

SILVA, Ana Maria Costa (2008). *Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida*. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0

Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida

Ana Maria Costa e Silva

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

A formação e a aprendizagem ao longo da vida têm vindo a ser crescentemente enfatizadas, sendo a última década marcada pela aposta neste ‘paradigma’ como condição imprescindível do sucesso educativo e social.

Temos vindo a acompanhar este percurso, fundamentalmente através de trabalhos de investigação centrados no campo da formação de adultos, que nos têm permitido olhá-lo de modo reflexivo e problematizador (cf. SILVA, 2000; 2003; 2004; 2005; 2007a); 2007b)).

Neste texto iremos centrar a nossa atenção na dimensão da ‘aprendizagem’ e no ‘sujeito aprendiz’ ao longo da vida, procurando salientar alguns elementos que consideramos serem relevantes face a um paradigma que parece definitivamente adoptado pelos políticos de vários quadrantes geográficos, mas claramente assumido pelos que integram a Comunidade Europeia como *Estratégia* imprescindível ao desenvolvimento social e económico (cf. Comissão Europeia, *Estratégia de Lisboa*, 2000). Este aspecto coloca exigências acrescidas de empenhamento reflexivo no sentido de procurar o(s) sentido(s) e o impacto desta aposta no(s) sujeito(s) e na sociedade.

Incidiremos sobre alguns dos aspectos inerentes à aprendizagem e ao sujeito aprendiz ao longo da vida, procurando salientar elementos das políticas educativas e curriculares que lhe estão associados, retendo particular atenção na dimensão pedagógica que poderá ser potenciada pela prática da mediação formadora.

Introdução

“Ajudem-me a aprender sem professor!”

Este apelo de alguém orientado para a auto-formação, parece-nos ser mobilizador para a reflexão que aqui pretendemos trazer, volvidos mais de dez anos sobre o Relatório da Educação para o Século XXI, elaborado para a Unesco (UNESCO, 1996). No âmbito deste relatório a ‘educação e a aprendizagem ao longo da vida’ são reconhecidas como os ‘tesouros’ da educação do presente século, e a partir dessa data foram repensadas as políticas e estratégias educativas, mormente no âmbito geográfico e político da Comunidade Europeia. Procurou-se, desde então, (re)descobrir a educação (re)contextualizando-a tanto no tempo como no espaço.

Esta recontextualização progressiva tem favorecido a emergência e visibilidade da aprendizagem, que precisamente em 1996 Campos interrogava: “educação e

formação ou aprendizagem ao longo da vida? Mais escolaridade ou mais aprendizagem nos contextos da vida?” (CAMPOS, 1996).

Foram necessários mais alguns anos – quase uma década – para que a nível político fosse reconhecido o ‘valor’¹ da aprendizagem em contextos não formais e informais, o que a nível pedagógico corresponde à paulatina mas necessária “construção do novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida [...] ao mesmo tempo que se desconstrói o paradigma tradicional da Educação e Formação” (*Ibidem*).

Esta mudança de paradigma educacional, que as políticas educativas procuram induzir como factor dinamizador de desenvolvimento e competitividade económica e social, visa estimular a formação e a aprendizagem a partir dos sujeitos, neles depositando a capacidade e, em grande medida, a responsabilidade de se tornarem sujeitos aprendentes ao longo da vida como condição de (do seu) sucesso.

Este ‘duplo jogo’, da capacidade e da responsabilidade, tem inerente uma dimensão pedagógica e uma dimensão socioeconómica e política. Aqui ocupar-nos-emos, fundamentalmente, da dimensão pedagógica, procurando identificar as capacidades do sujeito aprendente e as potencialidades da mediação formadora na identificação e confirmação dessas capacidades enquanto modo de acesso a conhecimentos relevantes e susceptíveis de reconhecimento e validação social.

Retomando a citação com que abrimos este texto introdutório, devemos salientar que não pretendemos argumentar contra a relevância dos contextos formais de ensino e educação nem contra a importância da figura do ‘professor’. Procuramos, sim, reflectir sobre outros modos e contextos de aprendizagem, situando-(n)os no ponto de vista dos sujeitos aprendentes e em estratégias que potenciem essa aprendizagem tornando-a mais visível e significativa, nomeadamente para os próprios ‘autores’.

¹ E, neste caso, não apenas ‘valor’ de *uso* (CHARLOT, 2004), o que do ponto de vista quer prático, quer teórico era já evidente, mas também de *troca*, nomeadamente no mercado europeu, ao nível das qualificações reconhecidas para acesso ao mercado do emprego. Neste sentido pode conferir-se, nomeadamente o documento do Conselho da União Europeia (2004): Projecto de conclusões do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal.

A Aprendizagem ao Longo da Vida: Políticas Educativas e Curriculares

A relevância da formação e da aprendizagem é hoje indiscutível, sendo por isso perspectivadas como um processo continuado e permanente ao longo da vida.

A dimensão renovadora, qualificadora e claramente competitiva que suporta tal relevância nas sociedades actuais encontra-se fundamentada em factores de ordem política, social, económica e cultural que, ao longo de já quase meio século, vêm perspectivando novos modos de inserção socioprofissional dos indivíduos e de desenvolvimento organizacional, social e económico de grupos e comunidades nacionais e internacionais.

É com base nesta perspectiva, predominantemente competitiva, que o Conselho da União Europeia (2004) enuncia que “o ensino, a formação e a empregabilidade foram reconhecidos pelo Conselho Europeu de Lisboa, de Março de 2000, como parte integrante das políticas económicas e sociais necessárias para atingir o objectivo estratégico de fazer da Europa a economia baseada no conhecimento mais dinâmica do Mundo até 2010”. De uma forma ainda mais explícita, no mesmo documento é salientado – no quadro da Estratégia de Lisboa e da implementação do projecto da Sociedade do Conhecimento para todos – que, “relativamente à formação profissional, aposta-se numa estratégia de qualificação dos recursos humanos que seja mais ousada e eficiente que no passado, inserida na estratégia de aprendizagem ao longo da vida e em estreita articulação com uma política que permita aumentar a qualidade e qualificação do trabalho e do emprego. É nesta perspectiva que se insere um conjunto de medidas previstas para o período 2005-2009”, entre elas: a concepção, organização e funcionamento de cursos de educação e formação de adultos; o processo de reconhecimento, validação e certificação das competências e saberes adquiridos pelos adultos, por via não formal e informal; o desenvolvimento de projectos de Educação para a Cidadania.

O reconhecimento da importância da ‘sociedade do conhecimento’ como base essencial de desenvolvimento e de competitividade tem sido o factor mobilizador para

SILVA, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0

investir nas políticas educativas e em estratégias dinamizadoras de formação e aprendizagem ao longo da vida, algumas delas incidindo no reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos não formais e informais de aprendizagem ou, como é enunciado no mesmo documento do Conselho da União Europeia (2004), “no seguimento do relatório sobre os futuros objectivos concretos dos sistemas europeus de educação e de formação (Março de 2001) o programa de trabalho pormenorizado adoptado pelo Conselho (14 de Junho de 2002) pediu que se definissem formas de validar oficialmente as experiências de aprendizagem não formal”.

Esta incidência traduz uma mudança significativa face ao paradigma educacional dominante que acompanhou os sistemas de democratização da educação até praticamente o final do século passado, revelando a mudança de uma lógica do ensino para a da aprendizagem ou, por outras palavras, incentivando mais a aprendizagem pela iniciativa (PERETTI, 1991) em detrimento da lógica de condicionamento (*Idem*), o que representará “a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado na ideia de aquisição de competências” (Ministério da Educação, 2005).

A mudança de paradigma está directamente relacionada com o estatuto dado aos saberes e ao conhecimento (SILVA, 2003; 2007a 2007b). É neste sentido que podemos interpretar as políticas educativas, ao longo das últimas décadas, as quais têm valorizado de diferentes modos os conhecimentos e as relações que com eles estabelecem os indivíduos.

Assim, até meados da década de 70 era mais valorizada e evidente uma relação relativamente estável com o saber que constituía a ‘bagagem’ cognitiva dos sujeitos para acederem ao mundo do trabalho e possuir uma qualificação pessoal e social (SILVA, 2007b). Este saber universal, objectivo e cumulativo, referenciado nos critérios de cientificidade e privilegiando uma explicação causal dos fenómenos e acontecimentos (USHER e BRYANT, 1992), permite não apenas explicar retrospectivamente, como prever prospectivamente acontecimentos e fenómenos (ANDERSON e COLBS, 1986). Trata-se de uma concepção do conhecimento predominantemente instrumentalista, ou seja, de um saber teórico que deve orientar a prática. Este estatuto atribuído ao conhecimento coexist(e)ia com os sistemas de

SILVA, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0

produção taylorizados e relativamente estáveis, os quais pressupõem funções delimitadas e intervenções antecipadamente definidas (SILVA, 2007b), tendo subjacente uma racionalidade técnica e uma política curricular suportada por uma engenharia tyleriana que servia a lógica do Estado (PACHECO, 2002).

As alterações progressivas a este modelo de trabalho e de produção, mais visíveis a partir da década de 80, a par das sucessivas mudanças, tanto nos meios estritamente produtivos e de trabalho como nos contextos sociais mais amplos, assim como a precarização progressiva do emprego e do trabalho, contribuíram para a emergência de novos discursos, nomeadamente os da passagem da qualificação à competência. Nos novos contextos já não basta ter uma qualificação, mas é importante ser competente de modo a garantir a própria empregabilidade.

Com o aparecimento dos discursos sobre as competências e a empregabilidade, mais intensamente a partir da década de 90, o estatuto do ‘saber bagagem’ fragilizou-se (SILVA, 2007b). Passou-se da noção do saber como património cognitivo universal para a noção de um saber contextualizado, descartável e permanentemente actualizável e substituível através de sistemas de formação contínua, comandado por uma lógica de mercado e por uma engenharia mercantil (PACHECO, 2002) que orientam as políticas curriculares de selecção e organização dos conhecimentos.

Paulatinamente, as racionalidades predominantemente técnicas vão cedendo a racionalidades mais contextuais (*Idem*). É menos relevante o saber universal, passando a evidenciar-se as dimensões locais e contextuais, emergentes das comunidades sociais e organizacionais, cujas características, para além de singulares, são particularmente permeáveis a alterações sistemáticas. O conhecimento é fundamentalmente indutivo e emergente dos contextos e dos sujeitos concretos; menos teórico e universal e mais experiencial (SILVA, 2007b). Do ponto de vista das políticas curriculares podemos situar-nos numa lógica do actor/sujeito (PACHECO, 2002).

Mais recentemente, tem-se vindo a valorizar não apenas o saber universal ou contextualizado, fundamentalmente exterior aos sujeitos, mas também os sujeitos produtores e construtores de saberes (SILVA, 2007b). Podemos, então, perceber que as

figuras do ‘saber bagagem’ e do ‘saber descartável’ coexistem com uma outra concepção do saber e da sua relação com o mundo, ou seja, a figura do ‘saber inter e intra subjectivo’ (*Idem*) o qual, supondo uma racionalidade contextual e cultural, tem subjacente uma política curricular também orientada por uma lógica cultural, ou seja, “onde se podem identificar actores que produzem saberes” (PACHECO, 2002: 122) e onde as políticas “representam as vozes particulares, enfim, as narrativas com memória que são produzidas por cada sujeito em função dos espaços e contextos” (*Ibidem*).

Neste caso, o ‘sujeito aprendiz’ adquire a centralidade no processo cabendo-lhe, por um lado, a atribuição de sentido a uma realidade complexa, à qual não é alheia a sua história cognitiva, afectiva e social (BARTH, 1996) e, por outro lado, a sua mobilização para autoproduzir a sua vida (PINEAU, 1983), utilizando-se a si próprio como recurso no processo de aprendizagem (CHARLOT, 2002; SILVA, 2007b).

O(s) Sujeito(s) Aprendiz(es) e a Aprendizagem Experiencial

Conforme referimos anteriormente, tem existido uma valorização crescente tanto dos contextos não formais e informais de aprendizagem, como tem sido dada uma particular relevância a esta última.

Temos, com base em investigações empíricas, vindo a salientar (cf. nomeadamente, SILVA, 2007b: 22) que “esta ampliação e reconhecimento dos espaços-tempos formadores (...) opera-se não apenas pela via dos discursos da importância e da necessidade da ‘aprendizagem ao longo da vida’ (...) mas também pela constatação da (in)visibilidade de aprendizagens particularmente significativas e relevantes produzidas em contextos de (inter)acção (sociais, lúdicos, profissionais...) mais ou menos informais ou não directamente intencionais enquanto espaços-tempos de formação”.

Podemos, neste sentido, reconhecer, não só uma nova racionalidade que orienta a política curricular, mais contextualizada e com uma particular incidência cultural (PACHECO, 2002), mas devemos igualmente salientar um novo modelo educativo – o

SILVA, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0

do sujeito aprendiz (DUBAR, 2000) – o qual evidencia, simultaneamente, um modelo de aprendizagem e um modelo identitário. Segundo Dubar (2000: 179), este modelo do ‘sujeito aprendiz’ comporta duas componentes fundamentais – a “aprendizagem experiencial e a identidade subjectiva” – e opõe-se ao anterior modelo “da escolarização e das identidades colectivas” (*Ibidem*), cujo enfoque incidia no ensino, no papel do professor/formador e na transmissão do conhecimento.

A experiência ganha uma relevância particular, deixando de ser ‘subalternizada’ (GONÇALVES, 2001) ou ‘desperdiçada’ (SANTOS, 2000) e passando a constituir-se como meio e processo de aprendizagem ou, como refere Gonçalves (2001: 106), o “verdadeiro encontro com as coisas e com as pessoas como forma de ensaiar permanentemente novas teorias”.

No contexto das políticas educativas em Portugal podemos salientar o *Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*², enquanto domínio fundamental de evidência desta orientação. Este Sistema de reconhecimento de competências destina-se a pessoas adultas, maiores de 18 anos, sem a escolaridade básica, e pretende ser uma oportunidade para todos os cidadãos (em particular, para os adultos que possuem níveis mais baixos de qualificação escolar e profissional) de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, de modo não formal ou informal, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Este sistema de reconhecimento e validação de competências, tendo como principal objectivo promover e facilitar novos percursos de educação e formação, procura, ao mesmo tempo, promover a (re)construção de projectos pessoais e profissionais significativos para os sujeitos que se candidatam a este processo, procurando transformar, assim, as suas práticas sociais e profissionais, entre outras, em aprendizagens experienciais significativas.

Apesar do reconhecimento tardio do valor da experiência, tem sido progressivo e abrangente o investimento nas políticas educativas que potenciam não só o seu

² Este Sistema, normalmente identificado como ‘Sistema RVCC’ foi implementado em Portugal em 2000 sob a dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e está a ser desenvolvido actualmente sob a tutela do Ministério da Educação.

SILVA, Ana Maria Costa (2008). *Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.* 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0

reconhecimento como a certificação das competências assim adquiridas. Este reconhecimento da autoria dos sujeitos na construção e produção de saberes pertinentes e relevantes pela via da prática e das suas actividades quotidianas é um aspecto não apenas inovador como relevante, que tem sido evidenciado na literatura há já algumas décadas (conferir, entre outros, BATESON, 1977; JARVIS, 1987; KOLB, 1984; BARBIER, 1996; SCHÖN, 1996; SILVA, 2007a).

No entanto, há que salientar que a reabilitação dos saberes da experiência implica algumas rupturas, tanto a nível epistemológico como pedagógico (CORREIA, 1998). A nível epistemológico implica a ruptura com a definição do conhecimento e dos saberes dominantes; a nível pedagógico implica a ruptura com os modelos pedagógicos e de formação centrados na previsão, na transmissão e no papel fundamental do formador, perspectivando uma visão renovada de dispositivos centrados no ‘aprender a aprender’ e no ‘aprender a formar-se’.

Esta é, aliás, uma das competências-chave identificada como essencial à aprendizagem ao longo da vida e enunciada como recomendação do Parlamento Europeu para todos os Estados Membros em 2006³. A competência de ‘aprender a aprender’ supõe a capacidade de empreender e organizar a aprendizagem – individualmente ou em grupo – de acordo com as próprias necessidades, sendo-se consciente dos métodos e oportunidades disponíveis.

Tratando-se de uma competência fundamental neste novo paradigma constitui, de igual modo, a garantia ou consolidação do acesso à aprendizagem experiencial. Esta

³ Conferir a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências-chave para a aprendizagem permanente: Diário Oficial L 394 de 30.12.2006.

Neste documento são identificadas oito competências-chave: i) comunicação na língua materna; ii) comunicação em línguas estrangeiras; iii) competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; iv) competência digital; v) aprender a aprender; vi) competências sociais e cívicas; vii) sentido de iniciativa e espírito de empresa; viii) consciência e expressão culturais.

Estas competências são consideradas essenciais, constituindo um valor acrescentado para o emprego, a coesão social e a juventude. Neste contexto são uma base fundamental da aprendizagem permanente, conforme se pode ler no mesmo documento, o qual salienta que: “as competências-chave, que respondem às preocupações do Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de Março de 2000 e que foram retomadas em 2005 pela estratégia revista de Lisboa, inscrevem-se no marco dos objectivos do programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, da Comunicação da Comissão de 2001 acerca da realização de um espaço europeu de aprendizagem permanente”.

SILVA, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. *In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0

aprendizagem, tomando o sujeito como autor central, não é algo automático a partir das práticas, antes supõe uma relação específica do sujeito com os saberes. Supondo uma implicação subjectiva, exige também uma capacidade reflexiva de modo a tornar as actividades significativas. Neste sentido, a aprendizagem não decorre automaticamente da prática do sujeito e das actividades por ele desenvolvidas, mas requer reflexão sobre a acção (SCHÖN, 1996) de modo a evidenciar os saberes nela mobilizados e/ou produzidos. Uma vez que a aprendizagem experiencial é, ao mesmo tempo, interior e reflexiva, colocando em jogo um conjunto de relações intelectuais, emocionais e simbólicas (DUBAR, 2000), ela requer estratégias que colaborem para torná-la efectiva.

Referimos em seguida uma dessas estratégias que consideramos poder constituir uma proposta importante no âmbito deste novo modelo educativo: a mediação formadora.

A Mediação Formadora no (Re)Conhecimento de Competências

A noção de mediação tem vindo a ser amplamente mobilizada encontrando-se associada a uma multiplicidade de práticas. Podemos, no entanto, encontrar nelas um denominador comum: o serem fundamentalmente sociais e educativas. Mesmo quando situada no campo específico da mediação de conflitos (no âmbito da mediação familiar, penal, comunitária, entre outras), a mediação é uma actividade fundamentalmente educativa, pois o objectivo essencial é que as partes em conflito se dotem de uma sequência de aprendizagem alternativa, superando o estrito comportamento reactivo ou impulsivo ao adoptarem uma resposta reflexiva (SARRADO, 1998). Neste sentido, podemos também assumir a mediação como uma cultura de mudança social (TORREMORELL, 2008) que promove a compreensividade entre os diferentes participantes no processo de mediação, defende a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, contribuindo para a participação democrática. As práticas de mediação orientam-se, assim, no sentido da coesão social (BONAFÉ-SCHMITT, 2008) – dimensão social – e da cidadania activa – dimensão educativa.

Tomando as características anteriormente sintetizadas⁴ como referenciais comuns a qualquer âmbito e prática de mediação, podemos facilmente conceder que a prática da mediação pode ser igualmente relevante no domínio da auto-formação e da aprendizagem experiencial.

O papel do mediador é, em qualquer processo de mediação, o de **facilitador**: não resolve os conflitos, facilita a comunicação; não decide, promove a descoberta de alternativas; não ensina, potencia o encontro entre o aprendiz e as suas actividades experienciais.

Neste sentido, a mediação formadora pode ser encarada como uma estratégia ou como “um paradigma da relação formativa” (GREMMO, 2007: 66), que supõe duas dimensões essenciais: i) a autonomia do aprendiz que, por sua vez, ii) não é prévia mas constitui o objectivo fundamental do dispositivo de aprendizagem. Ou seja, podemos encarar este objectivo, como a construção da competência de aprender a aprender que supõe a capacidade de empreender, organizar e reconhecer(-se) (n)a (sua) aprendizagem.

A mediação formadora, suportando-se na autonomia do sujeito aprendiz, repousa sobre uma orientação da procura e não da oferta, constituindo-se como uma “forma de ajuda à construção de saberes singulares pelo aprendiz, numa “espiral reflexiva” que se situa a montante e a jusante da actividade do aprendiz” (*Idem*: 67-68). É, portanto, uma mediação de facilitação que se fundamenta nos seguintes princípios: a) não decisora nem fundada sobre uma relação de poder; b) focalizada no processo, bem mais que nos conteúdos; c) negociadora e adaptativa; d) não programável e não programada, mas suportada em quadros conceptuais organizados com base na aprendizagem de saberes (GREMMO, 2007).

Este ‘paradigma da relação formativa’ sustenta-se no pressuposto da construção de saberes como processo dinâmico e singular, no qual é essencial a experiência pessoal do

⁴ Não podemos deixar de salientar que se trata de uma síntese demasiada restrita pois, tanto a literatura especializada quanto as práticas evidenciam perspectivas, âmbitos e modelos muito diversos e dispersos de intervenção. Aqui apenas relevamos a perspectiva partilhada por diversos autores, e que é também aquela que defendemos, como a que melhor caracteriza e deve ser mobilizada na prática da mediação.

real e a interacção do sujeito com o meio. Este processo, que é fundamentalmente narrativo e reflexivo, inter e intra subjectivo, é essencial para a criação de sentido e para a construção de conhecimento, na medida em que possibilita um reconhecimento de autoria aos saberes adquiridos com a experiência, tematizando-a e organizando-a espaço-temporalmente. Este processo comunicacional e reflexivo, característico da mediação, favorece a construção de uma consciência metacognitiva no aprendiz, essencial à construção da competência de aprender a aprender, a qual lhe permitirá identificar os instrumentos e operações de aprendizagem e avaliar os seus próprios conhecimentos e esquemas de acção.

A comunicação oral é um instrumento central desta relação – na mediação formadora – sendo por isso indispensável uma interacção oral face a face, de modo a produzir-se a co-construção cognitiva e afectiva necessária à aprendizagem e à autonomização do sujeito aprendiz. Só a interacção face a face pode assegurar as condições de exaustividade, de imediatez e adaptabilidade e de reacção ao imprevisto, essenciais a esta estratégia de aprendizagem, e que a comunicação escrita não pode garantir.

A mediação formadora, para além de deslocar a intervenção central do formador para o sujeito aprendiz, concentra a sua atenção na facilitação do desenvolvimento das capacidades reflexivas dos sujeitos, de modo a constituírem-se num recurso essencial para se apropriarem da sua acção, dos seus saberes e de si próprios. Estas capacidades reflexivas são estimuladas nas interacções e nas partilhas de saberes, constituindo um potencial – intersubjectivo e comunicacional – na apropriação das aprendizagens e no (re)conhecimento das competências.

Em síntese, podemos salientar que a mediação formadora constitui um dispositivo importante para a aprendizagem experiencial, no qual é essencial a autonomia, a comunicação e a construção de saberes.

Nesta medida, é um dispositivo que não se limita ao registo e à observação prévia dos saberes experienciais. Como sustenta Correia (1995) para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, procura fomentar situações onde os indivíduos se

SILVA, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0

reconheçam nos seus saberes não apenas com uma valência retrospectiva mas essencialmente projectual.

Referências bibliográficas

ANDERSON, R.; HUGHES, J. & SHARROCK, W. (1986). *Philosophy and Social Sciences*. London: Croom Helm.

BARBIER, Jean-Marie (org.) (1996b). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris : PUF.

BARTH, Brith-Marie (1996). Construire son savoir, in É. Bourgeois (éd.), *L'Adulte en formation. Regards pluriels*. Paris : De Boeck, pp. 19-36.

BATESON, Gregory (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (2008). Mediação, Conciliação, Arbitragem: Técnicas, ou um novo modelo de regulação social, in A. M. Silva & M. A. Moreira (orgs), *Formação e Mediação Sócio-Educativa: perspectivas teóricas e práticas*. (no prelo)

CAMPOS, Bártolo Paiva (1996). Editorial Educação e Formação ao Longo da Vida, in *Inovação*, Vol 9, nº3, Lisboa: IIE, Editorial.

CHARLOT, Bernard (2002). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, Bernard (2004). Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes, *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 22, p.9-25.

Conselho para a União Europeia (2004). Projecto de conclusões do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal.

CORREIA, José Alberto (1995). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar a sua articulação, in A. Estrela e tal. (eds.). *Actas do IV Colloque National (Vol I)*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Universidade de Lisboa, pp 3-30.

- SILVA, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- GONÇALVES, Óscar (2001). Políticas de Educação: Um Manifesto mais Analógico do que Lógico, in *Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 99-107.
- GREMMO, Marie-José (2007). La Médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme, in Eirick Prairat (org.), *La Médiation. Problematiques, figures, usages*. Nancy : Presses Universitaires de NANCY.
- JARVIS, Peter (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom-Helm.
- KOLB, David (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood/cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Ministério da Educação (2005). Relatório nacional sobre a implementação do Programa de Trabalho Educação e Formação 2010. Lisboa: Ministério da Educação Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- PACHECO, José Augusto (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Parlamento Europeu e do Conselho, Diário Oficial L 394 de 30.12.2006. Recomendação sobre as competências-chave para a aprendizagem permanente.
- PERETTI, André (1991). *Organiser des Formations*. Paris: Hachette.
- PINEAU, Gaston (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edlig.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARRADO, J. J. (1998). La mediación en uno de sus ámbitos de aplicación : la justicia penal juvenil catalana, in *Educación Social*, 8, pp.101-126.
- SCHÖN, Donald (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in J.-M. Barbier (org.), *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris : PUF, p.201-222.

SILVA, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0

SILVA, Ana Maria Costa (2000). “Da formação de adultos ao adulto em formação”, in A Barca & M. Peralba (eds.) *Libro de Actas do V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogia*. España: Universidad de Coruña, pp. 666-677.

SILVA, Ana Maria Costa (2004). (Re)Inventar a Formação de Adultos: controvérsias e desafios, in A. F. Moreira, J. A Pacheco & R. L. Garcia (orgs.), *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A editora Ltda., p. 57-76.

SILVA, Ana Maria Costa (2005). Formação, Trabalho e Aprendizagem ao Longo da Vida, in B. Silva & L. Almeida (orgs.), *Actas do VIII Congresso GalaicoPortugués de PsicoPedagogia*. Braga: IEP/UM. CDrom, ISBN: 972-8746-36-9, pp. 2071-2086.

SILVA, Ana Maria Costa (2007a). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidades*. Coimbra: ARIADNE Editora.

SILVA, Ana Maria Costa e (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: ARIADNE Editora.

SILVA, Ana Maria Costa e (2007b). Desafios contemporâneos para a Educação de Jovens e Adultos, in *Educar em Revista*, nº 29, Jan-Jun 2007, pp. 15-28.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Asa.

USHER, Robin & BRYANT, Ian (1992). *La educación de adultos como teoria, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Ed. Morata.