

O adulto aprendente numa antropogogia prudente

The adult learner in a prudent anthropogogy

Pascal Paulus

Resumo

O artigo apresentado surge como um convite interno à reflexão sobre a imagem de adulto aprendente subjacente à multiplicidade de ações, na área da educação e da intervenção e desenvolvimento comunitário, desenvolvidas pela Fundação Aga Khan Portugal (AKF Prt). Privilegia-se o saber técnico em interlocução com práticas reflexivas e assentes numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. O artigo percorre a conceção de aprendizagem por adultos assente na proposta de antropogogia da AKF. Conjugando texto e imagem para uma leitura dinâmica, pretende suportar e inspirar oportunidades de reflexão a partir de múltiplos olhares, lugares e saberes.

Palavras-chave: antropogogia; educação e formação de adultos; adulto aprendente; mediação e intermediação.

Abstract

The present article emerged from an internal invitation to reflect on the adult learner image that underlies the multiplicity of actions, in the area of education and intervention and community development, developed by the Aga Khan Foundation Portugal (AKF Prt). Technical knowledge is privileged in interloction with reflective practices and based on a lifelong learning approach. The article presents the conception of adult learning based on AKF's proposal of anthropogogy. Combining text and image for a dynamic reading, the paper intents to support and inspire opportunities of reflection from multiple perspectives, places and different types of knowledge.

Keywords: anthropogogy; adult education and training; adult learner; mediation and intermediation.

Introdução

Este texto pretende ser um contributo para definir o trabalho de interação educativa no interior das equipas da Fundação Aga Khan Portugal (AKF Prt). Nele, procuram-se fixar alguns conceitos acerca da imagem do adulto aprendente. Como é que ela se forma, quando se olha para a relação que se estabelece coletivamente com o conhecimento a partir do saber experiencial de todas as pessoas? Como é que ela é influenciada quando são incluídos nesse processo de aprendizagem os próprios técnicos da AKF que interagem nos espaços-tempo onde se colocam?

Pain (1990, p. 162) fala de impregnação como um modo de aprendizagem informal, ou seja, “o processo através do qual os indivíduos submersos pelo fluxo contínuo de informações integram os fragmentos do presente.”

O objetivo é que este texto possa constituir um instrumento que nos permita a todos, enquanto técnicos reflexivos, continuar a conceptualizar a aprendizagem das



peçoas e dos grupos de peçoas com o suporte educativo que idealizamos e praticamos, seja em interação direta em micro-territórios, seja em interações alargadas, combinando intermediação direta da aprendizagem com intermediação à distância. Por isso também sentimos a importância de uma clarificação do conceito de *blended learning* (literalmente *aprendizagem mista*) enviesado pela postura instrucional que resulta da hierarquização do conhecimento demasiadas vezes instituída no mundo académico e nas decisões políticas.

APRENDIZAGEM COMO PROCESSO RELACIONAL

O artigo divide-se em duas partes. A primeira parte oferece uma definição da nossa imagem de adulto aprendiz. Sob este título procuramos explicitar a nossa proposta de antropologia. Utilizamos quatro entradas para facilitar a leitura: o adulto como aprendiz, as suas interações, a relação com a ideia de desenvolvimento sustentável e a interação na sociedade. As três primeiras utilizamos também quando falamos de pedagogia, no âmbito de educação e desenvolvimento na infância. A quarta e última entrada ajudam a situar a aprendizagem no contexto socio-histórico e cultural quando falamos especificamente da aprendizagem de adultos.

A segunda parte é mais dinâmica e proporciona uma série de fundamentações possíveis, a desenvolver coletivamente, em cooperação, através dos novos contributos. Aqui explicitamos o nosso foco: a aprendizagem das pessoas, como seres sociais. Consideramos a aprendizagem como uma característica de muitas espécies, destacando aqui a nossa espécie humana. Para nós, ela resulta das interações, natural e culturalmente definidas.

No caso da cultura humana, sabemos que a aprendizagem decorre da capacidade que cada um ganha quando toma consciência da importância dessas interações, introjetadas e apropriadas através de um diálogo entre elas e da sua própria reflexão pessoal. A educação dá suporte à aprendizagem naquilo que Josso (2008) designa por “self-construction” (que poderíamos traduzir por autoconstrução) e que origina esta capacidade. No entanto, a conceção dominante do termo aprendizagem está associada à educação numa variante específica que identificamos como educação escolar ou escolarização, na qual se concentra, na maioria dos casos, grande parte da educação formal. Apesar de ser indispensável, trata-se de uma particularidade no âmbito da educação.

Fica claro, portanto, que quando falamos de aprendizagem não estamos a falar de educação formal. Quando falamos de educação formal, não estamos a falar de escola.



Quando falamos de aprendizagem estamos a falar de ecossistemas inscritos numa sociedade complexa. As componentes desses ecossistemas são múltiplas e diversas. Em todos eles a educação tem o seu lugar como suporte à aprendizagem. A educação formal e a escolarização são apenas alguns desses ingredientes, que existem cumulativamente ou em simultâneo.

Nos ecossistemas de aprendizagem olhamos para as pessoas e para os papéis que representam, mais do que para as funções que desempenham. Importa-nos entender e conceptualizar a nossa mediação, bem como a intermediação entre as pessoas relativamente a processos de aprendizagem co-construídos e nos quais os aprendentes são co-autores.

A NOSSA IMAGEM DO ADULTO APRENDENTE

Para a presente concetualização utilizamos os critérios da Convenção dos Direitos da Criança, que define criança como “um ser humano com menos de dezoito anos, a não ser que na legislação aplicável à criança, a maioridade seja atingida mais cedo” (artigo 1º) e que foi assinada por 140, e ratificado por 196 de 197, estados-membros, à data da elaboração do presente documento.

Assim, para o nosso trabalho em Portugal, adulto é toda a pessoa com mais de 18 anos. Este pressuposto é extensível aos países da Europa com os quais nos relacionamos.

1. COMO VEMOS O ADULTO E A SUA APRENDIZAGEM?

O adulto está num processo contínuo de (re)concetualização e de significação mediada

Concebemos a aprendizagem do adulto como um processo contínuo. Neste processo contínuo as aprendizagens ancoram em aprendizagens anteriores¹, que começam mesmo antes de nascer, para todo o ser humano. Falamos, portanto, de uma história de vida de aprendizagens (e.o. Cavaco, 2009; Josso, 2008).

Perspetivamos sempre o processo de aprendizagem como um processo de conceptualização e reconceptualização baseado na significação.

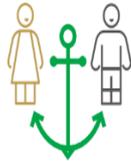
A significação acontece a partir de, pelo menos, três focos de entrada: o local de convivência, o grupo de convivência e os papeis que cada um representa.

¹ No caso da aprendizagem das crianças estamos familiarizados com esta ideia desde o trabalho de Piaget, Vygotsky e quem os seguiu. A pedagogia crítica americana faz de certa forma a ligação com a aprendizagem de adultos, a partir do legado de Paulo Freire.

Os processos de conceptualização implicam mediação. Consideramos que o nosso trabalho consiste em estabelecer essa mediação, explicitar a forma como a concretizamos e contribuir para que outros processos de mediação ocorram:

NOS LOCAIS DE CONVIVÊNCIA

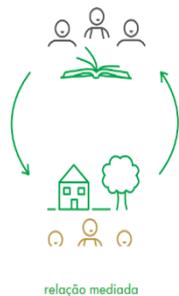
habitação, locais de trabalho, espaços de encontro ocasionais



Procuramos nestes locais (às vezes percecionados como de pertença) as pessoas âncora que tornem sustentáveis os processos de mediação ou de intermediação de projetos de aprendizagem. Estes locais podem ser de habitação, espaço de encontro entre conhecidos e desconhecidos ou de trabalho, ou ainda locais de mero encontro, espontâneo ou organizado.

NOS GRUPOS DE CONVIVÊNCIA

família, comunidade, associação



Trata-se de grupos de pertença: a família, a família alargada, qualquer grupo ou comunidade da qual a pessoa se considera membro pleno. Através da criação de plataformas de entendimento, procuramos envolver líderes associativos, espirituais, comunitários ou outros, para que, no seio do grupo, a mediação dos processos de aprendizagem desejados, individualmente ou coletivamente, se realizem.

NOS PAPÉIS QUE REPRESENTAM

Papéis ≠ Funções

Comunidade de aprendizagem
(visões, papéis...)

Comunidade de prática
(funções...)

As pessoas representam papéis que decorrem, ou não, das funções que desempenham. Estas, por sua vez, determinam a sua relação com a sociedade na qual elas se inserem. Aqui, procuramos dar o nosso contributo na emergência e no desenvolvimento de comunidades de prática, centradas em projetos comuns.

Os saberes e as competências que se vão co-construindo ao longo do processo podem fazer evoluir os grupos para comunidades de aprendizagem, dependendo da forma como gerimos a intermediação na qual participamos.

2. COMO VEMOS AS INTERAÇÕES DO ADULTO APRENDENTE?

Desenvolver o projeto gerador de aprendizagem

A aprendizagem decorre de uma série de interações que o aprendente, desde criança, estabelece quando desenvolve ações, em co-operação, geradoras de competências e saberes. Consideramos quatro modos de interação: a relação com o próprio, a relação com o outro, a interação com os objetos materiais e a interação com os objetos do saber e do conhecimento.

A RELAÇÃO COM O PRÓPRIO (THE SELF)

Cuidar de

SI

Esta serve, basicamente, o propósito de cada pessoa se construir enquanto indivíduo, de se munir da sua identidade e de a desenvolver. Como lembra Foucault (2017) trata-se de um cuidar de si que envolve o conhecer de si próprio: “O si mais não é do que as relações consigo próprio. O si é uma relação. O si não é uma realidade, não é uma coisa estruturada, dada no início. É uma relação consigo próprio. Penso que é impossível dar do si outra definição que não esta relação e este conjunto de relações” (p. 95).

A RELAÇÃO COM O OUTRO

“se-aprendizagem”
“se-educação”

Um outro modo de relação consiste na interação com o outro. Esta interação não só facilita a auto-construção, o “*s’apprentissage*” ou “*s’éducation*” — termos originais que Josso (2008, p. 117) usa quando discursa em francês, traduzida, de modo redutor, por “aprender” e “formar-se” — como é essencial para encetar processos de trabalho, enquanto forma de estar e ser pluralista, congruente com o cultivo de uma ética cosmopolita.

Página | 10

A INTERAÇÃO COM OS OBJETOS MATERIAIS

co-autoria
artesanã

É uma interação que decorre do sentido de uso que os objetos têm para cada uma das pessoas. Trata-se, muitas vezes, de uma relação artesanal com os objetos. Enguita (1989) analisa a separação entre os projetos de aprendizagem e a escola instrucional, disciplinarizada. Esta análise vai ao encontro da nossa experiência de terreno, em que percebemos que as construções de projetos de aprendizagem requerem a coautoria dos interessados, tendo eles posse de todo o processo e acesso aos objetos que o concretizam, mobilizando-se para o efeito.

A INTERAÇÃO COM OS OBJETOS DO SABER E DO CONHECIMENTO

co-autoria
conceitual
cultural
consensual

A representação social destes objetos situa-se, a maior parte das vezes, na escola. Lembramos a ambiguidade com que podemos entender o termo educação. Ele parece estar confinado à escolarização, ou pelo menos, à educação formal. Se for esse o entendimento, consideramos que lhe falta uma parte essencial. O poder que um qualquer governo detém sobre a educação formal através do currículo escolar origina que este mesmo currículo valorize determinado saber em detrimento de outro. Constrói olhares específicos sobre o conhecimento. A este olhar é associada a ideia de

identidade cultural, instaurando-se hierarquias validadas pelo peso dado a esta mesma educação formal.

Em vez de pensarmos no currículo — eventualmente definido através de metas — como o que leva à apropriação de determinado conhecimento, advogamos a interação entre a experiência pessoal e os objetos do conhecimento, baseada em projetos de aprendizagem, em coautoria, promotores da apropriação dos objetos de conhecimento, e que regulam, como efeito corolário, o domínio de um currículo muitas vezes mais amplo que o nacionalmente prescrito.

3. QUAL É A NOSSA IDEIA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE UM PROJETO ANTROPOGÓGICO?

REALIDADE



(Re)construção social



Projetos em cooperação



Abordagem isomórfica



Aprendizagem

Vemos a aprendizagem essencialmente como um esforço de diálogo no presente e de estudo do passado. Situamos esta aprendizagem dialogada nas propostas de Paulo Freire de *educação da libertação* (ou *educação problematizadora*), baseada na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorre por meio do diálogo e da relação, ou pós-Freire, sustentados nas perspetivas socioculturais do desenvolvimento humano. Com o que a antropologia e a sociologia nos trazem, consideramos que a aprendizagem das pessoas se organiza numa relação dialética entre o próprio e os outros, no quadro de um grupo de pertença, promovendo uma construção social da realidade, a par da co-construção de projetos comuns que desenham o futuro coletivo.

A PARTIR DO LOCAL DE CONVIVÊNCIA



A co-construção de ações com objetivos comuns dá sentido alargado a estes projetos. Inclui o sentido de pertença que, por sua vez, contribui para a sustentabilidade destes projetos de futuro coletivo. O esboço dos projetos assenta na vivência da realidade, procura a resolução de problemas comuns, a partir de olhares diversos, próprios de cada um que participa na sua elaboração e que cada um consolida através da explicitação de ideias. Implica a necessidade de trabalhar em espaços-tempo culturais intermédios e interativos, de gestão participada, isomórfica com a gestão que aspiramos para a sociedade como um todo.

Importa estabelecer a diferença entre educação de adultos e formação de adultos — este último termo chega-nos através do conceito de aprendizagem ao longo da vida. A este respeito, Carmen Cavaco (2009, p. 726) refere:

O discurso da aprendizagem ao longo da vida contribui para a instrumentalização da educação de adultos ao serviço do desenvolvimento económico e da resolução dos problemas sociais, o que justifica o relevo atribuído à formação profissional de ativos empregados e desempregados. (...) A formação é entendida como um direito, mas, sobretudo, como um dever que cada indivíduo deve assumir.

No âmbito do nosso trabalho, consideramos que a educação de adultos corresponde a processos desenvolvidos pelo adulto aprendiz que ultrapassam a mera necessidade formativa associada à formação profissional, institucionalizada ou não.

4. COMO VEMOS A INTERAÇÃO DE ADULTOS NO SEIO DA SOCIEDADE?

Interação continuada com a população

Como atrás referido, a nossa relação com as pessoas inscreve-se num sistema de interações que visam a aprendizagem mútua, particularmente numa população constituída por adultos.

Para caracterizar estes sistemas, retomamos os três focos de entrada: o local (ou os locais) de convivência, o grupo (ou grupos) de convivência e os papéis que o indivíduo representa, incluindo as funções que desempenha.

Quando situamos a nossa proposta de interação especificamente em função da convivência social (compreendida como *convivencialidade societal*, conforme Illich, 1976), os primeiros locais de interação são o local privado onde as pessoas vivem em comunidade restrita e os locais públicos onde interagem uns com os outros.

A PARTIR DE GRUPOS DE CONVIVÊNCIA



Neste caso e também especificamente nas questões sociais, os grupos de pertença focados serão, no nosso trabalho, todos os que se nos revelam. Por exemplo, o grupo nacional, o grupo de refugiados onde se integra a pessoa, o grupo cultural, o grupo etário... Em cada uma destas situações o trabalho de aprendizagem consiste em ver as pessoas para além das fronteiras grupais, que são artificiais, porque resultam apenas da imaginação das mulheres e dos homens.

A PARTIR DOS PAPÉIS QUE REPRESENTA



A relação profissional difere da relação societal. Por exemplo, colegas de profissão de diferentes pontos do planeta reagem de forma diferente se se encontram num congresso da profissão ou na qualidade de cidadãos de um país acolhedor versus cidadão imigrante ou refugiado do seu país. Temo-lo observado entre professores, médicos, enfermeiros, outros técnicos altamente qualificados.

Da mesma forma, a relação instrucional (ou seja, aquela que se baseia no paradigma da instrução num contexto de educação formal) provoca geralmente uma relação hierárquica uniforme, independentemente dos locais de proveniência, entre quem já esteve numa situação de educação formal.

Considerações finais

A Fundação Aga Khan (AKF) é uma agência da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento (AKDN), presente em Portugal desde 1983. A sua ação tem como

objetivo melhorar a qualidade de vida, através de inclusão social, cultural e económica para fomentar uma sociedade plural com uma ética cosmopolita que beneficie todos.

Para o efeito, elegeu agir em cinco áreas temáticas em Portugal: sociedade civil, seniores, trabalho e empresa, educação e educação e desenvolvimento de infância. As cinco áreas são trabalhadas através de programas e projetos, implementados diretamente e em parceria, focando-se no ciclo de vida das pessoas, através da investigação-ação de soluções inovadoras e sustentáveis.

Por ser uma fundação que desenvolve e implementa programas e projetos próprios, investindo em metodologias participativas suportadas numa sua visão de mudança a longo prazo, fomenta processos de trabalho e de aprendizagem com profissionais, mas também com jovens e adultos. Esse trabalho tem permitido uma reflexão contínua que se ancora na antropologia que este artigo propõe. A aprendizagem vista não como resultado de ensino, mas fruto de uma forma de relação social específica entre pessoas e/ou entre pessoas e grupos de pessoas.

Tem sido este movimento contínuo de diálogo que tem informado o trabalho desenvolvido no Centro Infantil Olivais Sul, na formação de amas e outros cuidadores de crianças pequenas, na contextualização da Pedagogia-em-Participação com equipas em creche e educação pré-escolar, ou ainda com profissionais de saúde, com líderes locais ou de organizações da sociedade civil, diretores de agrupamento de escolas, docentes e não docentes, pais e todos aqueles que procuram coconstruir uma sociedade pluralista e do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia das Ciências de Lisboa. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Editora Verbo.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Educa e Unidade I&D de Ciências de Educação.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Educa.

Dewey, J. (2009 [1916]). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.

Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola*. Artmed Editora.

Foucault, M. (2017). *O que é a crítica? seguido de A cultura de si*. Texto e Grafia.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.

Golan, N. (2014). Anthropogogy: NIRIC Educational Model. <http://habitualvision.blogspot.pt/2016/10/anthropogogy-niric-educationalmodel.html>.

Josso, M. C. (2008). Aprender a viver e gerir as mudanças in R. Canário e B. Cabrito (orgs), *Formação e Educação de adultos*, pp 115-125. Educa.

Illich, I. (1976). *A convivencialidade*. Publicações Europa-América.

Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. L'Harmattan.

Wenger, E. (2011). *Comunidades de prática. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

GLOSSÁRIO

Antropogogia: Para Golan (2014) antropogogia significa “acompanhar uma pessoa (seja qual for a sua idade) através de aprendizagem significativa em direção a mudança comportamental de imediata implementação”. Vemos a antropogogia como uma eco-antropogogia, em consonância com as propostas da universidade cooperativa e da economia social. Trata-se do acompanhar de processos de aprendizagem de crianças e adultos.

Co-construção: Consideramos que, para que um processo de aprendizagem tenha sentido para todos os envolvidos, ele tem que ser co-construído, ou seja, em que cada um contribui com aquilo de que é capaz para atingir um objetivo comum, no quadro de uma comunidade de pertença, e os diversos contributos estimulam e promovem, por sua vez, a criação de outros. A cocriação que daí resulta pode ser diferente do inicialmente imaginado por quem iniciou o processo, e ninguém tem, à partida, a ideia do produto final.

Comunidades de prática: As comunidades de prática são, na sua origem, comunidades de interapoio, seja para fins profissionais, seja para fins associativos. Temos aprendido que elas são muito eficazes quando reúnem pessoas com saberes e experiências diferentes em torno de projetos de trabalho localizados. Wenger (2011) considera fundamental a existência de três dimensões numa comunidade: um compromisso mútuo, um empreendimento conjunto, um reportório (discursos, instrumentos, ...) compartilhado.

Comunidades de aprendizagem: Segundo Wenger (2011) as comunidades de aprendizagem são grupos de pertença que se constituem em redes de dimensões interligadas, em que a significação, a prática, a continuidade e a identidade são elementos estruturantes. “Convertem-se em lugares de identidade na medida em que possibilitam trajetórias, quer dizer, na medida em que oferecem um passado e um futuro que se pode experimentar como uma trajetória pessoal. A este respeito, uma comunidade pode fortalecer a identidade de participação dos seus membros” (p. 261).

Currículo: Programa de desenvolvimento de trabalho intelectual. Este programa orienta a relação entre as experiências individuais e coletivas das pessoas que desenvolvem um processo de aprendizagem sustentado por um dispositivo de educação formal. Consideramos que só no âmbito da escola organizada e obrigatória dos Estados-Nação este currículo é prescrito, por norma por quem legisla.

Imagem do adulto aprendente: A nossa imagem de adulto aprendente é a de uma pessoa de mais de 18 anos, que utiliza a reflexão como base para o seu projeto pessoal de aprendizagem, relacionando para o efeito a sua experiência pessoal com a experiência de outros e com o conhecimento conceptualizado.

Educação de adultos: No nosso propósito consideramos a educação de adultos como um conceito amplo. Abrange toda a educação não formal ou formal que suporta parcialmente ou integralmente um projeto de aprendizagem individual ou coletivo de pessoas adultas e decorre de uma tomada de consciência das suas necessidades e das formas de resolução dos problemas. A educação de adultos não é para nós nem sinónimo de formação nem de escolarização de adultos. Estas duas atividades são

aspectos muito específicos, para operacionalização de uma área restrita da educação formal de adultos, por norma ligadas à profissionalização e graduação.

Educação formal: A educação formal estabelece a relação entre experiências de vida individuais e coletivas de um grupo de pessoas com o conhecimento conceptualizado. Pode ocorrer em diversos contextos e assumir ou não a forma de escolarização.

Escolarização: Identificamos o termo escolarização com a forma específica de educação formal disponibilizada a crianças ou adultos, em local próprio, acompanhada por técnicos especializados em educação, para desenvolver um currículo, por norma, centralmente ou localmente prescrito. Para Dewey, a educação formal sob a forma de escolarização corre o risco de alterar rapidamente a educação humanista e cosmopolita em educação do cidadão nacional.

Funções desempenhadas: Nos contextos em que trabalhamos, as pessoas – incluindo nós próprios – têm muitas vezes uma função específica atribuída hierarquicamente ou por designação direta. A função desempenhada pode facilitar ou dificultar a monitorização de processos de aprendizagem das pessoas envolvidas, muito devido à forma como o próprio interpreta o poder associado à função.

Papéis representados: Independentemente das funções que uma pessoa desempenha, esta tem um papel específico num grupo de trabalho. O papel que representa pode ter a ver com o conhecimento que tem (de parte) dos outros participantes, de informação relevante que detém e que não é do conhecimento de todos, ou de uma experiência própria. A forma como gere o seu papel no grupo interfere diretamente com os projetos de aprendizagem de todos.

Pessoa âncora: Uma pessoa de uma comunidade, uma organização ou um contexto de trabalho que se constitui como elemento de referência, como recurso, como “modelo”, a quem os outros elementos reconhecem competência. Trata-se de um “bom líder” na medida em que facilita os processos de mediação ou de mudança desejados pelo grupo.

Plataforma de entendimento: Base de trabalho negociado. Esta base de trabalho pode ser provocada por nós, através de mecanismos de diagnóstico participativo ou de discussão participada acerca dos princípios de trabalho a seguir. A base de trabalho pode também ser estabelecida a partir de uma reflexão prévia na qual nos envolvemos com um parceiro.

Relação: “O que constitui o denominador comum entre duas ou mais coisas; aquilo que permite relacionar um facto a outro.” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, p. 3168). Aproxima-se do francês “*relation*”.

Relacionamento: “Processo de estabelecer conexão entre coisas diferentes; ato ou efeito de relacionar” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, p. 3168). O termo aproxima-se do francês “*rapport*”, uma relação dinâmica com um determinado assunto.

Suporte educativo: Definimos como suporte educativo qualquer interação entre pessoas, eventualmente sustentado por meios técnicos, com uma intencionalidade de mediação de um ou vários processos individuais ou coletivos de aprendizagem.

Notas sobre o autor:

Pascal Paulus
educaçao.akportugal@akdn.org
Fundação Aga Khan Portugal
ORCID: 0000-0003-4431-2949

O autor declarou a não existência de conflito de interesses

Recebido em: 07/06/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 29/06/2023