



rema

Coconstruindo sociedades ecológicas: A diversidade de conhecimentos para um conhecimento comum

Daniel Oliveira¹

Universidade Nova de Lisboa - NOVA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4933-9764>

Mônica Mesquita²

Universidade Nova de Lisboa - NOVA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5912-6829>

Resumo: Este artigo apresenta e discute a elaboração coletiva e transcultural de um Módulo de Ensino, aplicado a uma turma de Mestrado da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Esse processo de coconstrução fez parte do Projeto *Partibridges*, e possibilitou dar sequência aos trabalhos do Observatório de Literacia Oceânica com as comunidades costeiras locais. A Associação de Pesca Artesanal – ALA-ALA foi parceira no projeto, o que permitiu aprofundar em um tema de enorme relevância socioambiental – a pesca artesanal. Acreditamos que a aproximação teórico-prática aqui apresentada e discutida, poderá ser de grande interesse no âmbito da Educação Ambiental (EA), já que elucida conceitos, teorias, metodologias e métodos pedagógicos, faz uma análise sobre o papel das instituições de ensino na transformação para a sustentabilidade e apresenta um projeto de caráter inovador, que poderá servir de inspiração e de base inicial para novas ações de EA.

Palavras-chave: Co-construção; Sustentabilidade; Justiça social.

Co-construcción de sociedades ecológicas: La diversidad de conocimientos para un conocimiento común

Resumen: Este artículo presenta y discute la elaboración colectiva y transcultural de un Módulo de Enseñanza, aplicado a una clase de Master en la Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Este proceso de co-construcción formó parte del Proyecto *Partibridges*, y permitió dar secuencia al trabajo del Observatorio de Alfabetización Oceánica con las comunidades costeras locales. La Associação de Pesca Artesanal - Ala-Ala fue socia del proyecto, lo que permitió profundizar en un tema de enorme relevancia socioambiental: la pesca artesanal. Creemos que el enfoque teórico y práctico aquí presentado y discutido puede ser de gran interés en el contexto de la Educación Ambiental (EE), ya que dilucida conceptos, teorías, metodologías y métodos pedagógicos, hace un análisis sobre el papel de las instituciones educativas en la transformación hacia la sostenibilidad y presenta un proyecto de carácter innovador, que puede servir de inspiración y base inicial para nuevas acciones de EE.

Palabras-clave: Co-construcción; Sostenibilidad; Justicia social.

¹ MARE - Marine and Environmental Sciences Centre, NOVA School of Science and Technology, NOVA University, Lisbon, Portugal. E-mail: danielgeo13@gmail.com

² MARE - Marine and Environmental Sciences Centre, NOVA School of Science and Technology, NOVA University, Lisbon, Portugal. E-mail: mmbm@fct.unl.pt

Co-constructing ecological societies: The diversity of knowledge for a common knowledge

Abstract: This article presents and discusses the collective and cross-cultural elaboration of a Teaching Module, applied to a Master class at Universidade Nova de Lisboa, Portugal. This co-construction process was part of the Partibridges Project, and made possible to give sequence to the work of the Ocean Literacy Observatory with local coastal communities. The Associação de Pesca Artesanal - Ala-Ala (Artisanal Fishing Association) was a partner in the project, which allowed to go deeper into a theme of enormous socio-environmental relevance - artisanal fishing. We believe that the theoretical and practical approach presented and discussed here can be of great interest in the context of Environmental Education (EE), since it elucidates concepts, theories, methodologies and pedagogical methods, makes an analysis on the role of educational institutions in the transformation towards sustainability and presents a project of innovative character, which may serve as inspiration and initial basis for new actions of EE.

Keywords: Co-construction; Sustainability; Social justice.

Introdução

Neste trabalho apresentamos algumas fases e produtos coconstruídos no projeto *Partibridges*³ e ressaltamos como o tempo e a amorosidade (FREIRE, 1974) implementada no processo tornaram-se essenciais não apenas para maior alcance e impacto social, como para a pertença de cada membro ativo no processo de construção coletiva. Entendemos que a aproximação teórico-prática aqui apresentada e discutida, pode ser de grande interesse no âmbito da Educação Ambiental (EA), já que elucida conceitos, teorias, metodologias e métodos pedagógicos, faz uma análise sobre o papel das instituições de ensino na transformação para a sustentabilidade e apresenta um projeto de caráter inovador, o qual pode servir de inspiração e de base inicial para novas ações de EA.

Especial atenção é dada à elaboração coletiva e transcultural de um Módulo de Ensino, aplicado ao Mestrado em Urbanismo Sustentável e Ordenamento do Território, da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA), Portugal. Este Módulo foi um dos produtos estipulados pelo Projeto *Partibridges* (<http://partibridges.eu/>). O Observatório de Literacia Oceânica – OLO (<http://olo.blue/>), pertencente ao Centro de Ciências do Mar e do Ambiente (<http://www.mare-centre.pt/>) e inserido na NOVA, bem como a ALA-ALA Associação de Pesca Artesanal Local e Costeira e de Apoio Social aos Pescadores, foram os parceiros portugueses no referido projeto, que ainda contou com a parceria de universidades e associações civis da França, Inglaterra e Turquia.

³ Projeto europeu financiado pelo Programa *Erasmus +* (nº2018- 1-FR01-KA203-048041).

O projeto *Partibridges* foi idealizado para responder a uma necessidade social pela expansão do meio acadêmico, pela troca dos saberes para além das suas gaiolas epistemológicas (D'AMBROSIO, 2016). O projeto procurou estimular as instituições de ensino superior a aprimorarem suas capacidades de transferência de conhecimento, reforçando a dimensão transversal do ensino. Para tal, cada uma das universidades parceiras trabalhou em colaboração com uma associação de sua localidade, que se relacionavam, de alguma forma, com a juventude.

O caso português do projeto adquire especial relevância em uma contemporaneidade de crescentes preocupações com a sustentabilidade das zonas costeiras e dos oceanos. O OLO, que é formado por membros internos e externos à academia, detentores de conhecimentos locais, tradicionais costeiros, técnicos e científicos, tem atuado junto e com as comunidades costeiras locais, a fim de (re)pensar os espaços e as fronteiras – que aproximam e afastam, para maior justiça social e ambiental, e para estimular a criação de sociedades ecológicas.

A ALA-ALA, parceira do OLO no projeto, é a maior associação de pesca artesanal do Concelho de Almada, Portugal, e, portanto, uma importante aliada na busca por transformações sustentáveis locais, desde projetos anteriores. A associação atua no apoio aos pescadores e suas famílias, fornecendo facilidades jurídicas, administrativas, e fomentando eventos culturais e formações aos seus membros. Também luta pela preservação da Arte Xávega – arte de pesca que é Patrimônio Cultural Imaterial, e pelo aumento da participação da classe piscatória nas tomadas de decisão. A possibilidade de trabalhar em colaboração no Projeto *Partibridges* trouxe novas oportunidades de desenvolvimento coletivo, incluindo orçamento específico e autónomo à ALA-ALA, o qual propiciou a participação direta de membros desta associação.

Ter a ALA-ALA como parceira foi a possibilidade de aprofundar em um tema de enorme relevância socioambiental globalmente, mas, em especial, localmente. A pesca artesanal e de pequena escala têm sofrido localmente com a exclusão e a falta de participação dos pescadores nas esferas decisórias, o que culmina em regulamentações não aceitas por essas comunidades e falta de apoios públicos no desenvolvimento da atividade. Isto contribui para a marginalização da pesca e da classe piscatória local, gerando um abandono gradual dos jovens na pesca e das práticas pouco sustentáveis dentro da atividade e nas zonas costeiras.

Nesse sentido, torna-se necessário, se não urgente, promover espaços para o diálogo e para a participação dos jovens pescadores.

A partir de uma aproximação metodológica inclusiva e colaborativa – notadamente da Etnografia Crítica (THOMAS, 1993) e da Pesquisa-ação (PAR) (DEWEY, 1959), o OLO apresenta-se como parte de um campo da educação ativa para a transformação social. Ao trabalhar nesse sistema imersivo junto a essa comunidade piscatória, tem sido possível contribuir no estímulo à volta do pescador a essa atividade cultural histórica. Ao mesmo tempo, admite-se que o processo dialógico de aprendizado tem contribuído na educação individual e coletiva para a sustentabilidade costeira.

Coconstruindo sociedades ecológicas

As Sociedades Ecológicas, mencionadas neste trabalho, remetem à teoria da Ecologia Social (BOOKCHIN, 1982), a qual entende que as crises ambientais planetárias são, antes de tudo, crises das relações humanas em sociedade e com a biosfera. As Sociedades Ecológicas seriam aquelas capazes de superar processos de hierarquia e desequilíbrios das relações de poder, e evoluir em processos de coconstrução e de aceitação dos vários saberes. Entende-se que as sociedades humanas têm a capacidade de serem criativas e de encontrar equilíbrio ecológico - ou sustentabilidade, atuando em uma ética da complementaridade (BOOKCHIN, 1982). Neste escopo, premissas como descentralização, educação alternativa, ações coletivas, equidade e justiça formam a base da possibilidade de uma transformação sustentável global.

Investigações envolvendo comunidades costeiras locais devem, mais do que nunca, ser desenvolvidas sob uma forte base transcultural e comunitária, *bottom-up*, para fomentar emancipação, civilidade e transformação (BALIBAR, 2011). Os grupos sociais necessitam estar em um processo de educação e coconstrução constante em vias ambientais – trazendo o ambiente e a sustentabilidade no cerne das questões sociais, para um verdadeiro equilíbrio ecológico. Entende-se, também, que faz parte do processo do Ensino Superior procurar construir esses espaços de aprendizado que contribua para as transformações sociais.

É imprescindível perceber os diferentes tipos de conhecimento enquanto igualmente importantes, sendo, inclusive, complementares. A simbiose entre o conhecimento tradicional, o local, o técnico e o científico é uma importante ferramenta educativa emancipatória

(MESQUITA, 2014). A diversidade de percepções, opiniões e posicionamentos deve, portanto, ser incorporada, para que possam ser expressas e ampliadas ao longo do processo (investigativo) (DESGAGNÉ, 1997).

O conhecimento científico, entretanto, tem desempenhado um papel dominante nas configurações sociais. A imposição de ideias e métodos científicos ocidentais não só provoca perturbações nas relações sociais e económicas existentes, como também pode marginalizar os saberes tradicionais e locais, contribuindo para a sustentação de uma estrutura cultural monolítica, oposta à diversidade de saberes.

A produção do conhecimento condicionado está enraizada no espaço acadêmico, que opera e garante seu próprio espaço como claustro - tentando manter sua pureza sem fronteiras, sendo a casa do verdadeiro conhecimento, do sujeito e do ser intelectual, e da moral do capital, seguindo o desespero ideológico do capitalismo: como gerar conhecimento para regular a vida (MESQUITA, 2017).

A coconstrução aparece como um princípio importante neste trabalho. Zamenopoulos e Alexiou (2018) analisam que a coconstrução está relacionada ao envolvimento das pessoas no desenvolvimento de conceitos ou outros produtos que respondam a questões sociais e comunitárias. O processo de coconstrução do conhecimento nos permite entrar em um processo reflexivo, de questionar a nós mesmos e nossas ideias, a ponto de perceber nossa capacidade de transformação social (FREIRE, 1974).

Nesse sentido e destacando o papel decisivo das instituições de ensino em relação às reivindicações dos diferentes saberes, significa também a importância dessas instituições na cocriação de conhecimentos (KOGLIN E PETTERSSON, 2017; OLIVEIRA, 2019). Isso corrobora com o argumento da necessidade de que praticantes e usuários estejam ativamente envolvidos na produção do conhecimento (GIBBONS, ET. AL., 1994).

Etnografia Crítica e Pesquisa-ação (PAR)

Metodologias empíricas são ferramentas de grande potencial na complexa percepção das dinâmicas territoriais (OLIVEIRA, 2019). Duas importantes metodologias colaborativas, Etnografia Crítica e Pesquisa-ação (PAR), pretendem ser ferramentas processuais na transformação social e apresentam-se com uma forte abordagem comunitária.

O termo “Etnografia Crítica” tem origem no final da década de 1970, tendo-se tornado mais popular na década de 1990. Seu uso tem sido tradicionalmente direcionado ao estudo de processos sociais e bens culturais, a fim de revelar desigualdades (THOMAS, 1993). Carspecken (1996) e Masemann (1982) definem a Etnografia Crítica acrescentando uma teoria sociológica e filosófica crítica, com uma perspectiva de investigação antropológica qualitativa da observação participante. Segundo Salleh (2008), a Etnografia Crítica é um processo reflexivo, que busca repensar as políticas, as formas de relações humanas e a própria investigação. Ao utilizar esse método, o investigador deve sempre perguntar, em relação ao objeto que está sendo investigado, "o que é?" - o que está no território, e “o que poderia ser?”, indo além da análise puramente descritiva (MESQUITA, 2014).

A Etnografia Crítica se preocupa com as relações de poder e os problemas decorrentes dessas relações no espectro social, educacional e político (MAY E FITZPATRICK, 2019). Ainda, segundo os autores, um dos principais aspectos da Etnografia Crítica é a aplicação de teorias sociais no âmbito e na análise da investigação. Isso significa que os investigadores devem estar atentos não apenas à ética, à reflexividade e ao posicionamento, mas também às questões de classes sociais, lugares, etnias, culturas, gêneros, sexualidades, corpos, entre outros (OLIVEIRA, 2019). Os autores também refletem sobre a introdução de atores sociais no processo investigativo, em que há interatividade entre o grupo, e as comunidades também são agentes de coleta de dados (MESQUITA, 2014), com participação ativa e dinâmica no processo de modificação das estruturas sociais. (MATTOS, 2011).

O advento e estruturação da Pesquisa-ação (PAR) teve grande influência de Kurt Lewin (1952), John Dewey (1959), e Paulo Freire (1974); este último particularmente interessado na noção de educação popular. Freire e Faundez (1989) defendiam o “questionamento”, pois entendiam que “o questionar” é uma das bases para a compreensão do ato de educar; questionar é um processo criativo, capaz de estimular a implementação de meios que respondam a problemas existenciais. Essa perspectiva pedagógica contrasta com o que Freire (1974) descreve como educação bancária, de respostas pré-estabelecidas e formas *top-down* de transmissão de conhecimento. Freire (1974) ainda destaca a ideia da incompletude do ser, que em si traz a oportunidade, a todos, de aprender e ser, individual ou coletivamente, responsáveis pela construção do conhecimento e do sentido desse em seu espectro social.

Essa abordagem metodológica visa não apenas expor as complexidades e nuances das experiências cotidianas, mas também, ao mesmo tempo, revelar as estruturas de poder que (de)formam tais experiências. A hipótese sustentada por essa abordagem metodológica, portanto, é a de que indivíduos e comunidades possuem conhecimentos relevantes sobre questões que afetam sua realidade – por mais que desconheçam ou não acreditem que possam contribuir.

Coconstrução de um Módulo de Ensino

Em Portugal, foram realizados diversos encontros coletivos e individuais em que, a partir de dinâmicas colaborativas e de maneira transdisciplinar, foi coconstruído um Módulo de Ensino enquanto um conhecimento comum sobre o planejamento costeiro local. O Módulo foi inicialmente desenvolvido para aplicação face-a-face e, posteriormente, adaptado para formato online – aberto a todo e qualquer público, por um período de cinco anos.

Para desenvolver este processo de coconstrução foram convidados colegas da academia, técnicos de instituições governamentais e não governamentais e pessoas da sociedade civil local. Todos eles, seguindo a pedagogia eleita, foram considerados educadores (professores) na aplicação do Módulo – tendo ou não *backgrounds* acadêmicos.

A seguir, discutimos momentos dos encontros realizados para a coconstrução do Módulo, elucidando pontos cruciais para o êxito de metodologias e métodos colaborativos. Pretende-se demonstrar, “criticamente, a necessidade de se estabelecerem processos colaborativos mais equitativos e justos, enquanto mais-valia social e contribuinte no desenvolvimento de territórios sustentáveis” (OLIVEIRA, 2019; 45).

Um dos atuais desafios aos processos educacionais é a utilização de práticas pedagógicas que promovam competências de partilha, criando e trabalhando com conhecimentos e artefatos de forma inovadora (BAUTERS *et al.*, 2012). A partir da criação de espaços de aprendizagem e de dinâmicas colaborativas específicas (Figura 1), foi possível o reconhecimento dos conhecimentos, o que contribuiu para um maior engajamento dos atores, bem como para a transferência de responsabilidades – cooperando, ainda, para a aceitação do processo (OLIVEIRA, 2019). É preciso, nesse caso, que haja o encontro dos conhecimentos, com a abertura à escuta e ao diálogo.

Figura 1: Imagens de algumas dinâmicas colaborativas aplicadas para a coconstrução do Módulo de Ensino.



Fonte: Vários autores, Projeto *Partibridges*.

Em processos complexos, que envolvem e/ou devem envolver diferentes conhecimentos e percepções, o uso de uma linguagem que consiga ser compreendida por todos confere maior possibilidade de engajamento e colaboração (Figura 2), assim como atenção às linguagens de poder (RAFFESTIN, 1993). Importa não tornar as chamadas e os documentos relevantes enquanto legíveis a apenas um *cluster* de conhecimento (BEEBEEJAUN *et al.*, 2014; FREIRE, 1974; POOL, 2018). A linguagem, seja a comunicação escrita ou falada, deve ser clara aos distintos cidadãos ou comunidades, com vocabulário e sentenças compreensíveis, e não apenas direcionada aos corpos técnicos e acadêmicos, com linguagem rebuscada e exclusiva.

Figura 2: Adequação da linguagem em um grupo transcultural.



Fonte: Renan Laporta, Projeto Partibridges.

Também, nestes tipos de projeto, que preveem a divulgação de imagens e vídeos, livre e aberta a todos, há a necessidade de se proceder de maneira ética e protocolar, para que não haja futuros constrangimentos, mas, principalmente, para que a questão “para quem?” fique bem esclarecida e a situacionalidade (FREIRE, 1974) seja discutida e reificada enquanto coletivo neste processo de coconstrução. Surge, assim, a necessidade de assinatura de um termo de autorização de uso de imagem – que poderão ser oportunamente utilizadas para disseminação do projeto (Figura 3), bem como discussões coletivas sobre o espectro que uma investigação tem na hegemonização ou transformação social.

Figura 3: Assinatura de folha de presença e de autorização de uso de imagem para o projeto *Partibridges*.



Fonte: Renan Laporta, Projeto *Partibridges*.

Atividades introdutórias e de socialização foram pensadas para funcionar enquanto “quebra-gelos” (Figura 4), e para que todos pudessem se conhecer melhor e perceber os diferentes pontos de vista dentro de um mesmo grupo. Essas atividades permitiram o início de um processo a multi-vozes, além de dar a conhecer os diversos conhecimentos e experiências que formam o grupo.

Figura 4: Dinâmicas introdutórias para a socialização do grupo.



Fonte: Renan Laporta, Projeto *Partibridges*.

A abertura de espaços horizontais e a exploração do corpo – intelectual e físico, para que cada tipo de conhecimento tivesse a oportunidade de apresentar seus pontos de vista e suas questões foi fulcral para o aumento da confiança individual e coletiva. Tais espaços,

edificados em premissas inclusivas e procurando desconstruir a hierarquia dos conhecimentos científicos e técnicos sobre os conhecimentos locais e tradicionais, foram e são capazes de fortalecer as relações interpessoais, convergindo os diferentes conhecimentos rumo a um conhecimento comum.

Nestes espaços de diálogo e coconstrução é importante que se procure reconfigurar as relações de poder, partilhando-o entre todos (Figura 5). Deixando que todos façam parte do processo sem hierarquias. A partilha dos distintos conhecimentos e distintas sensações em espaço transversais, contribui na construção da autonomia e do poder de escolha, conferindo, também, responsabilidades (HENRIQUES, 2015).

Figura 5: Partilha de poder entre os participantes. Decisões tomadas coletivamente.



Fonte: Renan Laporta, Projeto Partibridges.

O Módulo de Ensino Português e sua aplicação face-a-face

Os encontros, as dinâmicas colaborativas e as análises feitas em conjunto definiram o escopo e o *Syllabus* do Módulo de Ensino – o Planejamento Costeiro Local (Figura 6). O cenário pedagógico foi baseado na teoria de Paulo Freire, onde a emancipação, a autonomia e a amorosidade foram mantidas como foco central. O Módulo de Ensino foi aplicado, face-a-face, na turma do Mestrado em Urbanismo Sustentável e Ordenamento do Território, a qual contava com 54 alunos, era multicultural (da Lusofonia e de outros países da América do Sul) e multidisciplinar (diferentes formações académicas). Para garantir um desenvolvimento eficiente foi incluído, no cenário pedagógico, um momento de formação dos educadores – acompanhando a coconstrução do conteúdo do Módulo.

Figura 6: Título e programa simplificado do Módulo de Ensino em Portugal.

Planeamento Ambiental Corredores Verdes, Estruturas Ecológicas e Espaços Verdes

Edição Caparica – Tema 2019-2020
“Das infraestruturas verdes às
infraestruturas azuis”

programa ▶ 2019-2020

serviços e condicionantes territoriais (H2N, HAN, LPH...)			
6	18/10	A Sustentabilidade Costeira e o Projeto <i>Partibridges</i> – Dos espaços verdes aos azuis. Participação jovem no planeamento costeiro (com a colaboração de Lia Vasconcelos, Daniel Oliveira e Lúcio Galinho)	MM/LTV
7	25/10	Literacia Oceânica e Participação Jovem: estimular a participação entorno da sustentabilidade dos oceanos e seus recursos. Oportunidades e desafios para a participação cívica. Estruturas e políticas de participação jovem-adulta nas/para as zonas costeiras (com a colaboração de Georgios Straloudakis, Filipa Cardoso e Rita Gonçalves)	MM
8	8/11	Mapeamento da Problemática Costeira - Especificidades e complexidades da zona costeira de Almada, Governo, sociedade e mercado. Explorar as características da população jovem-adulta da zona costeira de Almada, seus desejos e desafios; identificar os obstáculos à integração das comunidades locais nas diversas oportunidades económicas das zonas costeiras. (com a colaboração de Stella Vallejo, Ricardo Gil, Paulo Alves)	JCF
9	15/11	Laboratório Costeiro. (Sala Agora – Biblioteca FCT NOVA)	MM
10	22/11	Processos Participativos no Planeamento Costeiro. Participação jovem-adulta e sua inserção na produção do território, Equidade e Justiça. Participação como ferramenta para inserção comunitária nas decisões políticas locais. (com a colaboração de Daniel Oliveira, Daniel Miranda, Mário Pedro)	MM
11	29/11	Laboratório Costeiro (Costa de Caparica ou (Sala Agora – Biblioteca FCT NOVA).	MM
12	6/12	Gestão Costeira Colaborativa e Aproximação Comunitária. Laboratório Costeiro. Pluralidade de conhecimentos; Caminhos éticos para o envolvimento do conhecimento tradicional e local para a gestão de participação pública; Modelos de governança; Participação cidadã na produção de conhecimento e na mudança social. (com a colaboração de Inês Falcão, Sílvia Franco e Mário Raimundo)	LTV
13	13/12	Laboratório Costeiro (Sala Agora – Biblioteca FCT NOVA).	LTV
14	20/12	Cidadania Oceânica: encorajar o engajamento das novas gerações para a sustentabilidade oceânica; Ações cotidianas na gestão sustentável dos oceanos; Identificação de projetos e movimentos de cidadania oceânica. (Lia Laporta, Maria Santos e Patricia Gonçalves) Avaliação Final (Sala Agora – Biblioteca FCT NOVA).	JCF/MM LTV

Fonte: Projeto *Partibridges*.

O planeamento costeiro foi objeto do Módulo de Ensino em Portugal (Módulo Pt), e a pluralidade de intervenientes envolvidos no processo de tomada de decisão dos conteúdos programáticos, foi não só a maior motivação, mas a chave central para ter uma real coconstrução. O Módulo Pt foi desenvolvido em 8 aulas e, para cada uma, a equipe portuguesa desenhou um tema e um subgrupo de educadores composto por um membro do conhecimento acadêmico, um membro do conhecimento técnico e um membro do conhecimento local/tradicional. A associação ALA-ALA delineou todo o desenvolvimento e momento com o OLO, sendo todo o grupo, protagonista.

O conteúdo pedagógico foi bem avaliado pelos participantes. O tema abordado foi considerado de grande interesse e relevância para os mestrandos em questão. A partilha, interação e envolvimento com atores locais não académicos foi considerada uma grande oportunidade de aprendizagem e permitiu adquirir uma visão mais holística dos problemas locais. Por outro lado, houve menções há alguma desorganização das aulas – devido ao número de participantes, alunos e educadores, e a curta duração do Módulo – em relação ao complexo conteúdo do programa.

O trabalho coletivo foi predominantemente estimulado (em pares; em grupos), deixando também espaços para a leitura individual orientada e pesquisas livres. Diferentes ferramentas foram convidadas a apoiar a metodologia pedagógica eleita: como desenho coletivo, escrita coletiva, escrita individual, entrevista aberta, entrevista semiestruturada e

suportes de mídia e muita arte. O saber de cada aluno, de cada educador e de cada convidado foi imbricado no novo saber, o que permite confirmar que a metodologia pedagógica e os métodos de atividades eleitos transformam a diversidade numa unidade local e temporal, como é possível observar na Figura 7.

Figura 7: Aplicação do Módulo Pt.



Fonte: Renan Laporta, Projeto *Partibridges*.

O processo de coconstrução e aplicação do Módulo de Ensino Presencial em Portugal, referente ao Projeto *Partibridges*, demonstra uma nova possibilidade de aprender e ensinar, em que a formação de uma equipa transdisciplinar e transcultural, contribuiu para o reconhecimento e respeito ao multiculturalismo territorial.

Em relação ao exposto, os participantes consideraram a didática implementada como um ponto muito positivo. Consideraram que as aulas eram de grande dinamismo e com diversidade de materiais. Consideraram também que os professores estavam preocupados com o aprendizado dos alunos, mesmo com a dificuldade do número de alunos e professores e o pouco tempo para o desenvolvimento pleno de algumas atividades propostas. Avaliaram que a parte prática do Módulo Pt, de trabalho de campo e imersão na realidade local, com a

aproximação a atores locais, proporcionou enorme aprendizado e permitiu verificar *in loco* a espacialização dos conflitos territoriais.

O espaço acadêmico apareceu enquanto um obstáculo à aplicação do Módulo Pt, especialmente em dois sentidos: burocrático e pares. Houve grande dificuldade em conseguir pôr em prática a aplicação do Módulo, dentro do espaço acadêmico. Primeiro pela precariedade do estatuto de investigador em Portugal. A coordenadora portuguesa do projeto, estando em posição contratual de investigadora, não pôde implantar a ideia sem que um colega Professor, contratado e efetivo, cedesse parte das aulas de sua disciplina. E, nesse sentido, foi difícil encontrar um espaço para a implementação do Módulo Pt. Isso demonstra que a investigação ainda é uma posição precária em Portugal. A exigência burocrática dentro do espaço acadêmico minimiza a criatividade de um rico processo de coconstrução, que foi composto por um encontro interdisciplinar. Devido às dificuldades apresentadas, a equipa portuguesa pensou em implementar o Módulo no espaço informal. No entanto, a mesma equipe sabia da necessidade de insistir por espaços abertos e transculturais na academia, que pudessem caminhar no sentido da ruptura da hierarquia dos saberes e da descolonização (BISPO, 2015) do espaço acadêmico.

Em termos de possíveis melhorias, as questões mais apontadas pelos participantes foram, outra vez, relacionadas à organização – grande número de professores e alunos em sala de aula, o que denotou em muita informação e dificuldade em perceber algumas nuances do Módulo. Os estudantes ainda sugeriram que fosse melhorada a comunicação entre os docentes, uma melhor definição de datas e métodos e uma definição mais clara dos objetivos. Ressalta-se que no decorrer da implementação do Módulo, a estrutura de encontros desvaneceu-se entre os educadores o que prejudicou a fruição da implementação.

O Módulo de Ensino Português *online*

Após a aplicação do Módulo Pt presencialmente, o projeto estipulava a transformação de parte desse processo em um Módulo *online*, a ser disponibilizado, aberta e gratuitamente, ao público alargado, por um período de cinco anos - <https://partibridges.eu/european-module-on-youth-participation/>. Em concordância com toda a equipa internacional do projeto, optamos por abordar a realidade da pesca artesanal local e valorizar o processo de

coconstrução de conhecimento, como se pode observar nas imagens do Programa Pedagógico demonstradas na figura 8.

Figura 8: Partes do Programa Pedagógico do Módulo Pt *online*.

Common Knowledge		
To explore the outputs, products, potentialities and difficulties of the common knowledge construction process		
<ul style="list-style-type: none"> - To understand the empowerment of the individual and the collective. - To explore concrete outputs and products of a common knowledge construction process. - To analyze the difficulties and establish new paths to include the plurality in the construction of a common knowledge. 		
Video		
Activity format	Description	Final resource
Video	A compiled video of the outputs of our coconstruction process	(1)Introduction text of the video (Appendix 5) (2)Videos uploaded on Google Drive. Code: Sq.3.V1
Canva	Dynamic presentation from Canva about participation and social and intellectual justice (knowledge justice)	Dynamic presentation at Canva (link in the description below)
Video	Watch an interview video of and from the new researchers	(1)Introduction text of the video (Appendix 6) (2)Video Uploaded on Google Drive. Code: Sq.3V3
if the sequence		
Activity format	Description	Final resource

Seq 2		Collaborative Methodologies			
Main seq objective		To explore collaborative theoretical-methodological framework, which have as premise the strengthening of responsible youth participation			
Training objectives		<ul style="list-style-type: none"> - To understand the local artisanal fishing community struggle. - To support citizen participation in the production of knowledge and in social change. - To learn how to encourage / build / co-create the formal and informal participation of the new generations. 			
Reusable resources (indicate links)		Video			
Pedagogical activities	Activity format	Description	Final resource	Learner's time	Site
1 - Watch three videos (Sq2_at1)	Videos	Explore our methods, moments and activities of our coconstruction process	(1) Introduction texts of the videos (Appendix 3) (2) Videos uploaded on Google Drive. Codes: Sq.2.V1, Sq.2.V2 & Sq.2.V3	15min	Alrecre
2 - Dynamic presentation (Sq2_at2)	Canva	Dynamic presentation about Collaborative Methodologies	Dynamic presentation at Canva (link in the description below)	10min	
Evaluation methods of the sequence					
Pedagogical activities	Activity format	Description	Final resource	Learner's time	Site

Seq 1		Knowledge plurality			
Main seq objective		To promote an holistic view over knowledge			
Training objectives		<ul style="list-style-type: none"> - To recognize the existence of a plurality of knowledges. - To cultivate ethical ways to involve traditional and local knowledge in order to generate public participation. - To rethink the position of the Academy in the production of knowledge. - To include communities and citizens in the production of a local knowledge. 			
Reusable resources (indicate links)		Video			
Pedagogical activities	Activity format	Description	Final resource	Learner's time	Site
1 - Watch a debate (Sq1_at1)	Video	A debate video among academical, technical, local and traditional knowledges (four people + mediator)	(1) Introduction text of the video (Appendix 1) (2) Video uploaded on Google Drive. Code: Sq.1.V1	5 min	
2 - Interactive book (Sq1_at2)	HSP	Interactive presentation introducing and explaining the main topics	HSP	25min	

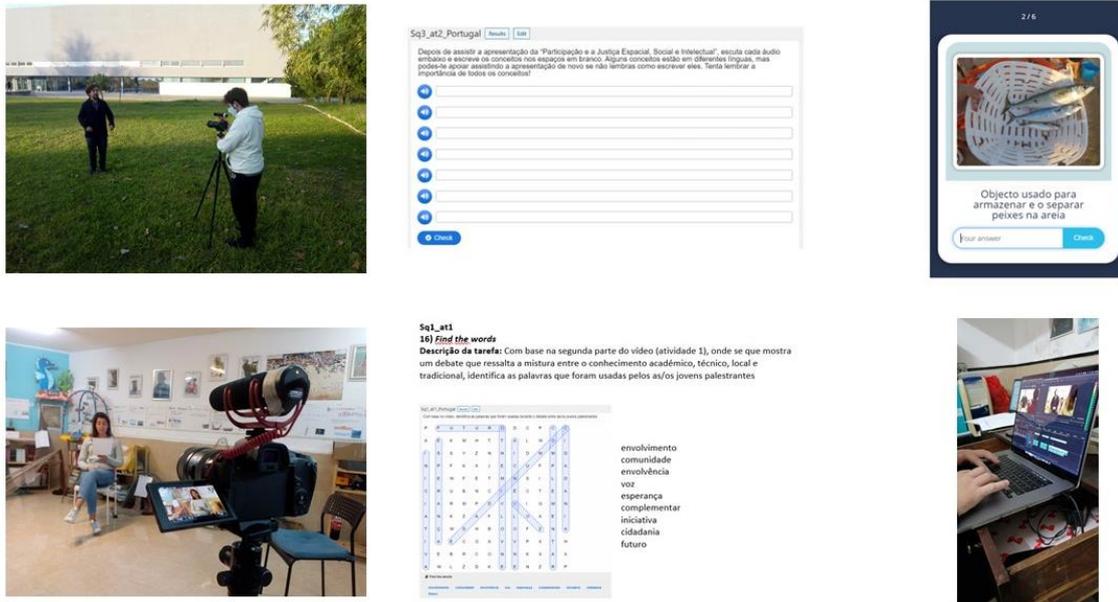
Fonte: Projeto Partibridges.

O design do Programa Pedagógico – dos conteúdos e atividades nele contidos, seguiram o mesmo processo de coconstrução do Módulo Pt presencial. Houve, nesse momento, a preocupação com a forma e os conteúdos que deveriam estar contidos no Módulo *online*, já que este seria aberto a todos os públicos – diferentes níveis de conhecimento e experiência; diferentes culturas e posicionamentos. A fim democratizar esse conhecimento e, inclusive, romper com barreiras de linguagem, a equipa portuguesa desenvolveu o Módulo *online* em inglês – como era obrigação, mas também uma versão em português – na tentativa de poder ter mais impacto com o público local.

Importante mencionar que foi a primeira vez que o OLO criou um Módulo de Ensino *online*, havendo sido essencial o processo colaborativo para a supressão das dificuldades e rumo à criatividade, como se observa na figura 9. Para suporte aos conteúdos, às atividades pedagógicas e às avaliações, utilizamo-nos de uma série de ferramentas e métodos, como

textos, imagens, áudios, vídeos e atividades dinâmicas criadas através da plataforma H5P - <https://h5p.org/>.

Figura 9: Coconstrução do Módulo de Ensino online.



Fonte: Vários autores. Projeto *Partibridges*.

Considerações finais

A coconstrução dos Módulos de Ensino em Portugal deu-se a partir de encontros entre um grupo que reuniu professores universitários, investigadores, estudantes de ensino superior, pescadores membros de uma associação de pesca artesanal local, técnicos nacionais e internacionais e outros membros da comunidade costeira local, através de dinâmicas colaborativas. A garantia de uma diversidade social e cultural na produção do conhecimento académico, é aqui entendida enquanto fulcral para o estabelecimento de sociedades mais ecológicas. Posicionando o ensino superior como uma ferramenta que deve ser, cada vez mais, inclusiva e capaz de responder às necessidades locais, a inserção de não académicos em todo o processo de coconstrução dos Módulos – inclusive como educadores / professores, contribuiu diretamente para a difusão de saberes cidadãos e ecológicos, por se tratar de *momentum* (1) de mútuo aprendizado e empoderamento – a todos os envolvidos, inclusive alunos e ouvintes; (2) de reconhecimento do valor da diversidade de conhecimentos para a sustentabilidade costeira; e (3) de fortalecimento da democracia e da justiça social.

A introdução de saberes e perspectivas cidadãs e comunitárias, por vezes invisíveis e marginalizadas pelas estruturas de poder dominantes, representa um momento - tempo e processo, de mudança. Representa uma transformação multinível que, a partir da diversidade de saberes, leva à construção de um saber comum.

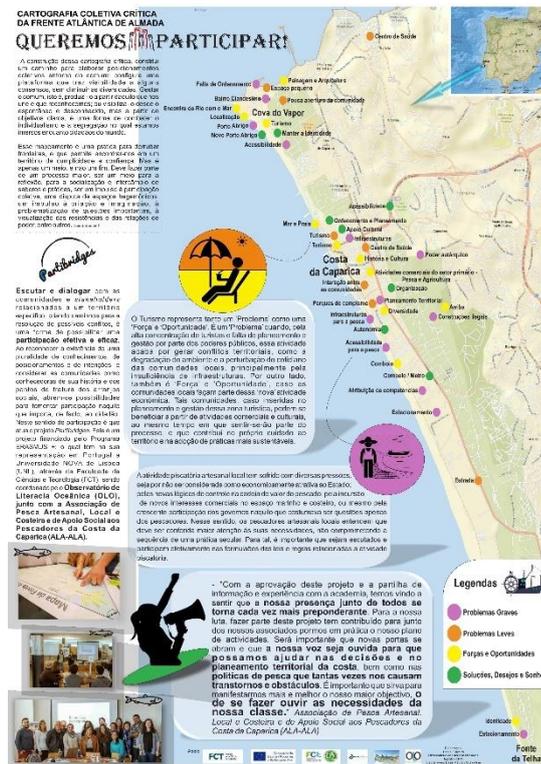
Com base em formatos metodológicos de abordagem comunitária, como a Etnografia Crítica e a Pesquisa-Ação, e por meio de um modelo educacional mais democrático, caminhou-se para a reafirmação e o empoderamento das identidades culturais e à desmistificação da hegemonia do conhecimento científico, reforçando a dimensão transversal do ensino. Assim, oferece ao ensino superior a capacidade de evoluir nas suas propostas, criando novas possibilidades para as instituições de ensino superior, em que a práxis (saberes e práticas) da sociedade civil seja inserida, e onde as necessidades de grupos culturais silenciados em nossa sociedade atual, sejam a alavanca mestra do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Pela aceitação dos diversos saberes e pelo estabelecimento de encontros múltiplos e dinâmicos, foi possível constituir-nos como um corpo pensante – ou uma unidade na pluralidade. A compreensão coletiva do nosso principal objetivo – justiça espacial: social, intelectual e ambiental, aos pescadores artesanais locais, nos permitiu alcançar a confiança, autonomia e liberdade para participar e sermos atores diretos nas transformações sociais a que aspiramos.

Alguns dos pontos positivos que podemos destacar, tem relação com o fortalecimento da participação dos/das jovens pescadores/pescadoras na realidade local, com o estabelecimento de novos canais de comunicação e do empoderamento dos membros. Destacamos abaixo, uma fala de uma pescadora durante o processo de coconstrução do Módulo Pt, que foi inserida em um poster de divulgação, criado a partir de uma dinâmica de Mapeamento Cultural, conforme figura 10.

“Com a aprovação deste projeto e a partilha de informação e experiência com a academia, temos vindo a sentir que a nossa presença junto de todos se torna cada vez mais preponderante. Para a nossa luta, fazer parte deste projeto tem contribuído para junto dos nossos associados pormos em prática o nosso plano de actividades. Será importante que novas portas se abram e que a nossa voz seja ouvida para que possamos ajudar nas decisões e no planeamento territorial da costa, bem como nas políticas de pesca que tantas vezes nos causam transtornos e obstáculos. É importante que sirva para manifestarmos mais e melhor o nosso maior objectivo, o de se fazer ouvir as necessidades da nossa classe.” (ALA-ALA, 2018).

Figura 10: Mapeamento Cultural no processo de coconstrução do Módulo Pt.



Fonte: Os autores. Projeto Partibridges.

A ralé, no sentido de Hegel, da sociedade local, esteve envolvida em todo o processo *Partibridges* em Portugal. A ALA-ALA, que nunca antes havia tido a oportunidade de fazer parte de um projeto participativo e/ou de tomar decisões em qualquer processo de sua vida profissional – a pesca artesanal, assim como pessoas de um bairro de lata (“favela”) costeiro local, estiveram envolvidas não apenas como participantes ouvintes, mas como interlocutoras e educadoras. Nesse caso, o idioma e a gestão administrativo-financeira atuaram como uma enorme barreira e, ao mesmo tempo, um enorme empurrão. Este duplo papel foi sentido pela falta de experiência, por um lado, e pela persistência e coragem, por outro. É preciso destacar que, o envolvimento de qualquer público foi possível porque os parceiros académicos – OLO, buscaram a decolonização do processo em ato, discutindo todas as questões e dúvidas em conjunto, assim como a tentativa de viver os próprios sintomas presentes na classe piscatória artesanal local. Assim, foi possível a promoção de uma visão coconstruída sobre os problemas socioambientais locais e as possibilidades dessa classe e da zona costeira local - reafirmando que todos os seres humanos são capazes de atuarem em seus espaços de pertença, ressignificando a importância do conhecimento local e tradicional – historicamente reprimido

e isolado das tomadas de decisões públicas, e desmistificando a hegemonia do conhecimento académico.

Agradecimentos

Os autores agradecem à FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal) através do projecto estratégico UIDB/04292/2020 concedido à MARE.

Referências

BALIBAR, Étienne. **Politics and the Other Scene**. London: Verso. 2011.

BAUTERS, Merja., LAKKALA, Minna., PAAVOLA, Sami., KOSONEN, Kari., e MARKKANEN, Hannu. **KPE (Knowledge Practices Environment) supporting knowledge creation practices in education**. In Moen, Anne, Mørch, Anders I. & Paavola, Sami (Eds.), Collaborative Knowledge Creation: Practices, Tools, Concepts (p. 53-74). (Technology enhanced learning; Vol. Vol. 7). Rotterdam: Sense publishers, 2012.

BEEBEEJAUN, Yasminah; DUROSE, Catherine; REES, James; RICHARDSON, Joanna e RICHARDSON, Liz. **Beyond Text: Exploring Ethos and Method in Co-Producing Research with Communities**. Community Development Journal 49(1): 37-53, 2014.

BISPO, Antônio. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BOOKCHIN, Murray. **The Ecology of Freedom: The emergence and dissolution of hierarchy**. Palo Alto, Calif: Cheshire Books. 1982.

CARSPECKEN, Phil. **Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide**, Routledge, New York, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional**. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma fusão entre pesquisadores académicos e professores praticantes**. Tradução de CARVALHO, T.P. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 23, n. 2, p. 371-393. 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução a filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Learning to question: A pedagogy of liberation** (trad. Tony Coates). New York, NY: Continuum, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra. 1974.

GIBBONS, Michael; TROW, Martin; SCOTT, Peter; SCHWARTZMAN, Simon; NOWOTNY, Helga e LIMOGES, Camille. **The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies**. 10.2307/2076669. 1994.

HENRIQUES, Rafael da Silva. **A Promoção da Autonomia numa sala do Movimento da Escola Moderna**. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação, 2015.

KOGLIN, Till e PETTERSSON, Fredrik. **Changes, Problems, and Challenges in Swedish Spatial Planning—An Analysis of Power Dynamics**. Sustainability. 9. 1836. 10.3390/su9101836. 2017.

LEWIN, Kurt. **Group decisions and social change**. In Swanson, Guy E. (Ed.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, pp. 459-473, 1952.

MASEMANN, Vandra. **Critical ethnography in the study of comparative education**, *Comparative Education Review* 26, 1-15. 1982.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães e Castro, Paula Almeida (orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books. 2011.

MAY, Stephen e FITZPATRICK, Katie. **Critical Ethnography**. In Atkinson, Paul, Delamont, Sara, Cernat, Alexandru, Sakshaug, Joseph W. e Williams, Richard A. (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations*. doi: 10.4135/9781526421036831954. 2019.

MESQUITA, Mônica. (Org.). **Fronteiras Urbanas. Ensaio sobre a humanização do espaço**. Anonymage, Viseu /Portugal. 2014.

MESQUITA, Mônica. **UrbanBoundariesSpace. Disturbing choices and the place of the critical research/researcher in the capitalist wile**. In Straehler-Pohl, Hauke, Bohlmann, Nina e Pais, Alexandre. (Eds) *The disorder of mathematics education. Challenging the socio-political dimension of research*. (307-320 pp.). ISBN: 978-3-319-34005-0; 978-3-319-34006-7(eBook). (pp. 307-320). Springer, New York / USA. 2017.

OLIVEIRA, Daniel Gomes Batista. **Coconstruindo conhecimento para uma nova cultura de Planeamento Costeiro**. 2019. Dissertação (Mestrado em Urbanismo Sustentável e Ordenamento do Território) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade NOVA de Lisboa, 2019.

POOL, Steve. **Everything and nothing is up for grabs: Using artistic methods within participatory research**. In Facer, Keri. and Dunleavy, Katherine. *Connected Communities*

Foundation Series. Bristol: University of Bristol/AHRC Connected Communities Programme. Realities and prospects in small-scale fisheries (pp. 309–331). Dordrecht: Springer, 2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SALLEH, Hiron. **A critical ethnography of teacher development and change in a collaborative group setting to improve practice**. Doctoral thesis, 2008.

THOMAS, Jim. **Doing Critical Ethnography**, Sage, Newbury Park, 1993.

ZAMENOPOULOS, Theodore e ALEXIOU, Katerina. **Co-Design as Collaborative Research**. In Facer, Keri e Dunleavy, Katherine (eds.) Connected Communities Foundation Series. Bristol: University of Bristol/ AHRC Connected Communities Programme, 2018.

Submetido em: 29-04-2022

Publicado em: 15-08-2022