

Referência completa deste trabalho:

Dias, I.S. (2011). Participação desportiva de crianças e jovens e desenvolvimento de competências de vida [Promoting life skills in children and youth in sports]. In A.A. Machado & A.R. Gomes (Eds.), *Psicologia do esporte: Da escola à competição* (pp. 99-128). Várzea Paulista: Editora Fontoura.

Disponível em <http://www.editorafontoura.com.br/editora/produtos/psicologia-do-esporte-da-escola-a-competicao.htm>

Participação desportiva de crianças e jovens e desenvolvimento de competências de vida

Isabel Dias (mdias@esecs.ipleiria.pt)

Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Introdução

A prática desportiva pode contribuir para o desenvolvimento integral do praticante, contribuindo para o seu ajustamento pessoal e social.

Numa perspectiva sócio-constructivista, a prática desportiva proporciona uma série de interações que fomentam o desenvolvimento e aprendizagem da criança/jovem. Diversos intervenientes desportivos (treinadores, professores, pais, dirigentes, etc.) reconhecem que a prática desportiva possibilita às crianças e jovens a vivência de um conjunto de experiências positivas significativas com benefícios ao nível físico e psicossocial (Martens, 1996).

A integração em contextos desportivos organizados facilita a diversão entre pares, a procura de objectivos pessoais, o ensaio de situações competitivas, o desenvolvimento de competências desportivas e psicológicas com reflexo na vida diária do atleta. Esta perspectiva centrada no bem-estar da criança/jovem propõe o desenvolvimento do aprendiz não só enquanto atleta mas também como pessoa (Gomes, 1997). Em termos concretos, procura-se o aprimoramento de estilos de vida saudáveis, a melhoria do rendimento desportivo, o aperfeiçoamento de capacidades físicas, a aprendizagem de regras e normas, o desenvolvimento do *self* (Brown, 1992).

No entanto, conforme afirma Gomes noutro capítulo deste livro, a participação desportiva pode, também, acarretar um conjunto de consequências negativas para o jovem praticante, como sejam, o desenvolvimento de uma baixa auto-estima, a aprendizagem de comportamentos agressivos, a experimentação de ansiedade excessiva, o risco de lesões, o desenvolvimento de sentimentos de medo relativamente ao desempenho desportivo ou o evitamento de participação em actividades desportivas.

Neste sentido, propomo-nos neste capítulo reflectir sobre estas questões bem como sobre a relação entre a participação desportiva no âmbito da formação e o desenvolvimento de competências de vida.

Colocaremos em análise o desporto enquanto contexto de participação desportiva que equaciona a criança/jovem como um ser em desenvolvimento, os desafios pessoais e sociais da experiência desportiva e, finalmente, as manifestações e propostas de promoção de competências de vida.

Participação desportiva e desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano é um processo complexo que ocorre desde a concepção e perdura até à morte. Ao longo das várias fases, contempla diferenças quantitativas e qualitativas ao nível físico, cognitivo, social, axiológico, que vão explicando e condicionando escolhas e aprendizagens individuais.

Estas trajectórias desenvolvimentais das crianças e jovens influenciam a participação desportiva, nomeadamente no que respeita ao envolvimento, aprendizagem e desempenho individual.

Numa perspectiva ecológica do desenvolvimento, o ser humano interage numa rede diversificada de sistemas, que vão de um nível mais próximo (microsistema) até

um nível mais distante (macrosistema). As diferentes interações que se vão estabelecendo entre e dentro dos diferentes contextos de vida vão permitindo a aquisição de comportamentos, a expressão de sentimentos e a construção de significados (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As acções realizadas num determinado contexto influenciam e são influenciadas pelas actividades e experiências noutros contextos. Assim, é plausível defender que a participação desportiva contribui para o desenvolvimento de competências que se apresentam na escola, em casa e/ou em outro qualquer contexto, podendo, também, fortalecer e/ou dirigir as trajectórias desenvolvimentais individuais (Barnett & Weber, 2008).

A vivência de diferentes experiências inerentes à participação desportiva e a interação com treinadores, pares e outros intervenientes desportivos constituem-se como pilares de desenvolvimento do *self*, contribuindo para um estilo de vida que se deseja consentâneo com atitudes positivas face à actividade desportiva e à vida em geral.

O contexto desportivo constituiu-se, desta forma, como uma influência socializadora importante na formação das características pessoais do sujeito, como um *fórum*, um espaço privilegiado de desenvolvimento humano, apresentando-se como um campo de aprendizagem de normas, atitudes e valores essenciais para o desempenho de papéis sociais (Feliu, 1997).

De acordo com Weiss (1991), o eixo orientador de uma experiência desportiva que se deseja equilibrada e adequada à criança/jovem combina factores físicos (estatura, envergadura, peso), biológicos (maturação, resistência, poder muscular), psicológicos (auto-estima, motivação), sociais (aceitação social, valor desportivo), culturais (como a raça e/ou a etnia), afectivas (relação com a família e amigos) e as estruturas de suporte (características desportivas, nível de competição).

Enquadrando estes factores físicos, biológicos, psicológicos, sociais, culturais e afectivos numa perspectiva integrada do desenvolvimento humano, defende-se que a prática desportiva contribuirá para o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-moral da criança e do jovem atleta.

Desenvolvimento psicomotor

A prática desportiva tem-se revelado como um vector de promoção de saúde e de desenvolvimento psicomotor. O desenvolvimento cardiovascular, o aumento da força muscular e da flexibilidade, o fortalecimento da estrutura óssea e o controlo do peso constituem-se como evidências dos benefícios da prática desportiva (Frazer-Tomas, Côté, & Deakin, 2005).

Quando iniciada na infância e/ou na adolescência, a prática desportiva tem-se revelado como um efeito protector na idade adulta, nomeadamente no que respeita a doenças do coração, obesidade, diabetes, osteoporose, depressão ou cancro (Bergeron, 2007).

Desenvolvimento cognitivo

O processo de pensamento, a memória, a motivação e/ou as auto-percepções assumem-se como veículos de desenvolvimento cognitivo determinantes no envolvimento na prática desportiva.

Através de processos de assimilação, acomodação e equilibração, o indivíduo vai-se desenvolvendo ao longo de diferentes fases. Os movimentos reflexos do período sensório-motor (0-2 anos) são a base para a construção de novas e mais complexas

aquisições mentais. A manipulação de objectos, o início da representação mental de corpos e acontecimentos e a reprodução de comportamentos vão facilitar a imitação diferida, característica do período pré-operatório (2-7 anos). Ainda que com um pensamento egocêntrico, a criança vai percorrendo um caminho que lhe permitirá vir a representar transformações no período das operações concretas (7-11 anos). Mais tarde, no período das operações formais (11 e mais anos), as crianças e adolescentes são capazes de pensar abstractamente sobre conceitos, sendo-lhes possível imaginar realidades diferentes das suas (Matta, 2001). Estas aquisições são determinantes para o desenvolvimento de competências motoras e/ou sociais inerentes à prática desportiva.

A capacidade de processamento e armazenamento de informação vai-se modificando. Comparativamente aos adultos, a capacidade de processar dados das crianças é limitada pela quantidade de informação que são capazes de receber e pela rapidez do seu processamento. A informação sensorial (visual e auditiva) que se vai recebendo do meio ambiente vai aumentando com a idade bem como a memória de trabalho e a memória a longo prazo (Wiese-Bjornstal, LaVoi, & Omli, 2009). Esta característica do desenvolvimento tem igualmente o seu papel na vivência da experiência desportiva.

O desempenho desportivo está também dependente dos sentimentos da pessoa face a si mesma e da sua percepção de competência (crença da criança/jovem acerca do seu grau de competência ou capacidade pessoal num determinado desporto ou actividade física). Uma percepção de competência elevada normalmente relaciona-se com outras cognições positivas como o *locus* de controlo interno, a motivação intrínseca e a auto-estima (Horn & Harris, 1996). Em termos comportamentais, as crianças com elevada percepção de competência são mais persistentes, mesmo depois de experienciarem o fracasso numa tarefa desportiva e têm maiores expectativas acerca do

sucesso desportivo do que as crianças com baixa percepção de competência (Rudisill, 1989). Como defende Gomes (1997, p. 297) “a percepção da competência está relacionada e pode prever o empenho, a intensidade e direcção do esforço e o próprio comportamento da criança no desporto”.

A percepção de competência muda qualitativamente e quantitativamente ao longo da vida do sujeito. Conhecer os processos da sua formação e compreender a sua importância na motivação desportiva, é uma das tarefas do adulto/treinador na formação desportiva. Oferecer à criança actividades desafiadoras, reduzir ou diminuir a comparação entre pares, informar as crianças das diferenças individuais em termos de crescimento físico (tamanho, velocidade, força) e dar *feedback* (elogiar e/ou criticar logo após a acção permite ao aprendiz compreender que o seu desempenho será julgado com base na competência aprendida, no seu progresso, no esforço colocado na sua execução), são algumas sugestões para promover na criança uma auto-percepção positiva (Horn & Harris, 1996).

Se a criança estiver a realizar uma actividade desportiva demasiado exigente para as suas capacidades motoras, poderá ter dificuldade em ver qual o objectivo do seu desempenho. Modificar as regras ou os equipamentos para proporcionar desafios à criança, promovendo o seu sucesso desportivo poderá ser uma estratégia a utilizar.

Os pares constituem-se, também, como fonte de informação de competências pessoais. Neste caso, deve-se fomentar tarefas de carácter individual e/ou de grupo de modo a ajudar a criança a diminuir a sua dependência da comparação com os outros, mostrando-lhe que há diferentes meios para avaliar e/ou julgar a sua competência pessoal.

Comparar a *performance* de hoje com a de ontem é uma tarefa árdua para a criança. Recorrer a exercícios onde o progresso individual ou do grupo possa ser

medido ao longo do tempo, oferecer recompensas individuais para cada jogo ou elaborar um programa de formulação de objectivos são propostas apresentadas por Weiss (1991) para promover a percepção de competência.

É, assim, da responsabilidade do adulto/treinador fornecer condições espaciais, relacionais e psicológicas que auxiliem a criança/jovem a vencer as suas tendências para o egocentrismo e que fomentem a descentração intelectual, afectiva e moral (Lourenço, 1993).

A percepção de competência, autonomia e eficácia pessoal são determinantes na adopção e manutenção de um estilo de vida activo e saudável. Esta percepção de competência contribui para que o sujeito aprenda a gerir a sua vida emocional, interpessoal, social, escolar numa perspectiva de bem-estar consigo e com os outros (Calmeiro & Matos, 2004).

Desenvolvimento sócio-moral

O comportamento sócio-moral desenvolve-se como uma função da experiência social e do desenvolvimento cognitivo. As relações interpessoais, os processos de grupo, as ligações afectivas influenciam as motivações individuais, os objectivos pessoais e a autoconfiança.

Em contextos desportivos, a exploração das capacidades pessoais passa pelo desenvolvimento de objectivos de desempenho (objectivos desafiadores, realistas e específicos que o atleta pode controlar). Nesta perspectiva de desenvolvimento de competências, o jogo cooperativo entre pares e entre treinador e atletas fomentam a empatia, a flexibilidade de pensamento, a criatividade, o humor/divertimento, a partilha, o trabalho em equipa, a ajuda mútua (Weinberg & Gould, 2007).

Reconhecer e encorajar os gestos positivos das crianças face aos outros; discutir com a criança a forma como os outros se podem sentir quando alguém não respeita os seus sentimentos; expressar insatisfação com comportamentos de desrespeito da criança para com o outro; reconhecer, respeitar e expressar apreciação pelas contribuições, perspectivas e necessidades pessoais dos outros e encorajar a criança a fazer o mesmo; demonstrar afeição pela criança, são alguns comportamentos relacionais que fomentam o desenvolvimento integral das crianças e jovens.

A aprendizagem de valores pode, também, ser realizada através de jogos competitivos, onde se trabalhem dimensões como o ganhar/perder, o sucesso/insucesso, a rejeição/aceitação, o controle da ansiedade, a amizade, o respeito pelo adversário, o desportivismo, etc. Em competição, a criança toma consciência dos seus próprios sentimentos, aprende a ser sensível aos sentimentos dos outros, procurando a entajuda e a cooperação construtiva face a problemas comuns (Orlick & Zitzelsberger, 1996). Todavia, as exigências físicas e psicológicas da competição podem criar mal-estar nos atletas: a demonstração do poder atlético, a comparação com os pares, a avaliação das competências desportivas por figuras significativas (pais, treinadores, colegas) pode gerar *stress* competitivo com efeitos nefastos no desempenho desportivo e no bem-estar físico dos atletas. Há mesmo crianças que evitam a actividade desportiva, porque antecipam potenciais fontes de *stress* como treinadores punitivos e/ou críticos ou ameaças à sua competência desportiva.

Desafios ajustados ao aprendiz serão um contributo importante ao desenvolvimento de mecanismos de defesa e de resistência a futuras situações *stressantes*. A exposição a momentos de ansiedade moderada pode ajudar as crianças a prepararem-se para a vida futura.

Para a maioria das crianças, a participação desportiva não é excessivamente *stressante*, especialmente em comparação com outras actividades que envolvem a avaliação da *performance*, como a escola (Smoll & Smith, 1996).

Todas as interacções estabelecidas em contexto desportivo constituem-se como fontes de desenvolvimento moral e do carácter. As experiências sócio-morais potenciadas em contexto desportivo em interacção com a etapa do desenvolvimento psicológico associam-se a princípios relacionados com o desportivismo. As crenças, os julgamentos, as acções correctas/incorrectas e a ética definem a moralidade em contexto desportivo (Weinberg & Gould, 2007).

A prática desportiva pode constituir-se como um campo de desenvolvimento de virtudes. O aprendiz pode aprender a cooperação, o *fair play*, a lealdade, a auto-disciplina, o auto-controlo, o respeito pelas regras e pelos adversários, a compaixão, a integridade, a honestidade, a competitividade, a perseverança, a liderança, a empatia, o respeito pelo ambiente, etc. (Fullinwider, 2006).

Weiss e Bredemeier (1990) defendem que o raciocínio moral e o comportamento dependem do desenvolvimento cognitivo da pessoa e da sua capacidade para pensar abstractamente. Bandura (1986) sustenta que o desenvolvimento do carácter e da agressão estão interligados, argumentando que o desportivismo é aprendido por modelagem, reforço e comparação social.

Com o desenvolvimento moral, o processo cognitivo progride das decisões baseadas nos auto-interesses para uma preocupação com os interesses mútuos de todos os envolvidos no processo de interacção. Esta moralidade depende da capacidade pessoal para pensar abstractamente (Weinberg & Gould, 2007).

A experiência desportiva não é, pois, uniforme, nem produz automaticamente pessoas melhores ou piores. O carácter é desenvolvido em contexto desportivo através

de processos de percepção e interpretação, julgamento, escolha e decisão que vão sendo promovidos de forma empática numa lógica cooperativa. A actividade desportiva pode levar o praticante a desenvolver-se de forma harmoniosa, a prepará-lo para o sucesso do dia-a-dia, para a alegria de se descobrir e de se tornar autónomo (Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2006).

Mais do que a participação por si só, a forma como essa participação ocorre, o enquadramento que é dado às crianças/jovens nessa mesma participação, determina os efeitos da prática desportiva em termos de desenvolvimento moral.

Ainda que a experiência desportiva se possa considerar benéfica para as crianças/jovens, pois promove a capacidade para lidar com os desafios da vida diária, vários factores determinam os seus eventuais benefícios e/ou prejuízos. Pode constituir-se como um espaço de auto-avaliação e de desenvolvimento de competências vantajosas ao longo da vida ou como um ambiente negativo com efeitos na auto-estima, autoconfiança ou auto-eficácia do sujeito (Goudas & Giannoudis, 2008). Os benefícios da participação num desporto organizado não são, assim, automáticos (Martens, 1987). Para que o aprendiz possa desenvolver a sua personalidade e as suas competências é preciso um ambiente estruturado de acordo com a sua fase de desenvolvimento, um programa desportivo que respeite o ritmo de cada praticante e que fomente momentos de aprendizagem positivos. É preciso um líder atento, compreensivo, carinhoso, que dê segurança afectiva, autoconfiança e auto-estima ao aprendiz (Buschner, 1994).

Em síntese, a participação desportiva permite a aprendizagem de um estilo de vida activo, a construção de uma auto-imagem positiva, o trabalho em equipa, a gestão do sucesso ou da desilusão, o desenvolvimento de valores como o respeito ou o desportivismo (Hanlon, 1994). As potencialidades da participação desportiva passam

pelo desenvolvimento físico (facilita o crescimento, controlando o peso, promovendo a flexibilidade, a capacidade muscular, a resistência, promovendo a saúde), psicológico (promove a auto-estima, a satisfação com a vida, o bem-estar psicológico, o divertimento), social (possibilita o sucesso social, a construção de uma cidadania activa, a integração na comunidade, estatuto social, facilita a estruturação de processos de liderança, de responsabilidade, de auto-controlo, de iniciativa) e cognitivo (cognição, motivação, auto-percepção de competência). O desenvolvimento do carácter e da confiança permite ao atleta ir encontrando respostas para problemas que podem ir surgindo neste contexto como, por exemplo, as lesões, as desordens alimentares, a vulnerabilidade, o *burnout*, a agressão ou a violência.

O sucesso social, a cidadania, a relação com os pares, a liderança, a integração na comunidade, o estatuto social, a cooperação, a assertividade, o auto-controlo, a responsabilidade, a conformidade, a subordinação, a persistência, a tomada de decisão, a iniciativa são ganhos desenvolvimentais que podem ocorrer em experiências desportivas positivas (Fraser-Thomas *et al.*, 2005; Dias, Cruz, & Danish, 2001). A prática desportiva é, pois, um espaço privilegiado de intervenção para o ensino/aprendizagem de competências de vida promotoras do desenvolvimento humano.

Participação desportiva e aprendizagem de competências de vida

O estudo das competências de vida em contexto desportivo avoca um papel de relevo nos anos 90 do século XX, assumindo-se como uma área directamente relacionada com o desenvolvimento humano a nível psicológico, emocional, pessoal, social, moral e cognitivo pelo que se tem revelado de interesse não só para a Psicologia

do Desporto e do Exercício, mas para a Psicologia de uma forma geral (Miller & Kerr, 2002).

O interesse no desenvolvimento de competências de vida a partir da prática desportiva, especialmente no âmbito da formação desportiva, surge na actualidade como um indicador de ajustamento pessoal e social na idade adulta.

Focalizada numa perspectiva positiva, esta linha de investigação salienta a potencialidade individual, o *empowerment* pessoal, incentivando as diferentes áreas profissionais (Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia do Desporto e Exercício e Educação Física) a utilizar o desporto como veículo de desenvolvimento de competências em jovens atletas, implementando e avaliando programas de intervenção (Danish, 2002; Danish, Meyer, Marsh, Howard, Curl, & Brunelle, 1998; Hellison, 2003; Petipas, Van Raalte, Cornelius, & Presbrey, 2004).

O interesse crescente pela prática desportiva enquanto contexto de aprendizagem de competências de vida solicita-nos uma reflexão aprofundada sobre esta área específica do saber. Apresentaremos, de seguida, conceito(s) de competências de vida para, finalmente, referir três propostas de intervenção psicológica que visam ensinar crianças e jovens a serem bem sucedidos nos diversos contextos da sua vida.

Competências de vida: do conceito à acção

Steve Danish, do *Life Skills Center* (Universidade da Virgínia, EUA), define competências de vida como aquelas que permitem ao indivíduo ter sucesso no meio ambiente em que vive, seja na escola, em casa ou na vizinhança (Danish, 1997; Danish, Nellen, & Owens, 1996; Dias *et al.*, 2001; Gould & Carson, 2008). As competências de vida compreendem as características pessoais do indivíduo, o controlo emocional, a

auto-estima, o trabalho ético, as habilidades de formulação de objectivos que podem ser promovidas em contextos desportivos e potencialmente transferíveis para ambientes não desportivos (Gould, Chung, Smith, & White, 2006; Gould & Carson, 2008).

Outros investigadores como Hodge e Danish (1999) e Holt, Tink, Mandigo e Fox (2008) defendem que as competências de vida são as capacidades necessárias e reivindicadas para dar resposta às exigências e desafios do dia-a-dia. Neste sentido, as competências de vida são entendidas como acções cognitivas, afectivas e sociais que se tornam visíveis em práticas e acções que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade (Dias, 2009).

As competências de vida manifestam-se por acções eficazes num determinado tipo de situação, no qual o sujeito articula/relaciona os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores. Assim, as competências de vida assumem-se como os comportamentos e/ou as atitudes transferíveis do contexto desportivo para a família, escola ou outra qualquer área extra-desportiva (Danish & Nellen, 1997). Ajudam o indivíduo a ter sucesso no desporto, mas também noutros contextos (família, escola, trabalho, comunidade), uma vez que podem e devem ser transpostas de domínio de acção (Danish & Hale, 1983).

De acordo com Danish e Hale (1981) e Orlick e MacCaffrey (1991) a prática desportiva apresenta-se como um ambiente propício para a aprendizagem e transferência de competências para outros contextos, uma vez que tanto as competências físicas como as competências de vida se aprendem através da demonstração, modelagem e prática.

Danish (1993, 1995), acrescenta que as experiências desportivas promovem uma série de competências que podem e devem ser transferidas para outros contextos (ter rendimento sob pressão, resolver problemas, lidar com sucesso e com fracasso, fazer

frente a desafios, aceitar valores, atitudes e crenças dos outros, ser flexível, ser paciente, aceitar correr riscos, formular objectivos, saber ganhar e perder, respeitar os outros, ter auto-controlo, explorar limites pessoais, competir, ser responsável, fazer auto-avaliações, comunicar, trabalhar em equipa, ...).

Danish, Taylor, Hodge e Heke (2004) agrupam as competências de vida em competências comportamentais (comunicar eficazmente com pares e adultos) ou cognitivas (tomar decisões eficazes), interpessoais (ser assertivo) ou intrapessoais (formular objectivos). Estas taxonomias perspectivam as competências de vida como estratégias de desenvolvimento do sujeito, não só na modalidade desportiva a que se dedica, mas também na sua vida diária, uma vez que são transferíveis para ambientes não desportivos nos quais são aplicadas de forma sistemática e, desejavelmente, eficaz. Só se transformam em verdadeiras competências de vida quando aplicadas em outros contextos que não os desportivos (Gould & Carson, 2008).

O contexto desportivo pode, assim, constituir-se como um ambiente promotor do desenvolvimento humano se incorporar o treino de competências de vida e se recorrer a estratégias transversais aos diferentes domínios de acção. A prática desportiva terá um impacto positivo na vida do sujeito se o ajudar a lidar com as mudanças sociais constantes e com contextos diferenciados (WHO, 1999).

Movendo-se em diferentes ambientes, o indivíduo vai respondendo diferenciadamente aos desafios que vai encontrando de acordo com as suas características, os seus recursos, as suas oportunidades (reais ou percebidas), as suas competências de vida já alcançadas. Desta forma, o ensino/aprendizagem das competências de vida deve ser sensível à fase do desenvolvimento do indivíduo, ao seu contexto de vida e às suas especificidades pessoais e sociais.

Propostas de intervenção psicológica no âmbito das competências de vida

O programa *Going for the Goal* (GOAL), o programa *Sports United to Promote Education and Recreation* (SUPER) de Danish e colaboradores (1992) e o programa Promoção de Experiências Positivas – Crianças e Jovens (PEP-CJ) de Gomes (2009), assumem o ensino/aprendizagem de competências de vida, procurando explicitar a sua importância e evidenciar formas de operacionalizar esta aprendizagem. Mostram aos participantes que eles próprios têm capacidades e qualidades que são valorizadas em diversos contextos de vida, desvendando-lhes a importância da aprendizagem de competências físicas e cognitivas em contexto desportivo e possibilitando-lhes a prática guiada dessas mesmas competências. Procuram que os participantes/atletas se vejam como pessoas de sucesso, como detentores das competências de vida necessárias para se ajustarem aos diversos ambientes em que estão inseridos, família, escola, comunidade, etc.

O programa *Going for the Goal* (GOAL) é da autoria de Steven Danish e colaboradores, da Universidade da Virgínia (EUA) e data do ano de 1992.

Foi traduzido e adaptado para português por uma equipa coordenada por José Cruz (1998ab), docente e investigador da Escola de Psicologia (Universidade do Minho), tendo sido denominado por programa *GOAL - Lutar pelos objetivos*.

Este programa está organizado em dois manuais, um para o formador e outro para o(s) estudante(s). O manual do formador apresenta três partes distintas:

- 1) Descrição sucinta do programa: funcionamento, papel do facilitador das aprendizagens, nome e competências a desenvolver em cada sessão e contrato de compromisso do líder na implementação do programa;

- 2) Estratégias para liderar o programa: como ensinar competências, como promover a discussão, como coordenar um grupo, como promover a comunicação interpessoal (importância do *feedback*) e sugestões para a liderança eficaz do programa;
- 3) Metodologia do programa sessão a sessão: objectivos, revisão dos assuntos discutidos na (última) sessão, exercícios de “quebra-gelo”, história “o explorador”, actividades em grande e pequeno grupo e síntese final.

O manual do estudante é um livro de actividades, onde estão incluídas todas as fichas de trabalho que vão sendo realizadas ao longo do programa. Inclui, também, um conjunto de folhas possíveis de retirar do manual para que os estudantes possam realizar as actividades que serão praticadas em casa.

É um programa que tem subjacente pressupostos dos modelos comportamentais e cognitivistas, nomeadamente no que respeita aos princípios básicos do comportamento e funcionamento humano.

Tem como **destinatários** estudantes (crianças/jovens) com problemas comportamentais e com idades entre os 10 e os 14 anos. A intervenção decorre em meio escolar e a administração é feita em grupo, colectivamente.

Os principais **objectivos** a atingir com o programa *GOAL* passam por promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, melhorar a resiliência nas crianças/jovens para que possam aprender estratégias de planeamento do futuro, aprender a tomar decisões e a recorrer à ajuda dos outros sempre que necessário. Procura ensinar o sentido do controle pessoal e confiança no futuro de forma a levar os sujeitos a tomar decisões ajustadas às situações. Visa, igualmente, ensinar a cidadania.

Como é defendido por Danish e colaboradores (1996) e Dias (2003), o programa *GOAL* procura que os estudantes desenvolvam competências comportamentais (por exemplo, aprender a comunicar eficazmente com pais e adultos) e/ou cognitivas (por

exemplo, aprender a estabelecer objectivos, a planificar, a tomar decisões, a procurar informações). Neste sentido, procura-se promover os recursos pessoais que levem os jovens a desenvolverem comportamentos de promoção de saúde e/ou resiliência(s) para ultrapassar os efeitos de comportamentos passados comprometedores de saúde. No final, procura-se melhorar o auto-controle, a autoconfiança sobre o (seu) futuro e a comunicação entre todos os elementos envolvidos.

As competências a promover são importantes em diferentes cenários da vida da criança/jovem: i) identificação de objectivos de vida positivos; ii) importância do jovem se centrar no processo de concretização de objectivos; iii) uso de um modelo geral de resolução de problemas; iv) identificação de comportamentos que podem comprometer a saúde e que podem impedir a obtenção dos objectivos; v) identificação de comportamentos de promoção de saúde que podem facilitar a concretização dos objectivos; vi) importância de procurar e criar estruturas de apoio social; e vii) identificação de formas de transferir estas competências de uma situação ou contexto de vida para outros (Dias & Cruz, 2007; Dias *et al.*, 2001; Dias, 2003; Danish, 1997).

Quanto à **metodologia**, o programa *GOAL* desenrola-se ao longo de 10 sessões, nas quais as actividades de carácter essencialmente lúdico irão promover uma reflexão individual sobre como cada qual se vê no mundo, nas suas relações consigo e com os outros. Cada sessão tem uma duração média de sessenta minutos.

Num primeiro encontro, os jovens são motivados para a participação no programa e convidados a associar-se ao mesmo. Aceite a proposta, começam as sessões.

Na primeira sessão, faz-se a apresentação de todos os elementos que vão participar e distribui-se o material que vai ser objecto de trabalho ao longo das sessões. Identificam-se “exploradores e destruidores” de objectivos e sonha-se com o futuro.

Todas as outras sessões começam com uma revisão da sessão anterior. De seguida, lê-se uma pequena peça/história (“o explorador”) que introduz o novo material a trabalhar.

Na última sessão, os participantes recordam o que aprenderam ao longo do programa e procura-se que assumam um compromisso de continuação do trabalho. De acordo com Cruz e colaboradores (1998ab) e Dias e colaboradores (2001), o programa encontra-se assim organizado:

1.^a Sessão, “*dare to dream*” (atreve-te a sonhar). Apresenta-se o programa e os líderes.

Os estudantes/participantes discutem a importância dos sonhos e sonham com o seu futuro.

2.^a Sessão, “*setting goals*” (formular objectivos). Nesta sessão os sonhos transformam-se em objectivos. Os estudantes aprendem que um objectivo é definido como um sonho que exige muito trabalho para se atingir. Aprendem a importância de estabelecer objectivos; praticam e reconhecem objectivos que podem concretizar, objectivos positivos, específicos, importantes e controláveis.

3.^a Sessão, “*making your goal reachable*” (tornar o teu sonho alcançável). Definem-se objectivos passíveis de ser alcançados. Os estudantes aplicam o que aprenderam na 2.^a sessão, definindo um objectivo que possam atingir nos próximos dois meses.

4.^a Sessão, “*making a goal ladder*” (construir uma escada de objectivos). Planifica-se a prossecução do objectivo estabelecido. Os estudantes aprendem como fazer um plano de forma a atingirem o seu objectivo, identificando todos os passos necessários para o alcançarem e colocando-os em ordem numa escada de objectivos.

5.^a Sessão, “*roadblocks to reaching goals*” (identificar obstáculos à concretização de objectivos). Os estudantes aprendem como vários obstáculos (exemplo: abuso de

- drogas, gravidez na adolescência, violência, abandono escolar e/ou falta de autoconfiança) os podem impedir de atingir os seus objectivos.
- 6.^a Sessão, “*overcoming roadblocks*” (ultrapassar os obstáculos). Os sujeitos aprendem e praticam uma estratégia de resolução de problemas chamada PPAR (P = pára e esfria os ânimos; P = pensa em todas as possibilidades; A = antecipa as consequências de cada escolha; R = responde à melhor escolha).
- 7.^a Sessão, “*seeking help from others*” (procurar ajuda dos outros). Os sujeitos aprendem a importância de procurar apoio social de forma a atingirem os seus objectivos e identificam uma equipa de sonho de dez indivíduos (família, amigos e modelos) que os podem ajudar a atingir os seus objectivos.
- 8.^a Sessão, “*rebounds and rewards*” (ressaltos e recompensas - tentativas para a prossecução dos objectivos). Os participantes aprendem a fazer ressaltos (tornar a tentar) quando um objectivo ou um passo na escada dos objectivos se torna muito difícil de atingir. Também desenvolvem um plano de recompensa pessoal por estas realizações.
- 9.^a Sessão, “*identifying and building on your strengths*” (identificar e promover qualidades e capacidades). Os estudantes identificam as suas forças pessoais (qualidades/pontos fortes) e as estratégias necessárias para desenvolver as suas competências. Também são questionados sobre uma área em que querem melhorar e são convidados a planificar essa melhoria.
- 10.^a Sessão, “*going for your goal*” (lutar pelo teu objectivo). Procura-se fazer uma revisão do que foi discutido nas sessões anteriores e levar os jovens a assumirem o compromisso de continuar a praticar as competências desenvolvidas nas sessões. Realiza-se um jogo que proporciona uma oportunidade para os participantes integrarem e aplicarem a informação recebida nas nove sessões anteriores.

O programa *GOAL* é um programa aplicado a estudantes mais novos por **estudantes/formadores** seleccionados cuidadosamente e bem treinados (*peer leaders*). Estes estudantes/formadores terão que ter os requisitos de competências de vida necessários para ter sucesso, a capacidade de se comprometer com o programa e conhecimentos para ajudar os outros (Danish, 1996; Danish & Nellen, 1997).

Ao longo das sessões, os líderes deverão ganhar o respeito dos estudantes e criar um ambiente agradável à aprendizagem. A comunicação de regras de funcionamento contribuirá para esse ambiente de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de diversão, alegria e bem-estar (Cruz *et al.*, 1998a).

Os estudantes/formadores ajudam os outros (indivíduos, famílias, organizações e/ou comunidade) a atingirem o seu potencial, a identificarem objectivos relacionados com as suas possibilidades; inspiram-lhes confiança para atingirem os objectivos; ensinam-lhes a desenvolverem e a implementarem um plano para atingirem tais objectivos; encorajam-nos a partilharem o que aprenderam com outros indivíduos da sua comunidade.

Para liderar este programa, os estudantes/formadores, aprendem algumas competências: i) como ensinar competências a outros (requer a definição e a descrição da competência; a compreensão dos motivos/razões subjacentes à aprendizagem da competência e a demonstração/prática da competência) e ii) como gerir/liderar uma discussão (saber usar/colocar questões abertas; saber utilizar os comentários dos estudantes e reflectir sobre eles e saber usar exemplos pessoais).

O programa *GOAL* já foi **implementado** junto de mais de 25.000 adolescentes americanos, australianos e neo-zelandeses com resultados claramente significativos: i) os participantes aprenderam a informação que o programa ensina; ii) os participantes

conseguiram atingir os objectivos que formularam, consideravam o processo mais fácil do que esperavam e pensavam que tinham aprendido «muitas coisas» sobre como formular objectivos; iii) os participantes tinham melhor rendimento na escola (comparativamente a grupos de controlo que não participaram nos programas implementados); iv) os participantes não se envolveram tanto em comportamentos de risco (ex: consumo de álcool e tabaco) como os grupos de controlo; v) os participantes manifestaram uma diminuição no número de comportamentos violentos e outros comportamentos problema, em comparação com grupos de controlo que manifestaram um aumento nestes comportamentos; e vi) os participantes pensavam que o programa GOAL era divertido, útil e importante, mas também algo que seria útil para os seus amigos” (Dias *et al.*, 2001, 166). Os participantes consideraram o programa um eixo facilitador da formulação de objectivos, manifestando intenção de continuar a utilizar as competências desenvolvidas ao longo da vida. De igual modo, aumentaram o seu conhecimento acerca das competências de vida e desenvolveram percepções de competência congruentes com os objectivos formulados (Danish, 1997; Danish & Nellen, 1997).

Em Portugal, a sua aplicação foi feita junto de trinta e cinco estudantes do Ensino Básico (Dias, 2003).

Em 1996, ganhou o **prémio** *Lela Rowland Prevention Award* dado pela Associação Americana de Saúde Mental (*National Mental Health Association's*), tendo também já sido homenageado pelo Departamento Norte-Americano de Saúde e Serviços Humanos para a Prevenção da Violência (Dias *et al.*, 2001).

O programa *GOAL* foi precursor do *Sports United to Promote Education and Recreation (SUPER)*, um programa extra-curricular que utiliza o desporto como

contexto de treino e de formação de competências de vida e de rendimento desportivo. Desenvolvido no seio do *Life Skills Center* (Universidade da Virgínia, EUA) pela mesma equipa que aplicou o programa *GOAL*, o *SUPER* usa o desporto como metáfora para ensinar competências psicológicas transversais, importantes tanto na prática desportiva, como na vida em geral. Procura o desenvolvimento do auto-controlo, da auto-eficácia e da auto-confiança, clarificando objectivos de treino e de competição do estudante/atleta (Goudas & Giannoudis, 2008).

Partindo do pressuposto que o contexto desportivo se constitui como modelo de aprendizagem de competências de vida, os participantes são envolvidos em actividades de aprendizagem de competências físicas relacionadas com determinada modalidade, em actividades de aprendizagem de competências de vida relacionadas com o desporto em geral e em actividades de melhoria e promoção do desempenho desportivo. Aprendem, desta forma, a utilizar um conjunto de recursos essenciais para o desempenho desportivo, sendo solicitados a reconhecer situações desportivas e não desportivas que requerem o uso de competências transversais e a aplicá-las em diversos contextos de vida.

O *SUPER* defende que o desenvolvimento das competências de vida vai ocorrendo sempre que os atletas competem consigo mesmos, isto é, sempre que focalizam a sua atenção para a maximização das suas potencialidades com vista à prossecução de objectivos individuais. Esta procura de auto-conhecimento transforma o contexto desportivo num elemento de crescimento e expressão pessoal.

De acordo com Danish e colaboradores (1996) e Dias e colaboradores (2001), o *SUPER* procura que cada participante compreenda a existência de modelos eficazes e acessíveis de estudantes/atletas; a importância das competências físicas e mentais tanto

para o desporto como para a vida; a importância de estabelecer e atingir objectivos e de ultrapassar obstáculos.

Procurando potenciar o desenvolvimento pessoal e desportivo, o *SUPER* propõe sessões de cerca de 30-40 minutos ministradas por estudantes/atletas com formação nas competências que vão promover. Esta formação contempla ainda itens sobre como ensinar competências, estratégias de observação e formas de proporcionar informação acerca de competências psicológicas.

Destinando-se a crianças e jovens (10-14 anos), o *SUPER* procura o ensino/aprendizagem de competências ao longo dos 18 módulos seguintes:

1. *Developing a team* (desenvolvendo a equipa), apresentação dos intervenientes e realização de actividades que visam a comunicação em equipa. Procura-se que cada um compreenda as suas capacidades e fraquezas.
2. *Dare to dream* (atreve-te a sonhar), importância dos sonhos para o futuro. Identificação de sonhos no domínio escolar e desportivo para os próximos 10 anos. O estudante/atleta/formador partilha alguns dos seus sonhos.
3. *Setting goals – part 1* (formular objectivos - parte 1), diferenças entre sonhos e objectivos. Como transformar um sonho em objectivo. Identificação de “protectores de objectivos” e de “destruidores de objectivos”.
4. *Setting goals – part 2* (formular objectivos - parte 2), características de um objectivo alcançável (positivo, específico, importante e controláveis). Formulação de objectivos positivos e importantes.
5. *Setting goals – part 3* (formular objectivos - parte 3), formulação de objectivos específicos e controláveis.

6. *Making your goal reachable* (formular objectivos alcançáveis), formulação de objectivos pessoais alcançáveis. Identificação de dois objectivos, um no domínio escolar e outro no domínio desportivo, para as seis semanas seguintes.
7. *Making a goal ladder* (construir uma escada de objectivos), a importância de planos de acção para a concretização dos objectivos.
8. *Identifying and overcoming roadblocks to reaching goals* (identificar e ultrapassar obstáculos), identificação de obstáculos à concretização dos objectivos. Identificação de estratégias de resolução de problemas.
9. *Seeking help from others* (procurar a ajuda dos outros), importância do apoio social para a prossecução dos objectivos. Identificação de uma equipa de sonho que contribuirá para a concretização dos objectivos.
10. *Using positive self-talk* (utilizar um auto-discurso positivo), importância de um discurso pessoal positivo. Diferenças entre um auto-discurso positivo e negativo.
11. *Learning to relax* (aprender a relaxar), a importância do relaxamento para reduzir a tensão.
12. *Managing emotions* (gerir emoções), aprendizagem de uma estratégia para gerir emoções em contexto escolar e desportivo.
13. *Developing a healthy lifestyle* (desenvolver um estilo de vida saudável), compreender a importância de desenvolver um estilo de vida saudável.
14. *Appreciating differences* (apreciar diferenças), identificação de diferenças individuais dentro de um grupo. Determinar as diferenças que poderão ser importantes para a concretização dos objectivos.
15. *Having confidence and courage* (desenvolver a confiança e a coragem), importância da crença nas capacidades individuais para o desenvolvimento da auto-confiança.

16. *Learning to focus on your personal performance* (focalizar atenção nos objectivos de desempenho), importância de competir consigo mesmo para atingir a excelência.
17. *Identifying and building on your strengths* (identificar e promover capacidades pessoais), identificação de capacidades individuais.
18. *Goal setting for life* (formular objectivos para a vida), formulação de dois objectivos de vida para os próximos três meses, um no âmbito escolar e outro no âmbito comunitário (Brunelle, Danish, & Forneris, 2007).

Os primeiros sete módulos são ensinados em grupo e pela ordem apresentada. Os restantes não têm uma ordem fixa. De acordo com indicação do *Life Skills Center*, actualmente, estão a ser desenvolvidos novos módulos relacionados com o papel dos pais e do treinador.

O *SUPER* já foi implementado nos EUA junto de atletas de modalidades individuais e colectivas.

As mudanças ao nível da responsabilidade social, da inteligência emocional, da formulação de objectivos, da resolução de problemas e do pensamento positivo são os ganhos mais visíveis da participação no programa *SUPER* (Brunelle *et al.*, 2007; Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005). No entanto, há ainda necessidade de realizar mais estudos de modo a comprovar a sua eficácia (Papacharisis *et al.*, 2005).

Comparativamente ao *GOAL*, as actividades do *SUPER* requerem menos expressão escrita, sendo mais dinâmicas e relacionadas com a actividade física. Os módulos procuram adaptar-se à modalidade desportiva em questão e ao tempo disponível para a sua prática. A duração de cada sessão é, desta forma, mais reduzida. Procura a promoção de mais competências do que o *GOAL* (Brunelle *et al.*, 2007).

Em ambos os programas, a formulação de objectivos é utilizada como estratégia de intervenção para o sucesso do jovem atleta. O fim último, é promover a confiança no futuro e o desenvolvimento do auto-controlo, com vista a um processo de tomada de decisão ajustado às diferentes situações da vida e à promoção da cidadania. Ambos recorrem a estudantes/atletas para ministrar o programa, argumentando que os pares se constituem como os modelos mais naturais para a aprendizagem de competências, havendo um benefício mútuo nesta interacção – ensinar é, também, uma forma de aprender (Danish, Nellen, & Owens, 1996). Como material de suporte, os módulos encontram-se organizados em manuais, um para o formador e outro para o participante. *GOAL* e *SUPER* defendem um modelo cognitivo-comportamental no ensino/aprendizagem de competências, procurando que os jovens encetem comportamentos saudáveis, desenvolvam resiliência e recursos pessoais para ultrapassar comportamentos menos ajustados no passado.

O programa *Promoção de Experiências Positivas – Crianças e Jovens* (PEP-CJ) é um programa nacional, de 2009, da autoria de Rui Gomes, docente e investigador da Escola de Psicologia (Universidade do Minho). Concebido numa lógica do desenvolvimento positivo, visa promover experiências positivas que fomentem a autonomia, a auto-eficácia e o ajustamento pessoal de crianças e jovens. Ao visar as potencialidades do sujeito em acção, incentiva a aprendizagem de novas competências e o aprimoramento de outras num espaço de troca de experiências no qual emane o saber, o fazer, o estar e o ser (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Propõe-se promover seis áreas do desenvolvimento positivo: gestão do stresse, motivação, gestão do tempo, resolução de problemas, comunicação e trabalho em

equipa, sendo referenciadas por diferentes investigadores como domínios prioritários na intervenção com crianças/jovens (Gould *et al.*, 2006; Gould & Carson, 2008).

Organizado à volta de dois manuais, um para o monitor e outro para os participantes, contempla actividades para os dois grupos distintos, crianças até aos 10 anos e jovens com mais de 10 anos. Seja qual for o grupo alvo, todos os módulos são implementados em quatro fases: a) educação e formação; b) treino e automatização; c) transferência para contextos de vida; d) generalização para vários contextos de vida.

Ao longo destes momentos recorre-se ao método expositivo, ao trabalho independente individual e ao trabalho em grupo, seja através da demonstração e análise de casos, da partilha e reflexão de experiências ou da modelagem e simulação de competências. A proposta de treino passa, desta forma, por momentos de trabalho individual, em pequeno grupo e/ou com todo o grupo.

Compreendido como uma actividade extracurricular concretizada em âmbito escolar ou noutra qualquer contexto do dia-a-dia da criança/jovem (clube desportivo, associação recreativa e cultural, ...), o *PEP-CJ* é um programa centrado no adulto responsável pela sua implementação.

Para que os participantes se possam envolver nas diferentes propostas de trabalho e com o monitor, sugere-se o máximo de doze elementos por grupo num espaço que permita a interacção, a privacidade e a segurança. Esta participação deverá ser voluntária, com consentimento informado, sendo todas as questões éticas explicadas e salvaguardadas.

Para além da oportunidade de dar resposta a faixas etárias distintas, outra característica diferenciadora do *PEP-CJ* é a possibilidade de escolha face aos módulos apresentados. Não há obrigatoriedade de ser aplicado na sua totalidade, podendo ser implementado separadamente um ou mais módulos dos seis propostos (Gomes, 2009).

O número total de sessões é variável em função da competência a promover, dos objectivos a desenvolver e da faixa etária dos participantes. Em termos de duração, a implementação da totalidade dos módulos pode demorar cerca de nove meses (um ano lectivo), com sessões médias semanais de setenta e cinco minutos.

A apresentação do programa e formação do grupo ocorre na primeira sessão. Os módulos *gestão do stresse*, *gestão do tempo* e *resolução de problemas* desenvolvem-se ao longo de quinze sessões (cinco sessões para cada módulo). Os módulos *motivação* e *comunicação* somam doze sessões (seis sessões para cada tema do programa). O módulo *trabalho em equipa* (até aos 10 anos) totaliza cinco sessões. Para os mais de 10 anos este módulo contempla seis sessões. Assim, para as crianças até aos 10 anos, o *PEP-CJ* soma 33 sessões. Para os jovens com mais de 10 anos, totaliza 34 sessões.

Na sessão de apresentação pretende-se divulgar os objectivos do programa e promover a motivação para a participação.

No módulo de gestão do stresse procura-se discriminar padrões emocionais/cognitivos positivos e negativos, compreender os efeitos comportamentais dos padrões emocionais/cognitivos, promover a confiança na mudança emocional/cognitiva, aumentar a capacidade de resposta a situações negativas de *stress*, aumentar os sentimentos de bem-estar e satisfação com a vida e promover sentimentos de eficácia pessoal na gestão de situações de *stress*.

Para promover a motivação, os propósitos passam por fomentar a capacidade de avaliação e definição de objectivos, a definição de planos de acção para a concretização dos objectivos, a definição de soluções e planos de acção de resolução dos obstáculos à concretização dos objectivos e pelo desenvolvimento de sentimentos de eficácia pessoal na concretização dos objectivos.

O módulo de gestão do tempo solicita a promoção do conhecimento pessoal sobre tarefas e actividades de vida importantes, a capacidade de estabelecer prioridades nas tarefas de vida, a capacidade de gerir o tempo através da definição de horários, a capacidade de gerir obstáculos e problemas à realização das tarefas e o desenvolvimento de sentimentos de eficácia pessoal na gestão do tempo.

No âmbito da resolução de problemas, visa-se a promoção da capacidade de avaliação e definição de problemas, a capacidade de estabelecer prioridades na resolução de problemas (apenas para o grupo com mais de 10 anos), a definição de soluções e planos de acção de resolução de problemas e o desenvolvimento de sentimentos de eficácia pessoal na resolução de problemas.

As sessões do módulo de comunicação procuram promover a capacidade de auto-avaliação comportamental, o conhecimento sobre a variedade de comportamentos envolvidos nas relações interpessoais, o conhecimento sobre o impacto dos comportamentos nas relações interpessoais, promover padrões comportamentais positivos e eficazes nas relações interpessoais e na gestão de conflitos e promover sentimentos de eficácia pessoal na gestão de conflitos e no desenvolvimento de relacionamentos positivos.

Para fomentar o trabalho em equipa, o *PEP-CJ* propõe a promoção do conhecimento sobre a importância da coesão e das vantagens de trabalhar em equipa, do conhecimento mútuo enquanto estratégia de eficácia para o trabalho em equipa, da capacidade de formular objectivos para as equipas de trabalho, da capacidade de distribuir funções e tarefas no trabalho em equipa, da capacidade de comunicar positivamente em equipas de trabalho e de lidar com as dificuldades de trabalhar em equipa, da capacidade de trabalhar em equipa e a promoção de sentimentos de eficácia no trabalho em equipa.

No sentido de avaliar a eficácia do programa, a proposta é de utilizar o *PEP-CJ* numa perspectiva de investigação-acção.

Procurando dados que sustentem o sucesso de intervenção com crianças e jovens (Gould & Carson, 2008), sugere-se a utilização de medidas de avaliação de implementação (avaliação de cada sessão), medidas de avaliação do processo (avaliação inicial e final do programa e avaliação do módulo) e medidas de avaliação de resultados pré e pós-intervenção.

O programa *Promoção de Experiências Positivas – Crianças e Jovens* teve a sua primeira aplicação no ano lectivo 2008/2009, tendo sido implementado parcialmente com atletas do desporto escolar, na modalidade de andebol. De Janeiro a Abril de 2009, 15 estudantes do sexo masculino do 6.º e 7.º anos de escolaridade de uma escola de Esposende (Portugal), com idades entre os 11 e 13 anos, frequentaram 4 sessões do módulo de formulação de objectivos e 4 sessões do módulo de resolução de problemas. Assumindo-se como uma investigação-acção, recorreu-se à avaliação dos resultados por comparação entre dois grupos, um de intervenção e outro de controlo. Foram aplicadas medidas de avaliação nas fases de pré e pós-intervenção em domínios relacionados com o optimismo/pessimismo e satisfação com a vida e na fase de pós-intervenção avaliou-se o desenvolvimento pessoal traduzido pela aprendizagem das competências de vida. Os resultados não indicaram diferenças entre os dois grupos nas medidas de optimismo/pessimismo e de satisfação com a vida, mas observaram-se diferenças bastante significativas na aprendizagem das competências de vida trabalhadas no programa bem como noutros domínios de vida associados às competências treinadas (como, por exemplo, desenvolvimento e reflexão acerca da identidade, competências de regulação emocional e maior capacidade de relacionamento em grupo) (Ramalho, Gomes, & Dias, 2009).

Em síntese, o *Going for the Goal (GOAL)*, o *Sports United to Promote Education and Recreation (SUPER)* e o programa de *Promoção de Experiência Positivas – Crianças e Jovens (PEP-CJ)* determinam os objectivos e alvos da intervenção, contemplam materiais adequados à sua implementação, estabelecem meios para a execução do programa, definem os motivos pelos quais a intervenção é realizada, expõem os tipos de avaliação e os meios para a levar a efeito e procuram divulgar o programa em mais do que um local ou comunidade. Estas preocupações enquadram-nos numa perspectiva de intervenção comunitária (Danish *et al.*, 1996; Dias *et al.*, 2001).

Assumindo-se como vectores de experiências positivas e significativas para os participantes, procuram o desenvolvimento de competências de vida através de uma estrutura formal e de uma implementação que associa instrução, demonstração, modelamento e prática guiada (Mahoney, Eccles, & Larson, 2004).

Ao fomentarem o desenvolvimento de competências transversais situam-se numa perspectiva de desenvolvimento positivo da criança e do jovem, estimulando o desenvolvimento de recursos pessoais e sociais que podem contribuir para o sucesso individual nos diferentes contextos de vida do sujeito.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bergeron, M. (2007). Improving health through youth sports: is participation enough? *New directions for youth development*. Published online in Wiley InterScience.

- Barnett, L., & Weber, J. (2008). Perceived benefits to children from participating in different types of recreational activities. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(3), 1-20.
- Brunelle, J., Danish, S., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55.
- Bronfenbrenner, V., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brown, E.W. (1992). *Youth soccer: A complete handbook*. Michigan State University: Cooper Publishing Group.
- Buschner, C.A. (1994). *Teaching children movement concepts and skills: becoming a master teacher*. IL: Human Kinetics.
- Calmeiro, L., & Matos, M. (2004). *Psicologia, Exercício e Saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Cruz, J., Dias, C., Gomes, A R., Cardoso, M., Gomes, D., Oliveira, H., Pereira, M., & Alves, A. (1998a). *Lutar por objectivos: manual do formador*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J., Dias, C., Gomes, R., Cardoso, M., Gomes, D., Oliveira, H., Pereira, M., & Alves, A. (1998b). *Lutar por objectivos: Manual do estudante*. Braga: Universidade do Minho.
- Danish, S. J. (2002). Teaching life skills through sport. In M. J. Gatz, M. A. Messner & S. J. Ball-Rokeach (Eds.). *Paradoxes of youth and sport*. Albany, NY: State University of New York Press, 49-60.

- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: a life skills program for adolescents. In G. Albee, & T. Gullotta (Eds.). *Primary prevention works* (pp. 291-312). London: sage Publications, Inc.
- Danish, S. (1996), Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The Human Psychologist*, 24, 365 – 381.
- Danish, S. J. (1993). A life skills, multi-site intervention program for adolescents. *NMHA Prevention Update*, 4, 8-9.
- Danish, S. J. (1995). Reflections on the status and future of community psychology. *Community Psychologist*, 28, 16-18.
- Danish, S. J., & Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. J., Taylor, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.
- Danish, S., Mash, J., Howard, C., Curl, S., Meyer, A., Owens, S., & Kendall, K. (1992a). *Going for the goal: leader manual*. Virginia: Department of Psychology - Virginia Commonwealth University.
- Danish, S., Mash, J., Howard, C., Curl, S., Meyer, A., Owens, S., & Kendall, K. (1992b). *Going for the goal: student activity manual*. Virginia: Department of Psychology - Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1983). Sport psychology: teaching skills to athletes and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54(8), 80-81.
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1981). Toward an understanding of the practice of sport psychology. *Journal of Sport Psychology*, 3, 90-99.
- Danish, S. J., Nellen, V. C., & Owens, S.S. (1996). Teaching life skills through sport: community-based programs for adolescents. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer

- (Eds.). *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-223). Washington: American Psychology Association.
- Dias, I. (2003). *Programa – Going for the goal/”Lutar pelos objetivos” – um programa de competências de vida aplicado a crianças do 4.º ano de escolaridade*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, I. S., & Cruz, J.(2007). Programa *Goal: Going for the goal/Lutar por objetivos: um programa de competências de vida no ensino básico*. In J. Cruz, R. Gomes, J. Silvério & C. Duarte (Orgs.). *Actas da Conferência Internacional de Psicologia do Desporto & Exercício* (pp. 125-133). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, C., Cruz, J., & Danish, S. J. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 157-170.
- Feliu, J. C. (1997). Intervencion conductual en entrenadores infantiles. In J. F. Cruz & A. R. Gomes (Eds.). *Psicologia aplicada ao desporto e actividade física. Teoria Investigação e Intervenção* (pp. 71-81). Braga: S.H.O..
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Fullinwider, R. (2006). *Sports, youth and character: a critical survey*. USA: CIRCLE (The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).
- Gomes, A. R. (1997). Aspectos psicológicos da iniciação e formação desportiva. In J. F.

- Cruz & A. R. Gomes (Eds.). *Psicologia aplicada ao desporto e actividade física. Teoria Investigação e Intervenção* (pp. 291-321). Braga: S.H.O..
- Gomes, R. (2009). Promover competências de vida e experiências positivas em crianças e jovens. *Submetido para publicação*.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528-536.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 16-37.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insight, the online journal of sport psychology*, 8(3), 28-38.
- Hanlon, T. (1994). *Sportparent. American Sport Education Program*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Hellison, D. R. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Hodge, K., & Danish, S. J. (1999). Promoting life skills for adolescent males through sport. In A. M. Horne & M. S. Kiselica (Eds.). *Handbook of counseling boys and adolescent males: a practitioner's guide* (pp. 55-71). Thousand Oaks, CA: sage Publications.

- Holt, N., Tink, L., Mandigo, J., & Fox, K. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education, 31*(2), 281-304.
- Horn, T. S., & Harris, A. (1996). Perceived competence in young athletes: research findings and recommendations of coaches and parents. In F. Smoll & R. Smith (Eds.), *Children and youth in sport. A Biopsychosocial perspective* (pp. 309-329). Dubeque, IA: Brown & Benchmark Publishers.
- Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Mahoney, J. L., Eccles, J. S., & Larson, R. W. (2004). Processes of adjustment in organized out-of-school activities: opportunities and risks. After-school worlds: creating a new social space for development and learning. *New Directions for Youth Development, 101*, 115-144.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Martens, R. (1996). Turning kids on the physical activity for a lifetime. *Quest, 48*, 303-310.
- Miller, P. S., & Kerr, G. A. (2002). Conceptualizing excellence: past, present and future. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 140-153.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist, 5*, 322-334.
- Orlick, T., & Zitzelsberger, L. (1996). Enhancing children's sport experiences. In F. Smoll & R. Smith (eds.), *Children and youth in sport. A Biopsychological perspective*. Dubeque, IA: Brown & Benchmark Publishers.

- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Petitpas, A., Van Raalte, J., Cornelius, A. E., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325- 334.
- Ramalho, V., Gomes, A.R., & Dias, I. (2009). Treino de competências de vida em jovens atletas: Dados da eficácia de um programa de intervenção. *Submetido para publicação*.
- Rudisill, M. (1989). Influence of perceived competence and causal dimension orientation on expectations, persistence and performance during perceived failure. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 166-175.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1996). Psychosocial interventions in youth sport. In J. Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring Sport and Exercise Psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*. Fourth Edition. New Zeland: Human Kinetics.
- Weiss, M. R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5, 335-354.
- Weiss, M. R., & Bredemeier, B. J. (1990). Moral Development in Sport. In K.R. Pandolf & J.O. Hollowszy (Eds). *Exercise and Sport Sciences Reviews* (pp. 331-378). Baltimore, MD: Williams and Wilkins.

Wiese-Bjornstal, D., LaVoi, N. M., & Omli, J. (2009). Child and adolescent development and sport participation. In B. W. Brewer (Ed.), *Sport Psychology* (pp. 97-112). USA: Wiley-Blackwell.

World Health Organization (1999). *Partners in life-skills education*. Geneva: WHO – Department of mental health.

**O artigo está de acordo com as regras ortográficas vigentes em Portugal,
no ano de 2010**

Coordenação científica e técnica dos capítulos portugueses:

Doutor Rui Gomes
Universidade do Minho
Escola de Psicologia
Campus de Gualtar
4710-057-Braga
Portugal
e-mail: rgomes@psi.uminho.pt
Telf. +253.604.232
Fax: +253.604.224
<http://www.psi.uminho.pt/>