



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL (PPGEMP)
ÁREA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO

JANAINA DE ALMEIDA SOUSA

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS: PERSPECTIVAS E
PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Brasília

Janeiro 2022



JANAINA DE ALMEIDA SOUSA

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS: PERSPECTIVAS
E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa em Processos Formativos e Profissionalidades, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, realizada sob orientação do Prof. Dr. Tel Amiel.

Brasília

Janeiro 2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dA447p de Almeida Sousa, Janaina
Práticas Educacionais Abertas: perspectivas e práticas
docentes na educação básica / Janaina de Almeida Sousa;
orientador Tel Amiel. -- Brasília, 2022.
153 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Práticas Educacionais Abertas. 2. Educação Aberta. 3.
Formação docente. 4. Inovação. 5. Cultura escolar. I. Amiel,
Tel, orient. II. Título.

JANAINA DE ALMEIDA SOUSA

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS: PERSPECTIVAS
E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa em Processos Formativos e Profissionalidades, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Prof. Doutor Tel Amiel - Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Elena Maria Mallmann – Membro Externo
Universidade Federal de Santa Maria/ RS (UFSM)

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos – Membro Interno
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza - Membro Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à minha família por estimular sempre meu crescimento pessoal e profissional, em especial ao Wagner, companheiro de vida, e às minhas irmãs e amigas Jaqueline e Júlia, que estiveram ao meu lado nos momentos difíceis e foram meu amparo durante essa jornada.

Ao meu orientador, Tel Amiel, que mesmo diante de toda sua grandeza e brilhantismo intelectual se demonstrou um profissional extremamente amoroso durante essa jornada. Sua serenidade, compreensão, humanidade e respeito tornou o caminho árduo mais agradável. A você, todo o meu respeito e admiração.

À Professora Elena Maria Mallmann, ao Professor Juarez José Tuchinski dos Anjos e ao Professor Rodrigo Matos de Souza, por aceitarem compor a comissão examinadora dessa pesquisa e por acrescentar a esta valiosas contribuições.

À Priscila Gonsales e Daniel Pinheiro, coordenadores do curso Líderes Educação Aberta, cuja receptividade e colaboração foram essenciais à realização deste estudo. E, claro, aos concluintes do curso Líderes Educação Aberta que gentilmente compartilharam seu tempo, conhecimento e experiências, tornando-se o alicerce para a concretização desse empreendimento.

Ao Evanildo Carvalho, chefe e amigo, grande incentivador de meu progresso intelectual e profissional, que realizou todos os esforços possíveis para que esse sonho fosse realizado. A você, imensa gratidão, respeito e admiração.

Não poderia deixar ainda de externar minha gratidão pela oportunidade de ingressar como discente na Universidade de Brasília, importante instituição de ensino superior pública que cumpre papel relevante de produção e disseminação de saberes à sociedade.

Sou muito grata a todos e, principalmente, à Deus pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional e, ainda, pelas experiências que os encontros da vida me proporcionaram.

RESUMO

A crescente integração de novas mídias no campo educacional provoca, dentre outras implicações, a necessidade de transformação de práticas e dos modos de produção e disseminação do conhecimento no ambiente de aprendizagem. As Práticas Educacionais Abertas (PEA) se demonstram como uma contribuição emergente para essas necessidades, beneficiando-se da cultura digital e da diversidade de espaços formativos. O presente trabalho tem por objetivo conhecer as concepções, apropriações e problematizações acerca de PEA na educação básica, a partir da perspectiva de participantes do curso Líder Educação Aberta. Trata-se de tema em ascensão e em construção, com uma lacuna de estudos teóricos e empíricos que explorem tais práticas no contexto da educação básica, principalmente no Brasil. Com base em referências teóricas, o estudo promove o debate sobre os conceitos de PEA, inovação e cultura escolar, evidenciando suas possíveis relações, além de promover a reflexão de suas implicações para a formação docente. Por meio de abordagem qualitativa, o estudo fez uso de pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e análise documental como métodos. Da revisão foram extraídas três categorias que nortearam o percurso investigativo: *Características das PEA*, *Características do educador aberto* e *Práticas do educador aberto*. As entrevistas foram realizadas com sete educadores, em interações online e síncronas. A análise documental se constituiu no exame de quatro artefatos resultantes de práticas abertas, fornecidos de forma voluntária pelos participantes. Os resultados sugerem que as concepções e práticas analisadas condizem com experiências educacionais que buscam oportunizar o acesso ao conhecimento, promover o diálogo e o respeito, além de valorizar as contribuições dos diversos sujeitos na construção do conhecimento. Observou-se, a partir da hibridação das narrativas, que PEA são descritas como práticas flexíveis, que buscam promover a colaboração, o compartilhamento e o equilíbrio nas relações de ensino-aprendizagem, induzindo ao desenvolvimento de um ambiente estimulador da autonomia e da liberdade dos educandos, no qual as novas mídias e a cultura digital se demonstram benéficas. Os apontamentos revelam, ainda, o educador aberto como um profissional comprometido com a temática, engajado em comunidades de práticas e que dispõe de habilidades para a interação com recursos digitais. Como importante apontamento originado na ação reflexiva dos educadores, foi constatada a relação entre a progressão da abertura de suas práticas e seu nível de conhecimento de PEA. A contribuição técnica do estudo consiste em um *Guia para a Prática Docente Aberta*, que busca disponibilizar em linguagem acessível os conhecimentos mobilizados e elaborados durante a pesquisa, abordando conceitos, sugestões de atividades e indicações de ferramentas e recursos que podem colaborar para PEA.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educacionais Abertas; Educação Aberta; Formação docente; Inovação; Cultura escolar.

ABSTRACT

The increasing integration of new media in the educational field leads, among other things, to the need to transform practices and how knowledge is produced and disseminated in learning environments. Open Educational Practices (OEP) are an emerging contribution to these demands, benefiting from the digital culture and from the diversity of formative spaces. This work aims to identify the conceptions, appropriations, and questions surrounding Open Educational Practices in basic education, from the perspective of the participants in a course entitled 'Open Education Leaders'. It is an emerging and evolving concept, with a gap of theoretical and empirical studies that examine such practices in the context of basic education, particularly in Brazil. Grounded in existing theory, the study promotes a debate about the concepts of OEP, innovation, and school culture, highlighting their possible relationships, as well as promoting reflection on their effects on teacher education. Through a qualitative approach, the study made use of bibliographic research, semi-structured interviews, and document analysis as methods. From the theoretical review, three categories were extracted to guide the investigative process: Characteristics of the OEP, Characteristics of the open educator, and Practices of the open educator. The interviews were conducted with seven educators through online and synchronous interactions. Document analysis was conducted through the examination of four artifacts, which were products of open practices, voluntarily provided by the participants. The results suggest that the conceptions and practices analyzed are consistent with educational experiences that seek to enhance access to knowledge, to promote dialogue and respect, and to promote the contributions of participants in the process of knowledge building. From the hybridization of the narratives, one can identify that OEP are described as flexible practices, which seek to promote collaboration, sharing, and a balance in the relationships that are established by teaching-learning, leading to the development of a learning environment that stimulates students' autonomy and freedom, where new media and digital culture provide added benefits. The findings also reveal the open educator as a professional who is committed to OEP, engaged in communities of practice, and who demonstrates skills in interacting with digital resources. An important theme has arisen in the reflective action of the educators, the relationship between an increased level of openness in their practices and their level of knowledge of OEP. The technical product of the study consists in a *Guide to Open Teaching Practices*, which seeks to make available, in an accessible language, the knowledge that was investigated and elaborated during this research project, addressing concepts, suggestions for activities and proposing tools and resources that can collaborate with OEP.

KEY WORDS: Open Educational Practices; Open Education; Digital culture; Teaching education; Innovation; School culture.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 Participantes da pesquisa.....	12
Quadro 2 Categorias apontadas pela literatura acadêmica	14
Quadro 3 Estrutura das PEA para educação Aberta, traduzido (Huang et al, 2020).....	39
Quadro 4 Adaptado - Fábrica do Educador Aberto, traduzido (Nascimbeni e Burgos, 2016)....	41
Quadro 5 Matriz de Difusão de Práticas Abertas, traduzido (Ehlers, 2011)	43
Quadro 6 Perguntas utilizadas para avaliar as concepções sobre PEA	85
Quadro 7 Questões norteadoras para o desenvolvimento de PEA nas dimensões apontadas pela pesquisa	117
Figura 1 Abordagem e métodos utilizados na pesquisa	16
Figura 2 Quadro esquemático de PEAs.....	45
Figura 3 Elementos integrantes da relação entre PEA e a cultura digital na visão dos participantes	96
Figura 4 Conceitos relacionados às PEA e suas relações na visão dos entrevistados (elaborado pela pesquisadora)	98
Figura 5 Fatores de influência na identidade do educador aberto (elaborado pela pesquisadora)	99
Figura 6 Proposta de atividade e produtos publicados em rede social (autor I5)	112
Figura 7 Plano de aula que explora o conhecimento sobre hardware aberto (autor I5)	113
Figura 8 Dimensões para o desenvolvimento de PEA emergente nas interlocuções	116
Figura 9 Áreas da atividade educacional relevantes ao desenvolvimento de PEAS. Fonte: Sousa (2022)	126
Figura 10 Sumário do Livro "Comunismo e Capitalismo", produzido por aluna do ensino fundamental.....	148
Figura 11 Parte do capítulo "A máquina que salvou a memória das máquinas" (produzido por aluna do ensino fundamental)	149
Figura 12 Parte do capítulo "Resistência na Arte" (Produzido por aluna do ensino fundamental)	150
Figura 13 Plano de ensino que aborda conceitos sobre lógica computacional (autor, I5)	151
Figura 14 Parte de plano de ensino que introduz o uso de novas mídias (autor, I5).....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EA – Educação Aberta

PEA – Práticas Educacionais Abertas

REAs – Recursos Educacionais Abertos

EUA – Estados Unidos da América

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura

PLN – Traduzido do Inglês *Personal Learning Network*, Rede Pessoal de Aprendizagem

CETIC BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
OS CAMINHOS DA PESQUISA	7
Revisão de Literatura	8
Métodos de pesquisa	9
Universo de Pesquisa	9
Curso Líder Educação Aberta	10
Entrevistas	11
Instrumento de coleta de dados das entrevistas	12
Análise documental	15
Tratamento dos dados	17
1. PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS	18
1.1 PEA propiciadas por REA	20
1.2 PEA para além dos REA	22
1.3 Definindo PEA de forma expansiva	26
1.4 Questões relacionadas à produção de PEA	32
1.4.1 Identidade do educador	33
1.4.2 Novas Mídias	34
1.4.3 Princípios éticos	36
1.5 Conceituando PEA a partir das funções da docência	38
2. INOVAÇÃO, PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E FORMAÇÃO DOCENTE	48
2.1. Inovação e práticas educacionais	48
2.1.1 Cultura Escolar e as Práticas Educacionais	53
2.2 Identidade, Formação docente e PEA	56
2.3 Uma perspectiva de formação de educadores abertos	64
3. EDUCAÇÃO ABERTA E EDUCAÇÃO PROGRESSISTA: TRAJETÓRIAS E ENTRELACES	67
3.1 EDUCAÇÃO ABERTA	67
3.1.1 Fundamentos e Práticas da EA	67
3.1.2 Histórico da Educação Aberta	71
3.3 EDUCAÇÃO PROGRESSISTA	77
3.3.1 Princípios e Práticas da Educação Progressista	79

3.4 CONVERGÊNCIAS ENTRE OS MOVIMENTOS EDUCACIONAIS	83
4. AS EVIDÊNCIAS DOS DISCURSOS E PRÁTICAS	85
4.1 Características das Práticas Educacionais Abertas	85
4.2 O Educador Aberto	99
4.3 Práticas do Educador Aberto	105
4.4 A tessitura entre teorias, concepções e práticas	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
5. COMPARTILHANDO SABERES	124
BIBLIOGRAFIA CITADA	134
APÊNDICE I: Roteiro para entrevista semiestruturada	141
APÊNDICE II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	143
APÊNDICE III: Formulário de Coleta de Produtos de Práticas Abertas	146
APÊNDICE IV: Descrição de Produtos de PEA (Análise Documental)	147

INTRODUÇÃO

Diante de um cenário social e tecnológico em constante transformação, surge a necessidade de que educadores incorporem novas formas de relação com o mundo e com o conhecimento em suas práticas, sobretudo por meio das tecnologias de comunicação e informação (TICs), que serão denominadas neste estudo como novas mídias¹. Um panorama da integração desses recursos à educação é revelado pela pesquisa *TICs Educação*² (CETIC.br, 2020), que investiga o acesso, uso e apropriação de TICs por professores e alunos na educação básica.

Tendo como referência o ano de 2019, período letivo anterior à suspensão de aulas presenciais em decorrência do COVID-19, a pesquisa apontou que a maior incidência da aplicação de novas mídias entre educadores da área urbana se destinou à promoção de novas práticas de ensino, abrangendo a resposta de aproximadamente 78% dos participantes (69% em escolas públicas e 88% em escolas particulares). Deste grupo, 48% revelaram envolver jogos e aplicativos na realização de atividades com seus alunos. Dentre as apropriações das novas mídias e da internet são elencados a realização de avaliações de ensino com os estudantes (43%) e o desenvolvimento de conteúdos da própria disciplina (94%), sendo que 65% dos participantes realizam a verificação de permissões de uso dos recursos obtidos pela internet.

Do ponto de vista dos estudantes, a mesma pesquisa revela a crescente interação e busca de informações e conteúdos em redes sociais para a realização de atividades escolares. Dentre os estudantes com acesso à internet, 61% declararam recorrer ao WhatsApp para esse fim, seguido do Instagram (11%) e do Facebook (9%). Esses resultados indicam a elevada permeabilidade do campo educacional às novas mídias e suscitam a reflexão sobre suas implicações nas políticas públicas, nas teorias e nas práticas educacionais, que devem abranger desde questões de acesso ao conhecimento e perpassar por problemáticas éticas e didáticas.

¹ Adota-se neste estudo a definição de Manovich (2001) na qual novas mídias são entendidas como produtos da convergência entre as mídias existentes (gráficos, imagens, espaços, sons e textos) e o computador, tornando-as produtos facilmente manipuláveis.

² Dados e tabelas disponíveis nos links <https://www.cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-professores/> e <https://www.cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-alunos/>

Diante desse cenário, no que tange às implicações didáticas, as Práticas Educacionais Abertas (PEA) se despontam como uma contribuição para a crescente necessidade de transformação nos modos de produção e disseminação do conhecimento na educação, beneficiando-se da cultura digital³ e da diversidade de espaços formativos para a elaboração do processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento dessas práticas e as reflexões sobre as implicações do contexto da cultura digital na educação, sobretudo para os educadores, emergiram a partir das vivências da pesquisadora em seu contexto de exercício profissional. Assim, desempenhar a função de pedagoga em Programas Socioeducativos do Superior Tribunal de Justiça (STJ) tornou possível uma maior aproximação com vários educadores e estudantes da educação básica.

Vale ressaltar que os referidos programas são realizados há 20 anos, consistindo em vistas agendadas, cujo público-alvo são estudantes de instituições de ensino básico do DF e entrono. Dentre as atribuições desempenhadas pela pesquisadora no contexto dos programas estão a elaboração e atualização curricular, a sugestão de design instrucional, bem como a indicação de ferramentas, recursos e didáticas adequados a cada público.

No ano de 2018, a atualização de conteúdos para os programas do ensino fundamental e médio induziu a uma pesquisa informal⁴ realizada pela pesquisadora com educadores e educandos para investigar de que forma os conteúdos apresentados nos programas poderiam se tornar mais atrativos para seu público. O diálogo constante com esses atores evidenciou o crescente engajamento dos estudantes com as novas mídias, bem como a elevação do emprego destes recursos nas atividades de ensino com o intuito de incorporar inovações às práticas educacionais. Por outro lado, alguns educadores pontuaram que a mera utilização desses recursos não garante a participação dos estudantes na construção do conhecimento, entendida por eles como questão crucial para a educação.

As reflexões apontadas provocaram questionamentos quanto às maneiras de explorar ao máximo as potencialidades das novas mídias para aprimorar o processo de

³ O termo é entendido como correspondente do conceito de Cibercultura, que segundo Pierre Lévy (1999) representa um conjunto de técnicas, práticas, valores, atitudes modos de pensamento que se desenvolvem com os meios de comunicação em rede.

⁴ Foram entrevistados, por meio de conversas informais, 15 educadores e 20 educandos visitantes dos programas socioeducativos no período de março a junho de 2018.

construção do conhecimento. Essas indagações motivaram uma investigação literária inicial, na qual as Práticas Educacionais Abertas (PEA) emergiram como uma proposta adequada às inquietações existentes. De forma sucinta, a literatura acadêmica compreende PEA como práticas pautadas nos princípios do movimento da Educação Aberta (EA) — que visa o amplo acesso ao conhecimento — e que envolvem a integração de novas mídias à educação. A descoberta desse conceito suscitou o interesse em realizar uma investigação aprofundada sobre a temática, cuja revisão de literatura é apresentada no capítulo I deste estudo.

Por se tratar de tema em ascensão, PEA é compreendida como uma ideia em contínua formulação, produzindo reflexos na literatura sobre o assunto. As publicações pertinentes à temática comportam um conjunto variado de teorias que as abordam sob diversas perspectivas. Enquanto algumas focam no uso de Recursos Educacionais Abertos (REAs) como condição essencial ao exercício de PEA (CONOLE, 2010; PULKER e KUKULSKA-HULME, 2020; WILEY e HILTON, 2018), outras têm como ponto de partida atitudes e ações do educador (CHIAPPE e ADAME, 2018; NASCIMBENI e BURGOS, 2016). Ainda há aquelas que ressaltam o emprego de práticas de colaboração para a promoção da aprendizagem (CRONIN, 2017; EHLERS, 2011; HUANG et al., 2020). A amplitude de perspectivas denota a necessidade de realizar investigações que possam contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno.

Além disso, a maior parte das produções são embasada nas realidades de países europeus e norte-americanos, havendo algumas que abordam experiências na África e na China. Poucas são as pesquisas desenvolvidas no contexto da América-Latina e em países em desenvolvimento como o Brasil, embora PEA já venham sendo exercidas e estudadas em nossa realidade há pelo menos uma década.

Outro aspecto a ser considerado se relaciona à predominância de estudos que exploram PEA a partir de experiências e práticas no ensino superior ou na formação docente, havendo uma lacuna quanto a estudos que busquem compreender seu exercício no contexto da educação básica.

Diante dos fatos elencados, torna-se importante compreender os significados que essa proposta representa para educadores do nível da educação básica, englobando as questões e implicações subjacentes a sua incorporação às práticas educacionais cotidianas. Assim, emerge como problema de pesquisa a seguinte questão: Como os

educadores em nosso contexto sociocultural conceituam e exercem Práticas Educacionais Abertas?

Para além da reflexão crítica sobre as práticas educacionais, conhecer as concepções e formas de ação dos educadores relacionadas às PEA permitiu formar uma base de conhecimentos pautadas em práticas e experiências efetivadas em ambientes de aprendizagem diversos, contribuindo para novas formas de desenvolvimento profissional.

A pesquisa proposta buscou avanços a partir das lacunas identificadas sobre o assunto ao ser realizada em país em desenvolvimento da América-Latina (portanto, fora da perspectiva geográfica abordada pela maioria dos estudos) e ao estabelecer como contexto de investigação o segmento da educação básica (diferentemente das produções científicas disponíveis). Por fim, seus resultados consistem em uma das escassas produções disponibilizadas em língua portuguesa sobre PEA, visto que a grande parte das publicações são disponibilizadas em língua inglesa.

O objetivo geral do estudo consistiu em *conhecer as concepções, apropriações e problematizações acerca de PEA na educação básica, a partir da perspectiva de participantes do curso Líder Educação Aberta*, que será explanado em detalhes adiante.

Os objetivos específicos consistiram em:

1. Identificar as características inerentes a PEA;
2. Identificar elementos constituintes da identidade do “educador aberto” e compreender seu papel diante das PEA;
3. Elencar a perspectiva de PEA inerente às práticas dos profissionais participantes do estudo;
4. Produzir e disponibilizar um guia sobre PEA, elaborado a partir dos resultados da pesquisa e tendo como foco a formação docente.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro, *Práticas Educacionais Abertas*, explora os conceitos e perspectivas presentes na literatura acadêmica sobre o tema pesquisado com a finalidade de propiciar ao leitor uma compreensão abrangente do assunto e das questões e problematizações que o circundam. Ao final é apresentado o conceito de PEA elaborado a partir da investigação teórica.

O segundo capítulo, *Inovação, Práticas Educacionais Abertas e Formação Docente*, tece considerações relevantes para a análise e compreensão das PEA nos contextos e culturas dos ambientes de aprendizagem, tendo como foco o processo de

mudança de práticas. São promovidas, ainda, reflexões sobre a interrelação entre PEA e a formação docente.

Já o terceiro capítulo, *Educação Aberta e Educação Progressista: trajetórias e entrelaces*, busca resgatar o contexto histórico de desenvolvimento dos ideais e dos movimentos educacionais ligados à formação do pensamento aberto, que fundamenta as PEA. Esse percurso visa proporcionar uma melhor compreensão das bases nas quais estas práticas são alicerçadas para facilitar o entendimento de seu significado.

No quarto capítulo, *Evidências dos Discursos e Práticas*, são realizados apontamentos sobre aspectos essenciais ao entendimento e à produção de PEA, viabilizados pelas interlocuções com os participantes na pesquisa de campo e pela análise dos produtos de práticas. Esses aspectos foram estruturados e organizados com base nas três categorias de análise provenientes da literatura — *Características das PEA*, *Características do educador aberto e Práticas do educador aberto* — e trazem contribuições e orientações relevantes ao processo de abertura das práticas educacionais.

O quinto capítulo, *Compartilhando Saberes*, se destina apresentar os conhecimentos formulados durante o processo de investigação de forma sistematizada e em linguagem acessível, em formato de guia, cujo público-alvo são educadores.

Por fim, são tecidas algumas considerações no sentido de evidenciar as contribuições do estudo realizado para a comunidade em geral e para o campo de pesquisa da Educação Aberta, além de indicar possibilidades investigativas para ampliar o debate promovido.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A investigação realizada se pautou no entendimento de que as experiências vivenciadas estruturam a forma dos indivíduos de conhecer o mundo, que é analisada e processada por meio dos conceitos e contextos por eles construídos (FLICK, 2009). Nesse sentido, admite-se que os significados são elaborados na relação dos indivíduos com as realidades de nosso mundo, tendo diferentes indivíduos visões distintas do mesmo fenômeno (CROTTY, 1998).

Com referência na perspectiva teórica do interpretativismo, os fenômenos analisados na pesquisa foram interpretados como eventos culturais e socialmente situados

(CROTTY, 1998). Assim, as PEA foram analisadas como conhecimentos e práticas cujo processo de elaboração e seus produtos são mediados social e historicamente, sendo os sujeitos seus autores e coautores.

Nessa perspectiva, a figura do pesquisador é considerada como coautora da interpretação resultante da realidade observada, pois como aponta Creswell (2010, p. 211) “[...] os investigadores identificam explicita e reflexivamente seus vieses, seus valores e suas origens pessoais, tais como gênero, história, cultura e status socioeconômico que podem moldar suas interpretações durante um estudo”.

Os resultados alcançados foram alicerçados nos procedimentos de revisão de literatura (dissertações, teses e artigos); no percurso metodológico adotado para a construção de dados, constituídos de entrevistas e de pesquisa documental (produtos de práticas); assim como na categorização temática e na análise dos conteúdos, conforme detalhado a seguir.

Revisão de Literatura

Inicialmente havia a pretensão de elaborar uma revisão sistemática da literatura em torno das PEA. Entretanto, em um primeiro levantamento foram identificadas as publicações de Koseoglu e Bozkurt (2018) e de Clinton-Lisell (2021), trabalhos recentes que cumprem esse papel. Avaliou-se, ainda, a viabilidade de efetivar revisão sistemática com base na produção nacional sobre o assunto. Contudo, em levantamento preliminar realizado por meio de uma busca livre, constatou-se que o volume de publicações em língua portuguesa era exíguo, de forma a não sustentar razões para tal empreendimento.

A busca livre foi realizada em dois repositórios de artigos científicos, o Scopus e o Scielo, a partir dos termos PEA, Práticas Educacionais Abertas e Práticas Abertas. Foram encontrados três artigos, dos quais apenas dois revelaram pertinência com o tema após a análise de seu resumo. Destes, um consistia em tradução de artigo produzido por Chiappe e Adame (2012).

Desse modo, a primeira etapa do estudo consistiu em explorar o tema da pesquisa por meio do procedimento de revisão de literatura, que se iniciou por artigos e produções científicas indicados por especialista no assunto, uma vez que esse material integra conhecimentos já consolidados e fornece um amplo espectro das concepções sobre as

PEA. Constituíram a literatura de base nessa fase as produções de Cronin (2017); Koseoglu e Bozkurt (2018); Wiley e Hilton (2018); Ehlers (2011); e Nascimbeni e Burgos (2016). Posteriormente, foram incorporadas à bibliografia pesquisada publicações mais recentes, visando ampliar os aspectos conceituais do estudo e acrescentar perspectivas mais contemporâneas às já exploradas.

É relevante destacar que toda a literatura que compõe as bases teóricas do estudo foi disponibilizada na ferramenta aberta Zotero⁵, software livre e de código aberto. Além das funcionalidades de organização, catalogação, fichamento e categorização da bibliografia, seu diferencial consiste em tornar acessíveis os dados e possibilitar a produção colaborativa entre seus usuários.

Métodos de pesquisa

Tendo em vista que a etapa de coleta de dados coincidiu com o período de vigência das medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia provocada pelo coronavírus (COVID-19), os métodos de construção de dados adotados na pesquisa buscaram a adequação a esse contexto. Assim, tanto as entrevistas quanto a coleta dos dados da análise documental foram executados por meio de recursos de interação a distância.

PEA estão sob o guarda-chuva da Educação Aberta, área que vem se renovando nas últimas décadas e que no Brasil é de domínio restrito a um pequeno grupo de pesquisadores, educadores e interessados no assunto (AMIEL, SEBRIAM E GONSALES, 2020). O conhecimento desse fato apontou a necessidade de restringir o universo de pesquisa a um grupo que tivesse propriedade no assunto e cujas perspectivas pudessem agregar conhecimentos e contribuições efetivas aos resultados da investigação.

Universo de Pesquisa

Visando contemplar as expectativas e os objetivos do estudo, adotou-se como critério para a seleção do universo de pesquisa o conhecimento prévio de temas

⁵ Link para acesso à biblioteca no Zotero
https://www.zotero.org/groups/2359034/prticas_abertas/library

relacionados à Educação Aberta. A seleção intencional dos interlocutores intentou garantir o foco no objeto da pesquisa (PEA) e possibilitar maior aproximação das concepções e questões presentes na literatura pertinente ao tema.

Ressalta-se que o foco em aspectos emergentes na literatura não excluiu a possibilidade de descoberta de novos temas, fundamentados nas experiências práticas dos interlocutores, que pudessem ser relevantes para a investigação. Partindo das premissas apresentadas, identificou-se como potenciais interlocutores do estudo os concluintes do curso Líder Educação Aberta.

Curso Líder Educação Aberta

O Líder Educação Aberta consiste em curso de formação gratuito e online, voltado a professores, gestores e técnicos da educação básica, promovido pela Iniciativa Educação Aberta (IEA) com apoio da Unesco Brasil. O IEA é um grupo de pesquisa (CNPq), com sede na UnB, que promove a causa da Educação Aberta e reúne acadêmicos, pesquisadores, alunos e pessoas interessadas no assunto. Sua estrutura está organizada em torno da academia (Cátedra UNESCO em Educação a Distância) e do terceiro setor (Instituto Educadigital de São Paulo).

Realizado por meio de encontros síncronos e assíncronos, o curso tem carga horária de 60h e está estruturado em 6 módulos de conteúdo, cada um com uma atividade prática. Os temas abordados são Recursos Educacionais Abertos (REA) e competências a ele relacionadas (compreender, buscar, usar, criar e compartilhar); escolhas de licenças flexíveis; produção autoral e uso de repositórios e plataformas para compartilhamento de produção autoral e remix. Além destes, são abordados temas pertinentes à relação entre educação, cultura digital e direitos digitais. O curso promove a experimentação dos participantes com soluções tecnológicas abertas e o uso de software livre.

Considerando as duas turmas do curso, a primeira realizada em 2020 e a segunda concluída em agosto de 2021, a iniciativa abrangeu mais de 60 profissionais da Educação de todo o Brasil, distribuídos entre técnicos, gestores e educadores.

Entrevistas

Com o propósito de tornar explícitas as concepções dos participantes sobre PEA pertinentes às suas experiências subjetivas, uma das etapas do estudo consistiu na coleta de dados verbais, uma vez que esta possibilita “[...] o máximo possível de abertura em relação ao objeto em estudo e às perspectivas do entrevistado [...]” (FLICK, 2009, p. 194).

Considerou-se como método mais adequado à coleta desses dados a entrevista semiestruturada, tendo em vista que ela proporciona o direcionamento temático e a manutenção do foco em tópicos específicos (FLICK, 2009) de interesse do estudo, sem anular a liberdade e autenticidade de expressão subjetiva dos participantes, uma vez que se alicerça no discurso espontâneo (BARDIN, 2011). Desse modo, os dados obtidos forneceram informações filtradas pelos vieses dos entrevistados (CRESWELL, 2010). O referido método contribuiu para uma melhor compreensão do objeto investigado e propiciou uma maior riqueza de dados e informações obtidos.

As entrevistas foram realizadas por meio de encontro online, na modalidade síncrona, com o uso do *software livre* de vídeo conferência *Jitsi*. Cada encontro teve duração média de 50 minutos e seu conteúdo foi gravado em áudio e vídeo com o consentimento dos participantes. As perguntas direcionadas aos interlocutores foram orientadas por questionário de pesquisa, instrumento elaborado especificamente para este fim, tendo como referência três categorias abordadas na literatura – *Características das PEA*, *Características do Educador Aberto* e *Práticas do Educador Aberto*, conforme detalhado adiante.

Participaram voluntariamente das entrevistas sete docentes, integrantes das duas turmas de formação do curso *Líder Educação Aberta* de diferentes estados e regiões do Brasil. Para refinar o critério de seleção dos participantes, adequando-o aos objetivos do estudo, foi realizado o convite àqueles com experiência na docência nos níveis de ensino fundamental e médio da educação básica, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) compreende a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio.

Com a finalidade obter dados complementares pertinentes à formação docente no contexto das PEA, foram convidados dois interlocutores com experiência na formação de

professores. A restrição a dois participantes foi intencional e teve como objetivo manter o foco do estudo na educação básica.

Visando garantir o anonimato de todos os participantes, foi atribuído a cada entrevistado um código composto pela letra (I), que representa a palavra interlocutor, e um número, conforme a ordem de realização da entrevista.

Interlocutor	Atividade Profissional	Estado	Turma
Educação Básica			
I3	Docente de Informática no Ensino Fundamental	SP	2
I4	Docente do Ensino Fundamental	SP	1
I5	Docente de Informática no Ensino Fundamental	SP	2
I6	Docente de Português no Ensino Fundamental	PA	2
I1	Docente no Ensino Técnico	MG	2
Ensino Superior			
I2	Docente do Ensino Superior Cursos de Licenciatura	GO	2
I7	Docente no Ensino Superior - Cursos de Letras e Pedagogia	SP	1

Quadro 1 Participantes da pesquisa

Os dados obtidos foram consentidos pelos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, fornecido em formato eletrônico por intermédio do software aberto *Limesurvey*, cujo modelo se encontra no Apêndice II. As perguntas foram enviadas a cada colaborador com antecedência mínima de 24 horas. Ao final, foi enviada por e-mail a transcrição da entrevista a cada participante, sendo ofertada a oportunidade de revisar ou ratificar suas declarações.

Instrumento de coleta de dados das entrevistas

A elaboração do instrumento das entrevistas foi pautada na codificação temática da literatura. O procedimento de codificação é definido por Flick (2009, p. 277) como a “[...] representação das operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e reintegrados de novas maneiras”, permitindo alcançar a representação do conteúdo ou de sua expressão (BARDIN, 2011).

Assim, os conceitos relevantes da literatura pertinentes ao objeto e aos objetivos da pesquisa foram identificados e classificados por temas, ou seja, códigos. Posteriormente, procedeu-se à categorização dos temas elencados que, conforme ressalta Flick (2009), “[...] refere-se ao resumo desses conceitos em *conceitos genéricos* e ao aperfeiçoamento da relação entre conceitos e conceitos genéricos, ou categorias e conceitos superiores” (p. 277, grifo do autor).

A partir dos procedimentos de codificação e categorização foram identificadas três dimensões presentes na literatura de interesse para o estudo: ***Características das PEA, Características do educador aberto e Práticas do educador aberto***. Embora as duas últimas categorias sejam interdependentes, para facilitar o aprofundamento dos aspectos teóricos a elas relacionados e posterior discussão dos resultados da pesquisa, optou-se por apresentá-las separadamente. Desse modo, na primeira são abordadas características identitárias do educador aberto, enquanto na segunda o enfoque são as práticas realizadas.

Convém salientar que as categorias e códigos elencados nortearam tanto o procedimento de coleta quanto o de análise dos dados, não descartando a possibilidade de incorporação de novos temas e categorias emergentes nas fases de coleta e análise dos dados. Os resultados do procedimento descrito podem ser observados nas tabelas a seguir, que demonstram as três categorias, seus respectivos temas e os autores que os abordam.

Item	Características das PEA	Referências
A01	Abertura presente nas diversas funções e atividades do trabalho educativo	Beethan et al. (2012); Chiappe e Adame (2018); De Rosa e Rajiv (2017); Koseoglu e Bozkurt (2018); Nascimbeni e Burgos (2016)
A02	Atividade centrada no educando	Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017); Chiappe e Adame (2018); Cronin (2017); Cronin e MacLaren (2018); Ehlers (2011); Wiley e Hilton (2018)
A03	Predominância do uso de práticas colaborativas e participativas no processo produtivo	Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017); Bakaitis (2019); Beethan et al. (2012); Chiappe e Adame (2018); Couros (2010); Cronin (2017); Nascimbeni e Burgos (2016); Daukšienė et al. (2020); Ehlers (2011); Declaração de Cape Town (2007); Hogan, Carlson e Kirk (2015); Koseoglu e Bozkurt (2018); Pulker e Kukulska-Hulme (2020)
A04	Não-binário, composto de níveis de abertura visíveis nas práticas docentes	Cronin (2017); Ehlers (2011)
A05	Ocorrem em estrita relação com REA	Conole (2010); Hogan, Carlson e Kirk (2015); Karunanayaka et al. (2015); Murphy (2013); Pulker e Kukulska-Hulme (2020); Wiley e Hilton (2018);

A06	Beneficiadas pelas possibilidades criadas pelas novas mídias e pela internet	Beethan et al. (2012); Cronin (2017); Declaração de Cape Town (2007); Hegarty (2015); Nascimbeni e Burgos (2016); Pulker e Kukulska-Hulme (2020)
A07	Compromisso ético com a Justiça Social, a equidade e a transparência	Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017); De Rosa e Rajiv (2017); Koseoglu e Bozkurt (2018); Tur et al (2020)

Item	Rel.	Características do Educador Aberto	Referências
B01		Influência da identidade pessoal na inclinação à realização de práticas abertas	Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017); Cronin (2017; 2018); Dauksienė et al. (2020); Pulker e Kukulska-Hulme (2020); Tur et al. (2020); Vidal (2009)
B02		Influência da identidade profissional nas práticas exercidas	Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017); Cronin (2017; 2018); Pulker e Kukulska-Hulme (2020);
B03		Influência da Cultura do ambiente de exercício profissional nas práticas do educador	Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017); Cronin (2018)
B04		Busca reconfigurar ações e práticas educacionais diante do contexto da cultura digital e do compromisso ético com a abertura	Hegarty (2015); Tur et al (2020)
B05	A6	Demonstra grau significativo de habilidades para uso de recursos digitais (letramento digital)	Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017); Cronin (2017); Karunanayaka et al. (2015)
B06	A2 A7	Busca, sempre que possível, exercer práticas e promover experiências acessíveis, flexíveis e colaborativas	Beethan et al. (2012); Chiappe e Adame (2018); Cronin e MacLaren (2018); Declaração de Cape Town (2007); Ehlers (2011); Hogan, Carlson e Kirk (2015); Koseoglu e Bozkurt (2018); Nascimbeni e Burgos (2016); Tur et al. (2020);
B07		Engajamento em comunidade de práticas	Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017); Chiappe e Adame (2018); Nascimbeni e Burgos (2016)

Item	Rel.	Práticas do Educador Aberto	Referências
B08	A1 B4	Incorpora a abertura nas diversas atividades do processo de ensino-aprendizagem	Koseoglu e Bozkurt (2018); Tur et al. (2020)
B09	A3 B6	Estimula situações de colaboração e compartilhamento	Bakaitis (2019); Chiappe e Adame (2018); Couros (2010); Cronin (2017); Nascimbeni e Burgos (2016); Tur et al. (2020); Wiley e Hilton (2018)
B10	A6 B4 A2	Incentiva a integração de novas mídias educacionais e de ferramentas abertas	Cronin (2017); Hegarty (2015); Nascimbeni e Burgos (2016); Tur et al. (2020)
B11	A5	Incentiva o uso, produção e disseminação de REAs	Cronin (2017); Hogan, Carlson e Kirk (2015); Conole (2010); Murphy (2013); Nascimbeni e Burgos (2016); Pulker e Kukulska-Hulme (2020)
B12	B3	As práticas desafiam as formas tradicionais de ensino	Cronin (2017); Cronin e MacLaren (2018); Dauksienė et al. (2020); Hogan, Carlson e Kirk (2015)

Quadro 2 Categorias apontadas pela literatura acadêmica

O questionário de pesquisa (instrumento disponibilizado no Apêndice I) foi composto por nove questões abertas, estruturadas em três blocos. O primeiro bloco, constituído de duas perguntas relacionadas à dimensão *Características do educador aberto*, visa a obtenção de dados relativos às identidades pessoais e profissionais dos interlocutores, tais como percurso formativo e interesses, além das características do contexto de atuação profissional. O segundo bloco aborda duas questões alusivas à dimensão *Características das Práticas Educacionais Abertas*, tendo como pressuposto tornar explícitas as concepções dos interlocutores sobre PEA. Por fim, as cinco questões do terceiro bloco são vinculadas à dimensão *Práticas do Educador Aberto* e se destinam à obtenção de informações quanto ao modo como os interlocutores lidam com as questões e problemáticas pertinentes às PEA.

A validação semântica do instrumento foi realizada por três profissionais da área de educação com o objetivo de verificar a clareza das questões elaboradas e eliminar redundâncias. Após este procedimento, a afirmação “As práticas educacionais abertas podem acontecer sem o uso de REAs” foi eliminada da questão 4, fundamentando-se no entendimento de dois avaliadores de que dois subitens dessa questão (P4.1 e P4.3) já contemplavam de forma subsidiária o tema abordado.

Análise documental

Aspirando aprofundar a investigação, a segunda etapa constituiu na análise documental, tendo em vista que “Os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2009, p. 234). Eles permitem alcançar representações inerentes às práticas não acessíveis ou não explicitadas conscientemente pelos participantes. Como enfatiza Bardin,

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (2011, p. 51)

Dessa forma, todos os integrantes das turmas 1 e 2 do curso Líderes Educação Aberta, inclusive os participantes das entrevistas, foram convidados a compartilhar

artefatos produzidos no contexto de uma prática aberta, compreendendo materiais de naturezas diversas, tais como recursos autorais, relatos de práticas, planejamentos, páginas na web, programas, entre outros. A coleta desses artefatos, ou seja, dos produtos de práticas, foi realizada por meio de formulário eletrônico disponibilizado pela plataforma aberta *Limesurvey*. O modelo do formulário está disponível no Apêndice III.

Integraram o *corpus*⁶ da análise documental quatro produtos de práticas compartilhados de forma voluntária: documentário sobre Sistema de Cotas; Produções em vídeo do projeto Imprensa Jovem, disponibilizados em blog; Plano de Aula produzido por professor de robótica; e Livro Didático Resenhado. Esses artefatos⁷ não foram disponibilizados com licença aberta e, em sua maioria, compõem acervo privado das instituições de ensino ou dos educadores, sendo compartilhados apenas para as finalidades desta pesquisa. Todos eles estão descritos em detalhes no Apêndice IV.

A percepção e interpretação das concepções dos entrevistados foi formada pela triangulação das declarações verbais e não-verbais, estas últimas representadas pelos indícios presentes nos documentos obtidos. A figura a seguir representa o percurso metodológico implementado durante o estudo.

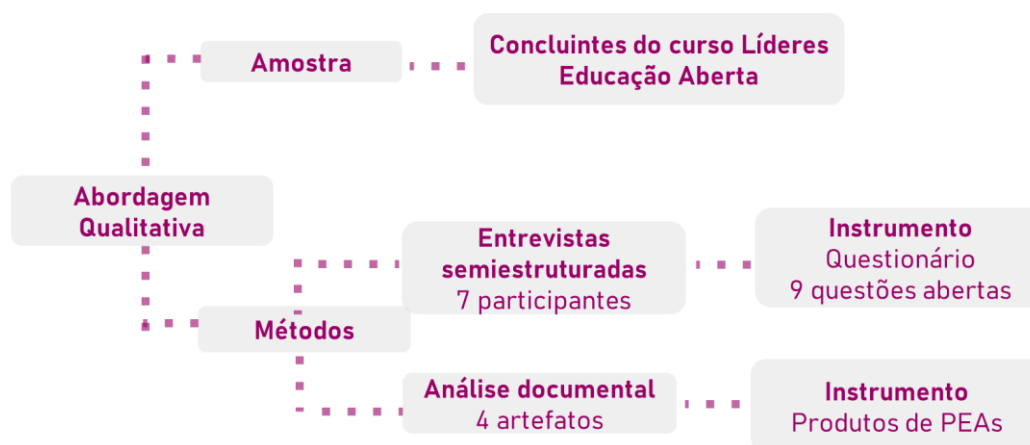


Figura 1 Abordagem e métodos utilizados na pesquisa

⁶ Segundo Bardin (2010), o corpus se constitui do conjunto de documentos considerados no procedimento analítico.

⁷ Por se tratar de materiais produzidos no contextos das práticas profissionais realizadas antes do conhecimento amplo sobre REA, os artefatos fornecidos não possuem atribuições de licenças abertas.

Tratamento dos dados

O tratamento dos dados obtidos foi efetivado pelo método da Análise de Conteúdo. Flick (2009) esclarece que uma de suas características essenciais

[...] é a utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir de modelos teóricos: as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas. (p. 291)

Formaram o *corpus* da pesquisa os relatos resultantes das sete entrevistas realizadas, cujo conteúdo em vídeo e áudio foi transcrito integralmente, bem como quatro produtos de práticas abertas. Desse modo, tendo como referência o método de análise de conteúdos desenvolvido por de Laurence Bardin (2011), procedeu-se à etapa de pré-análise das transcrições, que teve como objetivos identificar as partes significativas para a pesquisa, analisar a presença e ausência de ideias, bem como conhecer as entrelinhas das falas dos entrevistados.

Após essa etapa, prosseguiu-se à seleção de trechos relevantes, conforme critérios semânticos relacionados aos temas e categorias previamente elencados. Bardin (2011, p. 135) enfatiza que “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo os critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Com o propósito facilitar a análise e a comparação, os trechos destacados, ou unidades de registro, foram extraídos e agrupados em uma tabela com cinco colunas, com os seguintes títulos: código da pergunta correspondente, trecho, código do interlocutor, categoria e tema. Assim, as unidades de registro foram agrupadas por semelhança de temas e categorias. Estratégia similar foi adotada na análise dos documentos, consistindo na pré-análise, identificação e agrupamento por temas e categorias.

Os procedimentos realizados tornaram possível colocar em evidência as informações obtidas, constatar inter-relações entre temas e categorias e propiciaram a realização de inferências e interpretações inerentes aos objetivos da pesquisa.

1. PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS

A abertura é um conceito empregado em diversas áreas da atividade humana como a pesquisa (acesso aberto), o ensino (educação aberta), o governo (dados abertos), o desenvolvimento de softwares (software livre e código aberto), a produção de hardwares (hardware aberto), e está associada a denotações variadas como acesso, equidade, autonomia, participação e qualidade.

A concepção de abertura no contexto educacional está ancorada em valores e ideais de liberdade e colaboração, compreendidos no livre acesso; na transparência; no compartilhamento; na abertura em práticas, processos, ferramentas e recursos; e na construção do conhecimento por meio da experiência. Essas premissas geram impactos nos vários níveis de organização das instituições educacionais e em diversos aspectos de suas funcionalidades, exigindo a adoção de uma prática educacional que propicie sua expressão e vivência.

Nos últimos anos, o termo Práticas Educacionais Abertas (PEA) tem sido utilizado com maior frequência na discussão sobre Educação Aberta como representação da possibilidade de renovação das práticas pedagógicas e das relações de ensino-aprendizagem. Por ser um termo recente, que emergiu a partir da integração de novas mídias à Educação e que está em constante aprimoramento, não há um consenso quanto à sua definição conceitual e nem quanto às suas atribuições características. A existência de concepções divergentes está relacionada à evolução do conceito ao longo dos anos, provocada pelas constantes reflexões que as mudanças sociais incitam no campo educacional.

O debate sobre PEA surgiu a partir da disseminação e uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA), definidos pela Recomendação REA de Paris 2019⁸ como “materiais de ensino e pesquisa, em qualquer formato e meio, que reside em domínio público ou que foram lançados sob direitos de propriedade intelectual com licenças

⁸ Apesar de não introduzir alterações conceituais relativas aos REAs, comparado à definição contida na Declaração de Paris 2012, sua utilização se justifica pelo fato da força normativa inerente ao documento, assinado de forma unânime por todos os estados membros da UNESCO.

abertas que permitem o livre acesso, o reuso, a remixagem, a adaptação e a redistribuição por outros.”⁹ (UNESCO, 2019, tradução nossa).

O diferencial desses recursos são as possibilidades viabilizadas pelas licenças abertas sob as quais são lançados, descritas como “uma licença que respeita os direitos de propriedade intelectual do autor e fornece permissões que concedem ao público os direitos de acesso, reutilização, reuso, adaptação e distribuição de materiais educativos.”¹⁰ (UNESCO, 2019). Dentre as licenças abertas existentes atualmente, as mais utilizadas para materiais educativos são as *Creative Commons*, criadas em 2001. Essa suíte de licenças possibilita a combinação de quatro condições para definir as permissões de uso de um material, numa gradação que pode consentir desde o reuso do material, sem variações, até a manipulação de seu conteúdo e sua livre comercialização.

Ao observar o emprego de REA na educação, identificou-se um conjunto de práticas que poderiam ser empregadas pelos educadores no contexto de uso, reuso, adaptação e redistribuição destes materiais, emergindo o conceito de PEA, que tem sido investigado e aprimorado por pesquisadores nos últimos anos.

O levantamento teórico realizado permitiu constatar, similarmente ao que apontam as revisões de literatura realizadas por Koseoglu e Bozkurt (2018) e Clinton-Lisell (2021), que há uma polarização do conceito de PEA em duas vertentes, que se apoiam nos REA como ponto de partida, mas que diferem quanto ao enfoque em sua abordagem. Ambas as vertentes são exploradas a seguir.

Destaca-se que compreensão do conceito de PEA perpassa, dentre outros fatores, por uma visão crítica na investigação da práxis educativa situada no panorama educacional atual, exigindo explorar a abertura a partir da prática docente, para além das funções do ensino vinculadas aos conteúdos e recursos.

⁹ Open Educational Resources (OER) are learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others.

¹⁰ Open license refers to a license that respects the intellectual property rights of the copyright owner and provides permissions granting the public the rights to access, re-use, re-purpose, adapt and redistribute educational materials.

1.1 PEA propiciadas por REA

A origem do conceito de PEA está atrelada à vertente que situa o estabelecimento dessas práticas necessariamente como uma decorrência do uso de Recursos Educacionais Abertos (REA). Wiley (www.opencontent.org/definition) relaciona cinco permissões essenciais para que um recurso possa ser considerado um conteúdo aberto, o que ele denomina “5Rs”: retenção, reuso, revisão, remixagem e redistribuição. Ele defende que o uso de licenças livres e das permissões a elas relacionadas concede aos materiais atribuições renováveis, atendendo a diferentes propósitos de aprendizagem e propiciando a realização de uma variada gama de atividades de ensino.

As possibilidades de ação propiciadas pelas permissões dos REA – que podem incluir a adaptação e disseminação de conteúdos – incitam a constituição de uma comunidade de aprendizagem, seja por meio do engajamento na produção apoiada em trabalhos previamente compartilhados por outros colegas, seja pela elaboração e disseminação de novos trabalhos que concedam a permissão para sua transformação e adaptação. Assim, segundo Wiley e Hilton (2018), cada trabalho inicia um diálogo contínuo no qual outros aprendizes participam ao contextualizar e, simultaneamente, agregam o aprendizado advindo dessa interação em favor de sua própria aprendizagem.

Em consonância a essas observações, os autores propuseram o emprego do termo pedagogias viabilizadas por REA para designar “um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem que apenas são possíveis ou praticáveis no contexto das permissões 5R que são características dos REA”¹¹ (WILEY E HILTON, 2018, p. 135, tradução nossa). Segundo eles, além dos benefícios já mencionados, a realização destas atividades modifica as práticas pedagógicas, criando um ambiente de aprendizagem diferenciado, apoiado em práticas centradas nos educandos.

Nesse sentido, a acessibilidade ao público amplo a um material elaborado e compartilhado em combinação com as liberdades concedidas para sua modificação e reuso permite tanto reelaborar e aprimorar os conhecimentos nele contidos, como ressignificar seus sentidos, contribuindo para a flexibilização e inovação dos processos de aprendizagem.

¹¹ [...] the set of teaching and learning practices that are only possible or practical in the context of the 5R permissions which are characteristic of OER.

A partir dessa perspectiva, o emprego de REA coloca à disposição do educador várias estratégias de ensino e avaliação, englobando tanto atividades individuais quanto coletivas, que facilitam a proposição de heterogêneas vias pelas quais a aprendizagem pode ocorrer.

Ideia similar é expressa por Conole ao definir PEA “[...] como um conjunto de atividades e de suporte em torno da criação, uso e atribuição de novos propósitos a REA.”¹² (2010, p. s/n, tradução nossa). Nela, os REA se destacam como fator fundamental para a flexibilização das práticas educacionais, sendo valorizadas as apropriações e ressignificações por eles provocadas.

Outro conceito que se alinha a essa perspectiva foi delineado por Pulker e Kukulska-Hulme (2020) para investigar os impactos do reuso de REA nas práticas de educadores. Sua concepção consiste na compreensão de que “PEA representam a prática na qual um método educacional é empregado para criar um ambiente educacional melhor, no qual REA são usados ou criados como recursos de aprendizagem”¹³ (p. 02, tradução nossa). Apesar de citarem a criação de um ambiente educacional mais propício à aprendizagem, o principal fator dessa mudança, na abordagem dos autores, continuam sendo os REA.

Vale ressaltar o desenvolvimento de pesquisas aderentes à abordagem de REA como propiciadores de PEA. Em estudo no qual participaram instituições de ensino da Austrália, África do Sul, Índia, Nova Zelândia, Estados Unidos, Canadá e do Pacífico Sul e que tinha como objetivo analisar a adoção de PEA em âmbito institucional, Murphy delimita PEA como “políticas e práticas implementadas [...] que suportam o desenvolvimento, uso e gerenciamento de REA; assim como a avaliação e acreditação formal da aprendizagem informal realizada por meio de REA.”¹⁴ (2013, p. 202, tradução nossa). Seu conceito tem nos REA um pilar, abordando a adoção e o desenvolvimento de práticas abertas como uma condição do uso, implementação e reconhecimento da relevância de REA nos processos institucionais. Em via semelhante, Karunanayaka et al.

¹² Open Educational Practices (OEP) are the set of activities and support around the creation, use and repurposing of Open Educational Resources.

¹³ OEP represent the practice in which an educational method is employed to create a better educational environment in which OER are used or created as learning resources

¹⁴ policies and practices implemented [...] that support the development, use and management of OERs, and the formal assessment and accreditation of informal learning undertaken using OERs.

(2015) associam o desenvolvimento de novas competências vinculadas às PEA ao conhecimento e engajamento em REA.

1.2 PEA para além dos REA

O surgimento de questionamentos relacionados à capacidade dos REA de efetivamente transformar as práticas educativas foi, gradativamente, estabelecendo contrapontos ao modelo anteriormente apresentado, incitando a expansão da noção de PEA para além do emprego dos REA.

Alguns pesquisadores levantam a dúvida sobre a efetividade e capacidade do uso exclusivo de REA na transformação das práticas educacionais e dos processos de ensino-aprendizagem. Ehlers, por exemplo, pondera que “Há pouquíssima reflexão se eles [REA] serão capazes de apoiar as práticas educacionais e promover a qualidade e a inovação no ensino e no aprendizado”¹⁵ (2011, p. 1-2, tradução nossa). Czerniewicz et al. (2017, p. 83) apontam que “[...] concepções restritas de práticas abertas que primam pelos aspectos legais da abertura são restritivas para investigar práticas abertas emergentes de educadores”¹⁶. Ambos os autores indicam a insuficiência do licenciamento aberto de materiais de ensino para explicar a extensão da lógica da abertura às práticas educacionais como um todo.

Esses contrapontos encontram fundamento na constatação de Nascimbeni e Burgos (2016) de que muitos educadores utilizam metodologias abertas em suas salas de aula, embora desconheçam REA. Na mesma linha, Cronin (2017), defensora dessa vertente expansiva de PEA, inverte a relação ao indicar que “[o] uso de PEA, especificamente participação em rede e pedagogia aberta, pode levar ao conhecimento e uso de REA”¹⁷ (2017, p. 28, tradução nossa). Seu entendimento é resultado de investigação realizada com professores do ensino superior na Irlanda, na qual identificou-se que, embora quase metade dos 18 professores entrevistados realizassem práticas

¹⁵ [...] focus in OER is mainly put on building more access to digital content. There is too little consideration of whether this will support educational practices and promote quality and innovation in teaching and learning.

¹⁶ We argue that narrow we argue that narrow conceptions of open practices which afford primacy to the legal aspects of openness are restrictive for investigating emergent open practices of educators.

¹⁷ [the] use of OEP, specifically networked participation and open pedagogy, can lead to OER awareness and use.

abertas, nenhum dos participantes da pesquisa mencionou o uso de REA ou de licenças abertas entre suas práticas. O estudo considerou como práticas abertas aquelas que envolviam pelo menos três das quatro dimensões seguintes: a conexão com redes pessoais de aprendizagem em rede; o uso de redes sociais no ensino; uso de ferramentas digitais abertas; e o uso intencional de REA para o ensino.

Sugere-se que o desconhecimento de REA e das licenças abertas não constitui, necessariamente, um fator limitador para o emprego dos princípios da abertura nas práticas educacionais, dada a possibilidade de expansão da abertura a outros componentes da atividade docente. Além disso, mesmo que o conhecimento e o uso de REA sejam amplamente disseminados entre os educadores, é importante refletir sobre as formas de integração desse material ao processo de ensino-aprendizagem.

Daukšienė et al. (2020) investigaram, dentre outros fatores, os impactos da criação e uso de REA integrados ao currículo de disciplinas do ensino superior nas práticas educacionais realizadas por docentes. Na maioria dos casos, observou-se o uso de REA apenas como recursos compartilhados, não sendo alterados outros aspectos das práticas educacionais, como por exemplo, as estratégias de ensino ou a didática.

Em estudo com professores do ensino de línguas que buscava compreender o engajamento em atividades por meio do reuso e remix de REA e seus impactos nas práticas educacionais, Pulker e Kukulska-Hulme (2020, p. 09, tradução nossa) concluíram que “Como os professores buscavam por recursos que correspondiam às suas crenças de ensino, parece que os usuários de REA não alteraram drasticamente suas abordagens de ensino como resultado do uso de materiais de outras pessoas”¹⁸.

Ambos os estudos citados indicam que embora os REA apresentem potencial para induzir mudanças nas abordagens de ensino e no ambiente de aprendizagem, existem outros fatores que contribuem para a efetividade desse processo. Nesse sentido, sua associação a práticas, métodos e estratégias pautadas em concepções educacionais que explorem as potencialidades da abertura, tais como a ampla participação e colaboração, podem contribuir para resultados mais benéficos aos educandos.

Os dados revelados pelas pesquisas corroboram a dúvida levantada por Ehlers (2011) quanto à capacidade de promoção da inovação nas práticas educacionais apenas

¹⁸ As teachers look for resources that match their teaching beliefs, it seems that OER users do not alter their teaching approaches drastically as a result of using other people’s materials.

por meio da integração de REA ao ensino, como sugere a definição de Wiley e Hilton (2018). Nos apropriando do conceito de Inbar (1996), no qual a inovação é vista como a indução de mudanças nas maneiras de realizar tarefas cotidianas, verifica-se que o ato de produzir, adaptar ou compartilhar conteúdos e materiais de forma livre não necessariamente leva a uma mudança das maneiras de fazer que englobem a abertura em todos os aspectos das práticas educacionais.

A razão pela qual esse fato acontece está intrinsecamente ligada à existência de vários elementos e atividades que integram as práticas educacionais. Assim, pensar a possibilidade de PEA somente viabilizada por REA, como sugerem Wiley e Hilton (2018), restringe os pontos de convergência e de introdução da abertura na atividade educativa, que é composta por diversas funções (CRONIN, 2017; NASCIMBENI e BURGOS, 2016; EHLERS, 2011).

Tanto Koseoglu e Bozkurt (2018) quanto Nascimbeni e Burgos (2016) defendem que a prática educacional envolve uma gama de atividades que vão além dos conteúdos, abrangendo o ensino, a pedagogia, a avaliação e o planejamento. Sugerem, assim, que as PEA representam mais que o envolvimento em atividades relacionadas aos conteúdos e materiais de ensino, elas se caracterizam por práticas que fomentam experiências educacionais imersivas no propósito da abertura.

As abordagens e contrapontos apresentados não desconsideram o valor que os REA agregam ao processo educativo. Ao contrário, apoderam-se de seus atributos para propor que os demais elementos da prática educacional se tornem abertos. Hogan, Carlson e Kirk (2015) reafirmam esse entendimento ao enfatizar que para promover PEA os educadores precisam associar REA a novos modelos pedagógicos, como o construtivismo e o conectivismo. Nesse sentido, os REA se constituem em um conjunto de elementos eivados dos valores da abertura e que agregam mais valor ao processo de ensino-aprendizagem, se empregados em conjunto com perspectivas epistemológicas e concepções educacionais que mobilizem as liberdades que fundamentam esses materiais.

As reflexões mencionadas sugerem que a abertura no campo educacional envolve tanto teorias quanto práticas da atividade educativa. Considerando que as práticas educacionais apresentam grande potencial para a transformação cultural (CERTEAU, 1998; CHARTIER, 2002; e VIDAL, 2009) e para a promoção de inovações no contexto educacional (CUBAN, 2013; E INBAR, 1996), um crescente número de pesquisas

propõem expandir a compreensão do processo de abertura dos REA para as PEA. Dentre elas, as produções de Chiappe e Adame (2018) e de Ehlers (2011) tratam especificamente dessa temática, sendo condutoras da reelaboração do conceito de PEA.

Buscando superar as críticas relacionadas ao modelo de PEA viabilizadas por REA, bem como realizar uma transição de foco para as práticas educacionais, os autores cujos conceitos se ajustam à segunda vertente propõem uma visão mais abrangente de PEA. Denominados como conceitos expansivos, esses modelos têm como enfoque a relevância de práticas educacionais fundamentadas nos valores da abertura e defendem a ampliação conceitual de PEA para além dos REA, ao assumir que práticas abertas podem ocorrer independentemente da integração destes últimos ao processo de ensino-aprendizagem. Como definem Cronin e MacLaren

Nós defendemos que conceitos expansivos de PEA reconhecem as complexas, atuais e situadas práticas de ensino aprendizagem no qual o contexto influencia a escolha e o uso de PEA, onde PEA podem emergir antes do uso de REA, e no qual abordagens críticas à educação aberta podem ser realizadas.¹⁹ (2018, p.137, tradução nossa)

Embora proponham a expansão da compreensão dos REA para a o conceito de PEA, é fundamental destacar que essa perspectiva teórica não desconsidera as contribuições desses recursos como uma das diversas possibilidades de produção de tais práticas. Ehlers esclarece essa posição afirmar que

[...] se REA são usados para criar recursos que são mais centrados no aluno que os previamente existentes, se os estudantes são envolvidos na geração de conteúdos que são levados a sério por professores/facilitadores, se professores estão realizando a transição do ensino centrado em conteúdos para o ensino baseado em ‘recursos humanos’, se os processos de aprendizagem são vistos como processos produtivos e os resultados da aprendizagem são vistos como artefatos que vale a pena compartilhar e debater, sendo aprimorados e reutilizados, então REA podem aprimorar o processo de aprendizagem e então estamos falando de práticas educacionais abertas.²⁰ (2011, p.5, tradução nossa)

¹⁹ We contend that expansive conceptualizations of OEP acknowledge the complex, actual and situated practices of teaching and learning – where context influences the choice and use of OEP, where OEP may emerge before the use of OER, and where critical approaches to open education may be realized.

²⁰ [...] if OER are used to create resources which are more learner-centered than the ones existing before, if learners are involved into the creation of content which is taken seriously by the teachers/facilitators, if teachers are moving away from a content centered teaching to “human resource” based teaching, if learning processes are seen as productive processes and learning outcomes are seen as artefacts which are worth sharing and debating, improving and reusing, then OER might improve the learning process and then we talk about open educational practices.

Nesse contexto, o que se torna relevante são os tipos de práticas agregadas ao emprego de recursos abertos. Reforça essa proposta o entendimento de que as práticas educacionais são constituídas por um amplo leque de atividades relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem. Koseoglu e Bozkurt (2018) as mencionam como componentes do trabalho educativo, enquanto Nascimbeni e Burgos (2016) as categorizam entre objetos e práticas.

Em decorrência desses constructos, a promoção da abertura desponta nas diversas atividades e funções constituintes da profissão docente — como no planejamento do ensino, na forma de organização da aula e na avaliação da aprendizagem — valorizando as contribuições e os benefícios advindos da interação entre os diversos indivíduos nas experiências de aprendizagem proporcionadas. PEA significam, portanto, manter a atenção em todas as atividades pelas quais a ação educativa se concretiza, buscando promover os princípios da abertura em diversas áreas.

Por esse motivo, como destacam Tur et al. (2020, p.4), “[...] a abertura deve ser entendida como uma estratégia em serviço de uma missão fundamentada ou um *ethos*”²¹, tendo a palavra “*ethos*” a denotação de costumes e hábitos fundamentais relativos ao comportamento e à cultura de uma coletividade. Se a abertura das práticas é almejada, o seu alcance depende de que a experiência de aprendizagem, em sua integralidade, promova a imersão nos valores e princípios da abertura, produzindo novas organizações do espaço, como nos propõe Certeau (1998), e uma nova cultura.

1.3 Definindo PEA de forma expansiva

Tendo como referência os fundamentos que embasam os conceitos expansivos, nota-se que a ideia de PEA desafia as formas tradicionais de ensino (CRONIN E MCLAREN, 2018). As práticas abertas sugerem abordagens nas quais a atividade relacionada à aprendizagem incorpora aspectos como a colaboração, a autonomia, o estabelecimento de uma rede de relações, e que emprega maneiras de fazer mais democráticas, ao mesmo tempo em que a prática educacional é encarada como um conjunto de processos, ferramentas e relações.

²¹ [...] openness should instead be understood as a strategy in service of an underpinning mission or ethos.

Koseoglu e Bozkurt (2018) afirmam que as PEA se constituem como um conjunto de práticas que se embasam nos valores e visões da abertura, compreendidos no acolhimento à diversidade e à inclusão; na transparência; na facilitação de acesso a recursos e conhecimento; e no compartilhamento amplo de práticas e produtos. Seu conceito não aborda quais tipos de atividades compõem as práticas abertas, contudo, não as restringem a práticas vinculadas a conteúdos ou recursos.

Explorando um pouco mais o conceito, Chiappe e Adame delineiam “PEA como um conjunto de atividades educacionais nas quais alguns atributos da ‘abertura’ [adaptação, remixagem, redistribuição ou colaboração em ambientes de livre acesso] são aplicados.”²² (2018, p. 216, tradução nossa). Os autores citam, dentre essas atividades, a avaliação, o ensino, o planejamento curricular e o planejamento educacional. Sua proposição se apoia no modelo conceitual desenvolvido por Wiley e Hilton para expandir os atributos característicos dos REA para as demais atividades da prática educativa, com o intuito de que elas igualmente se tornem abertas. Essa visão é pacificada no conceito estabelecido por Cronin, que declara PEA como

[...] práticas colaborativas que incluem a criação, o uso e reuso de REA, assim como práticas pedagógicas que empregam tecnologias participativas e redes sociais para interação, aprendizagem em pares, geração de conhecimento e empoderamento dos aprendizes.²³ (2017, p. 18, tradução nossa)

Destaca-se na concepção da autora que a construção do conhecimento é pautada na colaboração, beneficiando-se das novas mídias para sua promoção. Nessa mesma via, Ehlers entende que

PEA essencialmente representam uma prática colaborativa na qual recursos são compartilhados por meio de sua disponibilidade de forma aberta e práticas pedagógicas empregadas se baseiam na interação social, na geração do conhecimento, aprendizagem em pares e práticas de aprendizagem compartilhadas.²⁴ (2011, p. 6, tradução nossa)

²² OEP as a set of educational activities to which some attributes of ‘openness’ [adapting, remixing, redistributing or collaborating on free access environments] are applied.

²³ [...] collaborative practices that include the creation, use, and reuse of OER, as well as pedagogical practices employing participatory technologies and social networks for interaction, peer-learning, knowledge creation, and empowerment of learners.

²⁴ OEP essentially represent a collaborative practice in which resources are shared by making them openly available, and pedagogical practices are employed which rely on social interaction, knowledge creation, peer-learning and shared learning practices.

Essa concepção se orienta pela equivalente relevância da abertura de práticas e de recursos, pautando-se na colaboração, na interação social e no compartilhamento para a construção e promoção do conhecimento.

Assim como Cronin, Beethan et al. (2012) entendem que as PEA englobam a integração de tecnologias que, do seu ponto de vista, devem ser abertas. Estas últimas se caracterizam por possibilitar o livre acesso a serviços e materiais, além de permitir sua modificação e manipulação pelos usuários. Portanto, incorporam-se às práticas abertas o uso de plataformas, serviços, repositórios e aplicativos abertos, além de softwares livres²⁵. No entendimento dos autores, o conceito de PEA envolve a produção, o gerenciamento, o reuso e a disseminação de REA; o desenvolvimento e aplicação de Pedagogias Abertas; o Ensino Aberto; a Escolarização Aberta; e o compartilhamento aberto de práticas entre educadores.

A análise da literatura explorada revela que dentre as dezoito publicações encontradas que apresentam uma definição sobre PEA, dezesseis as relacionam com práticas colaborativas e seis fazem menção à integração de novas mídias. Esses dados são relevantes para a compreensão dos atributos que podem caracterizar as práticas educacionais como abertas e levam a três fatores essenciais: colaboração, compartilhamento e participação em rede.

Ao enfatizarem que “[...] o valor real da educação não recai exclusivamente sobre seus conteúdos, mas sobre as interações efetivas e as experiências de aprendizagem entre professores, estudantes e pares”²⁶ (CHIAPPE E ADAME, 2018, p. 219, tradução nossa), os autores introduzem a colaboração como um fator essencial ao processo educativo, destacando a relevância da interação nas relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Cronin (2017) realiza avanços nessa elaboração ao relacionar diretamente as práticas colaborativas às PEA. Ela entende que estas últimas resultam do desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem em que a colaboração e o compartilhamento de ideias são incentivados e facilitados. Nascimbeni e Burgos também

²⁵ Segundo o GNU, os softwares livres são caracterizados por permitem que os usuários tenham a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o software (<https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>)

²⁶ [...] the real value of education does not lie exclusively on its content but on effective interactions and learning experiences among teachers, students and peers.

identificam “[...] uma forte relação existente entre o uso de abordagens abertas, as redes de contato e a atitude de colaboração de professores universitários [...]”²⁷ (2016, p.12, tradução nossa). Ambos os autores percebem uma relação de influência entre posturas colaborativas e o desenvolvimento de PEA.

Nesse sentido, o arcabouço conceitual elaborado por Ehlers (2011) contribui para o entendimento da dimensão colaborativa pertinente às PEA, ao defini-las como práticas colaborativas “[...] nas quais recursos são compartilhados por sua disponibilidade aberta e práticas pedagógicas empregadas são apoiadas na interação social, na criação do conhecimento, na aprendizagem por pares e em práticas de aprendizagem compartilhadas²⁸” (p. 6, tradução nossa).

A colaboração aplicada ao contexto da aprendizagem é definida por Torres e Irara (2003) como a interação entre pares na realização de um trabalho ou na solução de um problema, em que ocorre a interdependência do trabalho realizado pelos indivíduos do grupo e a equidade de papéis, havendo a livre negociação entre seus membros e a responsabilidade mútua pelo progresso realizado.

Kalir (2020) adiciona a este conceito a noção de produção de sentido para os indivíduos, estabelecendo a colaboração como “um processo interativo e intersubjetivo de produção de sentido, propiciado em nível coletivo por práticas participatórias e abertas”²⁹ (p. 03, tradução nossa). Durante o processo de produção de sentido ocorre a ampla contribuição para a investigação grupal, o estabelecimento de conexões associativas e a abordagem de múltiplas perspectivas.

Entende-se, portanto, que o fomento de práticas colaborativas realizadas em diversos níveis relacionais no ambiente educacional (não só entre educandos, mas nas diversas intersecções relacionais e multidirecionais entre educadores, educandos e a comunidade) contribui para o desenvolvimento de novas soluções, para a produção de

²⁷ [...] a strong relation exists between the use of open approaches and the networking and collaboration attitude of university teachers [...]

²⁸ OEP essentially represent a collaborative practice in which resources are shared by making them openly available, and pedagogical practices are employed which rely on social interaction, knowledge creation, peer-learning and shared learning practices.

²⁹ I extend a congruous line of inquiry by examining collaboration—and collaborative learning—as the interactive and intersubjective processes of meaning-making enabled at a group level by the participatory and open practices of SA.

novos sentidos e para o aprimoramento de práticas e saberes ao viabilizar o confronto de pontos de vista distintos e permitir que experiências sejam compartilhadas.

O compartilhamento se apresenta como outro atributo essencial na constituição de PEA, uma vez que sua forte relação com estas últimas é mencionada na literatura por vários autores como Koseoglu e Bozkurt (2018); Beethan et al. (2012); Cronin (2017); e Nascimbeni e Burgos (2016). Vinculado às ideias de concessão de liberdade de acesso a terceiros a conhecimentos e projetos e de receptividade a sugestões, o ato de compartilhar gera uma disponibilidade para que diversos pontos de vista ou outras soluções possíveis sejam incorporadas a ideias e projetos originais.

A combinação entre o compartilhamento e a colaboração contribui para o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem, em que os conhecimentos são gerados e aprimorados. A relevância dessas comunidades é expressa por Perry e Edwards (2010) ao enfatizarem que “Em uma cultura de comunidade os participantes abraçam valores, crenças e normas compartilhados, uma cultura compartilhada. Uma cultura compartilhada facilita interações interpessoais mais significativas e o ciclo é impulsionado”³⁰ (p. 42, tradução nossa). Em síntese, as comunidades de aprendizagem são responsáveis pelo ciclo de manutenção dos valores da cultura da abertura.

Na literatura sobre PEA as comunidades de aprendizagem são designadas como “participação em rede” ou “redes participatórias”, constituindo-se em mais um elemento primordial à constituição das práticas abertas. Abordadas por Cronin (2017), Cronin e McLaren (2018), Nascimbeni e Burgos (2016) e Pulker e Kukulka-Hulme (2020), as redes participatórias podem ser entendidas a partir da ideia de *Redes Pessoais de Aprendizagem* ou PLN (*Personal Learning Networks*, COUROS 2010). Ele as define como “[...] a soma de todo o capital social e relações que resultam no desenvolvimento e facilitação de um ambiente pessoal de aprendizagem”³¹ (IBDEM IBID, p. 125, tradução nossa), sendo este último composto por “[...] ferramentas, artefatos, processos e conexões

³⁰ In a culture of community, participants embrace shared values, norms, and beliefs; a shared culture. A shared culture facilitates further meaningful interpersonal interactions, and the cycle is propelled.

³¹ [...] personal learning networks are the sum of all social capital and connections that result in the development and facilitation of a personal learning environment.

físicas que possibilitam aos estudantes controlar e gerenciar seu aprendizado”³² (IBDEM IBID, p. 125, tradução nossa).

Assim, as redes participatórias podem ser compreendidas como a interação e o relacionamento estabelecidos com um grupo de pessoas, ou seja, a realização de conexões sociais, cujos participantes se engajam livremente, e nas quais as ideias são difundidas, debatidas e negociadas, dando lugar à produção de sentidos.

Essas novas formas relacionais e de experiência no mundo também devem ser contempladas pelas práticas educacionais, aproveitando-se das possibilidades que as tecnologias proporcionam. Nesse contexto, alguns autores citam o uso de tecnologias participatórias para a promoção de PEA. Elas são caracterizadas por Hegarty (2015) como tecnologias que viabilizam a conexão com muitas pessoas e encorajam o comprometimento com a cultura da participação.

Fundamentando-se nesse contexto, o exercício de práticas abertas demanda uma forma diferente de estabelecer as relações entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a participação e o engajamento de todos são relevantes. Nesse sentido, as relações estabelecidas são o resultado da construção conjunta entre educadores, estudantes e comunidade, havendo uma valoração equitativa de seus papéis. Essa característica foi observada por Cronin (2017) ao realizar estudo com professores que adotavam práticas abertas, no qual identificou que “Alguns [educadores] falaram em termos de ter uma identidade mais abrangente, vendo-se tanto como aprendizes assim como professores”³³ (p. 25, tradução nossa). Semelhantemente, Nascimbeni e Burgos (2016) revelam a horizontalidade das relações estabelecidas no contexto das PEA a partir da postura do educador em estabelecer uma rede pessoal de aprendizagem que engloba pares, especialistas e alunos.

Em ambos os casos, observa-se a adoção de uma postura diferenciada do educador em relação ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem, que decorre da valorização das contribuições e sugestões dos demais agentes, posicionando-os em uma relação de paridade. Isso representa gerar oportunidades para a liberdade de expressão dos sujeitos

³² [...] PLEs are the tools, artefacts, processes, and physical connections that allow learners to control and manage their learning.

³³ Finally, participants who used OEP described various ways that they challenged traditional teaching role expectations. Some spoke in terms of having a broader identity, seeing themselves as learners as well as teachers.

sobre o processo de construção do conhecimento e implementar sua incorporação, quando possível e adequado.

De uma forma geral, os atributos essenciais de PEA identificados nesta secção orientam as práticas educacionais cotidianas pela abertura e pelo processo de ampla difusão e confronto de ideias, incitando a adoção estratégias e atividades que promovam um espaço democrático de aprendizagem e que viabilizem e valorizem a troca de experiências e saberes no processo de construção do conhecimento, tornando o espaço educativo acolhedor da diversidade e pluralidade.

1.4 Questões relacionadas à produção de PEA

É plausível e apropriado caracterizar as práticas educacionais em dois polos distintos, separando-as entre abertas e fechadas?

A prática educacional remete a uma ação humana, influenciada não somente pelos valores e crenças pessoais de seus atores, mas também pelas condições do ambiente no qual ela se desenvolve. Assim, ela se constitui no resultado de um conjunto de fatores variáveis, que se inicia no modo de pensar do educador (que pode ser tendente ou não à abertura), mas que se efetiva por meio da cultura, dos recursos e das condições viabilizadas pelo ambiente de aprendizagem.

A partir de estudos empíricos, Cronin (2017) constatou ser “impossível desenhar uma linha clara entre educadores que usam e não usam PEA. Ao contrário, há um contínuo de práticas e valores que variam de ‘fechadas’ para abertas”³⁴ (p. 21, tradução nossa). Nesse sentido, quando comparamos práticas de indivíduos de uma mesma instituição ou até quando observamos práticas de um mesmo indivíduo, verifica-se que elas variam em níveis de abertura nas diversas funções da atividade educacional (planejamento, ensino, pesquisa, avaliação).

Essa ideia é corroborada por Ehlers ao declarar que “[...] as práticas educacionais nunca são inteiramente fechadas ou abertas e que dentro das organizações educacionais existem padrões e configurações das práticas educacionais, que analisadas

³⁴ It is impossible to draw a clear boundary between educators who do and do not use OEP. Instead, there is a continuum of practices and values ranging from “closed” to open.

conjuntamente, constituem uma paisagem diversa”³⁵ (2011, p. 6, tradução nossa). O autor evidencia o caráter contextual das PEA, levando a considerar que de alguma maneira, em menor ou maior grau, a abertura está presente nas ações e práticas dos educadores.

As constatações dos autores são fundamentadas na compreensão da abertura das práticas como um processo cultural (VIDAL, 2009) pertinente ao ambiente de aprendizagem. E como tal, uma de suas características observadas é a transformação gradual, em decorrência do equilíbrio entre prévias e novas maneiras de agir, mencionadas por Tyack e Cuban (2001). Consequentemente, as diferentes atividades constituidoras da prática educacional serão aprimoradas paulatina e constantemente, apresentando variações em seus níveis de abertura, se comparadas entre si.

1.4.1 Identidade do educador

Um fator preponderante para a abertura nas práticas educacionais e que gera reflexos nos variados níveis nos quais elas se manifestam diz respeito à identidade do educador, que é forjada tanto por suas experiências e saberes quanto por suas crenças e valores pessoais. Nesse aspecto, Tur et al. (2020) afirmam que o envolvimento com PEA é atribuído mais a valores, crenças e atitudes que formam a identidade individual do educador que ao uso de ferramentas e recursos. Essa constatação foi reafirmada por Pulker e Kukulska-Hulme (2020) em estudo empírico no qual identificaram que mesmo empregando um recurso aberto, que potencialmente induz a práticas abertas, os educadores participantes da pesquisa “[...] reapropriaram recursos para torná-los sua propriedade e reajustá-los aos seus estilos de ensino e crenças, refletindo suas escolhas e abordagens de ensino”³⁶ (p. 09, tradução nossa).

Essas constatações circunscrevem PEA no âmbito da decisão individual do educador, como define Cronin (2017; 2018), e revelam a forte influência das crenças pessoais nas escolhas e atitudes profissionais. Quanto maior a crença nas abordagens de ensino colaborativas e abertas, maior será a propensão à adoção de métodos de ensino

³⁵ We believe that educational practices are never entirely closed or open and that within educational organizations patterns and configurations of educational practices exist which taken together constitute a diverse landscape.

³⁶ [...] they reappropriate resources to make them their own and to suit their teaching styles and beliefs, they reflect on their teaching choices and approaches.

mais democráticos, pautados na construção conjunta do saber e na concessão de liberdades.

A mesma tônica está presente nas conclusões de investigação realizada por Daukšienė et al. (2020) ao admitir que “a seleção de métodos de ensino e de avaliação depende mais da atitude e vontade do educador em fazer uso de ferramentas abertas ou do desejo de mudar métodos de ensino que propriamente do tipo de conteúdo de ensino que eles usam”³⁷ (p. 57, tradução nossa).

Para além do indivíduo, o contexto social e econômico, a cultura institucional e a liberdade concedida ao educador no exercício de sua profissão interagem, resultando em limitações ou facilidades para a adoção de práticas abertas (CRONIN, 2018). Assim, a estimulação ao desenvolvimento de ambientes mais propícios à abertura perpassa, necessariamente, pelo cultivo da cultura da abertura na instituição educacional como um todo. Sua disseminação e manutenção envolvem ações como a redução de limitações e barreiras impostas pelas normas, diretrizes e regras institucionais à autonomia dos educadores; a promoção de uma rede de colaboração que transcenda o ambiente físico escolar; e o desenvolvimento de políticas públicas.

1.4.2 Novas Mídias

Outra questão que se impõe ao tratarmos de PEA concerne ao emprego de novas mídias como ferramentas propiciadoras de um ambiente participativo e colaborativo. Tanto Cronin (2017) quanto Beethan et al. (2012) mencionam a integração de tecnologias em suas definições de PEA, sendo que a primeira autora as denomina “*tecnologias participativas*”. Poderíamos depreender dessas ideias que o estabelecimento de alguns atributos de PEA, como a colaboração e o compartilhamento, dependem da mediação das novas mídias. Entretanto, Pulker e Kukulka-Hulme (2020) levantam uma questão crucial: “As práticas educacionais inclusivas, participatórias e diversas necessitam ser digitais para serem abertas?”³⁸ (p. 10, tradução nossa).

³⁷ The selection of learning methods and assignments depends more on teacher attitude and willingness to make use of the open tools or willingness to change learning methods, rather than the learning content type they use.

³⁸ Do inclusive, participatory, and diverse educational practices need to be digital to be open?

Um exemplo de estratégia que converge com essa proposta é explicitado por Bakaitis (2019), que relata a experiência de produção de *zines* em mídia impressa com seus educandos. Os *zines*, como são mais conhecidos, é uma abreviação da palavra *fanzine*³⁹, que por sua vez representa a junção das palavras *fanatic* e *magazine*. A proposta de Bakaitis (2019) sugere o uso de *zines* impressos, apoiados na colagem de elementos, na escrita e na estética intuitiva, combinados às atividades de compartilhamento, remixagem e uso de licenças livres, em associação ao emprego de estratégias como a revisão coletiva e a contribuição de pessoas externas ao ambiente de aprendizagem para expandir os limites das relações de ensino e aprendizagem, incluindo a da relação entre educador e educandos.

A experiência relatada, similar às que ocorrem em ambientes digitais, descreve o estabelecimento de uma comunidade colaborativa, que envolve pessoas externas à comunidade escolar, no qual o planejamento, a realização de atividades e de projetos e a avaliação são amplamente debatidos, havendo oportunidades para produção, compartilhamento e adaptação de ideias e produtos.

Por outro lado, não se pode desvincular totalmente as PEA do uso de novas mídias, uma vez que sua origem está relacionada à introdução destas últimas no contexto educacional. Além disso, é importante considerar que “as mudanças no cenário digital aumentam em um ritmo acelerado, e que são exigidos de educadores, aptos a sobreviver a essa disruptura, um novo conjunto de habilidades e atitudes, se desejam contribuir com sucesso com pedagogias abertas”⁴⁰ (HEGARTY, 2015, p. 04, tradução nossa). Dentre essas habilidades, Cronin (2017) aborda o letramento digital de educadores como um fator essencial para o engajamento em PEA. No entendimento da autora, o letramento digital corresponde ao desenvolvimento de habilidades que permitem o pleno convívio dos sujeitos em uma sociedade baseada nos modos de comunicação e produção mediados por novas mídias.

³⁹ Segundo Cavalcante (2017), trata-se de uma publicação impressa independente e em pequena escala, produto de um único autor ou de um pequeno grupo de autores, e que é composta pela combinação de imagens e textos, podendo apresentar apenas um deles.

⁴⁰ Changes to the digital landscape are escalating at a rapid pace, and educators who are able to survive the disruption require a new set of skills and attitudes, if they are to contribute successfully to an open pedagogy.

Soma-se a essa perspectiva a constatação de Karunanayaka et al. (2015) de que o domínio de conhecimentos e técnicas por educadores na produção, uso, reuso e disseminação de REA contribui para sua mudança de postura em direção à produção de PEA. Como implicação dessa relação, emerge a necessidade de desenvolver o conhecimento e o preparo técnico dos profissionais da educação para o melhor aproveitamento das ferramentas e recursos à sua disposição, sobretudo no que se refere a ferramentas e recursos abertos. Esses conhecimentos contribuem para aumentar o potencial desenvolvimento de estratégias de ensino abertas que envolvam tanto ambientes digitais como o ambiente físico presencial.

1.4.3 Princípios éticos

Vale destacar em nossa reflexão as questões éticas evocadas pela adoção de PEA. Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017) afirmam que a ética presente nessas práticas está conectada à inclusão social, podendo se concretizar em três níveis distintos. O primeiro e mais básico diz respeito ao acesso a recursos. O segundo, mais expansivo, envolve a participação, que para eles é estritamente ligada à justiça social. Por fim, o nível mais elevado ocorre pela valorização das diferenças.

Em consonância com o segundo nível de inclusão social se situa a relação entre autoria e coautoria, uma vez que em sua essência as práticas abertas consistem na constante interlocução entre saberes, produtos e ideias próprios e de outros. Nessa instância, Mallmann et al. (2018, p. 178) definem a coautoria como o ato de “estabelecer diálogo constante consigo (com a fala interna), com o discurso de outrem presente no seu e com o interlocutor (virtual ou real)”. Ou seja, podemos compreendê-la como um ato de apropriação.

Como tal, a coautoria e, por consequência, as PEA lidam com a propriedade intelectual e com as limitações impostas pela proteção dos direitos autorais, que geram impactos diretos no primeiro nível de inclusão social. Elas encontram suporte no que Amiel (2014, p.198) denomina de *abertura legal*, entendida como a concessão de alguns direitos do autor sobre sua criação a terceiros, o que torna possível a continuidade do processo criativo. Destaca-se que a abertura legal foi viabilizada pelo surgimento das licenças abertas.

Além disso, Hegarty (2015, p. 6, tradução nossa) evidencia que “Em um ambiente educacional aberto a atenção não deve ser somente destinada ao licenciamento de conteúdos, mas também aos meios de compartilhamento, e tecnologias que os encorajam devem ser escolhidas”⁴¹. Dessa forma, a ética se faz presente na escolha de ferramentas e recursos que proporcionem a interoperabilidade ou *abertura técnica*. Este último termo é definido por Amiel (2014, p. 198) como o uso de “formatos que possam ser abertos/editados pelo maior número de pessoas possível”, sendo originalmente empregado no movimento REA e aplicado, por extensão, às PEA.

O compromisso ético com os aspectos legais e técnicos da abertura se manifesta na escolha de materiais, recursos e ferramentas que concedam ao maior número de pessoas a oportunidade de acesso e a “responsabilidade de representar o mundo e a condição humana”⁴² (MANOVICH, 2001, p. 62).

Observa-se, ainda, a presença de princípios éticos nos processos e relações estabelecidos nas Práticas Educacionais Abertas. No tocante aos processos, o compromisso ético se caracteriza por privilegiar a escolha de métodos e procedimentos de aprendizagem e de criação que comportem a interlocução na construção de sentidos, como sugere Kalir (2020).

Já no que se refere às relações pessoais estabelecidas, a ética se reflete no compromisso com a valorização equitativa das contribuições dos sujeitos e no respeito e valorização da diversidade. Como corroboram Chiappe e Adame (2018), são as relações efetivas entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem que contribuem para sua valorização.

Entende-se que as PEA são demarcadas pela Ética nas escolhas efetivadas pelos profissionais e pela comunidade de aprendizagem que as exercitam, traduzindo-se no compromisso com a abertura nos aspectos legais, técnicos, procedimentais e relacionais. Essa visão converge com a ideia de Vidal (2009) de que a prática docente é produto das escolhas e ações dos sujeitos. Sob o ponto de vista apresentado, as práticas abertas se constituem em um hábito e num fundamento de educação, como mencionam Tur et al. (2020).

⁴¹ In an open educational environment, attention not only needs to be given to the licensing of content, but also the means of sharing, and technologies that encourage this, must be chosen.

⁴² By passing these choices to the user, the author also passes the responsibility to represent the world and the human condition in it.

Convergente a esse raciocínio, o educador que vislumbra abertura de práticas deve ter a responsabilidade ética com a abertura, sempre que possível, seja na escolha de materiais, no planejamento de suas ações, na proposição de conteúdos e atividades, ou na realização da avaliação da aprendizagem.

As problematizações levantadas suscitam reflexões importantes para conscientização da dimensão que as PEA podem assumir no contexto educacional, convergindo para o modelo apontado por Pretto (2010, p. 315), no qual defende “[...] escolas produzindo de forma aberta culturas e conhecimentos, circulando as criações humanas de forma intensa, sem intermediários, a partir da generosidade e da colaboração, algo bastante distinto do que hoje estamos acostumados a ver.”

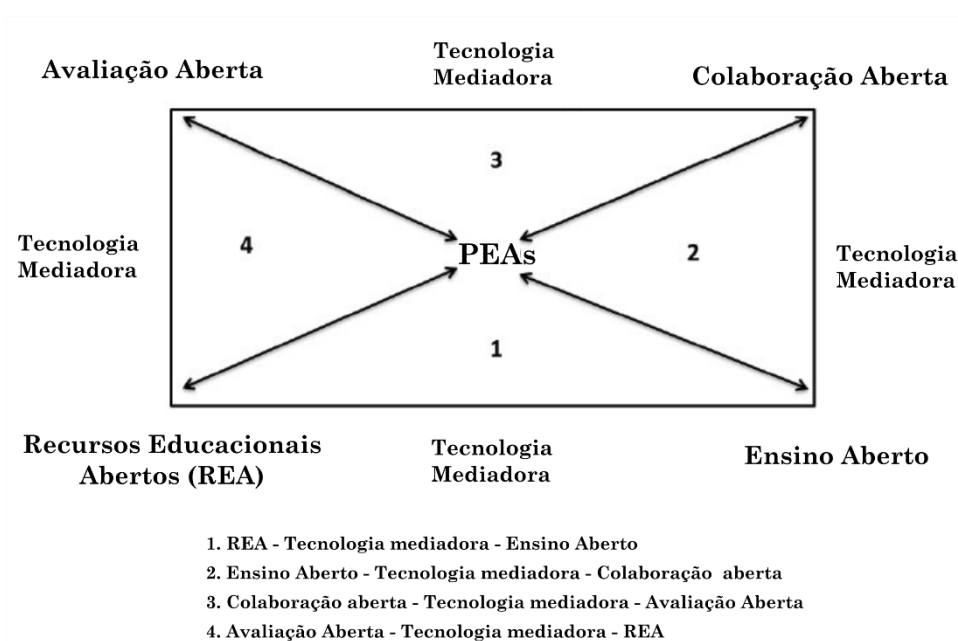
Em outra medida, esses apontamentos denotam que as PEA apresentam estreita relação com a profissionalidade docente, definida por Cruz (2017, p. 44) como a “necessidade de o profissional buscar a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão”. Ao desafiarem formas tradicionais de ensino, as práticas abertas estimulam educadores a repensar suas posturas, valores, crenças e a desenvolver uma nova cultura profissional. Dessa forma, o próximo título intenciona explorar o conceito de PEA a partir das funções da docência.

1.5 Conceituando PEA a partir das funções da docência

Considerando que é a partir das maneiras de fazer e das representações e apropriações realizadas nas micro relações cotidianas do espaço escolar que as culturas educacionais são modificadas (CERTEAU, 1998; CHARTIER, 2002), este título tem como pretensão abordar os aspectos conceituais em torno das PEA na perspectiva de sua incorporação às práticas docentes.

Para essa finalidade, iniciamos com a reflexão sobre as formas de aplicação de PEA ao ensino, chegando a modelos que propõem sua produção a partir das funções da docência. O conceito destas últimas é explorado por área de atividades nas quais podem ser desenvolvidas. Essa trajetória culmina na proposição de um modelo de relações entre os elementos da prática docente que colaboram para o desenvolvimento de PEA e para seu delineamento conceitual.

No que tange à aplicação de PEA ao ensino, Huang et al (2020) identificaram cinco condições essenciais: o uso de REA; o exercício do ensino aberto (caracterizado pela concessão de liberdade aos educandos para sugerir seu percurso formativo e contribuir ativamente para os processos individuais e coletivos de construção do conhecimento); a colaboração aberta; a avaliação aberta (ou avaliação por pares) e o apoio tecnológico (sobretudo pelo uso de ferramentas e recursos colaborativos). Essas condições formam arranjos, explicitados no modelo abaixo, elaborado pelos autores.



Quadro 3 Estrutura das PEA para educação Aberta, traduzido (Huang et al, 2020)

A partir da combinação dos elementos elencados, os autores estabeleceram um modelo conceitual de PEA pautado na existência de quatro relações principais resultantes: REA – apoio de tecnologias – ensino aberto; ensino aberto – apoio de tecnologias – colaboração aberta; colaboração aberta – apoio de tecnologias – avaliação aberta; avaliação aberta – apoio de tecnologias - REA. Nele, as tecnologias exercem papel de mediadoras das relações, não sendo consideradas um fator preponderante para que as PEA se desenvolvam.

A principal contribuição do modelo consiste no reconhecimento de variadas possibilidades para a realização de PEA, por meio da combinação entre os elementos

identificados como essenciais em situações de ensino. Além disso, outro ponto importante se concentra no papel de suporte conferido às novas mídias em relação às práticas educacionais, dando margem para a noção de que PEA também podem ser desenvolvidas em situações nas quais essas ferramentas são ausentes.

Considerando que o profissional docente exerce papel fundamental na constituição das PEA, uma vez que é o elo entre os educandos, as experiências de aprendizagem e a práxis educativa, alguns autores que adotam uma vertente expansiva abordam o desenvolvimento destas práticas a partir de um conjunto de ações inerentes às funções da docência.

Koseoglu e Bozkurt (2018) advogam que “[...] a abertura deve permear todos os componentes do trabalho educativo: a forma como o professor planeja seus cursos, a forma com a qual ele licencia, cria e compartilha o conteúdo de ensino, as práticas pedagógicas e as abordagens de avaliação implementadas”⁴³ (p. 05, tradução nossa). Convergingo com os conceitos expansivos de PEA, a ideia proposta pelos autores especifica as múltiplas atividades relacionadas à prática educativa (ensino, avaliação, recursos educacionais, planejamento didático e currículo) que podem se tornar abertas.

Contribui para o aprimoramento desse constructo a abordagem de Nascimbeni e Burgos (2016), na qual as PEA se desenvolvem partir de “[...] ambos os objetos (conteúdo e ferramentas de ensino) e práticas (planejamento de ensino, abordagens pedagógicas e de avaliação) das atividades do professor”⁴⁴ (p. 4, tradução nossa).

A partir dessa perspectiva, os autores elaboraram um quadro, denominado Fábrica do Educador Aberto (tradução do inglês *Open Educator Factory*), resultante de pesquisa desenvolvida entre os anos 2015 e 2017 pela Universidad Internacional de la Roja (UNIR). A intenção é fornecer um instrumento de autoavaliação e desenvolvimento para educadores que leva em consideração as dimensões da abertura nas funções da docência, conforme ilustrado a seguir.

⁴³ [...] openness should pervade all the components of teachers' work: the way a teacher designs his/her courses, the way he/she licenses, creates, and shares learning content, the pedagogical practices, and the assessment approaches implemented.

⁴⁴ [...] both the objects, teaching content and tools, and the practices, learning design, pedagogical, and assessment approaches, of teachers' activities

Áreas de Atividade

	A. Design	B. Conteúdo	C. Ensino	C. Avaliação
<i>Nível três: Colaboração Aberta</i>	Designer aberto	Expert em REA	Professor aberto	Avaliador aberto
	<i>Segunda fase de transição: Transformação em Educador Aberto</i>			
<i>Nível Dois Colaboração bilateral/pequenos grupos</i>	Designer colaborativo	Iniciante em REA	Professor engajado	Avaliador inovador
	<i>Primeira fase de transição: Conhecimento</i>			
<i>Nível um: Trabalho individual</i>	Designer individual	Não domina REA	Professor tradicional	Avaliador individual

Quadro 4 Adaptado - Fábrica do Educador Aberto, traduzido (Nascimbeni e Burgos, 2016)

Na estrutura elaborada, cada nível é considerado uma fase gradual de transição das atitudes do educador relacionadas à colaboração e ao engajamento em redes de interação social, que é transversal para as quatro áreas de atividade apresentadas. A gradação tem início no nível um, com o conhecimento de abordagens abertas, e evolui em direção ao nível três, que representa a apropriação e incorporação da abertura como um fundamento para a ação. Cabe enfatizar que as habilidades agregadas em cada nível podem ser incorporadas aos níveis subsequentes.

A classificação proposta pelos autores traz algumas contribuições importantes para a compreensão de PEA. Primeiramente, ela distingue os campos nos quais se circunscrevem práticas e recursos, colaborando para a percepção de que a aplicação da abertura aos objetos de ensino não necessariamente abrange as práticas. Além disso, ela fornece uma representação didática que facilita a percepção dos modos que a abertura pode ser empregada, por áreas da atividade docente, e viabiliza a orientação da ação de educadores que buscam a transição de suas práticas para PEA. Por fim, o modelo reconhece a existência de diversos níveis de abertura nas práticas educacionais, que podem variar em decorrência da área de atividade e de sua adequação às intencionalidades do ensino.

Para uma melhor compreensão dessa proposta, torna-se fundamental explorar a representação e o significado da aplicação da abertura ao ensino a partir das diferentes

funções da docência: didática, planejamento, avaliação, conteúdos e ferramentas. Nesse sentido, iniciamos com reflexões sobre seus impactos na didática.

Para Couros (2010), a aplicação da abertura ao ensino representa a facilitação de experiências de aprendizagem transparentes e colaborativas. Adotando uma perspectiva prática, Chiappe e Adame afirmam que o ensinar de forma aberta significa

guiar os estudantes a se engajarem ativamente em atividades que colocam os aprendizes em uma posição de compartilhar seu aprendizado, adaptando produtos criados por seus pares ou construindo colaborativamente seu conhecimento com pessoas além dos limites da sala de aula regular.⁴⁵ (2018, p. 216, tradução nossa)

A afirmação dos autores sugere que atividades centradas nos educandos, assim como o compartilhamento e a colaboração, são essenciais à realização de uma didática aberta. Além disso, eles abordam um tema fundamental: a inclusão de pessoas externas ao ambiente escolar nesse processo. Nascimbeni e Burgos (2016) nos dão uma pista de como essa inclusão pode acontecer, ao enfatizarem que “[...] ensino aberto significa tirar vantagem das possibilidades ofertadas pela web, por meio do crescente grau de socialização e interatividades, acesso a ambientes abertos e oportunidades para facilitar o uso de pares”⁴⁶ (p. 6, tradução nossa).

Contribui para o entendimento dessa perspectiva a proposta por Ehlers (2011), na qual a liberdade individual para praticar a Educação Aberta e o grau de envolvimento em práticas colaborativas e de compartilhamento se constituem em indicadores progressivos de uma matriz, que permite situar as práticas de educadores e estudantes quanto a seu nível de abertura.

⁴⁵ [...] to guide students to actively engage in activities that put learners into a position of sharing their learning, adapting products created by their peers or constructing collaboratively their knowledge with the people far beyond the limits of the regular classroom.

⁴⁶ [...] open teaching means taking full advantage of the possibilities offered by the web, through an increased degree of socialization and interactivity, access to open environments, and opportunities for easier use of peers.

		Grau de envolvimento de terceiros nas PEA		
		Baixo Baixo grau de compartilhamento/ colaboração	Médio Médio grau de compartilhamento/ colaboração	Elevado Elevado grau de compartilhamento/ colaboração
Liberdade individual para praticar Educação Aberta	Elevado Grau avançado de PEA incorporado no ensino e aprendizagem	A	B	C
	Médio Algumas ilhas de PEA	D	E	F
	Baixo Pouca ou nenhuma PEA	G	H	I

Quadro 5 Matriz de Difusão de Práticas Abertas, traduzido (Ehlers, 2011)

A matriz desenvolvida permite analisar, categorizar e situar PEA em variados contextos, no qual cada célula avalia a prática exercida em relação às duas dimensões já citadas. As células G, E e C definem uma trajetória ascendente de PEA, no qual o estágio inicial é caracterizado pela pouca liberdade para praticar Educação Aberta e pelo baixo grau de práticas de compartilhamento e colaboração. Já no estágio intermediário, algumas práticas abertas isoladas existem, mas não são compartilhadas no cotidiano. Por fim, no estágio mais elevado, Ehlers enfatiza que as práticas abertas estão incorporadas à realidade do processo de ensino-aprendizagem. A partir desse cenário, observa-se que a trajetória em direção a uma prática aberta busca situações de ampla liberdade e colaboração entre os indivíduos no processo de construção do conhecimento. Entretanto, o modelo não menciona seu modo de aplicação nas diversas funções da prática educativa.

Em uma outra abordagem, De Rosa e Rajiv (2017), esclarecem que ensinar abertamente significa realizar o diálogo entre teorias, práticas e tecnologias educacionais orientadas pela Justiça Social, ou seja, pautadas na equidade e na valorização da diversidade. Desse modo, a didática adotada deve proporcionar experiências de aprendizagem nas quais os sujeitos possam interagir e colaborar com outros abertamente, podendo ser facilitadas pelas novas mídias.

Coerente ao compromisso e responsabilidade éticos com a abertura que as PEA requerem, circunscritas ao conjunto das práticas docentes destacam-se as atividades de planejamento e de avaliação. É relevante mencionar que Chiappe e Adame (2018)

também entendem que as PEA englobam “outras práticas como a avaliação, o planejamento curricular e a pesquisa formativa”⁴⁷ (p. 216, tradução nossa).

Dentro dessa perspectiva, um Planejamento Aberto se caracteriza pelo “[...] amplo compartilhamento [por parte do educador] de ideias e planos sobre suas atividades de ensino com especialistas e estudantes anteriores e potenciais, incorporando contribuições e deixando transparentemente um rastro do processo de desenvolvimento.”⁴⁸ (NASCIMBENI E BURGOS, 2016, p. 04, tradução nossa). Isso significa oportunizar e valorizar as contribuições de outros, independentemente de sua posição, ao longo da realização do processo de ensino.

Já a Avaliação Aberta é compreendida como a prática de reconhecimento da aprendizagem adquirida ao longo do processo de ensino-aprendizagem por um grupo amplo, que inclui o próprio indivíduo, seus pares, o educador e pessoas externas ao ambiente escolar. Nascimbeni e Burgos (2016) citam como exemplo dessas práticas “[...] avaliações colaborativas e por pares, o uso de insígnias ou distintivos abertos e portfólios eletrônicos, engajando estudantes e *stakeholders* externos na avaliação da aprendizagem”⁴⁹ (p. 4, tradução nossa). É válido esclarecer que os distintivos abertos, segundo o IMS Global Learning Consortium (2021), são um tipo de selo digital verificável, portátil e que comporta informações sobre habilidades e conquistas. Podemos defini-los como selos que representam o reconhecimento da aprendizagem adquirida.

Complementando a representação das atividades docentes suscetíveis à abertura, temos ainda os objetos de ensino, que segundo Nascimbeni e Burgos (2016) são constituídos de conteúdos e ferramentas. Os conteúdos dizem respeito ao currículo, enquanto as ferramentas se vinculam aos recursos utilizados. As práticas abertas, no que tange aos conteúdos, se identificam pela priorização do uso, reuso e produção de conteúdos abertos pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Já no que se refere às ferramentas, as PEA convergem para a escolha daquelas que se caracterizam pela interoperabilidade e pela acessibilidade, como já debatido anteriormente. Corroborar

⁴⁷ The same consideration applies to other educational practices like assessment, curriculum design, formative research, etc.

⁴⁸ Implements open learning design by openly sharing ideas and plans about his/her teaching activities with experts and with past and potential students, incorporating inputs, and transparently leaving a trace of the development process.

⁴⁹ [...] such as peer and collaborative evaluation, open badges, and e-portfolios, engaging students as well as external stakeholders in learning assessment.

essa afirmação a investigação realizada por Cronin (2017) com educadores, que apontou o uso de ferramentas e conteúdos abertos como uma das características da produção de PEA.

A associação do arcabouço teórico de Nascimbeni e Burgos (2016) às perspectivas expansivas de PEA convergem para a formulação de quadro esquemático que facilita a percepção e compreensão das áreas da atividade docente nas quais a abertura pode ser aplicada, facilitando a compreensão de PEA nos campos teórico e prático, conforme detalhado a seguir.

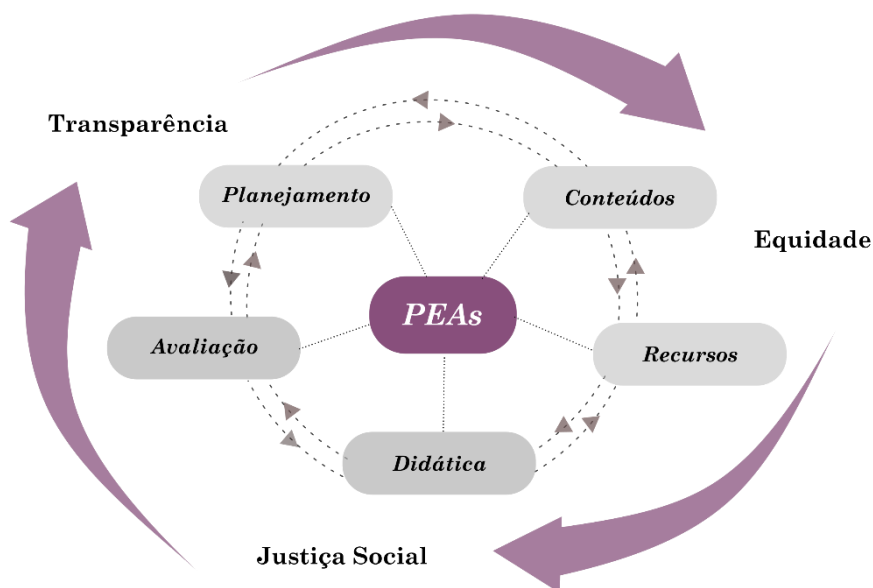


Figura 2 Quadro esquemático de PEAs

Vale destacar que esta é uma elaboração preliminar, de forma que os aspectos evidenciados poderão ser reformulados e aprofundados na etapa de pesquisa de campo da investigação proposta nesse estudo. A partir da estrutura apresentada, compreende-se que as PEA são guiadas pelos princípios da Justiça Social, da equidade e da transparência, implicando no compromisso com a abertura de forma integrada aos vários momentos e etapas do processo educacional. Desde o planejamento até a realização das atividades educacionais é possível observar várias oportunidades para o fomento da participação, do

compartilhamento e do respeito à pluralidade de ideias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as escolhas realizadas em cada função da atividade docente exercem influência nas abordagens a serem adotadas nas demais, pois há uma interligação entre os instrumentos e abordagens utilizados: planejamento, conteúdos, ferramentas, avaliação e abordagem didática se complementam para viabilizar as experiências pretendidas. Por outro lado, a inserção de mudanças nesse modelo é facilitada devido à interligação existente entre as diversas atividades.

Essa estrutura coaduna com a visão de educador aberto e, por consequência, de práticas abertas defendidos por Tur et al. (2020)

O educador aberto é, por um lado, um criador de conhecimento comprometido em promover recursos e oportunidades de alta qualidade para todos. Por outro lado, o educador aberto é comprometido com práticas abertas, de uma perspectiva crítica, possibilitando a abertura de todo o processo de ensino e aprendizagem, desde a concepção até a implementação e avaliação, incluindo todas as implicações e possibilidades de transformação educacional que possam surgir.⁵⁰ (p. 11, tradução nossa)

Enfatiza-se que os modelos conceituais expansivos de PEA convergem para uma tríade na qual as práticas abertas estão ancoradas: a colaboração, o compartilhamento e a formação de uma rede participatória de aprendizagem.

Tendo como fundamento a associação das atividades do educador aos aspectos conceituais levantados pelas vertentes expansivas, para os objetivos desse trabalho, definimos as práticas educacionais abertas como: *a combinação de um conjunto de ações educativas pautadas por um princípio ético, fortemente vinculado aos ideais de Justiça Social, Equidade e Transparência, concretizadas por meio das diversas atividades da docência (planejamento, ensino, avaliação, currículo, atividades, conteúdos, didática e recursos), cujo objetivo principal consiste em propiciar experiências viabilizadoras da geração do conhecimento e da aprendizagem por meio do compartilhamento e do estabelecimento de uma rede de colaborativa, na qual contribuem pessoas de diversos níveis relacionais (pares, rede externa, educandos e educadores), beneficiando-se das*

⁵⁰ The open educator is, on the one hand, an open creator of knowledge who is committed to providing high-quality educational resources and opportunities for all. On the other hand, the open educator is committed to open practices from a critical perspective, enabling the opening up of the whole teaching and learning process from design to implementation and assessment with all the implications and possibilities for educational transformation that may ensue.

novas mídias para a promoção dos objetivos individuais e coletivos sem, contudo, considera-las uma condição necessária à sua realização.

Como Tur et al. (2020) sugerem, “[...] não há uma simples ‘mudança de chave’ ou rito de passagem que transforme alguém em um educador aberto”⁵¹ (p. 6, tradução nossa). Há, portanto, a necessidade de realizar investigação teórica da relação entre a formação de educadores, a profissionalidade docente e a constituição de práticas abertas.

⁵¹ [...] suggests that there is no simple ‘flick of the switch’ or rite of passage that transforms someone into an open educator.

2. INOVAÇÃO, PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS E FORMAÇÃO DOCENTE

PEA surgem em um contexto de transformações na educação ocasionados pelo contexto da cultura digital, provocando a mobilização e a aquisição de saberes que exigem repensar as formas de agir e se colocar na profissão por parte dos educadores. Para uma melhor compreensão, este capítulo explora o entendimento destas práticas na perspectiva das inovações engendradas na cultura escolar, explicitando o conceito de inovação adotado neste estudo. Além disso, é realizada a reflexão sobre o desenvolvimento de inovações na relação entre cultura escolar e as práticas educacionais, incluindo nessa proposta as PEA. Por fim, são debatidas as implicações do desenvolvimento das PEA no processo de formação docente.

2.1. Inovação e práticas educacionais

A história da educação no Brasil e no mundo é marcada por uma incessante busca pela inovação. É recorrente a percepção pública de que a educação não alcança suas finalidades, emergindo com frequência diversos modelos de transformação (RAVITCH, 1983). Reformular os propósitos educacionais, reestruturar a forma de organização do sistema escolar e renovar suas práticas diante dos novos e diversos contextos sociais e culturais tem se constituído um desafio contínuo.

A tarefa de compreender a inovação, do ponto de vista educacional, se torna um processo complexo devido às diversas representações que o termo remete, tendo como sinônimos mudar, variar, restaurar ou reformar. Essa diversidade de definições com amplitude variada de impactos se reflete na literatura. Ora as inovações na educação são apontadas como mudanças drásticas, ora elas são retratadas como transformações de menor abrangência.

Entendida como forma de intervenção no mundo, a educação tem como objetivo realizar uma conexão autêntica entre sujeito, sociedade e o meio ao exercer seu papel precípua de formação e desenvolvimento dos indivíduos para o seu contexto, conduzindo

à ideia de uma atividade dinâmica e iminentemente vinculada às interações e transformações sociais, influenciando-as e por elas sendo influenciada (FREIRE, 1996).

Em contraponto ao discurso da descontextualização da educação e tendo como referência seu papel, Inbar (1996, p. 21, tradução nossa) demarca que “A educação se encontra engajada em uma tentativa infundável de conectar a lacuna entre o presente e o futuro”.⁵² Evidencia-se um esforço contínuo para que a educação e, principalmente, as instituições escolares se mantenham perenes e atualizadas, implicando em cíclicas renovações no processo educativo, o que torna a inovação um processo inerente à educação.

Por outro lado, a introdução de mudanças no âmbito educacional enfrenta resistências e críticas remanescentes das tentativas passadas. Ao investigarem a realidade educacional estadunidense, Tyak e Cuban (2001) apontam a intencionalidade em realizar grandes mudanças e o desconhecimento sobre os problemas e a realidade local como fatores para a desconexão entre as transformações propostas e as necessidades da comunidade escolar.

Um olhar sobre a realidade educacional brasileira permite identificar condições análogas. Ao discorrer sobre a crise educacional brasileira no fim da década de 80, Azanha (1990) afirma que suas reais origens e as perspectivas para sua superação são desconhecidas, principalmente em consequência da urgência com que as decisões são propostas, sem a prévia reflexão sobre a instituição escolar e as relações efetivamente nela praticadas. Segundo o autor, as sucessivas reformas no sistema educacional brasileiro, desprovidas de análises científicas que apresentem os resultados e impactos das mudanças sugeridas na vida escolar e na sala de aula, resultaram em novas reformas pouco efetivas. As considerações de Azanha a respeito da educação brasileira revelam não somente que as recorrentes mudanças em grande escala foram as soluções adotadas por reformadores, bem como salientam o desconhecimento de nossa realidade educacional.

Além de colocar em evidência os desafios pertinentes à educação, as considerações realizadas nos conduzem a um paradoxo: o processo de inovação está atrelado à prática educativa, dada a notória reinvenção de seus processos ao longo do

⁵² Education finds itself engaged in an endless attempt to bridge the gap between the present and the future.

tempo. Entretanto, as tentativas de inovação em larga escala, na maioria das vezes, são malsucedidas e enfrentam resistências tanto por parte de educadores — que tendem a se manter conservadores em suas práticas ao considerarem experiências prévias negativas — quanto por parte da sociedade que, ao idealizar o que é a escola e como deve ser sua forma de atuação, realiza reivindicações e questionamentos sobre a prática nela exercida (CUBAN, 2013).

Lidar com esse paradoxo engloba considerar diversas dimensões da prática educacional com a finalidade de promover mudanças e inovações coesas com as necessidades das variadas realidades existentes. Convergente à essa perspectiva, a abordagem da mudança sistêmica, elaborada por Squire e Reigeluth (2000), assemelha o ambiente de aprendizagem a um ecossistema, no qual a conjunção da complexa interação entre recursos educacionais, métodos de ensino, cultura institucional, pessoas, mecanismos de apoio e níveis organizacionais, moldam os processos assim como os resultados.

Nesse modelo, o sistema educacional é analisado na intersecção de três dimensões: a visão global do sistema; o entendimento da relação entre suas estruturas e funções (tendo a palavra estruturas o significado de componentes); e a compreensão dos processos. A visão global permite situar as relações do sistema educacional com o ambiente e com o contexto, enquanto a perspectiva das estruturas e funções viabiliza a apreensão dos componentes e dos propósitos do sistema, bem como a relação de interdependência entre eles. Por fim, a observação dos processos possibilita um melhor entendimento do comportamento do sistema e da forma de operação de seus componentes (SQUIRE E REIGELUTH, 2000). Assim, o modo de planejar as mudanças se desenvolve na intersecção entre as três dimensões.

[...] um pensador do sistema ecológico examina a relação professor-estudante dentro do contexto da sala de aula, que é parte do sistema distrital, que por sua vez é parte do sistema educacional estadual, e assim por diante. [...] [ele] procede com um olho nas relações entre qualquer sistema existente e os sistemas superiores, coordenados e subalternos, uma vez que essas relações influenciam fortemente o sucesso de qualquer esforço para a mudança.⁵³ (IBIDEM, IBID, p.145, tradução nossa)

⁵³ [...] an ecological system thinker examines a teacher-student relationship within the context of a classroom, which is part of a district system, which in turn is part of a state educational system, and so on. [...] [he] proceeds with an eye to the relationships between any given system and its superordinate, coordinate, and subordinate systems, for those relationships strongly influence the success of any change effort.

A análise do sistema educacional deve buscar compreender o contexto a partir das relações nele estabelecidas, o que viabiliza a proposição de interferências no contexto educacional e o desenvolvimento de mecanismos e formas de trabalho congruentes às necessidades dos indivíduos e à realidade na qual se realiza a ação educativa. É a junção desses fatores que contribui para a efetividade da mudança que se deseja promover.

Ademais, mudanças planejadas e implementadas em um nível organizacional são continuamente modificadas à medida em que ocorre a interação entre os diversos níveis, constituindo-se em um processo eminentemente dialógico, apoiado na ressignificação de valores e papéis e, por conseguinte, no desenvolvimento de uma nova cultura, ocasionada pela incorporação gradual desses novos significados construídos (SQUIRE e REIGELUTH, 2000).

O aspecto evolucionário das mudanças sistêmicas nos direciona à compreensão da escola e da educação como instituição e processo culturais, respectivamente. Ideia que, por um lado, revela a tensão constante entre expectativas e intenções a respeito da escola e do ensino. Essa tensão é constituída pelas variadas concepções de educadores, estudantes, pais, pensadores, políticos, enfim, de todos que dela participam e exercem influência, como sugerem Tyack e Cuban (2001), ao investigarem os motivos do fracasso de inovações:

Tanto as crenças gerais da cultura como um todo sobre o que era uma ‘escola autêntica’, assim como o peso dos procedimentos habituais que operam sobre os professores e os estudantes puseram um freio nos inovadores que desejavam fazer mudanças básicas na instrução e na aula.⁵⁴ (p. 25, tradução nossa)

Esse pensamento nos instiga a analisar as práticas realizadas no ambiente de aprendizagem, tendo como enfoque o desenvolvimento de novas culturas. Azanha (1995) sugere abordar os objetos e resultados educacionais como frutos das práticas no ambiente de aprendizagem, tornando-as o elemento central para a promoção de mudanças eficazes:

O que interessa é descrever as ‘práticas escolares’ e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’ etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação. (IBIDEM IBID, p.66-67)

⁵⁴ Tanto las crenças generales de la cultura en conjunto sobre lo que era una ‘escuela autêntica’, como el peso de los procedimientos habituales que operaban sobre maestros y estudiantes pusieron un freno a los innovadores que deseaban hacer cambios básicos en la instrucción en el aula.

A partir da análise advogada pelo autor é possível propor mudanças capazes de gerar melhorias efetivas no processo de ensino. Alinha-se a esse pensamento, como caminho viável à introdução de mudanças efetivas, integradas ao contexto e às suas particularidades, a realização de adaptações ou adequações de práticas escolares e de políticas existentes, como propõe Inbar (1994). Dessa forma, as inovações teriam início a partir das práticas cotidianas situadas em cada contexto, atingindo maior potencial de sucesso. Cuban (2013) também observa o poder do que chama de “mudanças incrementais” ou de primeira ordem, caracterizadas por não engendram alterações profundas nos componentes fundamentais da escola, ou seja, na forma em que a escola é organizada.

Ao afirmar que “Inovação é a introdução de mudanças funcionais em novas maneiras. É o retrabalho de áreas de ação familiares em novas circunstâncias e a criação de novas formas de perceber e abordar problemas,”⁵⁵ Inbar (1996, p. 23, tradução nossa) nos conduz à ideia que, de fato, a inovação provém da continuidade, do aprimoramento, e não do rompimento de ideias.

As inovações impostas por grandes reformas, raras, incorrem no risco de gerar rupturas drásticas nos modos de agir no ambiente de aprendizagem, cujos resultados negativos, caso se efetivem, podem ser irreversíveis. Por outro lado, a linha de raciocínio tecida pelos pensamentos de Azanha (1995), Cuban (2013) e Inbar (1996) traçam uma perspectiva de inovação associada às práticas educacionais cotidianas, que se concretiza na reorganização e revisão de atividades já conhecidas por meio de maneiras distintas abordar os problemas, atuando sobre acontecimentos marginais. Ou seja, inovar implica adaptar ou adequar práticas e políticas com o objetivo de aprimorar as atividades e a organização dos processos existentes.

Percebido dessa maneira, o processo de mudança busca estabelecer um elo e o equilíbrio entre antigas e novas formas de agir. Coadunam-se a essa visão Tyak e Cuban (2001) ao ressaltarem a necessidade de reconhecer o valor da continuidade nas práticas fundamentais da escola, pois para eles a potencialidade de melhora considerável do ensino consiste em mudanças graduais e incrementais, originadas nas revisões da prática e

⁵⁵ Innovation is the inducing of functional changes in new ways. It is the reworking of familiar fields of action to new circumstances, and the creation of new ways of perceiving and approaching problems.

adaptadas ao contexto de cada lugar, prezando pela manutenção do que é valioso e pela correção do que é julgado necessário.

Nesse contexto, o desenvolvimento de PEA proposto neste estudo é um exemplo de inovação que ocorre no equilíbrio entre antigas e novas formas de agir, buscando se estabelecer a partir da revisão de práticas já consagradas por educadores para agregar mudanças graduais e incrementais que propiciem mais liberdades aos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de inovação depende do equilíbrio entre a conservação das características fundamentais da instituição escolar – o que garante sua integridade ao manter princípios e valores – e a introdução de inovações – que possibilita o engajamento da comunidade e permite que a escola se mantenha atualizada (INBAR, 1996; CUBAN, 2013). Esse fenômeno, denominado por Cuban como *conservadorismo dinâmico*, nos auxilia no entendimento da conexão entre a permanência de práticas educacionais e seus constantes e graduais ciclos de renovação, bem como propicia a compreensão das práticas como produto de uma cultura. Desse modo, faz-se relevante compreender as práticas e o processo de mudança na dinâmica da cultura escolar.

2.1.1 Cultura Escolar e as Práticas Educacionais

Uma dimensão relevante para a compreensão do processo de inovação na prática educativa se constitui na cultura na qual as práticas são concebidas. Formada a partir das relações de sentido estabelecidas por meio do mundo social, que se traduzem em símbolos e códigos compartilhados, a cultura, especificamente no contexto escolar, toma corpo a partir das relações de sentido estabelecidas socialmente, dentro e fora da escola. Conforme revela Julia (2001), a cultura escolar pode ser descrita

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (p. 10)

Vale salientar que o conceito de cultura escolar se relaciona ao conjunto de intencionalidades e representações inerentes à atividade educativa e que, delimitam as ações desenvolvidas. Ao definir normas, currículo, práticas e comportamentos, a cultura escolar se torna elemento chave no processo de inovação, pois como afirma Inbar (1996,

p.66, tradução nossa), “A cultura define as expectativas. Ela dá significado às atividades instrucionais e propicia uma ponte simbólica entre ação e resultados”⁵⁶. Enquanto orientadora das ações e práticas educacionais, a cultura escolar apresenta permeabilidade à mudança por veicular inovações incorporadas aos seus valores, procedimentos e normas, geradas nas práticas nelas exercidas.

Por outro lado, as práticas escolares cotidianas se constituem ferramentas de promoção da mudança ao permitirem que novas ideias e formas de enfrentar situações se traduzam em ação, como destaca Inbar (1996, p. 66, tradução nossa) ao afirmar que “São nas ações cotidianas realizadas nas escolas, nas ideias inovadoras que são implementadas, que o núcleo do contexto inovador é desenvolvido, por meio do preenchimento do quadro visionário com ações reais, movendo-se das palavras para a ação.”⁵⁷ Dessa forma, a partir do ato de fazer inscrito nas práticas cotidianas veiculam-se ideias, consolidam-se posições e apreendem-se papéis, fato que torna as práticas relevantes para o processo de inovação e para a incorporação desse processo à cultura.

Chartier (2002) contribui para a compreensão do papel das práticas na constituição das culturas, incluindo aqui a cultura escolar, ao afirmar que a relação com o mundo social e, por consequente, a produção de sentidos e significações, pode ser apreendida a partir da articulação entre *representações* – entendidas como categorias de classificação e delimitação nas quais a realidade é construída, tendo caráter coletivo; *práticas* – maneiras de agir e fazer; e *apropriações* – definidas como formas institucionalizadas e objetivadas inscritas nas práticas, que marcam a existência de um grupo, tendo caráter individual. É importante enfatizar que, do ponto de vista do autor, as apropriações consistem em diferentes interpretações das representações, portanto, produzindo múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Essa dinâmica pode ser mais bem vislumbrada a partir da profissionalidade⁵⁸ docente. Em sua formação, os educadores apreendem um arcabouço teórico a respeito de sua profissão a partir da representação socialmente estabelecida do significado ser

⁵⁶ Culture defines the expectations. It gives meanings to instructional activities and provides a symbolic bridge between action and results.

⁵⁷ It is in the everyday actions taken in schools, the innovative ideas are implemented, that the core of innovative context is developed through filling the visionary frame with real actions and moving from words to doing.

⁵⁸ Cruz (2017) define profissionalidade como o processo de reformulação dos modos de desenvolver as ações e se posicionar na profissão.

professor, ou seja, internalizam um conjunto de atividades e comportamentos que relacionamos às suas atribuições, tais como ensinar conteúdos e promover atividades relevantes para a aprendizagem dos alunos, entre outros. Entretanto, quando iniciam o exercício de sua atividade profissional, isto é, no exercício da prática docente é que são mobilizadas as maneiras de agir e fazer relacionadas à docência, tanto as aprendidas durante sua formação profissional quanto aquelas consolidadas ao longo de sua experiência de vida. A partir do embate entre a representação do significado de ser educador e da prática da atividade, os educadores constroem e alicerçam sua identidade profissional, incorporando um novo significado da prática docente, e realizando, assim, uma apropriação.

A articulação entre representações, práticas e apropriações permite aos modos de fazer, ou seja, às práticas, constituírem-se em espaço tanto de reprodução, quanto de ressignificação, tornando-se ponto de tensão entre os embates ideológicos viabilizados pelo constante confronto da diversidade social e cultural existente entre os sujeitos. Nesse sentido, Vidal (2009, p.30) demarca o papel de ressignificação presente nas práticas da sala de aula ao declarar que as concebe “[...] como práticas híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais”. O embate e as mesclas possibilitadas pelas práticas as tornam campo propício à inovação.

Ao se tornarem espaço de ressignificação, portanto de apropriação, as práticas – as diferentes maneiras de fazer – propiciam a alteração e reorganização da cultura ao viabilizar diferentes usos das representações e a produção de novos sentidos. Certeau (1998, p. 92) atenta para essa capacidade de transformação ao ressaltar que “Assimiláveis a *modos de emprego*, essas ‘maneiras de fazer’ criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes”. Dessa forma, as maneiras de fazer circunscritas nas práticas cotidianas representam possibilidades de alteração da forma de organização dos processos existentes, capazes de produzir novas organizações do espaço.

Entretanto, a capacidade de alteração da forma de organização dos processos educacionais por meio das práticas sofre limitações impostas por regras e controles estabelecidos institucionalmente ou socialmente, denominadas de '*estratégias*'. Na educação, a estratégia equivaleria ao currículo e às normas que regulam o funcionamento

escolar. Contudo, as práticas encontram '*margem de manobra*', isto é, a possibilidade para suas modificações por meio de '*táticas*', entendidas como ações de manipulação da situação resultantes em modos de ação diferente do esperado, que agem sobre os detalhes do cotidiano, sobre os pequenos espaços de liberdade de ação. Assim, as diversas formas como cada educador pode desenvolver os conteúdos com seus estudantes representa a margem de liberdade de ação propícia ao uso de táticas. É no embate entre estratégias e táticas que ocorrem a dinâmica social (CERTEAU, 1998), e por paralelismo, a dinâmica escolar.

As estratégias e táticas concretizadas nas práticas cotidianas e situadas na dinâmica entre representações, práticas e apropriações que ocorrem no ambiente de aprendizagem levam ao entendimento de que não só a cultura estabelecida determina as práticas, como também as próprias práticas possuem capacidade para promover mudanças na cultura. Nessa ótica, as práticas efetivadas tornam-se essenciais à realização de inovações no âmbito educacional.

De outro ponto de vista, o entendimento desse processo permite considerar que as práticas educacionais abertas representam o produto da inserção de inovações no contexto educacional e das representações e apropriações realizadas por seus agentes e, simultaneamente, instrumento de transformação da cultura do ambiente de aprendizagem. Essas considerações resultam em implicações relevantes à formação docente, exploradas a seguir.

2.2 Identidade, Formação docente e PEA

As mudanças provocadas pela cultura digital na educação demandam aos educadores de aquisição de um conjunto de habilidades e atitudes, ou seja, de saberes para lidar com um cenário de constante transformação (HEGARTY, 2015). Em um contexto de produção do conhecimento crítico e de justiça social em que se enquadram as PEA, esse conjunto de saberes se diferencia pela fundamentação nos princípios da abertura, que são pouco difundidos entre educadores brasileiros. Esses fatores apontam a necessidade de reconfiguração os modos de desenvolver a ação educativa e requerem o reposicionamento dos docentes frente à sua profissão (profissionalidade), provocando

pensar a articulação entre processos formativos e os saberes circunscritos à abertura de práticas.

A literatura aponta que os saberes necessários ao exercício da prática docente são constituídos na mobilização de um conjunto de saberes. Dentre eles, Pimenta (1999) destaca o *saber da experiência* – que engloba tanto aos saberes instituídos ao longo da vida sobre o ato de ensinar, quanto aqueles mobilizados pela prática profissional; o *saber do conhecimento* – que diz respeito principalmente à forma e o lugar que o conhecimento toma lugar na construção de um pensamento crítico e analítico nos educandos; e os *saberes pedagógicos* – que se relacionam aos aspectos do saber-fazer a partir da experiência prática. Dessa triangulação, resulta considerar a influência dos saberes provenientes de experiências prévias, das concepções sobre o conhecimento e do percurso de experiências práticas de cada profissional em sua atuação para a proposição de processos formativos.

Nóvoa (2009) acrescenta que os saberes essenciais aos docentes para a prática educacional se configuram a partir do conhecimento adquirido, da cultura profissional, do tato pedagógico, do trabalho em equipe e do compromisso social. Nesse sentido, esses saberes se constituem por um conjunto de experiências individuais e coletivas permeadas pelo contexto social. Por consequência, eles se alteram conforme as condições do ambiente e as interações ocorridas entre os sujeitos durante o exercício da atividade profissional (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009; CUBAN, 2013).

Convergente a esse entendimento, o mais importante no que tange à profissionalidade⁵⁹ concerne a concentrarmos a atenção no percurso formativo e no modo de construção individual da profissão docente, que propriamente elencar os conhecimentos a serem adquiridos pelos professores (NÓVOA, 2019). Somente ao analisar a ação situada no contexto é que se pode obter subsídios sobre os saberes requeridos ao desenvolvimento da prática educativa em uma determinada realidade.

Essa concepção de processo formativo, que também se aplica ao processo formativo de práticas abertas, suscita considerar o papel que as identidades pessoais cumprem no processo de constituição identitária profissional, sobretudo da identidade do educador aberto. Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a identidade profissional

⁵⁹ Necessidade de reconfiguração dos modos de desenvolver ações e de se colocar na profissão (CRUZ, 2017)

docente corresponde ao conjunto de representações veiculadas pelo discurso a respeito dos modos de ser e agir de educadores no exercício de suas funções. Assim, torna-se necessário conhecer as representações relacionadas ao modo de agir do educador aberto, ou seja, sua identidade, para compreender sua interrelação com a identidade pessoal e os saberes necessários à formação docente na perspectiva da Educação Aberta.

No que diz respeito à formação do educador aberto, a relação entre identidade pessoal e profissional é evidenciada por Cronin (2017), Tur et al. (2020) e Dauksienè et al. (2020). A primeira autora revela que as razões relacionadas à produção de práticas abertas entre os profissionais docentes são pautadas em interesses e valores pessoais, que são constantemente negociados e que ocorrem principalmente pela experiência prática, ou seja, pelo saber da experiência, como delimita Pimenta (1999). Nessa mesma via, Tur et al. (2020) também identificam a forte relação entre o engajamento em PEA e os valores, crenças e atitudes que formam a identidade individual do educador. Já Dauksienè et al. (2020) atribuem como fatores cruciais ao processo de transformação em educador aberto a atitude e disponibilidade individual de cada profissional em mudar métodos de ensino.

Nóvoa (2009) também corrobora essa posição ao afirmar que os saberes essenciais aos docentes, aos quais ele denomina de disposições, são estruturados na relação entre as dimensões pessoais e profissionais na construção identitária dos docentes. Dessa forma, pensar na relação entre a formação e a identidade docente significa possuir uma visão agregadora das relações existentes entre a formação pessoal e profissional de cada educador.

Como consequência, essa visão agregadora dos processos formativos do profissional docente leva a considerar que a constante construção das identidades profissionais é mediada pela cultura, como revela Pimenta

Uma identidade profissional se constrói (sic), pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (1999, p.19)

A autora traz ao debate a relação entre práticas, identidades e culturas, aliando dois conceitos importantes para sua compreensão, conforme desenvolvido em detalhes no título *Inovação e Práticas Educacionais* e que serão aqui recordados. O primeiro deles diz respeito à percepção da formação profissional como um processo culturalmente mediado, resultado da produção de sentidos, significações e ressignificações que ocorre

no jogo entre representações (categorias de significações no qual a realidade é construída), práticas (maneiras de agir e fazer) e apropriações (formas que marcam a existência de um grupo, inscritas nas práticas), conforme elaborado por Chartier (2002). Dinâmica que se estabelece no embate entre a representação social do significado de ser educador e o exercício da prática cotidiana. Ao longo desse processo, os educadores constroem e consolidam sua identidade profissional, incorporando um novo significado à prática docente e realizando, assim, uma apropriação.

O outro conceito evocado por Pimenta (1999) no processo de constituição identitária profissional docente se relaciona à busca pelo equilíbrio entre práticas consagradas e a inserção de inovações nas práticas, ou como menciona Cuban (2003), do equilíbrio entre antigas e novas práticas. Reforçando essa ideia, Alcoforado (2014) considera que o desenvolvimento profissional, e por conseguinte o desenvolvimento da identidade docente, se dá por meio das transformações e estabilidades que influenciam o comportamento de uma pessoa ao longo de sua vida profissional. São exatamente as transformações e estabilidades que provocam a mescla entre novas e antigas práticas, como afirmam Cuban (2003), Tyack e Cuban (2001) e Vidal (2009).

Dessas constatações temos dois apontamentos importantes a serem considerados a respeito dos processos formativos. O primeiro deles revela a transformação de práticas como um processo prolongado e desafiador, características que também se aplicam à transformação de práticas educacionais que visam a abertura.

Nessa perspectiva, Tur et al. (2020) afirmam que não há um simples rito de passagem que transforme alguém em um educador aberto. Segundo os autores, a formação do educador aberto é um processo prolongado e perturbador, se configurando como um “*Conceito de limiar*”, definido por eles como um processo evolucionário de aquisição de conhecimentos especializados fundamentais e desafiadores, fundado no compartilhamento de expertises e experiências, que resultam na transformação das identidades individuais e coletivas. Tur et al. (2020) ressaltam que durante esse processo de transição, ou na travessia do limiar, é comum ocorrer uma experiência prolongada de oscilação entre antigas e novas identidades.

Na mesma via, Karunanayaka e Naidu (2020) entendem que esse tipo de mudança de mentalidade é um processo árduo, uma vez que “antigos pensamentos e práticas não morrem facilmente ou rapidamente. Eles levam um tempo para serem expulsos do DNA

de uma pessoa antes que eles possam ser substituídos por novos e, por vezes, revolucionários sistemas de crenças”⁶⁰ (p. 300, tradução nossa).

Silva (2015) atenta para a naturalidade com que o processo de preservação de antigas práticas ocorre, tendo como referência a perspectiva educador, ao mencionar que

A memória individual e a representação coletiva sobre o que é ser professor constroem o fazer na escola; quebrar este círculo vicioso e adotar novas posturas, novas formas de pensar, de ser, de fazer, de se constituir nesta profissão é uma tarefa nada fácil para muitos professores.” (p. 147)

A linha de raciocínio desenvolvida acerca do primeiro apontamento nos conduz à compreensão de que o processo de transformação de identidades e posturas docentes orientados pela abertura é gradual e contínuo, e que encontra suporte no segundo apontamento, que se relaciona à introdução de inovações nas práticas cotidianas.

Considerar que a formação da identidade docente ocorre no processo de transformações e estabilidades e, portanto, de oscilação entre antigas e novas práticas sugerem tornar essas oscilações em oportunidades para a formação e consolidação de novas formas de pensar, cedendo espaço à introdução de inovações nas práticas educacionais. Ideia que é corroborada pelo entendimento de Vidal (2009) de que a hibridação de práticas representa o acolhimento a inovações, permitindo sua incorporação às maneiras de fazer cotidianas.

Esses dois apontamentos se constituem relevante de fonte de informação para formular estratégias de formação de educadores abertos. Primeiro, indicam que qualquer proposta nessa via apresenta maiores chances de sucesso partindo de mudanças incrementais (INBAR, 1996), que possam ser gradualmente incorporadas às maneiras de fazer de cada educador. Depois, sugerem que esse processo deve ser contínuo, requerendo o desenvolvimento de uma rede de apoio ao longo dos processos de transformação e de exercício de práticas profissionais.

Nessa perspectiva, ao comparar a formação do educador aberto a um *Conceito de Limiar*, Tur et al. (2020, p. 9, tradução nossa) defendem a necessidade propiciar um ambiente liminar de apoio, que segundo eles, “[...] envolve estratégias para efetivamente

⁶⁰ Ascertaining the impacts of this kind of shifts in mindsets is going to be just as hard. It requires sustained analysis, as old thoughts and practices do not die that easily or quickly. They take time to be expunged from one’s DNA before they can be replaced with new and sometimes revolutionary belief systems.

provocar e gerenciar experiências liminares desestabilizadoras, criando oportunidades para o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional”⁶¹.

Outra indicação importante à constituição de processos formativos de educadores abertos é revelada no entendimento dessa transformação como resultado do diálogo entre individualidade e coletividade. Nesse aspecto, a individualidade implica considerar os diversos percursos formativos e as diferentes disposições à abertura de cada profissional, a depender de suas experiências prévias. Para corroborar essa ideia, evocamos aqui as constatações de Cronin (2017) e Ehlers (2011), já discutidas no capítulo *Práticas Educacionais Abertas*, de que há um contínuo de práticas realizadas por educadores, que variam de fechadas para abertas e que compõem um panorama diverso ao se analisar um vasto grupo ou coletividade.

Já os aspectos relacionados à coletividade suscitam considerar os contextos sociais e culturais de ação, as experiências coletivas e os aspectos culturais que influenciam a ação e a relação entre os saberes e a prática da profissão. Como enfatiza Vidal (2009), a transformação de práticas educacionais caracteriza a apropriação de um patrimônio cultural que tem origem nas criatividades individuais e coletivas.

Assim, os processos formativos adquirem mais sentido quando elaborados a partir da prática profissional, que compreende o resultado dos conhecimentos e saberes individuais, mas que também é reflexo da tomada de consciência das transformações pessoais ocorridas a partir das interpretações propiciadas pelos contextos e coletividades. Esse entendimento se apoia na perspectiva prático reflexiva da profissionalidade docente (NÓVOA, 2009; PIMENTA, 1999, TARDIF, 2014).

A profissionalidade tomada a partir da ação reflexiva exige tornar consciente o conhecimento resultante da ação, conforme defende Nóvoa (2009), com a finalidade de produzir novos saberes e conhecimentos. Entendimento que toma dimensão crucial, principalmente quando confrontado com o fato de que principalmente educadores no início de suas carreiras se orientam mais pelos conhecimentos e experiências prévias que propriamente pelas evidências de suas práticas (WOLFENDEN et al, 2017).

⁶¹ Successful transition through the liminal space is Much more likely to happen When a supportive liminal environment is provided. In the education context, this involves strategies to effectively provoke and manage destabilising liminal experiences, creating opportunities for personal growth and professional development.

Aplicada à formação de educadores abertos, a ação reflexiva sobre a prática docente implica revelar à consciência as ações circunscritas nas práticas cotidianas promotoras e limitadoras da abertura no contexto de ensino-aprendizagem, permitindo ao educador direcionar de forma intencional suas ações para a constituição de um ambiente de aprendizagem que favoreça a abertura nas diversas atividades que compõe a ação educacional.

Destaca-se que, sob essa ótica, o saber da experiência ganha relevância, uma vez que a experiência é entendida como fonte de aprendizagem (MÈLICH, 2012) e como uma ação indutora da transformação e do devir do ser (GADAMER, 2005). Esse saber diz respeito aos conhecimentos produzidos pelos docentes em seu cotidiano, por meio do processo de reflexão sobre a prática, mediado pelo convívio com outros sujeitos. Tardif os delimita como

[...] saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (2014, p.49).

Essas afirmações situam o educador como produtor de saberes estabelecidos na prática educativa. Nessa via, Pimenta (1999) enfatiza que a formação de professores reflexivos constitui um projeto emancipatório que aposta nos professores como autores da prática social e como produtores de saberes. Perceber os educadores como autores da prática social é uma questão crucial, principalmente quando nos referimos às PEA, considerando que estas são fruto de valores identitários individuais (CRONIN, 2017 e 2018; TUR et al, 2020; e PULKER; KUKULSKA-HULME, 2020) e que se realizam, sobremaneira, na pequena margem de liberdade atribuída aos educadores.

Como consequência, reconhecer o profissional docente como produtor de saber e, sobretudo, como autor de saberes práticos reflexivos relacionados às PEA, demanda conceder-lhes mais autonomia e liberdade no exercício de seu ofício, como sugere Inbar (1996), motivando-os a mobilizar esses conhecimentos com a finalidade de constituir um ambiente de práticas voltado à experimentação, à flexibilidade e à liberdade de ação que possibilite a transformação de ideias em ações concretas para a abertura de práticas.

Instituir as práticas educativas como um lugar de reflexão e de formação (NÓVOA, 2009), investindo-as de teoria e metodologia para formar um conhecimento

profissional docente evoca a necessidade de constituição de uma comunidade de prática, fundamentada principalmente em práticas colaborativas entre educadores. Os benefícios das comunidades de práticas entre os profissionais da educação são abordados tanto por Cuban (2013), que as observa como um campo de desenvolvimento da cultura do aprendizado e do compartilhamento de experiências, quanto por Inbar (1996), que as relaciona à disseminação de práticas em domínio público. Hegarty (2015) acrescenta a seus benefícios a formação de uma cultura participatória.

Além disso, partindo da perspectiva de Tur et al. (2020), as comunidades de prática se estabelecem como local de compartilhamento de conhecimentos especializados, de promoção de experiências indispensáveis à formação da identidade profissional e de processo de mudança de postura. É nesse contexto que a ideia do desenvolvimento de uma comunidade de práticas colaborativas, viabilizada pela prática reflexiva docente, contribui para a formação de educadores abertos. Como ressalta Hegarty (2015), a prática reflexiva contribui para o desenvolvimento de uma comunidade de prática em que os princípios da abertura são mais encorajados entre os profissionais.

Relacionada a esses fatos mencionamos a ideia de que as comunidades de prática potencializam o desenvolvimento de uma rede pessoal de aprendizagem ou PLN (COUROS, 2010), proporcionando a crescente produção de práticas abertas ao impulsionar o conhecimento de educadores sobre assuntos relacionados à abertura (CRONIN, 2017), tais como ferramentas, práticas, licenças, publicações, pesquisas e recursos. Essas comunidades cumprem, ainda, papel crucial para a incorporação da abertura às práticas educacionais ao fomentar sua constante revisão por meio da articulação entre os problemas e dilemas cotidianos e o processo de transição de identidades profissionais (WOLFENDEN et al, 2017).

Nesse cenário, a escola se torna o ponto de partida para a articulação dessa comunidade. Pimenta (1999) corrobora essa ideia ao defender que “[...] é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua [...]” (p. 30). Destacamos aqui o ambiente digital, com o auxílio das novas mídias, como outro espaço facilitador da constituição e da expansão das redes de formação contínua e das comunidades de prática.

Ressignificar a profissão docente, tornando-a um espaço de convergência dos papéis de pesquisa e de prática, pressupõe o desenvolvimento de um espaço coletivo e colaborativo de ação e pesquisa, por meio da constituição de uma comunidade, na qual a formação docente possa ocorrer paralelamente à abertura de experimentações pedagógicas e à emergência de novas práticas. (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2019; PIMENTA, 1999; CUBAN, 2013)

Nóvoa (2019) e Tardif (2014) sugerem que os processos formativos docentes sejam situados a partir da prática educativa, apoiada na existência coletiva da profissão e no compromisso com a educação democrática. Visão similar é apresentada por Cuban (2013) e Inbar (1996), que defendem o potencial da colaboração e do compartilhamento de práticas docentes e, por conseguinte, de conhecimentos especializados (TUR et al, 2020) para a mudança e revisão de práticas educacionais (WOLFEDEN et al, 2017).

Considerando os aspectos debatidos, a formação de professores pautada na visão agregadora de subjetividades e da coletividade ressalta a importância dos saberes produzidos pela prática. Perspectiva que combinada à constituição de Práticas Educacionais Abertas sugere um caminho para pensar a formação de educadores abertos, apoiando-se na ação reflexiva da prática educativa, assim como no estabelecimento de uma comunidade de práticas abertas, ou rede de colaboração aberta entre educadores, para promover a experimentação nas práticas educacionais e a difusão de conhecimentos sobre PEA.

2.3 Uma perspectiva de formação de educadores abertos

Tornar-se um educador aberto é um processo gradual, que ocorre a partir das reconfigurações provocadas na relação entre práticas, teorias e saberes docentes geradas pelas transformações decorrentes da cultura digital e do movimento da Educação Aberta. PEA se situam como práticas inovadoras ao inserir mudanças nos modos de ensinar e aprender pautados em uma concepção teórica de construção participativa do conhecimento, que requer o desenvolvimento de espaços democráticos e acessíveis. Desse modo, a compreensão e apropriação do significado e dos fundamentos de PEA e da identidade do educador aberto são essenciais ao processo formativo destes profissionais.

Dentre as estratégias que se apresentam como contribuições relevantes ao processo de formação de educadores abertos, podemos elencar a ação reflexiva da prática docente, o desenvolvimento de trabalho colaborativo com pares e o incentivo à sua autonomia no ambiente de aprendizagem.

A prática docente reflexiva, defendida por Nóvoa (2009) e por Hegarty (2015), consiste em tornar conscientes os fatores promotores e limitadores da abertura pelo exame e revisão contínuos das ações exercidas, considerando os diversos contextos e culturas. Essa conscientização se torna ponto de partida para a promoção de mudanças focadas nas áreas em que há a necessidade de aperfeiçoamento, colaborando para o melhor entendimento dos significados latentes do emprego de PEA. Além disso, essa perspectiva combina a proposição de mudanças incrementais (INBAR, 1994) ao uso de táticas (CERTEAU, 1998), com vistas à adaptação e adequação de práticas educacionais capazes de reorganizar as maneiras de agir em direção à abertura.

Por sua vez, o processo gradual e contínuo de transição da identidade docente na perspectiva da abertura envolve o engajamento desses profissionais em comunidades de práticas com pares, sobretudo daquelas que se aprofundam e práticas abertas. Essas comunidades se tornam uma rede de apoio e compartilhamento de experiências orientadas pela Educação Aberta.

Segundo Cuban (2013), a mescla de diversas experiências, principalmente entre educadores de níveis de ensino distintos, proporciona a formação de conhecimento técnico compartilhado, ampliando os saberes mobilizados na ação. Vidal (2009) acrescenta que a hibridação de práticas representa o acolhimento à inovação e sua incorporação às maneiras de fazer cotidianas por meio da apropriação de um patrimônio cultural, que tem como origem as criatividade individual e coletiva.

Nesse sentido, o trabalho coletivo em comunidades de práticas abertas funciona como uma rede pessoal de aprendizagem, ou PLN, que estimula o compartilhamento da criatividade individual e incita o desenvolvimento da criatividade coletiva, prestigiando a realização de apropriações e a consolidação da cultura da abertura, além desafiar constantemente a revisão de práticas e valores.

A autonomia dos educadores para atuação no ambiente de aprendizagem permite colocar em prática sua habilidade em gerar soluções rápidas e apoiadas em conhecimentos tácitos e explícitos, além de incitar sua criatividade. Inbar (1996) enfatiza que aos

educadores dever ser concedida autonomia para experimentar, utilizando uma abordagem de aprendizagem para a descoberta.

Como destaca Vidal (2009), a concepção da escola como produtora de uma cultura própria, caracterizada pelo entrecruzamento de culturas, conhecimentos e saberes, contribuiu para a compreensão da prática docente como o resultado das escolhas e da ação dos sujeitos integrantes do processo de ensino e aprendizagem, sendo influenciada pelas identidades e culturas de docentes e discentes. Sob essa ótica, promover a autonomia de educadores no ambiente de aprendizagem significa ofertar condições e espaço para que as experiências individuais e coletivas modifiquem o cotidiano desse ambiente, exercendo influência direta sobre as escolhas e as ações nesse espaço realizadas. É nessa margem de liberdade que se originam as práticas educacionais abertas, traduzindo-se em escolhas e soluções de problemas que buscam a equidade, o amplo acesso e a participação.

O desenvolvimento de saberes técnicos e habilidades, atrelados às áreas da atividade docente, que prestigiem a abertura de práticas é fundamental para a formação de educadores abertos. Eles devem abranger o conhecimento de ferramentas e recursos abertos para ensino, avaliação e planejamento; o uso de estratégias e táticas de ensino colaborativas e participativas; a adoção de posturas profissionais estimuladoras da autonomia dos educandos; e o equilíbrio nas relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem.

3. EDUCAÇÃO ABERTA E EDUCAÇÃO PROGRESSISTA: TRAJETÓRIAS E ENTRELACES

Este capítulo tem como propósito proporcionar uma melhor compreensão das bases nas quais PEA são alicerçadas para facilitar o entendimento de seu significado. Dessa forma, considerando que estas práticas emergem no contexto da cultura digital aplicada à educação e integram a Educação Aberta (EA), a primeira parte explora os fundamentos, práticas e histórico deste movimento educacional.

Com o propósito complementar de resgatar o contexto histórico de desenvolvimento dos ideais e dos movimentos educacionais ligados à formação do pensamento aberto que fundamenta as PEA, é realizado um estudo do movimento da Educação Progressista, tecendo suas relações com a EA.

3.1 EDUCAÇÃO ABERTA

3.1.1 Fundamentos e Práticas da EA

A Educação Aberta tem como objetivo desenvolver uma cultura de ensino-aprendizagem no qual educadores e estudantes se percebam como produtores de conhecimento e inovadores de seu próprio ambiente de aprendizagem. Nesse contexto, a aprendizagem assume a concepção de uma atividade eminentemente participativa, visando a transformação dos sujeitos (EHLERS, 2020; LANE, 2016).

Uma definição abrangente e contemporânea desse ideal de educação é apresentada por Furtado e Amiel ao declararem que a EA se constitui em

Movimento histórico que busca atualizar princípios da educação progressista na cultura digital. Promove a equidade, a inclusão e qualidade através de práticas pedagógicas abertas apoiadas na liberdade de criar, usar, combinar, alterar e redistribuir recursos educacionais de forma colaborativa. Incorpora tecnologias e formatos abertos, prioriza a proteção dos direitos digitais incluindo o acesso à informação, a liberdade de expressão e o direito à privacidade (2019, p. 08)

Peters e Britez (2008) acrescentam que a educação contemporânea pautada no pensamento aberto mantém o comprometimento com a liberdade, a cidadania, a universalização do ensino e o progresso social. Seu ponto de vista evidencia os princípios atrelados às origens do movimento na década de 60, explorados com maior propriedade

adiante. É importante destacar que, embora os fundamentos do movimento tenham se desenvolvido amplamente a partir das ideias educacionais inseridas nesse período, a pertinência de suas perspectivas a contextos atuais foi viabilizada pela revisão desses princípios com a emergência de novas perspectivas epistêmicas.

O princípio de liberdade que permeia a EA e que visa promover a autonomia e independência dos educandos no processo de ensino-aprendizagem é um exemplo de ideia que foi se aprimorando ao longo do tempo. Em uma abordagem que remonta ao início do movimento, Rathbone (1972) revela que a liberdade se concretiza, principalmente, pelo estímulo à experimentação. Assim, os sujeitos são incitados a engajar-se em atividades e experiências motivadas pelo seu próprio interesse, de modo que suas individualidades se desenvolvam nas relações sociais.

O movimento desse período priorizou a flexibilização de diversos aspectos do contexto escolar, incluindo o *espaço*, o *tempo*, os critérios de agrupamento de alunos e os modelos de instrução (RATHBONE, 1972). Houve grande entusiasmo e experimentação com uma diversidade de modelos, porém, também emergiu significativo questionamento quanto a uma definição clara do que poderia ser qualificado como *open classroom* e seus benefícios (RATHBONE, 1972; BARTH, 1977; para uma discussão mais ampla, veja AMIEL, 2012). No entanto, como veremos, esse movimento de flexibilização de diversos parâmetros do ensino escolar (e depois, para além) influenciaram de forma decisiva as noções contemporâneas de educação aberta.

De um ponto de vista contemporâneo, Ehlers (2020) destaca que “[...] na Educação Aberta, os estudantes não são vistos como ‘produtos’ das instituições educacionais, mas como participantes ativos e potenciais inovadores no ambiente educacional”⁶² (p. 59, tradução nossa).

A visão de ambos os autores consiste na valorização do protagonismo dos indivíduos no processo de construção do conhecimento, sendo ressaltada na abordagem mais contemporânea sua capacidade criativa e criadora para transformar sua realidade. Vale destacar que esse espaço de protagonismo gerado busca estabelecer um equilíbrio nas relações entre educador e educando no processo de ensino aprendizagem.

⁶² Thus, in open education, students are not seen as “products” of educational institutions, but as active participants and potential innovators in an educational environment.

Nesse sentido, a EA comporta a visão da epistemologia sociointeracionista, sendo influenciada pelo pensamento de Vygotsky (2007), no qual os indivíduos constroem o conhecimento por intermédio de sua relação com o mundo e com outros indivíduos. Blessinger e Bliss (2016) destacam que “De fato, um dos objetivos da educação aberta é aproximar os aprendizes para o núcleo de uma comunidade de práticas, especificamente por meio da promoção de oportunidades e de infraestruturas de participação e colaboração”⁶³ (p. 14, tradução nossa).

Convergente ao estabelecimento do equilíbrio nas relações entre educador e educando, Khan e Traub (1980) enfatizam que o educador aberto deve ter disposição para incorporar novos pontos de vista a seu modo de ensino e se lançar à experimentação de novas ideias e práticas, ilustrando essa dinâmica ao declarar que

O educador aberto trabalha próximo a seus estudantes para definir os objetivos de aprendizagem e para escolher ou desenvolver materiais instrucionais e atividades apropriados. Nesse processo, o educador aberto respeita os sentimentos e desejos expressos pelos estudantes, acreditando ser eles capazes de tomar decisões válidas sobre o conteúdo, o método, o ritmo de aprendizagem.⁶⁴ (p. 06, tradução nossa)

Do mesmo modo, Rathbone (1972) nos auxilia na compreensão da atuação do educador na EA, ao destacar que

O trabalho do professor é auxiliar a criança que já está trabalhando em um problema a ampliar sua compreensão do assunto em questão, ou seja, se ele está no curso da aprendizagem sobre flutuação na área de jogos aquáticos, o professor pode desejar introduzir algum material adicional para que a criança possa aprender a diferenciar entre um barco de metal que afunda ou flutua.⁶⁵ (p. 532, tradução nossa)

Nesse contexto, a flexibilidade é característica presente no ambiente de aprendizagem e nas práticas neles exercidas. Rathbone (1972) descreve o ambiente de aprendizagem aberto como aquele dotado de flexibilidade e de oportunidades para que o educando se associe a diferentes pares ou grupos, inclusive externos ao seu grupo de

⁶³ Indeed, one of the goals of open education is to move learners closer to the center of a community of practice, specifically through providing opportunities and infrastructure for participation and collaboration.

⁶⁴ The open teacher works closely with students both to define the goals of learning and to choose or design appropriate instructional materials and activities. In this process, the open teacher respects the feelings and expressed wishes of students, believing them capable of making valid decisions about the content, method, and pace of learning.

⁶⁵ The teacher's job is to assist the child, who is already working on a problem of some sort, to extend his understanding of the matter at hand; that is, if he is in the midst of learning something about buoyancy in the water play area, the teacher might wish to introduce some additional material so that the child might learn to differentiate between a metal boat that sinks and one that floats.

origem, com a finalidade de investigar questões de interesse comum. Essa observação revela o incentivo ao estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem ampla, que possibilita a colaboração e o compartilhamento de saberes entre seus membros, permitindo a elaboração de novos saberes.

Destacando-se como uma filosofia que integra todo o processo de ensino-aprendizagem, a EA visa a coerência entre os elementos viabilizadores da aprendizagem, ou seja, objetos instrucionais e práticas. Nesse sentido, assim como as atividades propiciadas, os recursos utilizados devem dispor de qualidades que permitam alcançar os objetivos desta filosofia. Consequentemente, a escolha dos materiais é embasada na percepção do educador sobre as necessidades dos estudantes, refletindo a resposta diária às necessidades peculiares do grupo ou de um educando (RATHBONE, 1972).

São priorizados ferramentas e materiais que concedam liberdade de criação a seus usuários, permitindo explorar situações e hipóteses. Rathbone (1972) enfatiza que nas práticas educacionais da EA os educandos são motivados a introduzir ou criar seus próprios recursos, sendo preferenciais para disponibilização ferramentas e materiais que demandem sua ação.

Em uma perspectiva mais contemporânea dessa abordagem, posterior à década de 90, a evolução das funções agregadas a algumas ferramentas e recursos, que incorporaram tecnologias de comunicação simultânea e de manipulação de conteúdos, elevaram o patamar das liberdades de ação, criação, cocriação e participação no processo de aprendizagem.

Na avaliação de Amiel (2012), essas novas tecnologias podem favorecer e fortalecer a Educação Aberta. No tocante a esse tema, Lane (2016) destaca que esse favorecimento pode ocorrer principalmente no campo das práticas sociais, envolvendo enormes possibilidades de parcerias e redes de colaboração e compartilhamento para a criação de recursos educacionais e de oportunidades.

Realizando uma abordagem complementar, Ehlers (2020) aponta que a visibilidade proporcionada pelos recursos e ferramentas atualmente disponíveis geram impactos no planejamento do ensino ao possibilitar a criação de contextos autênticos de aprendizagem. Entretanto, essa visibilidade abrangente exige o preparo dos educandos para a exposição à avaliação pública.

Seguindo essa lógica, Peters (2008) acentua que o movimento da EA realiza uma combinação entre a tradição da partilha de boas ideias e práticas com pares e a cultura colaborativa, viabilizada em maior intensidade a partir de recursos e ferramentas dotados de características que facilitem a comunicação.

O estudo das práticas da Educação Aberta permite concluir que a filosofia advogada pelo movimento transcende a questão do amplo acesso ao conhecimento (BLESSINGER E BLISS, 2016). Seus ideais objetivam a democratização da educação e a transformação dos sujeitos ao intentar oportunidades equitativas de participação e desenvolvimento. Propósito que incentiva o protagonismo dos indivíduos, estimulando seu engajamento em problemas reais e pertinentes à sua realidade, cujas soluções são elaboradas coletivamente.

3.1.2 Histórico da Educação Aberta

Peter e Deimann (2013) enfatizam que “A História pode nos ajudar a examinar não apenas práticas ‘abertas’, mas também os facilitadores e condutores de uma consciência social ‘aberta’”⁶⁶ (p. 12, tradução nossa). Revisitar a história em busca de desvelar as ideias embrionárias deste movimento educacional pode contribuir para o melhor entendimento de sua filosofia, bem como pode fornecer indícios importantes para o fortalecimento e evolução do movimento no momento presente.

Peters (2008, p. 7, tradução nossa) enfatiza que “A ‘educação aberta’ consistiu em várias vertentes e movimentos que muitas vezes se uniram e se sobrepuseram para criar uma trama complexa [...]”⁶⁷, na qual o conceito de sociedade aberta e seus significados foram cruciais para moldar as características do movimento. Partindo de uma visão similar, Peter e Deimann (2013) acrescentam que a compreensão histórica da EA envolve

⁶⁶ History can help us examine not only “open” practices, but also the enablers and drivers for “open” social consciousness.

⁶⁷ ‘Open education’ consisted of several strands and movements that often coalesced and overlapped to create a complex skein that despite the complexity was able to rapidly avail itself of new communication and information technologies in the last decade of the twentieth century and to identify itself more broadly with the new convergences among open source, open access, and open courseware movements.

várias noções não rotuladas como abertas, mas que exerceram impactos diretos em sua constituição.

Como ponto de partida, Lane (2016) sugere duas formas distintas nas quais as iniciativas da EA se realizam. A primeira corresponde a ações que visam a ampliação do acesso e da participação de grupos desfavorecidos, por meio da redução de barreiras. Já a segunda, tem como foco alterar as formas de organização do processo educacional e as relações entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, por meio das práticas, com a finalidade de assegurar a equidade.

Destaca-se que a redução de barreiras de acesso ao conhecimento é um princípio vinculado ao movimento da EA desde seu surgimento (BLESSINGER; BLISS, 2016) e que iniciativas com esse propósito emergiram em movimentos e períodos da história muito anteriores. Nessa perspectiva, Cronin (2018) enfatiza que “As formas atuais da educação aberta direcionam para a longa história de movimentos sociais, políticos e históricos que tinham como objetivo ampliar o acesso à educação e obter avanços na qualidade”⁶⁸ (p. 11, tradução nossa).

Partindo desse entendimento, Peter e Deimann (2013) associam o surgimento das Universidades na Europa, no período da Idade Média, como um fato inaugural para a mudança em direção ao pensamento social aberto. Embora essas instituições ainda não representassem um exemplo ideal de acessibilidade a todos, elas se destacavam pela ampla flexibilidade de acesso ao conhecimento, pelo compartilhamento aberto de saberes e pela autonomia concedida aos educandos por meio de seu modo de organização.

A formação de uma consciência aberta é relacionada, ainda, à influência exercida pelos conceitos do Iluminismo (1717-1789) na mudança de comportamento e da cultura

Nós podemos agrupar o aparecimento da noção de ‘abertura’ na educação em torno de uma série de sucessivos momentos históricos de utopia baseados em um conjunto de ideias similares resultantes dos conceitos centrais do Iluminismo sobre liberdade, igualdade, democracia e criatividade.⁶⁹ (PETERS, 2008, p. 7, tradução nossa)

Vale destacar que o Iluminismo apresentou limitações na mudança de comportamento e cultura, sendo marcado por uma série de contradições e incongruências,

⁶⁸ Current forms of open education draw on a long history of social, political, and education movements that have aimed to widen access to education and advance equality.

⁶⁹ We can group the appearance of the notion ‘openness’ in education around a successive series of utopian historical moments based on a set of similar ideas stemming from core Enlightenment concepts of freedom, equality, democracy and creativity.

principalmente no que diz respeito aos direitos das minorias, como sugere Darnton (2005).

Outro fato que colaborou para o desenvolvimento de um pensamento aberto foi a ascensão do conceito de Justiça Social no século XIX. Segundo Lacerda (2016), a ideia desse conceito, na forma como conhecemos hoje, teve início por volta de 1841. Já naquela época, havia a percepção de que o direito de satisfação das necessidades individuais não poderia cercear o direito da coletividade a bens vitais, incluindo o acesso à educação.

Nesse período, diversas iniciativas fundamentadas no pensamento aberto, principalmente no campo educacional, ganharam destaque (CRONIN, 2018). Grande parte tinha foco na ampliação do acesso ao conhecimento e no reconhecimento das individualidades. Dentre elas, a implantação do “Sistema Externo” pela Universidade de Londres, em 1858, representou um marco para a abertura das universidades. Ao desvincular os exames dos estudos, esse sistema de ensino aberto, flexível e a distância permitiu a participação de estudantes de toda a parte do mundo. Por essa razão, a instituição ficou conhecida como a primeira universidade aberta (CRONIN, 2018; PETERS, 2008). Além disso, o sistema representou significativas evoluções na educação a distância, que foram facilitadas primeiramente pela correspondência e, mais tarde, progrediram pelos meios de comunicação social como o rádio e a TV (PETERS, 2008).

As paulatinas transformações e inovações que buscavam ampliar a inclusão e a participação dos indivíduos na vida social se constituíram em heranças sociais e culturais decisivas para a formação de um pensamento aberto e para o surgimento do movimento da Educação Aberta. Foi no século XX que ela se fortaleceu enquanto movimento e realizou grandes progressos, impulsionada pela crescente defesa do direito de acesso ao conhecimento (PETER e DEIMANN, 2013; CRONIN, 2018) e da educação pública para todos, um movimento relativamente recente (HEIN, 1975). Notadamente, foram agregados ao movimento outras formas de concretização que, segundo Cronin (2018) “[...] focavam variadamente em três aspectos: acesso universal à educação, mudança na relação entre aprendizes e professores e empoderamento dos estudantes”⁷⁰ (p.13, tradução nossa).

⁷⁰ During the 20th century, openness as an ideal became more prevalent with increasing numbers of advocates for access and rights to knowledge. Open education initiatives focused variously on three things: universal access to education, changing the relationship between learners and teachers, and empowerment of learners.

Relevante para o avanço do pensamento aberto nesse período foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, ao representar a convergência de uma tendência mundial que, dentre outras ideias, reconhecia a igualdade entre todos, assim como previa condições dignas da pessoa humana, ressaltando entre eles direito à educação.

Já as mudanças de visão na relação entre aprendizes e professores e o reconhecimento das individualidades foram motivados pelas novas descobertas da psicologia sobre a criança e sobre o desenvolvimento humano no início do século XX. Essas descobertas propiciaram experimentos educacionais orientados pelas visões de uma sociedade e de um modelo de escola desejáveis (PETERS, 2008), coerentes com os ideais de equidade e justiça social vivenciados no momento.

Muitos desses pensamentos de liberdades educacionais foram representados pela filosofia da educação progressiva, sobretudo nos ideais difundidos por John Dewey (BRANCO, 2014). Como exemplo de modelos similares de ensino, Hein (1975) menciona as reformas educacionais ocorridas na Rússia e na Áustria na década de 1920. Ambos se caracterizavam como programas educacionais aplicáveis a toda a sociedade, intentando um esforço para a reforma social por meio da educação. Suas bases eram a equidade de acesso à educação, o vínculo dos conhecimentos acadêmicos com as atividades da comunidade, o respeito às necessidades específicas da criança e a promoção de um ambiente de experimentação.

Bittar e Ferreira Jr. (2021) destacam que na Rússia as reformas educacionais nessa época foram marcadas pela ascensão e implementação do ideário da escola socialista, inspirado nos ideais marxistas. Assim, todo o processo pedagógico era guiado por princípios societários coletivos e individuais, que visavam fornecer o acesso a todos à educação como forma de preparar os sujeitos para o trabalho e promover a mobilidade social. Dentre as características do movimento nessa fase, os autores mencionam a educação política e antirreligiosa, a ampliação do acesso ao ensino superior às minorias e o crescimento de modelos pedagógicos denominados de métodos ativos.

Contudo, foi principalmente a partir da década de 60 que a Educação Aberta encontrou, na Inglaterra e depois nos EUA, condições propícias à sua implementação em maior escala (HEIN, 1975; CRONIN, 2018; BLESSINGER E BLISS, 2016). Nesse período, o movimento estava relacionado à abertura das Universidades e, logo depois, aos

movimentos *Open Classroom* e *Open Schooling*, que se sucederam na década de 70 (PETERS, 2008).

As Universidades Abertas tinham como característica a redução de barreiras de acesso, permitindo o ingresso em seus cursos a qualquer pessoa sem a exigência de qualificações prévias. A intenção era propiciar flexibilidade ao seu público, tanto no aspecto espaço-temporal, viabilizados pela educação a distância, quanto no aspecto metodológico (LANE, 2016; PETER E DEIMANN, 2013). Nesse contexto, a Universidade Aberta Britânica ou *British Open University* (OU), fundada em 1969, representou um marco para o movimento ao ampliar a oferta de oportunidades por meio da abertura a lugares, métodos e pessoas, influenciando outras universidades a adotarem esse modelo em países como Canadá, Alemanha e Argentina (PETER E DEIMANN, 2013; CRONIN, 2018; PETERS, 2008).

O movimento *Open Classroom*, também conhecido como *Open Education* e *Informal Education*, se iniciou na Inglaterra e logo foi adotado por educadores nos EUA, que notaram sua similaridade com os ideais da educação progressiva de John Dewey da década de 20 (CUBAN, 2009, 2017). Segundo Peters (2008), ele se caracterizou por práticas educacionais que se baseavam “[...] na liberdade de movimento, na importância do ‘jogo’ e numa análise inovadora do espaço e da arquitetura das escolas”⁷¹ (p. 8, tradução nossa).

Nesse sentido, o movimento *Open Classroom* enfatizava a abertura no tocante à arquitetura escolar e ao programa de ensino (KHAN E TRAUB, 1980). Isso significava a diversificação no uso de espaços físicos, representando inclusive a desvinculação da escola à sua localização física e à sua arquitetura interna, e a flexibilidade do currículo com a finalidade de conceder mais liberdade de escolha ao educando em seu processo educacional (AHLGREN E GERMANN, 1977; PETERS, 2008).

A flexibilidade no currículo era expressa pela liberdade do educando na escolha de conteúdos, recursos e métodos, assim como na gestão do tempo e do espaço físico utilizados para a realização de suas atividades. Em decorrência desse modo de conceber

⁷¹ In a broad sense these ideas were also given a concrete expression in the ‘open classroom’ movement which originated in Leicestershire and was based on freedom of movement, the importance of ‘play’ and a novel analysis of the space and architecture of schools.

a aprendizagem, o papel do educador se assemelhava ao de um guia ou conselheiro do processo educativo de seus estudantes, estando aberto à experimentação e a inovações pedagógicas (KHAN E TRAUB, 1980).

Essa flexibilidade trata-se de um compartilhamento de responsabilidades entre educadores e educandos – uma democratização dos processos decisórios. Apesar de ser influenciada por movimentos mais libertários na educação (veja Peters, 2008), a Educação Aberta abarca diversos níveis e gradações de controle do processo de ensino-aprendizagem. Dependendo da perspectiva ou modelo adotado, o educando tem maior ou menor grau de controle (seja de um programa/currículo, em larga escala, ou ainda em menor escala, em projetos ou atividades).

Na visão de Cronin (2018), os objetivos do ensino aberto nesse período eram ampliar a democratização por meio da oferta de oportunidades de ensino comprometidas com o respeito à diversidade e à liberdade individual. Ela ressalta que as iniciativas de EA que emergiram nesse período se caracterizavam por uma lógica libertadora da educação, buscando se desvencilhar de todas as formas de opressão. Essa lógica foi resultado da convergência do pensamento decolonial, decorrente do processo de independência de países colonizados, sobretudo na África e América Latina (GADOTTI, 1993).

No tocante à lógica libertadora, Lane (2016) enfatiza que alguns pensadores defendiam a livre circulação e troca de conhecimentos, propondo sua desvinculação das formas de organização do ensino institucionalizadas, isto é, da escola. Um dos expoentes desse pensamento foi Ivan Illich, conhecido por sua publicação *Sociedade sem escolas*, de 1971 (CRONIN, 2018; PETERS, 2008). Na contramão de uma cultura escolarizada, Illich propõe que o conhecimento se desenvolva por meio das “*teias de aprendizagem*”, constituídas por um conjunto de recursos (objetos, modelos, colegas e adultos) de livre acesso, disponíveis em situações reais de vida. Desse modo, os indivíduos teriam liberdade de escolha sobre seu percurso formativo. Sua crítica se apoia na ideia de que a institucionalização da educação é contrária à lógica libertadora por tornar o processo de aprendizagem inflexível e padronizado, ampliando as diferenças sociais e resultando na exclusão dos indivíduos que não se adequam à sua forma de organização (ILLICH, 2019).

Outro representante do pensamento libertador, porém com um viés distinto, foi o educador Paulo Freire. Amplamente conhecido por sua obra *Pedagogia do Oprimido*,

Freire defendia a promoção do conhecimento por meio dos círculos de cultura, ou comunidades de aprendizagem, nos quais as situações cotidianas e experiências vivenciadas pelos sujeitos motivavam todo o processo educacional. Em seu método, o processo de elaboração do saber se daria principalmente pelo diálogo e pelo desenvolvimento de um pensamento crítico, viabilizando a participação dos sujeitos e a transformação social (FREIRE, 1967, 2014).

Vale salientar que a contribuição dessa corrente de pensamento para a Educação Aberta se manifestou na possibilidade de melhorar a qualidade da educação e de tornar sua oferta mais igualitária. Conforme destaca Amiel (2012), a promoção de uma educação aberta não deveria representar a eliminação das instituições existentes, mas sim a possibilidade de torná-las melhores e mais justas.

O estudo do histórico da Educação Aberta revela um movimento consolidado há mais de 60 anos, cujas ideias embrionárias são ainda mais antigas. Tanto a concepção do movimento abordada por Furtado e Amiel (2019) quanto o percurso histórico do movimento estabelecem relações com o movimento da Educação Progressista, tornando necessário o conhecimento de suas bases e seus fundamentos.

3.3 EDUCAÇÃO PROGRESSISTA

A ascensão e solidificação do pensamento democrático e da ideia de justiça social no fim do século XIX provocaram a busca pela igualdade de direitos entre os indivíduos, gerando reflexões e impactos em vários campos do saber (PETERS, 2008; PETERS E BRITTEZ, 2008). Hein (1975) relaciona esse acontecimento à formação do pensamento aberto.

As agitações que se realizaram no contexto mundial também repercutiram no cenário nacional, porém, com maior intensidade em período mais tardio. Assim, no Brasil a década de 60 foi caracterizada como um período de grandes transformações sociais, no qual o anseio pela democratização se tornou ainda mais premente. Essa temática já havia se inserido na década de 20, foi se intensificando na década de 30 com o movimento da Escola Nova, e resultou em forte influência sobre o pensamento social, cultural, econômico e educacional na década de 60 (CÂNDIDO, 1984; GADOTTI, 1993).

Paulo Freire (1967) caracteriza esse período como uma passagem ou transição de uma “*sociedade fechada*” para uma “*sociedade aberta*”. A sociedade fechada corresponde àquela em que há pouca participação da população nas decisões. Já a sociedade aberta é entendida como aquela em que predominam o estímulo à democracia e à participação popular, na qual temas como liberdade, propriedade, autoridade e educação adquirem novos contornos por meio da valorização e respeito à diversidade de ideias.

Foi nesse contexto que surgiu o movimento da Educação Progressista, denominação cunhada por Gadotti (1993) e que representa movimento educacional brasileiro no qual predomina no pensamento pedagógico a busca pela inserção crítica dos sujeitos no processo de democratização vivenciado pela sociedade (FREIRE, 1967; GADOTTI, 1993).

Essa inserção crítica dos sujeitos no seio social não se daria apenas pelo amplo acesso à Educação. Conforme afirma Gadotti (1993, p. 235), “Os educadores e teóricos da educação progressista defendem o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social”. Assim, era preciso principalmente modificar as práticas de ensino e aprendizagem para que fosse possível levar os sujeitos a refletir sobre sua realidade e a participar das transformações sociais.

Freire (1967) afirma que a contribuição dos educadores para o momento social vivenciado no cenário brasileiro à época seria o exercício de uma educação crítica e promotora da conscientização crítica. Em suas palavras:

[...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (FREIRE, p. 94)

É esse pensamento transformador e crítico que dá a tônica das práticas educacionais progressistas libertadoras, resultando, inclusive, na defesa por alguns pensadores da dissociação entre a escola e a educação, ao entender ser possível realizar outras formas de educar. Dentre os principais representantes do pensamento progressista, Gadotti (1993) menciona Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire.

3.3.1 Princípios e Práticas da Educação Progressista

A transição para um pensamento aberto, que buscava promover o reconhecimento de direitos individuais e a maior participação da população nas decisões, provocou reflexos expressivos no campo da educação. Nesse contexto, Freire (1967) entende que a década de 60 representava esse momento de transição, afirmando que “As sociedades que vivem esta passagem, esta transição de urna para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível” (p. 45). Assim, também era necessário que a educação se constituísse em democrática, flexível e aberta.

Para alguns, como é o caso de Paschoal Lemme (1961), a instalação da democracia na sociedade era uma condição necessária para que a educação também se constituísse democrática. Para outros, dentre os quais se situa Paulo Freire (1967), a educação seria um instrumento promotor da transformação social democrática.

Além desse aspecto, outro ponto de divergência entre as vertentes do movimento diz respeito à institucionalização da educação. Enquanto alguns defendiam a escola como local de promoção do conhecimento, como era o caso dos defensores da escola pública, outros advogavam a dissociação entre o saber e a instituição escolar, a exemplo dos militantes da educação popular. Entretanto, era consenso entre as vertentes que o reconhecimento da igualdade entre os indivíduos deveria resultar na aplicação do pensamento democrático nas práticas educacionais com a finalidade de imprimir flexibilidade e abertura à educação (FREIRE, 1967; LEMME, 1961).

Essa ideia representou para o movimento a necessidade de ofertar oportunidades equitativas de acesso ao conhecimento. Nesse aspecto, Lemme (1961, p. 146) enfatiza que “O princípio fundamental de uma educação verdadeiramente democrática continua sendo o da igualdade de oportunidade para todos, isto é, o da possibilidade do acesso de todos, a todos os aspectos e níveis da educação, da instrução e da cultura.”

É relevante destacar que, na visão de Lemme (1961), a ausência de restrições ou a redução de barreiras ao conhecimento abrange o conjunto formado pela educação, cultura e instrução. Ideia que enfatiza o significado de conhecimento como termo transcendente aos conteúdos meramente escolares, se relacionando à própria cultura e à vida dos sujeitos. Entendimento que também se destaca nas ideias de Freire (1967), sendo

bem explorado em sua metodologia de alfabetização. Constatase, portanto, que para a Educação Progressista toda forma de conhecimento era relevante, devendo este ser compreendido como um bem comum e acessível a todos.

Segundo essa perspectiva, a defesa da escola pública ganhou força entre parte dos adeptos do movimento nesse período (GADOTTI, 1993; TEIXEIRA, 1956). Destaca-se como principal defensor dessa vertente Anísio Teixeira (1956), que concebia a oferta de uma educação universal, pública e gratuita como solução viável para equiparar oportunidades entre todos os indivíduos. Embora Teixeira fosse um expoente do movimento da Escola Nova, seu pensamento se desenvolveu em duas fases distintas de sua vida, influenciando momentos e pensadores diversos da história educacional brasileira.

Nessas circunstâncias, a disponibilidade do conhecimento a qualquer um que manifeste interesse implica na redução de barreiras sociais, econômicas, tecnológicas, entre outras, visando facilitar o acesso irrestrito ao conhecimento. Noção que é destacada por Lemme ao afirmar

Isso significa que a educação, a instrução e a cultura devem estar ao alcance de todos, sem quaisquer restrições de ordem econômica, racial, política, religiosa, ou qualquer outra, e com as únicas limitações do desejo, da vocação e da capacidade de cada um (1961, p. 146).

É relevante abordar que o reconhecimento do vínculo entre conhecimento, cultura e vida dos sujeitos possibilitou que, além da escola, outros espaços fossem reivindicados como mediadores do acesso ao saber. Admitia-se, assim, que a vida em comunidade constituía uma importante fonte de conhecimento e aprendizado. E foi com base nessa ideia que se desenvolveu a educação popular nesse período, cujo representante de maior expressão foi Paulo Freire. Essa corrente da Educação Progressista defendia a democracia, o combate às desigualdades sociais por meio da educação e valorizava a cultura local e o saber popular.

Crucial para a compreensão do movimento Progressista é a elucidação do significado de educação democrática, que representava a possibilidade de proporcionar aos indivíduos experiências similares às vivenciadas em sociedade, ressaltando a relevância da participação social. Essa ideia se pautava no entendimento da “[...] cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1967, p. 108) e, por consequência, no reconhecimento dos sujeitos como seus produtores e coprodutores.

Dessa ideia decorriam duas condições importantes para as práticas educacionais: a vinculação dos conteúdos à vida dos sujeitos, proporcionando-lhes a aprendizagem por meio da experiência, e a centralidade no processo educativo no educando, uma vez que seus interesses deveriam mover seu aprendizado (FREIRE, 1967; LEMME, 1961).

Aprender por meio das experiências de vida implicava partir da realidade dos sujeitos e de suas experiências práticas relativas aos problemas enfrentados cotidianamente para promover o debate e a análise de situações desafiadoras, permitindo elaborar significados e construir o aprendizado (FREIRE, 1967). A reflexão sobre a realidade propiciaria o desenvolvimento de um pensamento crítico nos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esse modelo educacional fazia oposição ao modelo tradicional de educação, em que os conteúdos e assuntos eram definidos previamente e, na maioria das vezes, não tinham conexão com as situações práticas experienciadas pelos educandos. Freire (2014, p. 74) enfatiza esse posicionamento ao declarar que “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

A crítica do movimento ao modelo de educação tradicional leva a considerar que equiparar a importância dos atores do processo educacional viabiliza uma educação crítica e comprometida com a participação social. Por essa razão, a Educação Progressista considera o educando como o centro do processo educativo, incentivando-os a investigar sua realidade, refletir sobre seus interesses e questionamentos e se posicionar diante de situações. Ao expressar seu ideal de educação libertadora, Freire sintetiza esse pensamento

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (1967, p. 104).

É importante frisar que, embora a afirmação do autor destaque o processo de alfabetização, esse ideal se reflete em todo o processo educacional. Assim, os educandos são compreendidos como cocriadores da realidade e da sociedade, sendo incitados a exercer sua autonomia, criatividade e participação social de forma crítica.

Embora sejam enaltecidas as individualidades, busca-se um equilíbrio entre individualidade e coletividade, uma vez que as dinâmicas que se estabelecem entre os sujeitos na relação em comunidade são consideradas no processo educacional. Partindo dessa perspectiva, Lemme (1961, p. 231) defende que “A Escola assim (sic) tem que ser um lugar onde cada criança viva plena e integralmente nas manifestações de sua personalidade, colaborando com os seus companheiros”, se transformando em um local de expressão e exercício da solidariedade social e da aquisição do hábito do trabalho em comunidade. Destaca-se a importância que a colaboração exerce nesse modelo de educação. O ato de compartilhar com o outro e contribuir para a coletividade possibilita o aprendizado de todos.

A relação harmônica entre individualidade e coletividade nas práticas educacionais do movimento foi viabilizada pela combinação do método centrado no educando, aliado ao respeito à igualdade nas relações e ao diálogo, o que Freire (1967) denominou de um “método ativo”, dialógico, participante e crítico. Nessa perspectiva, a ação dos sujeitos é o principal meio para a construção do conhecimento. Ação que é pautada principalmente no diálogo. Este último é entendido por Freire (1967) como uma relação de comunicação horizontal entre duas ou mais pessoas. Assim, por meio da expressão individual e do diálogo com o outro, os indivíduos elaboram seu pensamento crítico.

Nessa relação dialógica do saber, predomina o respeito à diversidade e às diferenças. Lemme (1961, p. 149) destaca que “[...] a educação democrática é aquela que dá ao indivíduo o sentimento de respeito pela pessoa de seu semelhante, tanto como se respeita a si próprio; o respeito pela cultura dos outros povos, tanto quanto pela de seu próprio povo”. Como consequência, a prática educacional deve se constituir livre de qualquer opressão ou dominação (FREIRE, 1967; LEMME, 1961), incentivando a expressão de pontos de vistas distintos e a compreensão mútua.

A ausência de relações de dominação se refletia principalmente na prática dos educadores, que buscavam estabelecer um processo de ensino-aprendizagem dialógico e reflexivo, no qual se colocavam em condição de igualdade com seus educandos (FREIRE, 1967, 2014). Nesse aspecto, para a Educação Progressista o educador exercia o papel de um facilitador das relações entre os sujeitos e entre esses e seus objetos de interesse. A respeito dessa temática, Freire afirma

Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. (1967, p. 110)

Partindo desse pensamento, a escola seria o local de debate dos problemas cotidianos próprios da realidade de cada localidade. Esse entendimento é firmado por Lemme (1961, p. 231) ao defender que a escola “Tem que ser uma escola que atenda às necessidades naturais de cada comunidade, que se adapte às exigências de cada região, tem que ser moldada de acordo com tudo isto e não moldada previamente como coisa uniforme.” Ou seja, nesse modelo de educação não haveria condições para a existência de um currículo e de um programa de estudos previamente programados. O conteúdo e o programa de estudo eram elaborados coletivamente, pautando-se nas necessidades locais (FREIRE, 1967, 2014; LEMME, 1961).

Considerando os aspectos abordados, conclui-se que a Educação Progressista buscava aplicar as concepções de abertura à educação por meio da participação social, da reflexão, da colaboração e da construção coletiva do saber. Além disso, seus métodos buscavam expressar a igualdade entre os sujeitos e o respeito às diferenças.

3.4 CONVERGÊNCIAS ENTRE OS MOVIMENTOS EDUCACIONAIS

A análise dos movimentos da Educação Progressista e da Educação Aberta no contexto brasileiro teve como objetivo identificar similaridades entre suas filosofias e práticas, a fim de compreender a formação do pensamento aberto como um processo histórico-cultural. O estudo sugere que as práticas propostas pelo movimento da Educação Aberta representam heranças e apropriações, cujas origens remontam aos ideais de educação progressista. É relevante destacar que embora os movimentos educacionais analisados tenham ocorrido em períodos e contextos socioculturais distintos, eles fizeram parte de um processo gradual e histórico de desenvolvimento e maturação do pensamento educacional brasileiro, marcado por ciclos de continuidades e rupturas.

Nessa perspectiva, os movimentos reúnem similaridades entre seus ideais, fato compreendido como o reflexo das influências de um conjunto comum de teorias sociais,

psicológicas e da aprendizagem fundamentado na democracia e na justiça social, concepções crescentes no final do século XIX.

Tendo pilares em comum, os movimentos educacionais em questão apresentam similaridades em seus princípios e práticas, cujo primeiro ponto de convergência se concentra na crítica ao modo de educação tradicional e na defesa do acesso à educação a todos os indivíduos como forma de propiciar sua participação social, reflexo do ideal de democratização.

A abordagem centrada no educando e a promoção da aprendizagem pela experiência são predominantes nesses modelos educacionais, que valorizam e reconhecem a personalidade e individualidade dos sujeitos, resultando em um ambiente de aprendizagem flexível, propício à liberdade de expressão e ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Como consequência, verifica-se que a ampliação da participação provoca a reconfiguração do papel do educador, exigindo sua maior disponibilidade em incluir as sugestões e interesses dos educandos nas atividades de elaboração do conhecimento. Nessa medida, observa-se a busca pelo equilíbrio nas relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem. Acrescenta-se, ainda, que as abordagens educacionais analisadas privilegiam a relação dos indivíduos em comunidade, valorizando sua colaboração em coletividade, e perseguem os ideais de equidade e justiça social.

O mais relevante na reconstrução da trajetória dos movimentos educacionais se concretizou na identificação de uma crescente evolução do pensamento aberto, que se desenvolveu no processo de transformação das sociedades à medida que foram emergindo ideias com o objetivo de ampliar a participação social, tendo a educação exercido papel fundamental nesse processo de abertura e conscientização dos sujeitos.

A atualidade, demarcada pelo contexto da cultura digital, continua a impor novos desafios à educação no que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica e da participação social, levando à necessidade de que as práticas educacionais se constituam abertas com a finalidade de incentivar continuamente o exercício da democracia e da justiça social. Esse cenário incita o conhecimento sobre as influências da cultura digital para a Educação Aberta.

4. AS EVIDÊNCIAS DOS DISCURSOS E PRÁTICAS

Este capítulo se destina a apresentar as evidências provenientes das concepções dos participantes do estudo sobre as Práticas Educacionais Abertas captadas, tanto nas entrevistas realizadas quanto nos produtos de práticas compartilhados. Os resultados da pesquisa se estruturam a partir das três categorias abordadas pela literatura sobre PEA: Características das Práticas Educacionais Abertas, Características do Educador Aberto e Práticas do Educador Aberto.

4.1 Características das Práticas Educacionais Abertas

Para evidenciar os principais pontos abordados pelos interlocutores e que podem fornecer um panorama de suas concepções sobre PEA, foram analisadas as respostas à pergunta aberta P3, em associação às respostas para as perguntas P4.1, P4.2 e P4.3, conforme quadro abaixo. Complementarmente, considerando que nas entrevistas semiestruturadas os temas emergem de forma não linear (BARDIN, 2010), recorreu-se à análise integral do conteúdo de cada interação realizada.

CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS	
Para você, o que é uma “Prática Educacional Aberta”?	<i>Se for necessário reformular: de que maneira uma prática docente pode ser qualificada como ‘aberta’?</i>
Na literatura, encontramos diferentes perspectivas sobre o que constitui uma Prática Educacional Aberta. Vou mencionar algumas e gostaria que você comentasse sobre a pertinência dessas características à sua perspectiva sobre Práticas Educacionais Abertas”	<p>P4.1 - PEA são um conjunto de práticas educacionais somente aplicáveis com o uso de REA</p> <p>P4.2 - As PEA são práticas educacionais que buscam alternativas às formas tradicionais de ensino</p> <p>P4.3 - PEA são caracterizadas por práticas centradas no educando e que buscam empregar a colaboração e a participação em todas funções e atividades do processo de ensino-aprendizagem</p>

Quadro 6 Perguntas utilizadas para avaliar as concepções sobre PEA

Ao explorar o conceito de Práticas Educacionais Abertas, a análise permitiu identificar que grande parte dos entrevistados (I1, I2, I5 e I7) realiza a associação imediata entre a ocorrência de PEA e o uso de REA. Essa relação pode ser observada

principalmente nos discursos dos entrevistados atuantes na formação de professores, como no caso de I2 que diz: “Então, eu acho que uma prática aberta significa conhecer a Educação Aberta, [...] usar recursos educacionais abertos... De você tornar possível o compartilhamento do conhecimento” e I1.

Olha, eu acho que aquela prática que seja autêntica, aquela prática em que o professor, que o docente planejou, estruturou aquela determinada aula ou aquelas determinadas aulas. Que ele buscou recursos, que ele buscou materiais que possam ser utilizados, e que não só isso, que ele também compartilhe e deixe aquele aprendizado, aquele conhecimento livre [...]

A mesma linha de raciocínio é aparente na fala de I7, docente do ensino superior, que se refere às práticas abertas como o conhecimento, a produção, uso e disseminação de REA por parte dos educadores.

Mas eu acho que é uma prática aberta seria a gente, em sempre brinco que a gente tinha que ter uma BNCC das licenciaturas, e eu incluiria falar sobre REA, como é que a gente faz para produzir conhecimento aberto, porque mesmo na graduação eles têm assim... “Ah, vai copiar a minha ideia”. Não é uma cópia, é que você continua dando a autoria, mas você compartilha aquilo com mais pessoas e sem risco de ferir alguma legislação.

A maior parte dos entrevistados destaca as significativas contribuições de REA para as PEA, independentemente de sua concepção sobre estas últimas. O Interlocutor 5, por exemplo, destaca que o uso de REA se insere no contexto das PEA ao citar “Olha, eu digo assim, a prática educacional aberta com certeza ela entra na parte dos recursos. [...] Então, assim, a produção e a utilização ou a reutilização de todos esses recursos, para mim, ela já entra numa prática do profissional [aberta] [...]”. Essa ideia está presente mesmo entre interlocutores que possuem uma visão mais abrangente de PEA, como é o caso de I6, que revela a necessidade do conhecimento sobre REA, ao mencionar

É claro que, é... um recurso aberto ele é essencial, né, no nosso trabalho, no sentido de que... É... Vamos dizer assim, ele é... oferece uma perspectiva, se for [inaudível] uma contribuição de outros [inaudível], ele traz uma outra perspectiva e não aquela perspectiva determinante, é... que existe que existe nos materiais didáticos...

Considerando que os REA se constituem em um dos elementos mais difundidos da Educação Aberta, era esperado que seu uso emergisse como principal característica de uma PEA. Nota-se que a relação REA-PEA mencionada nas narrativas destacadas tem como mote o desejo de tornar o conhecimento acessível. Além disso, o discurso dos interlocutores sugere que os REA estão contidos em um conjunto de diversas ferramentas e métodos que propiciam as PEA e que podem ser combinados a outras práticas.

Reafirmando a concepção de práticas abertas defendida neste estudo, quatro dos sete entrevistados demonstraram compreender as PEA em um contexto mais abrangente. Alguns deles são mais enfáticos ao declarar que estas práticas não se confundem apenas pelo uso de REA, como é o exemplo de I3 ao afirmar que “[...] o recurso educacional aberto, o software, ele é interessante, mas você também pode fazer uma educação aberta não tendo só o fim um produto, vamos dizer assim”. Outra percepção que se alinha a essa visão é presente na declaração de I6 “[...] o REA é um recurso educacional aberto, é um recurso, não é uma prática educacional”. Sugere-se, nessas afirmações que há outros elementos necessários para se configurar uma prática aberta.

Em complemento às ideias anteriormente elencadas, durante a interação realizada com I4 prevaleceu o entendimento de que os REA possuem potencial para propiciar PEA quando são aliados ao emprego de metodologias que envolvam a construção conjunta nos processos de ensino-aprendizagem. Na mesma via, I5 enfatiza que “[...] essa seria para mim a ideia [de PEA], de você além de trabalhar com recurso aberto é... trabalhar sempre com a colaboração, da gente trabalhar com as habilidades que nós devemos, aí, envolver dentro do currículo”. Infere-se, a partir das declarações, que as PEA são entendidas como práticas colaborativas.

Nesse sentido, a colaboração também é mencionada pelos entrevistados I4, I5, I3 e I6, que acrescentam compreender PEA como práticas nas quais a melhoria do ensino e a adoção de uma postura de abertura do educador assumem relevância. Como exemplo, cita-se a narrativa do entrevistado I5

Olha, eu digo assim, a prática educacional aberta com certeza ela entra na parte dos recursos. Então, assim, a produção desses recursos educacionais de forma aberta e não gratuita, né, porque a gente tem muita coisa que é grátis. Então, assim, a produção e a utilização ou a reutilização de todos esses recursos, para mim, ela já entra numa prática do profissional, além também de outras políticas e outras ... Inclusive, isso é uma coisa, para mim, é bem ampla. Não é uma coisa assim, por exemplo, só isso. Mas dentro de todo o pacote, isso daí eu acho que é o que mais fala. E tem aquela parte também da aprendizagem, melhorar a aprendizagem, facilitar a aprendizagem, colaborar, respeitar e outros itens mais, a aprendizagem dos nossos alunos, com os recursos educacionais abertos e outras ferramentas que nós temos aí.

Embora seja reconhecida a importância dos REA para a promoção de PEA, o entrevistado afirma entender que há um conjunto de elementos que caracterizam estas últimas, citando entre eles a colaboração, o respeito à diversidade e a melhoria da qualidade do ensino. Reforça essa visão I6 ao expressar seu entendimento sobre PEA

vinculado à postura do educador e aos métodos e estratégias utilizados na construção do conhecimento, entendendo-as como práticas não necessariamente dependentes dos REA.

Para ser prática aberta eu acredito que deve ser o pensamento e o conhecimento ser aplicado, independentemente do recurso se é aberto ou é fechado. Eu posso dar uma aula excelente usando Google Meet e uma ideia aberta, apesar de eu estar usando o Google Meet porque a escola só pode usar o Google Meet, porque a escola foi contemplada dentro do suporte de serviço. Mas a minha postura e minha forma de divulgar esse conhecimento, a gravação, eu posso muito bem pegar essa gravação e distribuir no Youtube para qualquer outro educador usar na prática, entendeu?

Chama a atenção o fato de que o conceito de PEA é abordado por dois entrevistados a partir da postura profissional do educador de abertura ao diálogo e ao equilíbrio de poder nas relações profissionais, seja com alunos ou colegas. O primeiro deles, I3, qualifica tais práticas a partir da disposição do educador em realizar articulações com seus pares para o desenvolvimento de trabalho colaborativo, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Eu acho assim, para o docente qualificar ela como aberta [a prática] ele tem que estar aberto a interagir com o outro, a compartilhar o que ele faz, a ouvir o que o outro está fazendo, a trocar ideias. Ele ter essa articulação para daí construir algo em parceria, porque se você não tiver o coletivo, a parceria, sozinho, mesmo na dinâmica da escola, se você não tiver isso daí, você não, vai. Sozinho você não consegue atingir muito os seus objetivos. Então, se você não tiver com quem compartilhar, com quem você está discutindo, você trocando informações, aí você fica sozinho, isolado. Você vai fazer o seu trabalhinho ali, mas não vai ter uma dimensão tão grande se você envolver mais pessoas. Então, eu entendo isso... ao compartilhar, ao discutir, vamos dizer assim, nessas questões, o interagir com o outro, e aí você consegue chegar a alguma coisa, e aí o produto vai ser melhor, a aprendizagem do aluno vai ser mais rica também.

Já a postura do educador de respeito e colaboração com os educandos emergiu como fator preponderante para o exercício de PEA na narrativa de I4

Que eu vejo que o principal, né, que é a ideia de diálogo, né? Eu acho que o professor, independente dos recursos que ele utilizar, talvez por isso que eu [inaudível] um pouco... ele precisa de um diálogo aberto, horizontal mesmo, construir em conjunto, a Disciplina, um curso, um momento que seja, ou uma aula só que seja... Se se utiliza desse recurso horizontal mesmo, transparente, né, no sentido de construir, eu acho que isso já é suficiente pra entender como aberto, né? Ah, você tem toda a questão dos REA, dos recursos educacionais abertos, aí se apropriar isso, e tudo mais... Mas eu acho que, mais do que os recursos... [...] Eu acho que a postura política mesmo do educador, uma simples postura de... um gesto, no sentido de realmente notar os alunos que estão ali, e se abrir uma discussão para como vai ser construída a disciplina... pode até vir com uma proposta, mas no sentido, né, de uma sugestão de percurso e aí os alunos contribuirão com essa ideia... Eu acho que esse é o ponto de partida, assim, de uma ideia de Educação Aberta [...].

Quando se referem a PEA como práticas fundamentadas no amplo acesso ao conhecimento, na equidade, no respeito à diversidade, na transparência e na melhoria da qualidade do ensino, as perspectivas dos entrevistados citados se alinham aos pensamentos de De Rosa e Rajiv (2017) de que ensinar abertamente envolve a adoção de práticas orientadas pelos ideais de Justiça Social (liberdade, igualdade e democracia) e de Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017), ao afirmarem que esses ideais se refletem em ações práticas relacionadas à equidade das contribuições dos sujeitos e à valorização da diversidade por meio do acesso a recursos, da participação e do respeito às diferenças.

Outra temática que emergiu nas interlocuções se relaciona às barreiras para a integração de REA às práticas educacionais, sendo expressa por alguns entrevistados pela necessidade de realizarem o equilíbrio entre o uso de recursos ou ferramentas abertos e não licenciados abertamente, como apontado pelos interlocutores I6 “[...] e se eu tiver que escolher, sempre eu vou atrás de algo fora do Vale do Silício. Sempre eu... e se levar para a sala de aula, por exemplo, o Arduíno, eu sou defensor do Arduino, que é livre [...]” e I5

Você tem uma quantidade, 80% de recurso educacional aberto, mas você tem que implementar alguma coisa ali que não seja o recurso aberto. [...] Então, a gente não tem aí uma ferramenta cem por cento open. Então, assim, o que eu utilizo hoje, atualmente, que para mim facilita muito são essas ferramentas, Tinkercad, Squash, que são essas ferramentas para as minhas aulas de tecnologia. É claro que eu também utilizo algumas outras, eu tento ensinar os alunos a trabalhar muito com o LibreOffice, ensino um pouco o que é o Linux, trabalho muito com o Arduíno, que é uma plataforma open... Então, eu trabalho muito em cima disso, tá, eu não trabalho cem por cento com plataformas open, plataformas abertas de verdade, mas eu tento alinhar muito isso daí. São as ferramentas que atualmente estou conseguindo trabalhar.

Dentre as razões para a busca do equilíbrio entre recursos proprietários e abertos citados nas interações, se sobressai a ausência de ferramentas abertas que atendam às variadas necessidades e objetivos de ensino, conforme expressa I4 “Eu vou ser bem sincero. Às vezes não tem o que fazer. Ficar só dependente de REA porque às vezes um REA que, assim, ou não tem ou a gente não descobriu ou não encontrou, né? [...]”. Essa mesma ideia está presente no discurso de I5, mencionado acima.

Um ponto importante abordado pela narrativa do entrevistado I4 diz respeito ao desconhecimento sobre REA, que se materializa na falta de conhecimento sobre locais e repositórios para encontrar tais recursos. Fato que também é mencionado por I2, docente do ensino superior, que destaca “[...] a gente tem pouco material disponível, né, aberto. E realmente, assim, os estados não conhecem. [...]” e por I5 ao declarar “[...] estou tentando

apoiar também os professores que não conseguem fazer acesso ou qualquer outra coisa, como eu te falei, um usuário ainda, né, de recursos educacional aberto, que muitos nem sabem o que é, estou... cada dia eu vou plantando [...]”. Outra dimensão do desconhecimento sobre REA é ressaltada pela percepção de I3, que afirma “É gratuito, mas essa questão do que é o aberto, o que é o gratuito não tem claro. Então eu acho que isso é uma grande batalha, né, para se tentar resolver com relação a essa parte das práticas educacionais abertas.” Adicionalmente, este último interlocutor cita o hábito como um comportamento que constitui uma das barreiras ao uso de REA ao mencionar que:

É difícil, é porque a gente tem vícios, e os vícios é muito difícil a gente derrubar. [...] Mas a gente tem que se policiar realmente, porque é uma coisa importante, é boa. Eu preciso até me engajar mais, mas aí você tem que achar um caminho aí, às vezes você não encaixa, aí você vai tateando [...].

Nota-se que o desconhecimento sobre diversos aspectos relacionados aos REA se constitui em barreira à sua adoção e dificulta a escolha e uso de ferramentas abertas no exercício de PEA, levando os docentes a mobilizarem táticas que combinam o uso de recursos abertos e outros não licenciados forma aberta. Consequentemente, esse fato pode ser associado à dinâmica de mudança da organização dos processos educacionais, como propõe Certeau (1998).

Uma característica comumente associada às PEA na literatura se relaciona ao seu entendimento como práticas centrada nos educandos (ARINTO, HODGKINSON-WILLIAMS E TROTTER, 2017; EHLERS, 2011; HUANG et al., 2020; WILEY; HILTON, 2018). No contexto das interlocuções, essa temática emerge na concepção do participante I4, na qual essas práticas são caracterizadas pelo predomínio da horizontalidade nas relações de ensino-aprendizagem com o objetivo de propiciar maior protagonismo aos educandos. Ao nos aprofundarmos no assunto, o mesmo interlocutor complementa que “Quando o diálogo também é aberto, não é só necessariamente um diálogo é... verbal, né? É um diálogo do trabalho também, né. Então, se o trabalho ali é compartilhado e, e há realmente essa troca... acredito que sim [que PEA é uma prática centrada no educando].”

A narrativa de I6 reforça esse posicionamento

A educação... a escola é para os alunos e pelos alunos. [...] Porém, porque antes, como tinham poucas formas de transmitir o conhecimento, o único detentor do conhecimento era o professor, então era centralizado no professor, mas a ideia de educação nunca foi essa [...]

Similarmente ao entendimento de I4, o entrevistado I1 revela que essas práticas “Tira (sic) da figura centrada do educador, do professor e faz com que ali... a gente traz uma linha vertical para uma linha horizontal... essa distribuição do conhecimento, da aprendizagem”. Portanto, na visão do participante PEA se centram nos educandos à medida que promovem a democratização do conhecimento e o equilíbrio nas relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem.

Durante sua entrevista, I3 se posiciona favoravelmente ao fomento do protagonismo dos educandos para a promoção de sua autonomia, ao declarar “Sim, [PEA] tem que ser centrado no educando. [...] Você tem que ter essa articulação, e para você estar desenvolvendo essa autonomia nesse aluno, dele estar usando a criatividade, desenvolvendo o seu protagonismo mesmo [...]”. O entrevistado ressalta, ainda, que a autonomia a eles proporcionada tinha como fundamento o respeito e a escuta mútua entre educador e educando.

A dinâmica dos discursos revela o entendimento de que PEA são centradas no educando por se caracterizarem pela ruptura das relações de poder tradicionalmente associadas ao modelo transmissivo educador-educando (ARINTO, HODGKINSON-WILLIAMS E TROTTER, 2017), estimulando o equilíbrio e a equidade nas relações de ensino-aprendizagem. Como consequência, o processo de construção do conhecimento é pautado na participação e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, possibilitando seu engajamento durante a aprendizagem (HUANG et al., 2020).

Essas percepções conduzem à dimensão de PEA como práticas que desafiam as formas tradicionais de ensino, noção que é mencionada por I6 ao defender que

Na prática educacional aberta eu posso dizer o seguinte, que nós temos que fazer com que o aluno pense, e fora da casinha, fora daquele contexto estratificado dos moldes da escola que temos hoje. Porque nós temos que pensar... aí existe vários métodos de ensino, várias teorias, salas invertidas, computador na educação e várias vertentes. [...] Não importa a tecnologia, não importa o método de ensino, se a prática não sair desse modelo, se não fizer com que o aluno participe, pense ou modifique o que ele está aprendendo, não é uma prática aberta.

Abordando essa ideia na perspectiva do ensino superior, no contexto de formação docente, o participante I2 corrobora o entendimento da necessidade abarcar novas formas de construção do conhecimento

Então, é levando para a sala de aula todos os recursos que eu puder levar da Educação Aberta. [...] Então, assim, buscar usar outras salas virtuais, outras formas de fazer educação sem ser essa forma tradicional que a gente está

acostumado a fazer, então é um exercício, você tem que colocar ele, vamos ver esse material [...].

Nesses posicionamentos é notória a visão de que a adoção de abordagens participatórias e centradas nos educandos, com ou sem o apoio de tecnologias, são as principais formas de alterar práticas associadas ao modelo tradicional de ensino, induzindo à ideia de que este último se caracteriza por ser centrado na figura do educador.

Um dos participantes, I4, evidencia sua representação do conceito de das práticas tradicionais de ensino ao utilizar o recurso da contraposição de ideias para elencar características desejáveis de uma prática em consonância com os princípios da abertura.

Eu acho que a educação tradicional ou as práticas tradicionais não têm é exatamente o diálogo, né? Elas visam a instrução, né, e a disciplina. Então, um ambiente instrucional ele não... tem abertura ao diálogo e, conseqüentemente, não dá para chamar de Educação Aberta.

Do mesmo modo, I5 esclarece que PEA podem se constituir em alternativas às práticas tradicionais de ensino, mas destaca que para cumprir esse propósito se faz necessária a adoção não apenas de ferramentas abertas, mas de uma abordagem didática igualmente aberta.

É uma forma de buscar alternativa nas práticas tradicionais, mas existe aquele problema de que a gente vê, o cara usa a prática educacional aberta, mas mantém o sistema tradicional, ou seja, ele vai lá e pega sistema de... não um PowerPoint que não é, mas pega uma produção de slide ou algum software que produz algum tipo de slide, né, que é aberto, o LibreOffice, alguma coisa... e coloca lá no Datashow e joga na lousa. É uma prática antiga, querendo ou não [...].

Observa-se que a percepção de alguns interlocutores no que diz respeito ao desafio às formas tradicionais de ensino é pautada na conjunção de fatores como o uso recursos e ferramentas abertos, a adoção de práticas participatórias e colaborativas e o emprego de uma abordagem didática aberta, que viabilizam o equilíbrio das relações de poder entre educador e educando no processo de ensino-aprendizagem. Constatações que vão ao encontro de estudo realizado por Cronin (2017), que identificou que educadores abertos desafiam formas tradicionais de ensino, principalmente por encorajar o ensino centrado no educando e por provocar mudanças nas relações de poder tradicionalmente estabelecidas entre educador e educando.

Como contraponto, dois interlocutores indicam a necessidade de realizar um balanceamento entre práticas tradicionais e inovadoras no exercício de PEA. Durante a interlocução, I6 é enfático ao afirmar “Não, não é que uma tecnologia, uma prática, vai

acabar com o ensino tradicional. [...] não é porque eu tenho algo novo que o passado não me serve de nada [...]”. Em situação semelhante, I3 ressalta

[...] Porque eu acho que assim, você não precisa negar o que tinha lá atrás do tradicional para você construir uma nova prática. Eu acho que você tem que juntar porque, é tudo tradicional? É... Mas lá tem algumas coisas que você pode trazer, e aí essa articulação que você vai construindo. Eu acho que você tem que aproveitar o lado, vamos dizer assim, o lado bom de... e as coisas positivas de cada coisa e reconstruir, né, fazer uma remixagem.

Embora essa questão não tenha sido levantada por grande parte dos participantes, ela revela a mescla entre antigas e novas práticas de ensino no contexto da adoção de PEA. Segundo Pimenta (1999), esse fator é pertinente ao processo de constituição identitária profissional docente, caracterizado por ser prolongado, desafiador (DAUKŠIENĖ et al., 2020) e demarcado por transformações e estabilidades que possibilitarão a incorporação de novas práticas (ALCOFORADO, 2014; CUBAN, 2013; TYACK e CUBAN, 2001; VIDAL, 2009).

A correlação entre as transformações das práticas educacionais e o contexto da cultura digital é suscitada por boa parte dos interlocutores, estando presente em suas concepções de PEA, bem como nos relatos de práticas exercidas. A menção a essas transformações envolve o uso de novas mídias e da internet, cujo maior potencial para o entrevistado II se materializa na possibilidade de tornar o ensino mais atrativo para os educandos, tanto na modalidade de ensino remoto como presencial.

Nossa aula ela precisa ser mais interativa, ela precisa ter mais algum atrativo ao qual o aluno vai querer deixar de ver Youtube ali, naquele momento, para poder assistir aquela aula. E aí, nós pensamos algumas estratégias que fossem utilizadas, por exemplo, as aulas [gravadas] são entre oito e doze minutos. [...] e aí, nisso a gente insere imagens, insere músicas, insere outras coisas para deixar esses vídeos mais atraentes. Um trabalho que eu gosto muito de usar, o *design thinking*.

O ponto de vista apresentado se restringe ao uso dos recursos citados e não faz menção às possibilidades de interação e de colaboração que eles podem propiciar. Ter como foco somente a atratividade como fator de propulsão para a integração de novas mídias na educação não correspondem à sua completa potencialidade para transformar práticas.

Por outro lado, a mudança do modo de desenvolvimento e aquisição do conhecimento ocasionado pelo contexto cultura digital é abordada por I6.

Hoje nós temos que parar e pensar, a educação 4.0 está aí. Nós temos que parar e pensar que a educação mudou sua forma, a educação não é mais acúmulo de conhecimento... Quantos quilômetros tem o Rio Amazonas? Por mais que você

não saiba, você dá um clique no Google você sabe. A educação hoje tem que partir... fazer com que as pessoas resolvam os problemas, tenham raciocínio lógico. Essa ideia de acumular conhecimento que foi até cinco anos atrás, dez anos atrás. Antes do advento da internet, a educação era voltada para isso, que precisava ter conhecimento. Hoje sabemos, a educação, acredito, deve ser voltada para ensinar as pessoas a procurar esse conhecimento acumulado e transformar esse conhecimento para fazer coisas melhores.

É importante notar que o entrevistado destaca o fato de que a cultura digital e, por consequência, as novas mídias e a internet exigem mais que o acesso ao conhecimento. Essa percepção é reforçada pela interpretação do educando como produtor de conteúdo em sua interação cotidiana com esses recursos e ferramentas. Do ponto de vista de sua experiência profissional, sobretudo na formação de professores, I7 destaca a importância de manter em foco esse entendimento no exercício da prática docente

Postar alguma coisa pressupõe pesquisa, eu tenho que saber onde eu vou pesquisar, como é que eu vou fazer a curadoria dos conteúdos que foram selecionados, então eu vou fazer um vídeo, como é que eu vou fazer um vídeo, eu vou ter que fazer um roteiro, também é uma habilidade de língua portuguesa. [...] eu fui redatora, uma das redadoras do currículo paulista. Então, nós éramos três professoras e a gente marcou bem o território do uso das tecnologias, não somente como uma ferramenta, mas como objeto de conhecimento, objeto de estudo e objeto de análise também textual e linguística. E focando muito no conhecer como a gente faz a leitura de diferentes plataformas e pensando num aluno que também produza conteúdos. A professora [NOME] fala que a gente praticamente, hoje, somos produtores e não só usuários, né? Então eu acho que isso é bastante importante desde a educação infantil até a pós-graduação... como é que a gente inclui as tecnologias.

Semelhantemente, o relato de I4 sobre suas práticas cotidianas em instituição de ensino particular com metodologia própria, inspirada nos métodos de Freinet⁷² e da Escola da Ponte⁷³, explora o uso frequente das novas mídias na produção do conhecimento.

Assim, na nossa prática, a gente trabalha com projeto próprio. Então, não tem um formato de aula à disposição, né? Os alunos vão pra pesquisa. A gente ataca para tudo para quanto é lado. Todo recurso que está disponível na internet, seja ele aberto ou não, a gente tem uso, né? [...] Os alunos fazem uso o tempo todo

⁷² Segundo Ferrari (2008), Célestin Freinet (1896-1966) foi um pedagogo francês vinculado ao movimento da Escola Nova que acrescentou ao movimento ideias pautadas na visão marxista para a organização da rede de ensino e do aprendizado, tendo como principais pilares o trabalho e a cooperação.

⁷³ Segundo a página web do projeto (<https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>), a Escola da Ponte, situada no distrito de Porto, Portugal, se estrutura na lógica de projetos e do trabalho em equipe, a partir da interação de seus membros, tendo como valores a democracia e a solidariedade. Caracteriza-se pela disponibilização de espaços de trabalho colaborativos e pelo estímulo à autonomia dos educandos, que planejam seu percurso formativo e suas atividades educacionais em colaboração com orientadores educacionais.

desse recurso e, essencialmente, a pesquisa acontece pela internet. Existem os livros, existe a biblioteca, os materiais didáticos que eles utilizam, mas a gente não tem um material apostilado, comum entre os alunos. A gente tem o que está disponível na internet, na biblioteca, e o que está na internet eles podem pesquisar livremente. E aí os professores vão orientando o uso desse material, assim, do que é confiável, do que não é. Então, eles vão sendo orientados a buscar uma informação confiável. [...].

A integração das novas mídias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico também é tema abordado por I3, que detalha a forma de uso destes em suas práticas educacionais no laboratório de informática de uma escola pública.

Então, o aluno, ele tinha que produzir um livro virtual, produzir uma entrevista. Então ele ia atrás, usar o recurso, ele fazia a gravação. Então, por exemplo, ele tinha o áudio, então, ele tinha que fazer a edição. Ele usava o Audacity. Ou ele tinha que... tinha o vídeo, ele tinha que fazer a edição do vídeo, então, os recursos, essa incorporação acabava sendo, dependendo da demanda do projeto.

O entrelaçamento das narrativas demonstra alguns pontos nos quais se alicerça a pertinência das novas mídias e da internet para as práticas educacionais, principalmente para as PEA: a facilitação de formas colaborativas de elaboração do conhecimento e a potencialização de oportunidades de autoria e coautoria entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, parte dos entrevistados reportaram em suas experiências de ensino a associação ente práticas colaborativas e o uso de novas mídias. Dois deles são professores de informática em escola pública.

A colaboração que eu tenho é no próprio Tinkercad. Muitas vezes eu colaboro, eu trabalho com a... eu crio lá uma estrutura do circuito e falo: “agora junta dois, três aí e vê o que tem de errado, o que tem de errado me fala, não vou dar pronto, você já sabe que é, cadê, cadê o erro”. Então, assim, eu trabalho muito nessa parte de um [aluno] ajudar o outro, mas ajudar a ver erro, ajudar arrumar o erro, ou ajudar o outro a entrar, ajudar o outro a sair. (I5)

[...] eu trabalhei com robótica, eu tinha cinco kits de robótica [...] então, eu dividia a sala em cinco grupos. Então, você imagina, do primeiro ao nono ano eles sentavam (sic) no chão. Cada grupo era separado, tinha o seu lugar para sentar (sic). Eles trabalham em grupo ali, e eles tinham que produzir. E eles produziam, e os pequenos produziam melhor do que os maiores. [...] Aí, eu tinha os meus alunos monitores que cada um ficava num grupo para estar ajudando, porque senão não dava conta, né. (I3)

A correlação entre a colaboração e o uso de novas mídias também é realizada pelo entrevistado I7 (docente do ensino superior) ao discursar sobre suas práticas de ensino no contexto da formação de educadores, nas quais os recursos abertos são empregados para a promoção da interação entre os sujeitos.

Agora nós estamos chegando no final do primeiro bimestre, e aí é possível ver o quanto eles avançaram nesta produção colaborativa... entender que a gente pode ajudar o outro a elaborar uma questão melhor, mais clara, fazer uma produção textual melhor, e aí eu faço isso durante as aulas. Então, eles vão fazendo e eu vou junto com eles pensando como que a gente pode ajustar isso, como que a gente pode melhorar, e aí os links ficam abertos. Por exemplo, e eles passam a semana ali, todo mundo contribuindo, e agora chegando ao final do bimestre eles conseguem perceber o quanto eles avançaram, o quanto é melhor a gente trabalhar de forma colaborativa.

Além dos fatores já citados, a economia de tempo e a facilitação da interação e da diversidade são outras contribuições da integração de novas mídias às práticas educacionais elencados por I2.

[...] por exemplo, eu tive a oportunidade de fazer [um curso] com esse que é disponibilizado por uma equipe de São Paulo, uma equipe e cada um em lugar, que talvez eu não teria condições de fazer se fosse presencial, pelo deslocamento que às vezes eu tenho que fazer para tal estado, muitas vezes eu não teria tido essa experiência que é tão rica. E muitos outros cursos que também a gente vai fazendo, webnários que a gente participa, as discussões que a gente está envolvido usando a tecnologia, usando essa nova metodologia, então eu vejo isso como uma riqueza muito grande.

A partir da percepção dos entrevistados, nota-se que a relação entre as PEA e o contexto da cultura digital é associada a diversos fatores, conforme detalhado na Figura 3, que podem estabelecer entre si mútuas relações, influenciando no grau de abertura das práticas educacionais. Como exemplo, o uso de novas mídias e da internet pode tanto promover a interação entre os sujeitos pertencentes a um ambiente de aprendizagem, como também proporcionar situações de autoria e coautoria com membros externos a essa comunidade.

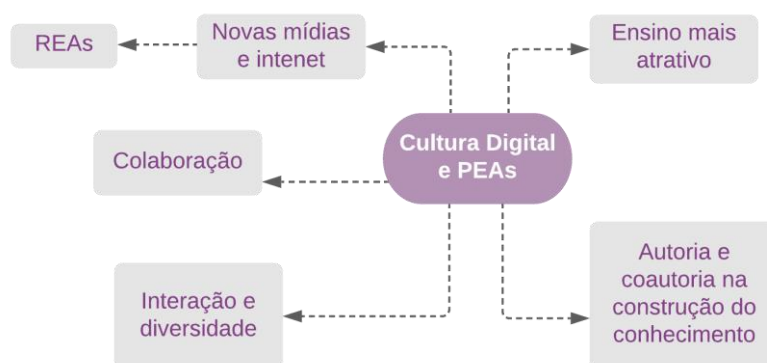


Figura 3 Elementos integrantes da relação entre PEA e a cultura digital na visão dos participantes

É relevante observar que no contexto das interlocuções os participantes compreendem existir conexão entre o uso de novas mídias e o emprego de práticas colaborativas, que é influenciada pelas funcionalidades e facilidades ofertadas pelos recursos tecnológicos, mas que também depende do contexto de trabalho de cada educador, bem como de seu perfil identitário profissional.

A potencialidade das novas mídias para promover a colaboração é abordada por diversos autores (BEETHAN et al., 2012; CRONIN, 2017; HEGARTY, 2015; HUANG et al., 2020; NASCIMBENI E BURGOS, 2016), que defendem, sempre que possível, a integração de tecnologias abertas às práticas educacionais para o exercício mais apropriado de PEA. Nesse aspecto, é importante observar que a adoção dessas tecnologias é uma prática recorrente entre os entrevistados. Em relação às condições de trabalho é observada, sobretudo nos relatos dos professores de informática, a indisponibilidade de recursos em quantidade suficiente para atender a totalidade dos educandos, gerando a necessidade e realizar atividades em grupo. Entretanto, a ocorrência efetiva de atividades colaborativas entre os grupos depende da forma de organização pedagógica proposta por cada educador, indicando que o perfil identitário profissional se constitui em relevante fator de influência na escolha e envolvimento com práticas colaborativas e abertas integradas às de novas mídias, o que propicia mais liberdade aos atores do processo de ensino-aprendizagem, promovendo o estímulo à produção autoral e coautoral.

Embora as novas mídias sejam facilitadoras do exercício de PEA, o entrevistado I3 lembra que situações de interação e colaboração podem ocorrer fora do ambiente digital.

Um recurso tecnológico, eu acho que você pode fazer, pode virar um livro, pode virar um recurso. Ele pode ser uma educação aberta, compartilhada. Um grupo de professores vai fazer, reescrever uma história, reconstruir com o aluno um outro trabalho que vai usar de toda... vamos dizer assim, os conceitos da educação aberta, só que o produto final não é algo, um recurso tecnológico, ele não precisa ter o recurso tecnológico para desenvolver uma educação aberta, eu entendo isso.

Seu posicionamento reforça o entendimento de que as PEA podem ocorrer fora do contexto digital, como enfatizado por algumas narrativas, sendo preponderante para sua caracterização o emprego métodos que privilegiem a participação, a colaboração e a horizontalidade das relações no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos pontos debatidos nas interlocuções, foi elaborada a Figura 4, que elenca as Características das Práticas Educacionais Abertas na visão dos entrevistados.

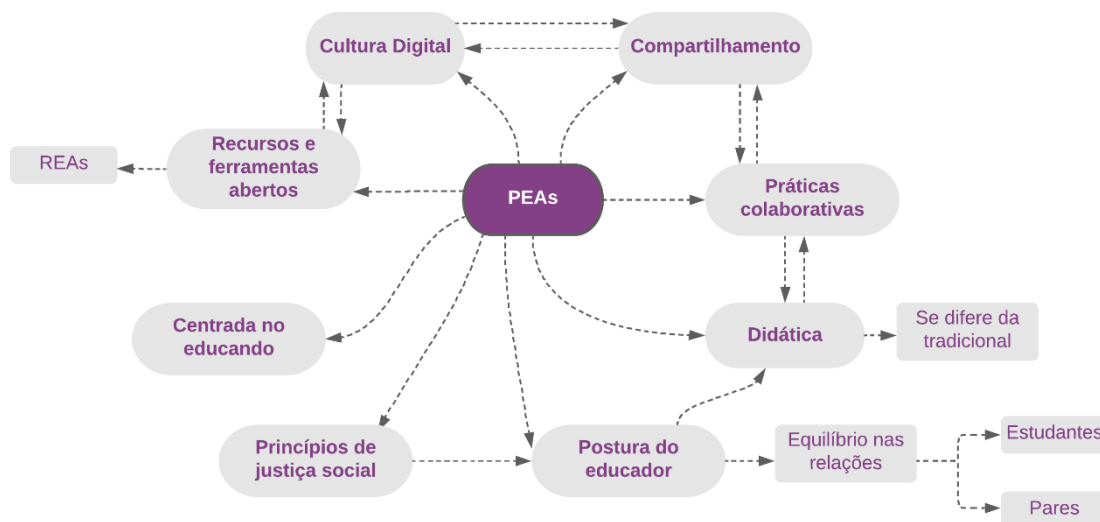


Figura 4 Conceitos relacionados às PEA e suas relações na visão dos entrevistados (elaborado pela pesquisadora)

Em resumo, predomina na visão dos participantes uma concepção de PEA que se fundamenta na disposição ao diálogo, no amplo acesso ao conhecimento e no respeito e valorização das contribuições dos sujeitos, na qual a postura do educador e a didática assumem dimensão essencial. Entende-se que essa visão se aproxima da vertente expansiva de PEA, conforme ideia desenvolvida no primeiro capítulo.

Constatou-se que PEA se apoiam em um conjunto de atividades diversificadas, que buscam promover a colaboração, o compartilhamento e o equilíbrio nas relações de ensino-aprendizagem, concebendo os educandos como produtores e coautores do conhecimento.

Revelou-se, ainda, que as práticas exercidas pelos educadores encontram suporte no contexto da cultura digital, sobretudo nos recursos e ferramentas abertos, para promover experiências de aprendizagem coerentes à concepção de PEA observada. No entanto, vale lembrar que REA também apresentam limitações para PEA que consistem no seu desconhecimento ou na ausência de recursos que atendam aos diversos objetivos educacionais, como apontaram as interlocuções. Destaca-se que as redes de colaboração

mencionadas no estudo abrangem principalmente pares e educandos, havendo ainda a menção à colaboração aberta com pessoas externas ao ambiente de aprendizagem.

4.2 O Educador Aberto

Uma das principais vias identificadas na literatura para a efetividade do exercício de PEA se encontra na postura do educador. Dessa forma, o estudo buscou explorar em suas percepções as características inerentes ao educador aberto. As narrativas apontam que sua atuação profissional e o envolvimento com PEA são mobilizados e influenciados pelas experiências e preferências individuais (identidade pessoal), pelas experiências formativas e pela cultura do ambiente de exercício profissional. Assim, a partir dos dados levantados na entrevista, elaborou-se o seguinte gráfico.

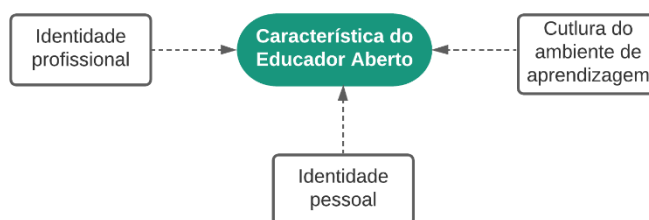


Figura 5 Fatores de influência na identidade do educador aberto (elaborado pela pesquisadora)

Dentre as motivações para buscar conhecimentos relacionados à Educação Aberta e às PEA, os entrevistados citaram necessidades geradas no contexto de seus percursos formativos e trajetórias profissionais, como pode ser observado nos relatos abaixo.

Na secretaria eu trabalho no centro de inovação e a gente produz os materiais que a gente tem hoje, desde o ano passado um componente que é a tecnologia e inovação. Então a gente trabalha na elaboração deste material para distribuição para a rede, para professores e alunos, é um material que pode ser utilizado por outras redes. Trabalhei também no grupo que começou a pensar em recursos educacionais abertos aqui na secretaria, no desenvolvimento da resolução de recursos educacionais abertos da secretaria. (I7, docente do ensino superior)

Eu sou formado em Geografia, na licenciatura, na Unicamp, e lá pelo segundo ano eu é... fiz um trabalho de monitoria [...] E eles... é o professor, que é professor [NOME], ele e o [NOME] também, eles desenvolviam uma espécie de uma metodologia que eles chamavam de investigativo, né? Que tem a ver com os estudos da Geologia no sentido de buscar evidências do passado geológico, né... E então trabalhava muito nesse sentido de... de investigação, né? Então, de uma postura ativa dos alunos de buscar informações do passado geológico e fazer inferências sobre... esse passado, né... o que seria, o quê que aconteceu e porquê que hoje está assim, na questão geológica e

geomorfológica, né. Então, bem voltada às geociências mesmo, mas tinha essa coisa da metodologia ativa e se utilizava muito de materiais é... práticos, né... amostras de rocha que os alunos tinham que analisar e utilizar instrumentos para avaliar aquilo. Então, é... esse foi o meu primeiro contato como educador, assim, né... mesmo sendo monitor, né? ... não sendo professor, mas foi interessante porque já foi o meu primeiro contato e já foi com metodologia ativa. Então, já foi um negócio que me chamou muito a atenção. Era uma disciplina que trabalhava muito com o trabalho de campo, né, com saídas e... enfim, eles tinham toda essa... intenção de que o aluno se apropriasse daquilo e sempre fizesse perguntas e ao mesmo tempo que ele conseguisse fazer inferências e respondendo às questões ao invés dos professores ficarem expondo os conteúdos. E realmente eu aprendi muito [...]. (I4)

Aliada às motivações mencionadas, os desafios impostos pelas atividades profissionais exercidas surgiram como fatores que levaram ao conhecimento sobre PEA. Assim, I3 relata “Eu tive uma experiência nessa trajetória na prefeitura com o Linux, mas, infelizmente, por causa das nossas políticas públicas eles implantaram numa época na sala, só que não tinha manutenção, então eu lembro que eu fiz vários cursos”. De modo semelhante, o entrevistado I1 declara.

[...] eu trabalho com EaD desde dois mil e oito. E dentro desse trabalho eu sempre, a gente sempre teve o zelo e o cuidado com os direitos autorais, né, como que a gente divulga... Então, assim, já era de meu conhecimento, eu já buscava ao máximo coisas que eu pudesse compartilhar que fossem abertas, que fossem liberadas, justamente por conta dos direitos autorais.

Outro fator que exerce influência na propensão ao envolvimento com PEA diz respeito às preferências pessoal de cada educador, ou seja, sua identidade pessoal. Nesse aspecto, alguns dos entrevistados afirmaram ter interesse ou conhecimento prévio de questões relacionadas às PEA. Assim, I1 destaca que “Eu tinha noção, eu já lia, já pesquisava sobre *Creative Commons*, né, mas muito restrito. [...] Eu sabia que tinham recursos abertos, sabiam que existiam materiais que a gente podia usar tranquilamente, bancos de imagens e por aí vai”. Outros entrevistados compartilham a mesma experiência em seus relatos revelando haver uma identificação pessoal com a temática da cultura da abertura e salientando a necessidade de aprimoramento desses conhecimentos aplicados à educação.

Eu sempre fui fã do código aberto, o *open source*. Mas a gente acha que a gente conhece. E a educação era uma área nova para mim, querendo ou não... Eu estou na educação... O que é um REA de verdade? Eu sei que tem o remix, eu sei que tem o Creative Commons, eu sabia, mas eu queria me aprofundar um pouco mais. (I5)

Eu sou bastante curioso e entusiasta desse mundo aberto, da Cultural Maker [...] A ideia do faça você mesmo, eu sou muito fã disso, de montar, de pegar

os quebra-cabeças montar, [...] e na educação, na sala de aula, isso me motiva muito. (I6)

Os apontamentos realizados vão ao encontro da ideia de que as escolhas realizadas na prática docente, principalmente as relacionadas às práticas abertas, são fruto de qualidades e motivações pessoais decorrentes das histórias de vida e das identidades profissionais dos educadores (ARINTO; HODGKINSON-WILLIAMS; TROTTER, 2017; CRONIN, 2017; DAUKŠIENĖ et al., 2020; NÓVOA, 2019; PULKER; KUKULSKA-HULME, 2020).

A cultura do ambiente de exercício profissional também foi citada como fator de influência na produção de PEA. O entrevistado I4 aborda a questão da incorporação da cultura de abertura a partir da inserção em ambiente profissional no qual tais práticas são correntes.

E aí eu entrei no colégio e é um colégio de proposta de metodologia ativa... E o mais interessante, é uma é uma escola também que busca ser bastante democrática, que faz uso de assembleias, né? Então aí que eu comecei a ter contato, vamos dizer assim, com uma educação mais aberta, né, no sentido de trazer diálogo. [...] Desde o início eu fui instruído a fazer isso e hoje eu instruo os professores, né. Hoje eu incorporei completamente. Eu realmente não consigo enxergar fazer educação a não ser a partir desse ponto.

Ainda no tocante ao ambiente de exercício profissional, I7 (docente do ensino superior) destaca a importância da existência de uma rede de apoio composta por sujeitos de diversos níveis da instituição para a inserção de inovações nas práticas do ambiente de aprendizagem.

Eu sempre tive muita sorte que os meus diretores sempre me apoiaram muito nessas aventuras, mesmo com pouca tecnologia na época, na escola, tudo que eu propus para os alunos a gestão sempre apoiou, na faculdade também todas as propostas... inserir, por exemplo, REA, trabalhar com aprendizagem criativa, trabalhar com tecnologia mesmo quando a gente estava no presencial que não é tradição nos cursos de licenciatura e sempre tem dado muito certo [...].

Assim, as afirmações realizadas coadunam com o entendimento de Arinto, Hodgkinson-Williams e Trotter (2017), Cronin (2017) e Pimenta (1999) de que a cultura institucional contribui para a transformação das práticas educacionais em direção ao exercício PEA. Da mesma maneira, elas reforçam a relevância da abordagem da mudança sistêmica de Squire e Reigeluth (2000), explicitada em detalhes no Capítulo 2, na qual a interação entre vários fatores do ambiente de aprendizagem são responsáveis por moldar os processos educacionais.

Explorar o significado de ser um educador aberto tornou evidente o fato de que alguns entrevistados percebem seu papel como mediadores do conhecimento. O entrevistado I1 salienta “[...] eu vejo que sempre deu muito certo trabalhar muito próximo do aluno, ali, mediando conhecimento”. Visão que é compartilhada pelos entrevistados I2 e I1 ao declarar que:

Mas cabe ao meu papel de professora ser mediador. Então, assim, eu tenho que sair daquele papel de professor tradicional, de repassar conteúdo, mas de mediar esse conteúdo, transformar esse conteúdo de uma maneira diferente trazendo para a prática dele também, que ele vai ser um futuro professor. (I2)

Eu sempre trabalhei com muito diálogo, novamente, e no sentido de respeitar a [inaudível] de cada aluno. Que cada aluno possa contribuir da melhor forma. É, sempre busquei trazer uma prática, vamos dizer, leve de educação, né? Sem ser aquele professor é... carregado de autoridade, então, sempre busquei essa convivência horizontal, respeitando, enfim, a questão de que eu era o professor (I4).

Infere-se das proposições que o autoconceito sobre suas identidades profissionais altera o modo de agir e as práticas destes educadores em direção à uma maior concessão de liberdades entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, assunto explorado nos estudos de Cronin (2017) e Pulker e Kukulska-Hulme (2020), bem como nas obras de Nóvoa (2019) e Pimenta (1999), que expressam o alinhamento entre as identidades profissionais e as práticas exercidas. Em outra perspectiva, a narrativa de I2 ressalta a importância de associar teoria e prática no processo formativo docente, viabilizando a mobilização dos conhecimentos teóricos na ação.

Grande parte dos educadores entrevistados revelaram que sua busca pelo aprimoramento de conhecimentos vinculados à temática da Educação Aberta e de PEA é impulsionada principalmente pela necessidade de reconfigurar suas práticas diante do contexto da cultura digital. Tendo como referência a experiência na formação de professores, I7 converge com essa percepção ao destacar que

[...] não tem como professor entrar hoje na sala de aula sem ser o mínimo de tecnologia, como que ele produz conteúdo, como que ele busca conteúdo, senão ele vai querer dar aula com giz e lousa. [...] E aí pensando que deveria ter em todos os currículos, e uma coisa articulada, porque ela, a tecnologia é vista como um acessório, é um penduricalho que tem que estar articulado dentro dos componentes curriculares. Você não vai parar o seu componente, suas... o currículo e vai dar lá uma aulinha usando a tecnologia. Não. Tem que fazer parte, tem que ter grade, tem que ter uma proposta pedagógica bacana, né.

Embora entre os educadores entrevistados seja predominante a familiaridade com o uso de novas mídias em seu cotidiano profissional, nota-se que essa ainda não é uma

realidade pertinente a todos. Remanescem carências quanto às habilidades para o uso de novas mídias aplicadas à educação, que se traduzem no desconhecimento dessas ferramentas, como enfatizam os entrevistados I6 “Não adianta trazer as ferramentas se os professores não sabem usar, e muitos não querem usar [...]” e I3 “E assim, e apesar de todas essas modificações, a gente ainda tem pessoas jovens que tem essa resistência com relação ao uso da tecnologia”. Essas lacunas são agravadas pela ausência do emprego de métodos e didáticas adequados a esse novo contexto, como pondera I2, docente do ensino superior:

É um desafio para o professor ainda, motivar o aluno a permanecer dentro da sala, a ser ativo. Mas, assim, ainda, o professor está muito perdido, porque ele não consegue transpor o conteúdo dele trazendo as inovações, ele quer transpor o que ele fazia lá na aula presencial e não vai funcionar desse jeito, com raras exceções.

Destarte, as narrativas indicam que o desenvolvimento de habilidades para a reconfiguração de práticas no contexto da cultura digital perpassa tanto pelo conhecimento das ferramentas quanto pela adequação de métodos e didáticas para o efetivo exercício de PEA, se constituindo em características essenciais ao educador aberto. Essa noção reafirma o entendimento de Hegarty (2015) de que o exercício de uma pedagogia aberta e, por consequência, de uma prática aberta exige mudanças em habilidades e atitudes provocadas pelo cenário digital.

O pertencimento a comunidades de práticas para articulação e difusão de conhecimentos, seja por meio de grupos organizados em seus locais de trabalho ou por interações com grupos em redes sociais, se caracterizou como aspecto comum mencionado entre os participantes da pesquisa. Nesse sentido, esse tipo de articulação emerge na fala do entrevistado I4 ao citar o processo de desenvolvimento de plataforma para comportar atividades adequadas à metodologia desenvolvida e implantada em sua instituição de ensino.

Então, da mesma forma como a escola é bastante horizontal, democrática com os alunos, procura ser em relação com professores. [...] Todo o planejamento, por exemplo, a [plataforma web] foi pensada em conjunto com os professores, né? Não foi uma coisa pensada e imposta. Então é um projeto que foi construído, né? A gente já vem há anos desenvolvendo tudo. Nos últimos dois anos da implantação, ou seja, né, dois mil e dezessete e dezoito a gente passou é... num processo de construção mesmo, coletiva dessa proposta. E a gente vem fazendo a melhoria juntos, assim. Nesse feedback, nessa constante, que é o aperfeiçoamento do modelo com os colegas, com os professores e os alunos também. [...] Então, é um processo bastante intenso, assim, e livre de trabalho mesmo.

De forma semelhante, I3 aborda a temática do trabalho colaborativo no contexto de uma comunidade de práticas entre seus colegas de profissão ao descrever a organização do trabalho pedagógico em uma das instituições de ensino na qual atuou.

Não são todos os professores, a escola que eu estava tinha o privilégio e a maioria fazia esse horário coletivo. Então, no horário coletivo a gente sempre discutia e acabava saindo os projetos, nasciam alguns projetos. A maioria nascia ali mesmo.

Já o entrevistado I7, docente do ensino superior de cursos de licenciatura, esclarece que suas interações com comunidades de práticas são mediadas pelo uso de novas mídias e acontecem “contribuindo também para as outras redes, que depois entraram nesta rede colaborativa de elaboração de plataformas e referatórios⁷⁴ e nas aulas com meus alunos [...]”. Apesar de não terem sido mencionadas no contexto da relação entre as práticas exercidas pelos interlocutores e a Educação Aberta, a narrativas ensejam estabelecer um paralelo entre os fenômenos apresentados e a literatura pertinente ao tema da pesquisa. Desse modo, os apontamentos destacados se demonstram coerentes ao disposto na literatura de que as habilidades requeridas para se tornar um educador aberto são fomentadas dentro das comunidades de práticas (ARINTO; HODGKINSON-WILLIAMS; TROTTER, 2017; NASCIMBENI e BURGOS, 2016; TUR et al., 2020).

As interlocuções revelaram que o exercício de PEA está intrinsecamente relacionado à postura do educador. Entre as razões para a adoção dessas práticas emergiram, por um lado, o interesse individual e a vivência de experiências prévias com REA e com a temática da Educação Aberta e, por outro, a necessidade de reconfiguração das práticas educacionais diante do contexto da cultura digital.

Grande parte dos participantes relacionaram seu papel à mediação do conhecimento, levando à predominância de ações centradas no educando. De outro modo, a vivência em um ambiente profissional de amplo compartilhamento e colaboração no desenvolvimento de experiências e projetos induz a partilha de ideias e práticas entre os educadores, sendo corroborada pela articulação do grupo pesquisado com comunidades de práticas. Nesse âmbito, embora os participantes não tenham feito menção direta à essa relação, compreende-se que o autoconceito sobre seu papel como educador e a cultura de

⁷⁴ Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), um referatório consistem em um site na web que concentra referências a locais na web onde os materiais sobre determinado assunto podem ser encontrados.

seu ambiente de exercício profissional foram fatores que contribuíram para o envolvimento com práticas abertas.

Além disso, verificou-se que a mudança de práticas em direção a PEA perpassam tanto pelo conhecimento das ferramentas abertas quanto pela adequação dos métodos e didáticas de ensino. No que tange às ferramentas, identificou-se que os educadores demonstram grau significativo de habilidades com o uso de novas mídias e buscam continuamente aprimorar esse conhecimento. Já no que se refere aos métodos e didáticas, notou-se o uso de estratégias diversificadas com a pretensão de promover a flexibilidade e colaboração na construção do conhecimento.

4.3 Práticas do Educador Aberto

A análise do conceito de práticas reúne tanto aquelas relatadas nas entrevistas, como as decorrentes da análise documental. O *corpus* dessa última se constituiu de quatro produtos de práticas compartilhados de forma voluntária por educadores pertencentes ao grupo Líderes Educação Aberta, participantes e não participantes das entrevistas. Integraram essa etapa os seguintes produtos: documentário sobre Sistema de Cotas; Produções em vídeo do projeto Imprensa Jovem, disponibilizados em blog; Plano de Aula produzido por professor de robótica; e Livro Didático Resenhado. Nenhum deles é disponibilizado com licenças abertas. Sua descrição em detalhes se encontra no Apêndice IV.

No que concerne às práticas dos participantes da pesquisa, verificou-se que elas são reflexo das concepções sobre PEA e do significado de ser um educador aberto que permeiam o ideário de cada profissional. Educadores que apresentam uma concepção de PEA em estritamente relação com a integração de REA reproduzem em suas narrativas experiências de práticas educacionais nas quais predominam o uso desses recursos. Dentre os participantes, esse fenômeno é observado nas interlocuções com I1, I7 e I2, sendo os dois últimos docentes do ensino superior para cursos de licenciatura. Os trechos destacados abaixo, ilustram essa ideia.

E aí, não só isso, eu venho comentando com os educadores como que eu trabalho essa prática. Eu venho falando de lugares que eles podem encontrar [REA], lugares que eles podem acessar, justamente por isso, para tentar ao máximo mostrar que eles podem, que outras possibilidades existem (I1).

[Atuo] na medida do possível, nas aulas, mostrando para as turmas repositórios, por exemplo, de onde eu tenho retirado conteúdo: material, imagens, enfim, e outras que eles podem usar também para produzir as atividades, as atividades integradas que precisam fazer. Com uma turma específica dá para falar um pouco mais o que é REA, porque é importante, porque eu acho que até a disciplina pede, porque é elaboração de material didático. Então seria interessante produzir pensando em ser um material aberto e onde que eles poderiam postar esse material, onde eles vão pesquisar sobre [...]. (I7)

A narrativa de I7 atenta para a relevância da abordagem de REA nos cursos de formação de educadores, com vistas a fornecer saber teórico e prático que os preparem para a atuação no contexto de ensino contemporâneo. Enfatizamos que esses saberes devem ser expandidos para conhecimentos em torno da Educação Aberta e da produção de PEA em uma perspectiva que envolva as várias áreas da atividade docente.

Já entre os participantes que conceituam PEA de uma forma mais abrangente, ou seja, que apresentam uma concepção mais próxima da vertente expansiva, como é o caso de I4, I5, I6 e I3, sobressaem relatos de práticas cotidianas centradas no educando, que envolvem experiências colaborativas e que se distanciam das formas tradicionais de ensino. Estima-se que esse fato guarda relação, principalmente, com a percepção de seu papel como mediadores do conhecimento, como apontado no título *O Educador Aberto*. A narrativa do entrevistado I2, docente do ensino superior, ilustra essa dinâmica.

E eu sempre gostei muito de trabalhar na sala de aula de uma maneira mais dinâmica, levando para eles dinâmica, outras formas de mediar grupos mesmo.[...] Então trabalhar em grupo, fazer discussões tanto na sala de aula, como também fazer discussões em seminários de forma mais dinâmica, para que eles também vão para fora da sala de aula e busquem conversar com outras pessoas, trazendo para a sala de aula também a opinião deles, a percepção deles sobre determinados assuntos, então, e fazendo muito, tendo mais dinamismo, dentro da sala de aula.

Situações de colaboração e compartilhamento, tanto entre estudantes quanto entre educador e educando são predominantes nas práticas pedagógicas de todos os participantes da pesquisa. O entrevistado I5 revela “Eu, como professor, tento o mínimo possível estar do lado do aluno ensinando ele. Não que eu não queira ensinar, não é isso. Ensino ali, mostro... ‘Agora você faz’. ‘Não consegui’. ‘Quem conseguiu?’ ‘Ensina ele lá’”. De forma semelhante, os entrevistados I4 e I3 relatam como ocorrem essas situações em suas práticas cotidianas.

Ah, então, é... basicamente, isso [a colaboração] acontece o tempo inteiro porque que como eles trabalham por projetos, eles podem tanto propor projetos para o grupo, né, se couber dentro do que eles forem estudar e tudo mais, né? E ao mesmo tempo eles se ajudam todo tempo, né? Então, existe isso, é

permitido esse espaço, né? Porque não tem um espaço de sala de aula restrito. Então, eles têm espaços abertos, então eles trabalham se ajudando, né, o tempo todo. Mesmo que eles não estejam no mesmo assunto, mas eles se comunicam o tempo todo e trocam o tempo todo. A questão do compartilhamento acontece... é a espinha do projeto, assim, porque senão, é... os professores não dariam conta de orientar tudo. (I4)

Eles já tinham uma colaboração, porque a maioria, noventa por cento, noventa e cinco, vamos dizer assim, a maioria já trabalhava em dupla. As aulas já era (sic) em dupla, então, eles já tinham que entrar em acordo em dupla. [...] Mas então, assim, tinha essa colaboração sim porque eles já tinham essa ideia de trabalhar e um escutar o outro e tudo mais. E eu tentava fazer interação entre eles também. Em alguns casos, se eu não soubesse, eu sempre falava eu não sei, “vamos lá alguém sabe?”. Aí eu ensinava, então, sempre teve essa troca mesmo. (I3)

Ainda a respeito desse aspecto, I7 aborda o trabalho colaborativo entre educador e educando, a partir de suas vivências na docência para cursos de licenciatura.

[...] então eu sempre busquei levar para eles coisas diferentes, fazer parcerias. [...] é que fica mais fácil eu usar meu saber de conteúdo articulado com saberes dos alunos, e a minha experiência na Secretaria [de Educação] faz com que eu consiga perceber algumas nuances, por exemplo, de um aplicativo que um olho menos treinado não conseguiria. Então eu falo para eles, às vezes pensando alto, não é que eu ia fazer a proposta. Eu queria fazer um aplicativo, por exemplo, para, sei lá, ensinar o uso do... para trabalhar ortografia. Tem sempre um aluno que sabe fazer, e ótimo, porque eu vou, a gente une nos nossos saberes e a gente faz junto. E aí eu não sei ser a desenvolvedora, mas eu trabalhei muito analisando plataformas, analisando aplicativos, então eu consigo acho que olhar algumas coisas e perceber onde é que a gente pode ajustar para focar mais bacana, e aí acaba ficando mesmo mais bacana.

Acrescenta-se que a prevalência de situações de colaboração e compartilhamento também foi observada nos produtos de práticas abertas obtidos na etapa de análise documental. Como exemplo, destaca-se o documentário “*Sistema de Cotas*”, produzido por alunos do 6º ano do ensino fundamental como parte das atividades da Semana da Consciência Negra em uma escola pública do Pará. Com 12 minutos de duração, o vídeo aborda os conceitos de cotas sociais e raciais. Seu ponto crucial consiste em entrevistas com pessoas da comunidade escolar (professores e colaboradores) com visões divergentes sobre o assunto. A produção incorpora, ainda, informações e trechos de vídeos relacionados a fatos cotidianos relevantes à formação de opinião sobre a temática. Para além de desenvolver habilidades relacionadas à linguística, como análise crítica e produção textual para diferentes mídias, a atividade consistiu no estímulo à colaboração, autoria e coautoria entre os estudantes, uma vez que todo o roteiro (conteúdos e escolha de pessoas entrevistadas) e a produção (apresentação, gravação e edição) do material foi de sua responsabilidade.

Em outra perspectiva, a colaboração emerge a partir da dimensão da avaliação do ensino na narrativa do entrevistado I6, que destaca entre suas práticas a diversificação das estratégias de avaliação propostas, incluindo a avaliação por pares e em regime de colaboração.

[...]eu faço prova online, eu faço prova escrita, eu faço seminário sendo avaliado pelos alunos, eu pego... muitas vezes eu pego o seminário apresentar só para mim. [...]: Semana que vem vai ser prova, aí quando chega, não, nós vamos fazer só um trabalho avaliativo. [...] e aí deixa de responder em regime de colaboração, [...]

É importante enfatizar que a facilitação de experiências colaborativas e de compartilhamento contribuem para o alcance de PEA na medida em que possibilitam o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem e a livre troca de conhecimentos (CHIAPPE; ADAME, 2018; CRONIN, 2017; HUANG et al., 2020; NASCIMBENI; BURGOS, 2016; WILEY; HILTON, 2018). Cabe observar que nas práticas relatadas essas comunidades abrangem pessoas externas ao ambiente de aprendizagem, potencializando as interações e incorporando outras visões e, portanto, enriquecendo os conhecimentos nelas gerados.

As experiências proporcionadas pelo Programa *Imprensa Jovem* convergem com práticas que fomentam as comunidades de aprendizagem. O programa consiste na formação de agências de notícias em escolas públicas de ensino fundamental de São Paulo, cujos atores são os estudantes. Os conteúdos produzidos são divulgados em formato multimídia (vídeo, podcasts, blogs, redes sociais), relacionados a assuntos relevantes para a comunidade escolar e para a comunidade externa. A liberdade de expressão e a produção autoral são pilares do programa, que estimula a autonomia dos estudantes durante todo o processo de desenvolvimento dos conteúdos.

Nesse contexto, o vídeo intitulado “*Caminhos de Renan*”, disponível no canal YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=aPsL20kSICI>) e elaborado por estudantes sob a orientação de um professor, aborda a temática da inclusão social a partir de entrevista com professor de matemática com deficiência. Os desafios enfrentados pelo educador ao longo de sua formação e carreira são o foco da problemática apresentada. Fruto da produção colaborativa dos estudantes, que foram responsáveis pela elaboração de todo o roteiro, produção e edição do material, o vídeo integra acervo com a mesma temática com produções de equipes de outras instituições de ensino. Além dessa produção, estão disponíveis nos blogs da escola (<http://emeflaerteramos.blogspot.com/>) e

do projeto (<http://noarimprensajovem.blogspot.com/>) documentários, entrevistas, coberturas jornalísticas, todos com produção colaborativa e participação de pessoas externas à comunidade educacional.

O uso da metodologia de projetos ou o emprego de situações-problema emergiram nas narrativas e na análise documental como estratégias empregadas com maior frequência para o fomento de práticas colaborativas, como é o caso de I6, I4, I3 e I5. De modo convergente, Hogan, Carlson e Kirk (2015) declaram que a promoção de PEA exige o engajamento em modelos pedagógicos inovadores. Dentre esses modelos Jungbluth, Lupepso e Machado (2017) elencam as metodologias de aprendizagem por meio de projetos ou problemas, aprendizagem por pares, sala de aula invertida, entre outras. Nesse sentido, I4 descreve o funcionamento da metodologia de projetos incorporada ao projeto pedagógico de sua instituição de ensino.

Então a gente pegou a lista da BNCC, é... de... atividades lá específicas, né? Aquelas listas de atividades.... A gente pegou aquilo ali, transformou numa linguagem mais acessível aos alunos. Ao mesmo tempo por [inaudível] mais de percurso de aprendizagem do que um objetivo pronto, assim, né, que tem que fazer aquilo ali, né? A gente construiu essas listas, vetores que a gente chama, vetores. [...] aí essa lista de vetores é disponibilizada na plataforma. [...] O aluno, ele selecionou ali para fazer um projeto. [...] Organiza aí um projeto, [...] seleciona um educador que vai ser o responsável, né, o orientador desse projeto. E aí, se cria um ambiente onde o educador vai fazendo relatórios, fazendo orientações e o aluno também vai se posicionando e vai postando parte do seu trabalho ali, que ele foi fazendo, vai registrando ou subindo materiais que ele foi desenvolvendo, alguma coisa nesse sentido. E o aluno vai passando pelo acesso de aprendizagem, aí isso pode ter duração de uma semana, normalmente são semanais, mas pode ser mais, pode ser uma semana, um mês, dois meses... varia de acordo com que o aluno propôs. [...] E aí, cada aluno tem um tutor, é... que faz o acompanhamento paralelo e semanalmente ele tem um encontro com esse tutor para organizar os planos de estudo, tipo a Escola da Ponte[...].

Do mesmo modo, I3 destaca a metodologia de projetos como principal estratégia utilizada em sua prática docente na disciplina de informática. Ela afirma: “Era um projeto por semestre ou um por bimestre, dependendo como era a demanda. E sempre tentando interagir em conjunto com a professora [titular da classe] porque, assim, a minha aula era quarenta e cinco minutos [...]”.

Aliada à essa perspectiva, I5 menciona a promoção de situações-problema para facilitar a colaboração e o desenvolvimento do conhecimento entre seus educandos.

A colaboração que eu tenho é no próprio *Tinkercad*. Muitas vezes eu colaboro, eu trabalho com a... eu crio lá uma estrutura do circuito e falo “agora juntos dois, três aí e vê o que tem de errado, “o que tem de errado? Me fala”. “Não vou dar pronto, você já sabe o que é, cadê, cadê o erro?”. Então, assim, eu

trabalho muito nessa parte de um ajudar o outro, mas ajudar a ver erro, ajudar arrumar o erro, ou ajudar o outro a entrar, ajudar o outro a sair. [...] sempre gostei de trabalhar com problematização, e não é problema não, é atividade. [...] dentro dessa linha de iniciação, dentro do que eu fiz da iniciação, dentro da linha da problematização do ensino por investigação mesmo.

O emprego dessas estratégias também é observado nos produtos de práticas, evidências concretas que consolidam as crenças destes educadores. Dos quatro artefatos compartilhados para a pesquisa, o documentário *Sistema de Cotas*, a produção *Livro didático Resenhado* e as produções resultantes do programa *Imprensa Jovem* foram desenvolvidos com o uso da metodologia de projetos.

O *Livro Didático Resenhado*, atividade compartilhada pelo entrevistado I4, representa experiência curricular e pedagógica estruturada no modelo de projetos em uma instituição de ensino particular de São Paulo. O modelo pedagógico consiste na disponibilização de listas com conteúdos integrantes do currículo de cada ciclo de ensino em plataforma web própria para que os estudantes, por livre iniciativa, escolham o conteúdo que pretendem investigar naquele momento. A partir desta escolha, devem ser propostos projeto para elaboração de produtos de suas pesquisas. Todo o processo é realizado sob a orientação de um professor e o produto final é compartilhado na biblioteca virtual da escola.

Resultado da proposta de aluna do ensino fundamental para difundir seus estudos sobre o *Comunismo* e o *Capitalismo*, o livro didático em questão se apresenta como uma combinação de resenhas autorais e de colaboradores convidados sobre livros, séries, documentários e filmes, além de incorporar músicas, poemas e fotografias. O conteúdo é organizado por capítulos, como as de um livro didático, contendo ao final de cada capítulo propostas de atividades pedagógicas para aprofundamento nos temas. Informações mais detalhadas e algumas imagens ilustrativas do livro estão disponíveis no Apêndice IV.

Embora não seja compartilhado com licença aberta, fato declarado pelo participante ao compartilhar o produto, a experiência de produção deste material é um exemplo do modo de exercício de PEA sem o uso de REA. Cabe destacar, que o uso dessas licenças poderia potencializar a visibilidade do material, tornando o conhecimento acessível, e contribuir para que outras colaborações fossem a ele agregadas. Ainda assim, a atividade representa experiência educacional imersa nos fundamentos da colaboração, do compartilhamento e da promoção da autonomia do educando.

De outro ponto de vista, a prática acima debatida descreve modelo em que é possível articular a prescrição curricular de conteúdos à autonomia e participação do educando na escolha de seu trajeto de construção do conhecimento, colocando em perspectiva a flexibilidade do planejamento do ensino. Considerando as diversas realidades existentes, a pesquisa apontou que em modelos mais rígidos também há possibilidades de flexibilizar o planejamento e incorporar as colaborações dos educandos nas atividades propostas. Esse ponto de vista é mencionado por I3 em sua interação com a pesquisadora sobre o assunto.

Olha, a gente tinha até uma definição [da atividade a ser desenvolvida], mas algumas vezes acabava usando o caminho dos alunos, as ideias, uma vinha ali, “ah, que tal se a gente fizesse assim?” e vai. E assim vamos indo. Então, a gente sempre acabava ouvindo, o aluno tinha o seu momento para ele falar e ele se colocar e fazer algumas modificações.

É relevante observar que essa flexibilidade contribui para o exercício de PEA, pois a disposição de liberdades de sugestão e escolha, tanto aos educandos quanto a terceiros, possibilita incorporar contribuições às ideias e estratégias de ensino e, por consequência, viabiliza o aprimoramento dos métodos e do ambiente de aprendizagem (HEGARTY, 2015; NASCIMBENI e BURGOS, 2016).

A partir das inferências já realizadas nos resultados da categoria *Características das Práticas Educacionais Abertas* e da análise das interlocuções, nota-se que é frequente nas práticas relatadas o incentivo ao uso de novas mídias, principalmente ao uso, produção e disseminação de REA no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos educadores entrevistados. Durante sua interlocução, o entrevistado I3 reafirma esse posicionamento.


Sim, olha eu utilizava [novas mídias] sempre tentando levar para eles o uso da tecnologia como algo para eles estarem produzindo alguma coisa. [...] eu usava o recurso tecnológico de forma a levar a alfabetização lá nos primeiros anos, e depois ainda levando, porque adolescente de nono ano só quer, pensa nas redes sociais. E eles produziam, tínhamos produções... muitos vídeos que eles produziam com os recursos que a gente tinha ali, da sala, só dentro da sala.

Com relação a esse aspecto, a maior parte dos produtos de práticas analisados envolvem o uso de novas mídias para sua produção ou compartilhamento, tais como editores de vídeo, redes sociais, blogs, *hardware* aberto, *software* livre e plataformas web. Entretanto, ao declarar “Então eu busco muito recursos desplugados e plugados na escola, tá” o participante I5 indica que a oferta de soluções acessíveis muitas vezes engloba a

realização de atividades sem o uso de novas mídias ou da internet como alternativa à limitação de acesso a esses recursos vivenciadas por alguns estudantes.

Convergente a esse pensamento, dois planos de aula compartilhados pelo participante ilustram essa prática. Ambos foram formulados para o ensino de informática para alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental. No primeiro, com o intuito de debater e consolidar o conceito de *Cultura Maker*, é solicitado aos estudantes que utilizem materiais à sua disposição para criar o seu próprio protótipo, sendo os resultados publicados na página da escola no Facebook conforme as figuras seguintes.


O que é a cultura Maker?



É nada a mais do que Faça você mesmo, isso mesmo você deve até conhecer um maker e nem sabia!!!

Na Cultura Maker, qualquer pessoa pode construir, consertar e fabricar os mais diversos tipos de objetos e projetos.

Esta Proposta está alinhada ao "Inventar e Aprender – Jean Piaget" de um método chamado construtivismo.



Mão na Massa

Isso mesmo esta semana você dever criar o seu primeiro protótipo!!!




Figura 6 Proposta de atividade e produtos publicados em rede social (autor I5)

Já o segundo plano de aula introduz o conhecimento do Arduíno, um *hardware* aberto e de custo acessível, para posterior desenvolvimento de protótipos pelos estudantes. É importante destacar que uma grande vantagem desse recurso é a disponibilidade de simulador *web* para programação, o que facilita o acesso a uma maior quantidade de estudantes.

O que podemos fazer com o Arduino

É muito ampla a lista de possibilidades que podemos fazer com o Arduino, podemos automatizar uma casa, criar um robô que ande sozinho ou através de comando pelo celular, criar uma máquina para realizar alguma tarefa específica, e muitas outras possibilidades.

Placa Arduino e suas conexões

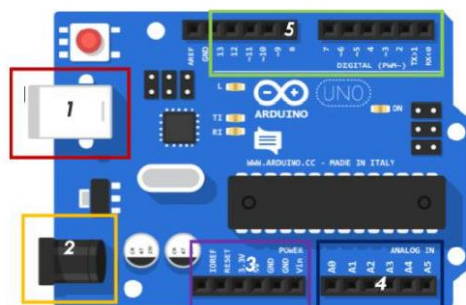


Figura 7 Plano de aula que explora o conhecimento sobre hardware aberto (autor I5)

O conjunto de práticas explorados consolidam as representações dos educadores sobre as práticas abertas, indicando seu entendimento como práticas educacionais flexíveis e colaborativas que buscam constituir um ambiente de aprendizagem que fomente a liberdade e autonomia dos sujeitos. Para além de viabilizar o acesso ao conhecimento, isso implica em gerar oportunidades para que estudantes, pares e pessoas da comunidade possam contribuir com ideias e ações na construção e no aprimoramento dos conhecimentos e das práticas educacionais.

As práticas elencadas pelos participantes expõem situações do cotidiano em diversos ambientes de aprendizagem que combinam elementos diversificados colaboradores da abertura de práticas (HUANG et al. 2020), e que variam conforme objetivos e contextos de ensino. Isso significa que o exercício de PEA perpassa pela diversificação de métodos e estratégias de ensino, com predominância daquelas que estimulam situações de colaboração e compartilhamento.

Foram identificadas diversas estratégias de colaboração nas práticas observadas, havendo relatos de interação apenas entre estudantes, outras entre educador e educando, algumas entre educadores e seus pares e ainda em uma comunidade mais ampla, envolvendo pessoas da comunidade.

Do ponto de vista das funções da docência, conceito explorado por Nascimbeni e Burgos (2016), as práticas compartilhadas pelos participantes oportunizam flexibilidade e participação a partir da didática empregada, da escolha e uso de ferramentas, da seleção

de conteúdos, da flexibilidade do planejamento e dos modos de avaliação do ensino. Nesse contexto, a integração de novas mídias, assim como o uso, produção e disseminação de REA são práticas frequentes entre esses educadores. Outra característica encontrada foi o emprego da metodologia de projetos ou de situações-problema como estratégias para possibilitar situações de colaboração.

4.4 A tessitura entre teorias, concepções e práticas

As práticas e concepções sobre PEA observadas no contexto da pesquisa condizem com experiências educacionais que buscam oportunizar o acesso ao conhecimento, promover o diálogo e o respeito, além de valorizar as contribuições dos diversos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Coerentemente, os dados apontam que as práticas analisadas induzem o desenvolvimento de um ambiente estimulador da autonomia e da liberdade dos educandos, permitindo-lhes criar, propor e interagir com uma diversidade de ideias e pessoas. Em uma ampla perspectiva, elas se caracterizam pela proposição de atividades flexíveis, que promovem a colaboração, o compartilhamento e o equilíbrio nas relações de ensino-aprendizagem.

Os resultados das análises reafirmam o entendimento de que as PEA encontram no contexto da cultura digital um ambiente profícuo para sua efetividade devido às possibilidades de interação e colaboração viabilizadas pelas novas mídias, sobretudo pelos REA. Entretanto, constatou-se que as PEA não se limitam ao uso destes recursos, demonstrando haver situações em que os participantes realizaram práticas abertas mesmo com o uso de recursos não licenciados abertamente.

A perspectiva acima mencionada se relaciona a um importante apontamento realizado pelo estudo: o comportamento habitual dos educadores em combinar o uso de recursos abertos e proprietários. Como causas, foram identificadas a ausência de recursos abertos que atendam aos objetivos de ensino e o desconhecimento por parte destes profissionais sobre repositórios e referatórios para a pesquisa de REA. Considera-se que a combinação desses diferentes recursos revela uma tensão vivenciada pelos educadores, situada na contradição entre manter a fidelidade às suas crenças e não comprometer a realização das atividades de ensino.

As experiências compartilhadas e as reflexões proporcionadas pelo estudo sugerem que a produção de PEA em ambientes de aprendizagem regulados por normas, estatutos e diretrizes são plenamente viáveis. Todas as experiências educacionais analisadas aconteceram em contexto de ensino regulado, sendo reportadas situações de colaboração aberta, de flexibilidade nos processos de ensino, de diálogo e respeito às diversas opiniões e de integração de recursos e ferramentas abertos ao ensino. Como toda prática, elas estão sujeitas a limitações impostas por condições de ordem física, financeira e social pertencentes ao contexto no qual se desenvolvem.

Dentre os apontamentos relevantes agregados pelas narrativas dos participantes do ensino superior, destaca-se a necessidade de inserir a Educação Aberta e os temas a ela relacionados (tais como PEA e REA) aos processos formativos docentes com o intuito de fornecer subsídios teóricos e práticos para a atuação no contexto educacional contemporâneo. Outra contribuição importante se relaciona aos modos de integração das novas mídias ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a valorizar as produções colaborativas para contemplar a concepção do educando como produtor e coautor do processo de construção do conhecimento.

A hibridação das concepções e práticas exploradas demonstram que os métodos, estratégias e didática empregados são tão valiosos quanto a integração de recursos abertos para a promoção de PEA. Desse modo, ao longo do estudo diferentes experiências nos campos do ensino, da didática, do planejamento e da avaliação são destacadas pelos participantes como exemplos de PEA, convergindo com o entendimento de que o exercício pleno dessas práticas deve abranger diversas áreas da atividade docente.

Os resultados obtidos sugerem que as práticas emergentes dos educadores coadunam com uma perspectiva expansiva de PEA, ideia apresentada no primeiro capítulo. De outro modo, eles se alinham à concepção de PEA elaborada neste estudo (destacado no título 1.5) ao se apresentarem como um conjunto de ações educacionais pautadas no princípio da equidade, do acesso e da participação, que proporcionam experiências de aprendizagem colaborativas e participativas em diversas áreas da atividade docente, beneficiando-se das novas mídias para a promoção de seus objetivos.

O panorama das práticas exploradas sugere que a abrangência da abertura alcança níveis distintos, variando de indivíduo para indivíduo. Enquanto alguns participantes relataram PEA como sinônimo do uso de REA, por exemplo, outros revelaram incorporar

em suas práticas a ampla colaboração e o fomento ao equilíbrio nas relações de ensino-aprendizagem, corroborando os apontamentos da literatura sobre a existência de uma variada gama de PEA (EHLERS, 2011). Notou-se, ainda, que esses diversos níveis de abertura nas práticas guardam relação com as crenças e experiências pessoais e profissionais dos educadores, progredindo no compasso de seu conhecimento sobre PEA em associação à uma ação reflexiva de suas práticas cotidianas, como propõem Hegarty (2015) e Nóvoa (2009).

Partindo das concepções, experiências e vivências compartilhadas pelos educadores, o estudo evidenciou algumas áreas relevantes para o desenvolvimento de PEA, conforme descrito na Figura 8.

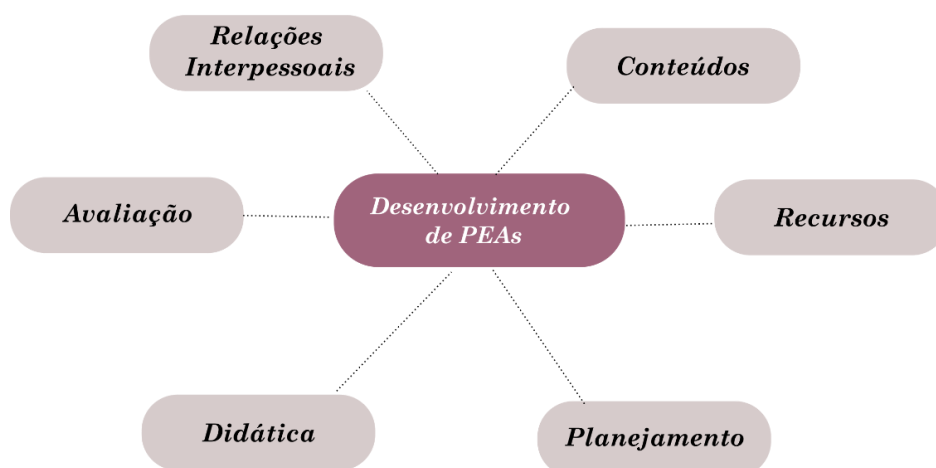


Figura 8 Dimensões para o desenvolvimento de PEA emergente nas interlocuções

Relações Interpessoais – são norteadas pela receptividade e estímulo à contribuição de outros (educandos, pares e pessoas da comunidade) nas diversas atividades relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo a autonomia dos educandos;

Didática – emprega abordagens diversificadas que viabilizam a livre troca de ideias, bem como a produção de conhecimentos em colaboração entre educandos, educador e pessoas da comunidade;

Avaliação – adoção de estratégias diversificadas, incluindo sempre que possível, perspectivas de terceiros e as do próprio avaliado sobre produtos e resultados de seu processo de aprendizagem.

Planejamento – se caracteriza organização das atividades em modelos flexíveis, que comportem possibilidades de adaptação e incorporação de sugestões e ideias, tanto dos educandos quanto de pessoas externas ao ambiente de aprendizagem.

Conteúdos – são valorizados e estimulados a criação, o uso, a adaptação e o compartilhamento de produções autorais e coautorais.

Recursos e ferramentas – busca-se a integração de recursos e ferramentas acessíveis aos educandos, promovendo sempre que possível e adequado o emprego de novas mídias, sobretudo de REA.

Considerando a relevância da atuação dos educadores para a efetividade de PEA, foram elencadas algumas questões que visam orientar a ação prático-reflexiva docente, com referência nas dimensões apresentadas.

Quadro 7 Questões norteadoras para o desenvolvimento de PEA nas dimensões apontadas pela pesquisa

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

- São criadas oportunidades para que os educandos exponham suas ideias e sugestões em relação às atividades e processos de ensino?
- As sugestões realizadas são incorporadas sempre que possível ou viável?
- É estimulada a participação e colaboração dos educandos com pessoas além dos limites do ambiente de aprendizagem para a construção e troca de saberes?

PLANEJAMENTO

- O planejamento permite a incorporação de sugestões e alterações?
- Os educandos têm liberdade para propor atividades e projetos?
- O planejamento de ensino é submetido a sugestões de colegas e pares?
- O planejamento é realizado em colaboração com pares ou outros indivíduos?

DIDÁTICA

- As atividades realizadas promovem a livre troca de ideias?
- São promovidas experiências de aprendizagem na quais os educandos têm liberdade de escolha sobre a forma de sua realização?
- São estimuladas, sempre que apropriado, situações de colaboração entre os estudantes?
- As atividades propostas incentivam a expansão da rede de colaboração dos educandos?
- As atividades propostas são acessíveis a todos os estudantes?

CONTEÚDOS

- Há o estímulo ao desenvolvimento de conteúdos autorais?
- São utilizados, adaptados ou remixados conteúdos compartilhados abertamente?
- São valorizados o uso, reuso e modificação de produções autorais ou coautorais dos estudantes?
- Os educandos são estimulados a compartilhar abertamente suas produções?

RECURSOS E FERRAMENTAS

- Os recursos utilizados são acessíveis aos educandos?
- Sempre que possível são empregados recursos e ferramentas abertos?
- Os recursos produzidos aproveitam os conhecimentos já desenvolvidos por outras pessoas?
- Os recursos e ferramentas utilizados possibilitam a produção colaborativa do conhecimento?
- Os recursos e ferramentas utilizados possibilitam o compartilhamento de ideias e produtos?

AVALIAÇÃO

- São utilizadas estratégias diversificadas de avaliação?
- Os educandos são convidados a realizar uma autoavaliação de sua aprendizagem?
- As avaliações da aprendizagem englobam, sempre que possível, a perspectiva de outras pessoas?
- São empregados, quando possível, instrumentos de avaliação do conhecimento nas quais os educandos possam colaborar entre si?

A compreensão das implicações práticas das dimensões abordadas pelo quadro coopera para a reflexão sobre as ações realizadas no ambiente de aprendizagem e permite identificar escolhas mais adequadas à uma prática aberta. Portanto, facilitam o processo de contínuo de ação e reflexão, e por consequência, orientam a mudança de práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o conceito de PEA ainda se encontra em evolução e ascensão, havendo definições na literatura que as abordam sob diversos aspectos, a pesquisa se propôs a investigar as concepções e práticas de educadores, pautando-se em seus saberes e vivências cotidianos. Desse modo, o recorte do público-alvo se deu pela escolha de educadores com algum conhecimento na temática, levando aos participantes do curso *Líder Educação Aberta*, sendo refinado pelo critério de atuação profissional no ciclo do ensino fundamental da educação básica.

A revisão bibliográfica se constituiu em oportunidade para a imersão minuciosa no tema abordado, proporcionando o conhecimento de problemáticas ainda não pesquisadas e de várias perspectivas sobre PEA em contexto global. Por meio dela foi possível extrair um grupo de temas relevantes à questão de pesquisa proposta, que foram classificados em três categorias – *Características das PEA*, *Características do educador aberto* e *Práticas do educador aberto* – e que nortearam o percurso investigativo.

As interlocuções com os participantes foram o ponto de partida para compreender suas concepções sobre PEA. Observou-se que elas são diversificadas, contemplando diversos níveis de abertura, variando conforme o contexto de atuação e as identidades profissional e pessoal de cada indivíduo. Os níveis envolvem a incorporação e abrangência da participação e da colaboração, em maior ou menor grau, nos processos e atividades da prática docente.

Já a análise dos produtos de práticas se constituiu em importante instrumento que permitiu estabelecer relações entre as ações dos educadores e suas concepções declaradas, além de revelar concepções implícitas. As práticas observadas se demonstraram diversificadas quanto à abrangência da participação e colaboração, incluindo desde o uso de REA como principal forma de exercer PEA e alcançando o estímulo à livre colaboração e criação com pessoas externas ao ambiente de aprendizagem.

Os aspectos observados nas categorias *Características de PEA* e *Práticas do Educador Aberto* sugerem que as concepções e práticas analisadas condizem com experiências educacionais que buscam oportunizar o acesso ao conhecimento, promover o diálogo e o respeito, além de valorizar as contribuições dos diversos sujeitos na construção do conhecimento. Assim, as PEA podem ser descritas como práticas flexíveis,

que buscam promover a colaboração, o compartilhamento e o equilíbrio nas relações de ensino-aprendizagem, induzindo ao desenvolvimento de um ambiente estimulador da autonomia e da liberdade dos educandos.

Verificou-se o contexto da cultura digital como um ambiente profícuo ao desenvolvimento de PEA, dadas as possibilidades de interação e colaboração viabilizados pelas novas mídias. Nesse aspecto, infere-se dos apontamentos que o uso de REA potencializa esses benefícios, considerando suas características e propriedades.

Outra percepção importante quanto à integração de recursos foi a notoriedade da combinação entre o uso de recursos abertos e não licenciados abertamente, indicando dois aspectos relevantes: o desconhecimento sobre REA, em que pese sua crescente difusão, e a carência de recursos dessa natureza que se adequem às diversas intencionalidades de ensino.

As informações evidenciadas pela categoria *Características do Educador Aberto* revelaram que dentre os principais atributos destes profissionais estão o comprometimento com a temática e o engajamento em redes de colaboração, discussão e difusão de PEA. Além disso, constatou-se seu interesse em desenvolver habilidades para o uso e interação com novas mídias com a intenção de beneficiar-se de suas contribuições para o desenvolvimento de atividades educacionais. Outro fator importante apontado foi a progressão da abertura de práticas atrelada ao compasso de seu conhecimento sobre PEA em associação à ação reflexiva sobre sua atuação.

Foram extraídas das perspectivas dos educadores cinco dimensões a partir das quais as PEA podem ser desenvolvidas: Relações Pessoais, Recursos e Ferramentas, Didática, Planejamento e Avaliação. Para cada uma delas, foram elencadas questões relevantes que podem colaborar para o processo de ação reflexiva sobre as práticas educacionais exercidas.

Cabe ressaltar que o estudo realizado trouxe várias contribuições para o campo de pesquisa da Educação Aberta e para a educação mediada por novas mídias. A primeira delas consiste na produção e compartilhamento de saberes situado no contexto de país em desenvolvimento da América Latina, diferentemente de grande das produções acadêmicas. Assim, seus apontamentos e conclusões podem se constituir em valioso material para complementar os conhecimentos da área em diversas realidades e contextos socioculturais.

Ademais, o foco investigativo de práticas educacionais realizadas no contexto do ciclo do ensino fundamental da educação básica confere ao estudo caráter inédito, fornecendo apontamentos relevantes para a aplicação de PEA nesse nível de ensino e podendo, ainda, se constituir em ponto de partida para outras investigações.

Dentre as mais relevantes contribuições, destaca-se que os conhecimentos produzidos pelo estudo integram um conjunto de saberes provenientes de diversas experiências e vivências situadas no ambiente de aprendizagem, constituindo-se em investigação a partir da reflexão sobre a ação.

Menciona-se que ao conectar a Educação Aberta ao movimento da Educação Progressista e ao realizar um estudo sobre o desenvolvimento do pensamento aberto ao longo da história, a pesquisa colabora com a teorização da Educação Aberta. Nesse sentido, futuros trabalhos podem se desenvolver no sentido de conectar teorias e práticas que possibilitem uma melhor compreensão do movimento, principalmente no contexto nacional.

Como contribuição técnica, é apresentado o *Guia para a Prática Docente Aberta*, destinado a educadores e interessados na temática. As informações nele contidas são fruto das investigações realizadas e têm o propósito de disponibilizar conhecimentos e informações em linguagem acessível, sendo composto por conceitos, sugestões de atividades e indicações de ferramentas e recursos alinhados à proposta.

A investigação se desvelou como oportunidade de progresso pessoal e profissional para a pesquisadora, viabilizando a reformulação e o aprimoramento dos saberes vinculados a seu campo de formação. Ainda, assim, reafirmou o papel do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional como relevante fonte de produção e disseminação de saberes essenciais à sociedade e à área da educação, ao abordar problemáticas relevantes e contemporâneas.

Como possibilidade de aprofundar e ampliar os conhecimentos proporcionados pelo estudo, identifica-se a realização de investigação que contemple um número maior de participantes, a fim de ampliar as perspectivas e refinar seus apontamentos. Além disso, outra forma viável de continuidade da pesquisa consiste na realização de investigação interventiva com uma abordagem prático-reflexiva, que se destine a buscar soluções e promover modificações nas práticas, a partir das dimensões apontadas pelos

resultados deste estudo. Nesse âmbito, o produto técnico elaborado pode se constituir em importante fonte de conhecimento e referência para a investigação interventiva.

5. COMPARTILHANDO SABERES

O desenvolvimento de um produto técnico no Programa Profissional de Pós-Graduação da Universidade de Brasília tem como objetivo concretizar as contribuições advindas da pesquisa desenvolvida no âmbito da universidade pública por meio de produto disponibilizado à sociedade.

Além propiciarem o alcance a informações relevantes à temática em estudo, as aprendizagens proporcionadas pelos produtos e práticas analisados permitiram incorporar valiosos saberes pautados na experiência e vivência em diversos ambientes de aprendizagem, podendo contribuir na formação inicial e continuada de educadores. Além deste grupo, os conhecimentos produzidos podem ser úteis a ativistas e pessoas interessadas na temática da Educação Aberta.

O produto técnico consiste na utilização dos conhecimentos derivados desse estudo para produção do *Guia para de Práticas Educacionais Abertas*, a ser disponibilizado com licença que possibilitem seu uso, modificação e adaptação. O intuito consiste em reunir e difundir de forma introdutória informações, conhecimentos e boas práticas relacionados às PEA.

Estruturado em quatro partes, o guia aborda o conceito de PEA, situando-as no contexto da Educação Aberta. Sugere áreas da atividade docente para o desenvolvimento de tais práticas, contendo exemplo prático de sua aplicação. Por fim, apresenta questões para a reflexão e orientação de práticas educacionais para a abertura.

A estrutura do Guia de Práticas Abertas consistirá na seguinte disposição:

1. Entendendo as Práticas Educacionais Abertas (PEA)
2. O desenvolvimento de Práticas Abertas
3. Aplicação Prática
4. PEA nas dimensões da atividade educacional

Destaca-se que o procedimento de validação do produto resultante consistirá na sua submissão a pelo menos dois profissionais com conhecimento na área. Sua publicação será realizada no repositório na Internet Archive. Além disso, o produto será cadastrado no referatório Mapa Global REA.

A seguir, apresentamos proposta de desenho para o guia. Por se tratar de versão preliminar, foram inseridos apenas parte das ilustrações e diagramas.

Guia para Práticas Educacionais Abertas

1. Entendendo as Práticas Educacionais Abertas (PEA)

As práticas educacionais abertas são possibilitadas por um conjunto de práticas efetivadas no contexto de ensino-aprendizagem que buscam promover experiências e criar um ambiente de aprendizagem incentivador da liberdade de expressão, da igualdade entre os sujeitos e de valorização de suas diversas contribuições, nos quais o conhecimento é produzido de forma colaborativa e compartilhada entre educador, estudantes e membros da comunidade, beneficiando-se das novas mídias e da internet para propiciar a interação e colaboração entre os sujeitos.

Apresentamos o conceito de PEA elaborado no contexto do estudo a partir da literatura acadêmica sobre o tema.



Práticas Educacionais Abertas

Combinação de um conjunto de ações educativas pautadas por um princípio ético, fortemente vinculado aos ideais de Justiça Social, Equidade e Transparência, realizadas por meio das diversas atividades da docência (planejamento, ensino, avaliação, currículo, atividades, conteúdos, didática e recursos), que propiciam experiências viabilizadoras da geração do conhecimento e da aprendizagem de seus partícipes por meio do compartilhamento e do estabelecimento de uma rede de colaborativa, na qual contribuem pessoas de diversos níveis relacionais (pares, rede externa, educandos e educadores), e que beneficiam-se das novas mídias para a promoção de seus objetivos coletivos sem, contudo, considera-las uma condição necessária à sua realização.

É importante situar que estas práticas integram o **Movimento da Educação Aberta** e surgiram a partir da influência do contexto da cultura digital na educação.



Educação Aberta

Movimento histórico que busca atualizar princípios da educação progressista na cultura digital. Promove a equidade, a inclusão e qualidade através de práticas pedagógicas abertas apoiadas na liberdade de criar, usar, combinar, alterar e redistribuir recursos educacionais de forma colaborativa. Incorpora tecnologias e formatos abertos, prioriza a proteção dos direitos digitais incluindo o acesso à informação, a liberdade de expressão e o direito à privacidade (Furtado e Amiel, 2019, p. 08)

2. O desenvolvimento de práticas abertas

Desenvolver práticas abertas corresponde a um processo diário, que necessita de constante exame e revisão das práticas realizadas nas diversas atividades da docência. A partir dos resultados do estudo desenvolvido, propomos que essas práticas sejam observadas segundo seis áreas da atividade educacional.

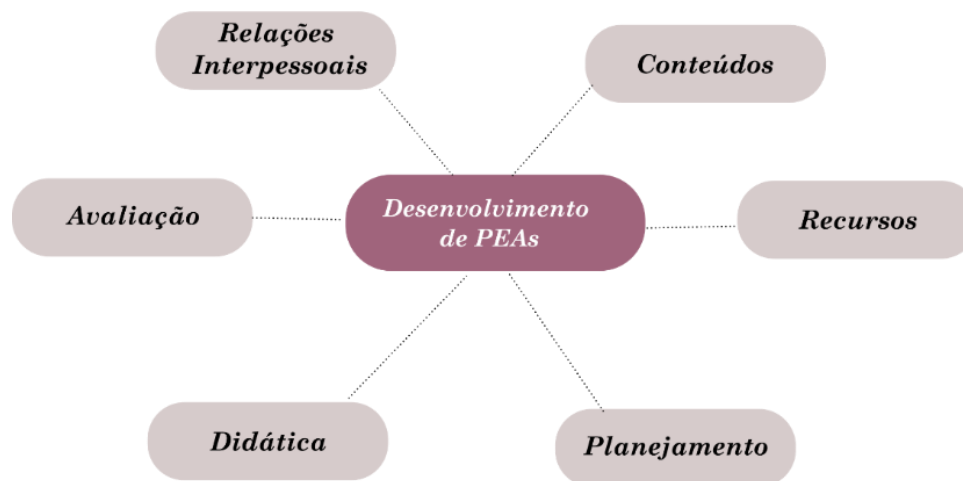


Figura 9 Áreas da atividade educacional relevantes ao desenvolvimento de PEAS. Fonte: Sousa (2022)

Com base nessas áreas verificam-se algumas características inerentes às práticas abertas, apontadas pela literatura e pela investigação com educadores brasileiros atuantes na educação básica.

Relações Interpessoais

Receptividade e estímulo à contribuição de outros nas diversas atividades relacionadas ao processo de ensino aprendizagem.

Planejamento

Organização das atividades em modelos flexíveis, que comportem possibilidades de adaptação e incorporação de sugestões e ideias, tanto dos educandos quanto de pessoas externas ao ambiente de aprendizagem

Didática

Emprego de abordagens diversificadas que possibilitem a livre troca de ideias e a produção de conhecimentos em colaboração entre educandos, educador e pessoas da comunidade, assim como seu compartilhamento livre.

Conteúdos

Valorização e estímulo à criação, uso, adaptação e compartilhamento de produções autorais e colaborativas.



*As atividades nessa área são beneficiadas pelos **Recursos Educacionais Abertos (REAs)**, definidos pela Recomendação REA de Paris 2019 como “materiais de ensino e pesquisa em qualquer formato e meio que reside em domínio público ou que foram lançados sob direitos de propriedade intelectual com **licenças abertas**, que permitem o livre acesso, o reuso, a remixagem, a adaptação e a redistribuição por outros.” (UNESCO, 2019,*

Uma das licenças abertas mais utilizadas em materiais educacionais são as *Creative Commons*, que possibilitam a combinação de quatro condições para definir as permissões de uso de um material. Essas permissões variam gradualmente, podendo permitir desde o reuso sem variações do material até a manipulação de seu conteúdo e sua livre comercialização. *Para saber mais acesse <https://creativecommons.org/>*

Recursos e Ferramentas

Uso de recursos e ferramentas acessíveis aos educandos e que viabilizam a livre troca de conhecimentos.

i

Sempre que possível e adequado, o uso de novas mídias e, sobretudo de REAs, contribuem para a realização de Práticas Educacionais Abertas considerando sua potencialidade para a promoção da interação, da colaboração e do compartilhamento de ideias.

Avaliação

Adoção de estratégias diversificadas, incluindo sempre que possível, perspectivas de terceiros e as do próprio avaliado sobre os produtos e resultados de seu processo de aprendizagem

3. Aplicação dos conceitos

Para facilitar o entendimento do desenvolvimento de PEA a partir das áreas propostas anteriormente, este título intenciona apresentar exemplos de atividades elaboradas pela pesquisadora, inspiradas nas experiências e vivências compartilhadas pelos participantes da pesquisa.

Adotou-se como referência os componentes curriculares do 6º ano da etapa de ensino fundamental da educação básica, conforme a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Vale lembrar que o fortalecimento da autonomia dos educandos e a oferta de condições e ferramentas para que possam ter acesso e interagir com diversas fontes de informação, conhecimento e linguagens de forma crítica, principalmente no contexto da cultura digital, são alguns dos objetivos dessa etapa de ensino previstas na BNCC (BRASIL, 2020).

Atividade

Área: Ciências Humanas

Componente Curricular: Geografia

Unidade temática: O sujeito e seu lugar no mundo

Objeto de conhecimento: Identidade sociocultural

Habilidades: Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

Planejamento

Em uma primeira etapa pode ser solicitado aos estudantes que proponham atividades desenvolvidas em grupos, pares ou individualmente, que explorem o tema e o objeto de conhecimentos apresentados.

Sugestões de atividades

Desenvolvimento de matérias jornalísticas, vídeos ou documentários, produção de folders e elaboração de podcasts, dentre outras, a partir da investigação das mudanças ocorridas em um local que possui algum significado para o grupo ou para os indivíduos.

Didática

Após a definição das atividades por cada grupo ou indivíduo, uma segunda etapa pode consistir na análise das propostas elaboradas por outro grupo ou indivíduo, para que indiquem possibilidades de melhoria dos projetos a serem desenvolvidos por seus pares. Essas atividades também podem ser submetidas a sugestões de pessoas externas ao ambiente de aprendizagem. Sugere-se que os estudantes sejam estimulados a buscar e incluir às suas produções visões e conhecimentos de pessoas da comunidade. Além disso, eles podem ser incentivados a disponibilizar o material produzido com licenças abertas.

Conteúdo

Na fase de investigação, sugere-se o estímulo ao uso de recursos abertos, principalmente REAs, como fonte de informação e pesquisa. Já no que diz respeito à fase de conclusão das atividades, os produtos e conteúdos resultantes podem ser disponibilizados de forma aberta.

Recursos e Ferramentas

Podem ser aplicados em diferentes ciclos do processo

- **Elaboração** - A depender das atividades ou projetos a serem realizados, pode-se sugerir o uso de uma gama de softwares, aplicativos e ferramentas abertos, tais como softwares de edição de vídeo, editores de imagens, ferramentas para criação de blogs, pacote de office. Além disso, a interação entre os participantes e colaboradores das atividades podem ser estimuladas por mídias e ferramentas que possibilitem a produção colaborativa, como o Etherpad.
- **Disponibilização** – podem ser utilizadas licenças abertas, repositórios e referatórios para a disponibilização do material produzido.

Avaliação

Durante o processo de elaboração da atividade é possível estimular a autoavaliação dos educandos sobre o aprendizado dos conteúdos explorados e dificuldades enfrentadas, assim como incluir a avaliação de pares a respeito do trabalho em elaboração. Ao fim do processo, os produtos e resultados podem ser submetidos à avaliação dos pares e à avaliação de pessoas não pertencentes ao grupo de estudantes.

4. PEA nas dimensões da atividade educacional

É importante lembrar que as práticas em cada área podem variar conforme a situação e as condições sob as quais a prática docente é realizada. Assim, propomos algumas questões que podem contribuir para a orientação e reflexão sobre as práticas exercidas ou planejadas.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

- São criadas oportunidades para que os educandos exponham suas ideias e sugestões em relação às atividades propostas e aos conteúdos abordados?
- As sugestões propostas são incorporadas sempre possível ou viável?
- É estimulada a participação e colaboração dos educandos com pessoas além dos limites do ambiente de aprendizagem?

PLANEJAMENTO

- O planejamento permite a incorporação de sugestões e modificações?
- Os educandos têm liberdade para propor atividades e projetos?
- É estimulada a participação e colaboração dos educandos com pessoas além dos limites do ambiente de aprendizagem?
- O planejamento de ensino é submetido às sugestões de colegas e pares?
- O planejamento é realizado em colaboração com pares?

DIDÁTICA

- As atividades realizadas promovem a livre troca de ideias?
- São promovidas experiências de aprendizagem na quais os educandos têm liberdade de escolha da forma de sua realização?
- São estimuladas, sempre que apropriado, situações de colaboração entre os estudantes?
- As atividades propostas incentivam a expansão da rede de colaboração dos educandos?
- As atividades propostas são acessíveis a todos os estudantes?

CONTEÚDOS

- Há o estímulo ao desenvolvimento de conteúdos autorais?
- São utilizados, adaptados ou remixados conteúdos compartilhados abertamente?
- São valorizados o uso e modificação de produções autorais ou coautorais dos estudantes?
- Os educandos são estimulados a compartilhar abertamente suas produções?

RECURSOS E FERRAMENTAS

- Os recursos utilizados são acessíveis aos seus educandos?
- Sempre que possível são empregados recursos e ferramentas abertos?
- Os recursos produzidos aproveitam os conhecimentos já desenvolvidos por outras pessoas?
- Os recursos utilizados possibilitam a produção colaborativa?
- Os recursos utilizados possibilitam o compartilhamento de ideias e produtos?

AVALIAÇÃO

- São utilizadas estratégias diversificadas de avaliação?
- Os educandos são convidados a realizar uma autoavaliação da sua aprendizagem?
- As avaliações da aprendizagem englobam, sempre que possível, a perspectiva de outras pessoas?
- São proporcionadas, quando possível, propostas avaliativas nas quais os educandos possam colaborar entre si?

i

Onde encontrar

Práticas Educacionais Abertas

Pilares do Futuro – plataforma de curadoria e compartilhamento de práticas educativas sobre cidadania digital. <https://pilaresdofuturo.org.br/>

Recursos e ferramentas abertos

Escolha Livre – guia web de recursos e softwares abertos. <https://escolhalivre.org.br/>

Mapa Global REA – repositório de recursos educacionais abertos. <https://oerworldmap.org/resource/>

BIBLIOGRAFIA CITADA

AHLGREN, A.; GERMANN, P. R. Perceptions of Open Schooling. **American Educational Research Journal**, v. 14, n. 3, p. 331, 1977.

ALBERTO, A. Á. (ED.). **A escola regional de Meriti: documentário: 1921-1964**. Brasília: Inep, CEPEMHed, 2016.

ALCOFORADO, L. **Desenvolvimento, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais**. Educação. Santa Maria, v 39, n 1, p. 65-84, jan./abr. 2004.

AMIEL, T. Educação Aberta: Configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. D. L. (Eds.). **RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo, Salvador: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 19.

_____. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 189, 6 out. 2014.

AMIEL, T.; SEBRIAM, D.; GONSALES, P. Recursos Educacionais Abertos no Brasil: 10 anos de ativismo. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 2, p. 246–258, jul. 2018.

AMIEL, T.; SEBRIAM, D.; GONSALES, P. Educação Aberta no Brasil: dos recursos à promoção de direitos digitais. In: MALLMANN, E. M. et al. (Eds.). **REA: Teoria e prática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 26–43.

ARINTO, P. B.; HODGKINSON-WILLIAMS, C.; TROTTER, H. OER and OEP in the Global South: Implications and recommendations for social inclusion. In: HODGKINSON-WILLIAMS, C.; ARINTO, P. B. (Eds.). **Adoption and impact of OER in the Global South**. Cape Town: African Minds Publishers, 2017. p. 577–592.

AZANHA, J. M. P. Melhoria do ensino e autonomia da escola. In: **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 19–30.

BAKAITIS, E. **Zines as Open Pedagogy**. Open Pedagogy Notebook, 04 de agosto de 2019. Disponível em: <http://openpedagogy.org/assignment/zines-as-open-pedagogy/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTH, Roland S. **Beyond open education**. Phi Delta Kappan, v. 58, n. 6, p. 499–503, 1977.

BEETHAN, H. et al. **Open practices: briefing paper**. [s.l.] JISC, 2012. Disponível em: <https://oersynth.pbworks.com/w/page/51668352/OpenPracticesBriefing>.

BITTAR, M; FERREIRA JR, A. **A Educação Soviética**. São Carlos: Edefascar, 2021.

BLESSINGER, P.; BLISS, T. Introduction to Open Education: Towards a Human Rights Theory. In: BLESSINGER, P.; BLISS, T. (Eds.). **Open Education: International Perspectives in Higher Education**. [s.l.] Open Book Publishers, 2016. p. 11–30.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 1996, nº, p.27883, 23 nov. 1996.

CÂNDIDO, A. Revolução de 30 e a Cultura. **Novos Estudos**, v. 1, n. 8, p. 27–36, abr. 1984.

CARVALHO, M. M. C. DE. A Escola Nova no Brasil uma perspectiva de estudo.pdf. **Revista Educação em Questão**, v. 21, n. 7, p. 90–97, dez. 2004.

CAVALCANTE, M. (Fan)Zines: um jeito de se comunicar. Revista Pólen., 31 de março de 2017. Disponível em: <https://revistapolen.com/zines/>. Acesso em: 27 de março de 2021.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHIAPPE, A.; ADAME, S. I. Open Educational Practices: a learning way beyond free access knowledge. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 213–230, mar. 2018.

CERTEAU, M. DE. **A invenção do cotidiano**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CONOLE, G. **Defining Open Educational Practices (OEP)e4innovation**, 25 jan. 2010. Disponível em: <<http://e4innovation.com/?p=373>>. Acesso em: 12 mar. 2021

COUROS, A. Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning. In: VELETSIANOS, G. (ED.). **Emerging technologies in distance education**. Edmonton: AU Press, 2010, p. 109-128.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRONIN, C. Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 18, n. 5, 15 ago. 2017.

_____. **Openness and Praxis: A Situated Study of Academic Staff Meaning making and Decision-making with Respect to Openness and Use of Open Educational Practices in Higher Education**. Doutorado—[s.l.] National University of Ireland, 12 abr. 2018.

CRONIN, C.; MACLAREN, I. Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. **Open Praxis**, v. 10, n. 2, p. 127–143, 20 abr. 2018.

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 1998.

CRUZ, S. P. da S. **Professor Polivalente: Profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

CUBAN, L. Part Three: Unlocking the Black Box of the Classroom. In: **Inside the Black Box of the Classroom Practice - Change Without Reform in American Education**. Edição do Kindle ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2013.

_____. **Fad or Tradition: The Case of the Open Classroom. Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice**, 5 dez. 2009. Disponível em:

<<https://larrycuban.wordpress.com/2009/12/05/fad-or-tradition-the-case-of-the-open-classroom/>>. Acesso em: 13 jun. 2021

_____. **Whatever Happened to Open Classrooms? Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice**, 11 set. 2017. Disponível em:

<<https://larrycuban.wordpress.com/2017/09/11/whatever-happened-to-open-classrooms/>>. Acesso em: 13 jun. 2021

CZERNIEWICZ, L. et al. MOOC — making and open educational practices. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 29, n. 1, p. 81–97, abr. 2017.

DARNTON, R. **Os dentes falso de George Washington**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAUKŠIENĖ, E. et al. How to become an Open Educator? **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, p. 51- 60 Pages, 13 maio 2020.

DE ROSA, R.; RAJIV, J. Open Pedagogy. In: MAYS, Elizabeth. **A guide to making open textbooks with students**. Montreal: The Rebus Community for Open Textbook Creation, 2017, p. 7-20.

EHLERS, U. D. Extending the territory: From open educational resources to open educational practices. **Journal of Open, Flexible and Distance Learning**, v. 15, p. 1–10, 1 jan. 2011.

_____. Making Open Educational Practices real. The case of “The Grand Challenge 2020”. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, p. 56- 66 Pages, 30 dez. 2020.

Escola da Ponte. **Projeto**. Disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FERRARI, M. **Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestinfreinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FERRETI, C. J. Et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um trabalho multidisciplinar**. 16.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia Do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURTADO, D.; AMIEL, T. **Guia de bolso da Educação aberta**. Brasília: Iniciativa Educação Aberta, 2019.

GADAMER, H-G. Formação (Bildung). In GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 44-55.

- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1993.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45–56, mar. 2005.
- HEGARTY, B. Attributes of Open Pedagogy: A Model for Using Open Educational Resources. **Educational Technology**, v. 55, n. 4, p. 3–13, 2015.
- HEIN, G. E. The social history of open education: Austrian and Soviet schools in the 1920s. **The Urban Review**, v. 8, n. 2, p. 96–119, 1975.
- HOGAN, P.; CARLSON, B. R.; KIRK, C. **Open Educational Practices’ Models using Open Educational Resources**. In: OPEN EDUCATIONL GLOBAL CONSORTIUM CONFERENCE. Alberta, Canadá: abr. 2015
- HUANG, R. et al. **Guidance on Open Educational Practices during School clousures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation**. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.
- INBAR, D. E. **Planning for educational innovation**. Paris: International Institute of Educational Planning, 1996. v. 37
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Tradução: Lúcia Matilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2019.
- IMS GLOBAL LEARNING CONSORTIUM. What are open badges? Open Badges, 2021. Disponível em: <https://openbadges.org/>. Acesso em: 06 de abril de 2021.
- JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista brasileira de história da educação. Campinas, nº 1. Jan/jun 2001, p. 9-45
- JUNGBLUTH, A.; LUPEPSO, M.; MACHADO, N. S. **Práticas Educacionais Abertas**. Paraná: CIPEAD - UFPR, 2017.
- KALIR, J. H. Social annotation enabling collaboration for open learning. **Distance Education**, v. 41, n. 2, p. 245–260, 2 abr. 2020.
- KARUNANAYAKA, S. P. et al. From OER to OEP: Shifting Practitioner Perspectives and Practices with Innovative Learning Experience Design. **Open Praxis**, v. 7, n. 4, p. 339–350, 26 nov. 2015.
- KARUNANAYAKA, S. P.; NAIDU, S. Ascertaining impacts of capacity building in open educational practices. **Distance Education**, v. 41, n. 2, p. 279–302, 2 abr. 2020.
- KHAN, S. B.; TRAUB, R. E. Teachers’ Attitudes in Open and Traditional Schools. **Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation**, v. 5, n. 3, p. 5, 1980.
- KOSEOGLU, S.; BOZKURT, A. An exploratory literature review on open educational practices. **Distance education**, v. 39, n. 4, p. 441–461, 2018.
- LACERDA, B. A. Origens e consolidação da ideia de justiça social. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 112, n. 0, p. 67–88, 31 ago. 2016.

LANE, A. Emancipation through Open Education: Rhetoric or Reality? In: BLESSINGER, P.; BLISS, T. (Eds.). **Open Education: International Perspectives in Higher Education**. [s.l.] Open Book Publishers, 2016. p. 31–50.

LEMME, P. **Educação democrática e progressista**. São Paulo, SP: Editorial Pluma, 1961.

MACHADO, L. C.; SANTOS, R. S. S dos. Currículo Saberes Práticas Pedagógicas: as diferenças e diversidades nos processos formativos. In: **Currículo, Narrativas e Diversidade**. Curitiba: Appris, 2019. P. 53-72

MALLMANN, E. M. et al. Autoria e coautoria como atos éticos e estéticos emergentes no movimento recursos educacionais abertos. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 1, p. 167–182, 2018.

MALLMANN, E. M.; MAZZARDO, M. D. (EDS.). **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Santa Maria, RS: UFSM, GEPETER, 2020.

MANOVICH, L. What is New Media? In: **The language of new media**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2001. Cap. I, p. 43-74.

MÈLICH, J-C. La Experiencia. MÈLICH, J-C. **Filosofía de La Finitud**. Barcelona: Herder, 2012, p. 57-78

Midioteca. Referatório. Desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Disponível em <http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/referatorio/>. Acesso em 01/12/2022

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MURPHY, A. Open educational practices in higher education: institutional adoption and challenges. **Distance Education**, v. 34, n. 2, p. 201–217, ago. 2013.

NASCIMBENI, F.; BURGOS, D. In Search for the Open Educator: Proposal of a Definition and a Framework to Increase Openness Adoption Among University Educators. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 17, n. 6, 6 dez. 2016.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, nº 350. Setembro- dezembro 2009, p. 203-218.

_____. **Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>, acesso em dezembro de 2020.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 9–40, dez. 2000.

PERRY, B. e EDWARDS, M. Creating a Culture of Community in the online classroom using artistic pedagogical technologies. In: VELETSIANOS, G. (ED.). **Emerging technologies in distance education**. Edmonton: AU Press, 2010, p. 129-151.

PETERS, M. A. The History and Emergent Paradigm of Open Education. In: BRITTEZ, R. G.; PETERS, M. A. (Eds.). **Open Education and Education for Openness**. Taipei: Sense Publishers, 2008. p. 3–16.

PETERS, M. A.; BRITTEZ, R. G. **Open education and education for openness**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

PETER, S.; DEIMANN, M. On the role of openness in education: A historical reconstruction. **Open Praxis**, v. 5, n. 1, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 a 34.

PRETTO, N. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 305–316, dez. 2010.

PULKER, H.; KUKULSKA-HULME, A. Openness reexamined: teachers' practices with open educational resources in online language teaching. **Distance Education**, v. 41, n. 2, p. 216–229, 2 abr. 2020.

RATHBONE, C. H. Examining the open education classroom. **The School Review**, v. 80, n. 4, p. 521–549, 1972.

RAVITCH, D. The educational pendulum. **Psychology Today**, v. October, 1983.

SQUIRE, K. D.; REIGELUTH, C. M. The Many Faces of Systemic Change. **Educational Horizons**, p. 143–152, 2000.

SILVA, M. B. DO N. **Escola Nova na “Página de Educação” (1930 - 1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. Bases da Teoria Lógica De Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 23, n. 57, p. 3–27, mar. 1955.

_____. A escola pública, universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 64, p. 3–27, dez. 1956.

TIC Educação 2019: **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

TORRES, P. L.; IRARA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa: Teoria e prática. In: **Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática**. Coleção Projeto Agrinho. Curitiba: SENAR, 2015. p. 149–215.

TYACK, D.; CUBAN, L. En Busca de La Utopia. In: **En Busca de La Utopia: Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

UNESCO. **Recommendation on Open Educational Resources (OER)**. General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 40th session. Paris, França: 2019. Congresso Mundial REA. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em 10 jun. 2020

VIDAL, D. G. **No Interior da Sala De Aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares**. Currículo sem fronteiras: v. 09, n. 1, p. 25-41, jan./ jun. 2009.

_____. **Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professores e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935)**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.5, n. 16, p. 293-314, set. /dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7.a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007

WILEY, D. **Defining the “Open” in Open Content and Open Educational Resources**. <http://opencontent.org/definition/>. Disponível em: <<http://opencontent.org/definition/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

WILEY, D.; HILTON, J. L. Defining OER-Enabled Pedagogy. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 4, 26 set. 2018.

WOLFENDEN, F et al. Teacher Educators and OER in East Africa: Interrogating pedagogic change. In: HODGKINSON-WILLIAMS, C.; ARINTO, P. **Adoption and Impact of OER in The Global South**. Cape Town & Ottawa: African Minds, International Development Research Centre & Research on Open Educational Resources, 2017.

APÊNDICE I: Roteiro para entrevista semiestruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA			
N.	Pergunta	Seguimento	Itens
CARACTERÍSTICAS DO EDUCADOR ABERTO			
1	Você poderia me falar um pouco de sua(s) trajetória profissional e das suas atividades profissionais atuais?	Para atividades atuais ou outras de relevância na trajetória: Onde trabalha? Há quanto tempo exerce essa atividade? Qual o perfil do público com o qual atua e a descrição de suas atribuições? (caso surjam apontamentos sobre)	B1-B8
2	Você concluiu o curso de formação Líder Educação Aberta. Quais foram as motivações que despertaram seu interesse pelo curso?	Pode detalhar o contexto dessas motivações? Algum aspecto da sua trajetória profissional influenciou, em particular, seu interesse pela temática?	B1-B2
CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS			
3	Para você, o que é uma “Prática Educacional Aberta”?	<i>Se for necessário reformular: de que maneira uma prática docente pode ser qualificada como ‘aberta’?</i>	A1-A7
4	Na literatura, encontramos diferentes perspectivas sobre o que constitui uma Prática Educacional Aberta. Vou mencionar algumas e gostaria que você comentasse sobre a pertinência dessas características à sua perspectiva sobre Práticas Educacionais Abertas”	<i>P4.1 - PEA são um conjunto de práticas educacionais somente aplicáveis com o uso de REAs</i> <i>P4.2 - As PEA são práticas educacionais que buscam alternativas às formas tradicionais de ensino</i> <i>P4.3 - PEA são caracterizadas por práticas centradas no educando e que buscam empregar a colaboração e a participação em todas funções e atividades do processo de ensino-aprendizagem</i>	A1-A7
PRÁTICAS DO EDUCADOR ABERTO			
5	Você incorpora Recursos Educacionais Abertos na sua prática?	De que maneira? Poderia citar exemplos? Costuma compartilhar REAs de sua autoria? Estimula seus alunos a fazê-lo?	B12
6	De alguma forma você incentiva ou promove o uso de novas mídias ou tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e da internet com seus alunos?	Poderia dar exemplos de como utiliza esses recursos?	B11
7	Você enfatiza ou estimula práticas colaborativas entre seus alunos? Como promove esse estímulo?	E com colegas (professores)? Como as realiza?	B10
8	De que maneira você acha que sua prática desafia formas tradicionais de ensino?	Poderia dar algum exemplo? <i>Ter em mãos o que a literatura (PEA) considera ser tradicional, para que possa exemplificar se perguntarem.</i>	B13

-
- | | | | |
|---|--|--|--------|
| 9 | Como você busca aplicar a abertura em sua prática docente? | Pode citar alguma experiência prática? | B9-B13 |
|---|--|--|--------|
-

Análise Documental/ Artefatos

Você poderia me enviar um ou mais artefatos (documento, planejamento, relato em áudio ou vídeo) elaborados por você e que exemplifique uma prática aberta em sua atuação profissional?

- | | | |
|----|---|--------|
| 10 | Além do uso do material para a análise dos dados da pesquisa (privado), há o interesse em sua publicação aberta, sendo dado os devidos créditos aos autores. Assim, ao enviar o material, você poderá optar pelo tipo de uso que concederá à pesquisadora, por meio de termo específico. A licença para concessão poderá ser de uso proprietário (apenas para a análise de dados da pesquisa) ou aberta (permitindo a publicação do material abertamente, conforme as permissões da licença que você concederá. Instruções adicionais serão repassadas na entrevista ou a qualquer momento, por meio de contato com a pesquisadora. | B9-B13 |
|----|---|--------|
-

APÊNDICE II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Nome e Sobrenome

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado **Práticas Educacionais Abertas: Concepções, apropriações e o papel do educador**, realizada pela pesquisadora **Janaina de Almeida Sousa**, sob orientação do Prof. Dr. Tel Amel. Este documento visa assegurar seus direitos como participante, sendo elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Informamos que não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso decline sua participação ou realize a retirada de sua autorização a qualquer momento.

Justificativa. A pesquisa pretende conhecer a perspectiva de educadores sobre as concepções, apropriações e problematizações acerca das Práticas Educacionais Abertas (PEA) com o intuito de produzir conhecimento que possa contribuir para o aprofundamento da temática e para a formação continuada docente. Nesse sentido, intenciona-se estabelecer um diálogo com os participantes sobre suas concepções a respeito da temática da pesquisa, bem como a aspectos relacionados a seu percurso formativo pessoal e profissional.

Procedimento. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com duração prevista de 30 a 40 minutos. As entrevistas serão gravadas em áudio e vídeo com as finalidades registro e análise e estarão sob a guarda do grupo de pesquisa.

Desconfortos e riscos. O projeto pressupõe a exposição de trajetórias formativas e, possivelmente, de histórias pessoais. Entretanto, não apresenta riscos previsíveis, despesas ou benefícios diretos aos participantes. Não haverá qualquer forma de reembolso em dinheiro.

Benefícios. Os participantes compartilharão dados relevantes, com potencial contribuição para pesquisas e ações futuras relacionadas às Práticas Educacionais Abertas (PEA) e à formação docente.

Acompanhamento e assistência. Os dados da pesquisa poderão ser publicados em artigos acadêmicos, pesquisas e relatórios, mantendo o sigilo da identidade dos participantes, bem como das instituições nas quais atuam, e estarão disponíveis a todos os participantes da pesquisa, em sua integralidade, para análise. A pesquisadora estará disponível para sanar quaisquer dúvidas ao longo de toda a pesquisa.

Sigilo e privacidade. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e que as gravações somente serão acessadas pela pesquisadora e pelo orientador da

pesquisa. Na divulgação dos resultados deste estudo, será mantido o anonimato dos participantes, no entanto o nome da cidade poderá ser mencionado.

Armazenamento do material. Os dados coletados serão armazenados em computador pessoal da pesquisadora, protegido por senha de acesso, acessível somente aos pesquisadores envolvidos nessa pesquisa, por tempo indeterminado.

Contato. Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: **Janaina de Almeida Sousa**, Telefone: (61) 99312-3461, e-mail: janasou.jas@gmail.com. Orientador: Prof. Dr. Tel Amiel - Faculdade de Educação, “Campus Universitário Darcy Ribeiro”, Universidade de Brasília, Brasília - DF. Telefone: 061 3107 6282, E-mail: amiel@unb.br

A1. Consentimento livre e esclarecido. Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, forma de tratamento de dados pessoais, além de potenciais riscos e incômodos que esta possa acarretar, declaro que

- Concordo em participar da pesquisa
- Não concordo em participar da pesquisa

Nome completo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Resposta do questionário 1

ID da resposta
1
Data de envio
Código de acesso
Data da última ação
Nome
Sobrenome

E-mail

**Consentimento Livre
e Esclarecido**

Consentimento livre e esclarecido. Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, forma de tratamento de dados pessoais, além de potenciais riscos e incômodos que esta possa acarretar, declaro que

APÊNDICE III: Formulário de Coleta de Produtos de Práticas Abertas



Seção A: Orientações

Este formulário se destina à coleta de documentos para a pesquisa de Mestrado que tem como objetivo investigar as Práticas Educacionais Abertas, realizada pela pesquisadora Janaina de Almeida Sousa, sob a orientação do Professor Dr. Tel Amiel (UnB).

Solicitamos que envie materiais que acreditem ser produto de sua prática aberta, com uma breve descrição do material, que pode ser um relato de uma prática gravado em áudio, um documento, um planejamento, um vídeo, entre outros.

Além do uso do material para análise dos dados da pesquisa (privado), há o interesse de coletar exemplos de práticas abertas para a produção de um guia, como produto da pesquisa, mantendo o cuidado de dar os devidos créditos aos autores. Assim, logo abaixo você poderá optar pelo tipo de licença de uso que concederá ao material.

A1. Informações do material

Tipo de material

Autor ou Autores

E-mail para contato

A2. Descreva o contexto de criação ou elaboração do material.

A3. Insira o arquivo ou link para o material.

A4. Que tipo de licença quer atribuir ao seu material?

Licença de uso restrito apenas para a pesquisa, sem compartilhamento ou modificação do material.

Atribuição não comercial, sem derivações. Permite download e compartilhamento, desde que atribuam crédito a você, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.

Atribuição sem derivações. Permite a redistribuição, comercial e não comercial, desde que o trabalho seja distribuído inalterado e no seu todo, com crédito atribuído ao autor.

Atribuição não comercial. Permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.

Atribuição sem derivações. Permite a redistribuição, comercial e não comercial, desde que o trabalho seja distribuído inalterado e no seu todo, com crédito atribuído ao autor.

Atribuição compartilha igual. Permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Atribuição. Permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Obrigada!

APÊNDICE IV: Descrição de Produtos de PEA (Análise Documental)

1. Documentário “Sistema de Cotas”

Documentário elaborado por alunos do 6º ano do ensino fundamental de escola pública, disponibilizado em vídeo, cujo tema é o Sistema de Cotas. Durante os 12 minutos da produção, são abordados os conceitos de cotas sociais e raciais e são apresentadas entrevistas com pessoas da comunidade educacional (professores, colaboradores e pessoas da comunidade) com visões favoráveis e opostas a este sistema. A produção ainda incorpora informações e trechos de vídeos de fatos relevantes à formação de opinião sobre a temática.

Segundo o professor, a atividade teve como objetivo desenvolver habilidades relacionadas à linguística, como análise crítica, produção textual para diferentes mídias. Além disso, ele destaca que a produção teve a finalidade de estimular a colaboração, autoria e coautoria entre os estudantes, uma vez que todo o roteiro (conteúdos e escolha de pessoas entrevistadas) e produção (apresentação, gravação e edição) do material foi de sua responsabilidade.

2. Produção de livro didático

Atividade relatada no contexto de experiência prática em instituição de ensino que adota a pedagogia de projetos como base de sua metodologia. Conforme explica o educador, os assuntos pertencentes ao currículo de cada ciclo de ensino são disponibilizados aos estudantes em plataforma web própria da instituição. Ao longo do ano, os alunos têm autonomia para escolher o momento para explorar cada conteúdo e propor a elaboração de um produto final como resultado de seus estudos sobre o tema, que posteriormente é disponibilizado na biblioteca virtual da escola, na mesma plataforma, como fonte de pesquisas para outros estudantes.

A atividade compartilhada como uma prática aberta consistiu na elaboração de livro didático em formato eletrônico por aluna do ensino médio, cujo título é “*Comunismo e Capitalismo: Revolução Russa e Crises Econômicas do Século XX*”. Com 46 páginas, A produção combina um conjunto de resenhas sobre livros, séries, filmes e artigos

autorais da estudante e de colaboradores convidados, além de incorporar poemas, músicas, imagens e reportagens históricas relacionadas ao período vivenciado para propor reflexão ao leitor e aos potenciais usuários do produto, os demais estudantes da instituição. Além disso, ao final de cada título, são propostas atividades pedagógicas que visam o aprofundamento na temática tratada. Destaca-se que toda a produção foi realizada sob a orientação de dois professores e contou com a colaboração de produções textuais de uma estudante e dois professores da escola, um de geografia e outro de história.

Logo abaixo, a imagem apresenta o sumário do livro, discriminando as temáticas abordadas.

SUMÁRIO

O que é posicionamento?	3
A revolução é possível?	5
A racionalização do poder	7
Quem foi Karl Marx?	8
O manifesto comunista	9
A máquina que salvou a memória das máquinas	12
O último Czar, será?	14
Trotsky: o manifesto em pessoa?	18
A resistência na arte	20
O Estado salvando o liberalismo	22
Intentona Comunista: amor, revolução e perseguição	26
Diários de Motocicleta	28
Adeus, Lenin	29
Capitão América	32
O que é negócio social?	33
Capitalismo e a ilusão norte americana do livre mercado	36
A escassez da empatia humana e o poder da internet na política	38
Há esperança?	40
O grande irmão está te observando	42

Figura 10 Sumário do Livro "Comunismo e Capitalismo", produzido por aluna do ensino fundamental

Dentre as obras resenhadas inseridas no material estão Revolução dos Bichos, de George Orwell; O que é Capitalismo, de Afrânio Mendes Catani; O manifesto Comunista, de Karl Marx e Friederich Engels. Além disso, constam ainda as resenhas dos seguintes

filmes, séries e documentários O Jovem Karl Marx (filme); Frida (filme) O último Czar (série), Trotsky (série); A grande crise de 1929 (documentário); Olga (filme); Diários de motocicleta (filme); Adeus, Lenin (filme); Um novo Capitalismo (documentário); Salvando o Capitalismo (documentário); Black Mirror – Episódio “Hino Nacional” (série); Salvados – Episódio “Mujica, um presidente diferente” (série); 1984 (filme).

Para ilustrar a organização e o resultado do produto, apresentamos imagens de dois títulos: “A máquina que salvou a memória das máquinas” e “Resistência na arte”.

A MÁQUINA QUE SALVOU A MEMÓRIA DAS MÁQUINAS

Análise de foto da revolução industrial



Sendo a fotografia uma das artes mais poderosas e fruto da modernidade, capaz de através de uma máquina guardar um momento único de centenas de máquinas, a foto acima mostra um cenário real das fábricas durante a revolução industrial. Não se sabe ao certo de qual país é a foto, mas pode certamente compreender o porquê se chama “revolução industrial”, uma vez que é visível a quantidade de máquinas em comparação a quantidade de homens trabalhando.

A revolução industrial é um marco decisivo na história da humanidade, tendo início na Inglaterra. É considerada um marco pois todo o sistema capitalista que temos hoje se desenvolveu através desse período que formalizou o trabalho, ou a exploração das classes mais pobres.

A partir do momento que o homem passa a ter tarefas repetidas em produção em série como se fosse uma máquina, o mesmo passa a se tornar um corpo que reproduz, correndo contra o tempo, ou comprando o tempo e vendendo a vida para sustentar os que lhe aprisionam.

PROPOSTA:

- Pesquise sobre como era a vida das mulheres e das crianças durante a primeira revolução industrial e depois pesquise como é a vida das mulheres e de crianças ainda hoje em países em desenvolvimento.

Figura 11 Parte do capítulo "A máquina que salvou a memória das máquinas" (produzido por aluna do ensino fundamental)

A RESISTÊNCIA NA ARTE

Interpretação do filme "Frida"

O filme retrata a vida de Frida Kahlo, iniciando o longa com a cena de um acidente que resultou em um desastre na vida da artista, ou melhor, esse acidente foi o que impulsionou a arte na vida de Frida. Ela pintava sua dor, seu amor, sua indignação e sua realidade de maneira única e extremamente vibrante, agonizante e triste, contudo, suas obras são tão íntimas que a melancolia na tela chega a ser uma das coisas mais lindas que você poderá ver em sua vida.

PROPOSTA:

- Entenda como o feminismo pode ter sido apropriado pelo sistema capitalista, e em contrapartida, pesquise como ele pode ter sido influenciado pelo mesmo.
- Busque saber mais da vida e obra de Frida Kahlo, e após isso, produza sua interpretação de uma das obras de Frida abaixo:

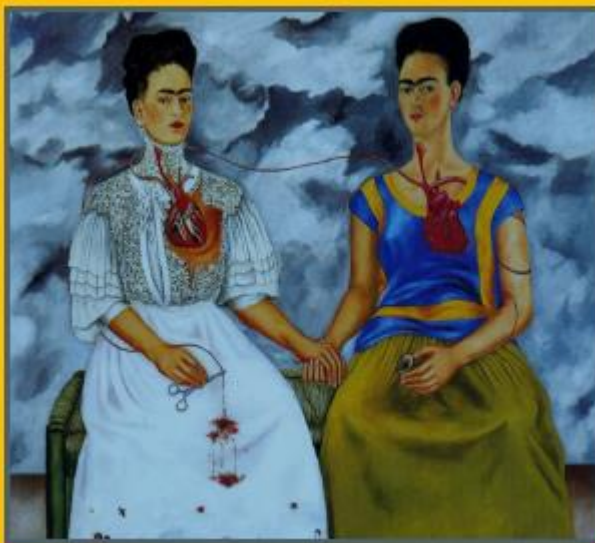


Figura 12 Parte do capítulo "Resistência na Arte" (Produzido por aluna do ensino fundamental)

3. Plano de Ensino

Trata-se de planos de ensino produzido por informática para alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental em escola pública. Os conteúdos abordam conceitos de robótica, elaborados para o ensino no contexto de realização de aulas remotas em 2020. Além de uma sequência lógica no desenvolvimento dos conteúdos, os planos de ensino trazem uma explanação sobre o tema da aula, integrando conceitos a atividades práticas. É frequente o uso de novas mídias para assimilação e aprendizagem dos conceitos abordados.

As Figuras 12 e 13, extraídas de plano de aula fornecido por participante da pesquisa, exemplificam a dinâmica e as estratégias adotadas pelo educador.

Tecnologia e Inovação

COMPUTAÇÃO CRIATIVA

Vamos iniciar esta aula explicando alguns pontos importantes!!

Vamos conhecer um pouco o Scratch – pois será através dele que iremos aprender a programar e desenvolver nosso raciocínio lógico!!

Não se preocupe se não possui aparatos Eletrônicos “Computador ou celular”!!

O que é o Scratch?

Scratch é uma linguagem de programação criada em 2007 pelo Media Lab do MIT, é um software que se utiliza de blocos lógicos, e itens de som e imagem, para você desenvolver suas próprias histórias interativas, jogos e animações

Ele foi projetado especialmente para idades entre 8 e 16 anos, mas é usado por pessoas de todas as idades. O Scratch é usado em mais de 150 países, está disponível em mais de 40 idiomas, e é fornecido gratuitamente para os principais sistemas operacionais (Windows, Linux e Mac).

Figura 13 Plano de ensino que aborda conceitos sobre lógica computacional (autor, I5)

O que são blocos de programação

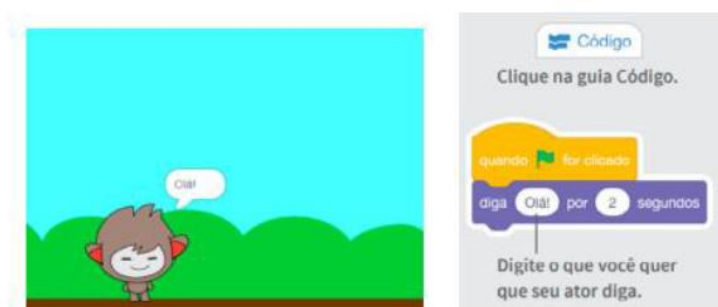
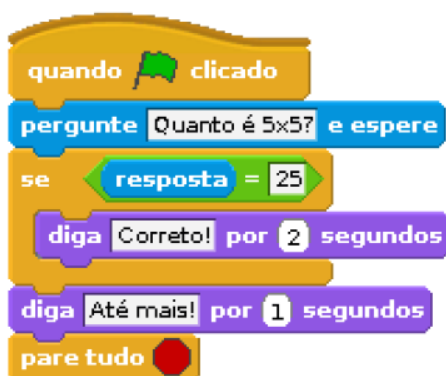


Imagem: Animação e comandos_Fundação Scratch

Acima possuímos uma imagem no lado direito que realiza exatamente os comandos que estão sendo montados através de blocos no lado direito!!

Toda nossa programação será desenvolvida através de blocos usando técnicas de programação desplugada e plugada.



Próximo roteiro iremos desenvolver nossos blocos e iniciar nossa primeira programação!!

Esta Atividade não necessita ser entregue!!

Figura 14 Parte de plano de ensino que introduz o uso de novas mídias (autor, I5)

4. Produção em vídeo – Projeto Imprensa Jovem

O programa consiste na formação de agências de notícias em escolas públicas de ensino fundamental de São Paulo, cujos atores são os estudantes. Os conteúdos produzidos são divulgados em formato multimídia (vídeo, podcasts, blogs, redes sociais), relacionados a assuntos relevantes para a comunidade escolar e para a comunidade externa. A liberdade de expressão e a produção autoral são pilares do programa, que estimula a autonomia dos estudantes durante todo o processo de desenvolvimento dos conteúdos.

O vídeo intitulado “*Caminhos de Renan*”, material que compõe uma série de vídeos produzidos com a temática da inclusão social e está disponível no canal YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=aPsL20kSICI>) com licença proprietária. Seu conteúdo consiste em entrevista com professor de matemática com paralisia, que relata os desafios enfrentados ao longo de sua formação e carreira profissional.

A elaboração do produto foi realizada em regime de produção colaborativa entre estudantes e comunidade, sob a supervisão de um professor da rede pública de ensino, coordenador do Projeto Imprensa Jovem na instituição. Os estudantes foram responsáveis pela elaboração de todo o roteiro e pela produção e edição do material.