

Esporte e Competências de Vida: Uma Análise sob a Ótica da TSC

Mikael Almeida Corrêa¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Inajá Tavares¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Betina Vidal Damasceno¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Ana Cristina Garcia Dias¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Resumo: Este trabalho propõe uma discussão teórica sobre o desenvolvimento positivo por meio do esporte, com foco na aprendizagem de “competências de vida”, que recebem uma atenção crescente na educação do século XXI, e pretende discutir e integrar diferentes modelos existentes com base na teoria social cognitiva (TSC) de Albert Bandura. Para isso, foi descrito o modelo heurístico de Gould e Carson, traçando comparativos com modelos teóricos posteriores. São apresentados aspectos da TSC que possibilitam a percepção de uma unidade teórica entre os diversos modelos, o que pode facilitar e aprofundar a compreensão do fenômeno. Conclui-se que os benefícios do esporte ao desenvolvimento humano não são automáticos e dependem de múltiplos fatores, especialmente dos aspectos cognitivos e relacionais associados a essas práticas. Esses fatores devem ser o foco das intervenções para que as vivências esportivas sejam, de fato, promotoras de um desenvolvimento positivo. A TSC permite integrar os diferentes modelos e pode servir de base para o planejamento de intervenções e pesquisas que promovam a aprendizagem de competências de vida nos esportes.

Palavras-chave: Psicologia do esporte, Desenvolvimento humano, Aprendizagem social.

Sports and Life Skills: An Analysis from the SCT Perspective

Abstract: This paper proposes a theoretical discussion about positive development by using sport, focusing on “life skills” learning, which receive a growing attention on 21st century education, and aimed to discuss and integrate different existing models based on Albert Bandura’s social cognitive theory (SCT). For this, we described the heuristic model of Gould and Carson, drawing comparisons with later theoretical models. We present aspects of SCT that enable to perceive a theoretical unity between the different models, which can facilitate and deepen the understanding of the phenomenon. We concluded that the benefits of sports to human development are not automatic and depend on multiple factors, especially cognitive and relational aspects associated to these practices. These factors should be the focus of interventions, so that the sports experiences may really result in positive development. The SCT allows the integration of different models and can serve as a basis for planning interventions and research that promote the learning of life skills by using sport.

Keywords: Sports psychology, Human development, Social learning.

Deporte y Competencias de Vida: Un Análisis desde la Perspectiva de la Teoría Social Cognitiva

Resumen: Este trabajo propone discutir sobre el desarrollo positivo a través del deporte, con foco en el aprendizaje de “competencias de vida”, que han sido tema creciente en la educación del siglo XXI, así como pretende discutir e integrar diferentes modelos existentes basados en la teoría social cognitiva (TSC) de Albert Bandura. Para ello, se describió el modelo heurístico de Gould y Carson, haciendo comparaciones con modelos teóricos posteriores. Se presentan aspectos de la TSC de Albert Bandura, que permitan percibir una unidad teórica entre los diferentes modelos, lo que puede facilitar y profundizar la comprensión del fenómeno. Se concluye que los beneficios del deporte al desarrollo humano no son automáticos y dependen de múltiples factores, especialmente los aspectos cognitivos y relacionales asociados a estas prácticas. Estos factores deben ser foco de intervenciones para que las vivencias deportivas sean, de hecho, positivas. La TSC permite integrar los diferentes modelos y puede servir de base para la planificación de intervenciones e investigaciones que promuevan el aprendizaje de competencias de vida en los deportes.

Palabras clave: Psicología del deporte, Desarrollo humano, Aprendizaje social.

Introdução

No livro *Das quadras para a vida*, os ex-basquetebolistas brasileiros Luiz Alberto e Guga Machado (pai e filho) relatam as diversas lições aprendidas por eles por meio do esporte, que ambos aplicaram em suas vidas pessoais, para além do contexto esportivo (Machado & Machado, 2018). É comum vermos que situações esportivas sejam consideradas como metáforas para a vida (Smith & Kays, 2010), por apresentarem demandas análogas às de outros contextos do desenvolvimento, de modo que o que é aprendido no esporte pode ser transferido a outros ambientes e situações. Nesse sentido, espera-se que o esporte “transforme”, “prepare para a vida”, “ensine cidadania”, entre outros exemplos.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2017) propõe que a prática esportiva deve ser globalmente estimulada, por estar positivamente relacionada à saúde, à sociabilidade e ao bom funcionamento cognitivo dos indivíduos. Ela é considerada uma ferramenta para a promoção de Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) (Holt, 2016; Santos, Camiré, MacDonald, & Erickson, 2018). Esse conceito, baseado na Psicologia Positiva, propõe que todos os jovens podem se desenvolver integralmente, desde que lhe sejam oferecidas as condições adequadas, de modo a satisfazer suas necessidades físicas,

emocionais e sociais. A Psicologia do Esporte tem buscado contribuir para o entendimento de como o esporte pode favorecer o desenvolvimento positivo e integral dos indivíduos.

Diferentes programas esportivos buscam potencializar o desenvolvimento humano e a “preparação para a vida” por meio de habilidades aprendidas nos esportes, pelo fato de os esportes serem realizados em um contexto que enfatiza a aprendizagem de habilidades e o desempenho contínuo, tal como o fazem, por exemplo, o mundo acadêmico e o mundo do trabalho (Goudas, 2010). Além disso, os comportamentos de superação, esforço, disciplina e trabalho em equipe são claramente reforçados nos esportes, o que permite estabelecer diversas analogias com as exigências presentes na vida. Em países latino-americanos, como o Brasil, são desenvolvidos diferentes projetos sociais associados à prática esportiva, voltados a jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esses programas buscam tanto estimular o desenvolvimento dessas potencialidades como reduzir a exposição a fatores de risco presentes na vida desses jovens, utilizando o esporte como ferramenta para a aprendizagem, a superação e a promoção da resiliência (Machado, Galatti, & Paes, 2015). Inclusive, em nosso país, o acesso ao esporte é considerado um direito das crianças e dos adolescentes

(Lei n. 8.069, 1990, art. 16-IV; art. 71), que pode ser facilitado por meio desses programas e iniciativas.

Em países norte-americanos, o desenvolvimento de “competências para a vida” por meio do esporte também é estimulado, além de ser expressiva a valorização do esporte na formação integral dos cidadãos (Camiré, 2014). Essas competências, também chamadas de “competências do século XXI” (De Fruyt, Wille, & John, 2015), referem-se a habilidades sociais e de autorregulação que são aplicáveis a diferentes contextos de vida – como exemplos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de liderança e de trabalho em equipe, entre outras (Barbosa, Freire, & Santos, 2017).

O esporte pode, então, ser considerado um “laboratório” no qual os indivíduos desenvolvem habilidades que lhes permitem se integrar melhor a outros contextos de vida, tais como a universidade, o trabalho etc. No entanto, ainda é necessário um maior entendimento teórico sobre *como* e *por que* essa aprendizagem de competências pode ocorrer por meio do esporte (Holt, 2016; Holt et al., 2017). Há poucos estudos sobre o tema que se apoiam em perspectivas teóricas específicas (Holt et al., 2017), o que limita uma melhor compreensão sobre ele. Acreditamos que buscar integrar perspectivas, a fim de compreender o desenvolvimento e transferência das competências de vida apreendidas no esporte, pode contribuir para a elaboração de práticas mais efetivas que auxiliem os indivíduos. Além disso, a prática esportiva, especialmente aquela de alto rendimento, pode estar associada a fatores indesejáveis e de risco, ou seja, que não necessariamente promovem um desenvolvimento positivo. Há, por exemplo, uma certa valorização da agressividade nos esportes (Bartlett, Abrams, Byrd, Treankler, & Houston-Norton, 2018), além de uma associação ao desenvolvimento de transtornos alimentares (em função de exigências de peso) ou mesmo a um comportamento aditivo (Di Lodovico, Dubertret, & Ameller, 2018). Portanto, não é conveniente adotar uma visão utópica sobre os esportes (Coakley, 2017), postulando que “o esporte salva”, independentemente das adversidades e da forma como é vivenciado.

Assim, torna-se difícil, muitas vezes, explicar *como*, *quando* e *por que* (?) o esporte pode ser um veículo para o desenvolvimento pessoal, apesar de as diferentes práticas corporais serem reconhecidas enquanto ferramentas para bem formar os cidadãos, desde a Antiguidade (Gould & Carson, 2008; Marrou, 2017). Na área da Psicologia do Esporte, Gould

e Carson (2008) foram pioneiros ao buscar explicações teóricas mais robustas para esse fenômeno. Em uma revisão integrativa da literatura, elaboraram um modelo heurístico sobre o aprendizado de competências por meio do esporte, que identifica diversos caminhos possíveis para a pesquisa e para a condução de práticas esportivas promotoras de desenvolvimento pessoal. Esses autores buscaram sintetizar as informações disponíveis em um modelo teórico, em parte, devido a uma exigência crescente dos agentes financiadores para que programas esportivos voltados ao desenvolvimento positivo apresentassem maior suporte teórico e empírico a suas propostas (Gould & Carson, 2008). Com a proposição de um modelo heurístico, buscou-se organizar os achados existentes na época e elaborar um guia para esses programas e pesquisas.

O modelo proposto por Gould e Carson (2008) e o diagnóstico realizado pelos autores sobre da literatura existente na área ainda permanecem relevantes e atuais (Holt et al., 2017). Outros pesquisadores buscaram também conceitualizar o fenômeno, apresentando diferentes modelos explicativos sobre ele (Hodge, Danish, & Martin, 2012; Holt et al., 2017; Jacobs & Wright, 2017; Pierce, Gould, & Camiré, 2017). Assim, de um cenário outrora caracterizado por uma “falta” de teorias, hoje há a proposição de diferentes formas de compreensão do fenômeno, porém, ainda são restritas a fatores específicos. Não se observa uma conceituação mais abrangente do fenômeno ou mesmo uma comparação entre as diversas propostas teóricas desenvolvidas, o que nos permitiria identificar pontos comuns ou salientes entre esses modelos teóricos. Assim, cabe perguntar: há pontos em comum entre as teorias? Quais são as divergências e as convergências entre esses modelos teóricos? Com base nesses questionamentos, o presente trabalho propõe uma discussão teórica sobre o modelo heurístico proposto por Gould e Carson (2008), comparando-o com outros modelos teóricos desenvolvidos *a posteriori*, que também buscaram explicar como o processo de desenvolvimento de competências por meio dos esportes ocorre e quais os fatores associados.

Este trabalho pretende demonstrar como a teoria social cognitiva (TSC), de Albert Bandura, permite identificar uma unidade teórica entre os modelos existentes na Psicologia do Esporte. A TSC apresenta uma perspectiva interacionista do desenvolvimento humano, que considera tanto as influências do ambiente quanto a capacidade de agência dos

indivíduos (Bandura, 2018). O caráter multidimensional da TSC possibilita compreender a complexidade do desenvolvimento humano em diferentes contextos e etapas da vida (Santana, Dias, & Oliveira, 2017). Assim, pretende-se alcançar uma compreensão do desenvolvimento humano no contexto da prática esportiva a partir da TSC, mais especificamente no que se refere à aprendizagem de competências de vida, apresentando propostas para estudos futuros. Espera-se que este trabalho sirva como orientação para profissionais e gestores do esporte (tanto o educacional quanto o competitivo) sobre os fatores que podem contribuir para que as vivências esportivas sejam, de fato, promotoras de desenvolvimento positivo, além de auxiliar no embasamento de tais ações perante as políticas e financiamentos direcionados aos esportes.

Modelo heurístico de Gould e Carson (2008)

Daniel Gould e Sarah Carson (2008) consideram que o esporte constitui um contexto favorável ao aprendizado de competências de vida, uma vez que prioriza e reforça, explicitamente, a aquisição de novas habilidades e de uma ética de “trabalho duro”, simulando demandas por competências pessoais e interpessoais que são comuns a outros contextos de vida. Há uma ampla discussão sobre a taxonomia das chamadas “competências de vida” – ou seja, quais são, exatamente, essas competências e como defini-las (De Fruyt et al., 2015). Gould e Carson (2008) as definem como “ativos pessoais internos, características e competências... que podem ser facilitadas ou desenvolvidas no esporte e que são transferidas para serem utilizadas em contextos não esportivos” (Gould & Carson, 2008, p. 60).

A partir dessa definição conceitual, entende-se “competência” enquanto um sinônimo de “habilidade” (“*skills*”), pessoais e interpessoais, que auxiliam a adaptação dos indivíduos em diferentes contextos e situações. A dificuldade da taxonomia recai, então, sobre a amplitude da categoria “competências de vida”, que permite incluir uma diversidade de competências. Ou seja, trata-se de um problema quantitativo (i.e., “quantas são”), que não é resolvido apenas pela definição conceitual (i.e., “o que são”). Aparentemente, esse é um dos motivos para caracterizar o modelo como “heurístico”. Ele foi uma busca por sintetizar os fatores mais ou menos estáveis de um fenômeno ainda não apreendido em absoluto, mas que já apresenta fatores que parecem se aplicar

às diferentes competências que ele pode englobar. O modelo heurístico dos autores propõe cinco dimensões para demonstrar as etapas e fatores envolvidos na aprendizagem dessas competências por meio do esporte, que são: aspectos internos e externos ao indivíduo; a experiência esportiva em si; a aprendizagem de competências por meio das demandas do esporte; os efeitos positivos ou negativos dessas experiências; e a transferência de competências aprendidas na prática esportiva para outros âmbitos da vida.

Primeiramente, o modelo sugere que os indivíduos são caracterizados por um conjunto de aspectos internos e externos, que estão relacionados a sua história de vida e antecedem a prática esportiva. Entre os aspectos internos estão as características de personalidade, as crenças do indivíduo, além de suas competências gerais e físicas apresentadas antes da prática esportiva. Há evidências, por exemplo, de associações positivas entre a prática de atividades físicas e os fatores de personalidade extroversão e conscienciosidade (Wilson & Dishman, 2015). Isso pode ser explicado pelo fato de pessoas extrovertidas buscarem maiores estimulações físicas do que as introvertidas. Além disso, são mais predispostas a se engajar em atividades que envolvam socialização e esforços físicos, como a prática de esportes. A conscienciosidade, que está relacionada a maior disciplina e comprometimento, facilita que pessoas que apresentam essa característica se adaptem melhor às exigências de autorregulação comumente requeridas nos esportes.

Entre os aspectos externos, encontra-se a relação com os pais, com os pares, com os professores e mesmo a condição socioeconômica e o contexto cultural do indivíduo. Experiências organizadas, como as vivenciadas nos esportes, podem ser ainda mais importantes para jovens de comunidades pobres, que podem carecer de recursos externos e organizativos em seu desenvolvimento (Whitley, Gould, Wright, & Hayden, 2017). Dessa forma, as normas esportivas, o acompanhamento dos professores e dos pares, e os valores de resiliência e superação vinculados aos esportes podem contribuir para uma maior organização interna e auxiliar os jovens a lidar com as adversidades contextuais. Além disso, essa dimensão também inclui as especificidades culturais que podem influenciar as práticas esportivas. Por exemplo, Whitley, Hayden e Gould (2015) constataram que a maioria dos estudos sobre o desenvolvimento de competências no esporte é realizada na América do Norte, onde a competitividade

esportiva é bastante valorizada e considerada uma importante competência de vida nesse contexto cultural (Whitley et al., 2015). Assim, as próprias características culturais envolvidas nesse modelo se referem, predominantemente, à cultura ocidental (especialmente a estadunidense), de modo que países orientais podem vivenciar esses fenômenos de outra forma ou mesmo associar valores diferenciados a essas práticas.

Além dos fatores externos e internos, a experiência esportiva em si é atravessada, principalmente, pela relação entre o professor/treinador e os alunos. O professor/treinador é o principal mediador entre os indivíduos e as vivências esportivas. Quanto ao foco na aprendizagem de competências, o treinador pode utilizar tanto estratégias diretas (i.e., regras claras, oportunizar a liderança, estimular o trabalho em equipe) quanto estratégias indiretas (i.e., não explicitar o aprendizado de competências, por entender que as próprias demandas do esporte estimulam a aquisição delas). Os programas que utilizam estratégias diretas para o ensino de competências tendem a ser melhor avaliados pelos participantes no que se refere a seu impacto desenvolvimental (Bean & Forneris, 2016). No entanto, tais estratégias não são excludentes entre si e o uso de abordagens indiretas não é sinônimo de uma postura *laissez-faire* por parte do treinador (Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014).

A interação entre alunos e treinador, bem como as próprias demandas das modalidades esportivas, permitem inferir diferentes explicações para o desenvolvimento de competências por meio do esporte. Um conjunto de explicações volta-se à influência do ambiente social. A participação nos esportes (especialmente os coletivos) pode gerar um senso de pertencimento e identidade grupal, criado a partir de relações de apego entre os pares. O estabelecimento de laços e afetos positivos intragrupais estão positivamente associados à percepção de competências pessoais e interpessoais (Bruner et al., 2017).

Outro conjunto de explicações refere-se ao que os autores chamam de “utilidade das competências” (Gould & Carson, 2008). As competências de vida são transversais, ou seja, são úteis a diversos setores da vida. Aprendê-las e exercitá-las com sucesso no contexto específico do esporte (e.g., exercer liderança no time) pode influenciar positivamente as autopercepções dos indivíduos, permitindo que se sintam capazes de generalizar esses comportamentos a outros contextos (e.g., exercer liderança em um grupo de trabalho

ou na comunidade). De fato, experiências esportivas positivas estão associadas a uma maior percepção de autoeficácia (Reverdito et al., 2017), que é a variável mais comumente associada à participação em programas esportivos (Holt et al., 2017). Além disso, as competências serão percebidas como úteis na medida em que são identificadas semelhanças existentes entre os contextos (e.g., entre o esporte e o trabalho).

Porém, o modelo não propõe uma visão utópica sobre os efeitos positivos da prática esportiva e aborda tanto os possíveis efeitos positivos quanto os negativos. Entre os efeitos negativos, são apresentados a possibilidade de lesões ou de uso de substâncias, o desinteresse pelas atividades escolares em benefício das atividades esportivas, além do *burnout* e *overtraining* ocasionados pela prática demasiadamente intensa do esporte. De fato, o esporte também pode ser um cenário para eventos que dificultam um desenvolvimento positivo, como a ocorrência de provocações e agressões (Sofia & Cruz, 2016) e o bullying motivado pela competição esportiva (Nery, Neto, Rosado, & Smith, 2018). Em contrapartida, também são apresentados possíveis efeitos positivos, tais como o próprio desenvolvimento de competências (Holt & Neely, 2011).

Por fim, o modelo apresenta a transferência das competências para outros contextos de vida. Essa transferência pode ser influenciada, principalmente, pela similaridade percebida entre as situações (i.e., utilidade das competências) e pelas crenças dos indivíduos sobre suas competências (e.g., a autopercepção de competências). Em outras palavras, quanto mais os indivíduos percebem semelhanças e estabelecem metáforas e analogias entre as demandas do esporte e as de outros contextos, maiores as chances de ocorrer uma transferência de competências. No contexto acadêmico, por exemplo, o estabelecimento de metas esportivas pode ser aplicado ao planejamento de estudos; já o manejo de ansiedade realizado antes de uma competição pode ser aplicado aos momentos de provas, exames e apresentações orais. Desse modo, os indivíduos podem utilizar a prática do esporte como um “ensaio” para as demais situações que enfrentam na vida. Por fim, o modelo heurístico encerra com um *loop* que conecta a quinta e a primeira dimensão, indicando que os resultados desse processo modificam, ciclicamente, os fatores internos do indivíduo. A Figura 1 apresenta uma versão resumida do diagrama conceitual do modelo heurístico, conforme apresentado por Gould e Carson (2008).



Figura 1

Diagrama conceitual do modelo heurístico de Gould e Carson.

Fonte: Adaptado de Gould e Carson (2008).

Passada uma década desde a publicação do modelo, convém questionar se suas considerações teóricas foram complementadas ou contestadas. O adjetivo “heurístico” é coerente com o estado da arte sobre o tema na época, de modo que a investigação dos autores foi, de certo modo, heurística, agrupando os resultados de pesquisa em um quadro lógico para, então, construir um ponto de partida para estudos futuros (Gould & Carson, 2008).

A seguir, serão analisados outros quatro modelos teóricos, publicados na última década, que têm semelhanças e diferenças do modelo heurístico de Gould e Carson (2008). Os demais modelos teóricos foram selecionados a partir de buscas realizadas no sistema *Crossref* de artigos que citaram Gould & Carson no período entre 2008 e 2018, enfocando artigos teóricos e de revisão de literatura. Essa busca utilizou o método “documento-semente” (Vinuto, 2014), no qual um manuscrito especialmente relevante é utilizado como ponto de partida para a busca de novas fontes.

Os artigos selecionados para este estudo foram considerados igualmente relevantes para o tema, após análise e discussão por parte dos autores deste trabalho. Logo após, procedeu-se uma leitura analítica dos artigos completos (Adler & van Doren, 2010), a fim de identificar proposições, palavras-chave e conceitos apresentados pelos autores sobre as competências de vida no esporte e os fatores associados a seu desenvolvimento. Seguindo o método de leitura analítica, cada um dos autores deste trabalho, de forma independente, realizou fichamentos e

mapas mentais sobre os artigos, enfocando especificamente os fatores apresentados nos artigos para explicar a) o desenvolvimento de competências nos esportes e b) a transferência dessas competências a outros contextos. Após, os autores reuniram-se para comparar os fichamentos e mapas mentais, buscando sintetizá-los em uma versão final e mais completa, para cada artigo. Por fim, as versões finais dessas anotações foram utilizadas para a leitura comparativa dos modelos (leitura sintópica) (Adler & van Doren, 2010), que nos permitiu identificar pontos em comum, bem como diferenças entre os modelos.

Os artigos analisados e que serão comentados a seguir foram “*Developing a conceptual framework for life skills interventions*” (Hodge et al., 2012), “*A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study*” (Holt et al., 2017), “*Definition and model of life skills transfer*” (Pierce et al., 2017) e “*Transfer of life skills in sport-based youth development programs: a conceptual framework bridging learning to application*” (Jacobs & Wright, 2017). A fim de considerar a cronologia das publicações, elas serão apresentadas a partir da mais antiga até a mais recente.

Comparações com modelos posteriores

Hodge et al. (2012) também se preocuparam em identificar quais processos medeiam a aprendizagem de competências de vida por meio do esporte. Os autores propuseram o conceito de Intervenções

para o Desenvolvimento de Vida (IDV) (do inglês *Life Development Interventions*) para a compreensão dessa aprendizagem. As IDV baseiam-se em práticas de aconselhamento e psicoeducacionais, que objetivam aumentar as chances de sucesso dos indivíduos em diferentes contextos de suas vidas, por meio da aquisição de competências. Entende-se que, ao adquirir novas competências, os indivíduos desenvolvem uma melhor percepção de suas competências pessoais, aumentando assim sua probabilidade de sucesso em diferentes âmbitos. O esporte, nesse caso, pode ser uma IDV, capaz de ensinar novas habilidades e, portanto, de permitir que a percepção de competência dos praticantes seja generalizada a outros contextos.

Hodge et al. (2012) integraram alguns aspectos da teoria da autodeterminação, mais especificamente, a teoria das necessidades básicas (Deci & Ryan, 2000). A teoria das necessidades básicas propõe que, ao longo de seu desenvolvimento, os seres humanos precisam ter três necessidades psicológicas básicas atendidas, que são: autonomia (i.e., senso de autodireção), competência (i.e., sentimento pessoal de ser eficaz em suas ações e interações) e relacionamento (i.e., ter um senso de pertencimento com outros indivíduos e com a comunidade). Os autores argumentam que intervenções focadas na aprendizagem de competências devem ser delineadas para atender a essas necessidades. As necessidades são atendidas quando os participantes têm oportunidades, por exemplo: de exercer liderança e trabalhar de modo independente (autonomia); quando são bem instruídos e aprendem coisas novas (competência); e quando recebem feedbacks construtivos e vivenciam bons relacionamentos interpessoais (relacionamento).

Apesar de especificar aspectos importantes a serem enfatizados na prática do esporte, este modelo concentra-se especificamente nas intervenções, ou seja, no que Gould e Carson (2008) chamam de experiência esportiva em si (segunda dimensão do modelo heurístico). Assim como Gould e Carson, esses pesquisadores enfatizam a relação entre o indivíduo, o contexto esportivo e a mediação do treinador, apenas especificando que as três necessidades básicas são o ponto-chave a ser focado para que o esporte se constitua em uma IDV. Eles também apresentam considerações semelhantes sobre a generalização das competências para outros contextos, defendendo que isso ocorre, principalmente, devido a uma maior

percepção de competência pessoal gerada pela prática esportiva. Uma vez empoderado dessas novas habilidades, o indivíduo consegue atuar melhor em outros contextos, de modo que a autonomia (compreendida como um locus de controle interno) é apontada como um dos principais componentes para a transferência de competências (Hodge et al., 2012).

Holt et al. (2017), por sua vez, apontaram a necessidade de construção de modelos a partir de evidências empíricas sistemáticas, embora reconheçam que os modelos existentes são coerentes e didáticos. Consideram que a revisão de Gould e Carson foi realizada em um momento no qual havia pouca literatura disponível sobre desenvolvimento positivo por meio do esporte (Holt et al., 2017). Desse modo, realizaram uma meta-síntese de estudos qualitativos (predominantes na área), que serviu como base para o desenvolvimento de um novo modelo teórico. Ao analisar 63 artigos, eles concluíram que ainda há uma grande lacuna de perspectivas teóricas, filosóficas e epistemológicas que sustentem as pesquisas. Isso fez com que eles propusessem um modelo teórico que abrangesse as evidências existentes de modo mais sistemático.

O modelo proposto por Holt et al. (2017) é mais simples que os anteriores, pois apresenta um menor número de construtos teóricos específicos. É preservada a ênfase na interação de aspectos individuais e ambientais, porém, enfatiza-se com maior clareza os aspectos externos mais distais (e.g., a conjuntura política e cultural). Como nos demais modelos, é enfatizada a possibilidade de o treinador ensinar competências por processos implícitos ou explícitos; o que no modelo de Gould e Carson (2008) chama-se de abordagens diretas e indiretas (Holt et al., 2017). O diferencial deste modelo é que as estratégias implícitas/indiretas são consideradas interessantes, pois não exigem dos treinadores a responsabilidade extra de dedicar tempo e planejamento específicos para isso. Holt et al. (2017) sugerem que estabelecer um clima favorável ao DPJ no esporte pode suscitar, por si, a aprendizagem de competências de vida. Esse clima favorável é caracterizado por um bom relacionamento entre os praticantes e seus pares, treinadores e familiares. No entanto, isso não exclui, em absoluto, a importância de adotar estratégias explícitas, conforme as possibilidades dos treinadores.

Pierce et al. (2017), da mesma forma, propuseram uma atualização do modelo heurístico proposto

em 2008, contando com a colaboração de Daniel Gould, a partir de conhecimentos da Psicologia Educacional e da Organizacional. Essa atualização tem como base o modelo de Gould e Carson, no entanto, há pequenas diferenças que se referem à expansão e reestruturação de alguns construtos. O principal diferencial é uma maior ênfase na transferência de competências, que no modelo anterior foi pouco aprofundada. Os autores observam que os estudos, em geral, não apresentam definições consistentes sobre o conceito de transferência.

São propostos três elementos fundamentais para a transferência de competências: o indivíduo que aprende; o contexto da aprendizagem; e o contexto no qual será realizada a transferência. O indivíduo que aprende é central, pois suas características pessoais, tanto cognitivas quanto físicas, influenciam seu nível de motivação e predisposição para transferir as competências a outros contextos. O contexto de aprendizagem diz respeito ao ambiente onde as competências são aprendidas (no caso, o ambiente esportivo), que pode estimular essa aprendizagem de modo explícito ou implícito, sendo também enfatizada (ou não) a possibilidade de transferência desses conhecimentos. O terceiro aspecto se refere ao contexto no qual as competências são aplicadas. Alguns contextos quando comparados a outros podem facilitar ou dificultar esse processo de diferentes maneiras (Pierce et al., 2017).

Os autores ainda trabalham com os conceitos de transferência proximal e distal. A transferência proximal ocorre entre contextos que compartilham muitas semelhanças (e.g., de uma modalidade esportiva para outra). A transferência distal ocorre entre contextos menos semelhantes entre si (e.g., entre esporte e mundo acadêmico), o que, portanto, exige do indivíduo uma maior internalização e percepção de suas competências (i.e., autoeficácia), bem como uma maior avaliação do contexto. Além disso, enfatizam os aspectos cognitivos que medeiam a transferência de competências, uma vez que a aprendizagem de novas competências modifica positivamente a auto-percepção dos indivíduos. Pierce et al. (2017) entendem que o termo “transferência” trata-se, na verdade, de uma figura de linguagem, já que esse termo oferece a ideia de um processo mecanicista, que implica em uma simples repetição de padrões de comportamento de um contexto em outro. A transferência é um processo que exige processos cognitivos, mais ou menos

complexos, uma vez que implica em avaliação e transformação de aspectos pessoais, interpessoais e comportamentais, que possibilita uma melhor adaptação e integração do indivíduo às diferentes demandas do ambiente. Assim, para eles, não ocorre uma *transferência* de competências, mas sim uma *transformação* do indivíduo que aprende.

Recentemente, Jacobs e Wright (2017) também elaboraram um outro modelo que enfatiza ainda mais os aspectos cognitivos, baseando-se tanto na proposta de Hodge et al. (2012) sobre o locus de controle interno como na de Pierce et al. (2017) sobre a intencionalidade e a autoeficácia. Como nos demais modelos, a influência mútua e dinâmica entre fatores externos, internos e contextuais, com ênfase no treinador como principal mediador das vivências esportivas, estão presentes. No entanto, propõem que, embora a mediação cognitiva já estivesse identificada desde o modelo de Gould e Carson (2008) (primeira dimensão, entre os aspectos internos), as pesquisas têm se limitado a estudar a transferência de competências apenas sob uma óptica comportamental, minimizando a importância dos processos cognitivos e motivacionais.

Desta forma, Jacobs e Wright (2017) propõem que, para facilitar a aprendizagem de competências de vida, a experiência esportiva deve se constituir como uma experiência transformadora, que estimule um intenso engajamento comportamental, afetivo e cognitivo dos participantes, de modo que o uso das competências aprendidas depende da motivação dos participantes para implementá-las. As crenças de autoeficácia, conforme postulado por Bandura (1997), nesse modelo assumem um papel central. Os autores consideram pouco provável que um indivíduo implemente suas competências sem antes acreditar em seu potencial para fazê-lo.

A teoria social cognitiva pode contribuir para a compreensão de como a prática esportiva pode favorecer o desenvolvimento das competências e sua transferência, integrando essas diferentes propostas. Entende-se que tal integração é necessária devido a certas desvantagens trazidas por uma multiplicidade de modelos teóricos. Primeiramente, considera-se que a diferença entre os modelos é sutil, referindo-se apenas a especificações ou ênfases em determinados construtos. Suas diferenças se referem mais aos fatores escolhidos para uma análise mais minuciosa, enquanto compartilham do entendimento geral de

que: (a) o esporte oportuniza a aprendizagem de competências de vida; b) que essas aprendizagens são transferíveis a outros contextos de vida; e c) que essa transferência não é automática e depende dos pares, dos treinadores e das características individuais do indivíduo que aprende. Percebe-se, então, que há um eixo comum aos diversos modelos, que precisa ser melhor explorado e mais explicitado. Caso contrário, a compreensão sobre o fenômeno pode se dar de forma segmentada, sem uma continuidade entre as propostas anteriores e as atuais. Neste artigo, o modelo heurístico de Gould e Carson (2008) foi apresentado como referência principal, uma vez que os modelos posteriores não apresentaram mudanças substanciais ao entendimento da aprendizagem de competências por meio do esporte e sua transferência.

Percebe-se, também, a necessidade de apoiar os modelos em teorias mais consolidadas sobre o desenvolvimento humano. Muitos fatores e processos presentes nos modelos já foram melhor abordados por teóricos dessa área. Contudo, os modelos não fazem referência a teorias gerais do desenvolvimento, exceto a determinados construtos isolados (e.g., autoeficácia). Entende-se que, ao não considerar as teorias existentes, pode-se valorizar certas considerações teóricas como inovadoras, quando não o são. O fato de uma publicação ser mais recente não significa, necessariamente, que ela apresenta avanços teóricos em comparação às anteriores e que estas, então, estejam obsoletas. Por isso, é importante sintetizar os modelos existentes e relacioná-los à bases teóricas mais consolidadas.

Por fim, não foi identificada uma análise desses fatores com base na TSC, embora os modelos façam menção a processos como a influência da autoeficácia sobre os comportamentos e a aprendizagem vicária conforme entendida na TSC. Sendo assim, analisar os modelos existentes e relacioná-los à TSC permitiria ampliar os conhecimentos na área e possibilitaria bases teóricas mais robustas que embasem a tomada de decisões de treinadores e gestores. O presente artigo, portanto, não pretende apresentar um novo modelo teórico, e sim integrar os existentes, apoiando-se na TSC de Bandura – seja reunindo seus aspectos comuns, seja apresentando uma leitura sob essa ótica teórica. A TSC é especialmente enfatizada por conta da semelhança percebida entre processos e fenômenos descritos nos modelos teóricos e os conceitos fundamentais postulados por Bandura,

como será demonstrado a seguir. Assim, propõe-se que seja possível um entendimento teórico sobre *como* e *por que* a aprendizagem de competências pode ocorrer por meio do esporte ao se integrar os diferentes modelos com base na TSC.

Contribuições da teoria social cognitiva (TSC)

Bandura é um dos principais teóricos da Psicologia a considerar tanto os aspectos cognitivos quanto os comportamentais na compreensão do ser humano. Ao longo das décadas, seus estudos baseados na teoria da aprendizagem social deram forma à TSC – uma abordagem interacionista sobre o desenvolvimento humano, que destaca o potencial dos indivíduos em produzir mudanças em seus cursos de vida (Bandura, 2018). Ou seja, entende-se que o ser humano é um agente ativo de seu próprio desenvolvimento, e não apenas um “receptor passivo” de influências biológicas ou externas. Portanto, a TSC sugere que as relações causais operam no desenvolvimento humano por meio de um determinismo recíproco e triádico, na inter-relação entre o ambiente, as características do indivíduo e seus comportamentos observáveis (Bandura, 1997).

Gould e Carson (2008) sugerem que os aspectos individuais influenciam, em parte, as experiências esportivas, ao mesmo tempo em que tais experiências influenciam esses aspectos. Esse processo, portanto, se dá em um determinismo recíproco. Há uma relação dialética entre as características individuais e a dinâmica estabelecida pelos códigos sociais do contexto (Bandura, 1977) – neste caso, os códigos do contexto esportivo (e.g., suas normas, valores, organização das tarefas, expectativas das pessoas envolvidas). Ao considerar-se essa reciprocidade causal, compreende-se porque os modelos analisados neste artigo enfatizam a existência de múltiplos elementos envolvidos na aprendizagem de competências nos esportes, utilizando esquemas gráficos que evidenciam essa inter-relação.

Nesse processo de reciprocidade, os indivíduos também influenciam seu próprio desenvolvimento, agindo com intencionalidade (Bandura, 2018). No mesmo sentido, os modelos enfatizam o indivíduo como um agente ativo na aprendizagem de competências. Bandura destaca que os processos cognitivos podem mediar as respostas comportamentais e a própria aprendizagem, direcionando o foco

atencional a determinados estímulos, conforme as motivações individuais (Bandura, 1997, p. 370). Portanto, adotar uma abordagem explícita ao ensino de competências de vida pode aumentar as chances de os participantes atentarem a elas. Isso ajuda a compreender porque Holt et al. (2017) ressaltam que uma abordagem explícita/direta é preferível a uma abordagem implícita/indireta.

O papel do professor é central em todos os modelos, como o principal mediador entre o indivíduo e a experiência esportiva. A modelação social¹ é um dos conceitos mais conhecidos da TSC e refere-se ao processo de aprendizagem pela observação de pessoas influentes no desenvolvimento do indivíduo (Bandura, 1994). Esse tipo de aprendizagem é mais provável quando tais pessoas (modelos) têm uma relação positiva com o indivíduo que aprende, que geralmente as percebe como tendo maior status (e.g., ocupando uma posição de liderança ou demonstrando ser mais habilidosa). No contexto esportivo, o treinador estabelece os padrões a serem modelados e exerce influência sobre a autoeficácia dos alunos, por exemplo, dando instruções que enfatizam o desenvolvimento pessoal, demonstrando que confia nos alunos, oferecendo feedback de apoio e os encorajando a pensar de forma positiva (ex.: autofala positiva) (Bandura, 1997, p. 401). Sua influência no aprendizado de competências se dá por seu próprio comportamento diante dos alunos e também por seu relacionamento com eles. O treinador também tem um grande potencial de persuasão social, que se refere à capacidade de influenciar a autopercepção dos indivíduos por meio de suas opiniões e comentários sobre eles. Nesse sentido, treinadores eficazes têm em comum a habilidade de motivar seus atletas a acreditarem em si mesmos (Bandura, 1997, p. 397), o que pode ser feito com reforços positivos e encorajamentos verbais (Corrêa, Marques, & Paludo, 2017).

No entanto, é importante ressaltar que a modelação social também ocorre entre pares. Nos termos da TSC, o senso de eficácia coletiva (i.e., o quanto o grupo se percebe como capaz de alcançar seus objetivos) contribui para o senso de eficácia individual (Bandura, 1997, p. 402). Fazer parte de uma

equipe em que os membros confiam no potencial uns dos outros, faz com que os indivíduos também desenvolvam maior confiança em si mesmos. A eficácia coletiva afeta, por exemplo, o quanto os atletas se esforçam e perseveram em períodos difíceis do time (Bandura, 1997, p. 402). Ou seja, a interação grupal permite que os participantes desenvolvam e treinem suas competências pessoais e interpessoais, especialmente quando há uma percepção positiva de eficácia coletiva. Por conta disso, Gould e Carson (2008) destacam o senso de pertencimento e a identidade grupal como importantes para a aprendizagem de competências (terceira dimensão do modelo), assim como Hodge et al. (2012) ressaltam que a necessidade básica de relacionamento pode ser atendida pelas equipes esportivas.

Uma interação social positiva dá suporte a uma percepção positiva de eficácia individual (i.e., autoeficácia), que é um dos fatores mais importantes para a implementação de competências. Para bem implementar suas competências, o indivíduo precisa acreditar em sua capacidade pessoal para fazê-lo. Além dos processos de modelação social e de persuasão social, as crenças de autoeficácia também se formam a partir do que Bandura (1997) chama de experiências de domínio, que são as ocasiões nas quais o indivíduo teve um bom desempenho em uma ação ou tarefa. No contexto esportivo, o aprendizado de novas habilidades motoras e/ou interpessoais favorece o senso de eficácia pessoal dos praticantes. Quando essas experiências se referem a um âmbito importante da vida dos indivíduos, são geradas crenças de autoeficácia que vão além da habilidade específica que se aprendeu (Bandura, Adams, & Beyer, 1977). Ou seja, um bom desempenho nos esportes pode fazer com que o indivíduo se perceba com potencial para obter bom desempenho também nos demais contextos de vida, de modo que a autoeficácia se torna uma “força motriz” da transferência de competências.

Por fim, após exercitar suas competências no esporte, obtendo feedbacks sobre os efeitos delas, o indivíduo passa a integrá-las à sua autopercepção e, com isso, aumenta sua autoeficácia. Entende-se, então, porque Pierce et al. (2017) enfatizam que não ocorre,

¹ Utiliza-se aqui o termo “modelação social” por ser a tradução mais utilizada para se referir à perspectiva da TSC, uma vez que o termo “modelagem” tem sido utilizado como tradução do conceito de “*shaping*”, relativo ao referencial da análise do comportamento, o que torna necessário destacar esta diferenciação.

precisamente, uma *transferência* de competências, e sim uma *transformação* do indivíduo. Além de aprimorar seu repertório comportamental, ele também melhora sua aptidão cognitiva para exercer o que Bandura (2018) chama de agência humana. Para a TSC, a agência humana refere-se ao fato de os indivíduos não se comportarem somente a partir de respostas mecânicas às demandas ambientais, e sim deliberando seus atos e antecipando as consequências deles, atuando como agentes de seu próprio desenvolvimento (Bandura, 2018). O exercício da agência humana depende, principalmente, de uma autoeficácia positiva. Logo, se as experiências esportivas contribuem para o desenvolvimento de uma autoeficácia positiva, elas também aprimoram o exercício da agência pessoal.

De fato, os modelos apresentados destacam a autoeficácia e o locus de controle interno como fundamentais para a transferência de competências (Hodge et al., 2012; Jacobs & Wright, 2017; Pierce et al., 2017), que corresponde à quinta dimensão do modelo de Gould e Carson (2008). O desenvolvimento de autopercepções positivas é destacado na literatura como um dos principais resultados do engajamento esportivo (Holt et al., 2017). Entende-se, então, que o aprendizado de competências por meio do esporte é, reciprocamente, possibilitado e complementado por um senso positivo de autoeficácia. Essa combinação de fatores comportamentais e cognitivos permite aos indivíduos desempenhar melhor sua agência pessoal, adaptando tais competências a diferentes demandas da vida, conforme a semelhança percebida entre essas demandas.

Considerações finais

O presente artigo buscou apresentar os principais modelos teóricos sobre o desenvolvimento positivo por meio do esporte, especialmente sobre o aprendizado de competências de vida. Na última década, novos modelos buscaram ampliar ou aprofundar aspectos do modelo heurístico de Gould e Carson (2008) – contudo, eles apresentam diferenças sutis entre si. Buscou-se identificar aspectos que favorecem a aprendizagem e a transferência das competências a partir dos modelos apresentados e discuti-los com base na TSC de Bandura, no intuito de associá-los a uma teoria mais ampla

sobre o desenvolvimento humano e de destacar seus pontos em comum.

Com base nos fatores destacados pelos modelos apresentados e na discussão deles com base na TSC, sugere-se que o aumento de repertório comportamental e das crenças positivas de autoeficácia são os principais mecanismos da aprendizagem e transferência de competências do esporte para outros contextos de vida. Esses mecanismos podem ser facilitados pela modelação social e pela persuasão social, tanto dos pares quanto dos treinadores, e pela exposição progressiva a experiências de domínio durante a prática do esporte. Nesse sentido, a chamada “transferência” refere-se a uma transformação do indivíduo que aprende, que se torna mais capacitado para se adaptar aos demais contextos. Ressalta-se, também, a importância de ser explícito sobre a possibilidade de transferência das competências pessoais e interpessoais exigidas pelo esporte, a fim de chamar a atenção dos praticantes para elas.

A concepção de que o esporte pode auxiliar no desenvolvimento humano positivo é uma das principais causas da valorização sociocultural dos esportes (Pierce et al., 2017). Compreender como esse processo ocorre é importante para aprimorar a tomada de decisão de professores/treinadores e de gestores esportivos. As ações desses agentes devem ser conduzidas com ética e coerência teórico-prática, a fim de evitar tanto uma visão utópica quanto uma visão cética sobre os potenciais dos esportes ao desenvolvimento humano. Este artigo buscou contribuir para o entendimento desse processo, discutindo sobre os modelos teóricos existentes e buscando integrá-los com base na TSC. Os conceitos aqui destacados podem servir, por exemplo, como critérios para o planejamento de um projeto social esportivo, buscando delinear estratégias explícitas para a aprendizagem de competências (ex.: oficinas sobre a comunicação positiva e reforçadora do treinador; o uso de analogias entre as situações esportivas e as de outros contextos; atividades que estimulem uma boa interação entre pares). Estima-se, também, que dispor de estratégias baseadas na literatura científica e enfatizá-las nas propostas institucionais, possa encorajar investidores do setor, uma vez que a aprendizagem de competências no esporte torna-se, assim, uma busca ativa e explícita do projeto, indo além de um ideal abstrato.

Referências


- Adler, M. J., & van Doren, C. (2010). *Como ler livros: O guia clássico para a leitura inteligente*. É Realizações.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61-90). Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.35.3.125>
- Barbosa, I., Freire, C., & Santos, M. P. (2017). The transferable skills development programme of a Portuguese economics and management faculty: The perceptions of graduate students. In C. Machado (Ed.), *Competencies and (global) talent management* (pp. 25-47). Springer International Publishing.
- Bartlett, M. L., Abrams, M., Byrd, M., Treankler, A. S., & Houston-Norton, R. (2018). Advancing the assessment of anger in sports: Gender differences and STAXI-2 Normative Data for College Athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 12(2), 114-128. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2016-0026>
- Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(4), 410-425. <https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1164764>
- Bruner, M. W., Balish, S. M., Forrest, C., Brown, S., Webber, K., Gray, E., McGuckin, M., Keats, M. R., Rehman, L., & Shields, C. A. (2017). Ties that bond: Youth sport as a vehicle for social identity and positive youth development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(2), 209-214. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1296100>
- Camiré, M. (2014). Youth development in North American high school sport: Review and recommendations. *Quest*, 66(4), 495-511. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.952448>
- Coakley, J. (2017). *Sport in society: Issues and controversies* (12a ed.). McGraw-Hill.
- Corrêa, M. A., Marques, M. P., & Paludo, S. S. (2017). O estilo de comunicação de professores em projetos sociais esportivos: Uma intervenção baseada em filmagens. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 7(1), 23-41. <https://doi.org/10.31501/rbpe.v7i1.7954>
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Di Lodovico, L., Dubertret, C., & Ameller, A. (2018). Vulnerability to exercise addiction, socio-demographic, behavioral and psychological characteristics of runners at risk for eating disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 81, 48-52. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2017.11.006>
- Goudas, M. (2010). Prologue: A review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(3), 241-258. https://www.researchgate.net/publication/285223772_Prologue_A_review_of_life_skills_teaching_in_sport_and_physical_education
- 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. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125-1152. <https://doi.org/10.1177/0011000012462073>
- Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299-316. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3857557.pdf>
- Holt, N. L. (2016). *Positive youth development through sport* (2a ed.). Routledge.

- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2017). Transfer of life skills in sport-based youth development programs: A conceptual framework bridging learning to application. *Quest*, 70(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1348304>
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (16 jul. 1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Machado, G. V., Galatti, L. R., & Paes, R. R. (2015). Pedagogia do esporte e projetos sociais: Interlocuções sobre a prática pedagógica. *Movimento*, 21(2), 405-418. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48275>
- Machado, L. A., & Machado, G. (2018). *Das quadras para a vida: Lições do esporte nas relações pessoais e profissionais*. Trevisan.
- Marrou, H.-I. (2017). *História da educação na Antiguidade*. Kíron.
- Nery, M., Neto, C., Rosado, A., & Smith, P. K. (2018). Bullying in youth sport training: A nationwide exploratory and descriptive research in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1447459>
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 186-211. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2017). *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano 2017 – Movimento é vida: Atividades físicas e esportivas para todas as pessoas*. http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/PNUD_RNDH_completo.pdf
- Reverdito, R. S., Carvalho, H. M., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Gonçalves, C. E., & Paes, R. R. (2017). Effects of youth participation in extra-curricular sport programs on perceived self-efficacy: A multilevel analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 124(3), 569-583. <https://doi.org/10.1177/0031512517697069>
- Santana, S., Dias, C., Oliveira, M. S. (2017). *Teoria social cognitiva no contexto da saúde, escola e trabalho*. Sinopsys.
- Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D. J., & Erickson, K. (2018). *Integrating positive youth development within coach education for youth sport coaches* [Relatório técnico]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25197.49126>
- Smith, L. H., & Kays, T. M. (2010). *Sports Psychology for dummies*. John Wiley & Sons Canada.
- Sofia, R., & Cruz, J. F. A. (2016). Exploring individual differences in the experience of anger in sport competition: The importance of cognitive, emotional, and motivational variables. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(3), 350-366. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1121170>
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Whitley, M. A., Gould, D., Wright, E. M., & Hayden, L. A. (2017). Barriers to holistic coaching for positive youth development in South Africa. *Sports Coaching Review*, 7(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/21640629.2017.1361169>
- Whitley, M. A., Hayden, L. A., & Gould, D. (2015). Growing up in the Kayamandi Township: II. Sport as a setting for the development and transfer of desirable competencies. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(4), 305-322. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1036095>
- Wilson, K. E., & Dishman, R. K. (2015). Personality and physical activity: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 72, 230-242. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.023>

Mikael Almeida Corrêa

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS, Brasil.


E-mail: mikael.correa@ufrgs.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0113-9330>

Betina Vidal Damasceno

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS, Brasil.


E-mail: betina.vd@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1979-4483>

Inajá Tavares

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS, Brasil. Mestranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre – RS, Brasil.

E-mail: innatavares@gmail.com


 <https://orcid.org/0000-0002-1131-4879>

Ana Cristina Garcia Dias

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, Brasil.

Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS, Brasil.

E-mail: anacristinagarciadias@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2312-3911>

Endereço para envio de correspondência:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 206, Bairro Santana. CEP: 90035003.

Porto Alegre – RS. Brasil.

Recebido 16/03/2020

Aceito 01/06/2021

Received 03/16/2020

Approved 06/01/2021

Recibido 16/03/2020

Aceptado 01/06/2021

Como citar: Corrêa, M. A., Damasceno, B. V., Tavares, I., & Dias, A. C. G. (2022). Esporte e competências de vida: Uma análise sob a ótica da TSC. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003235202>

How to cite: Corrêa, M. A., Damasceno, B. V., Tavares, I., & Dias, A. C. G. (2022). Sports and life skills: An analysis from the SCT perspective. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003235202>

Cómo citar: Corrêa, M. A., Damasceno, B. V., Tavares, I., & Dias, A. C. G. (2022). Deporte y competencias de vida: Un análisis desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003235202>