

Coordenação
Adelinda Candeias

DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA

**APRENDIZAGEM,
BEM-ESTAR E INCLUSÃO**



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

Título: Desenvolvimento ao Longo da Vida: Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão

Edição: Universidade de Évora (Departamento de Psicologia – Escola de Ciências Sociais)

Composição e Design Gráfico: Manuel Carona

ISBN: 978-989-8550-83-5

Este livro representa os pontos de vista dos diferentes autores.

É expressamente proibida a reprodução parcial ou integral desta obra por qualquer processo, incluindo fotocópia e a transmissão em formato digital. Exceção-se a reprodução de pequenos excertos devidamente autorizados.

DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA APRENDIZAGEM, BEM-ESTAR E INCLUSÃO

Coordenação
Adelinda Candeias



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

Índice

LISTA DE AUTORES.....	IV
NOTA INTRODUTÓRIA.....	VI

Secção I – Aprendizagem ao Longo da vida

1. COGNITION AND INCLUSION THEORETICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPETENCES IN ADULTS.....	2
Adelinda Araújo Candeias Nuno Costa Luísa Grácio Maria João Carapeto Cristina Guerra Heldemerina Pires	
2. EUROPEAN OBSERVATORY ON LIFELONG LEARNING (EOLL).....	26
Célio Gonçalo Marques Etelberto Costa Adelinda Araújo Candeias António Manso Paulo Santos	
3. A AUTO PERCEÇÃO DA INTELIGÊNCIA DE SUCESSO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	37
Ricardo Fortes da Costa	
4. DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO.....	78
Maria João Carapeto	
5. FLEXIBILIDADE COGNITIVA E DESEMPENHOS DE APRENDIZAGEM.....	94
Cristina Guerra	
6. A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO FAMILIAR.....	110
Heldemerina Pires Rita Martinho	

Secção II – Vulnerabilidade(s) e Bem-estar

7. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, RESILIÊNCIA E BEM-ESTAR EM FUNÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO.....	122
Susana Fragoso Cristina Rosário Adelinda Araújo Candeias	
8. BEM-ESTAR E VULNERABILIDADE AO STRESSE EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....	148
Adelinda Araújo Candeias Ana Rita Alves Catarina Assis Catarina Fernandes Cátia Dias Rita Pereira	
9. SUSTENTABILIDADE MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROFESSORES.....	163
António Portelada Adelinda Araújo Candeias Ana Lúcia João	
10. SATISFAÇÃO VERSUS QUALIDADE DE VIDA NOS ENFERMEIROS A NÍVEL HOSPITALAR.....	177
Ana Lúcia João Catarina Pereira Alves Cristina Silva Fátima Diogo Nadine Duque Ferreira António Portelada	
11. ESTUDOS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTOS PROFISSIONAIS COM O IEVQ – METANÁLISE DOS TRABALHOS DE ADAPTAÇÃO À POPULAÇÃO PORTUGUESA.....	190
Adelinda Araújo Candeias Marina Canhoto	
12. ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA LIPT-60 PARA PROFESSORES PORTUGUESES.....	204
Adelinda Araújo Candeias Adriana Bugalho António Portelada Joana Raimundo	

Secção III – Inclusão ao longo da vida

13. DA INCAPACIDADE À INCLUSÃO – O PERCURSO CONCRETUAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCATIVA PORTUGUESA.....	226
Maria José Saragoça Adelinda Araújo Candeias	
14. ATIVIDADES INCLUSIVAS NO LABORATÓRIO HERCULES.....	243
Teresa Ferreira Margarida Nunes	
15. FORMAR PARA INCLUIR – REFERENCIAL DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL APPACDM – ÉVORA.....	260
Ana Sofia Guerra Nuno Costa Adelinda Araújo Candeias	
16. PROGRAMA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA PARA ESTUDANTES SENIORES: BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E SATISFAÇÃO COM A VIDA.....	271
Elvira Ribeiro Teresa Medeiros	
17. SER IDOSO E SER CIDADÃO EM ESTRUTURAS RESIDENCIAIS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL?.....	294
Luísa Grácio Adriana Bugalho	
18. IMPACTO DA CRIATIVIDADE NO DECLÍNIO COGNITIVO: ESTUDO EM MULHERES PORTUGUESAS.....	317
Adelinda Araújo Candeias Alexandra Medina-Pereira Ana Teresa Vasques Catarina Arvanas Miguel Acácio Raquel Jardim Sofia Graça	

4. DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO

Maria João Carapeto

*It is not the strongest of the species that survive,
nor the most intelligent, but the one most responsive to change*

Atribuído a Charles Darwin

1. Introdução

Existe algum consenso sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida nas sociedades ocidentais ditas desenvolvidas em que vivemos e que têm sido caracterizadas pela centralidade do conhecimento e da informação, a rapidez com que as mudanças tecnológicas se impõem e imprimem mudanças a todos os outros níveis da sociedade (organização sociopolítica e económica, família, relações com pares, educação, etc.), a multiplicação e a globalização das relações e contextos de vida (incluindo o mundo virtual), e, assim, também a incerteza quanto ao futuro. Este tema começou por ser uma preocupação relativa à população adulta, sublinhando a sua necessidade contínua de formação de modo a poder acompanhar as mudanças sempre em curso no mundo do trabalho. A discussão tem, no entanto, evoluído no sentido de se equacionar se estas sociedades em que agora vivemos estão a proporcionar às suas crianças e adolescentes as experiências educativas capazes de promover neles as competências (e, antes de mais, que competências) necessárias para que sejam e continuem a ser cidadãos pessoalmente felizes, adaptados e capazes de participar ativamente nas sociedades das próximas décadas – incluindo a sua preparação para a aprendizagem ao longo da vida.

Nas páginas seguintes procura-se precisamente colocar a aprendizagem ao longo da vida no contexto do desenvolvimento na adolescência destes tempos. Em primeiro lugar, revê-se alguma literatura recente sobre como as sociedades e suas dinâmicas acabam por contribuir, de modo formal ou informal, intencional ou inadvertidamente, para moldar o tipo de pessoas que as compõem, e em particular no que respeita à formação da identidade nas sociedades dos nossos dias. Em segundo lugar, reconsideram-se as tarefas de desenvolvimento tradicionais e as competências que se têm vindo a propor como necessárias para formar os adultos de amanhã. Por fim, destaca-se a

aprendizagem ao longo da vida enquanto (nova) tarefa de desenvolvimento na adolescência, referindo alguns exemplos para a promover em contexto escolar.

2. A formação da identidade nos contextos sociais da atualidade

A abordagem sociocultural do autoconhecimento defende que cada cultura promove nos seus membros um modelo particular de “eu” (ou de ser pessoa), procurando assim maximizar o ajustamento dos indivíduos às expectativas sociais que sobre eles recaem, no presente e no futuro (Bukobza, 2007; Gergen, 1991; Markus & Kitayama, 1991, 2010; Triandis & Trafimow, 2001). Desta perspetiva, as sociedades têm um papel muito importante na construção da identidade (Erikson, 1959), do autoconceito (Harter, 2012) ou do autoconhecimento (Carapeto & Feixas, 2017) de cada indivíduo. Cada modelo consiste, afinal, numa espécie de guião genérico de que os indivíduos dispõem para a interpretação do real e para a atuação pessoal em contexto social (Erikson, 1959, Gergen, 1991; Markus & Kitayama, 1991; Triandis & Trafimow, 2001). O modelo de eu predominante em cada sociedade emerge precisamente por ser aquele que melhor prepara os indivíduos para contribuírem e participarem nessa sociedade concreta, e nela se realizarem adaptativamente. Em sentido mais amplo e do ponto de vista do indivíduo, o conhecimento de si mesmo, ou a identidade, podem ser entendidos como uma teoria (ou teorias) pessoal que a pessoa (re)constrói no contexto das suas experiências no mundo, de modo a possibilitar a antecipação os acontecimentos, a maximizar o bem-estar e a inspirar-lhe atuações adequadas (adaptativas) em cada momento ou situação (e.g., Carapeto & Feixas, 2017; Erikson, 1959; Higgins, 1996; Harter, 2012).

Esta influência sociocultural na formação do autoconhecimento decorre dos contextos em que as pessoas vivem mergulhadas, e ocorre mesmo que instituições sociais (ex., sistema educativo) não se deem conta, não o planeiem ou até se têm outro tipo de proposta para formação dos seus cidadãos (e.g., Gergen, 1991).

Uma das abordagens mais estudadas distingue dois modelos de eu, independente e interdependente, que são promovidos quando a pessoa é educada e vive, respetivamente, em culturas individualistas ou em culturas coletivistas (e.g., Markus & Kitayama, 1991, 2010). As culturas individualistas (de que os E.U.A. são frequentemente apontados como exemplo), promovem nos seus membros um modelo de eu independente. Estimulam a construção de um autoconhecimento mais generalizado ou

abstrato, descontextualizado e combinado num eu uno e coerente. Promovem também a utilização de estratégias de automelhoramento pelos indivíduos. Por outro lado, as culturas coletivistas (como a China), promovem um modelo de eu interdependente, incentivando a autodefinição a partir da pertença a grupos e do desempenho de papéis sociais, bem como encorajando estratégias de autoapagamento nos seus membros. O resultado é um autoconhecimento diferenciado em muitos eus com atributos socialmente contextualizados.

Tem vindo ainda a ser proposto um outro modelo, o modelo de “eus relacionais” (e.g., Chen, Boucher, & Kraus, 2011; Gergen, 1991). Este, também de natureza interdependente, ocasiona a definição de múltiplos eus os quais, no entanto, se constroem a partir das diversas relações com outros significativos concretos. Alguns autores, como Gergen (1991), têm defendido que este modelo de múltiplos eus relacionais é encorajado, e pode propiciar uma melhor adaptação, nas sociedades pós-industriais, caracterizadas pela multiplicidade e variabilidade das relações num mundo global, marcado por mudanças rápidas e pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Defende-se que este modelo disponibiliza aos seus membros uma diversidade de guiões para a atuação pessoal entre os quais a pessoa possa transitar e flexivelmente navegar no mundo social dos nossos tempos. O modelo de um eu estável e previsível, ao longo do tempo e nas diferentes situações (como o modelo de eu independente, ou como o definido por Erikson, 1959), foi adaptativo nas sociedades industriais, com lento débito de mudança, mas já não o é na sociedade pós-industrial em que vivemos. Outros autores, como McAdams (ver, por exemplo, McAdams & Maclean, 2013), no entanto, propõem que, mais do que nunca, é importante para o bem-estar dos indivíduos a possibilidade de construírem uma identidade bem integrada.

Coloca-se a questão de saber que modelo de eu está efetivamente a incentivar a sociedade atual nos seus membros e com que sucesso, ao nível individual e coletivo. Este tema torna-se especialmente importante se o colocamos no contexto da adolescência, período de vida em que a formação da identidade e as reorganizações do autoconhecimento têm sido considerados temas centrais do desenvolvimento (e.g., Erikson, 1959; Freud, 1924; Harter, 2012). Há um certo consenso sobre que, em grau variável em diferentes sociedades e períodos da história, o adolescente necessita de (re)construir (novos) guiões pessoais que lhe possibilitem lidar com a diversidade das mudanças com que se depara (físicas, cognitivas, socioemocionais, sexualidade,

contextos e expectativas sociais, etc.); além do mais habilidades cognitivas recentemente adquiridas abrem-lhe a possibilidade de (re)construir o seu autoconhecimento a níveis cognitivos mais sofisticados (e.g., Fischer & Bidell, 2006).

Alguma investigação, especialmente de uma abordagem cognitivo-desenvolvimentista, tem vindo a documentar o desenvolvimento de múltiplos eus no contexto de diferentes relações interpessoais na adolescência (e.g., Harter, 2012), e, em geral, uma maior diferenciação cognitiva na construção de si mesmo (e.g., Carapeto & Feixas, 2017). Não é, no entanto, consensual que esta diferenciação crescente funcione de modo adaptativo, sempre e por si só, ao longo de toda a adolescência. Por exemplo, é possível que esta sofisticada autodiferenciação ocasione conflitos no seio do autoconhecimento, e que se associe a baixa autoestima e a sintomas internalizados no final da adolescência (e.g., Carapeto & Feixas, 2018). Mesmo que estas manifestações sejam transitórias em muitos casos, existe o risco de colocarem o adolescente em trajetórias de baixa autoestima e depressão na vida adulta (e.g., Carapeto & Feixas, 2018; Steiger, Fend, & Allemand, 2015). Admite-se, pois, que a construção de um retrato mais coerente e integrado de si mesmo beneficia a adaptação psicológica dos adolescentes mais velhos.

Um dos fenómenos da atualidade cujo efeito na formação da identidade dos adolescentes tem merecido mais atenção é o da utilização da internet e das novas tecnologias da informação (TIC). Estudos sobre os efeitos da comunicação on-line na formação da identidade dos adolescentes não têm chegado a resultados conclusivos, exceto no que respeita a um efeito positivo na autoestima (e.g., Valkenburg & Peter, 2011). Por outro lado, os estudos qualitativos de Gardner e Davies (2014) sugerem efeitos tanto positivos como negativos. Sublinham a ampliação das oportunidades de experimentação da identidade e de validação social do conhecimento de si mesmos. E alertam para a possibilidade de os jovens estarem a construir um “eu embrulho” (*package self*): representações de si mesmo como pessoa impecável, desejável aos olhos dos outros, a que se juntam esforços sistemáticos no sentido de todos os sinais exteriores (on-line) confirmem uma identidade completada (precocemente e sem exploração introspetiva). Referem ainda uma tendência à formação de identidades mais individualistas, com os jovens mais focados em si mesmos, narcisistas. Descrevem ainda a formação de uma mentalidade “app” (*app mentality*), para se referir a uma forma de pensar algorítmica de acordo com a qual qualquer questão ou desejo do próprio deve ser realizada de imediato e em definitivo, deixando pouco espaço para a ambiguidade ou de

algum tempo de convívio com a incerteza antes de chegar a uma decisão ou ideia. Os adolescentes do século XXI são a geração “app”.

Além dos efeitos na identidade, Gardner e Davies estudaram também efeitos na criatividade e na intimidade. Verificaram, por exemplo, o enriquecimento da criatividade gráfica e empobrecimento da criatividade literária na geração “app”. Ao nível da intimidade, sublinham a possibilidade de que anunciar e definir as relações de modo completo pode abrir espaços de vulnerabilidade, mas ocasionar também um maior potencial para relações profundas com outros verdadeiramente significativos. Por outro lado, as “apps” parecem funcionar como atalhos que tornam as relações interpessoais mais rápidas, fáceis e menos arriscadas, comprometendo assim a possibilidade de se atingir a intimidade nessas relações (ficando-se, afinal, mais isolado, sem se conectar verdadeiramente aos outros e poder experienciar empatia).

Portanto, há muito por compreender ainda sobre que sentido de identidade estão as sociedades a incentivar nos adolescentes de hoje, inclusivamente qual o papel da sociedade informal (de que a internet e as TIC são um elemento inoxidável) e o das instituições educativas tradicionais como a escola. A questão que fica é: estarão, ou poderão, estas instituições sociais a preparar ambientes e atividades educativas que promovam esta flexibilidade adaptativa na construção da(s) identidade(s) pelos adolescentes de hoje, adultos de amanhã?

3. Tarefas de desenvolvimento para os adolescentes nas sociedades de hoje

Aos seus diferentes níveis, as sociedades organizam, de modo explícito ou implícito, atividades que visam preparar os jovens para, ao longo do desenvolvimento, irem adquirindo as competências que lhes permitirão vir a ser adultos ativos nessa mesma sociedade. Na psicologia do desenvolvimento, os conceitos de competência (Masten & Tellegen, 2012) ou de tarefas de desenvolvimento (e.g., Erikson, 1959; Havighurst, 1948; Masten & Tellegen, 2012), dão conta desses processos de adaptação psicossocial tidos como benéficos quer para a sociedade (que molda assim os indivíduos de acordo com a participação que deles necessita) quer para os indivíduos (que, aprendendo a participar na vida da sociedade que é a sua, podem almejar a uma vida gratificante e feliz).

Neste contexto, competência pode ser definida como “um padrão de desempenho eficaz no ambiente, avaliado da perspectiva do desenvolvimento em contexto ecológico e cultural” (Masten & Tellegen, 2012, p. 348). E tarefas de desenvolvimento são entendidas como:

realizações esperadas das pessoas de diferentes faixas etárias ao longo do ciclo de vida, numa determinada sociedade ou cultura historicamente contextualizada (...). Essas expectativas representam os critérios pelos quais os progressos no desenvolvimento individual são habitualmente avaliados pelos membros da comunidade e muitas vezes pelos próprios indivíduos (Masten & Tellegen, 2012, p. 348).

Têm sido identificadas várias tarefas de desenvolvimento na adolescência nas sociedades ocidentais, entre as quais a aprendizagem e o sucesso escolar, o estabelecimento de relações próximas com pares, obediência às leis da sociedade, a construção da autonomia, ou a formação da identidade (e.g., Borca, Bina, Keller, Gilbert, & Begotti, 2015; Erikson, 1959; Masten & Tellegen, 2012). Mas, tem-se vindo a reconhecer que os adolescentes vivem hoje numa diversidade de novos contextos, tal como se tem vindo a tornar evidente que os adultos de amanhã vão necessitar de um conjunto de novas competências para participar na sociedade.

Assim, as tarefas de desenvolvimento tradicionalmente previstas e as competências consideradas importantes a promover na adolescência, têm de alguma forma, vindo a ser reconsideradas.

Primeiro, tem-se vindo a verificar o que Hurrelmann (1994) chamou “desestandardização” das tarefas de desenvolvimento e sua sequência. A necessidade de cada vez mais especialização e qualificação tecnológica e a forte competição pela entrada no mercado de trabalho, têm contribuído para prolongar a educação formal, empurrando para mais tarde no ciclo de vida a sequência tradicional de tarefas na progressão até à idade adulta (isto é, formação escolar e qualificação profissional, entrada no mundo do trabalho / a independência financeira, casar, ter filhos, etc., embora com variações entre os sexos e entre diferentes grupos socioeconómicos) (e.g., Coleman, 2011; Hurrelmann, 1994). Alguns autores falam por isso da necessidade de conceptualizar a adolescência como um período agora mais demorado da vida dos jovens, que poderá durar até, por exemplo, aos 24 anos de idade (Sawer, Azzopardi, Wickremarathne, & Patton, 2018), enquanto outros destacam a diferenciação de um novo período do ciclo de vida entre a

adolescência e a idade adulta, a idade adulta emergente (*emerging adulthood*; Arnett, 2000).

Segundo, os contextos de interação social dos adolescentes têm vindo a multiplicar-se (aulas extraescolares das matérias escolares, aulas de música, atividades desportivas, voluntariado, famílias duplas após o divórcio dos pais, etc.), ao mesmo tempo que lhes é deixado mais tempo para se relacionarem de modo autónomo com pares e, mais ainda, através da internet e todo o desenvolvimento tecnológico das últimas décadas. A este respeito, verifica-se também o comportamento cada vez mais ativo (e autónomo) dos adolescentes na escolha e transformação dos ambientes em que vivem. Os resultados desta experiência adolescente, de algum modo alheia à preparação das instituições tradicionais, estão ainda por conhecer, mas estamos provavelmente perante uma espécie de estreia dos adolescentes, sobretudo por conta própria, no mundo da multiplicidade relacional e da instantaneidade dos novos tempos.

De modo que fica a questão: estarão as tarefas de desenvolvimento propostas aos adolescentes a prepará-los para o futuro que (n)os espera? De que competências vão eles precisar para desempenhar a sua parte, quando adultos, nas sociedades do futuro próximo? Deverá a sociedade, por exemplo através dos seus sistemas educativos, rever as suas propostas formativas para as novas gerações?

Se se afigura complexa a tarefa da sociedade de conceber os espaços e atividades suscetíveis de tornar os jovens nos adultos de que precisa amanhã, mais ainda em tempos marcados pela mudança e pela incerteza quanto ao futuro. Com o virar para o século XXI, vários autores e instituições (e.g., Care & Luo, 2016; OECD, 2015; Takanishi, 2000) têm vindo a enunciar conjuntos de competências de que os adultos vão precisar na sociedade que se consegue antever e que importa ter em consideração na educação dos jovens. A Tabela 1 mostra algumas dessas propostas. Takanishi (2000), por exemplo, defende a importância de dois tipos de requisitos para um desenvolvimento saudável dos adolescentes e para que façam uma transição adaptativa para a idade adulta nas sociedades contemporâneas. O primeiro grupo diz respeito a requisitos universais, duradouros, de fundo, e que continuarão sempre a ser fundamentais; são eles:

- Experiência de relações duradouras, de cuidado, com pelo menos um ou alguns adultos.
- Existência de sistemas de apoio social a vários níveis (família, escolas, instituições da comunidade, sistemas de saúde, etc.).

- Desenvolvimento de competências sociais e de vida que proporcionem aos adolescentes um sentido de dignidade pessoal e lhes permitam fazer escolhas informadas ao nível da sua educação, ocupação, relações e saúde.
- Preparação para se tornarem membros ativos nas suas comunidades e países, como trabalhadores, cidadãos e pais.
- Crença num futuro promissor, com oportunidades económicas e sociais reais que conduzam a uma vida decente.

Tabela 1. Competências a promover nos adolescentes

Takanishi (2000): Requisitos para o século XXI	OCDE (2015): Habilidades cognitivas e socioemocionais	UNESCO (Care & Lou, 2016): Habilidades transversais	Schober e colegas (2007, 2013): Formar para aprendizagem ao longo da vida
<p>Intemporais</p> <p>Existência de sistemas de apoio social a vários níveis (família, escolas, instituições da comunidade, etc.)</p> <p>Desenvolvimento de competências sociais e de vida que proporcionem aos adolescentes um sentido de dignidade pessoal e lhes permitam fazer escolhas informadas ao nível da sua educação, ocupação, relações e saúde</p>	<p>Cognitivas</p> <p>Capacidades cognitivas básicas</p> <p>Padrões de reconhecimento</p> <p>Velocidade de processamento</p> <p>Memória</p>	<p>Cidadania global</p> <p>Consciência e abertura</p> <p>Tolerância e respeito pela diversidade</p> <p>Responsabilidade e habilidade para resolver conflitos</p> <p>Compreensão ética e intercultural</p> <p>Participação democrática</p> <p>Respeito pelo ambiente</p> <p>Identidade nacional e sentido de pertença</p> <p>Criatividade</p> <p>Empreendedorismo</p> <p>Resourcefulness</p> <p>Habilidades aplicadas</p> <p>Pensamento reflexivo</p> <p>Tomada de decisão racional</p>	<p>Motivação para aprender</p> <p>Sentido de curiosidade / Interesse pelas tarefas de aprendizagem</p> <p>Orientação para objetivos (significativos)</p> <p>Creança de ser capaz de realizar as tarefas com sucesso</p> <p>Aceitação do erro como parte do processo</p> <p>Sensibilidade e responsividade adaptativa às alterações contextuais</p> <p>Estratégias de aprendizagem</p> <p>Estratégias metacognitivas</p> <p>Estratégias de autorregulação da aprendizagem.</p>
<p>Preparação para se tornarem membros ativos nas suas comunidades e países, como trabalhadores, cidadãos e pais</p>	<p>Extrapoliação do conhecimento</p> <p>Raioclar</p> <p>Raciocinar</p> <p>Conceptualizar</p>	<p>Habilidades interpessoais</p> <p>Habilidades de comunicação</p> <p>Habilidades organizativas</p> <p>Trabalho de equipa e colaboração</p> <p>Sociabilidade e colegialidade</p> <p>Empatia e compaixão</p>	<p>Habilidades sociais</p> <p>Habilidades de aprendizagem cooperativa:</p> <p>Habilidades de comunicação</p> <p>Assertividade</p> <p>Autocontrolo comportamental</p> <p>Gestão de grupos e de conflitos</p> <p>Lidar com a diversidade</p>
<p>Creança num futuro promissor, com oportunidades económicas e sociais reais que conduzam a uma vida decente</p>	<p>Alcançar objetivos</p> <p>Perseverança</p> <p>Autocontrolo</p> <p>Paixão por objetivos</p>	<p>Habilidades intrapessoais</p> <p>Autodisciplina</p> <p>Habilidade para aprender autonomamente</p> <p>Flexibilidade e adaptabilidade</p> <p>Autoconsciência e Compaixão</p> <p>Perseverança e automotivação</p> <p>Integridade e autorrespeito</p>	<p>Habilidades cognitivas</p> <p>Competências metacognitivas</p> <p>Pensamento crítico</p> <p>Solução de problemas</p>
<p>Específicos</p> <p>Capacidades técnicas para participar numa economia internacional baseada na alta tecnologia e no conhecimento</p> <p>Motivação para a aprendizagem e flexibilidade ao longo da vida</p> <p>Valores para viver pacífica e respetuosamente com diversidade de grupos étnicos, religiosos e culturais</p> <p>Capacidade para viver com a incerteza e a mudança</p>	<p>Sociais e emocionais</p> <p>Trabalhar com outros</p> <p>Sociabilidade</p> <p>Respeito</p> <p>Cuidar</p> <p>Gerir emoções</p> <p>Autoestima</p> <p>Otimismo</p> <p>Confiança</p>	<p>Literacia média e TIC</p> <p>Utilização éticas das TIC</p> <p>Capacidade para avaliar criticamente informação e conteúdos dos media</p> <p>Capacidade para obter e analisar informação através das TIC</p>	<p>Outras</p> <p>Apreço por um estilo de vida saudável</p> <p>Respeito por valores religiosos</p>

O segundo tipo de requisitos decorre das características particulares das sociedades atuais e inclui:

- Capacidades técnicas e analíticas para participar numa economia internacional baseada na alta tecnologia e no conhecimento;
- Motivação para a aprendizagem e flexibilidade ao longo da vida, considerando as responsabilidades e competências do mundo do trabalho;
- Valores para viver pacífica e respeitosamente em comunidade com uma diversidade de grupos étnicos, religiosos e culturais;
- Capacidade para viver com a incerteza e a mudança.

Este segundo conjunto inclui várias competências que os sistemas educativos, como o português, têm vindo progressivamente a tomar como objetivos de aprendizagem e a implementar nas escolas. É o caso, por exemplo, da valorização dos conhecimentos das novas tecnologias da informação e comunicação; línguas estrangeiras, em especial o inglês; ou dos conhecimentos científico e matemático.

Provavelmente mais desafiantes serão os objetivos de preparar os jovens para lidar com a incerteza permanente numa sociedade em contínua mudança, ou para a aprendizagem ao longo da vida, tema que retomaremos na secção seguinte.

As Nações Unidas (2016), entre as metas de desenvolvimento sustentável inclui a educação:

“pretende garantir que todas as pessoas têm acesso a educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Esta meta foca a aquisição de habilidades básicas e de nível superior em todos os níveis da educação e desenvolvimento; mais e melhor acesso a educação de qualidade em todos os níveis, bem como educação e formação técnica e profissional; e o conhecimento, habilidades e valores necessários para funcionar bem e contribuir para a sociedade.” (p.18)

A UNESCO (ver Care & Luo, 2016), por seu turno, refere a importância de se desenvolverem competências transversais nas crianças e adolescentes, como a cidadania global, pensamento crítico e inovador, habilidades interpessoais e habilidades intrapessoais, literacia para os media e as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), entre outras. A OCDE (2015) refere a importância de se desenvolverem não somente habilidades cognitivas, mas também habilidades sociais e emocionais nas crianças e adolescentes com vista à sua realização individual e

participação na sociedade.

Em todos os casos, verifica-se um esforço de influenciar as instituições nacionais na adequação da educação que oferecem aos seus jovens tendo em conta a sociedade que se consegue antecipar, e de modo a promover, nos indivíduos, o bem-estar e a participação social, e na sociedade, o progresso capaz de garantir melhores condições de vida a nível global. A escola é assim considerada uma importante instituição social a este respeito, capaz de proporcionar, de modo mais ou menos planeado, uma diversidade de contextos que se acredita contribuir para essa formação dos jovens.

A questão que se coloca é: Em que medida a sociedade em que vivemos é pró-ativa e está a propor tarefas de desenvolvimento capazes de preparar os adolescentes para serem os adultos de um mundo futuro em grande parte incerto? Em particular, questiona-se como está a ser atendido o apelo das instituições internacionais para que se preparem os jovens cidadãos para uma trajetória de aprendizagem ao longo da vida (European Commission, 2001).

4. Preparar crianças e jovens para aprender ao longo da vida

Diferentes autores, inclusivamente entre nós, têm defendido a importância de promover, nas crianças e adolescentes, habilidades que os tornem progressivamente mais autónomos no processo de aprendizagem académica (e.g., Gonçalves, 2012; Rosário, 2006; Silva & Sá, 2007). No entanto, não temos visto muitas vezes, entre nós, a aprendizagem ser conceptualizada nos termos mais amplos de uma definição de aprendizagem ao longo da vida: “todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, com o objetivo de melhorar conhecimentos, habilidades e competências, no contexto de uma perspetiva pessoal, cívica, social ou relacionada com o emprego” (European Commission, 2001, p. 9).

No contexto europeu, começam a ganhar forma algumas propostas concretas para se promover em crianças e adolescente, sem contexto escolar, um conjunto de habilidades que se supõe serem capazes de os colocar na trajetória da aprendizagem ao longo da vida. Um exemplo vem do trabalho de Schober e colegas (Schober, Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, & Spiel, 2013; Schober et al., 2007), na Áustria. Estes autores conceberam, implementaram e avaliaram um programa de formação para promover as competências de professores para que sejam estes a estimular a orientação para a aprendizagem ao

longo da vida dos seus alunos adolescentes (Figura 1). Os resultados desta formação foram considerados bem sucedidos, tendo em conta os objetivos proximais de modificar as práticas dos professores, os objetivos indiretos para os alunos, e os objetivos distais de mudança da cultura das escolas. Ao longo do programa de formação, os professores aprenderam estratégias educativas para promover uma diversidade de competências em ambiente de aprendizagem cooperativa, e foram convidados a implementá-las na sala de aula. As competências abordadas foram a motivação (e gosto) para aprender, competências para uma aprendizagem autorregulada, habilidades sociais e habilidades cognitivas.

Promover a motivação para (e o gosto por) aprender incluiu, por exemplo, estimular o sentido de curiosidade / interesse / atração pelas tarefas de aprendizagem, a orientação para objetivos (significativos), a crença de ser capaz de realizar as tarefas com sucesso, a aceitação do erro como parte do processo, ou a sensibilidade e responsividade adaptativa às alterações contextuais. As competências para uma aprendizagem autorregulada foram abordadas no sentido de promover estratégias de aprendizagem, estratégias metacognitivas, e estratégias de autorregulação da aprendizagem. Quanto a habilidades sociais, deram especial atenção àquelas que são importantes em contextos de aprendizagem cooperativa, e incluíram desde habilidades gerais de comunicação, assertividade, autocontrolo comportamental, gestão de grupos e de conflitos, até ao lidar com a diversidade. Por fim, no capítulo das habilidades cognitivas, Schober e colegas propuseram a promoção de competências metacognitivas, pensamento crítico (e.g., raciocínio argumentativo), pensamento criativo (e.g., pensamento divergente) e solução de problemas (e.g., Almeida & Franco, 2011; D’Zurilla & Goldfried, 1971; Khun & Crowell, 2011; Morais, 2011).

Diversas destas competências têm merecido atenção em Portugal. A autorregulação, bem como a motivação, da aprendizagem tem sido frequentemente alvo de projetos de investigação e de intervenção em escolas (e.g., Gonçalves, 2012; Rosário, 2006; Silva & Sá, 2007). Também ao nível das habilidades sociais tem havido algumas iniciativas, especialmente no contexto de programas de promoção da saúde mental e de prevenção da violência em contexto escolar (e.g., Matos, 1997). O Programa Nacional de Saúde Escolar (e.g., Direção-Geral de Saúde, 2015), também incentiva as escolas a desenvolver projetos de promoção da saúde mental dos alunos e de competências socioemocionais em particular, mas ainda é cedo para compreender com que resultados.

O tema das habilidades cognitivas tem também merecido a atenção de alguns autores entre nós, mas em geral tem passado para as escolas isoladamente e de modo intermitente, porventura mais a título de investigação do que como opção sistemática das escolas ou do Ministério de Educação (e.g., Almeida & Franco, 2011; Morais, 2011).

Em síntese, diversos autores em Portugal, têm defendido a importância de promover, nas crianças e adolescentes, competências que se tornem progressivamente mais autónomas no processo de aprendizagem académica, mas também ao nível das suas competências sociais e cívicas (e.g., Gonçalves, 2012; Matos, 1987; Rosário, 2006; Silva & Sá, 2007), reconhecendo também o papel central (mas não único) da escola. No entanto, não temos visto frequentemente a aprendizagem ao longo da vida a ser abordada, entre nós, nos termos amplos acima referidos. A abordagem de Schober e colegas traz de novo, entre outros aspetos, o carácter sistemático e abrangente da intervenção educativa, a intencionalidade na promoção de competências essenciais à aprendizagem ao longo da vida, ou o privilegiar de competências especialmente importantes em contextos de aprendizagem cooperativa.

5. Conclusão

A importância de encontrar novos modos de preparar os adolescentes para lidar com as novas facetas das sociedades contemporâneas e para assumirem os papéis esperados dos adultos no futuro, tem sido um tema a merecer crescente debate desde os últimos anos do século XX. A questão da preparação dos jovens para assumirem uma atitude de aprendizagem ao longo da vida, indiscutivelmente necessária, tem merecido alguma reflexão, debate e investigação, mas menos intervenções sistemáticas em contexto escolar. O que se pode desde já sublinhar é o papel central da escola, da formação de professores, e do desenho de currículos e metodologias de ensino-aprendizagem capazes de prepararem os adolescentes para lidarem com esses desafios. Sublinha-se também a importância de que essas intervenções tenham um carácter sistemático e sejam adequadamente avaliadas os seus resultados. O contributo dos psicólogos e da psicologia da educação em particular, torna-se bastante importante, tanto na concepção e avaliação de programas de promoção de competências, como eventualmente na sua implementação. É também importante o aconselhamento vocacional e o acompanhamento dos adolescentes ao longo das suas tomadas de decisão vocacionais.

É importante também contar com outras instituições das comunidades, que não somente a escola.

Finalmente, como sublinham Schober e colegas (2013), há que ter presente que promover a aprendizagem ao longo da vida não significa simplesmente atingir os resultados desejados de rendimento escolar, mas também promover uma atitude positiva face aos desafios e à mudança.

Referências

- Almeida, L., & Franco, A. H. R. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia, 29*(1), 175-195.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist, 55*(5), 469.
- Borca, G., Bina, M., Keller, P. S., Gilbert, L. R., & Begotti, T. (2015). Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view. *Computers in Human Behavior, 52*, 49-58.
- Bukobza, G. (2007). The epistemological basis of selfhood. *New Ideas in Psychology, 25*, 37-65.
- Carapeto, M.J., & Feixas, G. (2017). Self-Knowledge in Adolescence: a study using the repertory grid technique. Manuscript submitted for publication.
- Carapeto, M.J., & Feixas, G. (2018, in press). Self-knowledge and depressive symptoms in late adolescence: a study using the repertory grid technique. *Journal of Constructivist Psychology*.
- Care, E., & Luo, R. (2016). Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific Region. Paris and Bangkok: UNESCO.
- Chen, S., Boucher, H., & Kraus, M. W. (2011). The relational self. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 149-175). New York, N.Y.: Springer.
- Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence (4th Edition)*. New York, N.Y.: Psychology Press.
- Direção-Geral de Saúde (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar 2015*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology, 78*(1), 107.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities.
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic Development of Action and Thought. In W. Damon e R. M. Lerner (Eds.). *Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology (6^a Ed., Vol 1*, pp. 313-399). New York: Wiley.
- Freud, S. (1924). *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Gonçalves, M. D. (Org.) (2012). *Encontros IDEA. Investigação das dificuldades para a evolução na aprendizagem*. Óbidos: Sinapis.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd Ed.)*. New York, N.Y.: Guilford Publications.
- Havighurst, R. J. (1948). Developmental tasks and education. Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Higgins, E. T. (1996). The "Self Digest": Self-Knowledge Serving Self-Regulatory Functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062-1083.
- Hurrelmann, K. (1994). Introduction: Interdisciplinary and International Approaches to Research on Adolescence, In K. Hurrelmann (Ed), *International Handbook of Adolescence* (pp. 1-332). Westport, Connecticut & London: Greenwood Press.
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and The Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and psychopathology*, 24(02), 345-361.
- Matos, M. (1997). Programa de promoção de competências sociais: manual de utilização. Lisboa: PPES-Ministério da Educação.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current directions in psychological science*, 22(3), 233-238. DOI: 10.1177/0963721413475622
- Morais, M. F (2011). Criatividade: desafios ao conceito. In *Anais do I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação - Visão e prática em diferentes contextos*. Itacoatiara, Brasil.
- Nações Unidas (2016). *The Sustainable Development Goals Report 2016*. United Nations.
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (OECD Skills Studies). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Rosário, P. (2006). *Estudar o estudar: As (Des) venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Sawer, S.M., Azzopardi, P.S., Wickremarathne, D. & Patton, G.C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Spiel, C. (2007). TALK-A training program to encourage lifelong learning in school. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(3), 183-193.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2013). Facilitating Lifelong Learning in School-Age Learners. *European Psychologist*, 18(2), 114–125.
- Silva, A. L.; & Sá, I. (2007). *Saber estudar e estudar para saber (2^a Ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Steiger, A. E., Fend, H. A., & Allemand, M. (2015). Testing the vulnerability and scar models of self-esteem and depressive symptoms from adolescence to middle adulthood and across generations. *Developmental Psychology*, 51(2), 236–247. doi:10.1037/a0038478

- Takanishi, R. (2000). Preparing adolescents for social change: designing generic social interventions. In L. J. Crockett & R. K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 284-293). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Triandis, H. C., & Trafimow, D. (2001). Cross-National Prevalence of Collectivism. In C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds.). *Individual Self, Relational Self, Collective Self* (págs. 259-276). Philadelphia, USA: Psychology Press.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of adolescent health, 48*(2), 121-127.

A globalização colocou um novo enfoque no conhecimento como gerador de inovação, o recurso fundamental para o sucesso económico dos países, das regiões, das empresas e das próprias pessoas na sociedade da tecnologia da informação e da comunicação que caracteriza a atualidade. Neste cenário, a necessidade de preparar as pessoas para fazer face à mudança e serem elas próprias agentes de mudança é crucial para o sucesso pessoal, económico, social e cultural.

Este livro surge da confluência de contributos vindos de três projetos ENABLIN+ (Leonardo Da Vinci), Cognition & Inclusion (ERASMUS+) e LLL-HUB (Lifelong Learning Programm) e da I Conferência Europeia em Life Long Learning (realizada na Universidade de Évora) em torno de um tema central: Desenvolvimento humano ao longo da vida – Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão. Neste livro o desenvolvimento ao longo da vida é abordado em função de três temáticas: Aprendizagem(s) ao longo da vida; Vulnerabilidade(s) e Bem-estar; Inclusão ao longo da vida.

Trata-se de um livro importante para estudantes, investigadores e profissionais da psicologia, das ciências da educação, das ciências da saúde, e de outras áreas afins. Na “sociedade do conhecimento” dos nossos dias, onde abunda a informação e se apela as destrezas cognitivas na sua seleção e manuseamento, a aprendizagem ao longo da vida o bem-estar e a inclusão ganham relevância na abordagem ao desenvolvimento ao longo da vida.



ISBN 978-989-8550-83-5



9 789898 550835 >