

## **Treino de competências de vida: Conceptualização, intervenção e investigação**

Isabel Dias, A. Rui Gomes (rgomes@psi.uminho.pt), Ana Peixoto, Brazelina Marques,  
& Vera Ramalho

*Instituto Politécnico de Leiria; Universidade do Minho; Escola Secundária de Caldas das Taipas, Guimarães; Agrupamento de Escolas das Taipas, Guimarães; Zendensino - Cooperativa de Ensino IPRL, Esposende*

*Resumo:* O treino de competências de vida tem vindo a ganhar uma grande relevância na literatura. Neste sentido, importa perceber o modo como este conceito é entendido, qual a avaliação da eficácia da utilização dos programas de treino de competências de vida, quais os programas já existentes que podem ser replicados e quais as questões que se colocam, atualmente à investigação neste domínio. Este trabalho procura fornecer pistas acerca do modo como o treino de competências de vida pode ser concretizado para efeitos de intervenção. Reflete sobre programas de intervenção que têm vindo a ser desenvolvidos e sobre questões que podem ser colocadas aos investigadores interessados em testar empiricamente a eficácia do treino de competências de vida.

*Palavras-chave:* Competências de vida; Desenvolvimento positivo; Atividades extracurriculares.

### **Introdução**

Compreender o conceito de competência, os seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e avaliação tem sido uma preocupação da investigação em Educação seja a nível nacional ou internacional (Comellas, 2000; Dias, 2009; Perrenoud, 2005). No domínio da Psicologia este constructo surge pela primeira vez em trabalhos científicos através de Noam Chomsky (nos anos 50 do século XX) no contexto da linguística, entendendo-se a competência como a faculdade inata de falar e compreender uma língua (Perrenoud, 2005). Chomsky opunha competência a desempenho, entendendo a competência como aquilo que o sujeito podia realizar idealmente devido ao seu potencial biológico e o desempenho como o comportamento observável (Dolz & Ollagnier, 2004). Mais tarde, nos anos 70 do século XX, este constructo surge associado à qualificação profissional e ao coletivo (à organização), veiculando-se a uma perspetiva empresarial.

Atualmente, em contexto escolar, defende-se a competência como a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelo sujeito aprendente que se manifestam na ação ajustada perante situações complexas, imprevisíveis, instáveis, mutáveis e sempre singulares (Le Boterf, 2003).

Partindo desta formulação geral do conceito de competência, surge durante os anos 70 do século passado um interesse em estudar o modo como esta pode ser aplicada ao dia-

a-dia dos jovens, formulando-se o conceito de competência de vida, que passamos a analisar.

### **Competências de vida**

Dando relevo ao papel da(s) competência(s) nos diversos contextos de vida do sujeito, nos EUA Steve Danish definiu as competências de vida como aquelas que permitem ao indivíduo ter sucesso no meio ambiente em que vive, seja na escola, em casa ou na comunidade (Danish, 1997; Dias, Cruz, & Danish, 2001; Gould & Carson, 2008). Mais especificamente, as competências de vida referem-se aos recursos pessoais que o indivíduo pode treinar e assumir num dado contexto e depois transferir para outros domínios da sua vida (ex: formular objetivos, controlar emoções, resolver problemas, etc.) (Gould & Carson, 2008).

Um dos aspetos mais interessantes e desafiantes no treino de competências de vida refere-se à significativa amplitude de áreas passíveis de treino, podendo incluir competências comportamentais (ex: comunicar eficazmente com pares e adultos), cognitivas (ex: tomar decisões eficazes, pesquisar, selecionar, organizar ou interpretar informação), interpessoais (ex: expressar afetos e ideias, ser assertivo, pedir ajuda) ou intrapessoais (ex: formular objetivos) (Danish, Taylor, Hodge, & Heke, 2004). No entanto, só podemos falar em competência de vida quando estas são realmente aplicadas nos diferentes contextos de vida da pessoa. Dito por outras palavras, dada a transversalidade destes domínios de treino, as competências de vida podem (e devem) ser aplicadas a diferentes contextos de vida das pessoas. Neste sentido, o treino de competências de vida só estará efetivamente concretizado quando a pessoa for capaz de transferir a competência aprendida num dado contexto (ex: o estudante aprendeu a gerir o *stress* que sente na realização das provas escolares) para outra situação do seu dia-a-dia (ex: dado que esse estudante também pratica desporto, ele passou a usar a mesma competência de gestão de *stress* para lidar com a tensão que sente durante as competições que realiza). Assim sendo, e tal como referem Holt, Tink, Mandigo e Fox (2008), as competências de vida representam todas as capacidades necessárias para dar resposta às exigências e desafios do dia-a-dia.

### **Eficácia do treino de competências de vida**

Nos últimos anos, temos assistido a um interesse crescente em perceber até que ponto as atividades em que os jovens se envolvem podem contribuir para a promoção de experiências de desenvolvimento positivo (Dias, 2011; Gomes, 2010; Gould & Carson, 2011). Neste caso, procura-se perceber de que modo as situações e contextos onde o jovem se encontra são passíveis de representar experiências desenvolvimentais, constituindo as atividades extracurriculares uma ótima oportunidade para ajudar os mais novos a treinar competências tão diversas como saber assumir a iniciativa, aprender a desenvolver a capacidade de controle emocional e desenvolver relações positivas com os outros (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003).

De um modo geral, a investigação tem vindo a demonstrar que o envolvimento em atividades extracurriculares, com uma ênfase no treino de competências de vida, produz efeitos positivos (Brown & Fry, 2011; Brunelle, Danish, & Forneris, 2007). Por exemplo, alguns estudos têm vindo a demonstrar efeitos benéficos das atividades extracurriculares em aspetos tão variados como o rendimento académico, a ligação ao sistema escolar e a diminuição de comportamentos de risco como o uso de bebidas alcoólicas e de drogas (Eccles & Barber, 1999; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003).

No que se refere ao treino de competência de vida, e tomando como exemplo o contexto desportivo, existe evidência empírica acerca da eficácia destes programas. Por exemplo, Papacharisis, Goudas, Danish e Thedorakis (2005) numa intervenção com jovens atletas verificaram que o treino de competências relacionadas com a formulação de objetivos, a resolução de problemas e o uso de pensamentos positivos melhorou a capacidade dos jovens nestes domínios. Ainda mais interessante, foi observado uma generalização destes efeitos ao domínio das capacidades físicas desportivas. Num outro estudo com jovens atletas de golf, Weiss (2006) verificou que, segundo os registos recolhidos junto dos pais dos participantes na intervenção, as competências treinadas eram utilizadas fora do contexto desportivo.

No domínio extradesportivo, Gomes e Marques (2012) num estudo longitudinal com jovens portugueses verificaram que os jovens submetidos à intervenção não só evidenciaram um maior domínio das diferentes competências de vida trabalhadas como também demonstraram uma maior satisfação com a vida e uma maior tendência para o otimismo.

Em suma, os resultados da investigação são bastante favoráveis ao treino de competências de vida, sendo importante agora analisar algumas das propostas de intervenção disponíveis na literatura.

### **Programas de intervenção**

Dada a relevância de treinar competências de vida, coloca-se a questão de como equacionar o desenvolvimento de competências em contextos de realização. Sabendo que as competências psicológicas se aprendem e se automatizam através da demonstração, da modelagem e da prática (Gould & Carson, 2008), criar oportunidades de aprendizagem e de transformação pessoal será um dos pilares do desenvolvimento/aprendizagem de competências. Estas oportunidades de aprendizagem podem surgir através de projetos estruturados e organizados que visem o treino de competências específicas. Analisemos então algumas das propostas existentes.

O programa de Promoção de Experiências Positivas em Crianças e Jovens (PEP-CJ), da autoria de Gomes (2010), o programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional (PIELE), da autoria de Hernández e Hernández (2001), o programa de Promoção de Competências Sociais coordenado por Matos (1997) ou o Programa GOAL - *Going for the Goal*, coordenado por Danish (1997) são apenas quatro exemplos de propostas de intervenção intencional, sistemática e rigorosamente planificada, que procuram ativar competências, ajudando crianças e jovens a desenvolver ao máximo as suas capacidades pessoais e relacionais.

Representando uma oportunidade de socialização para crianças (até aos 10 anos) e jovens (com mais de 10 anos), o programa de Promoção de Experiências Positivas em Crianças e Jovens (PEP-CJ) promove o desenvolvimento de seis competências identificadas como importantes na educação de jovens (Gould & Carson, 2008): gestão de *stress*, motivação, gestão do tempo, resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipa. Organizado em módulos, o PEP-CJ decorre em quatro etapas distintas de intervenção: (a) educação e formação: sensibilizar os participantes para a importância do módulo e da competência a trabalhar; (b) treinar e automatizar: ajudar os participantes a adquirir e simular a competência em causa; (c) transferência: incentivar os participantes a aplicar a competência numa dada situação concreta das suas vidas; e (d) generalização: estimular os participantes a utilizar a competência em causa em

diferentes situações de vida. Seguindo uma lógica de intervenção centrada na promoção dos recursos e potencialidades dos participantes, o PEP-CJ já foi implementado em contexto escolar e de desporto escolar, tendo sido avaliado como eficaz (Gomes & Marques, 2012; Gomes, Ramalho, & Dias, 2010).

O programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional (PIELE) surgiu em Tenerife na Universidade de *La Laguna*, com o intuito de promover o desenvolvimento afetivo e social de crianças e jovens (entre os 10 e os 15 anos) em contexto escolar. Através da compreensão, da comunicação e da colaboração com os outros, contribui para uma educação integral e prepara o estudante não só para conhecer e pensar, mas também para saber viver. Pretendendo potenciar o ajustamento e a socialização através da promoção de um autoconceito positivo, da capacidade de tolerância e de superação de problemas, o programa organiza-se à volta das seguintes unidades: (a) introdução: em busca do tesouro; (b) os medos; (c) o autoconceito; (d) o que nos põe tristes; (e) tolerância à frustração; (f) superação de problemas; (g) a culpabilidade; (h) como fazer melhor; (i) atitude positiva face à aprendizagem; (j) como tirar proveito do estudo; (k) a amizade e as relações com as outras pessoas; (l) a família: a relação com os meus pais; e (m) revisão do trabalho e plano para o futuro. De acordo com Hernández e Hernández (2001), os dados da avaliação da eficácia do programa são bastante promissores.

O programa de Promoção de Competências Sociais, concebido por uma equipa da Universidade Técnica de Lisboa, foi editado pelo Ministério da Educação, enquadrado no Programa de Promoção e Educação para a Saúde. Dirigindo-se a crianças nos primeiros anos de escolaridade, adolescentes do ensino secundário e adolescentes tutelados, com idades compreendidas entre os 8-10 anos e os 13-15 anos, o programa visa o desenvolvimento de capacidades pessoais e relacionais, permitindo a cada indivíduo refletir sobre o modo como se relaciona com os outros, encontrando alternativas adequadas à situação em causa (Matos, 1997, 1998; Matos, Simões, & Carvalhosa, 2000). O programa incide sobre alguns aspetos da comunicação não-verbal (postura, espaço interpessoal, gesticulação, expressão facial, contacto visual, aparência física, sorriso e voz), da assertividade (cumprimentar, responder a pedidos difíceis, dar e receber elogios, exprimir desacordo, defender uma opinião, convencer alguém, lidar com a injustiça, lidar com a recusa) e da resolução de problemas sociais (compreender e pensar, procurar alternativas, antecipar consequências, escolher alternativas, aplicação

das alternativas escolhidas, avaliação das consequências) (Nogueira, 2000). De acordo com Matos (1997, 1998, 2005), o programa desenrola-se ao longo de 12 sessões, contemplando cada sessão momentos de dramatização, diálogo em grupo, resolução de problemas, vivência de situações sociais, jogos de cooperação, retorno à calma/relaxamento, comentários acerca da sessão e indicação de trabalhos de casa. Os resultados da sua avaliação sugerem que o programa originou uma evolução positiva nos participantes, produzindo um efeito preventivo em termos de ocorrência de comportamentos antissociais (Matos, 1998, 2005).

O programa GOAL - *Going for the Goal*, da Virginia Commonwealth University (EUA), foi traduzido e adaptado para português por uma equipa coordenada por Cruz em 1998. Esta proposta de intervenção destina-se a crianças e adolescentes (entre os 10 e os 14 anos) com problemas comportamentais. Em contexto de intervenção escolar, procura promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, focando-se na: (a) identificação de objetivos de vida positivos; (b) importância do participante se centrar no processo de concretização de objetivos; (c) utilização de um modelo geral de resolução de problemas; (d) identificação de comportamentos que podem comprometer a saúde e que podem impedir a obtenção dos objetivos; (e) identificação de comportamentos de promoção de saúde que podem facilitar a concretização dos objetivos; (f) importância de procurar e criar estruturas de apoio social; e (g) identificação de formas de transferir estas competências de uma situação ou contexto de vida para outros (Danish, 1997; Dias *et al.*, 2001). Desenrolando-se ao longo de 10 sessões, as atividades de carácter essencialmente lúdico conduzem os participantes a uma reflexão individual sobre a forma como cada qual se vê no mundo bem como sobre as relações consigo e com os outros. Os resultados da avaliação da sua eficácia referem maior sucesso escolar e menor envolvimento em comportamentos de risco e de agressividade por parte dos participantes (Dias *et al.*, 2001; Matos, 2005).

### **Questões de investigação futura**

Apesar do interesse em treinar competências de vida em crianças e jovens, algumas questões importantes permanecem por responder quando se trata de saber como implementar um programa de intervenção. Embora possam ser identificadas vários

tópicos de debate, selecionamos para esta parte final do trabalho seis domínios que carecem de maior esclarecimento pela investigação.

Em primeiro lugar, é importante saber que competências de vida devem ser treinadas. Como referimos na parte inicial deste trabalho, as competências de vida podem ser muito variadas (e.g., comportamentais, cognitivas, intrapessoais e interpessoais), existindo programas que privilegiam umas em relação às outras. Tal como referem Gould e Carson (2008), a investigação deve definir que domínios de treino são mais importantes, sendo este aspeto tão mais complexo pois as situações de adaptação colocadas aos jovens são realmente muito diversas e cada vez mais exigentes. Talvez uma das soluções seja perceber a que exigência se procura responder com o programa de intervenção (ex: ser capaz de estabelecer relações positivas com os outros) e depois verificar qual ou quais competência(s) de vida serão mais apropriadas treinar (ex: treino de comunicação).

Em segundo lugar, é importante desenvolver planos de investigação longitudinais utilizando medidas de avaliação de competências de vida devidamente adaptadas. Dada a natureza interventiva dos programas de competências de vida, não é possível aferir a eficácia destas propostas sem compararmos os resultados obtidos antes e após o treino efetuado. Paralelamente, será interessante que estes planos de investigação não recorram apenas a medidas *intra-sujeito*, mas também façam uso de medidas *inter-sujeito*, definindo-se grupos de intervenção e grupos de controle. Ainda a este nível, uma das dificuldades mais evidentes prende-se com a escassez de medidas concretas que possibilitem observar as melhorias na aprendizagem das competências de vida. Uma das exceções a este nível, refere-se ao *The Youth Experience Survey* de Hansen e Larson (2005) que tem como grande potencial a amplitude de domínios avaliados (ex: identidade, iniciativa, competências básicas, relação com os outros, etc.), embora tenha como maior fraqueza a inexistência de um racional concetual que sustente os domínios de avaliação formulados.

Em terceiro lugar, um dos maiores problemas que pode ser apontado ao treino de competências de vida refere-se à inexistência de modelos concetuais que expliquem o modo como estas produzem efeitos positivos nos participantes. A este nível, uma das exceções existentes prende-se com a proposta de um modelo heurístico sobre o treino de competências de vida no desporto proposto por Gould e Carson (2008) defendendo-se

que a aprendizagem de competências de vida resulta de uma relação entre as potencialidades de cada jovem atleta e a qualidade da experiência desportiva que lhe é proporcionada, podendo daqui resultar consequências positivas ou negativas que depois são transferidas a outros contextos de vida. No entanto, existe ainda a necessidade de validar empiricamente esta proposta.

Em quarto lugar, e ainda relacionado com as medidas utilizadas para avaliar a eficácia dos programas, é importante definir quais os domínios de impacto da intervenção realizada. Sendo certo que o critério primordial deva ser sempre centrado na aprendizagem efetiva das competências de vida treinadas (i.e., o participante incorporou ou não as áreas treinadas na intervenção), é por demais evidente que este treino produz efeitos no funcionamento psicológico das pessoas. Assim, também aqui existe necessidade de clarificar na investigação que facetas poderão beneficiar do treino realizado (i.e., será a identidade? O autoconceito? A perceção de competência?...). E, talvez ainda mais complexo, será que o treino de competências de vida pode-se também traduzir numa melhoria do desempenho objetivo em situações de rendimento? Ou seja, será que treinar competências de vida poderá melhorar a eficácia das pessoas nos seus contextos de vida? Apenas a título de exemplo, será que ao treinarmos competências de gestão de *stress*, de organização do tempo e de resolução de problemas em jovens estudantes poderemos esperar uma melhoria no seu desempenho académico?

Um quinto aspeto importante prende-se com as razões pelas quais estes programas funcionam. Ou seja, quais os fatores que podem contribuir para explicar a eficácia do treino de competências de vida? Neste caso, é importante perceber quais as atividades mais interessantes nos distintos programas, com que participantes e adultos/pares responsáveis funcionam melhor os programas e que características promovem a sua eficácia (ex: qual a duração das sessões, quantas sessões devem ter os módulos de competências de vida e qual a duração “ideal” do programa). Como referem Petitpas Cornelius, Van Raalte e Jones (2005) a investigação deve centrar-se em saber que razões contribuem para os programas terem sucesso, recolhendo medidas acerca da sua implementação (e.g., de que modo foi conduzido o programa), do modo como decorreu o processo de intervenção (e.g., quais as características do programa que promovem a sua eficácia) e dos resultados obtidos (e.g., quais os benefícios resultantes da participação no programa).

Finalmente, do nosso ponto de vista, talvez a questão mais desafiante se prenda com a generalização e manutenção das competências de vida nos vários domínios de funcionamento dos participantes nos programas de intervenção. Como referimos, apesar da investigação ter vindo a demonstrar que o treino de competências de vida é efetivamente relevante e eficaz no modo como os jovens se adaptam aos diferentes contextos de vida, não existe evidência empírica que sustente que esta aprendizagem se mantenha efetiva ao longo do tempo nas várias facetas existenciais dos participantes. Que seja do nosso conhecimento nenhum estudo demonstrou estes ganhos ao longo do ciclo de vida. Aliás, este aspeto é tão mais evidente pois o interesse pelo treino de competências de vida assume como alvo preferencial os adolescentes e jovens adultos, decaindo drasticamente as propostas de intervenção para as etapas de vida que se seguem.

Todos estes desafios colocados à investigação apenas reforçam o ainda longo caminho que se coloca aos interessados em desenvolver programas de treino competências de vida. Ao traduzirmos em respostas as questões colocadas, estaremos certamente a contribuir para demonstrar a utilidade do treino de competências de vida, sendo certo que não existirão áreas tão interessantes e fascinantes na intervenção psicológica como aquela que tem como ideal contribuir para o crescimento e desenvolvimento psicológicos das pessoas.

### **Referências**

- Brown, T. C., & Fry, M. D. (2011). Strong girls: A physical-activity/life-skills intervention for girls transitioning to junior high. *Journal of Sport Psychology in Action, 2*(2), 57-69.
- 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.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: Formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar, 27*, 87-101.
- 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. J., Taylor, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal, 46*(3), 38-49.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e o ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica, 29*(1), 157-170.
- Dias, I. S. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: IPL-INDEA.
- Dias, I. S. (2011). Participação desportiva de crianças e jovens e desenvolvimento de competências de vida. In A. A. Machado & A. R. Gomes (Eds.), *Psicologia do esporte: Da escola à competição* (pp. 99-128). Várzea Paulista: Editora Fontoura.

- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, *14*, 10-43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *The Journal of Social Issues*, *59*, 865-889.
- Gomes, A. R. (2010). *Promoção de experiências positivas em crianças e jovens: Programa de competências de vida*. Santa Maria da Feira: Associação High Play.
- Gomes, A. R., & Marques, B. (2012). Life skills in educational contexts: Testing the effects of an intervention programme. *Educational Studies*. DOI:10.1080/03055698.2012.689813
- 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, A. 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.
- 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., & Carson, S. (2011). Young athletes perceptions of the relationship between coaching behaviors and developmental experiences. *International Journal of Coaching Science*, *5*(2), 3-29.
- Hansen, D. M., & Larson, R. (2005). *The Youth Experience Survey 2.0*. Unpublished manuscript, University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrieved from <http://web.aces.uiuc.edu/youthdev/>.
- Hansen, D., 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.
- Hernández, P., & Hernández, M. (2001). *PIELE: Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional*. CEGOC-TEA.
- 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.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Matos, M. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Matos, M. (1997). *Programa de promoção de competências sociais: Manual de utilização*. PPES: Ministério da Educação.
- Matos, M. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Matos, M., Simões, C., & Carvalhosa, S. (Org.) (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Instituto de Reinserção Social. Ministério da Justiça.
- Nogueira, S. (2000). *As relações recíprocas de amizade como factor de desenvolvimento sócio-cognitivo: A competência social em crianças do 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, *17*, 247-254.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80.
- Weiss, M. R. (2006). *The First Tee 2005 research summary: Longitudinal effects of the First Tee Life Skills Educational Program on positive youth development*. St. Augustine, FL: The First Tee.

