os dados foram coletados durante os meses de fevereiro de 2020 a maio de 2021. Todos os estudantes da Universidade do Algarve foram convidados a participar do Programa Competências para Vida (CPV), que aconteceu em sua totalidade entre 2018 e 2021 (considerando o período do programa piloto). O convite foi realizado por e-mail institucional e por cartazes divulgados nas redes sociais.

Após o convite, os interessados inscreveram-se por meio de um formulário disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, disponibilizando os seus dados de contato. Uma semana antes do curso iniciar, foram notificados por e-mail para preencher os inquéritos (T1) enquanto pré-requisito para participação do curso. Na semana posterior à conclusão do programa CPV, os participantes que tiveram a participação mínima de 75% (i.e., entregaram as tarefas de, pelo menos, três módulos) foram novamente contatados para responder aos inquéritos do pós-teste (T2). Por fim, após três meses das respostas do T2, os participantes foram novamente contatados para responder ao *follow-up* (T3). Aqueles que preencheram os três momentos de avaliação receberam certificado de participação e suplemento ao diploma.

Antes de iniciar a coleta, os participantes foram informados da participação na pesquisa sem qualquer efeito avaliativo individual e até mesmo institucional. No Apêndice A é possível verificar o modelo utilizado nas edições do Competências para a Vida. De forma complementar, os participantes precisavam assinalar que estavam cientes da garantia e da confidencialidade do tratamento dos dados realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados da instituição. Como critério de inclusão e para dar continuidade a todos os processos de avaliação, os participantes deveriam concordar com os termos e condições informadas.

Análise de dados

Os dados foram analisados através do IBM SPSS *Statistics software* (v. 25.0, An IBM Company SPSS, Chicago, IL), sendo que, para critérios de decisão estatística adotou-se o nível de significância de 5%. Inicialmente foram realizadas as análises descritivas contemplando frequências, porcentagens, média, mediana e desvio padrão da amostra. Para a avaliação dos dados ao longo do seguimento (T1, T2 e T3), realizou-se o estudo da normalidade da distribuição dos dados através do teste de *Shapiro Wilk* e todas as variáveis estudadas caracterizaram-se como não-paramétricas.

Desta forma, foi realizada uma ANOVA de Friedman. Todos os participantes foram comparados com eles mesmos nas três avaliações: pré-teste, pós-teste e *follow-up* de três meses. Testes de Wilcoxon Signed Rank, a *posteriori*, foram conduzidos para identificar se houve diferenças significativas entre os tempos de avaliação. Também foram realizados testes post-hoc (com correção de Bonferroni para testes múltiplos). A magnitude das diferenças foi calculada a partir do tamanho do efeito, onde um tamanho do efeito de .20 - .49 foi considerado pequeno, .50 - .79 considerado efeito moderado e $\geq .80$ considerado efeito de grande magnitude (Cohen, 1988).

Resultados

Os resultados indicaram que houve uma diferença estatisticamente significativa nas variáveis de competências transversais, nas variáveis dos aspectos psicológicos positivos e aspectos emocionais. Entretanto, não houve diferença na motivação para a aprendizagem. As comparações múltiplas desta variável não foram realizadas porque o teste geral reteve a hipótese nula de não haver diferenças. Todas as demais análises podem ser visualizadas na Tabela 4.2.

Tabela 4.2*Média, desvio padrão, mediana e ANOVA de Friedman nas variáveis ao longo do tempo*

Variáveis	T1		T2		T3		X ² (2) ^a
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
Competências transversais							
Competências transversais pessoais e interpessoais	38.17 (6.05)	38.00	40.77 (5.41)	41.00	40.62 (5.74)	41.00	114.655***
Competências transversais pessoais complexas	24.52 (5.02)	25.00	26.91 (4.24)	27.00	26.88 (4.39)	27.00	150.686***
Competências transversais técnicas	14.46 (2.79)	15.00	15.58 (2.52)	16.00	15.55 (2.52)	16.00	108.167***
Aspectos psicológicos positivos							
Espiritualidade							
Crenças	4.50 (1.89)	4.00	5.03 (1.94)	5.00	4.83 (1.96)	5.00	58.319***
Esperança/otimismo	9.04 (1.95)	9.00	9.61 (1.75)	10.00	9.29 (1.94)	9.00	36.631***
Escala total	13.54 (3.16)	14.00	14.63 (3.05)	14.00	14.12 (3.21)	14.00	71.753***
Otimismo	15.72 (2.76)	16.00	16.30 (2.53)	16.00	16.06 (2.76)	16.00	33.677***
Satisfação com a vida	19.14 (3.80)	20.00	20.10 (3.64)	20.00	20.08 (3.63)	20.00	59.222***
Gratidão	24.82 (3.76)	25.00	25.21 (3.54)	25.00	25.14 (3.76)	25.00	14.661**
Satisfação com o Suporte Social							
Satisfação com Amigos	18.21 (4.40)	19.00	18.71 (4.09)	19.00	18.38 (4.14)	19.00	13.151**
Intimidade	14.49 (3.59)	15.00	14.85 (3.35)	15.00	15.03 (3.32)	15.00	14.923**
Satisfação com a Família	10.99 (2.68)	12.00	11.25 (2.68)	12.00	11.14 (2.57)	12.00	8.089*
Atividades Sociais	8.23 (2.73)	8.00	8.34 (2.72)	8.00	8.07 (2.64)	8.00	8.647*
Escala total	51.92 (10.02)	53.00	53.13 (9.84)	54.00	52.61(9.73)	53.00	12.162*
Questões acadêmicas							
Motivação para a Aprendizagem Escolar	67.51 (8.09)	67.00	67.87 (8.34)	68.00	67.39 (8.66)	68.00	3.991

Variáveis	T1		T2		T3		X ² (2) ^a
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
Aspectos emocionais							
Regulação Emocional							
Não aceitação	13.01 (6.34)	11.00	12.14 (5.87)	11.00	11.91 (5.58)	11.00	17.247***
Objetivos	15.25 (5.03)	15.00	14.21 (4.70)	14.00	14.02 (4.87)	13.00	35.669***
Impulsos	11.81 (5.11)	10.00	11.25 (4.56)	10.00	11.06 (4.71)	10.00	14.886**
Consciência	14.61 (4.84)	14.00	14.17 (4.81)	14.00	13.91 (4.96)	13.00	13.838**
Estratégias	17.44 (7.57)	15.00	16.18 (6.70)	14.00	15.94 (6.73)	14.00	35.607***
Clareza	11.04 (3.94)	10.00	10.47 (3.63)	10.00	10.21 (3.39)	10.00	26.803***
Escala total	83.15 (24.45)	78.00	78.38 (22.99)	73.00	77.04 (22.90)	73.00	57.286***
Depressão, Ansiedade e Estresse							
Depressão	4.23 (4.53)	3.00	3.52 (4.24)	2.00	3.64 (4.24)	2.00	13.485**
Ansiedade	4.63 (4.66)	3.00	4.01 (4.42)	2.00	4.25 (4.35)	3.00	28.492***
Estresse	5.64 (3.98)	5.00	5.24 (3.99)	5.00	5.33 (3.92)	5.00	8.213*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. *** $p < .0001$. T1 = pré-intervenção; T2 = pós-intervenção. T3 = 3 meses de *follow-up*. ^a Graus de liberdade = 2.

Em relação às competências transversais (competências transversais pessoais e interpessoais, pessoais complexas e técnicas) houve diferença estatisticamente significativa nos três momentos (pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up* de três meses). Ao avaliar os valores medianos, é possível verificar um aumento da pré-intervenção até a pós-intervenção, e uma manutenção no *follow-up*. Os resultados significativos das análises *a posteriori* podem ser visualizados na Tabela 4.3.

Tabela 4.3

Análises à posteriori das variáveis, seu nível de significância e o tamanho de efeito

Variáveis	z	p ^a	r
Competências transversais			
Competências transversais pessoais e interpessoais			
T1 x T2	-9.209	.0001	-.44
T1 x T3	-8.682	.0001	-.42
Competências transversais pessoais complexas			
T1 x T2	-10.160	.0001	-.49
T1 x T3	-10.075	.0001	-.48
Competências transversais técnicas			
T1 x T2	-8.173	.0001	-.39
T1 x T3	-8.291	.0001	-.40
Aspectos psicológicos positivos			
Espiritualidade			
Crenças			
T1 x T2	-5.767	.0001	-.28
T2 x T3	2.092	.036	.10
T1 x T3	-3.674	.0001	-.18
Esperança/otimismo			
T1 x T2	-5.199	.0001	-.25
T2 x T3	2.905	.011	.14
Escala total			
T1 x T2	-7.697	.0001	-.37
T1 x T3	-4.282	.001	-.21
Otimismo			
T1 x T2	-4.961	.0001	-.24
T1 x T3	-3.245	.004	-.16
Gratidão			
T1 x T2	-2.922	.010	-.14
T1 x T3	-3.09	.006	-.15
Satisfação com a vida			
T1 x T2	-6.134	.0001	-.29
T1 x T3	-6.049	.0001	-.29
Satisfação com o Suporte Social			
Satisfação com Amigos			
T1 x T2	-3.126	.005	-.15

Variáveis	z	p ^a	r
T2 x T3	2.685	.022	.13
Intimidade			
T1 x T3	-3.534	.001	-.17
Atividades Sociais			
T2 x T3	2.702	.021	.13
Escala total			
T1 x T2	-3.381	.002	-.16
Aspectos emocionais			
Regulação Emocional			
Não aceitação			
T1 x T2	3.245	.004	.16
T1 x T3	3.432	.002	.16
Objetivos			
T1 x T2	4.40	.0001	.21
T1 x T3	5.182	.0001	.25
Impulsos			
T1 x T2	2.549	.032	.12
T1 x T3	3.466	.002	.17
Consciência			
T1 x T2	2.600	.028	.12
T1 x T3	3.364	.002	.16
Estratégias			
T1 x T2	4.570	.0001	.22
T1 x T3	.068	.0001	.00
Clareza			
T1 x T2	3.177	.004	.15
T1 x T3	4.723	.0001	.23
Escala total			
T1 x T2	5.91	.0001	.28
T1 x T3	6.881	.0001	.33
Depressão, ansiedade e estresse			
Depressão			
T1 x T2	3.296	.003	.16
Ansiedade			
T1 x T2	4.706	.0001	.23
T1 x T3	3.245	.004	.16
Estresse			
T1 x T2	2.464	.041	.12

Nota. O nível de significância é .05. T1 = pré-intervenção; T2 = pós-intervenção. T3 = 3 meses de *follow-up*. ^a Os valores significativos foram ajustados pela correção Bonferroni para testes múltiplos.

De forma complementar, houve diferença estatisticamente significativa nas variáveis que avaliaram os aspectos psicológicos positivos (espiritualidade, crenças, esperança, otimismo e gratidão) nos três momentos. Ao avaliar os valores medianos, é possível verificar na variável de crenças, da escala de espiritualidade, um aumento da pré-intervenção até a pós-intervenção, e uma manutenção no *follow-up*. Por outro lado,

verificou-se uma mediana estável nos três momentos para as variáveis de espiritualidade, otimismo, satisfação com a vida, gratidão e todas as subescalas de suporte social. De forma complementar, as variáveis de esperança/otimismo da escala de espiritualidade e a escala total de suporte social apresentaram um ligeiro decréscimo ao avaliar as medianas do *follow-up*.

Ao avaliar as variáveis de aspectos emocionais, verificou-se diferença estatisticamente significativa entre todas as variáveis de regulação emocional, depressão, ansiedade e estresse, ao longo dos três momentos. A respeito das medianas, elas continuaram diminuindo ao longo do tempo para a subescala de objetivos. Por outro lado, verificou-se um valor estável nas variáveis de não aceitação, impulsos, clareza e estresse. Além disso, a subescala de consciência teve as mesmas medianas entre T1 e T2, mas um decréscimo no *follow-up*. Por sua vez, a escala total de regulação emocional, a subescala de estratégias e a variável de depressão tiveram um decréscimo em suas medianas do T1 para o T2 e se mantiveram no *follow-up*. A ansiedade, por sua vez, diminuiu entre T1 e T2 e tornou a aumentar no *follow-up*. Por fim, a subescala de consciência não teve diferença entre T1 e T2, mas reduziu no *follow-up*. Em relação à força, todas as variáveis tiveram uma força baixa (entre .00 e .49).

Discussão e Considerações Finais

O presente estudo buscou averiguar os efeitos de uma *web-based intervention*, assíncrona com estudantes de ensino superior portugueses. Assim, hipotetizou-se que os concluintes da intervenção apresentariam, após o a intervenção, melhora significativa, bem como o aumento em suas competências transversais, em seus aspectos psicológicos positivos, na sua motivação acadêmica e em seus aspectos emocionais. De forma complementar, apresentariam também uma manutenção dessa melhora com o passar do tempo, avaliado pelo *follow-up*.

De fato, os resultados indicaram melhora quanto ao aumento de autoeficácia frente as competências transversais pelos concluintes da intervenção em seu *follow-up*. Este resultado vai ao encontro dos dados apresentados no estudo piloto do programa CPV (Mello, Jesus, Andretta, et al., 2021). De forma semelhante, um programa piloto para o treinamento de competências transversais na Espanha apresentou resultados satisfatórios, apresentando melhorias nas competências transversais e diferenças entre gênero e nível educacional (Sutil-Martín & Otamendi, 2021). O programa em questão tem a duração de nove semanas (semelhante ao programa piloto do CPV, que possui oito; Mello, Jesus,

Andretta, et al., 2021) e teve a participação de 200 estudantes do ensino médio e ensino superior.

Entretanto, ao buscar outros estudos, encontrou-se algumas limitações. Uma boa parte deles têm buscado avaliar as competências transversais apenas em delineamento transversal (Prada et al., 2022; T. N. C. Santos, 2019; R. S. Silva, 2016). Outros estudos que apresentam programas para o desenvolvimento de competências transversais são bem específicos, e.g., a equipe das instituições de ensino superior (Fixsen & Ridge, 2019), funcionários de um hospital (Charoensap-Kelly et al., 2016) e enfermeiras (Hartiti et al., 2020). Mesmo ao avaliar de forma longitudinal, um estudo conduzido na Itália durante os períodos de *lockdown* coletou informações de forma transversal, sem conduzir nenhuma intervenção (Casali et al., 2022).

Também foi constatado, a partir dos presentes resultados, que os participantes, em seu *follow-up*, demonstraram aumento significativo em seus aspectos positivos. Cabe apontar que as intervenções baseadas em Psicologia Positiva (*Positive Psychology Interventions* – PPIs) seriam eficazes para a promoção e prevenção de saúde mental. Sintomas de depressão e ansiedade (Carr et al., 2021; Meyers et al., 2013; van Woerkom, 2021), e aspectos psicológicos positivos, como otimismo, estão relacionados a melhor regulação emocional (Ghiasi et al., 2016) e menores níveis de sintomas de depressão, ansiedade e estresse (Avey et al., 2011).

Os resultados aqui descritos são semelhantes aos encontrados no estudo de Krifa et al. (2022) e mais promissores do que sugeridos em uma recente meta-análise sobre *web-based intervention* para a saúde mental em estudantes universitários, relatando efeitos não significativos das intervenções sobre o bem-estar (Harrer et al., 2018). Por isso, uma vez que esta intervenção se mostrou eficaz na melhora de aspectos emocionais e estes relacionam-se com aspectos positivos, o presente estudo não surpreendentemente evidenciou a confirmação para a sua hipótese de que o programa CPV auxilia também na promoção de aspectos positivos.

Também corroborando com as hipóteses pré-estabelecidas desta pesquisa, constatou-se uma melhora nos aspectos emocionais, revelando diminuição significativa quanto aos níveis de depressão, ansiedade e estresse e quanto à dificuldade de regulação emocional dos participantes três meses após a conclusão da intervenção. Isso corrobora tanto com a hipótese proposta por esta pesquisa quanto com outros estudos realizados acerca de intervenções de promoção à saúde mental de estudantes do ensino superior (Chiodelli, Mello, Beneton, et al., 2020). Por exemplo, o programa CPV engloba, em seus

módulos, práticas de *mindfulness* e desenvolvimento de habilidades e competências relativas à comunicação e relações interpessoais, e é indicado que intervenções baseadas em *mindfulness* seriam eficazes para diminuição de estresse e ansiedade de universitários (Chiodelli, Mello, Jesus, et al., 2020; Yusufov et al., 2019) bem como para sua regulação emocional (Chiodelli et al., 2018; Patel et al., 2018), da mesma maneira que o desenvolvimento das referidas competências trariam benefícios semelhantes a tal população (Borba et al., 2019; Bortolatto et al., 2021).

De fato, a única hipótese não corroborada pelos presentes resultados foi a de melhora na motivação acadêmica dos participantes. Indicou-se, neste estudo, que não houve mudança significativa neste aspecto, com os estudantes de ensino superior apresentando níveis semelhantes em seu *follow-up* aos que relataram antes do início da intervenção. Resultados similares foram encontrados no estudo piloto (Mello, Jesus, et al., 2022). Compreende-se que a compreensão acerca do grau de motivação estudantes, bem como aquilo que os motiva, auxiliaria na prevenção de abandono e insucesso acadêmico (Imaginário et al., 2014). Desta forma, objetivou-se avaliar a eficácia do programa CPV nessa variável. A inexistência de diferença significativa pode indicar uma necessidade de adaptação do protocolo de intervenção para abordar de maneira mais adequada a motivação acadêmica de universitários - argumento também levantado pelo estudo piloto, o que levou à decisão de tornar o primeiro módulo dos três anos de ensino superior a focar em gestão do tempo e tomada de decisão (Mello, Jesus, Andretta, et al., 2021).

Outro fator que pode ter influenciado nesta variável, é referente ao período de pandemia em que a intervenção foi conduzida. Por mais positiva que tenha sido a percepção de universitários quanto às aulas *online*, um estudo durante este período apontou que os estudantes manifestaram uma preocupação elevada em relação ao estresse e a ansiedade, e mencionaram a diminuição de rendimento acadêmico (Mello, Paiotti-Pereira, Iacob, et al., 2021). Entretanto, sugere-se também que pesquisas futuras que se baseiem no programa CPV possam averiguar a adição de avaliações alternativas relativas de tal variável, para que se tenha um entendimento maior de sua possível (falta de) eficácia neste âmbito como, por exemplo, ter como métrica o coeficiente de rendimento dos estudantes.

Apesar da aparente ineficácia da intervenção em relação à motivação acadêmica, frisa-se que o programa CPV demonstrou ser efetivo tanto para o desenvolvimento e aprimoramento de competências transversais quanto para a melhora em aspectos

emocionais e aumento de aspectos positivos de estudantes do ensino superior de todos os níveis. Tal resultado merece atenção, uma vez que demonstra a possibilidade de promover bem-estar e saúde mental em universitários ao mesmo tempo em que os prepara para o mercado de trabalho. Afinal, a presente pesquisa indica que, de maneira breve (dada ao limitado número de módulos do protocolo) e de fácil acesso (visto que a intervenção foi desenvolvida inteiramente *online* e assíncrona) foi possível beneficiar os participantes em diversos aspectos e de forma duradoura.

Sugere-se, a partir disso, que o desenvolvimento de intervenções focadas em competências transversais em estudantes do ensino superior pode beneficiar-se de aspectos relativos a protocolos de prevenção e promoção a bem-estar e saúde mental, enquanto o oposto também seria verdadeiro. Efetivamente, intervenções realizadas com tal população costumam ter maior eficácia e adesão quando mantém seu número de encontros ou módulos limitado (Danitz & Orsillo, 2014; Turetsky & Sanderson, 2018; Yusufov et al., 2019). Assim, conseguir abordar de maneira efetiva diversos benefícios a estudantes do ensino superior torna-se um aliado no desenvolvimento de programas de intervenção nesta população.

Além disso, o caráter *online* e assíncrono do programa CPV também facilitou o acesso e adesão à intervenção. A taxa de desistência (*dropout*) para *web-based interventions* tende a ser variada e a taxa de desistência geral deste estudo, de 13% na avaliação de *follow-up* após três meses, demonstra uma excelente adesão. Estudos semelhantes apresentaram uma taxa de desistência do *follow-up* de 52% (Krifa et al., 2022), 72% (Frazier et al., 2015) e até 89% (Hintz et al., 2015). A desistência de estudos de intervenção que ocorrem de forma remota tende a ser maior para programas automatizados. Entende-se que a interação humana (e.g., via e-mail, telefone, contato pessoal) reduz a desistência (Gericke et al., 2021; Mello, Jesus, Chiodelli, et al., 2021), como também oportunizar a suplementação ao diploma, como um sistema de incentivo é uma alternativa que favorece a adesão (Fridrici et al., 2009).

Entende-se como as principais limitações deste estudo, um *follow-up* de três meses e a ausência de grupo controle. Uma revisão sistemática evidenciou que os modelos de tratamento de longo prazo tendem a apresentar maiores taxas de manutenção da melhora, indicando que a manutenção dos resultados do tratamento em longo prazo seja um indicativo relevante para a necessidade de tratamento (Costa et al., 2017). Entretanto, ao se considerar intervenções com estudantes universitários, encontram-se estudos com tempos de acompanhamento iguais (Krifa et al., 2022). De forma complementar, é

unânime a necessidade de estudos randomizados e a presença de grupos paralelos para redução de vieses. Uma vez que o programa CPV já se mostrou eficiente nesta população, sugere-se que, ao replicá-lo, possa ser considerada a randomização, a comparação com intervenções alternativas ou até mesmo considerar um grupo controle. O presente estudo contribuiu de forma significativa para o campo das intervenções com competências transversais, aspectos psicológicos positivos e aspectos emocionais no ensino superior.

Referências

- Andersson, G., & Carlbring, P. (2021). Cognitive behavioral therapy delivered using the internet. In A. Wenzel (Ed.), *Handbook of Cognitive Behavioral Therapy: Applications (vol. 2)* (pp. 607–631). American Psychological Association. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0000219-019>
- Andretta, I., Gottschalk, L. L. L., Chiodelli, R., & Mello, L. T. N. (2020). Intervenções em TCC com universitários. In M. R. de Carvalho, E. M. de O. Falcone, L. E. N. Malagris, & A. D. Oliva (Eds.), *Produções em Terapia cognitivo-Comportamental: integração e atualização*. Artesã.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Mhatre, K. H. (2011). A Longitudinal Analysis of Positive Psychological Constructs and Emotions on Stress , Anxiety , and Well-Being. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(2), 216–228. <https://doi.org/10.1177/1548051810397368>
- Bannink, F. (2012). *Practicing Positive CBT*. John Wiley & Sons.
- Bannink, F. (2013). Are you ready for positive cognitive behavioral therapy? *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), 61–69.
- Barros, C., Sacau-Fontenla, A., & Fonte, C. (2022). Anxiety, Depression and Stress Among University Students: The Mediator Role of Work in Time of COVID-19. In P. M. Arezes, J. S. Baptista, P. Carneiro, J. C. Branco, N. Costa, J. Duarte, J. C. Guedes, R. B. Melo, A. S. Migue, & G. Perestrelo (Eds.), *Occupational and Environmental Safety and Health III* (pp. 545–554). Springer.
- Borba, C. de S., Hayasida, N. M. de A., & Lopes, F. M. (2019). Ansiedade social e habilidades sociais em universitários. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 13(3), 119–137. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27052>
- Bortolatto, M. de O., De Assumpção, F. P., Limberger, J., Menezes, C. B., Andretta, I., & Lopes, F. M. (2021). Treinamento em habilidades sociais com universitários. *Psico*, 52(1), e35692. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.1.35692>
- Bortolini, M., Pureza, J., Andretta, I., & Oliveira, M. (2011). Perfil de pacientes atendidos através da terapia cognitivo-comportamental em uma clínica-escola. *Contextos Clínicos*, 4(2), 132–138. <https://doi.org/10.4013/ctc.2011.42.07>
- Bruna, M. O., Brabete, A. C., & Izquierdo, J. M. A. (2019). Reliability Generalization as a Seal of Quality of Substantive Meta-Analyse : The Case of the VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) and Their Relationships to Life Satisfaction. *Psychological Reports*, 122(3), 1167–1188. <https://doi.org/10.1177/0033294118779198>

- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Positive Psychology, 16*(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Casali, N., Ghisi, M., & Meneghetti, C. (2022). The Role of General and Study-Related Intraindividual Factors on Academic Learning Outcomes under COVID-19: A Cross-Sectional and Longitudinal Analysis. *Education Sciences, 12*(101), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci12020101>
- Charoensap-Kelly, P., Broussard, L., Lindsly, M., & Troy, M. (2016). Evaluation of a Soft Skills Training Program. *Business and Professional Communication Quarterly, 79*(2), 154–179. <https://doi.org/10.1177/2329490615602090>
- Chiodelli, R., Mello, L. T. N., Beneton, E. R., Andretta, I., Jesus, S. N. de, & Russell, T. (2020). Mindfulness based Interventions in Undergraduate Students: a Systematic Review. *Journal of American College Health*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1767109>
- Chiodelli, R., Mello, L. T. N., Jesus, S. N. de, & Andretta, I. (2018). Effects of a brief mindfulness-based intervention on emotional regulation and levels of mindfulness in senior students. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 31*(1), 31–21. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0099-7>
- Chiodelli, R., Mello, L. T. N., Jesus, S. N., & Andretta, I. (2020). Effects of a Brief Mindfulness-Based Intervention on Depression, Anxiety, and Stress in Senior Students. *Trends in Psychology, 28*, 529–545. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s43076-020-00034-2>
- Costa, C. P., Bastos, A. G., Padoan, C. S., & Eizirik, C. L. (2017). Estudos clínicos em psicoterapia psicodinâmica : uma revisão do follow-up das intervenções Clinical studies in Psychodynamic Psychotherapy : A systematic review of follow-ups interventions. *Contextos Clínicos, 10*(1), 48–59. <https://doi.org/10.4013/ctc.2017.101.04>
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). The Portuguese version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale and its relationship with psychopathological symptoms. *Revista de Psiquiatria Clínica, 37*(4), 145–151. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000400001>
- Danitz, S. B., & Orsillo, S. M. (2014). The Mindful Way Through the Semester : An Investigation of the Effectiveness of an Acceptance- Based Behavioral Therapy

- Program on Psychological Wellness in First-Year Students. *Behavior Modification*, 38(4), 549–566. <https://doi.org/10.1177/0145445513520218>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Direito, I., Azevedo, G., Pereira, A., & Duarte, A. M. de O. (2012). Competências Transversais nas engenharias: comparação de estudantes do Brasil e Portugal. *XL Congresso Brasileiro de Educação Em Engenharia*.
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J., & Johnson, L. D. (2003). The Session Rating Scale: preliminary psychometric properties of a “working” alliance measure. *Journal of Brief Therapy*, 3(1), 3–12. <https://doi.org/10.1.1.463.8178>
- Emmons, R. A., Tsang, J., & McCullough, M. E. (2002). Individual Differences in Gratitude 1 The Gratitude Questionnaire-Six Item Form (GQ-6). *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112–127.
- Fixsen, A., & Ridge, D. (2019). Shades of Communitas: A Study of Soft Skills Programs. *Journal of Contemporary Ethnography*, 48(4), 510–537. <https://doi.org/10.1177/0891241618792075>
- Frazier, P., Meredith, L., Greer, C., Paulsen, J. A., Dietz, L. R., Qin, K., Frazier, P., Meredith, L., Greer, C., Paulsen, J. A., Dietz, L. R., & Qin, K. (2015). Randomized controlled trial evaluating the effectiveness of a web-based stress management program among community college students. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(5), 576–586. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.987666>
- Fridrici, M., Lohaus, A., & Glaß, C. (2009). Effects of incentives in web-based prevention for adolescents: Results of an exploratory field study. *Psychology and Health*, 24(6), 663–675. <https://doi.org/10.1080/08870440802521102>
- Gericke, F., Bantjes, J., Ebert, D. D., Breet, E., & Auerbach, R. P. (2021). A qualitative study of university students’ experience of Internet- based CBT for depression. *Couns Psychother Res.*, 1–13. <https://doi.org/10.1002/capr.12465>
- Ghiasi, S. E., Tabatabaee, T. S., & Nasri, M. (2016). Effect of optimism training on emotion regulation and psychological well-being in undergraduate students of University of Birjand, in 2014-2015. *Pajouhan Scientific Journal*, 14(4), 27–37. <https://doi.org/10.21859/PSJ-140427>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion

- Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.
<https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Harrer, M., Adam, S. H., Fleischmann, R. J., Baumeister, H., Auerbach, R., Bruffaerts, R., Cujipers, P., Kessler, R. C., Berking, M., Lehr, D., & Ebert, D. D. (2018). Effectiveness of an Internet- and App-Based Intervention for College Students With Elevated Stress : Randomized Controlled Trial Corresponding Author : *Journal of Medical Internet Research*, 20(4), 1–16.
<https://doi.org/10.2196/jmir.9293>
- Hartiti, T., Poddar, S., & Bhaumik, A. (2020). Development Transformational Leadership Model to Improve Nurses’ Soft Skills. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 16(4), 113–118.
- Hintz, S., Frazier, P. A., & Meredith, L. (2015). Evaluating an Online Stress Management Intervention for College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 137–147. <https://doi.org/10.1037/cou0000014>
- Imaginário, S., Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 91–105. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4925/3270>
- Jacinto, N. M. F., & Vieira, A. (2008). O Desenvolvimento de Competências para Inovação Tecnológica e Organizacional. *Revista Gestão & Tecnologia*, 8(2), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.20397/2177-6652/2008.v8i2.217>
- Krifa, I., Hallez, Q., van Zyl, L. E., Braham, A., Sahli, J., Nasr, S. Ben, & Shankland, R. (2022). Effectiveness of an online positive psychology intervention among Tunisian healthcare students on mental health and study engagement during the Covid-19 pandemic. *Appl Psychol Health Well-Being*, July 2021, 1–27. <https://doi.org/10.1111/aphw.12332>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2021). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of*

- Managerial Science*. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Andretta, I., Marques-Pinto, A., Chiodelli, R., & Matavelli, R. (2021). Programa Competências para a Vida: protocolo de uma web-based intervention com estudantes do ensino superior. In V. Gamboa, L. S. Vieira, C. Martins, S. Rodrigues, A. D. Silva, & M. C. Taveira (Eds.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Desenvolvimento e Bem-estar nos Contextos de Formação e Trabalho* (pp. 164–173). APDC Edições.
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Andretta, I., Marques-Pinto, A., Chiodelli, R., Matavelli, R. D., & Paiotti-Pereira, V. A. (2022). *Soft Skills for Life Program: a pilot study with higher education students*. [Unpublished manuscript].
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Chiodelli, R., & Matavelli, R. D. (2021). Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais. In C. Andrade, J. L. Fernandes, S. Coimbra, & S. Fonseca (Eds.), *A voz dos Estudantes do Ensino Superior*. CINEP.
- Mello, L. T. N., Paiotti-Pereira, V. A., Iacob, V., & Jesus, S. N. (2021). A COVID-19 no Ensino à Distância: percepções e impactos em estudantes do ensino superior. *Ler Educação*, 3(1), 56–66.
- Mello, L. T. N., Vieira, D. A., Jesus, S. N., Andretta, I., Chiodelli, R., & Matavelli, R. D. (2022). *Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof)*. [Unpublished manuscript].
- Meyers, M. C., van Woerkom, M., & Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618–632. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.694689>
- Neto, F. (2007). Forgiveness, personality and gratitude. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2313–2323. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.010>
- Oliveira, J. H. B. (1998). Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia Educação Cultura*, 2(2).

- Pais-Ribeiro, José Luis. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica (1999)*, 3(17), 547–558.
- Pais-Ribeiro, José Luis. (2011). *Escala de Satisfação com o Suporte Social* (1st ed.). Placebo Editora.
- Pais-Ribeiro, José Luís, Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibon e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 229–239.
- Patel, N. K., Nivethitha, L., & Mooventhan, A. (2018). Effect of a Yoga Based Meditation Technique on Emotional Regulation, Self-compassion and Mindfulness in College Students. *Explore*, 14(6), 443–447.
<https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.06.008>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association.
- Pinto, C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2007). Construção de Uma Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde. *Arquivos de Medicina*, 21(2), 47–53.
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-34132007000200002&lng=pt&tlng=pt
- Pinto, R. M. P. (2013). *Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior: Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio*. [Master's thesis, Universidade da Beira Interior].
- Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(5), 1–13.
- Proudfoot, J., Klein, B., Barak, A., Carlbring, P., Cuijpers, P., Lange, A., Ritterband, L., & Andersson, G. (2011). Establishing guidelines for executing and reporting internet intervention research. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(2), 82–97.
<https://doi.org/10.1080/16506073.2011.573807>
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 6(1), 15–23. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>
- Rocha, J., Gonçalves, C., & Vieira, D. A. (2012). Competências transversais: perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. S. Pereira (Eds.), *Apoio*

- Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro* (pp. 196–206). Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto/RESAPES-AP.
- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73–83. <https://doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>
- Santos, R. N. dos, Fonseca, L. O. da, Souza, V. G. de, Santos, L. F. N. dos, Hayasida, B. D. A., Dantas Filho, R. B., & Hayasida, N. M. D. A. (2021). Treinamento em Habilidades Sociais com Universitários: Produções e Desafios. *Contextos Clínicos*, 13(3), 1013–1036. <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.133.14>
- Santos, T. N. C. (2019). *As Competências Transversais e a Empregabilidade dos Diplomados da Universidade do Porto*. Universidade do Porto.
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books.
- Shakir, R. (2009). Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 309–315. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9038-8>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodologia de Pesquisa em Psicologia* (9th ed.). AMGH.
- Sheldon, E., Simmonds-buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287(December 2020), 282–292. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>
- Silva, P. A. G. da. (2008). *Competências Transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho*. Universidade do Minho.
- Silva, M. E. A., Santos, R. R., Medeiros, R. V. de J., Souza, S. L. de C., Souza, D. F., & Ferreira, D. P. V. (2021). Saúde mental dos estudantes universitários. *Revista Eletrônica Acervo Enfermagem*, 9(e6228), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.25248/REAenf.e6228.2021> Página
- Silva, R. S. (2016). *As competências transversais de graduados de economia e gestão na interface universidade-mundo do trabalho*. Universidade do Porto.
- Simões, A. (1992). Ulterior Validação de uma Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503–515.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para aprendizagem escolar:

- possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21–31.
<http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/78828%5Cnhttp://www.revistas.usp.br/rcf/article/download/78828/82895%5Cnhttp://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/78828/82895>
- Sutil-Martín, D. L., & Otamendi, F. J. (2021). Soft Skills Training Program Based on Serious Games. *Sustainability*, 13(8582), 2–23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13158582>
- Taylor, C. B., & Luce, K. H. (2003). Computer- and internet-based psychotherapy interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 18–22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.01214>
- Turetsky, K. M., & Sanderson, C. A. (2018). Comparing educational interventions: Correcting misperceived norms improves college students’ mental health attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 48, 46–55.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12489>
- van Woerkom, M. (2021). Building Positive Organizations: A Typology of Positive Psychology Interventions. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769782>
- Vieira, D. A. (2014). Do “soft” ao “hard”: questionário de avaliação de competências para o Trabalho. *IX Congresso Ibero-Americano de Psicologia/ 2º Congresso Nacional Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses*.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Consórcio Maior Empregabilidade/Fórum Estudante.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/02.pdf>
- Wörfel, F., Gusy, B., Lohmann, K., Töpitz, K., & Kleiber, D. (2016). Mental health problems among university students and the impact of structural conditions. *J Public Health*, 24, 125–133. <https://doi.org/10.1007/s10389-015-0703-6>
- Yan, L., Yinghong, Y., Man, S., Lui, C., Whiteside, M., & Tsey, K. (2019). Teaching “soft skills” to university students in China : the feasibility of an Australian approach. *Educational Studies*, 45(2), 242–258.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446328>
- Yusufov, M., Nicoloro-SantaBarbara, J., Grey, N. E., Moyer, A., & Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 22(2), 132–145.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/str0000099>

Estudo 5 – Programa Competências para a Vida: protocolo de uma *web-based intervention* com estudantes do ensino superior¹

Skills for Life Program: protocol of a web-based intervention with higher education students

Luana Thereza Nesi de Mello, Saúl Neves de Jesus, Ilana Andretta, Alexandra Marques-Pinto, Roberto Chiodelli, & Rafaela Matavelli

Resumo

As competências transversais capacitam os estudantes e fazem com que estes desenvolvam qualidades interpessoais importantes não só durante o percurso acadêmico, como também para a vida. Objetiva-se descrever brevemente o protocolo de uma *web-based intervention* para o desenvolvimento de competências transversais para estudantes do ensino superior. Para isso, estruturou-se uma intervenção dividida em três anos diferentes, denominada Programa Competências para a Vida. Cada ano é composto por quatro módulos integrando vídeos, tarefas e matérias complementares. Foram utilizadas temáticas relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais e aspectos cognitivo-comportamentais positivos. Participaram 811 estudantes da Universidade do Algarve. O intuito deste artigo foi detalhar o protocolo por meio de um relato da intervenção. Este estudo pretende facilitar a replicação deste programa, favorecendo outros universitários.

Palavras-chave: competências transversais, Psicologia Positiva, Teoria Cognitivo-Comportamental, universitários, protocolo

¹ Referência completa: Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Andretta, I., Marques-Pinto, A., Chiodelli, R., & Matavelli, R. (2021). Programa Competências para a Vida: protocolo breve de uma web-based intervention com estudantes do ensino superior. In V. Gamboa, L. S. Vieira, C. Martins, S. Rodrigues, A. D. Silva, & M. C. Taveira (Eds.), Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Desenvolvimento e Bem-estar nos Contextos de Trabalho e Formação (pp. 164-173). APDC Edições.

Abstract

Soft skills empower students and cause them to develop interpersonal qualities important not only during the academic journey but also for life. We aim to briefly describe the protocol of a web-based intervention for the development of soft skills for higher education students. To this end, we structured an intervention divided into three different years, called the Life Skills Program. Each year is composed of four modules with themes related to the development of soft skills and positive cognitive-behavioral aspects. Videos, assignments, and supplementary material were. A total of 811 students from the University of Algarve participated. The purpose of this article was to detail the protocol through an account of the intervention. This study intends to facilitate the replication of this program, favoring other university students.

Keywords: soft skills, Positive Psychology, Cognitive-Behavioral Theory, university students; protocol

Introdução

O ambiente acadêmico proporciona em essência o espaço para aprendizagem das chamadas *hard skills*, competências técnicas desenvolvidas de acordo com cada curso (Laker & Powell, 2011; Vieira & Marques, 2014). Porém, sabe-se que a aprendizagem das *soft skills* (i.e., competências transversais) é também fundamental para a formação do indivíduo (Scheerens et al., 2020; Yan et al., 2019). As competências transversais são compreendidas como o conjunto de competências pessoais e interpessoais (e.g., Análise e Resolução de Problemas; Tomada de Decisão; Planejamento e Organização; Gestão do Tempo; Comunicação; Relacionamento Interpessoal e Gestão de Conflitos; Liderança; entre outras) além de competências técnicas que independem da área específica de conhecimento (Audibert et al., 2020; Vieira, 2014; Vieira & Marques, 2014).

Com o intuito de apropriar-se cada vez mais de domínios tecnológicos para intervir com a população universitária, as *web-based interventions* (WBI) trazem muitas vantagens, como a adaptação frente às necessidades dos alunos e a flexibilização de horários (Proudfoot et al., 2011; Ryan et al., 2010; Taylor & Luce, 2003). Além disso, são ferramentas cada vez mais importantes para profissionais da saúde pública, pesquisadores e educadores, evidenciadas pelo ensino remoto consolidado durante a pandemia da COVID-19 (Mello, Paiotti-Pereira, et al., 2021; Ritterband et al., 2006).

Intervenções com a Teoria Cognitivo-Comportamental (TCC) vêm se mostrando sensíveis na população universitária (Andretta et al., 2020; Chiodelli et al., 2018), assim como intervenções com a Psicologia Positiva (Hendriks, Schotanus-Dijkstra, Hassankhan, Jong, et al., 2020). A união oportuniza o surgimento da TCC Positiva (Bannink, 2019; Prasko et al., 2016), que em contexto clínico já reúne evidências e, por meio do Programa de Competências para a Vida, procura indicar possibilidades de atuação também no contexto universitário, ampliando o cenário de intervenções que focam no aprimoramento das qualidades humanas. Tais abordagem têm como foco a resolução de problemas, a motivação para a mudança, a criação de novos hábitos e a ampliação de forças pessoais. Isso reflete na gestão de situações de crise, reduzindo a ansiedade, o estresse, a depressão e favorecendo o foco para o futuro.

A combinação de WBI e TCC Positiva permite o surgimento de intervenções que podem contribuir para melhorar a saúde mental dos indivíduos, oferecendo-lhes uma maneira de auto gerenciar seu bem-estar, tornando-se uma forma eficaz e adequada de atingir uma grande quantidade de pessoas em simultâneo (Bolier et al., 2013; Botella et al., 2011; Mitchell et al., 2013). Nesse sentido, a TCC Positiva está ligada às

competências transversais numa perspectiva de multi-componentes, tratando de experiências subjetivas de bem-estar (e.g., satisfação, esperança, otimismo) e aspectos individuais (e.g., liderança, sabedoria, criatividade). Dessa maneira, torna-se aplicável em vários cenários da vida, incluindo universidades, comunidades, trabalho e vida familiar (Donaldson et al., 2015).

Entende-se que a trajetória acadêmica deve ser pensada como um *continuum* e que as competências transversais devem ser desenvolvidas ao longo deste. Para isso, o desenvolvimento do Programa Competências para a Vida foi dividido em três momentos ao longo do percurso acadêmico (correspondentes aos três anos de licenciatura na Europa) contemplando temáticas relativas às competências transversais e recorrendo à aplicação de técnicas da TCC e da Psicologia Positiva. Trata-se de uma proposta que tem como objetivo unir os pressupostos destas duas abordagens na aplicabilidade das competências transversais (e.g., organização dos módulos, competências transversais trabalhadas, tarefas propostas para cada módulo). Diante do exposto, pretende-se descrever brevemente o protocolo de uma WBI para o desenvolvimento de competências transversais em estudantes do ensino superior.

Método

Delineamento

Utilizou-se a lista de verificação do *Template for Intervention Description and Replication* (TIDieR) para descrição e replicação da intervenção (Hoffmann et al., 2014).

Participantes

Participaram até o momento, o total de 811 estudantes, no qual 76.2% ($n = 616$) eram mulheres e 23.6 % ($n = 191$) homens, com idades entre 17 e 62 anos ($M = 24.18$; $DP = 7.34$). Em sua maioria, eram alunos da licenciatura ($n = 596$, 73.5%).

Procedimentos

Intervenção

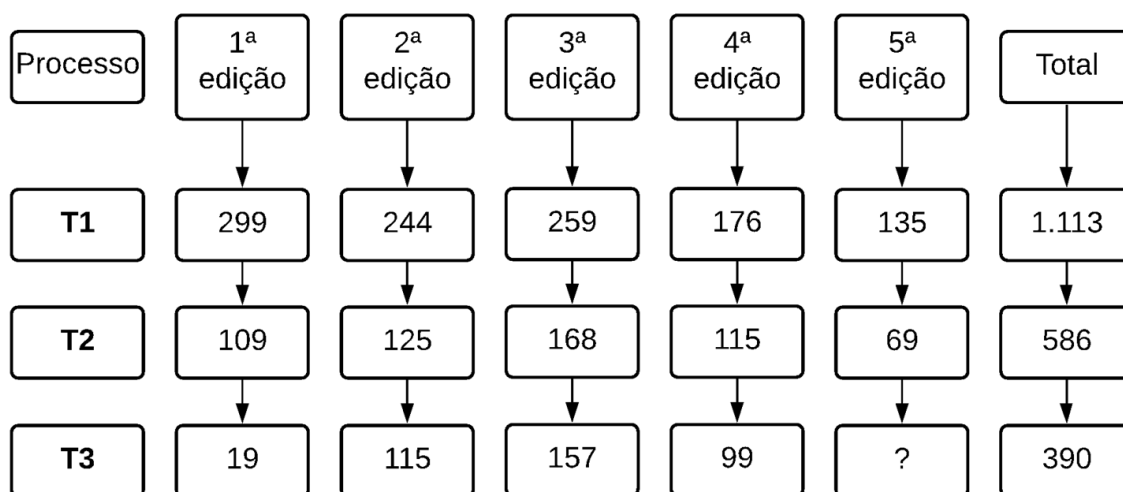
O Programa de Competências para a Vida foi desenvolvido em 2019 por três pesquisadores na área da Psicologia. A Luana Thereza Nesi de Mello é doutoranda com experiência em habilidades sociais e TCC. A Rafaela Matavelli é doutora com ênfase em Psicologia Positiva. O Roberto Chiodelli é doutorando com experiência em *Mindfulness*. A proposta e implementação teve supervisão do Professor Saúl Neves de Jesus, que

possui vasta trajetória na Psicologia Positiva e da Educação. Em níveis técnicos, o curso teve suporte do Gabinete de Apoio à Inovação Pedagógica (GAIP) e dos Serviços de Informática da UAlg.

Trata-se de um curso *online* composto por vídeos, tarefas práticas e partilha de materiais complementares. Tem como objetivo o desenvolvimento de competências transversais em estudantes da Universidade do Algarve (UAlg), em Portugal. Desde o início, o curso teve cinco edições e dois momentos de adaptação dos conteúdos: após a 1ª edição, denominada como Programa Piloto (Mello, Jesus, et al., 2021b) e a 2ª edição, onde se teve uma consolidação do curso. Os participantes responderam a um conjunto de inquéritos com instrumentos de avaliação em três momentos distintos. A 5ª edição ainda não teve a aplicação do *follow-up*. A Figura 5.1 apresenta a aderência dos estudantes.

Figura 5.1

Fluxograma dos participantes em cada edição



O curso é *online* e assíncrono, ou seja, os alunos acederam aos conteúdos no horário mais adequado diante da sua organização. A partir da 2ª edição, o curso teve a duração de quatro semanas, com um total de 20 horas, disponível na Tutoria Eletrónica (*Moodle*). A plataforma é um *Learning Management System* (LMS), que proporciona um espaço no qual os alunos conseguem acessar os materiais disponibilizado de forma organizada, além de interagir com os colegas e tutores. Apenas os estudantes da UAlg e devidamente inscritos no curso conseguiam acessar o conteúdo. Esse tipo de recurso tem sido cada vez mais utilizado, principalmente pela propagação do ensino remoto (Mello, Paiotti-Pereira, et al., 2021).

O curso tem caráter individual em que se propõe ao aluno a disponibilidade de quatro horas semanais. É constituído por vídeos temáticos que variam de dois a três por módulo, com uma média de 1 hora de vídeos por cada ano do curso. O tempo dos vídeos variou de, aproximadamente, 1 minuto a 17 minutos (tempo médio de cada vídeo: 4 minutos e 30 segundos). Os vídeos levaram em consideração uma perspectiva teórico-prática, orientando os alunos a identificar como a temática em questão tem sido abordada na sua vida e proporcionando reflexão que promova comportamentos assertivos em relação ao que já é feito pelos alunos em caráter intrapessoal e em situações interpessoais.

Além dos vídeos, havia *quizzes* para a consolidação do conteúdo retido, tarefas obrigatórias e complementares e material adicional relacionados aos temas trabalhados semanalmente (e.g., vídeos extras, animações, ferramentas e aplicações). Todo o material teve como objetivo instigar o aluno a pensar e agir a respeito da aplicabilidade das competências na sua vida. Os estudantes tiveram uma semana para a conclusão do módulo e precisaram entregar, no mínimo, 75% das tarefas obrigatórias (i.e., três das quatro tarefas propostas). A submissão dessas tarefas era feita na Tutoria Eletrônica em espaço destinado para isso. Ao início de cada módulo os participantes eram lembrados do início de um novo módulo por mensagens na plataforma.

A parte introdutória do curso explicava o funcionamento deste, indicando a calendarização, a ficha técnica, o método de avaliação e as competências que seriam trabalhadas naquele ano. Os módulos possuíam estruturas semelhantes. Cada módulo se dividiu em cinco partes:

- 1) Vídeos: exposição dos vídeos referentes às temáticas que seriam trabalhadas (ver Tabela 5.1), com breves descrições do que cada um relata.
- 2) Tarefas: orientação para o desenvolvimento das tarefas propostas com indicações detalhadas do objetivo que se espera do estudante, além de modelos que servem como base e exemplos concedidos por participantes anteriores. Os exemplos são anônimos e ilustram de diferentes formas como se alcançar ao que foi proposto.
- 3) Links úteis: informações relevantes foram fornecidas a fim de complementar o conteúdo dos vídeos.
- 4) *Quizzes*: perguntas de múltipla escolha e verdadeiro ou falso constituíram essa sessão, que teve como objetivo rever o conteúdo trabalhado de forma simples e breve.

- 5) Avaliação da satisfação: os alunos eram convidados a responder às questões adaptadas do *Session Rating Scale* (SRS, Duncan et al., 2003) e adaptadas pela autora com base no estudo de Verberg, Helmond e Overbeek (2018), acrescidas de três perguntas abertas relativas ao tempo dedicado ao módulo e sobre a opinião do que mais gostou e menos gostou.

Tabela 5.1

Temáticas de acordo com cada ano e módulo do curso

Ano	Temáticas				
	Módulo Bônus	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
1		Métodos de Estudos & Organização Pessoal	Adaptação & Atenção Plena (<i>Mindfulness</i>)	Assertividade & Comunicação	Gestão de Stress & Lidando com pensamentos e emoções
2	RoadMap	Gestão de tempo	Espiritualidade & Meditação	Relacionamento Interpessoal & Gestão de Conflitos	Autorregulação & Motivação para a Excelência
3		Tomada de Decisão & Análise e Resolução de Problemas	Empreendedorismo & Empregabilidade	Trabalho de Equipa, Liderança & Suporte Social	Ética e Responsabilidade Social & Gratidão

A adesão do curso aconteceu mediante inscrição prévia e preenchimento das escalas de avaliação, que se sucederam em três momentos diferentes, i.e., antes do curso iniciar (T1), ao concluir (T2) e três meses após o encerramento (T3). Uma semana antes do início do curso os alunos completaram as escalas, que foram disponibilizadas via *Google Forms*. Após, os alunos foram adicionados na Tutoria Eletrônica e tiveram à sua disposição três vídeos introdutórios de boas-vindas: da equipe, do vice-reitor e do representante da Associação Académica da Universidade do Algarve. Além disso, foram convidados a realizar as instruções contidas no vídeo do Módulo Bônus referente à confecção de um RoadMap enquanto tarefa opcional. Essa parte inicial ocorreu da mesma forma para todos os três anos de curso. Ao final dos quatro módulos, em todos os anos, havia um vídeo final com orientações para o preenchimento dos questionários do T2. Os participantes poderiam também registrar o interesse em participar de edições futuras para serem avisados com exclusividade.

A fim de compor um curso mais coeso, alterações foram realizadas a partir da 3ª edição com base no *feedback* ativo dos participantes ao responder o SSR. No 1º ano, o RoadMap era tarefa obrigatória e tornou-se parte do Módulo Bônus. Outras pequenas alterações foram realizadas ao longo de todos os anos. Todas as tarefas estão brevemente descritas na Tabela 5.2.

Tabela 5.2

Descrição breve das tarefas de acordo com cada ano e módulo do curso

Módulo	Tarefa	1º ano	2º ano	3º ano
1	Obrigatória	Criação de um plano de estudos	Matriz de prioridades ou <i>Getting Things Done</i> (GTD)	Grelha de prioridades (DECIDE)
	Complementar	Encontro Saboreado (<i>Flow</i>)	N/A	Resolução de problemas e análise de comportamento assertivo
2	Obrigatória	Saindo do piloto automático – <i>mindful eating</i>	Meditação I de Williams e Penman (2015)	Como ter um currículo atrativo
	Complementar	Dicas de adaptação	Promoção da espiritualidade	Gravação de um vídeo currículo
3	Obrigatória	Troca de Opiniões (Assertividade)	Estratégias de <i>coping</i>	Questionário VIA – Forças Pessoais
	Complementar	Gravação de uma autoapresentação	Estratégias funcionais para “deixar ir”	Práticas para o suporte social Fórum para troca de experiências sobre trabalho em equipa
4	Obrigatória	7 dias de autocuidado	Promoção do otimismo	Diário de gratidão
	Complementar	5 dicas para gestão do estresse	Fórum sobre motivação e percepção do perfeccionismo em tarefas diárias	Comportamentos éticos e sustentáveis

Considerações Finais

O Programa Competências para a Vida buscou contribuir para o desenvolvimento de competências transversais às profissões de todos os estudantes, e também para a promoção de práticas positivas. O protocolo breve apresentado neste estudo foi uma proposta baseada na aplicabilidade das competências transversais levando em consideração duas abordagens, a Teoria Cognitivo-Comportamental e a Psicologia Positiva.

Por meio de vídeos e tarefas práticas, os participantes foram estimulados a realizar pequenos experimentos que colocassem em prática as temáticas do módulo semanal. As tarefas práticas tem papel fundamental, pois propõem uma mudança de pensamento e comportamentos, além do foco na definição de metas positivas (Prasko et al., 2016; Putwain et al., 2019). Após a análise das respostas ao SRS foi possível verificar o interesse

Além disso, construiu-se uma cultura de *feedback* contínuo com os participantes, seja no retorno ativo às tarefas enviadas, seja na partilha constante da percepção e engajamento dos alunos referente aos conteúdos oferecidos. O contato contínuo por meio de mensagens com os participantes favorece a permanência destes. Estabelece um canal de comunicação dinâmico e tem-se mostrado como um possível aliado nos níveis de *dropout*.

Com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de competências transversais em todos os estudantes, este programa foi aplicado no contexto *online*. O desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais suscita novos modelos de intervenção neste público. O principal foco do programa descrito foram os aspectos cognitivo-comportamentais positivos, buscando soluções práticas e vivenciais para cada fase, proporcionando aos estudantes ações pensadas na aplicabilidade dos tópicos abordados em cada módulo. Além disso, o espaço *online* destinado à intervenção serviu como base para preparar os participantes na utilização das ferramentas aprendidas para além da intervenção.

Referências

- Andretta, I., Gottschalk, L. L. L., Chioldelli, R., & Mello, L. T. N. (2020). Intervenções em TCC com universitários. In M. R. Carvalho, E. M. O. Falcone, L. E. N. Malagris, & A. D. Oliva (Eds.), *Produções em Terapia Cognitivo-comportamental: integração e atualização* (pp. 215-225). Artesã.
- Audibert, A., Vieira, D. A., De Andrade, A. L., & de Oliveira, M. Z. (2020). Transversal and Professional Skills Self-Efficacy Scale: cultural adaptation and evidence of validity. *Trends in Psychology*, 28(3), 368–380. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00030-6>
- Bannink, F. P. (2019). *A prática da Terapia Cognitivo-comportamental Positiva* (pp. 13-26). Hogrefe.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(119). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcaniz, M., & Baños, R. M. (2011). The present and future of positive technologies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 78–84. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0140>
- Chioldelli, R., Mello, L. T. N., Jesus, S. N. de, & Andretta, I. (2018). Effects of a brief mindfulness-based intervention on emotional regulation and levels of mindfulness in senior students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(1), 31–21. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0099-7>
- Donaldson, S. I., Dollwet, M., & Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 185–195. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J., & Johnson, L. D. (2003). The Session Rating Scale: preliminary psychometric properties of a “working” alliance measure. *Journal of Brief Therapy*, 3(1), 3–12. <https://doi.org/10.1.1.463.8178>
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Jong, J., & Bohlmeijer, E. (2020). The efficacy of multi-component Positive Psychology Interventions: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Happiness Studies*, 21, 357–390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>

- Hoffmann, T. C., Glasziou, P. P., Boutron, I., Milne, R., Perera, R., Moher, D., Altman, D. G., Barbour, V., Macdonald, H., Johnston, M., Lamb, S. E., Dixon-Woods, M., McCulloch, P., Wyatt, J. C., Chan, A.-W., & Michie, S. (2014). Better reporting of interventions: template for intervention description and replication (TIDieR) checklist and guide. *BMJ*, *348*(g1687), 1–12. <https://doi.org/10.1136/bmj.g1687>
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *22*(1), 111–122. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Mello, L. T. N. de, Paiotti-Pereira, V. A., Iacob, V., & Jesus, S. N. De. (2021). A COVID-19 no Ensino à Distância: percepções e impactos em estudantes do ensino superior. [Manuscript submitted for publication]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Universidade do Algarve.
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Andretta, I., Marques-Pinto, A., Chiodelli, R., Matavelli, R. D., & Paiotti-Pereira, V. A. (2021). *Soft Skills for Life Program: a pilot study with higher education students* [Manuscript in preparation]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Universidade do Algarve.
- Mitchell, J., Vella-Brodrick, D., & Klein, B. (2013). Positive Psychology and the internet: a mental health opportunity. *E-Journal of Applied Psychology*, *6*(2), 30–41. <https://doi.org/10.7790/ejap.v6i2.230>
- Prasko, J., Hruby, R., Holubova, M., Latalova, K., Vyskocilova, J., Slepecky, M., Ociskova, M., & Grambal, A. (2016). Positive Cognitive Behavioral Therapy. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, *58*(1), 23–32.
- Proudfoot, J., Klein, B., Barak, A., Carlbring, P., Cuijpers, P., Lange, A., Ritterband, L., & Andersson, G. (2011). Establishing guidelines for executing and reporting internet intervention research. *Cognitive Behaviour Therapy*, *40*(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.573807>
- Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2019). A multi-component wellbeing programme for upper secondary students: effects on wellbeing, buoyancy, and adaptability. *School Psychology International*, *40*(1), 49–65. <https://doi.org/10.1177/0143034318806546>
- Ritterband, L. M., Andersson, G., Christensen, H. M., Carlbring, P., & Cuijpers, P. (2006). Directions for the International Society for Research on Internet Interventions (ISRII). *Journal of Medical Internet Research*, *8*(3), 1–6. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.3.e23>

- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73–83. <https://doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>
- Scheerens, J., van der Werf, G., & de Boer, H. (2020). Soft Skills in education. In *Soft Skills in Education*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54787-5>
- Taylor, C. B., & Luce, K. H. (2003). Computer- and internet-based psychotherapy interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 18–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.01214>
- Verberg, F. L. M., Helmond, P., & Overbeek, G. (2018). Study protocol: a randomized controlled trial testing the effectiveness of an online mindset intervention in adolescents with intellectual disabilities. *MBC Psychiatry*, 18(377), 2–12. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1939-9>
- Vieira, D. A. (2014). Do “soft” ao “hard”: questionário de avaliação de competências para o Trabalho. *IX Congresso Ibero-Americano de Psicologia/ 2º Congresso Nacional Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses*.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Consórcio Maior Empregabilidade/Fórum Estudante.
- Williams, M., & Penman, D. (2015). *Atenção Plena - Mindfulness - Como encontrar a paz em um mundo frenético*. Sextante.
- Yan, L., Yinghong, Y., Man, S., Lui, C., Whiteside, M., & Tsey, K. (2019). Teaching “soft skills” to university students in China : the feasibility of an Australian approach. *Educational Studies*, 45(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446328>

Estudo 6 - Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais²

Skills for Life Program: perceptions of higher education students on soft skills

Luana Thereza Nesi de Mello, Saúl Neves de Jesus, Roberto Chiodelli, & Rafaela Matavelli

Resumo

Este estudo objetivou analisar a satisfação de um curso *e-learning* para o desenvolvimento de competências transversais, em estudantes da Universidade do Algarve que participaram do Programa Competências para a Vida. Participaram do curso 811 estudantes do ensino superior, divididos em três anos de curso. Cada ano foi composto por quatro módulos, totalizando um curso de 20 horas. Ao final de cada módulo os estudantes tinham a opção de responder ao *Session Rating Scale* (SRS), uma escala *Likert* de cinco pontos com quatro perguntas que objetivam avaliar a experiência após completar cada módulo. Em adição, havia três perguntas abertas, referente aos aspetos que mais e menos gostaram sobre o módulo, além do tempo de dedicação. Neste artigo serão apresentados alguns resultados da adesão e satisfação dos participantes. Cada módulo foi avaliado por uma média de 115 alunos (mín. 48; máx. 196). A média das notas de todos os módulos foi superior a 4, garantindo uma satisfação alta. Pensar em temáticas pertinentes não só para o desenvolvimento académico, como pessoal foram relatadas como positivas. Situações como a curta duração do curso e o formato *e-learning* foram apontadas como algo a desenvolver. A análise do relato dos participantes é importante para a manutenção do programa. Esta modalidade mostrou-se uma alternativa viável para desenvolvimento de competências transversais nessa população.

Palavras-chaves: competências transversais, e-learning, ensino superior, estudantes universitários, psicologia positiva

² Referência completa: Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Chiodelli, R., & Matavelli, R. D. (2021). Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais. In C. Andrade, J. L. Fernandes, S. Coimbra, & S. Fonseca (Eds.), *A voz dos Estudantes do Ensino Superior* (pp 121-142). CINEP.

Abstract

This study aimed to analyze the satisfaction of an e-learning course for the development of soft skills, in students from the University of Algarve who participated in the Soft Skills for Life Program. The course was attended by 811 higher education students, divided into 3- years course. Each year was composed of four modules, totaling a 20-hour course. At the end of each module students had the option to answer the Session Rating Scale (SRS), a five-point Likert scale with four questions that aimed to evaluate the experience after completing each module. In addition, there were three open-ended questions, referring to the aspects they liked most and least about the module, as well as the time spent on it. This article will present some results of the adherence and satisfaction of the participants. Each module was evaluated by an average of 115 students (min. 48; max. 196). The average grade of all modules was higher than 4, guaranteeing high satisfaction. Thinking about pertinent topics, not only for academic but also personal development, were reported as positive. Situations such as the short duration of the course and the e-learning format were pointed out as something to be developed. The analysis of the participants' reports is important for the maintenance of the program. This modality proved to be a viable alternative for developing soft skills in this population.

Keywords: soft skills, e-learning, higher education, university students, positive psychology

Introdução

As competências transversais (e.g., autocontrole, assertividade, disponibilidade para a aprendizagem, gestão do tempo, iniciativa, trabalho em equipe, planejamento, e tolerância ao estresse, entre outras) são decisivas para a performance dos alunos nas instituições, especialmente, se tivermos em consideração o contexto dinâmico em que estes se encontram. O desenvolvimento de práticas de bem-estar, para a diminuição do abandono escolar e o aumento do sucesso acadêmico, fomentam um conjunto de conhecimentos (saber o que fazer), habilidades (saber como fazer) e atitudes (estar motivado para fazer). Espera-se que ao longo da sua formação, o aluno não apenas tenha o conhecimento teórico ou técnico sobre um assunto, mas sim que este demonstre competência (i.e., que saiba aplicar os conhecimentos em situações da vida real), ajustando-se da melhor forma a diferentes contextos (Rey, 2002).

Desta forma, implementar ações que tenham como objetivo não só o desenvolvimento de competências transversais, constituem-se como fundamentais para contribuir na saúde mental dos estudantes, propiciando uma resinificação das suas características pessoais e fomentando os processos ligados ao bem-estar subjetivo (Bolier et al., 2013; Botella et al., 2011; Mitchell et al., 2013). As emoções positivas podem levar a comportamentos positivos e estados de felicidade que contribuem significativamente para a saúde robusta, mitigam os efeitos fisiológicos e cognitivos das emoções negativas e diminuem a reatividade ao estresse (Bower et al., 2009; Fredrickson, 2006; Fredrickson & Branigan, 2005).

Neste sentido, a percepção dos estudantes é fundamental para o alinhamento das intervenções propostas. Estudos portugueses têm verificado essas questões, seja na ótica do aluno (T. N. C. Santos, 2019) como também na visão dos empregadores (Faria, 2018) ou ambos (Pais, 2020). Entretanto, estes estudos ainda são transversais e o seu desfecho principal é a empregabilidade.

De forma mais global, as intervenções focadas para o desenvolvimento das competências transversais também têm levado em consideração apenas o aumento da empregabilidade como desfecho primário. Uma revisão sistemática e meta-análise, que ainda está sendo conduzida por Vlemincx et al. (n.d.), sobre a eficácia do treino de competências transversais no desenvolvimento destas em estudantes do ensino superior, reforça esta tendência. O estudo tem como intenção realizar uma análise de subgrupos, que serão divididos em: tipo e implementação da intervenção; categorias de desfecho (empregabilidade e competências transversais); categorias de habilidades e população.

A fim de adaptar-se as necessidades individuais de cada aluno, as intervenções *online* (também chamadas de *web-based interventions*) trazem muitas vantagens, entre elas a adesão de um número mais abrangente de estudantes, entre eles os estudantes trabalhadores, aqueles com tempo reduzido ou os deslocados, que por vezes não podem se beneficiar de programas presenciais (Proudfoot et al., 2011; Ryan et al., 2010; Taylor & Luce, 2003). Esta modalidade pode ser usada para melhorar a saúde mental dos alunos, apropriando-se do conceito da tecnologia positiva. Este conceito reúne estratégias baseadas na tecnologia para melhorar a qualidade da experiência pessoal, aumentar o bem-estar e gerar forças e resiliência em indivíduos (Botella et al., 2011; Riva et al., 2011). Além disso, são ferramentas cada vez mais importantes para profissionais da saúde pública e pesquisadores (Ritterband et al., 2006).

De toda forma, percebe-se que ainda há uma lacuna que busque integrar as competências socioemocionais, qualidade de vida, uso de tecnologias e saúde mental dos estudantes com as competências transversais, colocando o aluno como papel central não só no controle da sua carreira, mas da sua vida; ou seja, preparar um aluno em sua totalidade. Sendo assim, justifica-se a importância de ações voltadas para a integração dessas duas variáveis, sendo este um dos objetivos do Programa Competências para a Vida. Este estudo objetivou analisar a satisfação de um curso *e-learning* para o desenvolvimento de competências transversais e socioemocionais, em estudantes que participaram do Programa Competências para a Vida, na Universidade do Algarve.

Método

Participantes

Participaram do curso 811 estudantes do ensino superior, divididos em três anos diferentes da intervenção (1º, 2º e 3º ano). Eram, em sua maioria, participantes do sexo feminino (76.2%, $n = 616$), com idades entre 17 e 62 anos ($M = 24.18$; $DP = 7.34$) e alunos da licenciatura ($n = 596$, 73.5%).

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Desenvolvido pelos autores para mensurar aspectos gerais do participante como idade, curso em que está matriculado, ano que está cursando, se está empregado atualmente e com quantas pessoas reside.

Session Rating Scale (SRS)

Ao final de cada módulo os estudantes tinham a opção de responder ao *Session Rating Scale* (SRS, Duncan et al., 2003, Apêndice B), adaptada pelos autores com base no estudo de Verberg, Helmond e Overbeek (2018). Trata-se de uma escala *Likert* de cinco pontos, variando de *completamente falsa* (1) a *completamente verdadeira* (5), com quatro perguntas que objetivam avaliar a experiência após completar cada módulo. A média das notas por módulo fornecerá um grau médio de satisfação por módulo e, posteriormente, o nível de satisfação dos quatro módulos.

Os participantes responderam anonimamente quatro questionamentos com base na sua experiência após completar o módulo como, por exemplo, “Eu senti-me compreendido, e respeitado” (Relação), “O que fizemos hoje é importante para mim” (Objetivos e Tópicos/Temas), “Eu gostei do que fizemos hoje” (Abordagem ou Método), “Espero que da próxima vez façamos algo parecido” (No Geral).

A escala demonstrou uma confiabilidade e validade satisfatórias em pesquisas anteriores (Duncan et al., 2003). No presente estudo, apresentou um alfa de .87. Por fim, os participantes responderam a três perguntas abertas como uma medida qualitativa da satisfação do módulo: “Quanto tempo você dedicou a este módulo na semana?”, “O que você mais gostou no módulo de hoje?”, “O que você menos gostou no módulo de hoje?”.

Procedimentos

Intervenção - Programa Competências para a Vida

Trata-se de uma *web-based intervention* composta por vídeos, tarefas práticas e partilha de materiais complementares. Tem como objetivo o desenvolvimento de competências transversais e socioemocionais em estudantes da Universidade do Algarve (UAlg), em Portugal. O programa foi conduzido por doutores e doutorandos em Psicologia, com expertise nas áreas abordadas.

Desde o início, o curso teve cinco edições diferentes. Cada ano do curso é composto por quatro módulos cada, totalizando um curso *e-learning* de 20 horas no qual os alunos acedem aos conteúdos no horário mais adequado diante da sua organização. O curso ocorre na Tutoria Eletrónica (*Moodle*) da UAlg, uma plataforma de *Learning Management System* (LMS), que proporciona um espaço no qual os alunos conseguem acessar os materiais disponibilizado de forma organizada, além de interagir com os colegas e tutores.

Ao longo dos três anos do curso foram utilizadas temáticas relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais e aspectos cognitivo-comportamentais positivos em formato de vídeos curtos. Além dos vídeos, havia *quizzes*, tarefas obrigatórias e complementares e material extra relacionados aos temas trabalhados semanalmente (e.g., vídeos extras, animações, ferramentas e aplicações). Todo o material teve como objetivo instigar o aluno a pensar e agir a respeito da aplicabilidade das competências na sua vida. A Tabela 6.1 apresenta todas as temáticas de acordo com cada ano e módulo.

Tabela 6.1*Temáticas de acordo com cada ano e módulo do curso*

Ano	Módulo	Nome do Módulo	Temáticas
1º ano	1	Métodos de Estudos & Organização Pessoal	a) Métodos de estudos b) Taxonomia dos objetivos educacionais c) <i>Flow</i>
	2	Adaptação & Atenção Plena (<i>Mindfulness</i>)	a) Adaptando-se a uma Nova Realidade b) Atenção Plena (<i>Mindfulness</i>) c) Comer com Atenção Plena
	3	Assertividade & Comunicação	a) Assertividade b) Apresentação de trabalho c) Expressão Corporal
	4	Gestão de Stress & Lidando com pensamentos e emoções	a) Gestão do Stress b) Lidando com pensamentos e emoções
2º ano	1	Gestão de tempo	a) <i>Getting Things Done</i> – David Allen b) 7 hábitos – Stephen Covey c) Matriz de Prioridade – Dwight Eisenhower
	2	Espiritualidade & Meditação	a) Espiritualidade b) Meditação c) Meditação Guiada
	3	Relacionamento Interpessoal & Gestão de Conflitos	a) Relacionamento Interpessoal b) <i>Coping</i> c) Resiliência
	4	Autorregulação & Motivação para a Excelência	a) Perfeccionismo e autorregulação b) Motivação c) Otimismo
3º ano	1	Tomada de Decisão & Análise e Resolução de Problemas	a) Tomada de Decisão b) Análise e Resolução de Problemas
	2	Empreendedorismo & Empregabilidade	a) Empreendedorismo e Empregabilidade b) <i>Curriculum Vitae</i> & Europass c) Vídeo Currículo
	3	Trabalho de Equipa, Liderança & Suporte Social	a) Trabalho de Equipa b) Liderança c) Suporte Social
	4	Ética e Responsabilidade Social & Gratidão	a) Ética e Responsabilidade Social b) Gratidão

Nota. A estrutura e o protocolo completo do curso está descrita em Mello, Jesus, et al., (2021).

Análise de dados

A Análise Temática utiliza-se de seis passos: transcrição dos dados, codificação de aspectos interessantes, união dos códigos em temas, revisão dos temas, refinação dos temas e a produção do relatório descrevendo cada tema com base na literatura (Braun & Clarke, 2006). A análise dos dados foi indutiva, i.e., os temas foram criados à posteriori, a partir dos dados levantados. A análise foi realizada manualmente e nas etapas de transcrição, leitura, codificação e organização dos temas, contou-se com um juiz, garantindo maior fidedignidade na interpretação dos dados. Este processo deu origem aos temas descritos na Tabela 6.2.

Tabela 6.2

Temáticas e subtemáticas

Temas	Subtemas
1) Competências a desenvolver	1.1) Reflexão
2) Conteúdo dos módulos	2.1) Teórico-prático
	2.2) Qualidade do curso
	2.3) Material complementar disponibilizado
3) Tarefas propostas	3.1) Tarefas práticas
	3.2) Dificuldade na tarefa

O tema “1) Competências a desenvolver”, envolve os aspectos citados pelos participantes que favorecem a reflexão e o desenvolvimento das competências de cada módulo. O tema “2) Conteúdo dos módulos”, diz respeito aos subtemas teórico-prático, relacionado ao conteúdo, a forma que foi apresentado e os exemplos práticos mencionados; a qualidade do conteúdo do módulo e material complementar disponibilizado, elementos fortemente relacionados em como cada módulo foi pensado. Já o tema “3) Tarefas propostas”, referem-se na avaliação do participante diante da praticidade das tarefas e possíveis dificuldades na execução. Tonar-se importante destacar que todos os módulos apresentavam um espaço para que o estudante apontasse o que mais gostou e o que menos gostou no módulo em questão.

Resultados

Cada módulo foi avaliado por uma média de 115 pessoas (mín. 49; máx. 193). A média das notas de quase todos os módulos (10 de 12 módulos) foi superior a 4, garantindo uma satisfação alta. Os valores relativos às médias (valores mínimos e máximos) e a quantidade de cada respondente por ano, estão apresentados na Tabela 6.3.

Tabela 6.3*Avaliação da satisfação segundo os critérios do SRS*

Ano	Eu senti-me compreendido e respeitado	O que fizemos hoje é importante para mim	Eu gostei do que fizemos hoje	Espero que da próxima vez façamos algo parecido	Respondentes
	<i>M (SD)</i>				<i>n</i>
1º	4.46 (.56) – 4.75 (.40)	4.32 (.60) – 4.71 (.44)	4.25 (.76) – 4.58 (.53)	3.88 (.80) – 4.35 (.64)	49 – 104
2º	4.47 (.66) – 4.63 (.48)	4.23 (.80) – 4.61 (.53)	4.27 (.83) – 4.56 (.53)	3.88 (.92) – 4.47 (.61)	108 – 186
3º	4.53 (.59) – 4.67 (.48)	4.46 (.61) – 4.65 (.51)	4.44 (.66) – 4.59 (.55)	4.17 (.70) – 4.42 (.64)	111 – 190

Nota. Valores mínimos e máximos.

Os participantes dedicaram uma média de 2.5 horas por módulo, com uma abrangência de tempo, variando de 10 minutos a 7 horas por semana. Além disso, responderam a duas perguntas: “O que você mais gostou no módulo de hoje?” e “O que você menos gostou no módulo de hoje?”; totalizando 1.882 comentários. Após um *screening* inicial que selecionou e omitiu comentários neutros ou nada específicos (e.g., “nada a apontar”, “gostei de tudo” e semelhantes), chegamos a um número de 1.067 comentários que foram selecionados e organizados de acordo com as temáticas já descritas na Tabela 6.2.

Competências a desenvolver

Os módulos do curso foram organizados com foco em um conjunto de competências transversais e socioemocionais para serem desenvolvidas. Além disso, algumas competências foram consideradas permanentes no programa como um todo, e.g., tomada de decisão (atividade do *Roadmap* como módulo bônus em todos os anos), comunicação escrita (ao reportar as atividades), domínio de línguas estrangeiras (vídeos e materiais complementares) e utilização de novas TICs (partilha de aplicativos e ferramentas). Os relatos estarão identificados da seguinte maneira: AXMY, onde X corresponde ao ano do curso (1º, 2º ou 3º) e Y o módulo (1, 2, 3 ou 4).

Reflexão

Ao selecionar os relatos, considerou-se uma análise mais introspectiva do participante e *feedbacks* mais abrangentes do módulo, e.g., “Compreender que não temos de reprimir sentimentos, temos de saber lidar com eles” (A1M4), caracteriza uma percepção da necessidade de desenvolver competências socioemocionais. Além de relatos assim, uma outra perspectiva foi identificada, e.g., “O stress de ter tomado mais consciência ainda que tenho decisões por tomar a refletir” (A1M1), apontando que o curso realmente convida o aluno a comprometer-se com o processo.

De forma complementar, porém mais focado nas emoções, “Este módulo proporcionou-me refletir sobre mim, sobre pensamentos e acontecimentos, valorizar certas coisas que talvez não valoriza-se por serem já tão normais... no fim de cada sessão senti-me mais leve ou mais resolvido” (A2M4). Além disso, os relatos do 3º ano apresentaram, de forma geral, uma análise mais completa,

Adorei realizar o questionário e descobrir quais são as minhas maiores forças pessoais e as menores. A minha maior força pessoal é a honestidade, o que sinto que vai de encontro com os meus valores. Também me confirmou a minha suspeita em relação a ter como menor força pessoal a liderança, algo que este módulo me ajudou a melhorar (...).

Conteúdo dos módulos

Teórico prático

Um dado que chamou a atenção foi a adesão às tarefas complementares, com destaque ao conteúdo do *Flow* (A1M1): “Da videoaula sobre o *Flow* porque era algo sobre o qual não tinha conhecimento e que me ajudou a reestruturar a minha rotina de estudos, entre outros”. Dos 28 relatos alocados neste tópico, 16 (57.1%) mencionaram esta temática. Este dado indica uma possível necessidade de reorganizar a estrutura do curso e colocar esta temática como principal.

Os alunos ao longo dos três anos apontaram algumas sugestões, e.g., “Senti falta de mais estratégias para lidar com pensamentos e aceitar as emoções que eles nos trazem” (A1M4), “Senti falta de uma abordagem que nos ajude a trabalhar a nossa assertividade em manter a organização que foi planejada ou até mesmo como lidar com as atividades que não são previstas” (A2M1) e “Acho que a análise e resolução de problemas poderia ser um tópico mais aprofundado” (A3M1). Essa percepção é muito importante para

alinhar e desenvolver os tópicos já abordados no curso, com a intenção de tornar-se mais explicativo e elucidativo.

Qualidade do curso

Esta subtemática agrupou comentários curtos como “O conteúdo em si” (A1M1), “A clareza nas explicações” (A2M4) e “Os vídeos explicativos muito claros e elucidativos” (A3M3) e alguns mais elaborados “Gostei dos vídeos, que dão exemplos de como fazer as tarefas e nos ensinam coisas que são importantes e que podemos utilizar futuramente, não só para o curso” (A1M1) e “Formato dos vídeos (gostei da forma como os conteúdos foram abordados, a linguagem utilizada, o facto de serem curtos e objetivos)” (A3M1). Estes relatos positivos diante da qualidade do curso oferecido corroboram com a adesão e participação dos alunos no curso.

Sabe-se que alguns alunos ficam mais confortáveis por apenas repetir um padrão ou cumprir com um objetivo bem delineado e, desta forma, alguns alunos mostraram descontentamento “Acho que a quantidade de opções acaba por confundir um pouco, mas ao mesmo tempo faz com que possamos incluir algumas coisas em outros métodos” (A2M1) e o mesmo tempo apontaram como algo positivo “Do facto de termos acesso a duas técnicas diferentes para determinarmos as nossas prioridades” (A2M1) e “Possuir várias opções, de onde posso escolher aquela com que mais me identifico” (A2M2).

Além disso, um diferencial deste curso foi o acompanhamento do aluno e o fornecimento de *feedbacks* para todas as tarefas obrigatórias, pontuado como grande valia “(...) Em relação ao módulo bónus, gostei do rápido *feedback*” e “Gostei imenso do facto de recebermos *feedback* das tarefas”. Outro aspecto apontado foi a duração do curso ser insuficiente “O facto do curso ter passado de forma tão rápido” (A1M4), além da organização “A forma como está organizado o curso, muito dinâmico e de fácil acompanhamento. Vídeos curtos, mas muito explicativos. Parabéns!” (A3M4).

Material complementar disponibilizado

A respeito do material complementar disponibilizado, pode-se citar a constante oferta de ferramentas para fomentar a importância e a aplicabilidade das TICs nas ações dos participantes. “Gostei particularmente de trabalhar com novas ferramentas virtuais. É sempre bom explorar novas formas de organizar o nosso tempo e adaptar os métodos introduzidos no nosso dia a dia” (A2M1).

Tarefas propostas

Tarefas práticas

O 4º módulo do 2º ano recebeu elogios sobre a tarefa obrigatória da meditação, e.g., “A paz que o exercício me conseguiu transmitir quando sempre achei que a meditação era algo que não se aplicava a uma aluna como eu. Consegui perceber que todos precisamos de um respirar fundo na vida.”; “Apreciei a introdução a esta nova forma de preparar o meu corpo e mente para lidar melhor com as variadas situações no meu dia a dia. Considero que, todos deveriam pelo menos experimentar esta prática, pois é importante percebermos aquilo que realmente funciona para nós (próprios) ou aquilo que não funciona.” Dos 44 *feedbacks*, 38 (86.4%) possuíam a palavra “meditar” ou “meditação” no seu contexto.

Um detalhe curioso foi verificado a respeito da tarefa bônus relacionada ao *Roadmap*. Esta foi a única tarefa proposta de forma igual nos três anos. Os participantes do 1º ano relataram que gostaram do *Roadmap*, e.g., “Aprender a fazer o *roadmap* e o planeamento dos estudos”, mas em contrapartida, os do 3º ano pontuaram que foi o que menos gostaram no módulo “O *roadmap* bastante simples”.

Dificuldade na tarefa

Este tópico foi, em sua maioria, composto por *feedbacks* referentes ao que os alunos menos gostaram no curso. Em um dos módulos, a tarefa complementar consistia na gravação de um pequeno vídeo onde fosse possível testar na prática as temáticas abordadas: assertividade na comunicação, expressão corporal, capacidade de conceptualização e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Neste aspecto, alguns participantes sentiram-se desconfortáveis, como pode ser observado no *feedback* “Pessoalmente a parte de a tarefa complementar ter o vídeo para realizar mas acho que é um bom exercício, eu pessoalmente é que me deixa desconfortável” (A1M3). Além disso, “Ter que por sentimentos em palavras, como no relato da atividade, não é algo muito fácil de se fazer para mim” (A1M2) demonstra um ponto menos prático do curso *online*, onde a validação e o incentivo para exprimir as emoções torna-se limitado.

Discussão

O presente estudo oportuniza a reflexão da avaliação e a percepção de alunos do ensino superior que participaram de um curso *online* para o desenvolvimento de

competências transversais e socioemocionais. Considerar a opinião do participante é a melhor forma para definir se o conteúdo está a ser entregue com a qualidade inicialmente pensada.

A análise do *feedback* dos participantes é importante para a manutenção dos programas. O curso *online* mostrou-se uma alternativa viável para desenvolvimento de competências transversais em estudantes do ensino superior. O uso de recursos digitais têm sido cada vez mais utilizado, principalmente pela propagação do ensino remoto (Mello, Paiotti-Pereira, et al., 2021).

A importância do processo reflexivo e autoperceptivo diante de um curso *e-learning* é fundamental para que o aluno atribua significado para os objetivos propostos (Martin et al., 2018). A parte mais reflexiva das competências a serem desenvolvidas torna-se uma medida adequada que espelha como o participante tem percebido o curso de forma mais subjetiva. Ao longo da análise foi possível observar um maior comprometimento reflexivo na narrativa dos participantes conforme o curso vai avançando e, conseqüentemente, a maturidade vocacional também se desenvolve.

Uma das preocupações durante o desenvolvimento do curso era de ter opções variadas para as mesmas temáticas, com o intuito de apresentar possibilidades diante dos interesses individuais. A literatura aponta alguns aspectos que devem ser considerados com relação aos cursos *online* são: acessibilidade de materiais e alinhamento de valores, i.e., a colaboração e o trabalho de equipe, encorajando discussões valiosas e o uso de métodos de avaliação eficazes (Dumford & Miller, 2018; Khan et al., 2017).

Em alguns comentários foi possível perceber que os alunos valorizaram o rápido *feedback* das atividades. Optar por tornar o curso personalizado às respostas dos alunos é algo que demanda tempo e profissionais; entretanto, esta ação acaba por validar as emoções e partilhas dos participantes, reforçando a adesão no curso. Um ensino e aprendizado *online* eficaz requer ambiente projetado que promova o envolvimento do aluno com os tutores, colegas e conteúdo do curso. Este cuidado fomenta um ensino *online* efetivo e ativo de ambas as partes (Leibold & Schwarz, 2015; Tanis, 2020).

De forma complementar, alguns alunos conseguiam organizar um *feedback* mais reflexivo e imersivo, ao partilhar reflexões que não eram sequer apontadas diretamente no curso, mas que suscitaram neles aquela linha de pensamento. Por outro lado, alguns participantes eram extremamente objetivos ou apontavam apenas o nome da temática que mais tinha chamado a atenção. O *feedback* não só desempenha um papel crítico no

aprendizado, mas também pode impulsionar o engajamento e a motivação dos estudantes (Meikleham & Hugo, 2020).

Alguns relatos foram encontrados tanto na parte positiva quanto na negativa. O conteúdo teórico-prático e a tarefa realizada são exemplos disso. Uma possibilidade de compreensão deste fenômeno diz respeito à capacidade subjetiva do participante de se comprometer e estar disponível para experimentar a tarefa, principalmente aquelas que abordam questões mais individuais.

Situações como a curta duração do curso e o formato exclusivo *online* foram apontadas como algo a desenvolver. O curso ao longo de três anos já é uma tentativa de manter o aprendizado ao longo da vida como métrica constante. Além disto, tarefas que envolviam uma autoexposição foram vistas como uma das maiores dificuldades dos alunos, seja pela insegurança diante do novo ou até mesmo a avaliação negativa dos pares e tutores. Por fim, destacamos novamente que a escrita dos comentários era completamente anônima e, mesmo assim, poucos foram os comentários a respeito do que os participantes “menos gostaram” do módulo em questão.

Considerações Finais

O Programa de Competências para a Vida se propôs a desenvolver não só um conjunto de competências identificadas como fundamentais para a integração socioprofissional dos alunos, mas também competências socioemocionais, quer por via das atividades relacionadas à Psicologia Positiva, quer na integração de técnicas da Teoria Cognitiva-Comportamental. Desta forma, o desenvolvimento de competências de comunicação escrita e oral, trabalho em equipe, pensamento crítico, autonomia, planejamento e organização, liderança e tomada de decisão, parece ir ao encontro não só com o que se espera nesta fase, mas também das exigências do mercado de trabalho, bem como responder às expectativas dos próprios estudantes. Esta expectativa deve sempre ser revista, para que os objetivos do curso também não sejam estáticos e busquem oferecer aos alunos as melhores ferramentas disponíveis para a sua formação.

De toda forma, embora esta intervenção seja considerada inovadora dentro desta abordagem, outros estudos estão sendo conduzidos para uma avaliação da eficácia das práticas implementadas e do seu impacto nos estudantes. Além disso, uma das principais limitações deste estudo é a quantidade de informação a ser analisada. Sabe-se que cada ano do curso tem características específicas, o que orienta para uma análise mais focal e específica. Sugere-se que estudos futuros possam considerar uma modalidade *b-learning*

com encontros presenciais. Por fim, deve-se buscar investir em um sistema de ensino que seja integrado, que promova o desenvolvimento dos estudantes como um todo, contribuindo para o seu sucesso dos seus alunos não apenas na transição para o mercado de trabalho, mas também no processo de desenvolvimento da sua carreira ao longo da vida.

Referências

- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health, 13*(119). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcaniz, M., & Baños, R. M. (2011). The present and future of positive technologies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(2), 78–84. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0140>
- Bower, J. E., Moskowitz, J. T., & Epel, E. (2009). Is Benefit Finding Good for Your Health? *Current Directions in Psychological Science, 18*(6), 337–341. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01663.x>
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education, 30*(3), 452–465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J., & Johnson, L. D. (2003). The Session Rating Scale: preliminary psychometric properties of a “working” alliance measure. *Journal of Brief Therapy, 3*(1), 3–12. <https://doi.org/10.1.1.463.8178>
- Faria, J. P. (2018). *As competências transversais no processo de recrutamento e seleção de recursos humanos: um estudo em empresas*. Universidade do Minho.
- Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *Journal of Positive Psychology, 1*(2), 57–59. <https://doi.org/10.1080/17439760500510981>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Khan, A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J. (2017). Active learning: engaging students to maximize learning in an online course. *The Electronic Journal of E-Learning, 15*(2), 107–115.
- Leibold, N., & Schwarz, L. M. (2015). The art of giving online feedback. *Journal of Effective Teaching, 15*(1), 34–46. <http://ezproxy.ace.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=eric&AN=EJ1060438&site=eds-live&scope=site>
- Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation

- strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *Internet and Higher Education*, 37(March 2017), 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.003>
- Meikleham, A., & Hugo, R. (2020). Understanding informal feedback to improve online course design. *European Journal of Engineering Education*, 45(1), 4–21. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1563051>
- Mello, L. T. N., Paiotti-Pereira, V. A., Iacob, V., & Jesus, S. N. (2021). A COVID-19 no Ensino à Distância: percepções e impactos em estudantes do ensino superior. *Ler Educação*. [Manuscript submitted for publication]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Andretta, I., Marques-Pinto, A., Chiodelli, R., & Matavelli, R. (2021). Programa Competências para a Vida: protocolo de uma web-based intervention com estudantes do ensino superior. *IV Seminário de Desenvolvimento e Aconselhamento de Carreira*. [Manuscript submitted for publication]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Mitchell, J., Vella-Brodrick, D., & Klein, B. (2013). Positive Psychology and the internet: a mental health opportunity. *E-Journal of Applied Psychology*, 6(2), 30–41. <https://doi.org/10.7790/ejap.v6i2.230>
- Pais, C. F. (2020). *A importância das competências transversais na inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho - a perspectiva dos recém diplomados e dos empregadores*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Proudfoot, J., Klein, B., Barak, A., Carlbring, P., Cuijpers, P., Lange, A., Ritterband, L., & Andersson, G. (2011). Establishing guidelines for executing and reporting internet intervention research. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.573807>
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Artmed.
- Ritterband, L. M., Andersson, G., Christensen, H. M., Carlbring, P., & Cuijpers, P. (2006). Directions for the International Society for Research on Internet Interventions (ISRII). *Journal of Medical Internet Research*, 8(3), 1–6. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.3.e23>
- Riva, G., Baños, R. M., Botella, C., Wiederhold, B. K., & Gaggioli, A. (2011). Positive Technology: Using Interactive Technologies to Promote Positive Functioning. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 69–77. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0139>

- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73–83. <https://doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>
- Santos, T. N. C. (2019). *As Competências Transversais e a Empregabilidade dos Diplomados da Universidade do Porto*. Universidade do Porto.
- Tanis, C. J. (2020). The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning. *Research in Learning Technology*, 28(1063519), 1–25. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2319>
- Taylor, C. B., & Luce, K. H. (2003). Computer- and internet-based psychotherapy interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 18–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.01214>
- Verberg, F. L. M., Helmond, P., & Overbeek, G. (2018). Study protocol: a randomized controlled trial testing the effectiveness of an online mindset intervention in adolescents with intellectual disabilities. *MBC Psychiatry*, 18(377), 2–12. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1939-9>
- Vlemincx, E., Porneso, R., Panteli, M., Arvantis, A., Theodorou, M., & Panayiotou, G. (n.d.). Systematic review and meta-analysis on the efficacy of soft skills training on the development of soft skills in higher education students. *PROSPERO 2021 CRD42021236944*. https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42021236944

Considerações Finais

O Programa de Competências para a Vida (CPV) teve como objetivo a implementação de um programa *online* para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes. Desta forma, duas teorias embasaram esta intervenção: a Psicologia Positiva e a Teoria Cognitiva-Comportamental. Por meio do artigo teórico foi possível compreender como estes conceitos convergem entre si e podem ser integrados de forma satisfatória. Já o segundo estudo nos proporcionou uma validação importante para o uso de uma escala apropriada no contexto do ensino superior. A fim de validar a intervenção desenvolvida, o terceiro estudo se propôs a avaliar o programa piloto, fornecendo dados importantes para a consolidação do programa CPV em seu modelo final. Os resultados apresentados no quarto estudo são satisfatórios e demonstram efeitos da intervenção ao longo do tempo não apenas nas competências transversais, como também nos demais aspectos avaliados. Com o intuito de fornecer uma intervenção possível de ser replicada, o quinto estudo dispõe de um breve protocolo que apresenta a estrutura elaborada. Por fim, os estudantes ganharam voz e, por meio dos seus comentários a respeito do programa CPV, organizamos um estudo para que as percepções destes fossem ouvidas.

A presente tese indica que, de maneira breve e de fácil acesso (visto que a intervenção foi desenvolvida inteiramente *online* e assíncrona) foi possível beneficiar os participantes em diversos aspectos e de forma duradoura. O caráter *online* e assíncrono do programa CPV também facilitou o acesso e adesão à intervenção, apresentando uma taxa de desistência geral de 13% na avaliação de *follow-up* após três meses.

Ao longo do programa CPV, houve também mudanças fora do nosso controle, conseqüentes da COVID-19. A intervenção, previamente pensada em um contexto pré-pandêmico, foi colocada em prova e não se percebeu uma alteração significativa na adesão média dos estudantes. Pelo contrário, os estudantes estavam mais propensos a olhar para si e procurar apoio. Por mais que não tenha sido o objetivo primário, em pouco tempo as intervenções *online* ganharam um destaque maior do que o esperado. Entende-se que este tipo de intervenção surge a fim de complementar qualquer outro tipo de interação. A presente tese endossa a necessidade dos profissionais da saúde e da educação se apropriarem de métricas para o desenvolvimento de ações no formato remoto.

De forma paralela, uma das considerações que se teve ao longo da escrita dos artigos, foi sempre utilizar diretrizes para a elaboração de relatórios. A ausência dessas métricas pode ser um sério obstáculo à disseminação total e transparente do conhecimento

através da pesquisa científica, refletindo mal sobre todas as partes interessadas e potencialmente levando a relatórios tendenciosos, desperdício de recursos e pesquisas que são difíceis ou impossíveis de replicar.

De toda forma, o *follow-up* de três meses, a falta de randomização e a ausência de grupo controle são limitações importantes na metodologia utilizada. Visto que o programa CPV já se mostrou eficiente nesta população, sugere-se que, ao replicá-lo, essas limitações possam ser consideradas como propulsoras de estudos mais robustos. Sugere-se, a partir disso, que o desenvolvimento de intervenções focadas em competências transversais em estudantes do ensino superior pode beneficiar-se de aspectos relativos a protocolos de prevenção e promoção a bem-estar e saúde mental.

O programa CPV, por mais júnior que seja desde a sua origem, já rendeu frutos significativos. A partir dele foi elaborado uma versão dedicada aos Alumni da Universidade do Algarve, com conteúdo e tarefas diferenciadas, que contou com a inscrição de 113 alumni. Em relação ao programa na sua estrutura final, foram conduzidas quatro edições, com mais de mil estudantes que se inscreveram, 810 que iniciaram o programa, 498 que finalizaram e 433 que responderam aos instrumentos de avaliação nos três momentos (pré, pós-teste e *follow-up* de três meses). Sem considerar aqui aqueles estudantes que completaram os três anos do programa.

Além disso, o programa CPV esteve presente na mídia nacional e internacional. Em 2019 teve a sua promoção na programação da Rádio e Televisão de Portugal (RTP). Em 2021 foi uma das iniciativas que garantiu à UAlg o grau de certificação “ouro” no programa *Healthy Campus*, atribuído pela *International University Sports Federation* (FISU), com destaque para o domínio “Saúde Mental e Social”. Em 2022 foi apresentado no “Seminário Internacional de Aprendizagem entre Pares”, a convite da Comissão Europeia e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), numa sessão dedicada a exemplos inovadores sobre orientação vocacional e transição bem-sucedida para o ensino superior. De forma complementar, foi referenciado em diversos eventos científicos e informais sobre temáticas relacionadas.

Destaca-se aqui que esta trajetória não foi construída por apenas uma pessoa. Foi a construção de vários profissionais competentes e com expertises que se complementaram. Foi a consolidação de saberes e de práticas fomentadas e apoiadas. Agradeço especialmente aos doutorados Rafaela Matavelli e Roberto Chiodelli que foram fundamentais para a estrutura deste programa e ao Professor Doutor Saúl Neves de Jesus pela orientação e valorização de uma ideia tão rica para a população académica.

Entende-se que se encerra aqui apenas o ciclo que compõe um doutoramento, mas deseja-se que o programa CPV possa ter repercussões futuras. Por mais que a tese tenha apresentado seis estudos, outras propostas para contemplar outros desdobramentos já estão a ser elaborados. Sendo assim faz-se necessário avaliar se há diferença nos resultados entre os anos do programa CPV. Além disso, considerar os estudantes que participaram de forma longitudinal, será de grande valia.

Que os estudos aqui desenvolvidos possam impulsionar e motivar outros investigadores a replicarem o CPV em seus espaços de atuação. Destaco que o desenvolvimento das competências transversais nos estudantes é apenas uma parte do processo. Além da atuação diretamente com os estudantes, os gabinetes de empregabilidade e inovações pedagógicas precisarão desenvolver maneiras de avaliar e mensurar de forma analítica esses comportamentos. Assim, as empresas e os processos seletivos conseguirão perceber de forma clara a aplicabilidade dessas competências, podendo considerar não apenas a nota final do curso. De forma complementar, sugere-se que futuros estudos possam avaliar as competências transversais também nos professores do ensino superior em vários níveis: desempenho, aplicabilidade e relevância. O olhar para o educador endossa a modelagem enquanto boa prática de aprendizagem.

O programa CPV pode trazer benefícios ao desenvolvimento de competências transversais em estudantes do ensino superior enquanto um protocolo de prevenção e promoção a bem-estar e saúde mental. A tese aqui apresentada contribuiu de forma significativa para o campo das intervenções com competências transversais, aspectos psicológicos positivos e aspectos emocionais no ensino superior.

Referências

- Andretta, I., Gottschalk, L. L. L., Chiodeli, R., & Mello, L. T. N. (2020). Intervenções em TCC com universitários. In M. R. de Carvalho, E. M. de O. Falcone, L. E. N. Malagris, & A. D. Oliva (Eds.), *Produções em Terapia cognitivo-Comportamental: integração e atualização*. Artesã.
- Audibert, A., Vieira, D. A., De Andrade, A. L., & de Oliveira, M. Z. (2020). Transversal and Professional Skills Self-Efficacy Scale: cultural adaptation and evidence of validity. *Trends in Psychology*, 28(3), 368–380. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00030-6>
- Bannink, F. (2013). Are you ready for positive cognitive behavioral therapy? *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), 61–69.
- Bannink, F. (2019). *A prática da Terapia Cognitivo-comportamental Positiva* (1st ed.). Hogrefe.
- Bannink, F., & Geschwind, N. (2021). *Positive CBT, Individual and Group Treatment Protocols for Positive Cognitive Behavioral Therapy*. Hogrefe Publishing.
- Beck, J. S. (2013). *Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática* (2nd ed.). Artmed.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(119). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Faria, J. P. (2018). *As competências transversais no processo de recrutamento e seleção de recursos humanos: um estudo em empresas*. Universidade do Minho.
- Hammill, J., Nguyen, T., & Henderson, F. (2020). Student engagement: The impact of positive psychology interventions on students. *Active Learning in Higher Education*, 2019. <https://doi.org/10.1177/1469787420950589>
- Knapp, P. (2004). *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica*. Artmed.
- Kumar, S., & Hsiao, J. K. (2007). Engineers Learn “Soft Skills the Hard Way”: Planting a Seed of Leadership in Engineering Classes. *Leadership and Management in Engineering*, 7(1), 18–23.

- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111–122. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Luo, Y. F., Yang, S. C., Gong, R., & Lu, C. M. (2019). Learning performance of university students from the perspective of positive psychology. *Social Behavior and Personality*, 47(3). <https://doi.org/10.2224/sbp.7595>
- Marrero, R. J., Carballeira, M., Martín, S., Mejías, M., & Hernández, J. A. (2016). Eficacia de una intervención en psicología positiva combinada con terapia cognitivo conductual en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 32(3), 728–740. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.261661>
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Andretta, I., Marques-Pinto, A., Chiodelli, R., & Matavelli, R. (2021). Programa Competências para a Vida: protocolo de uma web-based intervention com estudantes do ensino superior. In V. Gamboa, L. S. Vieira, C. Martins, S. Rodrigues, A. D. Silva, & M. C. Taveira (Eds.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Desenvolvimento e Bem-estar nos Contextos de Formação e Trabalho* (pp. 164–173). APDC Edições.
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Chiodelli, R., & Matavelli, R. D. (2021). Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais. In C. Andrade, J. L. Fernandes, S. Coimbra, & S. Fonseca (Eds.), *A voz dos Estudantes do Ensino Superior*. CINEP.
- Mello, L. T. N., Paiotti-Pereira, V. A., Iacob, V., & Jesus, S. N. (2021). A COVID-19 no Ensino à Distância: percepções e impactos em estudantes do ensino superior. *Ler Educação*, 3(1), 56–66.
- Mira, A., Bretón-López, J., Enrique, Á., Castilla, D., García-Palacios, A., Baños, R., & Botella, C. (2018). Exploring the incorporation of a positive psychology component in a cognitive behavioral internet-based program for depressive symptoms. Results throughout the intervention process. *Frontiers in Psychology*, 9(NOV), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02360>
- Oliveira, C. T. de, Dias, A. C. G., & Piccoloto, N. M. (2013). Contribuições da terapia cognitivo- comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 9(1), 10–18. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20130003>
- Proudfoot, J., Klein, B., Barak, A., Carlbring, P., Cuijpers, P., Lange, A., Ritterband, L., & Andersson, G. (2011). Establishing guidelines for executing and reporting

- internet intervention research. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.573807>
- Rangé, B. P. (2011). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (2nd ed.). Artmed.
- Rashid, T. (2009). Positive interventions in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 461–466. <https://doi.org/10.1002/jclp.20588>
- Rashid, T., & Seligman, M. (2019). *Psicoterapia Positiva: Manual do Terapeuta*. Artmed.
- Ritterband, L. M., Andersson, G., Christensen, H. M., Carlbring, P., & Cuijpers, P. (2006). Directions for the International Society for Research on Internet Interventions (ISRII). *Journal of Medical Internet Research*, 8(3), 1–6. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.3.e23>
- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73–83. <https://doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>
- Scheerens, J., van der Werf, G., & de Boer, H. (2020). Soft Skills in Education: Putting the evidence in perspective. In *Soft Skills in Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54787-5>
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology* (C. R. Snyder & S. J. Lopez (eds.)). Oxford University Press.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Taylor, C. B., & Luce, K. H. (2003). Computer- and internet-based psychotherapy interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 18–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8721.01214>
- Urs, D. S. (2013). Soft skills for the engineering students. *Synergy*, 9(2), 137–142. <https://pdfs.semanticscholar.org/fbf4/0a9446331b41d3f11ef3b7035fe33e2b452f.pdf>
- Vieira, D. A. (2014). Do “soft” ao “hard”: questionário de avaliação de competências para

o Trabalho. *IX Congresso Ibero-Americano de Psicologia/2º Congresso Nacional Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses.*


Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Consórcio Maior Empregabilidade/Fórum Estudante.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/02.pdf>

Wright, J. H., Basco, M. R., & Thase, M. E. (2008). *Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental: um guia ilustrado.* Artmed.

Yan, L., Yinghong, Y., Man, S., Lui, C., Whiteside, M., & Tsey, K. (2019). Teaching “soft skills” to university students in China: the feasibility of an Australian approach. *Educational Studies*, 45(2), 242–258.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446328>

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Competências para a vida

Inquérito 1 | Programa Competências para a Vida - 5ª ed.

O Gabinete de Apoio a Inovação Pedagógica (GAIP) da Universidade do Algarve (UAIG) está a organizar o curso "Competências para a Vida", que se irá realizar na Universidade do Algarve nos dias 18 de janeiro de 2021 a 14 de fevereiro de 2021.

O principal objetivo é desenvolver "competências para a vida" dos estudantes da UAIG, sendo distinguidos três níveis, consoante o ano do curso frequentado. Em cada nível serão realizados quatro módulos, cada um deles centrado numa competência, sendo cada semana dedicada a um módulo. Apenas precisarás de dedicar até cerca de 2h30 por semana a cada módulo.

Para participar neste curso é necessário proceder ao preenchimento do "Inquérito 1" seguinte, assinalados os campos de preenchimento obrigatório.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos de registo e gestão das inscrições no curso bem como para comunicação de iniciativas da UAIG, estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela UAIG, sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação ou ao preenchimento do formulário, é favor contactar pelo email competenciasparavida@ualg.pt

***Obrigatório**

Eu aceito os termos e as condições acima descritos. *

Sim

Não

O titular de dados aceita as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados do Google Forms. *

Sim

Não

Próxima

Apêndice B – *Session Rating Scale (SRS)*

Adaptado de Duncan et al. (2003)³

O que você achou do Programa Competências para a Vida?

- 1 – Completamente falso
- 2 – Parcialmente falso
- 3 – Nem falso, nem verdadeiro
- 4 – Parcialmente verdadeiro
- 5 – Completamente verdadeiro

	1	2	3	4	5
1) Eu senti-me compreendido e respeitado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) O que fizemos hoje é importante para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Eu gostei do que fizemos hoje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Espero que da próxima vez façamos algo parecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quantas tempo você se dedicou a este módulo?

O que você mais gostou no módulo de hoje?

O que você gostou menos no módulo de hoje?

³ Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J., & Johnson, L. D. (2003). The Session Rating Scale: preliminary psychometric properties of a “working” alliance measure. *Journal of Brief Therapy*, 3(1), 3–12. <https://doi.org/10.1.1.463.8178>

Apêndice C – Programa Competências para a Vida – 1º ano (Tutoria Eletrônica)

Competências Para A Vida – 1º Ano (5ª Ed.)

[Painel do utilizador](#) | [Minhas disciplinas](#) | [Geral](#) | [COMPETÊNCIAS PARA A VIDA](#) | [Competências Para a Vida – 1º ano \(5ª ed.\)](#)

Olá, tudo bem com você?

Agradecemos seu interesse no Programa Competências para a Vida! O objetivo deste curso é o desenvolvimento de várias competências transversais a todas as profissões. Ele é totalmente online e tem duração de quatro semanas (20 horas).

Em relação à **avaliação** e **frequência**, todos os alunos terão atividades obrigatórias e outras complementares (opcionais) que serão realizadas durante cada semana e enviadas via Tutoria Eletrônica. Tais atividades são relacionadas às temáticas e aos vídeos disponibilizados. São atividades práticas que instigam o aluno a pensar e agir a respeito da aplicabilidade das competências na sua vida. Haverá também o preenchimento de quizzes a fim de validar o conteúdo visto na semana.

Preste atenção na **calendarização** e organize-se para cumprir com os prazos das tarefas obrigatórias. Você precisará ter 75% de participação para concluir o curso, além do preenchimento dos inquéritos (antes de iniciar – que você já respondeu –, ao concluir e após três meses). A participação é contabilizada a partir das atividades enviadas.

Dúvidas
[Oculto para os alunos](#)

Espaço destinado aos questionamentos que surgirem no decorrer do programa Competências para a Vida.

Calendarização

Ficha Técnica

Competências à desenvolver

Biblioteca
[Oculto para os alunos](#)

DICAS PARA GESTÃO DE ATIVIDADES

Editar PDFs online

Sempre que tiver tarefas em PDF, poderá aceder ao [PDFescape](#) e fazer a edição do ficheiro no seu navegador, sem a necessidade de imprimir.

Gestão das atividades no Trello


Organizamos um modelo de [quadro](#) no Trello para lhe auxiliar com a gestão das tarefas. Saiba como utilizar um quadro [aqui](#).

Obs.: A utilização destas ferramentas são opcionais.

INTRODUÇÃO

Boas vindas do Competências para a Vida!

Começa agora o Programa Competências para a Vida – 1º ano! Nossa equipa organizou vídeos explicativos para um bom aproveitamento do curso. Entre em contato connosco sempre que precisar, seja aqui pela Tutoria Eletrônica ou pelo nosso e-mail competenciasparavida@ualg.pt



**Competências
para a vida**

BOAS VINDAS

O vice-reitor Saul Neves de Jesus também deixou um recado, confira!



**Competências
para a vida**

BOAS VINDAS
VICE-REITOR SAUL NEVES DE JESUS

A presidente da AAUALG Raquel Jacob apoia essa iniciativa.



**Competências
para a vida**

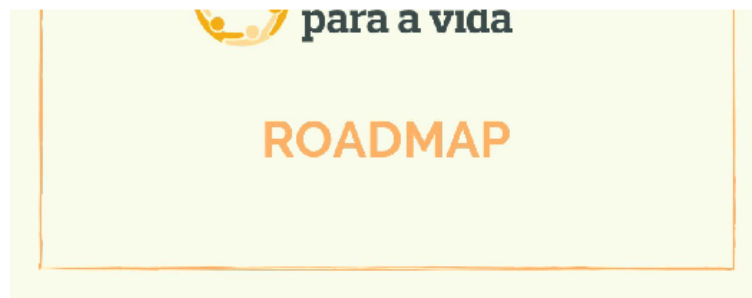
BOAS VINDAS
PRESIDENTE AAUALG RAQUEL JACOB

MÓDULO BÔNUS - ROADMAP

Roadmap



Competências



Roadmap – Tarefa bônus

Faça seu Roadmap!

Após assistir o vídeo que explica como fazer um Roadmap, que tal fazer um personalizado com as atividades que realizará durante este curso?

Para isso, sugerimos três opções:

1. Utilize uma folha em branco (com post-its, esquemas, canetas coloridas...);
2. Um modelo de Roadmap feito com esquemas (clicando [aqui](#) você encontra uma opção);
3. Construa um online pelo [LucidChart](#).

Não tem modelo ideal, seja criativo! Disponibilizamos dois exemplos de estudantes que participaram de edições anteriores e permitiram o compartilhamento do material: [RoadMap – Modelo 1](#) e [RoadMap – Modelo 2](#).

Não esqueça de compartilhar conosco!

Apesar de ser uma tarefa opcional, recomendamos que você utilize essa ferramenta como guia para comprometer-se com as tarefas semanais.

MÓDULO 1 – MÉTODOS DE ESTUDOS & ORGANIZAÇÃO PESSOAL

Acesso vedado Disponível a partir de 18 de January de 2021

Métodos de estudos



Flow



FLOW

Tarefas

Confira a seguir as tarefas dessa semana. Lembre-se que você deverá fazer a Tarefa Obrigatória e enviar através da Tutoria Eletrônica. As demais tarefas são complementares e de grande valia para o seu desenvolvimento.

Métodos de estudo – Tarefa obrigatória

É hora da ação!

Como primeira atividade obrigatória, propomos a criação de um plano de estudos. Ele será útil para o ano letivo que está prestes a começar. Para isso, leve em consideração os horários das aulas que iniciam em outubro. Caso não tenha ainda, seja mais abrangente e organize-se com base nas matérias que está inscrito (ou pretende se inscrever, se não houver realizado a matrícula até este momento).

A seguir, disponibilizamos duas opções para entregar a tarefa proposta. Escolha uma delas:

1. **Planejamento semanal:** organizamos um modelo para você completar com possíveis tarefas que terá nas primeiras semanas de aula. Você poderá [imprimir](#) e enviar uma foto da tarefa ou utilizar uma [versão editável](#).
2. **Google Agenda (Android) iOS:** tem como vantagem a sincronização com sua conta do Gmail e a facilidade de acessar no seu portátil ou telemóvel. Caso escolha essa opção, solicitamos o print screen do ecrã semanal da sua agenda, contendo seus horários de aula e estudos. Veja um modelo [aqui](#).

As informações que deverão ser apresentadas são, por exemplo: horário das aulas, estudos complementares, tarefas pessoais (exercícios físicos, alimentação, passeios), entre outras atividades que compõem a sua rotina.

Não esqueça de compartilhar conosco enviando a tarefa aqui na Tutoria Eletrônica!

Flow – Tarefa complementar

Planeje e execute um “encontro saboreado”. Você pode fazer esta atividade com seu parceiro, um amigo ou um familiar.

Alguns exemplos para lhe inspirar: saboreie um gelado (experimente sabores diferentes); assista um filme favorito ou ouça uma música com o objetivo de prestar o máximo de atenção; sente-se ao ar livre e aprecie a natureza a sua volta.

Depois que tiver terminado, escreva um relato da sua experiência. Deixaremos algumas perguntas norteadoras.

- O quanto você desfrutou deste momento? Caso não tenha desfrutado, o que o impediu?
- O planejamento afetou a satisfação ou prazer? Você acha que fazer isso espontaneamente produziria um resultado diferente?
- O quão raro é esse tipo de prática em sua vida?
- Você tentou assimilar cada propriedade do momento (cena, sons, cheiros, etc.)?
- Você pensou em outras coisas que estavam pendentes, como problemas, preocupações ou tarefas que você ainda precisa enfrentar?

Compartilhe conosco a descrição desta experiência :)

Dicas para estudos!

Abaixo encontrará material suplementar para utilizar durante seus estudos:

1. [Check-list para seus estudos](#)
2. [Ciclo de estudos](#)
3. [Organizador semanal](#) (ano todo)

Sugestão: Quer saber como aprender melhor, levando em consideração seus interesses e aptidões? Responda essas [20 perguntas](#) para descobrir como você aprende.

Links úteis

Desporto AAUAAlg

A Associação dos Alunos da UAAlg (AAUAAlg) disponibiliza várias modalidades de desporto. Clique [aqui](#) e fique por dentro de todas as opções e horários!

Serviços de Saúde

Os alunos da Universidade do Algarve têm ao seu dispor várias especialidades clínicas, entre as quais Clínica Geral, Aconselhamento Nutricional, Psicologia Clínica e Aconselhamento Psicopedagógico. Mais informações, clique [aqui](#).

Horário

9h00 às 12h30 – 14h00 às 17h30


Contactos

Urbanização do Ferragial, Lote 17, R/C
Rua D. Teresa Ramalho Ortigão – 8000-312 – Faro
Telefone: 289 82 63 47

Teste seus conhecimentos

 [Teste aqui seus conhecimentos sobre o Módulo II](#)

Avaliação de satisfação

 [Módulo 1](#)

Espaço destinado à avaliação do módulo pelos participantes com a finalidade de fornecer informações para aperfeiçoamento. Clique [aqui](#) para responder.

MÓDULO 2 – ADAPTAÇÃO & ATENÇÃO PLENA (MINDFULNESS)

Acesso vedado Disponível a partir de 25 de January de 2021

Adaptando-se a uma nova realidade



Atenção Plena (Mindfulness)



Avaliação de satisfação

Módulo 2

Espaço destinado à avaliação do módulo pelos participantes com a finalidade de fornecer informações para aperfeiçoamento. Clique [aqui](#) para responder.

MÓDULO 3 – ASSERTIVIDADE & COMUNICAÇÃO

Acesso vedado Disponível a partir de 1 de February de 2021

Assertividade



Apresentação de trabalho



Expressão corporal



EXPRESSÃO CORPORAL

Tarefas

Confira a seguir as tarefas dessa semana!

Assertividade – tarefa obrigatória

Troca de Opiniões

1. Selecione um tema da lista que se encontra abaixo.
 - A televisão e a rádio públicas devem ser financiadas pelo governo?
 - Qual é o melhor partido político?
 - O trabalho infantil é justificável em países muito pobres?
 - Qual é o melhor lugar para viver no seu país?
 - Aqueles que se perdem na floresta devem pagar pelo seu resgate?
 - Os mendigos devem ser forçados a sair da rua?
2. Pense sobre esse tema. Se não tiver uma opinião formada, invente uma.
3. Apresente o vosso ponto de vista em frente a um espelho, de forma clara (nem passiva ou agressivamente), sem querer obter a aprovação do outro ou convencê-lo de que estão certos. Acesse [aqui](#) os três tipos de comunicação
4. Demore 1 a 2 minutos para o apresentar.
5. Observe a *checklist* de aptidões que se encontra [aqui](#)
6. Avalie o vosso desempenho, tendo em consideração os aspetos positivos e menos positivos da vossa apresentação.
7. Selecione um ou dois aspetos que podem ser melhorados.
8. Repita a apresentação da vossa opinião, tendo em consideração os aspetos que podem ser melhorados.

Você pode enviar esta tarefa por dois modos: 1) um vídeo com a apresentação; 2) um comentário sobre a prática, discorrendo sobre os pontos positivos, negativos e como (ou se) foram aperfeiçoados.

Expressão corporal – tarefa complementar

Grave um vídeo curto (de 1 a 3 minutos, no máximo) de autoapresentação através do seu telemóvel.

Diga por exemplo, o seu nome, o seu curso, os seus hobbies, os seus objetivos ao fazer esse programa.

Explore a sua criatividade! Lembramos que os vídeos não serão divulgados e permanecerão em posse apenas dos coordenadores do Programa de Competências para a Vida.

Teste seus conhecimentos

Teste aqui seus conhecimentos sobre o Módulo 3!

Avaliação de satisfação

Módulo 3

Espaço destinado à avaliação do módulo pelos participantes com a finalidade de fornecer informações para aperfeiçoamento. Clique [aqui](#) para responder.

MÓDULO 4 – GESTÃO DO STRESS & LIDANDO COM PENSAMENTOS E EMOCÕES

Acesso vedado Disponível a partir de 8 de February de 2021

Gestão do stress



Competências

7 DIAS DE autocuidado

Domingo

Preparar-se, mas viver o presente

- Defina suas prioridades
- Encontre um e quem que você ama
- Faça uma atividade gostosa
- Dança um dia

Segunda

Fique bonita por dentro e por fora

- Calce sapatos confortáveis
- Vista um roupa bem bonita
- Medite por 10 minutos
- Agradeça por algo que aconteceu

Terça

Aproveite os momentos especiais

- Tome um café gostoso
- Crie um journal ou escreva seus pensamentos
- Tome um banho quente e vista roupas confortáveis
- Sinta o abraço da sua cama

Quarta

Se prepare para o futuro

- Crie um calendário de intenções
- Limpe o rosto, faça uma máscara
- Hidrate o corpo e massage e seus pés
- Leia um livro pra ler na cama

Quinta

Limpe e organize sua vida

- Faça um detox digital
- Deixe o celular de lado
- Coloque sua playlist preferida
- Faça um trabalho manual

Sexta

Socialize

- Revise as pendências e desligue das obrigações
- Ligue pra um amigo para conversar
- Fale com um parente que você gosta
- Dance ou pratique yoga

Sábado

Presenteie-se

- Lembre de somnia acordar
- Prepare um café da manhã especial
- Faça um mini spa em casa
- Prepare uma comida gostosa
- Encerre o dia com sua bebida favorita

WWW.ANNIMA.CC

[Gestão do stress – Tarefa complementar](#)

Confira [aqui](#) 5 dicas para gerir momento stressantes. Caso utilize alguma delas durante a semana, compartilhe aqui connosco como você se sentiu e se foi eficaz para si. Gostamos muito da sua participação!

Links úteis

[Lidando com Pensamentos e Emoções \(animação\)](#)

Teste seus conhecimentos

[Teste aqui seus conhecimentos sobre o Módulo 4!](#)

Avaliação de satisfação

[Módulo 4](#)

Espaço destinado à avaliação do módulo pelos participantes com a finalidade de fornecer informações para aperfeiçoamento. Clique [aqui](#) para responder.

FECHAMENTO

Acesso vedado Disponível a partir de 15 de February de 2021

E o Competências para a Vida fica por aqui... 



Competências
para a vida

 para a vida

FECHAMENTO

Foi muito bom tê-lo conosco nesse mês! 😊

Preencha [aqui](#) o Inquérito 2, um dos requisitos necessários para a conclusão deste curso. Em três meses você receberá por e-mail o Inquérito 3 (final) que, ao preenchê-lo, lhe concederá a certificação e a suplementação ao diploma.

Inscreva-se [aqui](#) caso tenha interesse em realizar o "Competências para a Vida - 2º ano". Quando abrir uma nova edição você será avisado!

Abraços,

Luana, Rafaela e Roberto

P.s.: Gostou de fazer o curso? Quer deixar uma breve mensagem ou um breve vídeo para que outros estudantes tenham a percepção de quem já concluiu? Clique [aqui](#) e registre seu feedback.

[Oculto para os alunos](#)

Avaliação de satisfação

 [Todos os módulos](#)

Espaço destinado à avaliação do módulo pelos participantes com a finalidade de fornecer informações para aperfeiçoamento. Clique [aqui](#) para responder.

**Anexo A – Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais
(ACT-Prof)**

Vieira (2014)⁴; Mello et al. (2022)⁵

Indique o grau de confiança que sente face à sua capacidade atual para desempenhar cada uma das atividades abaixo apresentadas, de acordo com a seguinte escala de resposta:

- 1 – Nada confiante
- 2 – Um pouco confiante
- 3 – Confiante
- 4 – Muito confiante
- 5 – Totalmente confiante

	1	2	3	4	5
1) Análise e resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Tomada de decisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Planeamento e organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Gestão do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Assunção do risco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Expressão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Escuta ativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Comunicação escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Liderança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Criatividade e inovação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Adaptação e flexibilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Aprendizagem ao longo da vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁴ Vieira, D. A. (2014). Do “soft” ao “hard”: questionário de avaliação de competências para o Trabalho. *IX Congresso Ibero-Americano de Psicologia/ 2º Congresso Nacional Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses*.

⁵ Mello, L. T. N., Vieira, D. A., Jesus, S. N., Andretta, I., Chiodelli, R., & Matavelli, R. D. (2022). *Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia em Competências Transversais e Profissionais (ACT-Prof)*. Unpublished manuscript.

14) Capacidade de conceptualizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Trabalho em equipa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Motivação para a excelência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Diversidade / multiculturalidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Ética e responsabilidade social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) Domínio de línguas estrangeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Competências técnicas da área específica de conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: As descrições de cada competência são apresentadas a seguir e deverão ser disponibilizadas aos respondentes durante a recolha de dados.

No questionário original *online*, junto de cada competência o respondente visualizava a respetiva definição logo abaixo da competência.

Descrição das competências

1. Análise e Resolução de problemas

Identificar e priorizar problemas; fazer as perguntas certas para analisar várias faces de um problema; contribuir com ideias e/ou respostas para resolver problemas; apetência para questionar as próprias ideias e as dos outros.

2. Tomada de decisão

Decidir atempadamente com base na avaliação das respetivas consequências (por exemplo, implicações nos outros, aspetos políticos e/ou éticos); assumir responsabilidade pelas decisões tomadas.

3. Planeamento e organização

Definir as tarefas necessárias para se alcançar os objetivos traçados; delegar tarefas monitorizando o progresso de acordo com o plano; atualizá-lo perante imprevisto

4. Gestão do tempo

Gerir várias tarefas de uma vez; ser pontual; ser capaz de estabelecer prioridades e de alocar tempo de forma eficiente no sentido de cumprir prazos.

5. Assunção do risco

Correr riscos moderados; optar por formas alternativas de cumprir objetivos estando consciente das potenciais consequências.

6. Expressão oral

Apresentar de forma clara informação verbal a outros, individualmente, em grupo ou em público; exprimir as suas opiniões e defender os seus direitos respeitando o outro.

7. Escuta ativa

Ouvir atentamente os outros; responder de forma adequada aos outros durante conversas/reuniões; em caso de dúvida; certificar-se que está a entender a mensagem do outro de forma correta.

8. Comunicação escrita

Redigir de forma correta documentos formais (por exemplo, relatórios, correspondência, e-mails) ou informais (por exemplo, memorandos, notas)

9. Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos

Relacionar-se positivamente com os outros potenciando o alcance de objetivos laborais; identificar fontes de conflito e atuar no sentido da sua resolução

10. Liderança

Orientar o trabalho de outros e delegar tarefas; motivar os outros a darem o seu melhor; identificar e desenvolver os pontos fortes dos outros para atingir objetivos comuns; encorajar relações de grupo positivas.

11. Criatividade e inovação

Criar novas soluções ou ideias no trabalho; demonstrar originalidade e criatividade; sugerir propostas inovadoras

12. Adaptação e flexibilidade

Lidar bem com imprevistos; adaptar-se a situações de mudança; trabalhar bem sob stresse; responder adequadamente a críticas construtivas

13. Aprendizagem ao longo da vida

Adquirir conhecimento a partir da experiência quotidiana; aprender com os próprios erros; atualizar-se continuamente na sua área de trabalho.

14. Capacidade de conceptualizar

Combinar informação de diversas fontes; integrar o conhecimento de várias áreas do saber; integrar a informação em contextos mais gerais; recolher, sistematizar e tratar informação.

15. Trabalho em equipa

Contribuir de forma ativa em grupo com vista a alcançar um objetivo comum, partilhando

recursos e responsabilidades; encorajar a participação de todos os elementos do grupo.

16. Motivação para a excelência

Manter uma atitude positiva e ser persistente face às dificuldades; ser proactivo na procura da melhoria contínua; estar atento aos pormenores sem perder de vista o objetivo final.

17. Diversidade, multiculturalidade

Facilidade para trabalhar em colaboração com indivíduos de diversas culturas, raças, idades, religiões, estilos de vida e pontos de vista; conhecer e respeitar as diferenças interculturais.

18. Ética e responsabilidade social

Demonstrar integridade, comportamento ético e lealdade; agir de forma responsável face aos interesses da comunidade.

19. Utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação

Selecionar e usar a tecnologia adequada para realizar cada tarefa; usar habilmente o computador adaptando-se a novas aplicações/software informático; agilidade na utilização de outros equipamentos eletrónicos (por exemplo, *tablet*, vídeo projetores, impressoras) e da internet.

20. Domínio de línguas estrangeiras

Utilizar línguas estrangeiras de forma fluente para comunicação escrita e oral.

21. Competências técnicas da área específica de conhecimento

Mobilizar conhecimento teórico e prático da sua área de formação.

Anexo B - Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde

Pinto e Pais-Ribeiro (2007)⁶

As frases / expressões seguintes referem-se à sua espiritualidade / suas crenças pessoais, e ao modo como elas afectam a sua qualidade de vida. Por favor, marque com um X aquela opção que melhor expressar a sua opção, na última semana. Não existe resposta certa ou errada.

- 1 – Não concordo
- 2 – Concordo um pouco
- 3 – Concordo bastante
- 4 – Plenamente de acordo

	1	2	3	4
1) As minhas crenças espirituais/religiosas dão sentido à minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) A minha fé e crenças dão-me forças nos momentos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Vejo o futuro com esperança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Sinto que a minha vida mudou para melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁶ Pinto, C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2007). Construção de Uma Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde. *Arquivos de Medicina*, 21(2), 47–53. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-34132007000200002&lng=pt&tlng=pt

Anexo C - Escala de Otimismo

Oliveira (1998)⁷

Mais abaixo encontrará quatro afirmações relativas ao modo como encara a sua vida, com as quais poderá concordar ou discordar. Usando a escala de 1 a 5 que se segue, indique o seu grau de acordo com cada item assinalando-o. A escala é a seguinte:

- 1 – Totalmente em desacordo (absolutamente não)
- 2 – Bastante em desacordo (não)
- 3 – Nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos)
- 4 – Bastante de acordo (sim)
- 5 – Totalmente de acordo (absolutamente sim)

	1	2	3	4	5
1) Encaro o futuro com otimismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Tenho esperanças de conseguir o que realmente desejo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Faço projetos para o futuro e penso que os realizarei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Em geral considero-me uma pessoa otimista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁷ Oliveira, J. H. B. (1998). Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia Educação Cultura*, 2(2).

Anexo D - Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Simões (1992)⁸ – versão portuguesa

Mais abaixo encontrará cinco afirmações relativas ao modo como encara a sua vida, com as quais poderá concordar ou discordar. Usando a escala de 1 a 5 que se segue, indique o seu grau de acordo com cada item assinalando-o. A escala é a seguinte:

- 1 – Discordo muito
- 2 – Discordo um pouco
- 3 – Não concordo, nem discordo
- 4 – Concordo um pouco
- 5 – Concordo muito

	1	2	3	4	5
1) A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Estou satisfeito(a) com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Até agora, tenho conseguido as coisas mais importantes da vida que eu desejava.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁸ Simões, A. (1992). Ulterior Validação de uma Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503–515.

Anexo E - Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)

Pais-Ribeiro (2011)⁹

A seguir vai encontrar várias afirmações, seguidas de cinco alternativas. Marque aquela que melhor qualifica a sua forma de pensar. Por exemplo, na primeira afirmação, se você pensa quase sempre que por vezes se sente só no mundo e sem apoio, deverá assinalar a letra A, se acha que nunca pensa isso deverá marcar a letra E.

A – Concordo totalmente

B – Concordo na maior parte

C – Não concordo nem discordo

D – Discordo na maior parte

E – Discordo totalmente

	A	B	C	D	E
1) Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Não saio com amigos tantas vezes quantas eu gostaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Sinto falta de atividades sociais que me satisfaçam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁹ Pais-Ribeiro, J. L. (2011). *Escala de Satisfação com o Suporte Social* (1st ed.). Placebo Editora.

8) Gostava de participar mais em atividades de organizações (p.ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)

9) Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família.

10) Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família.

11) Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família.

12) Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho.

13) Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos.

14) Estou satisfeito com as atividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos.

15) Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho.

Anexo F - Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar

Imaginário et al. (2014)¹⁰

Esta escala apresenta afirmações que descrevem algumas formas de ser e pensar em sala de aula. Assinale, para cada uma delas, a opção que melhor o caracteriza, de acordo com os critérios que se seguem.

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Discordo parcialmente
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo
- 6 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5	6
1) Tenho boas notas porque me esforço a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Sinto que posso realizar as tarefas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Na sala de aula, gosto de fazer as tarefas propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Faço os exercícios da escola mesmo quando o professor não vai dar nota.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Detesto atividades para as quais preciso pensar muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Evito pensar muito para realizar uma atividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Quando tenho dificuldades numa tarefa, peço ajuda ao professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Só estudo quando sei que vou ser avaliado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Quando tiro notas baixas é sempre culpa do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹⁰ Imaginário, S., Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 91–105. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4925/3270>

10) Quando me esforço tenho um bom desempenho na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Não me interessa pela leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Gosto de pesquisar para realizar uma atividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Não consigo realizar as atividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Não aprendo bem porque tenho maus professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Os itens 5, 6, 8, 9, 11, 13 e 14 devem ser somados ao contrário.

Anexo G - Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (DERS-36)

Versão portuguesa Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha e Dias (2010)¹¹

Por favor indique com que frequência as seguintes afirmações se aplicam a si, assinalando a frequência apropriada da escala abaixo indicada, ao lado de cada item:

- 1 – Quase nunca (0-10%)
- 2 – Algumas vezes (11-35%)
- 3 – Metade das vezes (36-65%)
- 4 – A maioria das vezes (66-90%)
- 5 – Quase sempre (91-100%)

	1	2	3	4	5
1) Percebo com clareza os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Presto atenção a como me sinto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Vivo as minhas emoções como avassaladoras e fora do controlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Não tenho nenhuma ideia de como me sinto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Tenho dificuldade em atribuir um sentido aos meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Estou atento aos meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Sei exactamente como me estou a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Interesso-me com aquilo que estou a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Estou confuso sobre como me sinto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Quando estou em baixo, apercebo-me das minhas emoções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Quando estou em baixo, fico zangado comigo próprio por me sentir assim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Quando estou em baixo, fico embaraçado por me sentir assim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹¹ Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). The Portuguese version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale and its relationship with psychopathological symptoms. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37(4), 145–151. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000400001>

13) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em realizar tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Quando estou em baixo, fico fora de controlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Quando estou em baixo, penso que vou-me sentir assim por muito tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Quando estou em baixo, penso que vou acabar por me sentir muito deprimido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Quando estou em baixo, acredito que os meus sentimentos são válidos e importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em concentrar-me noutras coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Quando estou em baixo, sinto-me fora de controlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) Quando estou em baixo, continuo a conseguir fazer as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Quando estou em baixo, sinto-me envergonhado de mim próprio por me sentir assim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Quando estou em baixo, sei que vou conseguir encontrar uma maneira de me sentir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) Quando estou em baixo, sinto que sou fraco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Quando estou em baixo, sinto que consigo manter o controlo dos meus comportamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) Quando estou em baixo, sinto-me culpado por me sentir assim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em concentrar-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em controlar os meus comportamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) Quando estou em baixo, acho que não há nada que eu possa fazer para me sentir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Quando estou em baixo, fico irritado comigo próprio por me sentir assim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30) Quando estou em baixo, começo a sentir-me muito mal comigo próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

31) Quando estou em baixo, acho que a única coisa que eu posso fazer é afundar-me nesse estado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

32) Quando estou em baixo, eu perco o controlo dos meus comportamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

33) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em pensar noutra coisa qualquer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

34) Quando estou em baixo, dedico algum tempo a perceber aquilo que realmente estou a sentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

35) Quando estou em baixo, demoro muito tempo até me sentir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Anexo H – Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS)

Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004)¹²

Por favor leia cada uma das afirmações abaixo e assinale 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a si *durante a semana passada*. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo a indicar a sua resposta em cada afirmação.

- 0 – Não se aplicou nada a mim
- 1 – Aplicou-se a mim algumas vezes
- 2 – Aplicou-se a mim de muitas vezes
- 3 – Aplicou-se a mim a maior parte das vezes

	0	1	2	3	4
1) Tive dificuldades em me acalmar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Senti a minha boca seca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Não consegui sentir nenhum sentimento positivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Senti dificuldades em respirar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Senti tremores (por ex., nas mãos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Senti que estava a utilizar muita energia nervosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Senti que não tinha nada a esperar do futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Dei por mim a ficar agitado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Senti dificuldade em me relaxar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Senti-me desanimado e melancólico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹² Pais-Ribeiro, J. L., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibon e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 229–239.

14) Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer.

15) Senti-me quase a entrar em pânico.

16) Não fui capaz de ter entusiasmo por nada.

17) Senti que não tinha muito valor como pessoa.

18) Senti que por vezes estava sensível.

19) Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico.

20) Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso.

21) Senti que a vida não tinha sentido.

Anexo I - *The Gratitude Questionnaire (GQ-6)*

Neto (2007)¹³

Usando as questões abaixo como guia, assinale ao lado de cada afirmação para indicar o quanto você concorda com ela.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Neutro

4 – Concordo

5 – Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1) Tenho muito que agradecer na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Elaboraria uma longa lista se tivesse que registrar tudo pelo que estou agradecido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Quando olho para o mundo não vejo razões para exprimir muita gratidão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Estou agradecido(a) a muitas pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) À medida que fico mais velho(a) sou mais capaz de apreciar as pessoas, acontecimentos e situações que fizeram parte da minha história de vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Muito tempo tem de passar para que me sinta agradecido(a) a algo ou a alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹³ Neto, F. (2007). Forgiveness, personality and gratitude. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2313–2323. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.010>