

Educação Aberta e conscientização ativista: Ubuntu, rumo às práticas decoloniais

Open Schooling and activist awareness: Ubuntu, towards decolonial practices

Adriana Rocha Bruno

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro-RJ.

Elisiana F. Candian

Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

Barbacena-MG.

Lucila Pesce

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

São Paulo-SP.

Resumo

O artigo traz um recorte de uma tese, cuja pesquisa intervenção, a partir da metodologia errante, investigou as possibilidades práticas para uma conscientização-ativista na educação. Teve como objetivo geral apresentar pistas sobre *ambiências socioformativas que integrem a perspectiva da educação aberta e a conscientização-ativista, rumo a aulas decoloniais*. Os participantes da investigação foram estudantes, docentes e pesquisadores de instituições públicas e de dois coletivos independentes da cultura *hacker*, à busca de soluções para o problema de acúmulo de lixo no bairro, identificado pelos/as participantes. Os achados sinalizaram que a reunião de escola, comunidade, pesquisadores/as, universidade e coletivos independentes são práticas sociais imprescindíveis para a cocriação de redes de colaboração, emancipação, decolonialidade e amorosidade.

Palavras-chave: Educação Aberta; Conscientização-ativista; Práticas decoloniais.

Abstract

The article presents an excerpt from a thesis, whose intervention research, based on the wandering methodology, investigated the practical possibilities for an activist-conscientization in education. Its general objective was to present clues about socio-formative environments that integrate the perspective of open education and activist conscientization, towards decolonial classes. The research participants were students, teachers, and researchers from public institutions and two independent hacker culture collectives, looking for solutions to the problem of waste accumulation in the neighborhood, identified by the participants. The findings indicate that the meeting of school, community, researchers, university, and independent collectives are essential social practices for the co-creation of collaborative networks, emancipation, decoloniality and amorousness.

Keywords: Open education; Conscientization-activism; Decolonial practices.

Introdução

"Eu sou porque nós somos".
(Princípio da Lenda Ubuntu)

Conta a lenda Ubuntu, que a um grupo de crianças foi feito, por um antropólogo, o desafio: quem chegar primeiro àquela árvore poderá ficar com a cesta de frutas depositada à sua sombra. As crianças, então, se deram as mãos, foram até a árvore entrelaçados e compartilharam o 'prêmio'. Ao serem questionadas, explicaram que aquela atitude resulta do Ubuntu: a compreensão de que um/a não pode ser feliz, sabendo que outros/as estão tristes. Por isso, a síntese: 'Eu sou porque nós somos' ou 'Sou quem sou porque somos todos nós'.

Ubuntu inicia nosso artigo porque estimamos que as ideias aqui compartilhadas possam potencializar transformações por meio de transbordamentos de tal dimensão, que este princípio se integre ao ser que nos lê: docente, pesquisador/a, pessoas, leitor/as de todos os gêneros, cores, etnias, religiões, matrizes, lugares, línguas.

Partimos da questão complexa, singular e plural, que atravessa nossas pesquisas: *de que formas podemos cocriar ambiências socioformativas que integrem a perspectiva da educação aberta e a conscientização-ativista, rumo a aulas decoloniais?*. Esta pergunta é tensionada, ao longo deste artigo, por meio da constelação de dados construídos em uma pesquisa de doutorado em educação defendida em 2021 pela segunda autora, aprovada pelo comitê de ética da instituição (CEP/UFJF), com financiamento da CAPES, e das discussões teóricas desenvolvidas pelas outras autoras, em duas pesquisas em andamento, que contam com fomento do CNPq – Bolsa Produtividade em Pesquisa (BRUNO, 2021; Pesce, 2022).

Os dados aqui apresentados emanam de um recorte da pesquisa em questão, que focalizou a cultura *hacker* como possibilidade para uma conscientização-ativista na educação. Assim, experiências vivenciadas por estudantes de uma escola pública, de um bairro periférico de uma cidade no Estado de Minas Gerais-BR, são analisadas por meio do Projeto Cabeças Digitais e com a intervenção dos envolvidos (estudantes, pesquisadores de uma universidade federal e coordenadoras do projeto) na comunidade do entorno da escola. Em consonância com a perspectiva de Educação Aberta (BRUNO, Adriana R., 2021) e a conscientização-ativista foram integrados recursos que estavam à disposição, tanto analógicos quanto digitais.

As discussões teóricas tecem considerações afeitas à Educação Aberta, geminada na composição das ideias colaboração, emancipação, decolonialidade e amorosidade, rumo à conscientização-ativista para aulas decoloniais.

Educação Aberta: concepção e práxis

Muito se tem falado sobre educação aberta (EA). As pesquisadoras Adriana Rocha Bruno e Ana Carolina G. Mattos (Bruno, 2021; Mattos e Bruno 2017), abordaram esse tema sob algumas perspectivas que serão resgatadas adiante. Entretanto, cabe destacar a necessidade de cuidados, ao se tratar de um tema polissêmico, que integra uma espécie de guarda-chuva de possibilidades, iniciativas, projetos, estudos, muitos deles integrados aos recursos educacionais abertos (REA), como podem ser apreciados, por exemplo, no site da Cátedra de Unesco em Educação a distância - UnB.

A Educação Aberta é compreendida por nós como concepção e como práxis, tecidas com os fios das ideias contidas no presente texto. Para dar um panorama sobre as discussões que fundamentam os conceitos de Educação Aberta, damos destaque ao que traz a Profa. Dra. Andrea Inamorato Santos, pesquisadora brasileira que hoje trabalha na Universidade de Barcelona, uma das referências nos estudos sobre a Educação Aberta. Segundo Santos (2016), o Referencial Europeu de Educação Aberta, recomendado pela Comunidade Europeia, e utilizado por eles, entende a amplitude do termo, mas o define como

uma maneira de realizar educação sempre/ou frequentemente usando tecnologias digitais. O seu objetivo é ampliar o acesso e a participação a todos, por meio de remover as barreiras e fazer com que a aprendizagem seja acessível, abundante, e que possa ser customizada por todos. A educação aberta oferece múltiplas maneiras de aprender e de ensinar, de construir e de compartilhar o conhecimento; ela também oferece uma variedade de rotas de acesso à educação formal e não formal, e conecta estes dois tipos de educação. (Santos, 2016, s/p).

Ainda que esta pesquisadora reconheça que não se trata de um termo novo, pois data da década de 1970, a definição apresentada assume para os/as pesquisadores/as europeus a compreensão de uma 'Educação Aberta contemporânea', com conteúdos, colaboração e pedagogias integradas às tecnologias digitais.

Os recursos educacionais abertos (REA) e as metodologias ativas também compõem o movimento que integra processos e ambiências formativas colaborativos, o protagonismo do/a estudante. Especificamente neste ponto, temos tensionado, em acordo com Mattos e Bruno (2015), que a polarização entre protagonistas não favorece uma educação colaborativa, democrática e aberta. Por isso, defendemos que o protagonismo não está nas

mãos de um/a ou de outro/a, promovendo desequilíbrio nos processos de ensino e de aprendizagem, mas que a colaboração deve ser horizontal e não verticalizada.

A perspectiva de Educação Aberta, integrada ao pensamento em rede, propõe a composição de aspectos como cooperação, conhecimento e pensamento interconectado, com foco na decolonialidade que implica também o pensamento e a prática insurgentes, na superação do antropocentrismo que separa ser humano e natureza.

Nesta direção, compreendemos que a Educação Aberta, junto com a decolonialidade, possui caráter de ruptura, de modo a articular elementos coconstruídos ao longo da história e os atualizando.

Segundo Bruno (2021), a abertura abarca múltiplos conceitos, como: democracia, insurgência, flexibilidade, rizoma, respeito, colaboração, educação *hacker*, equidade, emancipação, decolonialidade, responsabilidade, inclusão, parceria, autonomia e amorosidade.

Cabe asseverar a importância de mantermos “[...] um olhar atento aos limites e às possibilidades das interfaces digitais para as práticas sociais desenvolvidas no contexto educacional [...]” (Pesce, 2013, p. 207), se o intuito for situar as interfaces digitais como aliadas à democratização do acesso à educação, em acordo com as ideias da educação aberta.

Não se pode compreender que abertura signifique *laissez-fair*, ou seja, uma educação em que o rigor, a seriedade, o compromisso e a qualidade sejam opcionais. Não se trata de 'deixar fazer o que se queira', mas de propor concepções e práticas que estejam em consonância com os princípios de liberdade e de emancipação. Pesca e Hessel (2021), ao tratarem dos estudos sobre Habermas, dizem que “[...] contrariamente ao agir comunicativo, que se baseia nas relações intersubjetivas voltadas à emancipação humana, o agir estratégico funda-se na razão instrumental, para fins de controle e dominação” (Pesca, Hessel, 2021, p. 36). Assim, podemos entender que a educação aberta alia-se aos processos de emancipação e liberdade, tanto em convergência com o agir comunicativo habermasiano, quanto com a educação como prática da liberdade de Paulo Freire (1999), que teve no processo de conscientização um dos seus alicerces.

Esta perspectiva de educação é complexa e requer atenção constante, para que a coerência, a emancipação e a liberdade freiriana e habermasiana se consubstanciem sempre como compromisso e como intencionalidade pedagógica (Freire, 1999).

Por não termos espaço para tratar de cada um dos elementos apontados, optamos por situar a concepção de Educação Aberta e a pesquisa ora apresentada, cujos dados oferecem pistas sobre práticas sociais ancoradas em uma educação que favoreça práticas decoloniais.

Educação aberta: hackear, colaborar, decolonializar e amar

Minha voz não é o único relato do que acontece em sala de aula. (hooks, 2019, p. 34)

A frase escolhida para iniciar esta parte, do livro de bell hooks (autora, professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense), falecida em 2021, diz muito sobre a perspectiva que trazemos para o diálogo sobre educação aberta, emancipadora, libertadora, abarcada às aulas decoloniais e que, para esta autora, integra-se à pedagogia engajada. Proposta por hooks, a pedagogia engajada traz princípios deste verbete; aqui aproximamos tal ideia às discussões acerca da cultura *hacker* (aqui também identificada como conscientização-ativista), à perspectiva da Educação Aberta, da cultura digital e dos propósitos decoloniais, que tensionam processos colonizadores. A interseção aqui tratada se dá em meio à ideia de ecologias, em sentido amplo e plural, e compõe, em nosso entender, trilhas de rupturas das práticas e do pensamento colonial. Portanto, nos apropriamos das ideias de educação aberta, com o intuito de, com a concepção de ecologia e a superação do antropocentrismo, coconstruir práticas decoloniais.

Não é foco do presente artigo abordar a fundo os estudos decoloniais, mas sim apresentar pistas para aulas/práticas decoloniais. Porém, cabe uma breve elucidação do campo.

Segundo Maldonado-Torres (2019, p. 48), “[...] a decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação”. A decolonialidade, em interface com a interculturalidade (Walsh, 2019), propõe uma reflexão outra do "Giro decolonial": uma construção conjunta de saberes, práticas e teorias. Walsh destaca três pontos para esta discussão: "(1) Construção da interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas; (2) Interculturalidade, multiculturalismo e diferença colonial; (3) A “outra” dimensão da interculturalidade: descolonização e transformações sociopolíticas". Dentre eles, optamos por focar o terceiro ponto. Segundo Walsh (2019, p. 27):

a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial (...) a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta.

A interculturalidade avança, na medida em que não se situa como inter-relação, mas compreende construções de conhecimento, prática política, poder social, enfim, de sociedade outro/a. "[...] um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política" (*Idem*, p. 9). Mais do que pontuar o fim da colonialidade, a decolonialidade aponta para uma cultura outra. Praticar aulas decoloniais, educação decolonial, pensar/ser decoloniais, implica rompimentos, transgressões, insurgências.

Por isso trazemos hooks (2019), que, além de referência nos estudos decoloniais, dá pistas para a construção destas ideias, a partir da pedagogia engajada. Ao compreender que a sala de aula é uma ambiência cocriada por diversos atores, sendo protagonistas docentes e discentes, hooks alerta para a necessidade de que tais espaços devam oferecer: ênfase no bem-estar e compromisso com a autoatualização, integrar mente, corpo e espírito, e que todos/as sejam responsáveis.

Cumprir destacar o caráter insurgente da práxis decolonial, quando em diálogo com a interculturalidade crítica, na medida em que se consubstancia como “[...] prática política no âmbito educacional que se propõe a visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas sociais permeadas pela lógica da colonialidade” (Joaquim, Vóvio, Pesce, 2020, p. 262), para criar condições sociais, políticas e culturais que extrapolem e se contraponham às hegemônicas proposições teóricas eurocêntricas.

Aulas decoloniais e pedagogia engajada compreendem: entusiasmo, como prazer; interesse pelo(s) outro(s); valorização da sala e das pessoas; corresponsabilidade; sala de aula como espaço comunitário e principalmente transgressão, como potência para práticas pedagógicas anticolonialistas. Elementos estes que são apresentados na perspectiva da Educação Aberta, adensada com a proposta de cocriação de uma cultura ambiental.

Em convergência, a cultura hacker se integra às perspectivas de culturas contemporâneas (ambiental e digital) que precisam caminhar juntas e não em concorrência. Alguns autores e estudiosos têm desdobrado seus estudos sobre “Educação Hacker”. Aguado *et al.* (2015) elucidam que tal proposta não objetiva implementar tecnologias nas escolas, mas compreender a sua existência e acreditar que, ao utilizá-las, os espaços escolares

e o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica a respeito da presença de tais dispositivos, possam integrar as nossas vidas de modo autoral, crítico e consciente.

É preciso ir além da instrumentalização e assumir uma “atitude *hacker*”, defendida por DeLanda (1999, *apud* Mattos, 2014) e por Candian (2021) e construir processos educacionais engajados, como quer hooks (2019).

Nelson Pretto (2012, p.96) destaca a importância de compreendermos como os *hackers* trabalham com “[...] uma perspectiva de colaboração e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação, propondo uma aproximação disso com o trabalho do professor”.

Alguns princípios do código ético para uma educação *hacker* foram sistematizados por Steven Levy, apresentados por Pretto (2015): a) acesso aos meios de ensino para todos/as os/as interessados/as; b) toda fonte de informação deve ser lida com análise crítica; c) os processos de aprendizagem precisam dar livre acesso a todo tipo de informação e se basearem na criação e na produção de cultura; d) diversidade de saberes, culturas e conhecimento trazidos por todos/as; e) o erro faz parte do processo de aprendizagem; f) a arquitetura das escolas deve promover mais liberdade, colaboração e coletividade.

Defendemos, a partir destes autores, que as escolas e seus atores aproveitem todos os dispositivos que chegam nos ambientes educacionais e cocriem ambiências formativas, em perspectiva com a abertura, com a decolonialidade e com o ativismo *hacker*, em que o fazer por diversão, em intenso compromisso com o conhecimento, a ciência, as parcerias, a integração teoria e práticas, sejam convergentes. Portanto, as salas de aulas engajadas e decoloniais se constituem por meio de princípios transgressores, de liberdade, democracia, entusiasmo, em que as 'gambiarras' que compõem artefatos analógicos e digitais integrem, coabitem e naturalizem tais espaços.

Dessa forma, professores/as deixam de ser simples transmissores/as de informações para serem criadores/as, intelectuais, que, além de tudo, podem trabalhar em rede, compartilhando suas experiências, em cocriação.

A abertura, a liberdade na busca, na produção e na partilha do conhecimento, são elementos basilares na “educação *hacker*”, como apontam Candian e Bruno (2020). As autoras aproximam o conceito de “conscientização” de Paulo Freire (2016), citado anteriormente, aos princípios da educação *hacker*. Compreendemos, então, que a educação

aberta integra tais perspectivas, na medida em que fomentam a compreensão crítica do mundo e a transformação social, por meio da integração da *consciência* e da *ação*.

Segundo Freire (2016, p.56-57):

a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”.

Para Candian e Bruno (2020, p.14), “[...] a consciencialização exige prática, ação e, na cultura hacker, exige ativismo. O ativismo propõe a transformação da realidade por meio da ação prática, promovendo horizontalidade e autonomia”.

É neste movimento que compreendemos a decolonialidade e a interculturalidade. O ativismo, como ato e pensamento político de todo ser social, assume lugar importante no conceito de educação aberta, na medida em que é integrado à colaboração, à democracia e ao respeito. Não se trata de militância partidária, mas de princípio democrático de um fazer crítico, colaborativo, coerente, respeitoso e amoroso. Portanto, para responder à questão proposta neste artigo, a diáde conscientização-ativismo fornece uma chave de compreensão para a cocriação de salas de aula decoloniais e engajadas, uma vez que, segundo Pretto (2018), a contemporaneidade está nos exigindo atitudes, para além de indignação.

Os dados da pesquisa ora apresentada mostram como todas estas ideias podem se apresentar na *práxis* escolar.

O Campo de Errância amorosa como ambiência da pesquisa

A pesquisa defendida em 2021, de abordagem qualitativa, cujo recorte se faz presente neste artigo, assume a Metodologia errante: “[...] marcada pela circularidade: abertura, escuta, acolhimento, interlocução” (Ostetto, 2019p. 63). Ostetto define que círculos espirais e labirintos são possíveis imagens que ajudam a definir tal “metodologia forjada na experimentação” – na perspectiva do erro, da tentativa, dos processos de buscas por respostas à questão, que se constituem durante a trajetória investigativa – com inspiração na pesquisa-intervenção (Damiani *et al.*, 2013) e na pesquisa-ação (Franco, 2005).

Ambas as abordagens têm como foco a "resolução de problemas" e o objetivo da pesquisa em tela foi a criação de espaço de experimentação, em uma escola pública em Minas Gerais-BR, em um projeto de contraturno intitulado ‘Cabeças Digitais’, a fim de cocriar ambientes educacionais e escolares abertos – na perspectiva da Educação Hacker, com os

participantes da investigação: a pesquisadora, uma professora da escola; 5 membros do Grupo de Educação Tutorial da Faculdade de Engenharia Computacional da UF; 1 membro de Cineclube; 1 membro de um Coletivo e 25 estudantes que se revezavam na frequência do Cabeças Digitais (total de 33 pessoas).

Este grupo criou um projeto de intervenção no bairro em que a escola está situada e que a maioria dos/as estudantes vive. Os/as estudantes, orientados/as pela pesquisadora, mapearam e destacaram as demandas emergentes, por meio de passeios imersivos, pelas ruas e vielas do entorno e promoveram relações até então impensadas pelos/as estudantes: conscientização-ativista geradora de ações para possíveis resoluções do problema escolhido (dentre tantos emergentes): o excesso de lixo nas ruas daquele bairro.

O método assumido nesta pesquisa consistiu em observação ativa, ou seja, a pesquisadora como parte do campo não apenas observa, mas interage como todos/as, inclusive orientando-os/as nesse processo; cocriação do “projeto de intervenção no bairro” (28 encontros), ações de intervenção e das emergências com o campo e os/as participantes da pesquisa; sessões dialógicas; registros fotográficos; vídeos; gravações; diário de campo.

Uma breve cronologia ilustra as etapas desta pesquisa: 1. Imersão da pesquisadora no projeto Cabeças Digitais - criação de um espaço de experimentação *hacker*; 2. reuniões com a coordenadora-criadora do projeto no laboratório de informática; 3. observação do espaço escolar e sessão de filmes para ambientação temática sobre o que se pretendia criar: espaço *hacker*? 4. Onze encontros semanais com a prática da observação ativa, bem como a proposição e a prática de ações, rumo à criação das brechas de intervenção; 5. Desafio aos/às participantes: passeios pelo bairro, usando as táticas de observação partilhadas e os momentos cotidianos, trilhando passeios coletivos, no horário do projeto. Desse movimento surgiu o projeto de intervenção no bairro. Para o registro dos dados de pesquisa, foram utilizados diários de campo, fotos, vídeos e gravações.

A “metodologia errante” (Ostetto, 2019) adotada permitiu ver que estavam abertas as possibilidades do que também foi chamada de “gambiarras metodológicas”. O sentido de gambiarra permite entender o caminho percorrido como estético consciente, que envolve processos abertos, experimentos e a promoção de experiências. Assumir a “metodologia errante” implica “[...] ter disponibilidade para explorar novos territórios, dentro de nós e ao nosso redor, arriscando olhares renovados” (Ostetto, 2019, p. 61).

A perspectiva de educação aberta, defendida por Mattos e Bruno (2017), apresenta-se fortemente na pesquisa desenvolvida, ao integrar elementos constelados criticamente em cada etapa da intervenção no campo, em que a prática é práxis e o engajamento é intercultural. A amorosidade freiriana atravessa o percurso deste tipo de 'aula' que é também decolonizadora, pois integra conscientização-ativista, amor-afetos, interculturalidade, abertura, flexibilidade, colaboração, emancipação.

Os dados mostraram que nem sempre a escola abre espaço para que a amorosidade prevaleça, e ainda prioriza erros, equívocos, arbitrariedades e incertezas, como destacou a professora Rita (coordenadora do Projeto Cabeças Digitais) na conversa avaliativa do projeto:

No decorrer do processo, nós tínhamos que replanejar e ir para outro caminho. Ou porque não deu certo, ou porque acontecia de a gente ter combinado uma coisa e não ter dado certo. Então, tivemos que reorganizar. Mas, em geral, foi muito motivador. (In: Candian, 2021)

O “não dar certo”, refere-se ao que geralmente se espera de um projeto na escola: que dê certo, em acordo com o que foi planejado, ignorando o conceito de planejamento orgânico, que prevê os necessários ajustes, a partir do que a materialidade apresenta aos participantes do projeto. Ademais, Pretto (2015, p. 77) destaca que o “[...] erro faz parte do processo de aprendizagem, não devendo ser criminalizado”. Como no percurso da investigação estavam todos/as nesse “processo de aprendizagem” e o foco prático era se deixar guiar pelo projeto aberto e passível de modificações, os erros foram compreendidos como acontecimentos, emergências do processo que os/as levaram a desenvolver outras ações, repensadas. Desse modo, tal processo se somou à construção do que o grupo se propôs a fazer e à metodologia errante, cuja itinerância livre é aberta aos acontecimentos.

No diálogo entre Paulo Freire e Antonio Faundez (1985, p.52), este último faz uma reflexão sobre o risco:

Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro. Se negamos a negação que é o erro, essa nova negação é que dará positividade ao erro; essa passagem do erro ao não-erro é o conhecimento.

Também Walsh (2019) e hooks (2019), em meio a interculturalidade, decolonialidade e engajamento, situam-nos acerca das trilhas para aulas decoloniais, nas quais os preceitos de culpabilidade, exposição e enaltecimento do erro, exclusão, dentre outros, modifiquem a

colonialidade de poder, resistente e persistente em nossa sociedade e em nossas ambiências formativas.

Projeto de Intervenção no Bairro: desejos e ações possíveis

A parceria com o projeto Cabeças Digitais criou demandas para que outros parceiros, de outro grupo de pesquisa da UF envolvida, pudessem participar. Assim, o Grupo de Educação Tutorial da Faculdade de Engenharia Computacional da UF em tela (GET), firmou parceria com a pesquisa de doutorado - e com o campo "Cabeças"-, naquele momento. Articulou-se o seguinte acordo de composição para a pesquisa (Candian, 2021):

1. imersão no projeto com o objetivo de conhecer a realidade da escola, do bairro, de modo a estimular ações a serem desenvolvidas;
2. solicitação aos estudantes que organizassem uma caminhada pelo bairro - no entorno da escola;
3. criação, com os/as estudantes, de uma pauta para observação a ser utilizada ao longo do passeio: localização dos espaços, identificação sob responsabilidades, abertura às emergências na caminhada;
4. a prática do que foi proposto no item 3 gerou: debates sobre o que caberia a cada um/a naquele espaço; o que estaria ao alcance daquele grupo, de modo a ajudar na transformação da realidade, naquele contexto, espaço e tempo.

Em uma conversa disparadora com os/as estudantes sobre os lugares preferidos, obteve-se os seguintes dados sobre a escola: “Bia apontou ser a sala de aula, Sandra, a biblioteca, já Damião, o portão que dá acesso à saída após a aula” (Candian, 2021); sobre o bairro onde a escola se situa: a maioria relatou que, além da escola, frequentava igrejas. O ponto fulcral sobre o bairro voltou-se para a violência e o lixo espalhado pelas ruas. Uma das estudantes, Sandra, contou que as pessoas não se preocupam em colocar o lixo para fora nos dias certos e que os cachorros o espalham pelas ruas causando um caos, mau cheiro, animais peçonhentos, doenças etc. Além disso, segundo eles/as, a coleta de lixo (sob responsabilidade da prefeitura da cidade) não é feita com muita frequência e isso não é incomum.

Esta conversa foi fundante na construção da proposta de intervenção no bairro, guiados pelo grupo de estudantes que também o habitava. Apesar de o grupo do projeto Cabeças Digitais (os/as estudantes) ter escolhido um percurso, de um lado iam eles/as e, de

outro, o grupo GET; raros eram os encontros. Isso sinalizou que ainda não havia vínculo com o GET, e que talvez, com o tempo, os laços se estreitassem e todos/as ficassem mais próximos. Depois dessa caminhada, promoveu-se um momento de confraternização com um lanche e uma conversa; porém, pouca gente participou efetivamente. Faltava sintonia entre os grupos, o que já havia sido percebido na caminhada.

Mas, a caminhada foi decisiva para identificar que o bairro estava muito sujo e que este problema deveria ser abordado pelo projeto, como intervenção. Nos encontros subsequentes, os debates e planejamentos deram-se em meio a um globo terrestre, mapas físicos do Brasil, da cidade e do bairro em que viviam, a fim de trabalhar a localização espacial (do macro para o micro) e de refletir em conjunto sobre o estar no mundo, fazendo parte de um contexto maior e múltiplo. A discussão acerca das consequências do lixo nas ruas e possibilidades para mudanças estruturou-se como foco.

O grupo pesquisou na internet e dialogou sobre “modos de agir para afetar a realidade do bairro”. A ideia era que as alunas e alunos buscassem inspiração em projetos registrados na rede, com o objetivo de organizar a “lista de desejos” para o desenvolvimento de ações. Os/as estudantes, nos computadores disponíveis, ficaram livres para essa busca. Leram, assistiram a conteúdos em vídeos, anotaram ações realizadas por outros e se reuniram para conversar e partilhar o que fora encontrado. A lista de desejos foi consensuada:

- Confecção de cartazes conscientizadores acerca da necessidade de se preservar o meio ambiente, e colagem no bairro e pela escola - opção por lambe-lambes.
- Panfletagem conscientizadora, de casa em casa, nos bares, nas ruas, em múltiplos espaços.
- Reunião com membros da Associação de Moradores para conscientizar a população acerca do lixo e criação de grupo no Whatsapp.
- Organização de palestra na escola com um profissional do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (Demlurb), da Prefeitura da cidade.
- Ensinar a reciclar o lixo e criar placas com o lixo coletado.
- Criação de animação para serem exibidas às crianças da escola.
- Criação de carta aberta à Prefeitura para a criação de um ecoponto na comunidade.
- Construção de uma hortinha na escola usando lixo (garrafas-pet) e buscar irrigação com tecnologia (Arduino). (Candian, 2021)

A respeito “dos lugares preferidos”, a biblioteca e o portão de saída possibilitam a conexão com o mundo; seja através da leitura, seja através da saída, literalmente. Através da saída pelo portão (caminhada), os/as participantes do Projeto conectaram mundo-escola e foram em busca da matéria para o desenvolvimento das ações.

A perspectiva de Educação Aberta, assumidamente crítica, torna possível tais reflexões, debates e interferências. Integram-se universidades, escolas, comunidades, estudantes, ambientes... Todos são corresponsáveis, em processos insurgentes, decoloniais.

Na obra “*P de Professor*”, Jorge Larrosa (2018, p.182), ao ser indagado sobre a palavra experiência, reflete: “[...] pôr algo do mundo sobre a mesa, fazê-lo sensível e tentar convertê-lo em algo público, em algo comum, em algo sobre o que se possa pensar, sobre o que se possa colocar em relação a nossas formas (singulares e coletivas) de viver e de estar juntos”. Assumir o bairro como nossa casa é colocar o mundo sobre a mesa, se abrir, se engajar, ser ativista por meio da conscientização e tal transgressão só é possível por meio da amorosidade freiriana. Não se renuncia à rigorosidade para se assumir amorosidade nos espaços escolarizados. O rigor é compreendido como respeito ao outro e a si mesmo.

A construção dos cartazes, lambe-lambes durou algumas semanas, pois foi necessário aperfeiçoar a utilização do 'Impress', bem como de buscadores de internet. A perspectiva era de não simplesmente “ferramentar” o grupo para o uso do *software*, mas aperfeiçoar o uso para as necessidades surgidas, uma vez que, segundo Martín-Barbero (2014, p.66), o uso instrumental dos meios das tecnologias

é aquele que abstraindo os meios de suas particularidades comunicativas, e de sua densidade cultural, serve-se delas unicamente como ‘ajudas’ exteriores ao processo pedagógico ou como exercícios puramente formais: aprende-se a usar o computador não para inseri-lo como estratégia de conhecimento, mas para que o aluno possa atestar que aprendeu a usá-lo.

A discussão girou em torno das ferramentas, das mensagens transmitidas pelos cartazes, dos modos de fomentar o ativismo, das visões críticas para uma práxis freiriana e do engajamento, na linha da educação *hacker*. Os paradoxos emergiram nos diálogos e nas produções em relação ao lixo: ao lado de uma imagem em que se lia “Proibido lixo”, surgia a seguinte mensagem: “A poluição está matando o nosso planeta. Os lixos jogados na rua estão causando muitas doenças”. Debateu-se sobre as estratégias para convencer as pessoas a cuidar do bairro, de ser parte e se assumir sustentável. Será que aquelas mensagens que são impressas atrás dos maços de cigarro fizeram pessoas deixarem de fumar, ou as limitações de espaços para fumar criaram uma cultura mais forte antitabagista? Ou os dois?

Tais reflexões promoveram táticas em que poucos cartazes foram feitos para colar ao longo do percurso escolhido. Então, a pesquisadora teve a ideia de convidar Thalita Barbosa, uma artista do Coletivo Feminista de Lambe-Lambe “Lambe Mais Oprime Menos (LMOM)”

para mediar uma oficina de construção de cartazes/lambe-lambe, que parte da ideia de que “uma hora que um lambe-lambe resiste na rua vale mais que anos numa galeria de arte”. A ideia de que é possível que as pessoas emprestem suas vozes para questionar o funcionamento das cidades ou da sociedade, como era o caso do LMOM, nasceu do incômodo de suas participantes (unicamente mulheres) com o caráter machista e misógino da política institucional brasileira.

Essas práticas de intervenção urbana nos remetem ao que Lange e Waal (2019) dizem sobre “hackeio”. Os *hackers* de computador são *experts* em computação e adentram as máquinas com propósitos críticos, de dar acesso, de transgredir espaços, para mostrar que nada é inviável e é possível (e às vezes necessário) entrar sem ser convidado, para, assim, desvelar o que está por detrás do controle. Daí a ideia de cultura *hacker*. Essas ideias, que integram as intervenções desenvolvidas pelo Cabeças Digitais, sugerem que todos/as assumam a responsabilidade no processo de reconstrução das cidades, de espaços e lugares, agindo para transformar o que for necessário. O imbricar entre a educação aberta crítica, sustentável, e as práticas educativas decoloniais se tornam ainda mais evidentes. É preciso pensar, com aquelas meninas e meninos, possibilidades de intervir de maneira crítica, criativa e acessível no espaço habitado por elas e eles.

Assim, se desenhou na pesquisa a conscientização-ativista, de modo a nos mostrar as possibilidades para aulas decoloniais, engajadas.

A perspectiva no Cabeças Digitais não era ensinar a programar ou qualquer outra coisa do tipo, mas promover experiências que englobassem outras formas de lidar com o computador ou com qualquer outra tecnologia que estivesse ao alcance dos/as envolvidos/as, inclusive tecnologias analógicas, como foi o caso dos lambes e das camisas feitas com estêncil. Não se trata de usar, mas de cocriar, de se assumir como parte, como corresponsável pelos espaços, pelo outro e por si.

Izabel Goudart, quando decidiu incorporar o bordado no projeto Aprender Brincando, foi questionada – “mas onde tá o digital?”. Em resposta

O digital tá na cultura que ele traz. Na transformação dos ambientes, nessas transformações... não necessariamente porque eu tô trabalhando com Arduino aqui. Também tinha [tecnologia digital], mas incluímos outras formas também, a fim de trazer o que a Cultura Digital nos trouxe para trabalhar colaborativamente (Goudart, 2021 – Sessão dialógica. (in Candian, 2021).

O filósofo Yuk Hui (2016) chama de “objetos digitais” aqueles que tomam forma em uma tela de computador ou se escondem no *back-end* de um programa, compostos de dados e metadados e, nesta época de mídia ubíqua, permeiam todos os aspectos de nossas vidas.

Valendo-nos da metáfora das redes, no digital e no mundo real, o projeto de intervenção do bairro foi fortalecido. Assim como Goudart comentou, projetos colaborativos estiveram presentes nas práticas e no dia da colagem dos lambes, quando novamente Thalita Barbosa, do LMOM, participou.

Os mapas feitos no primeiro encontro foram retomados e todos/as saíram 'colando' os lambe-lambes. Além disso, durante o percurso, foi sugerido que aqueles/as que pudessem, que usassem as câmeras de celulares para registrar o percurso para, posteriormente, aprender a editar imagens e criar conteúdo audiovisual a serem divulgados.

Redes colaborativas: espaços de acolhimento e ativismo

A colaboração com o Grupo de Educação Tutorial, GET, no projeto de intervenção no bairro mobilizou todos/as a pensar questões pertinentes à realidade local e à apropriação crítica e criativa das tecnologias disponíveis. Com o GET, apesar de a parceria ter acontecido por conta do conhecimento técnico do grupo, encontros afetuosos também ocorreram e os vínculos foram sendo coconstruídos. Segundo a professora Rita, em reunião avaliativa: “Eles [em referência aos e às estudantes do Cabeças Digitais] *ficaram encantados* com a presença de vocês e ficavam esperando por vocês [...] eles ficaram encantados com a forma como vocês partilhavam o conhecimento, era algo diferente do nosso formato de escola” (In: Candian, 2021). E, segundo Janaina (estudante e membro do GET): “Eu achei muito interessante que, durante o processo... no início, eu percebia que eles sentiam que a gente estava muito distante deles. Mas, no final, eu percebi que eles começaram a se aproximar e a nos mostrar as dificuldades” (*Idem* à reunião avaliativa).

Para este projeto de intervenção, além do GET, outros dois grupos do campo das artes se juntaram: o coletivo de lambe-lambe 'Lambe Mais Oprime Menos' e o cineclube 'Cine Direto'. Ou seja, a tese integrou quatro grupos de pesquisa (incluindo o grupo de pesquisa liderado pela primeira autora, com participação da segunda autora) e o Cabeças Digitais, projeto desenvolvido dentro de uma escola pública com estudantes da educação básica. Este diálogo entre universidade e escola evidencia a relevância de uma ecologia de saberes, de ideias, de pessoas, de ambiências, de práticas interculturais.

Apesar de o local destinado ao Cabeças Digitais ser o laboratório de informática da escola, ele deixou de ser exclusivamente laboratório para se tornar ateliê de criação de lambe-lambe, de camisas personalizadas com estêncil, local de edição de vídeos. Com as redes de colaboração, foi criado um espaço de experimentação tecnológica que uniu programação, cinema, arte, lambe-lambe etc., como quer Felipe Fonseca acerca da “cultura digital experimental”:

A cultura digital experimental estimularia a invenção e a criação inclusive com o próprio meio, aqui sim aproximando-se da arte, mas também do desenvolvimento de novas tecnologias em si. Valorizaria o erro – como “matéria-prima do acerto” – e estaria mais orientada a gerar processos abertos e compartilhados do que chegar a produtos finalizados e fechados. Incorporaria práticas das culturas populares como a gambiarra e o mutirão na busca de novas possibilidades criativas. (Fonseca, 2014, p. 4-5)

Além de “laboratório experimental”, o Cabeças Digitais se tornava também, eventualmente, espaço de escuta acerca das questões relacionadas à vida dos/as estudantes que frequentavam o projeto, questões relacionadas à escola, às famílias, ao dia a dia no bairro onde habitam. Questões emergentes da/com a pesquisa, como por exemplo a fala de Damião, participante e estudante da escola, que relatou já ter sido confundido com um traficante e ter recebido uma “dura” da polícia quando, em determinada noite, voltava sozinho do culto (Candian, 2021). A Educação aberta, a pesquisa como ambiência formativa, engajada e emancipadora, criam espaços para tais emergências.

O quinto e o sexto princípio da ética *hacker* sugerem, respectivamente, a possibilidade de “[...] criar arte e beleza com o computador” e que “[...] os computadores podem mudar sua vida para melhor” (Levy, 2012, p. 29). “Criar” e “mudar” são movimentos do ativismo, cuja relação com o “inédito viável” tratado por Freire é latente. Segundo Freire (2015, p.221-222):

A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da *práxis*. Isso significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam [...] Mas, por outro lado, a *práxis* não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão.

O projeto de intervenção no bairro proporcionou a conscientização acerca do vivido, de modo a promover ações, como *práxis*. Falas como da estudante Luana: “O projeto que a gente tá fazendo é sobre o nosso bairro, pra *ajudar a melhorar*, a ficar menos poluído. Começou com um passeio que fizemos pelo bairro. Vimos bastante lixo pelas ruas”, complementada por “mostrar pros pais e pras crianças da escola, do bairro. E ainda, a partir

da pergunta sobre ‘qual a expectativa de ir pra rua?’”, teve a resposta: “a possibilidade de ‘ajudar mais!’” Além disso, em registros audiovisuais feitos no percurso pelo próprio grupo de estudantes, destacam-se: “A gente tá fazendo a caminhada da sustentabilidade”, “A gente tá colando cartazes para *ajudar* o meio ambiente” (Candian, 2021).

Finalizamos a apresentação dos dados com uma experiência muito potente: na semana após a experiência com este projeto de intervenção nas ruas do bairro, as alunas e os alunos estavam muito alegres e se apressaram em contar que funcionários do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (Demlurb) estavam no bairro para fazer uma limpeza geral pelas ruas. A suspeita era de que eles estavam lá em consequência da ação da semana anterior. Sabe-se que ação de limpeza acontece vez ou outra na cidade, cada mês em um bairro diferente e pode ter tido ou não relação com a ação promovida pelo projeto. Foi um feliz acaso? O fato é que surtiu um efeito muito impactante para o grupo do 'Cabeças', emanado das premissas da educação decolonial e da educação aberta.

(Re)Considerações finais, para não concluir

Os possíveis efeitos que ações emergentes como intervenções nos espaços de vivências, como ocorrido na pesquisa apresentada, capilarizaram o ensinamento Ubuntu. Estudantes, pesquisadores/as, docentes (e talvez a comunidade) passam a compreender que podem, sim, transformar o entorno, o outro e a si, e fazer a diferença para a comunidade. Mais uma vez, a díade “conscientização-ativismo” se faz presente, ao integrar o processo freiriano de denunciar e anunciar. Do mesmo modo, ressignifica o papel e o lugar da escola, refletindo sobre as possibilidades de uma educação aberta e decolonial. No decorrer do Projeto de Intervenção no Bairro, não se resolveu o problema do lixo, mas o discurso de mudança do mundo foi assumido por todos/as, especialmente pelas crianças, a partir da reflexão acerca da realidade e da promoção de ações. O “inédito viável” de Freire se fez presente. A comunidade viu seus filhos e filhas em ação.

Freire (2016) ressalta o caráter histórico da consciência de seres que, ao se assumirem como sujeitos, fazem e refazem o mundo. Em relação à intervenção, Freitas (2009, p. 2) esclarece que, nas pesquisas, não há controle do campo, o planejado dá lugar ao inesperado. São os processos que transformam pessoas, campos e potencialmente a educação. Afinal, “[...] se algum de nós pensasse em mudar o mundo sozinho, simplesmente na sua relação solitária com o mundo já dado, saberia, em pouco tempo, que isto não é um sonho possível.

É um devaneio esquizofrênico sem possibilidades. Não é um inédito-viável” (Freire, 2000, p. 17).

Como nos ensina a lenda Ubuntu, “Eu sou porque nós somos”. Afinal, o fazer coletivo foi potencializado na pesquisa de campo que reuniu grupos diversos e dispersos com o Cabeças Digitais. Que outros/as possam se integrar, sem soltar as mãos.

Referências

AGUADO, A. *et al.* Educação Hacker: uma proposta para a formação docente. **InovaEduc**, [S. l.], n. 3, ago. 2015. Disponível pelo endereço: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/inovaeduc/wpcontent/uploads/2015/n3.art1.pdf> Acesso em 30/01/2023.

BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências**. Salvador, EDUFBA, 2021. Disponível pelos endereços: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34368> OU <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34368/5/formacao-de-professores-na-cultura-digital-REPOSITORIO.pdf> Acesso em 30/01/2023.

BRUNO, A. R. Cultura Digital e Educação Aberta : as curadorias digitais como inter e intrafaces do ensino híbrido. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 115–126, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9861. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9861>. Acesso em 30/01/2023.

BRUNO, A. R. MATTOS, A. C. G. REA e POMAR: desdobramentos de uma Educação Aberta na Cibercultura. **EaD Em Foco**, v. 7. n1. 2017. <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i1.531> Acesso em 30/01/2023.

BRUNO, A. R. Educação Aberta e Cultura Digital: docênciaS, curadoria, redes sociais, percursos e espaços (trans)formativos. **Projeto em desenvolvimento, com fomento do edital CNPq 9/2020 (início 2021), bolsa de Produtividade em Pesquisa**, 2021.

CANDIAN, E. F; BRUNO, A. R. Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação e uma possível ‘educação hacker’. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 2, n. 17, p. 8-23, maio/ago. 2020.

CANDIAN, E. F. **Isto E Aquilo: a cultura hacker como outro mundo possível para a conscientização ativista na educação**. 2021. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

DAMIANI, M. F *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, UFPEL, Pelotas, n. 45, pp. 57-67, 2013.

FONSECA, F. S. **Redelabs: laboratórios experimentais em rede**. 2014. 106 f. *Dissertação* (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) – Instituto de Estudos da Linguagem e Laboratório de Estudos Avançados de Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, A. M. A. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis de. et al. (org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-21.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, M. T. A. A trajetória de pesquisa do Grupo LIC: formação de professores, letramentos e tecnologias digitais. **Texto para o Seminário Interno do PPGE**, UFJF, 2009.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

HUI, Y. **On the Existence of Digital Objects**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2016.

JOAQUIM, Bruno dos S.; VOVIO, Claudia; PESCE, L. Inclusão e letramento na Educação de Jovens e Adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Linguagem em Foco**, UECE. v. 12. n. 2., 2020. p. 248-268. Disponível pelo endereço: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053/3466> Acesso em 30/01/2023.

LEVY, S. **Os heróis da revolução: como Steve Jobs, Steve Wozniak, Bill Gates, Mark Zuckerberg e outros mudaram para sempre as nossas vidas**. Trad. Maria Cristina Sant'Anna. São Paulo: Évora, 2012.

LANGE, M. de; WAAL, M. de. **The Hackable City: Digital Media and Collaborative CityMaking in the Network Society**. [S. l.]: Springer 2019. (e-book).

LARROSA, J. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiapórico**. Organizadores Joaze Bernardino Costa; Nelson Maldonado Torres; Ramón Grosfoguel. – 2 ed; 1. Reimp, - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014

MATTOS, A. C. G.; BRUNO, A. R. Emergências da educação aberta no contemporâneo: MOOC, REA E POMAR. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível pelo endereço: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4517.pdf> Acesso em 30/01/2023.

MATTOS, E. A. C. **Ethos hacker e hackerspaces**: práticas e processos de aprendizagem, criação e intervenção. 2014. 144 p. *Dissertação (Mestrado)* – Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OSTETTO, L. E. A pesquisa em círculos tecida. In: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

PESCE, L. A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade. **REVEDUC** (UFSCar). v. 07, n. 02, 2013. p. 195-210. Disponível pelo endereço: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/749/270> Acesso em 30/01/2023.

PESCE, L. HESSEL, Ana Maria Di Grado. Ensino Superior no Contexto da pandemia da COVID-19. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 45, p.33-51, abr./jun. | 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8323> Acesso em 30/01/2023.

PESCE, L. Dispositivos digitais, Paulo Freire e decolonialidade: confrontos e avanços nos processos formativos. **Projeto em desenvolvimento, com fomento do edital CNPq 9/2022, bolsa de Produtividade em Pesquisa**.

PRETTO, N. D. L. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C., PRETTO, Nelson De Luca (org). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Salvador: EDUFBA, 2012.

PRETTO, N. D. L. Hackear a Educação. **Revista Facta**, Belo Horizonte, v. 3, p. 75-79, 2015.

PRETTO, N. D. L. Entrevista - Prof. Nelson Pretto - Universidade Federal da Bahia - UFBA. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 269-278, jan./abr. 2018.

SANTOS, A. I. Referencial Europeu de Educação Aberta - **OpenEdu Framework**. Vídeo disponível no Youtube em 10/11/2016 pelo endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=yE8q-6MWvcw> Acesso em 30/01/2023.

WALSH. C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**. Disponível pelo endereço: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532> Acesso em 30/01/2023.

Sobre as autoras

Adriana Rocha Bruno

Professora do Departamento de Didática e do Quadro Permanente do PPGEduc, UNIRIO, e Professora colaboradora do PPGE-UFJF. Recebe apoio do CNPq para o desenvolvimento de pesquisas. Doutora em educação, PUC-SP. E-mail: arbruno2208@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>

Elisiana Frizzoni Candian

Mãe do Thomas e do Gil (#maternidadenolattes), Professora de Arte na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e Doutora em Educação pelo PPGE-UFJF. E-mail: elisfrizzoni@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0857-643X>

Lucila Pesce

Professora do Departamento de Educação e do Quadro Permanente do PPGE, UNIFESP. Recebe apoio do CNPq para o desenvolvimento de pesquisas. Doutora em educação, PUC-SP. E-mail: lucila.pesce@unifesp.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Recebido em: 15/09/2023

Aceito para publicação em: 20/11/2023