

Treino de competências de vida em jovens atletas: Dados da eficácia de um programa de intervenção

A. Rui Gomes¹, Vera Ramalho¹ & Isabel Dias²

(¹) Escola de Psicologia. Universidade do Minho

(²) Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação.

Este trabalho analisa a eficácia de um programa de treino de competências de vida destinado a ensinar estratégias de resolução de problemas (4 sessões) e de formulação de objectivos (4 sessões). Foram definidos dois grupos de participantes com médias de idades de 12 anos, divididos pelo grupo de intervenção (n=15) e de controle (n=30). Nas fases de pré e pós-intervenção avaliou-se a satisfação com a vida e o optimismo e na fase de pós-intervenção avaliou-se o desenvolvimento pessoal. Quatro aspectos devem ser realçados: i) inexistência de diferenças no grupo de intervenção nas medidas de optimismo e satisfação com a vida; ii) menor satisfação com a vida na fase de pós-intervenção no grupo controle; iii) inexistência de diferenças nas medidas de optimismo/pessimismo e satisfação com a vida entre os dois grupos; e iv) o grupo de intervenção evidenciou maiores níveis de desenvolvimento pessoal relativamente ao grupo controle. No final, são discutidas algumas implicações práticas dos resultados encontrados.

Palavras-chave: Motivação; Resolução Problemas; Competências Vida.

1. Introdução

A participação em programas desportivos organizados tem aumentado significativamente, representando uma oportunidade de socialização e aprendizagem para as crianças e jovens (Ewing & Seefeldt, 2002). Apesar da experiência desportiva ser muito importante, não há nada de propriamente extraordinário no desporto. Estar no campo de jogos ou na piscina não contribui positivamente por si só para o desenvolvimento dos jovens, mas a experiência de estar no campo ou na piscina pode facilitar este desenvolvimento. Neste sentido, alguns autores têm vindo a analisar os efeitos da participação desportiva na vida dos jovens e referem resultados positivos e negativos como consequência desta experiência desportiva (Mahoney & Stattin, 2000; Stren & Garcia Bengoechea, 2001).

Uma das possibilidades de potencializar os efeitos positivos da prática desportiva remete para a aquisição de novas competências, sejam elas ao nível físico, psicológico

ou pessoal. Por outro lado, se estas competências aprendidas no desporto puderem ser transferidas para outros contextos de vida, o valor da experiência desportiva pode ter vantagens muito mais significativas. A este propósito, Danish e Donohue (1995) afirmam que as competências que podem ser transferidas para vários contextos chamam-se competências de vida e podem facilitar o desenvolvimento de outras capacidades psicológicas necessárias para lidar com os desafios da vida diária. Neste mesmo sentido, em 1999 a Organização Mundial de Saúde considerou o ensino de competências de vida essencial para a promoção do desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes (Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005). Por outro lado, os programas de treino de competências de vida podem ainda ter a vantagem de estimular a percepção de controlo e confiança pessoal nos jovens, diminuindo assim a probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco (Danish, 1997).

A este nível, algumas propostas de intervenção têm vindo a ganhar relevância enquanto modelos adequados na formação das crianças e dos jovens. A título de exemplo, Danish (2002a,b) desenvolveu o GOAL (“Going for the Goal”) que se centra na formulação de objectivos. Mais tarde, e tendo por base o GOAL, surgiu o SUPER (“Sports United to Promote Education and Recreation”) que alarga ainda mais os domínios de formação e treino (Danish, 2002c; Danish, Fazio, Nellen, & Owens, 2002). Mais recentemente, Gomes (2009a) propôs o programa de Promoção de Experiências Positivas destinado a Crianças e Jovens (PEP-CJ), avançando com seis domínios de intervenção: i) gestão de stresse; ii) motivação; iii) gestão do tempo; iv) resolução de problemas; v) comunicação; e vi) trabalho em equipa. De um modo geral, o programa propõe o trabalho destas seis competências seguindo quatro etapas distintas na intervenção: i) educação e formação: procura-se sensibilizar os participantes para a importância do módulo e da competência a trabalhar; ii) treinar e automatizar: procura-se ajudar os jovens a adquirirem e simularem a competência em causa; iii) transferência: procura-se incentivar os jovens a aplicarem a competência numa dada situação concreta das suas vidas; e iv) generalização: procura-se estimular os participantes a utilizarem a competência em causa em diferentes situações de vida.

Tendo como referência esta proposta de intervenção, o presente trabalho aplicou dois módulos do programa junto de um conjunto de jovens inseridos no sistema de ensino público e que praticavam desporto escolar.

O primeiro módulo relacionou-se com a resolução de problemas. Tendo por base o modelo social de resolução de problemas de D’Zurilla e colaboradores (D’Zurilla, 1986, 1988; D’Zurilla & Goldfried, 1971; D’Zurilla & Nezu, 1982; Nezu, Nezu, & Perri, 1989), o PEP-CJ procura ajudar os participantes a lidarem com os problemas reais e específicos que podem afectar o funcionamento humano. Para tal, ao longo das sessões foram trabalhados os seguintes conteúdos: i) avaliação e definição dos problemas do dia-a-dia dos jovens; ii) estabelecimento de prioridades na resolução de problemas; e iii) definição de soluções e planos de acção para a resolução dos problemas. O objectivo final deste módulo visou a promoção dos sentimentos de eficácia pessoal dos jovens na resolução de problemas.

O segundo módulo, procurou promover a motivação através da formulação de objectivos. No PEP-CJ, propõe-se a definição de objectivos enquanto estratégia para promover a motivação dos participantes. De facto, os dados da literatura têm vindo a evidenciar que uma correcta formulação dos objectivos pode ajudar as pessoas a motivarem-se na realização das tarefas, aumentando a sensação de bem-estar pessoal e profissional (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981). Em termos mais concretos, os objectivos têm a vantagem de influenciar o comportamento humano a quatro níveis: i) dirigindo a atenção para os aspectos centrais das tarefas a realizar; ii) mobilizando os esforços e energia para a realização das tarefas; iii) promovendo a manutenção do esforço e da persistência nas tarefas em causa relacionadas com os objectivos; e iv) ajudando na aprendizagem de novas estratégias relacionadas com os objectivos estabelecidos (Weinberg & Gould, 2007). Assim, durante as sessões implementadas neste trabalho foram abordados os seguintes conteúdos: i) estipulação de objectivos pessoais importantes, positivos, realistas, específicos e com prazos concretos para serem alcançados; ii) definição de planos de acção para a concretização dos objectivos; e iii) definição de soluções e planos de acção de resolução dos obstáculos à concretização dos objectivos. O objectivo final deste módulo visou a promoção dos sentimentos de eficácia pessoal dos jovens na realização dos objectivos estabelecidos.

Assim sendo, o presente trabalho teve os seguintes objectivos:

- i) Analisar a aprendizagem de competências de resolução de problemas e de motivação do PEP-CJ;
- ii) Analisar os efeitos da intervenção nos níveis de satisfação com a vida e no optimismo dos participantes.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 45 alunos de uma escola da zona norte de Portugal, dos 6º e 7º anos de escolaridade, divididos por dois grupos. Assim, o grupo de intervenção foi objecto de treino nos domínios de resolução de problemas e de motivação, tendo um total de 15 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Este grupo estava ainda integrado no desporto escolar, modalidade de andebol, tendo sido neste âmbito que a intervenção foi realizada. Os restantes 30 alunos foram seleccionados para integrarem o grupo controle, não tendo, por isso, sido objecto de qualquer intervenção. Neste grupo, as idades variaram entre os 12 e os 14 anos e, apesar de pertencerem à mesma instituição de ensino, não se encontravam a realizar desporto escolar. Dada a necessidade de realizarmos duas avaliações em ambos os grupos, e o facto de não existir garantia de que todos os jovens do grupo controle estariam disponíveis para a segunda avaliação, optámos por incluir neste grupo mais elementos do que no grupo de intervenção, tentando-se assim à partida salvaguardar possíveis desistências de alguns alunos.

2.2 Instrumentos

Foi administrado a ambos os grupos um conjunto de instrumentos destinados a obter informações acerca das variáveis em análise nesta investigação. Convém realçar que a maioria dos instrumentos foi aplicado duas vezes (antes e após a intervenção) e apenas um deles foi utilizado apenas no final da intervenção. Os instrumentos foram submetidos a uma análise da consistência interna no sentido de testar os valores de *alpha* de cada uma das subescalas propostas, podendo os resultados ser consultados na Tabela 1.

Questionário demográfico. Este instrumento procurou obter informações acerca do sexo, idade e nível de escolaridade dos participantes;

Escala de Satisfação com a Vida (ESV). Trata-se de uma versão traduzida e adaptada por Neto (1993, 1999) a partir dos trabalhos originais de Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985). Esta escala avalia a satisfação com a vida enquanto processo cognitivo (julgamento pessoal acerca da vida), assumindo-se que é mais relevante solicitar à pessoa uma análise global da sua vida do que efectuar uma avaliação da satisfação em domínios específicos da vida (ex: “as minhas condições de vida são

excelentes”). O instrumento é constituído por cinco itens, avaliados numa escala tipo “likert” de sete pontos, podendo variar entre 5 (baixa satisfação) e 35 (alta satisfação);

Teste de Orientação de Vida – Revisto (TOV-R). Trata-se de uma versão traduzida por Cruz e Gomes (2007) a partir dos trabalhos originais de Carver e Scheier (2003) e Scheier, Carver e Bridges (1994). Esta escala avalia as diferenças pessoais ao nível do optimismo e pessimismo. A escala compreende seis itens avaliados numa escala tipo “likert” de cinco pontos (A=Discordo bastante; E=Concordo bastante). Para efeitos do presente estudo, e seguindo as indicações dos autores da escala, foi calculado o valor global de optimismo (resulta da soma dos itens de optimismo e inversão dos valores de pessimismo), significando assim valores mais elevados uma maior tendência para o optimismo;

Inventário de Desenvolvimento Pessoal em Jovens (IDPJ). Trata-se de uma versão traduzida por Gomes (2009b) a partir dos trabalhos originais de Hansen e Larson (2005). Este instrumento avalia a percepção de jovens estudantes acerca do desenvolvimento pessoal resultante do envolvimento em actividades organizadas. Dados os domínios avaliados neste instrumento, esta medida é fundamental na análise da aprendizagem de competências de vida por parte dos jovens. Para a adaptação portuguesa foram traduzidas quinze subescalas, tendo sido utilizadas para efeitos deste estudo sete das dimensões: i) formulação de objectivos; ii) desenvolvimento da identidade; iii) reflexão sobre a identidade; iv) esforço; v) resolução de problemas; vi) regulação emocional; e vii) relacionamento em grupo. A escolha destas subescalas relacionou-se com a relação evidente e directa com os domínios trabalhados na intervenção (e.g., formulação de objectivos e resolução de problemas) mas também pelo facto de poderem ser beneficiadas por essa mesma participação. Por exemplo, as temáticas trabalhadas na intervenção frequentemente apelaram a uma reflexão dos jovens sobre os seus princípios e valores pessoais (e.g., desenvolvimento e reflexão sobre a identidade) bem como sobre a capacidade de se envolverem na melhoria e automatização das competências de vida (e.g., aumentar os níveis de esforço e manter a regulação emocional). Paralelamente, dado o facto de terem participado num programa de grupo, onde era solicitada a realização de actividades em equipa, foi também incluída a subescala de relacionamento em grupo. Os itens foram respondidos numa escala tipo “likert” de 1 a 4 pontos. Os valores mais elevados significam percepções mais positivas acerca do desenvolvimento pessoal nos domínios em causa.

2.3 Procedimento

O primeiro contacto relacionado com a implementação do programa foi estabelecido com a treinadora dos atletas de andebol de desporto escolar. Assim, foi-lhe apresentada a metodologia de treino de competências de vida e foram seleccionados os domínios de intervenção, tendo-se tido em atenção as reais necessidades dos membros da equipa. De seguida, foram obtidas todas as autorizações necessárias para a realização deste estudo, nomeadamente por parte do Conselho Executivo da Escola, dos pais e dos atletas. Foi explicado aos atletas e alunos do grupo controle que a participação era voluntária e anónima, respeitando-se todos os procedimentos éticos da investigação. Após a anuência, foram ainda recolhidos os Consentimentos Informados assinados pelos encarregados de educação e participantes.

Após a garantia destes procedimentos, foi iniciado o trabalho de investigação propriamente dito. Assim, na primeira fase realizou-se a avaliação inicial aplicando-se em ambos os grupos a Escala de Satisfação com a Vida e o Teste de Orientação de Vida – Revisto.

Na segunda fase, implementou-se o programa de intervenção. As sessões foram realizadas com uma periodicidade semanal, com a duração de uma hora. De modo a não sobrecarregar os atletas em termos de tempo, foi decidido pela treinadora ceder um período do treino para a realização das sessões. No total, foram efectuadas quatro sessões em cada um dos módulos. Convém realçar que após estas sessões realizadas em contexto de sala, houve ainda a oportunidade de planear situações específicas no treino desportivo onde os atletas podiam aplicar as competências aprendidas. A este nível, foram simuladas situações específicas que os jovens deveriam resolver ou onde deveriam procurar alcançar as metas estabelecidas. Este trabalho complementar visou a facilitação da automatização e generalização das competências de vida, levando a um alargamento do período de intervenção além das oito semanas definidas para o ensino e treino das duas competências em contexto de sala.

Na terceira etapa, voltaram-se a aplicar os testes da avaliação inicial em ambos os grupos, a que se juntou o Inventário de Desenvolvimento Pessoal em Jovens. No caso dos participantes incluídos no programa de intervenção, foi-lhes questionado até que ponto adquiriram os domínios em causa nas sessões do programa, enquanto que no grupo de controle foram mantidos os mesmos itens, questionando-se até que ponto aprenderam esses domínios nas respectivas disciplinas durante o ano lectivo. De

salientar que esta avaliação decorreu já no final do ano lectivo, tendo-se garantido seis meses de intervalo entre ambas as avaliações.

3. RESULTADOS

Após a recolha dos dados, estes foram processados no programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 17.0 para o Windows.

Os resultados obtidos foram analisados com base em vários procedimentos que serão explicados de seguida.

Tendo em vista uma compreensão dos valores médios obtidos nas dimensões avaliadas neste estudo, a Tabela 1 apresenta esta informação para ambos os grupos de participantes. Como se poderá verificar, é sobretudo ao nível das subescalas do IDPJ que se registaram maiores discrepâncias entre ambos os grupos, sendo estes valores mais elevados nos participantes objecto da intervenção.

Tabela 1: Valores descritivos das variáveis em análise e valores de consistência interna

Variáveis	Grupo Intervenção n=15 M (DP)	Grupo Controlo n=30 M (DP)	Alpha
1. ESV: Satisfação com a Vida Total - Pré-Int.	4.96 (1.35)	5.07 (1.00)	.67
2. ESV: Satisfação com a Vida Total - Pós-Int.	4.82 (1.08)	4.95 (1.02)	.60
3. TOV-R: Optimismo - Pré-Intervenção	3.48 (.50)	3.38 (.42)	.65
4. TOV-R: Optimismo - Pós-Intervenção	3.36 (.50)	3.34 (.45)	.62
5. IDPJ: Formulação de Objectivos	3.80 (.28)	1.00 (.00)	.99
6. IDPJ: Desenvolvimento da Identidade	3.49 (.35)	1.63 (.48)	.91
7. IDPJ: Reflexão sobre a Identidade	2.78 (.35)	1.52 (.30)	.80
8. IDPJ: Esforço	2.93 (.26)	1.51 (.47)	.89
9. IDPJ: Resolução de Problemas	3.53 (.30)	1.08 (.14)	.96
10. IDPJ: Regulação Emocional	2.07 (.52)	1.10 (.17)	.88
11. IDPJ: Relacionamento em Grupo	2.97 (.27)	1.35 (.20)	.93

3.1. Diferenças na experiência de satisfação com a vida, optimismo e desenvolvimento pessoal

Nesta etapa do estudo, procuramos observar eventuais diferenças nas dimensões analisadas pelos instrumentos de avaliação em função do grupo de participantes em causa (intervenção ou controlo). Para tal, foram utilizadas testes de Mann-Whitney quando se efectuaram comparações entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo e

testes de Wilcoxon quando se efectuaram comparações entre cada um dos grupos separadamente, antes e após a intervenção (amostras emparelhadas). A nossa opção por estes testes não paramétricos, deveu-se ao não cumprimento dos pressupostos de normalidade, bem como ao reduzido número de participantes nos grupos de comparação.

Assim, começando pela comparação entre os dois grupos nas medidas utilizadas antes e após a intervenção, a Tabela 2 apresenta os valores obtidos. Como se poderá verificar, não se registaram diferenças significativas entre ambos os grupos, tanto antes como após a intervenção. Recorde-se que a este nível, os instrumentos usados em ambos os momentos de avaliação foram a Escala de Satisfação com a Vida (ESV) e o Teste de Orientação de Vida – Revisto (TOV-R).

Tabela 2: Diferenças nos grupos de intervenção e controlo antes e após a intervenção nas dimensões de satisfação com a vida e optimismo

	Pré Intervenção			Pós Intervenção		
	Grupo Intervenção n=15 M (DP)	Grupo Controlo n=30 M (DP)	Z	Grupo Intervenção n=15 M (DP)	Grupo Controlo n=30 M (DP)	Z
ESV	22.8	23.1	-.84	21.9	23.6	-.41
TOV-R	25.2	21.9	-.82	23.4	22.8	-.13

A um outro nível, procurámos observar se ambos os grupos diferiram entre si, antes e após a intervenção, efectuando-se assim um emparelhamento entre os grupos nos dois momentos (ver Tabela 3). Assim, no grupo de intervenção não foram observadas diferenças nas medidas aplicadas, antes e após a intervenção. Já no grupo de controlo, foi possível verificar uma diminuição dos níveis de satisfação com a vida na fase final da intervenção, ou seja, no período terminal do ano lectivo. Uma vez mais, convém salientar que os instrumentos usados em ambos os momentos de avaliação foram a Escala de Satisfação com a Vida (ESV) e o Teste de Orientação de Vida – Revisto (TOV-R).

Tabela 3: Diferenças entre os grupos de intervenção e de controlo antes e após a intervenção

	Grupo Intervenção		Z	Grupo Controlo		Z
	Pré Intervenção (n=15) M (DP)	Pós Intervenção (n=15) M (DP)		Pré Intervenção (n=30) M (DP)	Pós Intervenção (n=30) M (DP)	
ESV	4.96 (1.35)	4.82 (1.08)	-.283	5.07 (1.00)	4.95 (1.02)	-2.491*
TOV-R	3.48 (.50)	3.36 (.50)	-.989	3.38 (.42)	3.34 (.45)	-1.202

*p <.05

Por último, a Tabela 4 apresenta uma comparação entre o grupo de intervenção e o grupo de controle na medida do Inventário de Desenvolvimento Pessoal em Jovens, após a finalização da intervenção. Recorde-se que esta medida foi apenas aplicada uma vez, já que se referia à aprendizagem de competências de vida específicas por parte dos jovens fazendo, por isso, mais sentido avaliar estes aspectos após a finalização da intervenção no grupo de intervenção e após a finalização do ano lectivo no grupo de controle. Como se pode constatar, as diferenças foram altamente significativas entre ambos os grupos, sendo o grupo de intervenção a demonstrar maiores aquisições nos diferentes domínios avaliados pelo IDPJ.

Tabela 4: Valores descritivos das variáveis em análise e valores de consistência interna

Variáveis	Grupo Intervenção n=15 M (DP)	Grupo Controlo n=30 M (DP)	Z
1. IDPJ: Formulação de Objectivos	3.80 (.28)	1.00 (.00)	- 6.50***
2. IDPJ: Desenvolvimento da Identidade	3.49 (.35)	1.63 (.48)	- 5.441***
3. IDPJ: Reflexão sobre a Identidade	2.78 (.35)	1.52 (.30)	- 5.512***
4. IDPJ: Esforço	2.93 (.26)	1.51 (.47)	- 5.438***
5. IDPJ: Resolução de Problemas	3.53 (.30)	1.08 (.14)	- 5.847***
6. IDPJ: Regulação Emocional	2.07 (.52)	1.10 (.17)	- 5.506***
7. IDPJ: Relacionamento em Grupo	2.97 (.27)	1.35 (.20)	- 5.590***

*** p < .001

4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo permitiram verificar de um modo evidente as vantagens de treinar competências psicológicas (onde se incluem as competências de

vida) junto dos jovens. De facto, as medidas relativas ao IDPJ indicaram que os participantes objecto da intervenção assimilaram as competências específicas do programa de intervenção (e.g., resolução de problemas e motivação através da formação de objectivos). De igual modo, os membros do programa de intervenção também melhoram aspectos gerais relacionados com a identidade, a mobilização de maiores níveis de esforço face a aspectos importantes de vida, a capacidade de regulação emocional e de relacionamento em grupo. Repare-se que o grupo de controle evidenciou valores significativamente mais baixos quando reportaram a aprendizagem destas competências nas diferentes disciplinas em que participaram ao longo do ano lectivo. Isto significa que o currículo escolar deixa margem de manobra suficiente para o treino de competências de vida junto da população estudantil. Obviamente, esta conclusão deve ser vista com bastante cautela, pois estamos a falar de resultados parciais do programa de Promoção de Experiências Positivas (PEP-CJ), sendo necessário a realização de mais estudos que comprovem esta indicação preliminar. Seja como for, estes resultados encontram paralelo noutros grupos de trabalho, que têm vindo a destacar a relevância de treinar competências de vida junto dos adolescentes (Brunelle, Danish, & Forneris, 2007; Cruz, Gomes, & Dias, 1999; Danish, 1997; Dias, Cruz, & Danish, 2001; Papacharisis *et al.*, 2005).

Por outro lado, esta lógica de intervenção centrada na promoção dos recursos e potencialidades das pessoas, e não tanto na prevenção ou tratamento de comportamentos problemáticos, também encontra paralelo nas perspectivas mais actuais da intervenção psicológica. De facto, alguns autores têm vindo a alertar para a necessidade de dirigirmos a intervenção para as potencialidades do ser humano e não nos centrarmos exclusivamente na correcção dos défices ou na prevenção dos problemas (Csikszentmihalyi, 1990; Larson, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Por isso, o desafio que se coloca hoje em dia no trabalho com os mais novos prende-se com a possibilidade de lhes fornecer um conjunto de recursos mentais e comportamentais úteis ao seu funcionamento no dia-a-dia e que os ajudem mais tarde enquanto adultos na adaptação a uma multiplicidade de contextos de vida (Gomes, 2009b).

Uma outra questão, prende-se com a possibilidade dos jovens aderirem a este tipo de intervenção, uma vez que os currículos escolares já são bastante extensos, limitando a motivação e a disponibilidade destes se voluntariarem para participarem nestes programas. Independentemente destas limitações (que devem merecer a devida

reflexão), a verdade é que a investigação tem vindo a tornar claro que os jovens gostam de integrar actividades extracurriculares e comunitárias, evidenciando elevados níveis de motivação e empenho nos programas propostos (Hansen, Larson, Dworkin, 2003; Larson, 2000; Steen, Kachorek, & Peterson, 2003). Um dos exemplos desta situação foi demonstrado por Dworkin, Larson e Hansen (2003) num estudo com jovens estudantes dos EUA, constatando-se que estes tendiam a perceber os programas extracurriculares como facilitando o seu desenvolvimento pessoal, devido à oportunidade de aprenderem competências psicológicas, como a formulação de objectivos, a gestão do tempo e estratégias de controle emocional.

No que se refere às medidas de satisfação com a vida e optimismo, os dados deste estudo não forneceram evidência suficiente que sustente as vantagens da intervenção sobre estes domínios psicológicos. A única excepção prendeu-se com o facto do grupo de controle ter apresentado menores níveis de satisfação com a vida entre os momentos inicial e final da intervenção. Repare-se que este aspecto não ocorreu no grupo de intervenção. Uma das possíveis justificações para este resultados no grupo de controle, prende-se com o momento em que foi realizada a avaliação final, pois nessa altura os alunos confrontaram-se com as avaliações finais e decisivas de passagem de ano.

Seja como for, é esperado que os participantes neste tipo de programas de intervenção beneficiem não só da aprendizagem efectiva de competências de vida (o que não deixa obviamente de ser significativo e relevante por si só), mas acabem por sentir um maior ajustamento pessoal e psicológico. Por isso, estudos futuros devem procurar confirmar estes resultados e caso se mantenham devem reflectir sobre o sucedido em termos da validade e especificidade destas medidas nestas faixas etárias ou, em alternativa, devem procurar estudar quais as facetas psicológicas realmente sensíveis à intervenção. A procura de respostas a estas questões significa, no final, validar o verdadeiro impacto do PEP-CJ, enquanto programa de promoção de competências de vida e de experiências positivas junto das crianças e dos jovens.

Por último, convém realçar as vantagens em continuar a aplicar programas que coloquem em comparação grupos de intervenção e de controle. De facto, não é só importante demonstrar que a intervenção beneficia os participantes nestes programas mas também verificar se as crianças e jovens que não têm estas oportunidades adquirem estas competências através das experiências do dia-a-dia, sejam elas ao nível pessoal ou escolar. Como realçamos anteriormente, os dados deste estudo fornecem indicações de

que tal não ocorre nos contextos escolares, sendo este aspecto tão mais importante se pensarmos que este é um dos principais domínios educativos e de socialização dos adolescentes.

CONTACTOS

A. Rui Gomes rgomes@psi.uminho.pt
 Universidade do Minho
 Escola de Psicologia
 Campus de Gualtar
 4710-057 Braga, Portugal
 Telf. +253604232; Fax: +253604221

REFERÊNCIAS

- Brunelle, J., Danish, S.J., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science, 11*(1), 43-55.
- Carver, C.S., & Scheier, M. (2003). Optimism. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 75-89). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cruz, J.F., & Gomes, A.R. (2007). *Teste de Orientação de Vida (TOV-R/LOT-R)*. Manuscrito não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J.F., Gomes, A.R., & Dias, C. (1999). O ensino de competências de vida através do desporto. In Estabelecimento Prisional do Funchal (Eds.), *Primeiras jornadas internacionais sobre toxicodependências: Diferentes abordagens* (pp. 91-113). Funchal, Madeira. Disponível em [Available at] <http://hdl.handle.net/1822/9363>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Danish, S.J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In G. Albee, & T. Gullotta (Eds.), *Primary preventions works* (pp. 291-311). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S.J. (2002a). *Going for the goal: Leader manual* (4th ed.). Richmond, VA: Life Skills Associates.
- Danish, S.J. (2002b). *Going for the goal: Student activity book* (4th ed.). Richmond, VA: Life Skills Associates.

- Danish, S.J. (2002c). *SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation) program: Leader manual* (3rd ed.). Richmond: Life Skills Center, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S.J., & Donohue, T. (1995). *Understanding media's influence on the development of antisocial and prosocial behavior*. In R. Hampton, P. Jenkins & T. Gullota (Eds.), *Preventing violence in America* (pp. 133–156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S.J., Fazio, R., Nellen, V.C., & Owens, S. (2002). Community-based life skills programs: Using sport to teach life skills to adolescents. In J. V. Raalte, & B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed., pp. 269-288). Washington, DC: APA Books.
- Dias, C., Cruz, J.F., & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e jovens. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 157-170.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dworkin, J.B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem-solving therapy. A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer-Verlag.
- D'Zurilla, T.J. (1988). Problem-solving therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 85-135). New York: Guilford.
- D'Zurilla, T.J., & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T.J., & Nezu, A. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 1, pp. 201-274). New York: Academic Press.
- Ewing, M.E., & Seefeldt, V. (2002). *Patterns of participation in American agency-sponsored youth sports*. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychological perspective* (2nd ed., pp. 39–60). Dubuque, IO: Kental/Hunt.
- Gomes, A.R. (2009a). *Promover competências de vida e experiências positivas em crianças e jovens*. Submetido para publicação.

- Gomes, A.R. (2009b). *Inventário de Desenvolvimento Pessoal em Jovens – IDPJ/YES*. Manuscrito não publicado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Hansen, D.M., & Larson, R. (2005). *The Youth Experience Survey 2.0*. Unpublished manuscript, University of Illinois at Urbana-Champaign. [<http://web.aces.uiuc.edu/youthdev/>].
- Hansen, D.M., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-56.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Locke, E.A., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G.P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Mahoney, J.L., & Stattin, H. (2000). *Leisure activities and adolescents antisocial behavior: The role of structure and social context*. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Neto, F. (1993). Satisfaction with life among Portuguese adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 125-134.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características da personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M., & Perri, M.G. (1989). *Problem-solving therapy for depression: Distinctive and overlapping features*. New York: Wiley.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a school-based sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Steen, T.A., Kachorek, L.V., & Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 5-16.

- Strean, W.B., & Garcia Bengoechea, E. (2001, October). *Fun in youth sport: Perspectives from coaches' conceptions and participants' experiences*. Paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Orlando, FL.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4rd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Referência completa deste trabalho

Gomes, A.R., Ramalho, V., & Dias, I. (2010). Treino de competências de vida em jovens atletas: Dados da eficácia de um programa de intervenção. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1977-1991). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia. Disponível em [Available at] <http://www.actassnip2010.com>