

A transdisciplinaridade e a cocriação aplicada ao processo de aprendizagem social: um estudo de caso no âmbito da metodologia Demola

Transdisciplinarity and co-creation applied to the social learning process: a case study within the scope of the Demola methodology

**Tatiane Valduga
Ana Balão**

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar, discutir e analisar a importância nos processos de aprendizagem da construção coletiva para uma edificação de uma instituição de ensino superior aberta para a comunidade e preocupada em dar contributos para o desenvolvimento de uma sociedade colaborativa e sustentável. Para tal propósito, a cocriação, através de olhares transdisciplinares, aplicada a um desafio no âmbito do turismo, mostra-se uma ferramenta fulcral nos processos de aprendizagem voltada para as necessidades da comunidade. Nessas abordagens de cocriação e de colaboração, valorizam-se os diferentes atores e saberes na edificação e difusão de novos conhecimentos. Conclui-se que esse modelo pode incrementar novos contextos de aprendizagem e impulsionar uma cultura de aprendizagem voltada para uma responsabilidade comunitária. Estimular a cocriação pode encontrar no ensino superior um forte aliado para a construção de uma sociedade mais colaborativa, e com isso mais sustentável. O estudo integra o projeto designado "Link me Up: 1000 Ideias - Sistema de Apoio à Cocriação de Inovação, Criatividade e Empreendedorismo", desenvolvido pelo Instituto Politécnico de Portalegre entre outras instituições de ensino, com apoio financeiro da União Europeia.

Página | 58

Palavras-chave: cocriação; transdisciplinaridade; formação; ensino superior; matriz de enquadramento lógico.

Abstract

This article aims to present, discuss and analyze the importance in learning processes of collective construction for building a higher education institution open to the community and concerned with contributing to the development of a collaborative and sustainable society. For this purpose, co-creation, through transdisciplinary perspectives, applied to a challenge in the context of tourism, proves to be a key tool in the learning processes focused on the needs of the community. In these co-creation and collaboration approaches, different actors and knowledge are valued in the construction and dissemination of new knowledge. It is concluded that this model can enhance new learning contexts and boost a learning culture focused on community responsibility. Stimulating co-creation can find in higher education a strong ally for building a more collaborative society, and therefore more sustainable. The study is part of the project called "Link me Up: 1000 Ideas - Support System for Co-creation of Innovation, Creativity and Entrepreneurship", developed by the Polytechnic Institute of Portalegre among other educational institutions, with financial support from the European Union.

Keywords: co-creation; transdisciplinarity; training; higher education; logical framework.

1. Introdução

Amparado no pressuposto de olhar para o mundo e para os desafios que se colocam na contemporaneidade, é essencial "*thinking outside the box*". Para isso, importa recorrer a metodologias que mobilizem a inovação e a criatividade para responder "fora da caixa" aos obstáculos. A cocriação através de uma visão transdisciplinar, aplicada no ensino superior, porém voltada para as necessidades no âmbito comunitário, ganha destaque como uma metodologia que vai ao encontro de respostas criativas e inovadoras.

Este artigo empreende uma análise sobre uma experiência desenvolvida no âmbito do projeto "Link me Up: 1000 Ideias - Sistema de Apoio à Cocriação de Inovação, Criatividade e Empreendedorismo", no Instituto Politécnico de Portalegre (IPP), com apoio financeiro da União Europeia. Este é associado ao projeto *Demola*, uma iniciativa finlandesa, que une estudantes, docentes e empresas e/ou instituições em resposta a desafios complexos com os quais as comunidades locais e/ou a comunidade global se debatem.

O artigo visa contribuir na discussão sobre a promoção de novos contextos educativos, debruçando-se sobre uma iniciativa concreta, que envolveu a comunidade académica, mas também atores que não estando dentro deste sistema se relacionam com ele, influenciam-no e são influenciados pelo mesmo. Outro propósito é analisar e discutir as práticas de aprendizagem que promovem a cocriação, integrada à transdisciplinaridade, direcionada para a realidade das comunidades.

Este apresenta um quadro teórico no qual se enquadram os conceitos-chave, nomeadamente transdisciplinaridade e cocriação. A operacionalização dos conceitos teve lugar através da Matriz de Enquadramento Lógico (MEL). No quadro da discussão dos resultados são levantadas algumas questões que poderão dar origem a outras investigações, facto que contribuirá para um conhecimento objetivo e atual sobre esta realidade.

2. A cocriação e a transdisciplinaridade para uma prática de aprendizagem social

O conhecimento e a forma como se observa reflete-se e intervém nos problemas e/ou desafios que a sociedade, os organismos e/ou empresas atravessam podem ser ultrapassados e/ou transformados quando se envolve um processo de cocriação através de olhares transdisciplinares.

Neste sentido, a cocriação é entendida como a criação coletiva de novos significados e ações que surgem de um conjunto de relações. Em princípio, referimo-nos a cocriação como um processo essencialmente fundado em uma estrutura verdadeiramente participativa que estimula o envolvimento de grupos de atores, com diferentes expertises (Disalvo et al., 2017, citados por Grandisoli et al., 2020).

Atores com "diferentes expertises" contribuem para a diversidade de visões e de conhecimento, portanto, "impulsos fundamentais e solo fértil para a cocriação" (Grandisoli et al., 2020, p. 8). Contudo, Grandisoli et al. (2020) referem que a

desconstrução de ideias dos participantes de um processo de aprendizagem coletiva, a partir de trocas num ambiente dialógico e reflexivo também é ponto fundamental para a promoção da cocriatividade.

No encontro e na confrontação de ideias dissonantes (quando devidamente mediadas, possivelmente por práticas dialógicas), os participantes expõem-se a perspectivas e pontos de vista diversos dos seus, o que os permite perceber suas pressuposições, aparentemente ocultas da consciência; nesse momento há possibilidade de abertura de um espaço para a reconstrução de referências e de significados a partir de um processo de criação coletiva. (Wals, 2007, citado por Grandisoli et al. 2020, pp. 8-9)

Para estimular o contexto de cocriação é necessário um “ambiente acolhedor e amigável” (Souza, et al. 2019, citados Grandisoli et al. 2020, p. 9). “Um clima de aceitação mútua é condição essencial para que os participantes se sintam seguros, acolhidos e convidados a partilhar genuinamente suas visões e questionar assertivamente as visões de outros participantes” (Grandisoli et al. 2020, p. 9).

“A cocriação de aprendizagem e ensino não é um conceito simples e facilmente definido” (Bovill, 2019, p. 95). No contexto do ensino superior, a cocriação é uma prática que tem vindo a crescer nos últimos anos (Bovill, 2019). “Há também evidências crescentes de muitos resultados positivos de parceria e cocriação de aprendizagem e ensino, incluindo maior envolvimento, motivação, compreensão metacognitiva e formação de identidade” (Cook-Sather et al., 2014, citados por Bovill, 2019, p. 91).

Por outro lado, em processos educacionais cocriativos, o que normalmente se observa, de acordo com Grandisoli (2018), é a predominância de grupos que concentram as decisões sobre quais são os principais desafios da comunidade e como resolvê-los.

Grandisoli (2018) refere que a partir da interação entre os atores, estimulada pela resolução de problemas práticos, a cocriação é requerida e impulsionada. Para o autor, a cocriação também irá depender da compreensão do contexto de ação e também das redes de interdependência e práticas locais.

Um papel importante na cocriação é o de facilitador. Grandisoli (2018) destaca o relevante papel da facilitação, pela capacidade de auxiliar o desenvolvimento de processos de aprendizagem social que impulsionam a cocriação. Por sua vez, conforme o autor, a aprendizagem social também se beneficia e amplifica-se quando ocorre em um contexto concreto de ação.

Para Grandisoli et al. (2020) a participação cocriativa envolve a aprendizagem de novas formas de se relacionar, nas quais a compreensão e a ação conjunta devem ser vivenciadas através de três princípios, nomeadamente: i) Compartilhar, sem a intenção de convencer, sem esperar que o outro concorde conosco imediatamente; ii) Ouvir ideias diferentes e antagônicas, sem se fechar imediatamente a elas; iii) Usar uma linguagem não impositiva e não generalizante (Grandisoli et al., 2020).

Esses três aprendizados permitirão ampliar a confiança e a compreensão entre as pessoas, acolhendo as diferenças existentes, o que Freire (1981) chamava de síntese cultural. A vivência de tal situação permitirá a construção de novos conhecimentos e o surgimento de novas ideias (Bohm, 2005; Isaacs, 1999; Freire, 1981), até então não pensadas por nenhum dos atores presentes, culminando na cocriação de ações colaborativas em prol do coletivo. (Grandisoli et al., 2020, p. 10)

Contudo, a cocriação pode ser mais rica quando aplicada em contextos transdisciplinares.

A transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (Nicolescu, 1999, p. 16)

Nicolescu (1999) refere que embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. O autor assegura que as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas são complementares.

Neste sentido, importa referir que “a transdisciplinaridade não busca o domínio de algumas disciplinas sobre outras, mas a abertura de todas elas ao que as atravessa e as supera” (Freitas, Morin & Nicolescu, 1994, art. 3º).

Bourguignon (2001, citado por Iribarry, 2003) entende a transdisciplinaridade como um esforço para integrar ao conhecimento tudo aquilo que não pode ser explicado pelo domínio de uma única disciplina.

Caon (1998, citado por Iribarry, 2003) acrescenta que todo o problema não resolvido numa área deve ser levado a uma área vizinha. O autor salienta que quando um investigador não soluciona um problema na área temática é preciso que a transdisciplinaridade seja evocada para instaurar um diálogo com outras áreas temáticas. “Este diálogo deve promover trocas e aproximações entre os pesquisadores, de modo que o problema não solucionado possa ser compartilhado e, com isso, novas equações e soluções para o problema sejam geradas” (Caon, 1998, citado por Iribarry, 2003, p. 487).

A origem da transdisciplinaridade está situada no trabalho de equipa (Iribarry, 2003). “Independente da modalidade pluri, multi, inter ou transdisciplinar o que é vital para uma formulação originária da transdisciplinaridade é a reunião de diversos profissionais em um trabalho integrado de equipe” (Iribarry, 2003, p. 488).

Contudo, para o autor, não basta uma equipa coordenada, colaborativa e com uma finalidade. É preciso que haja um compromisso, que cada membro da equipa esteja

o mais familiarizado possível com a diversidade de disciplinas e que os discursos sejam legíveis, claros.

A comunicação entre os membros da equipa deverá assumir um modelo horizontal, onde todos, igualmente, compartilham de seus conhecimentos e saberes. Assim, a tomada de decisão em relação ao que está em discussão será uma tomada de decisão horizontal, onde não há prevalência de um saber sobre outro ou sobre os demais (Iribarry, 2001, citado por Iribarry, 2003).

Para Iribarry (2003) a transdisciplinaridade visa a compreensão do mundo presente, de modo que possa haver uma unidade plural de conhecimentos.

Uma equipa será transdisciplinar quando congregar diversas especialidades com a finalidade de uma cooperação entre elas sem uma coordenação que se estabeleça a partir de um lugar fixo. Assim, a transdisciplinaridade deve ser encarada como uma meta a ser alcançada e nunca como algo concluído, como um modelo aplicável, e como um desafio que serve de parâmetro para que todos os membros da equipa estejam atentos para eventuais cristalizações e centralizações do poder (Iribarry, 2002, citado por Iribarry, 2003).

Acredita-se que a cocriação quando integra a transdisciplinaridade promove um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, tendo como princípio a cooperação em busca de estratégias mais eficientes e eficazes na consolidação de uma aprendizagem participada na comunidade/sociedade. A transdisciplinaridade pode ser uma ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem, já que contribui para o desenvolvimento de uma atitude crítica do aluno, conduzindo-o à experiência de aprender dentro da realidade e de seu contexto social (Simão & Silvino, 2020).

Tendo como parâmetro a cocriação e a transdisciplinaridade passamos a apresentar, discutir e analisar o desenvolvimento desta prática aplicada numa experiência no ensino superior.

3. Materiais e métodos

Este trabalho assenta numa metodologia de cariz qualitativo, recorrendo ao estudo de caso, por permitir uma aproximação ao contexto (Carmo & Ferreira, 2008) e, favorecer a obtenção de informação aprofundada (Duhamel & Fortin, 1999) acerca dos problemas em estudo.

A técnica de recolha de dados mobilizada foi a recolha de informação documental (sobre diversas atividades, bem como os *outputs* produzidos pela equipa), sujeita à análise de conteúdo. A codificação da informação foi realizada através da unidade de registo temas-eixo (Bardin, 2014). Assim, foram identificadas dimensões e categorias que deram origem à MEL.

Quadro 1

Matriz de Enquadramento Lógico (MEL) da metodologia de cocriação no Projeto

Objetivo Geral	Proceder à análise dos conceitos de transdisciplinaridade e de cocriação na prática do projeto <i>Off-the-Grid Moments and Experience Tourism</i>	
Dimensões	Transdisciplinaridade	Atender às áreas disciplinares dos diferentes elementos que integram a equipa.
	Trabalho em Equipa	Analisar a interação e coordenação entre os diferentes atores para a concretização de objetivos comuns.
	Aprendizagem na diversidade	Identificar os tipos de diversidade: instituições de ensino, geográficas e culturais.
	Valores	Evidenciar os valores: compromisso, confiança e cooperação.
	Comunicação	Caracterizar as relações comunicacionais existentes no grupo.
Resultados/Produtos	Inovação e mudança	Identificar novas práticas de aprendizagem na relação entre professor e estudantes.
	Cocriação	Identificar estratégias que conduzem à criação de novos produtos.

Fonte: Elaboração própria

O projeto foi concretizado ao longo de 10 semanas, por uma equipa composta por estudantes, docentes e uma entidade parceira. A escolha do parceiro foi feita com base no conhecimento sobre a ação da empresa no território e por já ter existido trabalho conjunto entre a empresa - *Avisacqua Team Center. Herdade da Cortesia Hotel* - e a instituição de ensino.

A análise de dados incluiu a utilização das ferramentas *Demola Chat, Teams Meeting Room*, plataforma colaborativa *Miro* e a rede social *WhatsApp* - para aferir as dimensões: valores e trabalho em equipa. O *diário de campo* produzido pelas facilitadoras, no contexto das reuniões semanais da equipa foi outro recurso. Todos estes registos permitiram realizar a análise do trabalho em equipa, da intensidade relacional e ainda dos valores presentes (compromisso, confiança e cooperação), complementada pela verificação de cumprimento de tarefas e de prazos.

4. Resultados

Com base nos pressupostos de olhar para a atualidade e para os obstáculos que se colocavam ao parceiro, foi definido o desafio: promover de um novo posicionamento cultural num momento em que a digitalização generalizada é conhecida por seguir o humano moderno. *E se o turismo offline fosse algo a desenvolver? Será que os momentos fora da rede se tornarão experiências altamente valorizadas por aqueles que as podem pagar? Como promover o Joy of Missing Out (JOMO)?*

A seleção da equipa, cumprindo com os desígnios da transdisciplinaridade recaiu sobre 4 estudantes (6 estudantes inscritos no desafio). Estes frequentavam as licenciaturas de Turismo, Serviço Social e Administração de Publicidade e Marketing do IPP. A seleção dos estudantes esteve relacionada com os pressupostos: a) diversidade de percursos académicos; b) pluralidade de áreas científicas; c) manifestação de interesse do/a estudante na inscrição ao desafio.¹

Da análise efetuada ao *Miro*, ao *diário de campo* e aos documentos produzidos, afirma-se que a transdisciplinaridade da equipa surge como um elemento que fomentou a discussão, a criação de novos caminhos e soluções inovadoras para responder ao desafio. No decurso do projeto vários foram os momentos em que a diversidade de formações implicou novos olhares e posicionamentos perante o desafio original.

A transdisciplinaridade e a interculturalidade acionaram novas soluções relativamente a problemas como a escassez de informação sobre o tema, a inexistente discussão pública da temática ou a crescente digitalização. A análise demonstra que cada um dos estudantes incorporou, nas diferentes etapas, aquilo que eram os conhecimentos associados às respetivas áreas científicas e também a sua diversidade cultural. “I come from an island in Africa “Sao Tome and Prince” and in my country we receive many people from other countries who go in search of the experience without internet” (Neto, Guimaro, Silva & Barros, p. 22).

Ao longo do projeto foram realizadas 10 tarefas. Todas foram desenvolvidas antes do fim dos prazos (5 tarefas foram submetidas com 2 dias de antecedência e 5 com 1 dia). Este indicador revela a interação e a coordenação entre os diferentes atores da equipa. “As submissões foram realizadas antes da data marcada, sem problemas de comunicação entre a equipa” (*diário de campo*). Na análise do trabalho desenvolvido no *Miro* observou-se uma estreita articulação entre a equipa, embora houvesse um membro (estudante) que coordenava esses trabalhos.

A relação entre estudantes, facilitadoras e empresa teve lugar através de plataformas digitais, mas também presencialmente. No âmbito do processo, foi dinamizada uma visita à empresa parceira, para fomentar as inter-relações e para uma apropriação do ambiente que conduziu à formulação do desafio. Na visita participou um convidado, especialista em ferramentas digitais. Este envolvimento e relacionamento reforçou os laços entre os diferentes atores, num ambiente de cocriação.

Outra categoria identificada na MEL foi a inovação e mudança, consubstanciada em novas práticas ao nível da educação, que refletem mudanças intencionais na relação entre professor e estudantes e de novas ideias resultantes do conhecimento diverso e das relações estabelecidas. Importa salientar o papel do facilitador “em que o professor

¹ O estudante, quando se inscreve no desafio, manifesta o que o motiva a querer participar da resolução do mesmo.

partilha o processo de ensino-aprendizagem, convidando os seus alunos e outros atores significativos a uma participação ativa em que eles próprios são o principal recurso educativo do processo” (Almeida, Pereira & Ferro-Lebres, 2022, p. 118). No relatório produzido pelas facilitadoras este aspeto não passa despercebido, sendo mencionado o facto de ter sido possível dinamizar ações através metodologias que interpelam à participação ativa dos vários atores (Balão & Valduga, 2022). Constatou-se que a comunicação foi uma categoria essencial, tal como as competências associadas à motivação da equipa.

Quanto à diversidade académica e cultural da equipa, conjugada com uma metodologia que impele a pensar o futuro, julga-se que o mencionado por uma das estudantes é elucidativo da inovação e da mudança: “Entrar num projeto *Demola* mudou a minha maneira de pensar. Com este projeto, aprendi a desenvolver um projeto que ainda não tem solução, sem caminhos traçados. Aprendi a pensar fora da caixa e a pensar nos 3 tempos, passado, presente e futuro” (Neto, Guimaro, Silva & Barros, p. 22, p. 23). Convém salientar que o método associado ao projeto, promoveu a criação de ideias passíveis de serem concretizadas por intermédio das relações estabelecidas na equipa. A criação e o desenvolvimento de uma relação aberta entre equipa e o parceiro, em que era possível ter ideias, não existindo limitações na criação ou exposição das mesmas, num processo integrado de criação - transformação.

Foi neste contexto que a equipa desenvolveu um conjunto de propostas, integrando nas mesmas uma realidade que não é dual, mas composta por múltiplas dimensões e, deste modo, o posicionamento cultural JOMO. Pode perceber-se que as ideias apresentadas para dar resposta ao desafio apresentam-se num contexto de inter-relação e complementaridade, dando “corpo” a um ambiente de transdisciplinaridade e de cocriação.

Observa-se que existe um conjunto de resultados com capacidade para serem transferidos para diversos ambientes, desde o campo académico, mas também para uma diversidade de atores que integram os territórios, organizações públicas e/ou privadas.

5. Discussão dos Resultados

As evidências demonstram que existem dois tipos de resultados: os *regulados*, ou seja, a submissão das diferentes tarefas nos prazos estipulados e os *produzidos* da relação entre os diferentes elementos que contribuiram para o projeto.

Quanto à submissão de tarefas nos prazos estabelecidos, o facto de existir uma plataforma que produzia *feedback*, num sistema de cores, revelou-se como um instrumento facilitador e, simultaneamente, motivador para o trabalho da equipa. Ao longo das várias semanas as tarefas desenvolvidas foram submetidas no portal.

O método adotado de construção de futuro baseado no questionamento e onde não são realizados juízos de valores sobre os quadros futuros parece constituir-se como um processo assertivo que desenvolve a reflexividade em torno de grandes desafios globais. Assim, este tipo de procedimento pode ser replicado, com os necessários ajustes à realidade em que se aplica, noutro tipo de problemas/desafios com os quais se confrontam as múltiplas organizações que compõem a sociedade. Contudo, salienta-

se como essencial o processo relacional produzido ao longo das semanas em que se desenvolveu o projeto.

O projeto desenvolvido com base numa metodologia prospetiva associada à criatividade permitiu empreender uma forma de pensar, pouco usual, o pensamento sobre o futuro. Constituindo-se como um exercício de treino orientado para o trabalho em cooperação, entre atores que possuem os mesmos objetivos e/ou problemas ainda que possam ter objetivos individuais bastante distintos e a sua própria natureza ser muito diferente, tal como acontecia no caso relatado.

A Relação social empreendida entre a equipa baseada numa abordagem em que não havia limites à criação, desde que exequível, e de que a ideia era o ponto de partida para a transformação em algo passível de ser executado, considera-se que foi um fator chave para o sucesso do projeto. A manifestação de grande interesse e envolvimento das diferentes partes, na procura de novas soluções para o problema identificado, foi a base para que a equipa adquirisse a motivação e coesão necessárias para a construção de respostas, materializadas em produtos. Por outro lado, esta realidade promove o questionamento sobre quais teriam sido os resultados do projeto se tivessem em presença tipos de relações diferenciados daquele que foi observado.

Isso faz refletir sobre o que Iribarry (2003) refere quanto ao facto de que não basta apenas uma equipa ser coordenada, colaborativa e ter uma finalidade. É preciso ir mais além, é necessário que haja um compromisso e confiança, aspetos salientados pelas facilitadoras no *diário de campo* e no Relatório do Projeto (Balão & Valduga, 2022). É importante que os elementos da equipa estejam familiarizados com a diversidade de disciplinas que estão presentes na equipa. Assim como, é imprescindível que os discursos quanto as ideias sejam claras.

O envolvimento neste tipo de projeto, baseado em problemas concretos e que integra diferentes atores constitui-se como um incremento de relações entre a academia e o tecido económico e social dos territórios, permitindo a incorporação de diferentes culturas, conhecimentos e competências, numa relação profícua na transformação da realidade. Evidenciou-se a exigência de uma elevada flexibilidade e disponibilidade para que se reunissem consensos relativamente a horários de reuniões, acrescida aquando da participação do parceiro do projeto.

O contexto seguro e de confiança concebido pela equipa vai ao encontro com os princípios propostos por Grandisoli et.al. (2020) quanto à ação conjunta da cocriação, uma vez que a equipa se sentiu segura para partilhar as suas ideias, sem a intenção de convencer, sem esperar que o outro concorde conosco imediatamente. Além disso, a solidariedade estava presente quando as ideias eram diferentes e antagónicas entre os pares, sem se fechar imediatamente a elas. Ao longo do processo de cocriação a equipa não fez uso de uma linguagem impositiva e generalizante.

Julga-se pertinente também olhar para a realidade envolvente em que foi dinamizado o projeto, nomeadamente, no que se refere aos incentivos que o IPP/Programa COMPETE disponibiliza para os estudantes, a nível individual. O IPP tem na sua ação estratégica (IPP, s/d) um posicionamento de valorizar a ligação entre esta instituição de ensino e as diferentes organizações da região. Estes elementos constituem-se como instrumentos que incentivam os estudantes a dinamizar e integrar projetos inovadores e transformadores da realidade. Além de fomentar a oportunidade de aprender novas abordagens, de uma forma transdisciplinar e colaborativa. Pode

afirmar-se a existência de um ambiente favorável a uma transição de paradigma, em que as relações de cooperação são experimentadas e treinadas, num ambiente de aprendizagem que ultrapassa a academia e que incorpora saberes bastante diversos, que se complementam e que dão lugar a novos conhecimentos. Salienta-se ainda a possibilidade de serem adquiridas e treinadas *soft skills*, com pertinência e relevância, num mundo global em rápida mudança.

Os estudantes têm ainda acesso a incentivos de ordem material, especificamente: i) uma bolsa monetária; ii) a atribuição de *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS)² - os créditos são complementares aos créditos obtidos no ciclo de estudos ou então podem conferir equivalência a uma unidade curricular previamente definida e regulamentada; e/ou iii) suplemento ao diploma - caso o estudante já tenha realizado a unidade curricular ou não pretenda a acreditação.

O resultado do trabalho trouxe à equipa algum reconhecimento através de premiação em concurso. A equipa venceu o concurso regional, realizado no IPP, no âmbito dos projetos *Demola* (Link Me Up: 1000 ideias), tendo participado, na fase nacional, ocorrida em setembro de 2022, em Beja. Desta forma, teve a oportunidade de apresentar o seu projeto à comunidade académica e investigadores da *Voralberg University of Applied Sciences* (FHV), em Dornbirn na Áustria, em março de 2023. No âmbito do programa, a equipa teve ainda oportunidade de visitar as instalações da Universidade, o *FHV's Startup Centre and Innovation Facilities*, assim como participar em apresentações e *workshops*.

Além disso, a equipa representou o Politécnico, em novembro de 2022, no evento *Born from Knowledge Science, Innovation, Society, Final BfK Ideas 2022*. Este ambiciona promover uma cultura de valorização do conhecimento científico e tecnológico em Portugal, distinguindo e premiando boas práticas e casos de sucesso. O *Born from Knowledge* (BfK) é um Programa promovido pela Agência Nacional de Inovação, S.A. (ANI).

Naturalmente, este processo não está isento de desafios, que permitem uma reflexão. O facto de as tarefas serem disponibilizadas semanalmente provocou alguma apreensão e dificuldade em imergir de forma atempada no processo, havendo momentos de alguma incerteza sobre se o projeto iria resultar em algo objetivo.

6. Considerações finais

A realização deste artigo permitiu-nos compreender a abordagem da literatura quanto a cocriação e a transdisciplinaridade, aplicadas em contexto de ensino superior. A partir da experiência aqui relatada, percebeu-se a grande relevância da cocriação quando esta está implicada para a resolução de desafios no âmbito das comunidades e/ou entidades privadas ou públicas. Verificou-se que a cocriação pode ser utilizada como uma fonte de sucesso para o desenvolvimento de respostas inovadoras e sustentáveis, quando há um envolvimento também da comunidade académica em conjunto com setores da sociedade.

² Trata-se do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) é um instrumento do Espaço Europeu do Ensino Superior.

O presente artigo permite considerar que para o êxito nos processos de construções de respostas aos desafios ou problemas, a cultura da cocriação deve ser almejada por equipas transdisciplinares. Procurar desenvolver uma cultura inovadora, a qual os colaboradores tenham segurança em expor as suas ideias, e que os mesmos aceitem opiniões externas é fulcral para a edificação de boas práticas.

O objetivo geral apresentado na MEL (proceder à análise dos conceitos de transdisciplinaridade e de cocriação na prática deste projeto), aferido através de dimensões e categorias, permitiu a operacionalização de um modelo conceptual a um caso concreto. Através deste instrumento foi possível encontrar evidências que o projeto em análise incorpora a transdisciplinaridade e a cocriação.

Ao término deste, verificou-se a relevância da cocriação no ensino superior para o desenvolvimento de novas competências junto aos estudantes, num processo de aprendizagem coletiva. Acredita-se que seja imprescindível investir mais na cocriação para a inovação do ensino, bem como para acompanhar a evolução dos desafios e problemas que a contemporaneidade nos apresenta.

Referências Bibliográficas

Almeida, J., Pereira, F., & Ferro Lebres, V. (2022). Experiências de cocriação. Dialética entre o papel docente/facilitador. *Congresso Internacional Escola, Identidade e Democracia: Livro de resumos*, julho 7-9, 2022, Portugal (p. 118) <https://shre.ink/HDLH>

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. (1ª edição). Edições 70.

Balão, A., & Valduga, T. (2022). *Facilitators Report. Off-the-Grid Moments and Experience. Tourism*. Demola Project.

Bovill, C. (2019). A co-creation of learning and teaching typology: What kind of co-creating are you planning or doing? *International Journal for Students as Partners*, 3 (2), 91–98. <https://mulpress.mcmaster.ca/ij sap/article/view/3953>

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7564>

Duhamel, F., & Fortin, M. F. (1999). Os estudos de tipo descritivo. In M. F. Fortin, *O processo de investigação: da concepção à realização* (pp. 161-172). Lusociência Edições Técnicas e Científicas.

Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). *Carta da transdisciplinaridade. primeiro congresso mundial de transdisciplinaridade*. Convento da Arrábida. Portugal, novembro 2 a 7, 1994, Portugal. <https://www.apha.pt/wp-content/uploads/boletim1/CartadeTransdisciplinaridade.pdf>

Grandisoli, E., Sousa, D., Monteiro, R., & Jacobi, P. (2020). Participação, cocriação e corresponsabilidade: um modelo de tripé da educação para a sustentabilidade. In E. Grandisoli, D. Sousa, P. Jacobi, & R. Monteiro (orgs). *Educar para a sustentabilidade: visões de presente e futuros* (pp. 16-33). Reconnectta. Editora na Raiz. DOI 10.11606/9786588109021

Grandisoli, E. (2018). *Projeto Educação para a Sustentabilidade: transformando espaços e pessoas. Uma experiência de sete anos no ensino médio*. [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo (USP)] .<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/106/106132/tde-23112018-101259/publico/EdsonGrandisoliDoutoradoVcorrigida2018.pdf>

Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) (s/d). Plano Estratégico de Desenvolvimento 2018-2021. https://www.ipportalegre.pt/media/filer_public/1c/79/1c79ffc3-d594-4727-8b27-94f969edce95/plano_estrategico_de_desenvolvimento_-_politecnico_de_portalegre_2018-2021.pdf

Iribarry, I. (2003). Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 483-490. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300007>

Neto, G., Guímaro, M., Silva, M., & Barros, R. (2022). *Final Report. Off-the-Grid Moments and Experience Tourism*. Demola Project.

Nicolescu, B. (1999). *O Manifesto da transdisciplinaridade*. Triom. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147299/mod_resource/content/1/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf

Simão, F., & Silvino, M. (2020). A transdisciplinaridade: uma proposta diferenciada nos métodos de ensino. *Conedu - VII Congresso Nacional de Educação*, 15-17 outubro, 2020, Brasil. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID7293_01102020231717.pdf

Notas sobre as autoras:

Tatiane Valduga
tlvaa@ipportalegre.pt
Instituto Politécnico de Portalegre
ORCID: 0000-0001-6283-9117

Ana Balão
ana.balao@ipportalegre.pt
Instituto Politécnico de Portalegre
ORCID: 0000-0003-3744-3764

As autoras declararam a não existência de conflito de interesses

Recebido em: 30/03/2023
Aceite, depois de revisão por pares, em 12/06/2023