

## QUE SIGNIFICA SER UM EDUCADOR ABERTO? UMA PROPOSTA DE DEFINIÇÃO

Fabio Nascimbeni - fabio.nascimbeni@unir.net – Univ. Intern. de la Rioja, Espanha

Daniel Burgos - daniel.burgos@unir.net - Univ. Intern. de la Rioja, Espanha

Edison Spina - spina@usp.br - Universidade de São Paulo, Brasil

**RESUMO.** *O artigo explora o processo de mudança pelo qual os professores universitários devem passar, se quisermos que eles se tornem fluentes nas abordagens da educação aberta. Por meio de uma revisão da literatura e de um conjunto de entrevistas com diversos especialistas no campo de Recursos Educacionais Abertos e educação aberta, temos desenvolvido uma definição original do educador aberto, levando em consideração os objetos — recursos educacionais — e as práticas — design, abordagens pedagógicas e de avaliação — das atividades do professor. Trabalhando na definição com os especialistas que entrevistamos, concluímos que a definição poderia ajudar os tomadores de decisões políticas e institucionais, assim como a comunidade de pesquisa na área da educação aberta, uma vez que ajudaria a definir a meta para as ações de desenvolvimento de capacidade dos professores no campo.*

**Palavras-chave:** *Educação Aberta, Ensino Superior, Professores, Recursos Educacionais Abertos.*

**ABSTRACT.** *The article explores the process of change that university professors need to go through if they are to become fluent open education. Through a literature review and a series of interviews with experts in open education and Open Educational Resources, an original definition of open educator was developed, which takes into account both the “objects” — educational resources and tools — and the “practices” — design, pedagogical approaches and assessment — of teacher’s activities. Working with the experts we interviewed, we conclude that the proposed definition could be useful for both political and institutional decision-makers as well as the research community in the field of open education, and we propose some further research lines.*

**Keywords:** *Open Education, Higher Education, Teachers Training, Open Educational Resources.*

---

Submetido em 26 de janeiro de 2018

Aceito para publicação em 08 de maio de 2018.

### POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

## 1. INTRODUÇÃO: O POTENCIAL NÃO CONCRETIZADO E NÃO ATENDIDO DA EDUCAÇÃO ABERTA

Na sequência de uma ampla consulta com especialistas em todo o mundo, o Joint Research Centre (JRC) da Comissão Europeia recentemente definiu a educação aberta como “um modo de realizar a educação, muitas vezes permitido pelas tecnologias digitais, com o objetivo de ampliar o acesso e participação de todos através da remoção de barreiras e tornar a aprendizagem acessível, abundante, e personalizável para todos” (INAMORATO DO SANTOS et al., 2016). A educação aberta tem um grande potencial de aumentar a qualidade, o acesso e a atratividade do ensino superior, estimulando “um sistema de ensino superior mais democrático e competitivo” capaz de “aumentar a integração da educação na vida cotidiana como parte do aprendizado ao longo da vida” (BUTCHER; HOOPEN, 2014, p. 9). O *OER Evidence Report* demonstra como o uso dos recursos educacionais com licenças abertas melhoram o desempenho do aluno, através da crescente confiança, satisfação e entusiasmo (DE LOS ARCOS et al., 2014).

Não obstante, se olharmos para a adoção de abordagens abertas nas universidades, o quadro é controverso. Por um lado, a pesquisa mostra que os Recursos Educacionais Abertos (REAs), os *Open Textbooks* e os Cursos Abertos On-line Massivos (*Massive Open Online Courses — MOOC*, em inglês) estão, cada vez mais, sendo adotados por universidades (GRODECKA; ŚLIWOWSKI, 2014; ESPOSITO, 2013; EUROPEAN COMMISSION, 2013); mas, por outro lado, o alcance da abertura na educação ainda está longe do seu impacto potencial (ROHS; GANZ, 2015; KORTMEYER, 2013; HOLLANDS; TIRTHALI, 2014; GLENNIE et al. 2012; OKADA et al. 2012; SANTOS 2011; DUTRA; TAROUCO 2007).

A conscientização dos REAs e dos *Creative Commons* está crescendo, mas os repositores dos REAs permanecem relativamente sem uso e desconhecidos se comparados aos três principais sites de recursos educacionais do *YouTube*, *Khan Academy* e *TED*. (DE LOS ARCOS et al, 2014, p. 4).

A situação está, certamente, evoluindo, mesmo que precisemos aceitar que a consideração feita por Conole em 2008 ainda esteja valendo hoje.

Indiscutivelmente, nunca houve um melhor alinhamento do pensamento atual em termos de boa pedagogia — enfatizando a natureza social e centrada no aprendizado, em vez de focar em relembrar o conhecimento — com as atuais práticas em uso das tecnologias — conteúdos gerados pelos usuários e os efeitos agregados em rede. Apesar disso, o impacto da Web 2.0 na educação tem sido menos dramático que seu impacto em outras esferas da sociedade. (CONOLE, 2008 apud WELLER, 2012, p. 89).

## 2. A IMPORTÂNCIA DOS EDUCADORES ABERTOS

Nos últimos anos, vários estudos têm investigado as razões pelas quais é lenta a adoção de abordagens abertas, incidindo principalmente nos REAs, mas também nas políticas abertas e nas práticas educacionais abertas (OPEN EDUCATION GROUP, 2015). No entanto, poucos projetos de pesquisa incidiram naquilo que achamos ser

uma das mais importantes barreiras à incorporação da abertura em educação, designadamente a necessidade de capacitar e motivar os educadores para que adotem as abordagens abertas em seus trabalhos diários. Em 2005, em um relatório apresentado pela UNESCO, Albright já reconhecia a importância do envolvimento de docentes, tanto através de iniciativas de cima para baixo como de baixo para cima (ALBRIGHT, 2005). Mais recentemente, Allen e Seaman consideram que “os docentes são os tomadores de decisão para a adoção dos REAs, em todas as disciplinas, na opinião dos chefes acadêmicos e dos próprios docentes” (2014), e Price afirma que “a única transformação sustentável na educação tem de ser de propriedade das pessoas que têm de implantá-la: os professores” (2015). No famoso modelo de Boyer, o trabalho dos professores é conceituado como um *continuum* que vai da descoberta — que inclui a pesquisa original — até a integração — que envolve a síntese da informação por todas as disciplinas —, a aplicação — que incide no serviço fora da academia — e o ensino (Boyer 1990). Acreditamos que a função de ensinar é o pilar para que as mudanças aconteçam, conforme sugeriu Pearce “É, indiscutivelmente, na quarta função de Boyer, que é a de ensinar, que vemos o maior impacto das tecnologias digitais e as abordagens abertas” (PEARCE et al 2010, p. 40). Analisando todos os aspectos de abertura em educação, Weller conclui na mesma linha de ideias:

Quando consideramos as mudanças na prática acadêmica, é no ensino, talvez, que vemos o maior potencial para que surja uma abordagem radicalmente diferente. Os três elementos chave - digital, em rede e aberto — convergem muito significativamente em torno da produção, pedagogia e oferta de educação. (WELLER, 2012, p. 85).

A transição de professores em direção à abertura deve ser vista no âmbito de um processo de abertura mais amplo, conectado com a crise dos sistemas universitários (SLEDGE; DOVEY FISHMAN, 2014; HIGH LEVEL GROUP ON THE MODERNISATION OF HIGHER EDUCATION, 2013) e com as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as redes sociais. Em geral, os professores universitários sempre foram considerados como aqueles que têm o conhecimento que precisa ser transmitido aos alunos para que estes se tornem educados. Tal papel de professor está sendo cada vez mais questionado pelos pesquisadores educacionais que reivindicam que, graças à propagação das TICs e às abordagens abertas, novas formas de aprendizagem social estão emergindo, que desafiam os papéis tradicionais nos sistemas educacionais e, em particular, a ideia de que os professores são os únicos que têm o direito de produzir conhecimento (SCHMIDT et al., 2009). Como escreve Ozturk,

Uma vez que a estrutura distribuída e em rede do conhecimento na era digital desafia a visão tradicional da educação entre os limites da escola e entre restritos períodos de tempo, o papel dos professores tem sido redefinido no contexto do paradigma conectivista para incluir ambientes de aprendizagem em rede. (OZTURK, 2015, p. 6).

Paradigma no qual os professores deveriam se tornar amigos críticos, coviajantes, mediadores, facilitadores (MCLOUGHLING; LEE, 2008; ANDERSON; DRON, 2011; DOWNES, 2012; RIVOLTELLA; ROSSI, 2012; BATES, 2015). Na verdade, tal mudança não deveria limitar-se apenas ao *staff* que tem a função de ensinar dentre as

universidades, mas se aplicar também a outras partes interessadas no processo de aprendizagem, tais como *designers* de currículo, treinadores de professores, consultores pedagógicos, *staff* de apoio e profissionais de garantia de qualidade.

### 3. UMA DEFINIÇÃO HOLÍSTICA DE EDUCADOR ABERTO

O projeto *Open Educators Factory* está abordando especificamente a necessidade de explorar o processo de mudança pelo qual os professores universitários precisam passar, se quisermos que eles adotem a abertura em suas atividades de ensino de maneira massiva (*Openness as Default*, em inglês), tornando-se não apenas fluentes nas abordagens abertas, mas também promotores da abertura no ensino superior. Para responder à multiplicidade de enfoques existentes (alguns mais centrados em conteúdos abertos, outros mais em práticas abertas etc.) sobre o que significa trabalhar de maneira aberta na educação contemporânea, a primeira fase do projeto tinha o objetivo de desenvolver uma definição holística de educador aberto para facilitar a colaboração e o entendimento entre essas diferentes visões e enfoques. Para fazer isso, executamos uma revisão da literatura em busca de definições, quadros conceituais e diretrizes, visando os professores universitários com o objetivo de melhorar o uso de abordagens abertas e, então, discutimos os resultados desse trabalho com vários especialistas no campo da educação aberta<sup>1</sup>.

Devido à natureza exploratória do estudo, adotamos uma abordagem qualitativa à coleta de dados e análise, usando entrevistas semiestruturadas, divididas em duas partes. Primeiro, uma série de entrevistas com questões abertas, abordando uma sequência de temas emergentes desde a literatura, que levaram à produção da primeira definição. Segundo, outra série de interações com os especialistas, realizadas a três, com uma atividade interativa na qual eles foram convidados a comentar, diretamente, e melhorar os diferentes componentes da definição elaborada na primeira parte.

Um primeiro resultado da revisão da literatura, corroborado pelos especialistas entrevistados, revela que, apesar das muitas definições dos REAs que existem na literatura científica e nos documentos de políticas educacionais, ainda existe algum grau de discordância sobre o que significa “abertura” (BATES, 2011; DEYMAN; FARROW, 2013; ROSSINI, 2010), o que se carece é de uma definição que englobe a abertura entre as atividades dos professores como um todo. Por outro lado, encontramos inúmeras análises, de vários aspectos, daquilo que um educador aberto poderia e deveria fazer. Muito se tem escrito e debatido sobre os REAs e MOOCs (ALLEN; SEAMAN, 2014; CORMIER, 2008; DE LOS ARCOS et al., 2014; KORTEMEYER, 2013; ROLFE, 2012; WILD, 2012, entre outros), sobre práticas educacionais abertas (ANDRADE et al., 2011; ESPOSITO, 2013; MURPHY, 2013; OKADA et al., 2012, NASCIMBENI; SPINA; TORI, 2014, entre outros), sobre design aberto (CONOLE, 2013; LAURILLARD, 2012; COCHRANE; ANTONCZAK, 2015 entre outros), ou sobre pesquisa aberta (PEARCE et al., 2010; WELLER, 2012 entre outros), mas é residual a literatura que aborda todos esses aspectos de maneira conjunta. Além disso, os professores são frequentemente visados para receber orientações que deveriam facilitar seu

desenvolvimento, com respeito a adoção das REAs (BUTCHER, 2015; GRODEKA; SLIWOWKI, 2014; KREUTZER, 2014; MCGILL, 2012, entre outros), ou com marcos de competências que deveriam estruturar seu desenvolvimento profissional, seja em termos gerais (UK DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION AND SKILLS, 2015; HIGHER EDUCATION ACADEMY, 2011), seja com específica referência ao uso da tecnologia (UNESCO, 2011).

Quando se pediu que destacassem uma definição geral de educador aberto, todos os especialistas entrevistados concordaram que, se nós quisermos que os professores não somente acompanhem, mas sim, conduzam as mudanças em relação à abertura na educação, precisamos ter uma compreensão clara e, possivelmente, compartilhada daquilo que queremos dizer com educador aberto. Isso ajudaria os tomadores de decisão em distintos níveis institucionais e de políticas públicas, bem como a população de professores em si, a terem um alvo de desenvolvimento claro em relação a qual trabalhar. Para preencher essa lacuna de uma definição holística que possa representar o alvo claro para a transformação de professores em educadores abertos, temos trabalhado uma definição que leva em consideração os objetos — o conteúdo e as ferramentas do ensino —, e as práticas — o *design* do aprendizado, as abordagens pedagógicas e de avaliação — das atividades dos professores. Conforme dito antes, esta definição está fundamentada na nossa revisão da literatura e tem sido trabalhada em colaboração com os especialistas entrevistados, cujas contribuições específicas são mencionadas mais adiante, na análise da definição.

Nossa definição de Educador Aberto é a seguinte. Um educador aberto escolhe usar as abordagens abertas, quando possível e apropriado, com o objetivo de remover todas as barreiras desnecessárias à aprendizagem. Ele trabalha através de uma identidade on-line aberta e usa as redes sociais para enriquecer seu trabalho, compreendendo que a colaboração assume responsabilidades em relação ao trabalho de outros.

Um educador aberto implementa a abertura ao longo de quatro áreas de atividade:

1. Implementa o *design* da aprendizagem aberta através do compartilhamento de suas atividades de planificação e construção de cursos com especialistas e com alunos antigos e potenciais, incorporando *inputs* e deixando transparente um traço do processo de *design*;
2. Usa conteúdos educacionais abertos, liberando seus recursos de ensino através de licenças abertas, facilitando o compartilhamento de seus recursos através dos repositores dos REAs e outros meios e adaptando, montando e usando os REAs produzidos por outros em seu ensino;
3. Adota práticas pedagógicas abertas, estimulando a cocriação de conhecimento por parte dos alunos através de colaborações on-line e off-line, permitindo aos aprendizes contribuir em recursos de conhecimento público; e

4. Implementa práticas de avaliação aberta, tais como a avaliação colaborativa e entre pares, engajando os alunos, bem como os atores externos na avaliação do aprendizado.

A definição começa com um parágrafo geral que contextualiza a esperada transformação dos professores no contexto de educação superior, afirmando que um educador aberto escolhe usar as abordagens abertas quando possível e apropriado, significando que a abertura deveria ser adotada sempre se e quando ela possa melhorar o processo de ensino e a acessibilidade e desempenho dos aprendizes. Conforme colocou um dos especialistas entrevistados, “Em síntese, para um educador aberto, abrir é a normalidade, fechar é uma exceção”. (MACKINTOSH, 2015). O parágrafo fornece uma clara resposta à questão sobre por que um educador deveria optar por abordagens abertas, a saber, para remover todas as barreiras desnecessárias à aprendizagem: aqui queremos dizer que tanto as barreiras relacionadas ao acesso, conectadas, por exemplo, com o status socioeconômico ou com as outras características específicas dos alunos, como as barreiras conectadas à personalização do aprendizado e aos estilos e preferências do aprendizado (TEIXEIRA, 2015). Então, especifica-se que, como sugeriu Weller durante a entrevista, um educador aberto trabalha através de uma identidade on-line aberta e se baseia nas redes sociais para enriquecer e implantar seu ensino, tornando clara a conexão entre ser aberto e estar em rede (WELLER, 2015). Finalmente, a definição enfatiza a importância de compreender a responsabilidade em relação ao trabalho de outros que vem junto com a adoção de abordagens abertas, significando que um educador aberto deve ser cauteloso acerca de assuntos como privacidade ou uso de dados pessoais (NERANTZI, 2015).

Em sua segunda parte, a definição sugere que a abertura deveria integrar todos os componentes do trabalho dos professores: a maneira como um professor projeta seus cursos, a maneira como cria, licencia e compartilha o conteúdo de aprendizado, as práticas pedagógicas e as abordagens de avaliação utilizadas. Primeiro, abrir o *design* da aprendizagem através da elaboração conjunta de currículo e cursos com seus pares e alunos e permitir que esses cursos evoluam e melhorem ano após ano, como “um modo criativo de dar o sopro de uma nova vida e ideias frescas no *design* de cursos” (COCHRANE E ANTONCZAK, 2015, p. 3). Segundo, abrir o conteúdo de ensino através da liberação de material de curso como REAs e certificar-se de que ele seja fácil de encontrar e de usar por outros (MCGREAL, 2015). Terceiro, adotar abordagens pedagógicas abertas, concebidas como “uma mistura de estratégias, tecnologias e comunidades em rede que tornam o processo e os produtos de educação mais transparentes, compreensíveis e disponíveis a todas as pessoas envolvidas” (GRUSH, 2014). Quarto, implantar práticas de avaliação inovadoras tais como a avaliação de pares ou e-portfólios, abrindo a avaliação também aos próprios cursos, para melhorá-los com base no *feedback* dos pares e dos alunos (NERANTZI, 2015). Ademais, abrir totalmente a educação significa, também, abrir as fronteiras organizacionais e de aprendizagem das atividades de ensino de uma pessoa; permitir, por exemplo, que alunos sigam cursos abertos, mesmo se eles não estiverem matriculados na universidade (DALSGAARD; THESTRUP, 2015; WELLER, 2015); ou, trabalhar para

solucionar as provisões em relação à acreditação do conhecimento adquirido (PETERSON, 2014; MACKINTOSH, 2015).

#### 4. EDUCADORES ABERTOS PARA ALÉM DOS REAS

As poucas definições existentes de Educador Aberto — provavelmente por conta de que foram desenvolvidas quando os REAs estavam no centro do debate da educação aberta — foram construídas em torno da ideia de que um professor aberto é aquele que faz uso dos REAs. Por exemplo, em 2009, Wiley e Hilton definiram os educadores abertos como aqueles que “publicam seus materiais de curso on-line mediante uma licença aberta antes de começarem o curso e convidam os alunos de fora de sua universidade a participarem do curso juntamente com os alunos oficiais do curso” (WILEY; HILTON, 2009, p. 11). Mesmo que essa definição contenha um elemento fundamental de abertura, nomeadamente, a importância de abrir os cursos a alunos não matriculados, acreditamos que adotar os REAs é, simplesmente, o primeiro passo necessário para que os professores se tornem educadores abertos, e que outros elementos deveriam estar presentes na definição de Educador Aberto, a começar pela adoção do ensino aberto (MCGREAL, 2015).

Adaptando o trabalho de McLoughlin e Lee (2008), Stacey (2013) e Reynolds (2015), propomos algumas reflexões sobre o quê queremos dizer com ensino aberto. Primeiro: ensino aberto significa engajar o aprendiz no processo social de desenvolvimento de conhecimento, ao invés de simplesmente deixá-lo usar a informação e o material de aprendizagem apresentados pelo professor. Segundo: ensino aberto significa considerar o aprendiz como agente individual e independente dentro do processo de aprendizagem, permitindo-lhe operar independentemente e aprender no seu próprio ritmo, na sua própria direção, com suas próprias conexões. Terceiro: ensino aberto significa considerar sua sala de aula como uma rede de aprendizagem, na qual cada conexão representa a possibilidade de aprender, usar as pedagogias *peer-to-peer*, ou de pessoa para pessoa, e trabalhos de grupo em vez do autoestudo e das pedagogias de aprendizagem didática baseadas em sala de aula. Finalmente, conforme ênfase dada durante a entrevista por dois especialistas, dentro do ensino aberto os educadores devem dar apoio às conexões, diálogos e links dentro e por todas as comunidades de aprendizagem com o propósito de compartilhar ideias e resolver problemas (MCGREAL, 2015). Em suma, o coração da pedagogia aberta reside em tirar vantagem total das possibilidades oferecidas pela *web*, através de um elevado grau de socialização e interatividade. Uma definição interessante de ensino aberto, que conecta os REAs e as práticas educacionais abertas (PEA), foi fornecida durante nossas entrevistas: “O bom ensino aberto é aquele que pode transformar o acesso aos bons REAs, através das REAs organizadas, em aprendizado significativo” (TEIXEIRA, 2015).

Acreditamos ser importante desconectar o conceito de educação aberta do uso dos REAs, pois muitos professores estão realmente usando metodologias abertas em suas atividades na sala de aula, por exemplo, ao incrementar a cocriação de conhecimento dos alunos permitindo-lhes enriquecer o conteúdo do curso com

qualquer informação complementar que eles julgarem importantes. Na nossa visão, estes professores podem ser considerados educadores abertos mesmo que eles não usem — ou, talvez, nem ao mesmo saibam da existência dos REAs. Em vez de incidir nos REAs, como primeiro passo necessário à abertura, a definição de educador aberto proposta acima fornece um número de pontos de acesso à abertura (*design* de aprendizagem, conteúdo, pedagogia e avaliação), com o objetivo de motivar um professor que já está acostumado a pensar abertamente em uma dessas áreas de atividade, a explorar e adotar as abordagens abertas em outras áreas. Poder adotar este enfoque holístico é sumamente importante, porque deixa os professores livres para experimentar nas diferentes áreas da educação aberta, facilitando o fortalecimento das competências existentes e a criação de novas habilidades.

## 5. CONCLUSÕES

A fim de facilitar o processo de transição que os professores universitários têm de passar para que abracem a abertura nas suas atividades de ensino, temos trabalhado e apresentado uma definição original de educador aberto que pretende ir além do uso dos REAs, levando em conta tanto os recursos quanto as práticas de ensino — *design* de aprendizagem, abordagens pedagógicas e avaliação — das atividades dos professores. A definição mostra claramente a forte relação entre o uso de abordagens abertas e a atitude colaborativa dos professores universitários, na qual as identidades on-line abertas parecem ser uma chave para o desenvolvimento das estratégias de educação aberta.

Discutindo a definição com especialistas do campo, reconhecemos que uma definição holística de educador aberto seria útil para os decisores políticos e institucionais assim como para a comunidade de pesquisa na área da educação aberta, enquanto ajudaria a definir a meta para as ações de desenvolvimento de capacidade dos professores no campo.

Estas considerações irão guiar a segunda fase de nossa pesquisa, na qual iremos testar a definição através de uma plataforma *web* de autoavaliação entre professores de diferentes universidades, para aferir seu nível de aceitação e sua relevância aos olhos dos educadores, e para validar a ideia que uma real transformação em educador aberto deveria enfrentar ao mesmo tempo todas as áreas de trabalho dos professores, deixando tempo e espaço para identificar as fragilidades e lacunas da generalidade dos professores no que se refere a abertura, e valorizar aquilo que os professores mais avançados a esse respeito fazem já com mestria.

Na segunda fase da pesquisa, iremos compartilhar a definição com diferentes comunidades de pesquisadores e expertos do tema Educação Aberta, como por exemplo a rede REA Brasil<sup>ii</sup>, no Brasil, e a comunidade *Association for Learning Technology*<sup>iii</sup>, na Inglaterra, para continuar a discussão sobre as características que um Educador Aberto teria que ter, com o intuito de balancear a necessidade de chegar a uma compreensão comum respeitando as diferenças entre as culturas pedagógicas dos indivíduos, das instruções e dos sistemas educativos.

## REFERÊNCIAS

- ALBRIGHT, P. Internet discussion forum on open educational Resources. **Open content for higher education**, v. 37, p. 16, 2005.
- ALLEN, E. & SEAMAN, J. **Opening the Curriculum**: Open Educational Resources in U.S. Higher Education, Babson research group, 2014.
- ANDERSON, T. & DRON, J. Three Generations of Distance Education Pedagogy, **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v.12, n.3, 2011.
- ANDRADE, A. et al. **Beyond OER**: Shifting Focus to Open Educational Practices. OPAL report, 2011.
- BATES, T. **A reflection on the OER debate: Every Which Way but Loose**. 2011. Disponível em <<http://www.tonybates.ca/2011/03/18/a-reflection-on-the-oer-debate-every-which-way-but-loose/#sthash.W46gsMWv.dpuf>>. Acesso em: 02 maio 2018.
- BATES, T. **Teaching in the digital age**. BC Open Textbooks, 2015.
- BOYER, E. L. **Scholarship reconsidered**: Priorities of the professoriate. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- BUTCHER, N. **A basic guide to open educational resources**. Vancouver: Commonwealth of Learning, 2015.
- BUTCHER, N. & HOOSEN, S. **How openness impacts on higher education**. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2014.
- COCHRANE, T. & ANTONCZAK, L. **Developing students' professional digital identity**. 11th International Conference Mobile Learning, 2015.
- CONOLE, G. New Schemas for Mapping Pedagogies and Technologies. **Ariadne**, v. 56, 2008.
- CONOLE, G. **Designing for Learning in an Open World**. New York: Springer, 2013.
- CORMIER, D. **Open Educational Resources: The implications for educational development**, 2008.
- DE LOS ARCOS, B., FARROW, R., PERRYMAN, L.A., PITT, R. & WELLER, M. OER Evidence Report 2013-2014. **OER Research Hub**, 2014.
- DALSGAARD, C. & THESTRUP, K. Dimensions of Openness: Beyond the Course as an Open Format in Online Education. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.16, n.6, 2015.
- DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION AND SKILLS OF THE UK. **Fulfilling our potential**. Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice, 2015.
- DEYMAN, M.; FARROW, R. Rethinking OER and their Use: Open Education as Bildung. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.14, n.3, 2013.

DUTRA, R.; TAROUÇO, L. Recursos Educacionais Abertos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5 n.1, jul. 2007.

DOWNES, S. **Connectivism and Connective Knowledge**: essays on meaning and learning networks. Ottawa: National Research Council Canada, 2012.

ESPOSITO, A. Neither digital or open. Just researchers: Views on digital/open scholarship practices in an Italian university. **First Monday**, v. 18, 2013.

EUROPEAN COMMISSION. **Communication on 'Opening up Education**: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. Luxembourg: European Commission, 2013.

GLENNIE, J.; HARLEY, K.; BUTCHER, N.; VAN WYK, T. (Eds.). **Open Educational Resources and Change in Higher Education**: Reflections from Practice. Vancouver: Commonwealth of Learning, 2012.

GRODECKA, K.; ŚLIWOWSKI K. **OER Mythbusting! Open Educational Resources Policy in Europe**. Creative Commons, 2014.

GRUSH, M. **Open Pedagogy: Connection, Community, and Transparency**. 2014. Disponível em: <<http://campustechnology.com/articles/2014/11/12/open-pedagogy-connection-community-and-transparency.aspx>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

HIGH LEVEL GROUP ON THE MODERNISATION OF HIGHER EDUCATION. **Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions**. Luxembourg: European Commission, 2013.

HIGHER EDUCATION ACADEMY. **The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education**, 2011.

HOLLANDS, F. M.; TIRTHALI, D. **MOOCs: expectations and reality**. Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, New York: Columbia University, 2014.

KORTEMAYER, G. Ten Years Later: Why Open Educational Resources Have Not Noticeably Affected Higher Education, and Why We Should Care. **EDUCAUSE Review**, 2013.

KREUTZER, T. **Open Content - A Practical Guide to Using Creative Commons Licenses**. Bonn: German Commission for UNESCO, 2014.

INAMORATO DOS SANTOS, A.; PUNIE, Y.; CASTAÑO-MUÑOZ, J. **Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions**. JRC Science for Policy Report, EUR 27938 EN, 2016.

LAURILLARD, D. **Teaching as a design science**: Building pedagogical patterns for learning and technology. New York: Routledge, 2012.

McGREAL, R. **Entrevista**, 3 nov. 2015.

MACINTOSH, W. **Entrevista**, 21 jul. 2015.

MCGILL, L. **JISC Open Educational Resources infoKit**. London: JISC, 2012.

MCCLOUGHLIN, C. & LEE, M. J. W. The 3 P's of pedagogy for the networked society: Personalization, participation, and productivity. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 20, n. 1, p. 10–27, 2008.

MURPHY, A. Open educational practices in higher education: institutional adoption and challenges. In: **ODLAA Education Summit**, 4-6 fev. 2013, Sydney, Australia, 2013.

NASCIMBENI, F., SPINA, E., TORI, R. The complexity of Open Education: the case of Brazil. In: International Conference on Education and New Learning Technology (EDULEARN), 6., 2014, Barcelona.

NERANTZI, C. **Entrevista**, 30 de outubro 2015.

OKADA, A.; MIKROYANNIDIS, A.; MEISTER, I.; LITTLE, S. “Colearning” - collaborative networks for creating, sharing and reusing OER through social media. In: **Innovation and Impact - Openly Collaborating to Enhance Education**. Cambridge, UK, 16-18 abr. 2012.

Open Education Group. **The Review Project**. 2015. Disponível em: <<http://openedgroup.org/review>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

OZTURK, H. T. Examining Value Change in MOOCs in the Scope of Connectivism and Open Educational Resources Movement. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 16, n. 5, 2015.

PEARCE, N.; WELLER, M.; SCANLON, E. ; KINSLEY, S. Digital scholarship considered: How new technologies could transform academic work. **Education**, v. 16, n. 1, 2010.

PETERSON, P. **Alternative Ways to Earn Your Degree: Discussing OER University with Rory McGreal**. 2014. Disponível em: <[https://study.com/articles/Alternative\\_Ways\\_To\\_Earn\\_Your\\_Degree\\_Discussing\\_OER\\_University\\_with\\_Rory\\_McGreal.html](https://study.com/articles/Alternative_Ways_To_Earn_Your_Degree_Discussing_OER_University_with_Rory_McGreal.html)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PRICE, D. **What Will Education Look Like in a More Open Future?**. 2015. Disponível em: <<http://ww2.kqed.org/mindshift/2015/04/16/what-will-education-look-like-in-a-more-open-future>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

REYNOLDS, R. **Eight qualities of Open pedagogies**. 2015. Disponível em: <<https://nextthought.com/thoughts/2015/02/ten-qualities-of-open-pedagogy>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

RIVOLTELLA, P. C. & ROSSI, P. G. (Eds.) **L'agire didattico**. Brescia: Editrice La Scuola, 2012.

ROHS, M; GANZ, M. **MOOCs and the Claim of Education for All: A Disillusion by Empirical Data**. International Review of Research in Open and Distance Learning, v. 16, n. 6, 2015.

ROLFE, V. Open educational resources: staff attitudes and awareness. **Research in Learning Technology**, v. 20, p. 1-13, 2015.

ROSSINI, C. **Aprendizagem digital, recursos educacionais abertos e cidadania**. 2010. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=17946>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

- SANTOS, A.I. **Open Educational Resources in Brazil: state of the art, challenges and prospects for development and innovation**. Moscow: UNESCO IITE, 2011.
- SCHMIDT, J.P., GEITH, C., HÅKLEV, S., & THIERSTEIN, J. Peer-To-Peer Recognition of Learning in Open Education. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 5, 2009.
- SLEDGE, L.; DOVEY FISHMAN, T. **Reimagining Higher Education**. Deloitte University Press, 2014.
- STACEY, P. **The Pedagogy of MOOCs**. 2013. Disponível em: <<http://edtechfrontier.com/2013/05/11/the-pedagogyof-moocs/>>. Acesso em: 9 maio 2018.
- TEIXEIRA, A. **Entrevista**, 7 out. 2015.
- UNESCO. **UNESCO ICT Competencies Framework for Teachers**. Paris: UNESCO, 2011.
- WELLER, M. **Entrevista**, 11 jun. 2015.
- WELLER, M. **The Digital Scholar**. London: Bloomsbury Academic, 2012.
- WILD, J. **OER Engagement Study: Promoting OER reuse among academics**, 2012. Projeto SCORE.
- WILEY, D.; HILTON, J. Openness, dynamic specialization, and the disaggregated future of higher education. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 10, n. 5, 2009.

---

<sup>i</sup> Os especialistas entrevistados são Wayne Macintosh, da OER Foundation; Rory McGreal, da Athabasca University; Chrissi Nerantzi, da Manchester Metropolitan University; Antonio Teixeira, da Universidade Aberta de Portugal; e Martin Weller da Open University, UK.

<sup>ii</sup> Rede REA Brasil. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/>>. Acesso em: 20 maio 2018.

<sup>iii</sup> Association for Learning Technology. Disponível em: <<https://www.alt.ac.uk/>>. Acesso em: 20 maio 2018.