



Revista Organizações & Sociedade  
2022, 29(103), 766-799

© Autor (es) 2022

DOI 10.1590/1984-92302022v29n0036PT

ISSN 1984-9230

www.revistaoes.ufba.br

NPGA, Escola de Administração

Universidade Federal da Bahia

Editor Associado:

Marcelo Bispo

Recebido: 28/02/2022

Aceito: 11/07/2022

# Uma Forma Pragmática de Abrir a Pesquisa e a Educação em Gestão: Ludicidade, Ambiguidade e Desterritorialização

François-Xavier de Vaujany<sup>a</sup>

Maximilian Heimstädt<sup>bc</sup>

<sup>a</sup> Universidade Paris-Dauphine PSL, Paris, França

<sup>b</sup> Instituto Weizenbaum, Berlim, Alemanha

<sup>c</sup> Universidade de Bielefeld, Bielefeld, Alemanha

## Resumo

O movimento da ciência aberta alcançou a pesquisa e a educação em gestão. Em todo o mundo, os acadêmicos de gestão discutem, pesquisam e avaliam formas de tornar as suas práticas de trabalho menos “fechadas” e mais “abertas”. Entretanto, de que forma, exatamente, essas novas práticas de trabalho mudam o conhecimento e o ensino em gestão depende, em grande medida, da interpretação filosófica que os profissionais fazem de 'abertura'. Atualmente, a abertura na pesquisa e na educação em gestão é interpretada principalmente como uma característica da entrada ou saída do trabalho de conhecimento. Essas interpretações concebem a pesquisa e a educação como entidades relativamente estáveis, que podem ser abertas em alguns pontos claramente definidos. O nosso estudo tem por objetivo superar essa concepção e propor uma interpretação nova e mais radical de abertura. Propomos reconsiderar a abertura por meio da abordagem processual do Pragmatismo americano e, assim, em um sentido que dispense a exigência da predisposição da pesquisa e da educação como entidades estáveis. Por meio desta interpretação de abertura, a pesquisa e a educação em gestão podem ser transformadas em um movimento democrático

coprodutivo, que pode trazer conhecimentos comuns entrelaçados com os verdadeiros problemas sociais e de gestão. Para oferecer uma primeira descrição da abertura como um processo que pode transformar a pesquisa e a educação em gestão, analisamos o material etnográfico a partir de dois tipos de experimentos pragmáticos, facilitados pelo primeiro autor entre 2016 e 2021. Identificamos três dimensões-chave no processo de abertura da pesquisa e da educação: ludicidade, ambiguidade e desterritorialização. O nosso estudo avança os debates sobre a questão de como a pesquisa em gestão pode ser mais imediatamente útil para abordar as preocupações dos profissionais e estudantes de gestão.

**Palavras-chave:** ciência aberta; abertura; pragmatismo; John Dewey; ludicidade; ambiguidade; desterritorialização; filosofia do processo.

## Introdução

Qual é a finalidade da pesquisa e da educação em gestão? Como a gestão e a educação devem ser conduzidas para cumprir este propósito? Os debates sobre essas questões moldaram o campo dos estudos de gestão e organização desde a sua gênese (Alvesson, Gabriel, & Paulsen, 2017; Brown, 2001; Clegg, Hardy, & Nord, 1996). Assim como outros campos profissionais, a pesquisa e a educação em gestão gozam de uma razoável autonomia profissional. Isso significa que pesquisadores e educadores estão, de certa forma, protegidos de pressões e exigências externas relacionadas à forma de realização do seu trabalho, à sua utilidade, ao seu impacto e ao seu valor para a sociedade. Para garantir que a pesquisa e a educação em gestão permaneçam relevantes para o público<sup>1</sup>, é muito importante, portanto, que os estudiosos em gestão criem espaços para a reflexão profissional e experimentem formas alternativas de realizar o seu trabalho acadêmico. No momento em que este rascunho foi escrito, uma das noções mais salientes em torno da qual tal reflexão e experimentação se desdobra é a de "ciência aberta" (Dobusch & Heimstädt, 2021; Evans, 2020; Heimstädt & Friesike, 2021; Leone, Mantere, & Faraj, 2021; Vicente-Saez & Martinez-Fuentes, 2018). Os defensores da ciência aberta argumentam que, para que o estudo em gestão possa cumprir, plenamente, as suas tarefas profissionais - ou seja, produzir conhecimento rigoroso e relevante - é necessário mudar algumas de suas práticas de pesquisa e educação (Aguinis, Banks, Rogelberg, & Cascio, 2020). A pesquisa em gestão deve tornar-se, nas palavras desses defensores, menos "fechada" e mais "aberta". O seu conhecimento, infraestruturas, práticas e perímetros de interação devem ser abertos não apenas a outros pesquisadores, mas também à sociedade em geral. Os limites precisam ser superados ou, como argumentam os defensores da ciência aberta, devem ser pelo menos mais facilmente transpostos. A partir dessa justificativa em favor da abertura, segue diretamente a pergunta: como a pesquisa e a educação em gestão devem ser abertas na prática? Quais são as principais dimensões que se tornam salientes em tais experiências de abertura?

A pesquisa em gestão, inicialmente, não conseguiu estar na vanguarda do movimento mais amplo da ciência aberta. Entretanto, quando este rascunho foi escrito, a transformação da pesquisa e da educação em gestão em direção a uma maior abertura parece estar em plena marcha. Novas formas de fazer pesquisa e educação em gestão, associadas ao movimento da ciência aberta, apresentam-se por meio de nomes como acesso aberto (Harzing & Adler, 2016), dados abertos

(Freese, 2007), revisão aberta por pares (Dobusch & Heimstädt, 2019), recursos educacionais abertos (Friesike, Dobusch, & Heimstädt, 2022) ou teorização aberta (Leone et al., 2021). Dentro desse conjunto de práticas científicas abertas existentes em gestão, podemos diferenciar duas interpretações de abertura: abertura como entrada (por exemplo, inclusão de pessoas não cientistas na coleta de dados) e abertura como saída (por exemplo, disponibilização online e sem custos de trabalhos de pesquisa para toda a população). Ambas as interpretações de abertura são performativas uma vez que transformam a pesquisa e a educação em gestão de diferentes maneiras. Entretanto, além dessa diferença superficial, as duas interpretações prevaletes de abertura compartilham um ponto em comum: o pressuposto filosófico de que a pesquisa e a educação tomam a forma de entidades estáveis que podem ser sistematicamente abertas em diferentes pontos e para diversos fins. Em torno dessa entidade estável, a sociedade está "lá", esperando que o evangelho da gestão chegue. Entretanto, defendemos que manter a suposição filosófica de entidades estáveis limita o número de formas pelas quais o estudo em gestão pode ser transformado e, portanto, o leque de novas preocupações e propósitos aos quais ele pode atender.

O nosso estudo pretende superar esse pressuposto filosófico e propor uma interpretação nova e mais radical de abertura no debate sobre a ciência aberta na pesquisa e educação em gestão. Propomos repensar a abertura por meio da abordagem processual do Pragmatismo americano e, assim, em um sentido que dispense a exigência da predisposição da pesquisa e da educação como entidade estável. Especialmente engajados com o trabalho de John Dewey (1938), desenvolvemos uma compreensão da ciência aberta como um processo de investigação aberta para a pesquisa e a educação em gestão: um movimento e processo contínuo e coprodutivo que pode levar ao conhecimento comum entrelaçado com verdadeiros problemas gerenciais e sociais. Para explorar mais detalhadamente como essa noção radical de abertura pode transformar a pesquisa e a educação em gestão e o que está em jogo para os estudiosos no processo de abertura de suas práticas e práticas de cultivo da abertura, analisamos o material etnográfico a partir de dois tipos de experimentos pragmáticos, que foram facilitados pelo primeiro autor entre 2016 e 2021. Este material (auto)etnográfico é usado para explorar e ilustrar o que está em jogo na abertura de práticas de pesquisa. Esta exploração servirá então como um convite para pesquisas futuras e sistemáticas sobre as modalidades de produzir pesquisa e educação abertas em gestão.

Como um entendimento pragmático da noção de abertura pode transformar a educação em gestão é ilustrado na vinheta etnográfica no *OpenAca*, um curso interminável sobre novas formas de trabalho, coproduzido por estudantes de mestrado, doutorandos, ex-alunos e acadêmicos, que resultou em um conjunto crescente de artigos, vídeos, *podcasts* e dados. Como na vinheta etnográfica do *OpenWalk*, um método inovador de pesquisa que envolve caminhar com gestores, ativistas, artistas, estudantes e acadêmicos no espaço público das cidades para investigar as questões específicas em jogo nas áreas visitadas e para construir, coletivamente, conhecimentos comuns sobre os problemas encontrados. Ambos os casos foram motivados pela vontade de experimentar e conferir mais abertura às práticas tradicionais de ensino e pesquisa.

O nosso trabalho conceitual e a nossa análise empírica contribuem para os debates dentro da pesquisa em gestão sobre como a disciplina pode atender não apenas aos seus próprios debates teóricos e enigmas, mas também ser mais imediatamente útil às preocupações dos profissionais e estudantes de gestão (Alvesson et al., 2017; Friesike et al., 2022). Entre as principais dimensões do processo de abertura, mostramos a importância da ludicidade (um afeto infantil) como uma

atmosfera geral (a generalização de um afeto em quase-materialidade inscrita além de um limite de tempo-espço) susceptível de ser cultivada tanto por pesquisadores quanto por gestores. Também esclarecemos a ambiguidade e a desterritorialização envolvidas no processo de abertura e de sua continuidade.

No restante deste estudo, forneceremos, primeiramente, uma visão geral do contexto maior e do projeto de ciência aberta e de abertura da pesquisa no contexto da pesquisa e educação em gestão. Em seguida, detalharemos o cenário etnográfico e o processo do *OpenWalk* e do *OpenAca*, o qual nos ajudou a sensibilizar e a iluminar o que está em jogo quando tratamos da abertura da pesquisa. Posteriormente, detalharemos os nossos casos e enfatizaremos três desafios importantes. Finalmente, exploraremos esses desafios a partir da perspectiva do Pragmatismo americano, especialmente da sua própria visão de ludicidade, ambiguidade e desterritorialização. Encerraremos com uma discussão geral sobre a forma pragmática de abertura da pesquisa e da educação em gestão.

## **Pesquisa e educação em gestão aberta**

### *Ciência aberta e pesquisa em gestão*

Podemos entender o “movimento da ciência aberta” (Bartling & Friesike, 2014) como uma força endógena de mudança dentro do campo profissional da ciência. Cientistas profissionais que estão convencidos e que tentam convencer os seus pares de que são necessárias mudanças na maneira como a pesquisa e a educação acadêmica são conduzidas, impulsionam o movimento de ciência aberta. Eles propõem que mais práticas "abertas" de pesquisa e educação (Heimstädt & Friesike, 2021; Kelleher & Bays, 2022) devem substituir as formas "fechadas" de fazer pesquisa e educar os estudantes. Membros do movimento da ciência aberta afirmam que a superação do atual sistema de ciência fechada e o avanço para um estado de ciência aberta produzirão uma série de efeitos benéficos para o campo profissional, incluindo a redução da má conduta acadêmica e de práticas de pesquisa questionáveis, o aumento da velocidade da comunicação científica e o desmantelamento das desigualdades entre o Norte e o Sul globais (Aguinis et al., 2020; Dobusch & Heimstädt, 2019; Leone et al., 2021).

O movimento da ciência aberta aberto surgiu nos anos 90, quando alguns acadêmicos começaram a compartilhar *preprints*, *software* e conjuntos de dados com os seus pares na Internet2. Nos primeiros dias do movimento da ciência aberta, essas ideias reformistas repercutiam, principalmente, nas disciplinas STEM<sup>3</sup>. A comunidade de pesquisadores de gestão tem sido relutante em adotar novas práticas científicas abertas há bastante tempo. Entretanto, o interesse do campo pela noção de ciência aberta tem aumentado nos últimos anos. Por um lado, os estudiosos da administração descobriram a ciência aberta como um novo tópico de pesquisa, frequentemente ligado a questões mais amplas de inovação e gestão do conhecimento (Beck et al., 2022; Vicente-Saez & Martinez-Fuentes, 2018). Por outro lado, a ciência aberta é cada vez mais incluída nas diretrizes das instituições de pesquisa (Aguinis et al., 2020; Friesike et al., 2022), discutida como parte do programa em importantes conferências sobre gestão (por exemplo, EGOS e AOM) e inscrita nas infraestruturas digitais que facilitam a pesquisa em gestão (por exemplo, novas revistas dirigidas à comunidade, como a Teoria da Organização, publicam todos os seus artigos sob licenças de acesso aberto). Nós, como autores deste artigo, escrevemos a partir da

perspectiva de cidadãos europeus de países não anglófonos (França e Alemanha). As nossas próprias experiências com a ciência aberta e a literatura sobre práticas de ciência aberta em que nos baseamos estão fortemente ligadas a esses contextos<sup>4</sup>. No entanto, embora reconheçamos que a ciência aberta tem diferentes condições prévias e assume diferentes formas no Brasil (a localização desta revista e provavelmente grande parte de seu público), nós também vemos evidências de uma tendência para a abertura lá. Para além dos estudos de gestão, encontramos evidências da popularidade das revistas e da cultura de acesso aberto no Brasil (Carvalho Neto, Willinsky, & Alperin, 2016). Ademais, descobrimos que pesquisadores brasileiros fizeram uso da ciência cidadã em suas atividades de pesquisa (Cunha et al., 2017). As barreiras linguísticas tornam mais difícil para nós avaliar o estado da ciência aberta na pesquisa e educação em gestão nesses países. Entretanto, tomamos como exemplo indicativo que esta revista, *Organizações & Sociedade*, tem uma política muito forte ("diamante") de acesso aberto e é organizada através de um software de código aberto para gerenciar a submissão de manuscritos e as revisões por pares.

Em conjunto, esses desenvolvimentos indicam a importância da ciência aberta para a pesquisa e educação em gestão em todo o mundo. Portanto, é muito importante analisar mais de perto como os pesquisadores e os educadores de gestão interpretam a noção de abertura e quais as consequências acarretadas por tais interpretações.

### *Da abertura como entrada/saída à abertura como processo*

Ao analisar a interpretação de abertura, até o presente momento, a maioria das práticas científicas abertas em pesquisa e educação em gestão se enquadram em uma de duas categorias. Na primeira categoria, a abertura é interpretada como a qualidade de uma produção. Mais proeminentemente, a publicação de acesso aberto se enquadra nessa primeira categoria (Harzing & Adler, 2016). Quando os estudiosos em gestão escolhem uma revista de acesso aberto (por exemplo, *Teoria da Organização*) ou optam pelo caminho da publicação de acesso aberto em uma revista híbrida, eles fazem uma escolha deliberada em favor dos direitos autorais e da acessibilidade legal dos resultados de sua pesquisa. De forma semelhante, os pesquisadores de gestão que publicam os seus dados subjacentes ou o seu código de *software* junto com os seus manuscritos executam uma forma de ciência aberta caracterizada pela saída (Freese, 2007). Outros estudiosos podem usar esses dados e códigos como recursos para os seus próprios projetos de pesquisa futuros, mas a acessibilidade inicial desses materiais é como saída. Tais formas de ciência aberta caracterizadas pela saída também podem ser encontradas na educação em gestão. Por exemplo, quando pesquisadores de gestão decidem disponibilizar gravações em vídeo de seus seminários como recursos educacionais abertos - por exemplo, licenciados abertamente em plataformas de vídeo de acesso aberto como o YouTube – a abertura é uma característica dos resultados da preparação de ensino dos acadêmicos (por exemplo, o curso de gestão "Organizando em Tempos de Crise", descrito em Friesike et al., 2022, p. 246).

Na segunda categoria, a abertura é interpretada como uma qualidade de uma entrada. As práticas que se enquadram nessa categoria são consideradas mais abertas do que as versões anteriores, pois permitem contribuições de uma gama maior de grupos sociais. Por exemplo, Dobusch e Heimstädt (2019) argumentam que as revistas de gestão deveriam experimentar um processo de revisão por pares mais aberto. Por exemplo, eles argumentam que o processo de

revisão por pares pode ser aberto convidando "todos os membros da comunidade mais ampla" a comentar um manuscrito (p. 613). De forma semelhante, o processo pode ser aberto permitindo "discussões recíprocas diretas entre autores e revisores" (p. 613). Ambas as propostas avançam uma interpretação de abertura como entrada para o processo de pesquisa. Outro tipo de prática da ciência aberta que interpreta a abertura como entrada é a ciência cidadã. Um número crescente de acadêmicos de usa novos serviços e ferramentas para o *crowd sourcing* como um método de pesquisa. Em uma revisão recente, Aguinis e colegas (2020) descobriram que, na pesquisa em gestão, o uso do *Amazon Mechanical Turk* (MTurk) - uma plataforma popular de *crowdsourcing* - aumentou de seis trabalhos em 2012 para 133 em 2019. Mais recentemente, Leone e colegas (2021) argumentaram que a pesquisa em gestão deveria tentar dar mais abertura não apenas à revisão ou coleta de dados pelos pares, mas também ao trabalho central da teorização propriamente dita. Eles propõem que os pesquisadores não apenas compartilhem os seus dados e materiais de pesquisa, mas também os seus "andaimos teóricos", ou seja, "as molduras, conceitos, relações teóricas e exemplos" (p. 727). Argumentamos que essa "teorização aberta" também se enquadra na categoria de abertura caracterizada pela entrada, pois defende que o trabalho dos pesquisadores de gestão deve incluir um conjunto mais amplo de entradas (conceitos, relações teóricas, e exemplos).

Essa breve visão geral das práticas científicas abertas na pesquisa e educação em gestão indica que a noção de abertura pode induzir práticas novas e frutíferas, mas que a forma e o efeito de tais práticas dependem da interpretação subjacente de abertura. Mostramos também que, até o momento, a abertura no campo da gestão é interpretada ou como saída ou como entrada. Interpretar a abertura como entrada ou saída parece, a princípio, uma dicotomia. Entretanto, de um ponto de vista filosófico, ambas as interpretações compartilham um pressuposto comum sobre a abertura: que a pesquisa e a educação em gestão são entidades estáveis que podem ser sistematicamente abertas em diferentes pontos e para vários fins. Essa suposição limita a gama potencial de práticas científicas abertas que derivam das interpretações de abertura e, portanto, o potencial da pesquisa e da educação em gestão de responder a novas preocupações e cumprir novos propósitos.

A partir de nossa revisão de literatura e do tempo que passamos como membros do movimento de ciência aberta em pesquisa e educação em gestão, aprendemos que a abertura e o processo de abertura quase nunca estão ligados a uma conversa filosófica sobre a ontologia da abertura ou abertura como uma ontogênese. A nossa ambição com este estudo é iniciar tal debate e propor uma compreensão processual da abertura como uma alternativa ao entendimento baseado na entidade dominante descrita acima. Para isso, mostramos primeiro vinhetas autoetnográficas de duas experiências com abertura em pesquisa e educação em gestão. Em seguida, interpretamos essas vinhetas através das lentes do Pragmatismo americano.

## **Duas experiências com abertura na França**

### *Projeto de pesquisa e descrição de nossas vinhetas etnográficas*

Nos dois cenários etnográficos detalhados aqui (ambos agrupando um conjunto de experimentos), gostaríamos de oferecer duas narrativas autoetnográficas nas quais o primeiro autor deste trabalho experimentou e acompanhou. Como pergunta, a etnografia depende especialmente da observação dos participantes (Bell, 2010; Ybema, Yanow, Wels, & Kamsteeg, 2009). É um

processo imersivo que envolve um corte da vida habitual de um pesquisador e o processo de fluir naturalmente com a comunidade e o mundo simbiótico em estudo. A personificação é fundamental. O que é sentido, feito, expresso pelo pesquisador é a medida primária da etnografia. Livros de registro, fotos, vídeos e até mesmo entrevistas podem alimentar o processo etnográfico. Mas, ao contrário da pesquisa baseada em casos de estudo (Yin, 2013), os pesquisadores reconhecem e endossam a visão de dentro e um senso de experimentação a partir de dentro. Isto não significa, necessariamente, que uma etnografia exija meses ou anos de participação (não interrompida), mas esta imanência e continuidade relativa no contexto de uma atividade (por exemplo, estar presente do início ao fim de um evento) é fundamental. A etnografia é altamente processual. Ela observa as coisas no processo, *in vivo*, com uma abertura para a pluralidade de modos de vida e de estar no mundo. Isso significa que a maioria das teorias etnográficas, notadamente na pesquisa em gestão, são relatos dinâmicos, processuais, compreensões ou explicações. Na continuidade da etnografia, a autoetnografia também depende de uma imersão e do uso de técnicas etnográficas, mas o contexto é diferente (Doloriert & Sambrook, 2012; Karra & Phillips, 2008). Os pesquisadores envolvidos em um processo autoetnográfico fazem parte da sociedade e do sistema em estudo. Eles não precisam se legitimar e ser "aceitos". Eles já fazem (ou já fizeram) parte da dança. Isso significa que a sua participação é diferente. Se a etnografia é um movimento da estranheza para a familiaridade e habitualidade, a autoetnografia é o oposto (é muito mais um movimento de rotinas e vulgaridade para a estranheza). Por exemplo, os consultores envolvidos na autoetnografia sobre o seu trabalho precisam sentir e fazer os outros sentirem em sua escrita o que é importante e o que é estranho em suas práticas (embora eles possam não ser sentidos como tal por muito tempo).

Os dois casos autoetnográficos que selecionamos são ambos casos de estudo aberto em gestão. Um deles relata uma experiência de abertura processual na educação em gestão (*OpenAca*) e o outro, na pesquisa em gestão (*OpenWalk*).

### *Exploração de dados*

No espírito da autoetnografia, o primeiro autor condensou algumas de suas observações em um diário de bordo detalhando, tanto quanto possível, o que, quando, onde e como ele vivenciou as suas experiências. Esse conjunto de notas constituiu um rico corpo de material, às vezes mobilizado em posts de mídia social, artigos em blogs e manuscritos de pesquisa produzidos durante a experiência e que contribuía para a própria experiência. No espírito da ciência aberta, os numerosos posts colaborativos, relatórios e artigos preenchidos por seus participantes (mais de 20 textos para *OpenAca* e mais de 50 para *OpenWalk*), memorandos e notas do primeiro autor, e dados de mídia social (todos os eventos específicos tinham uma *hashtag* que nos ajudou a encontrar os comentários, lugares e fotos relevantes no Twitter, Facebook ou Instagram) documentaram especialmente essas duas vinhetas autoetnográficas. Além disso, o sistema de saúde da Samsung (por meio do telefone celular do primeiro autor) captou os movimentos (caminhadas e uso de transporte público) nestes eventos abertos (muitas vezes envolvendo caminhadas e sequências ao ar livre). A Tabela 1 resume todos esses dados (em sua maioria públicos).

Numerosos dados on-line foram coproduzidos e utilizados abertamente para esta pesquisa. Em particular, *Framapads*, artigos colaborativos, *tweets* ou *posts* de mídia social eram dados públicos. Nós nos abstermos de compartilhar os diários de bordo do primeiro autor, notas pessoais e dados dos sistemas de saúde da Samsung (produzidos por seu smartphone) por razões de

privacidade. Para o *OpenWalk*, os artigos colaborativos faziam parte da pesquisa que queríamos implementar. Eles tornaram visível o conjunto maior de preocupações identificadas pelo grupo (especialmente as pessoas locais que se juntaram à caminhada) e ilustraram como a caminhada e o processo de discussão coletiva convergiram provisoriamente em torno de um conjunto chave de capítulos temáticos. Para a *OpenAca*, cada grupo de estudantes publicou um artigo (na plataforma Medium) e contribuiu para um *Framapad* específico, culminando em um relatório colaborativo sobre o que foi dito e feito. Filmamos a maioria das sequências fixas na universidade, fora dela ou em espaços público e as disponibilizamos online em um canal específico do YouTube dedicado ao curso. Nós transmitimos ao vivo algumas dessas sequências. Para abrir ainda mais o curso, também transmitimos o processo ao vivo, capturando o conjunto resultante de *tweets* em uma data posterior (graças a *hashtags* anuais). O professor e os alunos de doutorado envolvidos na coordenação identificaram os tópicos de cada ano. Utilizamos as discussões finais de cortes anteriores e os problemas emergentes que eles identificaram sobre as práticas de trabalho para dar uma primeira direção ao novo curso aberto. Tanto o *OpenWalk* quanto o *OpenAca* contribuíram, dessa forma, para um importante conjunto de dados públicos que ajudaram as próprias experiências (como parte de sua abertura) e ajudaram a sua análise no contexto deste estudo.

Tabela 1

**Base de dados etnográfica**

<b>Caso</b>	<b>OpenAca</b>	<b>OpenWalk</b>
<b>Documentos colaborativos</b>	<i>Framapads</i> <sup>5</sup> de cada sessão e outros artigos de textos colaborativos (por exemplo, Medium, LSB BR, e <i>The Conversation</i> ).	<i>Framapads</i> e textos colaborativos (por exemplo, <i>The Conversation</i> ).
<b>Memorandos e notas</b>	Primeiros memorandos e notas do autor feitos durante e logo após cada evento. Cada parágrafo do livro de bordo que reúne memorandos e notas corresponde a um código específico ( <i>LogbookACA</i> e o número do parágrafo: #1, #2. . . #n).	Primeiros memorandos e notas do autor feitos durante e logo após cada evento. Cada parágrafo do livro de bordo que reúne memorandos e notas corresponde a um código específico ( <i>LogbookWalk</i> e o número do parágrafo: #1, #2. . . #n).
<b>Dados de mídias sociais</b>	O curso incluiu várias plataformas para compartilhar, enriquecer e verificar o conteúdo (duas páginas no LinkedIn, uma no Facebook, uma conta no Twitter e um canal específico no YouTube). Também incluiu um blog específico reunindo todo o conteúdo e um projeto no Portal de Pesquisa com todas as lições inaugurais. Os dados de cada ano podem ser encontrados na <i>hashtag</i> #futureofworkttn2018 #futureofworkttn2019 #futureofworkttn2020 e #futureofworkttn2021	Vários grupos no Facebook, uma conta muito ativa no Twitter, uma conta na Instagram, um website, um blog e um canal específico no YouTube nos ajudaram a acompanhar e compartilhar os eventos. Utilizamos inúmeros <i>hashtags</i> .
<b>Dados geoespaciais</b>	Passos e movimentos capturados usando o aplicativo Samsung Health e Google Maps.	Passos e movimentos capturados usando o aplicativo Samsung Health e Google Maps.

Fonte: Criado pelos autores.



Para elaborar nossas duas narrativas autoetnográficas, focamos especialmente nas notas de experiência do primeiro autor e nos eventos e documentos colaborativos nos quais ele esteve pessoalmente envolvido. Além das coisas abertas, conceituamos todos os documentos como traços de um processo de abertura, especialmente o do presente compartilhado pelas pessoas envolvidas no *OpenAca* e *OpenWalk*. O que se abre é o presente, a memória imediata e compartilhada da caminhada ou do curso. Caminhar, conversar, compartilhar ideias e experimentar abrir e reabrir continuamente o presente (gradualmente) comum a todos os participantes (Semetsky, 2003). Entender como esse presente comum é construído e como o experimento o concretiza foi a preocupação central dos dados coletados e da interpretação desses dados. De certa forma, portanto, este artigo tece o seu próprio processo de investigação, entrelaçado com o processo de investigação descrito.

No espírito de uma etnografia, queremos salientar que falhamos em "tratar" sistematicamente os nossos dados, produzindo-os, compartilhando-os e discutindo-os com os participantes e entre os coautores deste estudo. Esse processo de falar sobre o material e fazê-lo falar (colocando as peças online) foi extremamente importante para o processo de reflexividade visado pela maioria dos relatos etnográficos. No entanto, pesquisas futuras tratarão, de forma mais sistemática, o que também pode ser visto como dados, especialmente para passar da sensibilização para a abertura para a exploração sistemática das modalidades de abertura.

## **Relatos etnográficos do *OpenAca* e *OpenWalk***

### *OpenAca: Abrindo as práticas de ensino de novas formas de trabalho*

O *OpenAca* começou em 2018 com um primeiro curso ministrado explicitamente aos estudantes de um programa de mestrado em gestão como uma experimentação aberta e uma experimentação com o processo de abertura. O seu slogan era "Um curso aberto a todos, interminável e contribuindo para o conhecimento comum", um "curso além das paredes da universidade", para o qual "todos os conteúdos coproduzidos tinham que ser de acesso aberto". Na apresentação do curso, explicitamos a referência à ciência aberta.

Nossa ideia envolveu um curso de 21 horas, que incluiu um seminário introdutório sobre perspectivas filosóficas e históricas sobre a transformação do trabalho. Esta sequência inclui uma palestra inaugural reescrita a cada ano pelo professor (o primeiro autor deste trabalho). Escolhemos um ou dois filósofos para explorar um aspecto da transformação do trabalho e as novas práticas de gestão. Isso foi também uma forma de ditar o tom para o curso aberto e de dar uma direção profunda e rigorosa às discussões. Todo o alvoroço e a tendência em torno de novas formas de trabalho e de organização poderiam levar a discussões superficiais e altamente performáticas. Esse era, pelo menos, o grande medo do primeiro autor envolvido neste processo. Para ele, também era importante "não se opor sistematicamente ao pensamento aberto demais e às palestras, à coprodução e à necessidade de ler, concentrar-se e refletir no primeiro desconforto da imobilidade" (LogbookWALK#9, 2018).

No total, quinze horas de ensino aberto seguem a palestra de abertura e o seminário<sup>6</sup>. Os estudantes são convidados a organizar sessões "fora dos muros", em particular nos "terceiros espaços" (Oldenburg, 1989) nos arredores de Paris. Eles podem usar qualquer técnica ou prática que desejarem. Eles também são encorajados a convidar "testemunhas principais" ("*grands*

témoins") que possam compartilhar suas experiências, pontos de vista e/ou pesquisas sobre o tema. Esses convidados podem ser gerentes, acadêmicos, ativistas, artistas ou outros estudantes. Eles podem estar no local ou participar remotamente (e mesmo assincronamente por meio de entrevistas curtas e recodificadas compartilhadas durante as sessões). O que importa é que essa experiência precisa contribuir para um artigo de acesso aberto (por exemplo, um post no blog) baseado em análises rigorosas (tanto quanto possível sustentadas por conceitos e perspectivas filosóficas) e dados primários (entrevistas, pesquisas e observações feitas por pesquisadores) ou secundários (consultores ou estudos empíricos recentes dos pesquisadores).

Os estudantes receberam três funções. Os "analistas" (cinco grupos de cinco a seis alunos) devem tratar os tópicos propostos para as sessões<sup>7</sup> (e com base nas propostas de ex-alunos e ex-participantes enviadas aos coordenadores). Os "Jornalistas" (um grupo de três a cinco pessoas) devem compartilhar o processo ao vivo, em sincronia com o mundo exterior por meio de mídias sociais, posts, blogs, etc. Eles ajudam a construir uma rede maior de enriquecimento e verificação contínua de fatos com pessoas de fora. Essa relação contínua com pessoas de fora, ou seja, a necessidade de expor permanentemente o que é dito a possíveis contradições, é explicitamente decretada como parte da abertura do curso ("você precisa estar em diálogo contínuo com quaisquer pessoas e fontes relevantes. Não fique no conforto desta sala e na facilidade do distanciamento. Viva, diretamente, e insira, de forma interativa, as pessoas no circuito dos cursos e conteúdos que você irá coproduzir", extraído de uma mensagem enviada aos alunos). A maioria dos comentários é benevolente e útil. Alguns são violentos e extremamente agressivos (a intenção não é compreendida à distância, e algumas pessoas acreditam ter flagrado os alunos dizendo coisas estúpidas).

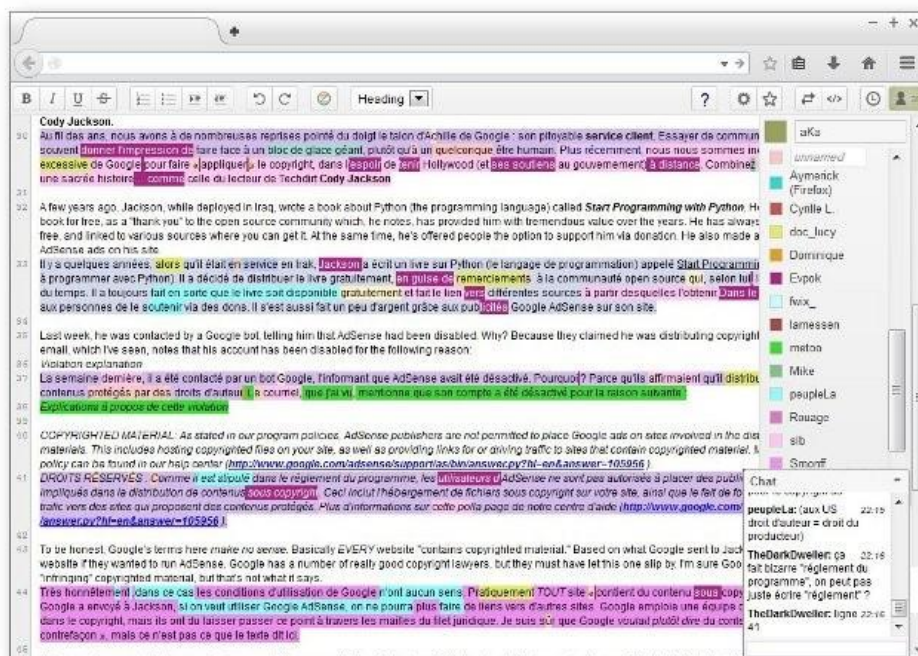


Figura 1. Exemplo de um Framapad

Fonte: Captura de tela feita pelo primeiro autor.

Finalmente, todos os estudantes desempenharam o papel de "historiadores" (tanto os "jornalistas" quanto os "analistas"). Esperava-se que cada estudante contribuísse para um *Framapad*, ou seja, um processador de texto colaborativo de código aberto. O sistema é muito simples. Um *weblink* é criado e leva a um documento on-line muito simples que às vezes é projetado durante o curso. Uma cor é automaticamente atribuída a todos os alunos que escrevem no documento online. Eles podem, então, vincular (ou não) essa cor ao seu nome. Esse sistema, embora precise de estímulo, em particular pessoas rolando a página para cima e para baixo para cultivar fluidez, é uma ferramenta muito poderosa para construir de forma participativa um arquivo e um conhecimento comum (veja exemplo abaixo). Esse último aspecto aparece como um convite central no caminho para a abertura. Como disse o professor em um e-mail enviado a todos os alunos:

*Abrir o curso significa não apenas derrubar suas paredes, mas também coproduzi-lo. Colocar todos os atores e materiais relevantes em posição de coproduzir o curso com todos vocês. Isso pode levar tempo. Mais tempo do que o curso em si e interações além dos períodos oficiais planejados para fazer o curso. Não hesite em improvisar, em mudar as regras, mas sempre em transparência com os seus colegas de classe e instituição. Essa é a melhor maneira de regular a nossa experimentação. A abertura também é uma regulamentação diferente - mais horizontal. (LogbookACA#2, 2021)*

Aqui, vamos nos concentrar principalmente na última experiência (entre setembro e novembro de 2021), o que dá uma ideia clara do tipo de processo de investigação que está em pauta com a *OpenAca*.

O último curso começou no início de outubro de 2021 com um seminário de seis horas. As informações sobre o curso foram enviadas antes, no final de setembro. Como de costume, esse seminário incluiu uma palestra inaugural de 45 minutos. O tema deste ano foi "A história da gestão entre o presente e a atualidade: de Foucault a Merleau-Ponty". O objetivo era oferecer conceitos e dimensões possíveis para descrever a transformação do trabalho e da gestão a partir de uma perspectiva histórica. Como nos anos anteriores, uma nota (doze páginas) foi publicada online em várias plataformas (*open source*) para compartilhar as ideias-chave dessa palestra feita sob medida (com grande prazer...) pelo primeiro autor. Um *Framapad* foi criado e compartilhado alguns dias antes. Ele ajudou a documentar continuamente o que foi dito. Após o seminário introdutório (e a um intervalo razoável de quatro semanas para permitir aos estudantes construir suas sessões e dar aos jornalistas tempo para adquirir as ferramentas que eles usariam para capturar e difundir o evento), o *OpenAca* começou. No total, decidimos por cinco blocos temáticos. Pretendíamos que eles se realizassem fora da universidade, "fora dos muros", mas a pandemia tornou isso mais difícil do que de costume. As sessões foram as seguintes:

A primeira sessão foi sobre "Preservar uma memória industrial: o local de trabalho da Boulogne-Billancourt" ("*Préserver une mémoire industrielle: le site de Boulogne-Billancourt*"). A ideia era "explorar mais o passado do trabalho, a sua presença na experiência contemporânea, como ele é realizado, o que se pode aprender com ele, como a sua incompletude e as tensões foram e ainda podem ser generativas para nosso presente" (trecho de notas). Os estudantes entraram em contato com uma associação de aposentados da Renault (a montadora francesa tinha uma grande fábrica em Boulogne-Billancourt até 1992). Iniciamos nosso curso com alguns elementos formais e uma

apresentação de arquivos pelos alunos (ver Figura 2). Em seguida, quatro funcionários aposentados da Renault (três ex-funcionários e um ex-gerente executivo) nos guiaram em Boulogne-Billancourt para comentar os vestígios remanescentes da indústria ou a invisibilidades do passado ao nosso redor. No total, três alunos de doutorado se juntaram a nós nessa etapa. Diversas pessoas também começaram a nos acompanhar, à distância, nas mídias sociais. Nessa etapa, difundimos o máximo de conteúdo que pudemos para os participantes do curso remotamente no tempo e no espaço.



**Figura 2.** Momentos na sessão de abertura do *OpenAca* (novembro de 2021)

Fonte: Fotografias tiradas e anonimizadas pelo primeiro autor.

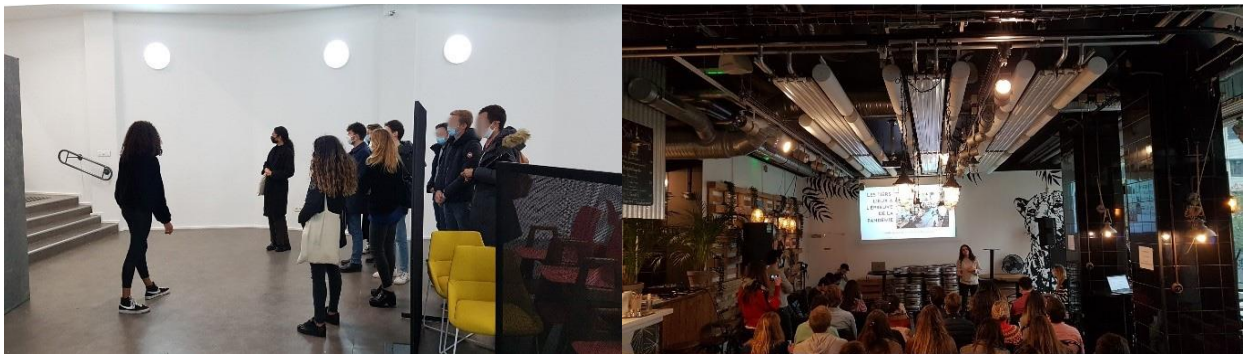
A segunda sessão (à tarde) aconteceu de forma nômade na universidade do primeiro autor, em Paris. Foi novamente uma sessão histórica (sobre os os imaginários cruzados entre IA e gestão). Os estudantes construíram um museu efêmero sobre IA e gestão desde os anos 40 até hoje (no bar estudantil, uma grande sala dentro da universidade). Uma seção específica do museu foi dedicada a filmes antigos que tratavam de IA. Sequências de teorias e análises alternadas com sequências mais lúdicas (usando a plataforma de aprendizagem baseada em jogos "*Kahoot*"). Nessa fase, "uma atmosfera lúdica e divertida estava presente". Os alunos falavam muito. Eles tiraram fotos espontaneamente e se envolveram nos jogos propostos fora do local e on-line para todos os participantes" (trecho de notas de pesquisa). Para o primeiro autor, isso veio como uma surpresa mais uma vez. Obviamente, brincar e trabalhar não são emoções ou sentimentos contraditórios. Eles podem ser experimentados juntos de forma fluida, especialmente quando se sente que os outros também estão seguindo nesta direção: colegas de classe, estudantes, participantes externos, e todos os conjuntos e decorações utilizados para cada sequência. Todo mundo e tudo estava jogando com seriedade.

Em seguida, mudamos para outra sala, que geralmente é dedicada a recepções e cerimônias de coquetel. Ela fica no último andar do edifício, cheia de grandes janelas e com um grande terraço. Como nos últimos anos, "é sempre impressionante como os estudantes se reapropriam de forma específica de alguns espaços da universidade e de seu ambiente imediato" (trecho de notas de pesquisa). A intensidade dos eventos fomenta bricolagens espaciais e narrativas muito interessantes, por exemplo, com um painel de avisos, mesas ou um balcão de bar transformado no espaço de uma exposição e smartphones usados como estações móveis para o curso (com *podcasts* ou sequências de plataformas de aprendizagem como *Woodclap* ou *Kahoot*). Um projetor de vídeo

móvel foi utilizado (de forma improvisada) para projetar os resultados das votações em nosso espaço improvisado. Isso "cria uma sensação de presente compartilhado e de interesses compartilhados. É a prova visual de nossa copresença, apesar do ruído e dos movimentos fluidos dentro e ao redor da sala. A partir desse espaço projetado, as coisas podem acontecer. Algo pode ser aberto e projetado: nossa atenção" (LogbookACA#5, 2021). Mais do que nunca, é impossível dizer onde começa e onde termina o espaço pedagógico. Continuamos caminhando na sala, fora dela, dentro dos grandes corredores de nossa universidade. O espaço e o tempo são mais 'atmosféricos' do que nunca, o que não significa que algo sério não esteja acontecendo neste mundo sem fronteiras.

A terceira sessão (em outro dia) está centrada nos "Espaços de trabalho em casa: uma política de vida familiar". Como as pessoas reconfiguram o lugar e o espaço de suas casas para incluir mais trabalho contínuo e teletrabalho dentro dele? Possíveis longas sessões on-line para estudantes com a sua escola (como aconteceu durante a quarentena)? Esta sessão começa novamente nas salas reservadas para eventos. A sessão inclui inúmeros convidados presenciais e online compartilhando suas experiências (por exemplo, consultores, gerentes de escritório e especialistas acadêmicos em trabalho remoto). A parte mais intensa da sequência foi uma *hackathon* baseada nas ferramentas de simulação de Leroy-Merlin (uma grande loja na França para equipamentos domésticos). Os estudantes são convidados a redesenhar o espaço de uma casa a partir de vários cenários de vida e trabalho relacionados com as pessoas que compartilham o espaço. Cada grupo mostra sequencialmente o seu projeto. A atmosfera é um pouco confusa nessa fase, com diferentes grupos dispersos em um grande espaço. Algumas conversas perturbaram o nosso processo coproduzido de ensino.

À tarde, começa uma longa sessão "fora dos muros". Ela começa uma hora antes do programa oficial, com um forte sentimento de autodisciplina entre os estudantes ("Se quisermos chegar a tempo, precisamos ir agora"). No total, três subgrupos voluntários (um terço do número total de estudantes cada um) utilizam o transporte público para a tarde. Cada grupo seguirá um caminho diferente em Paris. O tema é "Terceiro lugar em tempo de crise". No total, três grupos de estudantes visitaram e investigaram três lugares (um espaço artístico, um espaço de *coworking*, e um café de *coworking*, todos no centro da cidade de Paris). Todos esses lugares são oportunidades para longas conversas com os gestores da comunidade. Os três grupos se encontram, então, em um quarto centrado no empreendedorismo social ("Estou surpreso de encontrar todos na hora certa"). A gestora da comunidade parece estar muito feliz em conhecer esse grande grupo de estudantes em seu espaço. Ela nos recebe de braços abertos e com um grande sorriso. Percebo, neste momento, que a abertura também é um estado de espírito e uma atitude", extraído de notas de pesquisa, LogbookACA#9, 2021). Os estudantes então apresentam uma palestra formal, alternando com vários testemunhos gravados e sequências mais lúdicas (com *Kahoot*). A atmosfera nessa fase é mais lúdica do que nunca, o que não significa que os debates e discussões não sejam sérios (ver Figuras 3 e 4). Os estudantes provocam uns aos outros. Todos jogam o jogo de *Kahoot*, perguntas e apresentações.



**Figura 3.** Visita de um terceiro lugar durante o *OpenAca*

Fonte: Fotografias tiradas e anonimizadas pelo primeiro autor.

O último dia é dedicado às duas sessões finais: uma sobre "Trabalho remoto em empresas de consultoria" e outra sobre "Crise do clima social e as transformações da gestão". Ambas acontecem em uma parte muito corporativa da universidade (as empresas de consultoria selecionadas se recusaram a receber estudantes por causa do tamanho do grupo na época da pandemia da COVID-19). Diversos convidados se juntam fisicamente ao local para participar de painéis ou entrevistas. Eles contribuíram para as discussões e investigações que os estudantes conduzem abertamente. Assim, as sequências formais alternam-se com inspirações do exterior. Por vezes, reações e perguntas vêm por meio da mídia social, do *Framapad* ou, mais diretamente, por meio de estudantes e convidados, por exemplo, de uma corporação de consultoria em administração, laboratório BPI (um laboratório da empresa), Carbone 4 (uma corporação de consultoria dedicada a questões de mudança climática), outros acadêmicos de outras universidades e estudantes de doutorado. A abertura do curso é, novamente, particularmente óbvia.

A maioria das sequências são registradas. Algumas são transmitidas ao vivo via Facebook, Twitter ou YouTube. Uma câmera com um tripé (veja Figura 4) é usada para capturar as sequências estáticas do *OpenAca* tanto quanto possível. Estranhamente, a presença desse olho digital presente ou futuro reforça a seriedade do jogo no local ("Fico sempre surpreso, quando olho para as fotos que tiro, de ver estudantes me olhando, olhando para o que estou fazendo com meu smartphone. Da mesma forma, eles sabem que com jornalistas, suas filmadoras, smartphones e acesso às quatro contas de mídia social do curso aberto, o processo está sendo continuamente aberto ou com probabilidade de ser aberto", extraído das notas de pesquisa do primeiro autor). Alguns estudantes estão claramente arrumados para aquele dia. Uma pequena tensão está no ar. O ambiente é lúdico (por exemplo, as pessoas tentam coisas, experimentam), mas também sério (poucas conversas durante o curso). Diversos comentários chegam por meio das mídias sociais. A maioria deles são benevolentes e apenas especificam o que é dito.



**Figura 4.** Captura e comentários nas mídias sociais

Fonte: Fotografia e captura de tela tiradas e anonimizadas pelo primeiro autor.

No comentário da mídia social exibido na Figura 4, o feedback veio de um acadêmico canadense (um *retweet* comentado), que especificou uma dimensão muito importante do espaçamento dos apartamentos em Paris, baseada no gênero. A maioria dos homens tem acesso a um local individual para trabalhar a partir de casa. Outros comentários (esse ano ou de anos anteriores) foram menos benevolentes e muito agressivos. A maioria deles vem de contas anônimas. Isso aconteceu esse ano (com um *tweet* dando informações sobre o consumo eletrônico baseado no envio de um e-mail com um anexo de 1 MB<sup>9</sup>). Um grupo de pessoas atacou violentamente o *tweet* sem entender o seu contexto (um curso coproduzido por estudantes e não a comunicação de uma empresa de consultoria). Outras reações agressivas também ocorreram (felizmente foram muito raras), geralmente vindo de pessoas contestando uma determinada declaração ou informação, sem colocá-la em contexto e no fluxo de outros *posts* e *tweets*. A abertura não é um exercício fácil.... Se o jogo e o trabalho são confusos na maioria das vezes, algumas vezes uma polaridade domina a outra e a relação paradoxal desaparece. Isso aparece, frequentemente, através da agência daquilo que aparece como um evento ou presença externa. E às vezes, a pluralidade também significa maus encontros e surpresas ("Às vezes tenho que admitir que ansiava pelo fechamento e proteção dos muros dos cursos tradicionais. É bom estar no coração de uma instituição, fazer exatamente o que se espera que se faça. E a preparação do curso é muito mais rápida" extraído das notas de pesquisa do primeiro autor, *LogbookACA#11*, 2021). Às vezes, em espaços públicos, no local, as pessoas provocam o grupo, fazem perguntas, mas nunca de forma agressiva.

No final das sessões, os estudantes começaram a trabalhar em suas publicações abertas (publicadas posteriormente na mídia do curso para construir abertura no tempo). No momento em que estamos escrevendo esta seção (23 de novembro de 2021), o número agregado de opiniões em todas as plataformas (LinkedIn, Twitter e blog) já é superior a 100.000.

### *OpenWalk: Abrindo as relações acadêmicas e corporativas com o espaço público de nossas cidades*

O *OpenWalk* é uma prática experimentada muito além das paredes da universidade e preparada por uma sociedade de aprendizagem aberta chamada Aventura (um pseudônimo). O seu

início remonta a 2016, com duas primeiras experiências na Alemanha e na Espanha. Ela foi inspirada pelo espírito da ciência aberta e da ciência cidadã, embora as referências a esses movimentos (por exemplo, a preocupação de construir coletivamente um conhecimento de acesso aberto) tenham aparecido explicitamente apenas a partir da terceira experiência em diante nas discussões entre os organizadores.

O Aventura foi lançado quando um grupo interdisciplinar de pesquisadores - entre eles pesquisadores de gestão - começou a experimentar diferentes tipos de eventos e práticas. Sua ideia era explorar um problema de forma colaborativa e aberta com praticantes e ativistas. Eles esperavam que o uso de espaços públicos e semipúblicos fomentasse a abertura e fluidez relevantes da prática ("Esperávamos que as pessoas locais que participassem da caminhada em contextos públicos empurrassem a investigação para as verdadeiras necessidades e preocupações de seu lugar e vizinhança. Por meio do processo de caminhada e de uma conversa aberta, tanto em campo quanto on-line, os verdadeiros problemas seriam fluidamente abordados", extraído das notas de pesquisa do primeiro autor, *LogbookWALK#5*, 2019).

Após várias oficinas, *hackathons* e etnografias colaborativas, a ideia se consolidou em torno das possibilidades de expedições de aprendizado aberto. A ideia era simples (e o pragmatismo veio um pouco mais tarde como uma fonte óbvia de inspiração e orientação). Um grupo misto de pessoas explora abertamente um problema, passando de um a cinco dias em uma área urbana, problematizando e tornando visível o que está acontecendo ali e o tipo de preocupação em jogo. A primeira parte do programa, muitas vezes coproduzida no fluxo de pessoas inscritas abertamente para o evento, é complementada por uma segunda parte totalmente improvisada com o grupo de caminhantes. A investigação é um movimento muito personificado e engajado. Ele pode não conduzir necessariamente a uma resolução (localmente), mas a repetição das expedições de aprendizagem aberta certamente estabelece uma meta-investigação e uma resolução provisória sobre a própria metodologia ("No final, é mais uma forma de fazer e agir coletivamente que estabelecemos, em vez de uma solução explícita e formalizada para um problema claro", extraído das notas de pesquisa do primeiro autor). Para ilustrar o processo, detalharemos uma expedição de aprendizagem aberta em 2016, repetida e estendida em 2017, o que resume o processo de abertura no coração desta prática de pesquisa.

O primeiro evento, organizado por um grupo de pessoas, incluindo o primeiro autor, ocorreu em Berlim em julho de 2016. O evento teve como objetivo dar significado aos movimentos de *hacking* por meio da exploração aberta de uma série de espaços colaborativos (por exemplo, *hackerspaces*, *makerspaces* e *fablabs*). A nossa intenção era obter insights sobre as práticas desenvolvidas nestes novos locais de trabalho por meio de uma experiência reflexiva e coletiva incomum, ao contrário das abordagens de pesquisa acadêmica formal. A Figura 5 mostra o início do projeto como um encontro em um espaço de cotrabalho em Berlim - uma atividade que, em pesquisas mais tradicionais, é encontrada em uma etapa posterior ou no final de um projeto. A ideia inicial do grupo era registrar aquilo que normalmente não é observado ou notado nas práticas dos *hackerspaces*, tais como gestos, trocas informais e movimentos corporais através de fotos, desenhos e esboços.

Essa primeira caminhada em Berlim envolveu cinco acadêmicos e foi o primeiro evento ao ar livre com um programa com a marca Aventura e a primeira oportunidade de testar a nossa conta no Twitter. Um elemento que achamos particularmente marcante foi como a nossa caminhada ao adentrar por entre estes espaços se relacionou com o conceito de "*dérive*" (Debord, 1958; Michels,



Hindley, Knowles, & Ruth, 2020). Passamos tempo nos lugares que visitamos, conversamos com uma grande variedade de novos trabalhadores (colegas de trabalho e trabalhadores), e simplesmente passeamos por ali. Essa foi uma experiência interessante, agradável e reflexiva que contrastou com a nossa vida acadêmica clássica ("aqui tudo pode acontecer", extraído das notas de pesquisa do primeiro autor, *LogbookWALK#3*, 2019), na qual o tempo importa e a concentração intensa está sempre presente, deixando apenas pouco tempo para brincadeiras, surpresas e encontros inesperados. Pela primeira vez, surgiu a ideia de desenvolver um "protocolo etnográfico ambulante", criado e alimentado pelo espírito e princípios da ciência aberta.



**Figura 5.** Momento de abertura em um espaço de *coworking* em Berlim

Fonte: Fotografias tiradas e anonimizadas pelo primeiro autor.

Essa primeira experiência foi seguida por outro evento em Berlim (uma expedição de aprendizado durante três dias) em março de 2017. Desta vez, optamos por deixar o programa mais aberto, com a intenção de coproduzir o evento "*on the go*", a partir de discussões e interações que dependem da dinâmica coletiva. No total, 37 indivíduos participaram desta experiência, a maioria deles interessados em espaços colaborativos e em terceiros espaços. Começamos em um espaço central de cotrabalho em Berlim, com um seminário de abertura que incluía três apresentações acadêmicas sobre o novo mundo de trabalho, seguido por um painel com um cofundador de um espaço de *coworking*, dois gerentes de laboratório (de um *fablab* e um *worklab*), um geógrafo econômico acadêmico e um consultor de desenvolvimento urbano e regional. Seguiu-se um conjunto de visitas a pé, em Berlim, de terceiros espaços e laboratórios. Após visitar um espaço de *coworking*, alguns dos participantes da experiência exploraram um espaço de jardinagem urbana nas proximidades, enquanto outros organizaram visitas a outros espaços de *coworking* na cidade, intercaladas com conversas informais e encontros durante as refeições. Neste ponto, as improvisações ainda eram raras, embora as pessoas gostassem de conhecer uns aos outros e de descobrir novos espaços. Essa parte do programa foi particularmente útil para construir ou identificar um presente compartilhado. Por meio de discussões, as pessoas perceberam interesses comuns em espaços colaborativos, o seu papel nos processos urbanos e a questão da sua gestão operacional e estratégica.

O segundo dia começou com uma visita a um icônico *makerspace* mais distante. Muitas pessoas chegaram tarde, e dois recém-chegados que não haviam se registrado se juntaram a nós em frente ao *makerspace*. Eles haviam "ouvido falar" sobre o evento e quando um de nós perguntou por qual motivo eles haviam vindo, eles pareceram distantes e perdidos. Um membro do grupo suspeitou que um deles (uma mulher) poderia ter sido uma refugiada e passado a noite na rua. O gerente do espaço de *coworking* da comunidade organizou, então, uma excursão. Em algum momento, ouvimos música jazz no andar superior. Subimos e descobrimos um grupo de músicos de jazz que estavam lá para filmar um videoclipe e nos convidaram para o concerto deles à noite.

Como o programa foi aberto voluntariamente para os dias seguintes, o projeto do terceiro dia de experiência começou durante o almoço, nas proximidades, com os recém-chegados, que sugeriram entrar em contato com outro lugar. Decidimos visitar um *fablab*, com a ajuda de seu gestor comunitário. Um workshop sobre colaboração entre profissionais e acadêmicos acompanhou o tour. Este dia (e os seguintes) foi o mais improvisado e transcorreu com visitas espontâneas a espaços de *coworking* e caminhadas. Vários eventos surpreendentes (desvios, encontros e transições) abriram o presente comum construído durante o primeiro dia. Essas experiências de tomar tempo, improvisar e discutir temas inesperados nos levaram a pensar em como ligar esta experimentação etnográfica coletiva às práticas de educação em gestão e como combiná-las. Estávamos construindo uma narrativa comum neste ponto, uma narrativa inovadora também susceptível de alimentar uma memória afetiva verdadeira e profunda ("O que mais me lembro agora, o que me conecta com as pessoas que conheci, o que aprendi, está fundamentado principalmente no tempo aberto desta expedição de aprendizagem. Esse momento altamente recreativo", extraído das notas de pesquisa do primeiro autor, LogbookWALK#14, 2020).

À noite, tivemos uma discussão final em um café de *coworking*, mas ainda era difícil desenvolver uma noção clara daquilo que havíamos feito e aprendido. Falamos sobre a crise dos imigrantes europeus e tentamos entender como os criadores e *hackers* poderiam ajudar. Como uma participante conhecia o proprietário do espaço, ela pediu a ele que organizasse uma visita. Ele improvisou uma conversa inspiradora sobre a história do conceito de *coworking* e os seus espaços na Alemanha. O ambiente era particularmente estimulante. Obviamente, todos estavam felizes de estar lá e de compartilhar este momento tão distante dos códigos acadêmicos ou empresariais. As coisas eram simples e óbvias. Por outro lado, elas não estavam acontecendo por acaso. O evento, uma animação fluida e um conjunto de improvisações estavam fazendo aquilo acontecer. Era algo entre o trabalho e a diversão. Todos estavam "brincando com seriedade", especialmente durante essa sequência e durante todo aquele dia.

No dia seguinte, por causa de uma greve dos controladores de tráfego aéreo (um grande momento inesperado), precisamos permanecer por mais um dia, o que vimos como uma oportunidade para mais visitas e longas caminhadas. Normalmente, em viagens tradicionais de pesquisa, finanças (um evento estruturado é necessário para justificar despesas de viagem), segurança (um espaço urbano pode ser percebido como perigoso) ou preocupações práticas (as pessoas precisam saber onde a caminhada as levará) explicam por que organizadores, professores, facilitadores e guias que lideram e facilitam o evento muitas vezes precisam planejar os programas em detalhes, de maneiras que significam que se deixar levar à deriva como tal nunca ocorre. Em contraste, a nossa experiência foi bem diferente, pois ela se baseou na deriva como característica central. Como mostra a Figura 6, a etnografia ambulante contou com um processo que pontuou a

nossa investigação mais ampla de Berlim como um lugar central para as comunidades colaborativas na Europa. Os momentos sentados de discussão foram muito importantes para a energia e os sentimentos da caminhada, antes e depois dela. Eles nos lembravam o privilégio de caminharmos juntos. Eles tornaram esses momentos mais recreativos e lúdicos, preservando a profundidade da maioria das discussões.



**Figura 6.** Momento Agora em um espaço de *coworking*

Fonte: Fotografias tiradas e anonimizadas pelo primeiro autor.

Em resumo, a pesquisa foi o coração dos dois primeiros dias dessa experimentação, com um forte senso de foco e tempo (organizado em um programa pesado). O final do segundo dia foi uma primeira oportunidade para deixar a deriva emergir ("O que vem a seguir? Não há quase nada no programa. ...", disse um participante, LogbookWALK#17, 2019). O terceiro dia foi de deriva e de improvisações no espaço de Berlim. Depois, os dois dias seguintes se concentraram em discutir e analisar o que havia acontecido e o que estava acontecendo na área. Assim, passamos novamente a uma investigação muito reflexiva e a uma espécie de encerramento sobre o que estava acontecendo em Berlim em relação aos espaços colaborativos e além deles, o estado do empreendedorismo aqui. Também percebemos que muitas pessoas estavam nos seguindo virtualmente através de várias plataformas on-line e começamos a pensar em tornar as nossas expedições ambulantes mais acessíveis e abertas on-line.

Após outra expedição (em Tóquio, em junho de 2017, relacionada com o movimento de *hacking*), sugerimos formalizar a nossa prática de expedições de aprendizagem aberta (e, portanto, uma conclusão ou resolução intermediária) e discutimos sobre vários pontos de venda online

(LinkedIn Pulse e blogs de negócios e ciências sociais), o que nos ajudou a especificar a natureza de nossas expedições colaborativas como um método comum para acadêmicos e empreendedores.

No final, a nossa experimentação em Berlim surgiu como uma etapa muito importante na construção da nossa prática de etnografia ambulante. Ela nos ajudou a aperfeiçoar ainda mais o seu protocolo subjacente e a sentir que tanto a investigação quanto o desenrolar eram motivadores poderosos no processo de caminhada. Em Berlim, também experimentamos a ideia de escrever as nossas experiências em um blog ao vivo, gerenciado por um gestor da comunidade Aventura. Alguns meses depois, durante uma experiência em Tóquio, consolidamos esse blog para documentar nossos processos e práticas coproduzidas. Começamos a documentar as nossas práticas on-line de forma mais sistemática, por meio de um dedicado projeto desenvolvido em conjunto com 18 coordenadores em janeiro de 2018. Isso permitiu a produção de vários artigos coletivos, apresentados nas principais conferências de gestão acadêmica (em 2018-2020), seis seminários de pesquisa, uma série de artigos de pesquisa, documentos de trabalho relacionados a novas práticas de trabalho, livros, capítulos de livros e um *white paper* relacionado à nossa etnografia ambulante, para o qual 24 coordenadores e participantes contribuíram. A ideia de conectar esses eventos e de compartilhar eventos passados e futuros durante as expedições de aprendizado (outra forma de reabrir o presente) também surgiu no final de 2018, e isto começou a ser organizado, de forma mais sistemática, on-line via Twitter, Facebook, e em nossos posts no blog.

## **Investigação como um processo de abertura: Dando sentido às experiências por meio do pragmatismo de Dewey**

Agora, gostaríamos de voltar aos nossos dois relatos etnográficos e oferecer uma grade de leitura do que dissemos, uma grade que também possa ajudar os nossos leitores a se distanciarem um pouco dos casos e de dar sentido à abertura como um processo infinito alimentado pela persistência (necessária) de seus animadores.

### *Pragmatismo americano: Uma filosofia consequencialista*

Inicialmente, propusemos que a pesquisa e a educação em gestão (por exemplo, as duas experimentações exploradas com a nossa etnografia) podem se beneficiar de uma maior abertura, não apenas no sentido de entrada/saída, mas em um sentido pragmático de abertura processual, como conceituado pelo Pragmatismo americano. O Pragmatismo americano é um movimento filosófico que surgiu nos Estados Unidos, imediatamente após a guerra civil, em um país que estava (ou ainda está?) extremamente dividido (de Vaujany, 2022; Lorino, 2018; Misak, 2008; Zask, 2015). O pragmatismo é uma filosofia consequencialista, em contraste com o transcendentalismo de Emerson e Thoreau - a corrente filosófica que o precedeu (Misak, 2008). Os objetos, as coisas e o espaço não têm existência pré-definida. Eles não precedem o que está acontecendo no mundo; em vez disso, o mundo é a consequência contínua das atividades que ocorrem a partir dele (Misak, 2008). Esse consequencialismo tem consequências muito variadas para domínios como filosofia, política ou arte. Este estudo enfoca a visão consequencialista de John Dewey e as suas implicações para a pesquisa e a educação em gestão. Uma visão consequencialista do mundo é uma característica chave no pragmatismo de Dewey. Basicamente, o consequencialismo significa que as

peças agem primeiro. Elas não "têm a intenção" de agir. Elas apenas agem e depois veem o que acontece e continuam agindo nessa direção caso se sintam em harmonia com o que está acontecendo. As consequências das atividades são o que importa. Além disso, todo o mundo apenas 'acontece'. O Pragmatismo é uma filosofia altamente processual (Lorino, 2018; Zask, 2015). O mundo 'como ele é' não é a causa ou o contexto das atividades; é a sua última consequência material.

Em uma continuação dessa visão consequencialista do mundo, Dewey sugere que as nossas atividades continuem experimentando o mundo, explorando o mundo por meio das consequências visíveis da atividade, como parte de um processo que ele chamou de "investigação" (Dewey, 1938, 1942; Lorino, 2018). A vida é uma investigação contínua, uma experiência contínua da verdade a partir das atividades e de suas consequências. Mais precisamente, para Dewey (1938), a investigação é "a transformação controlada ou dirigida de uma situação indeterminada em uma que é tão determinada ... que converte os elementos da situação original em um todo unificado" (pp. 104-105) (ver também Dewey, 1942). Assim, as pessoas exploram continuamente as consequências de seus atos, de modo a construir um conjunto coerente, unificado e integrado de entidades e princípios de ação em algum momento. Elas tentam estabelecer uma conclusão provisória para resolver os problemas em questão. Por exemplo, uma pessoa vai à estação de ônibus, como ela faz todas as manhãs. Mas a placa digital habitual que ela está acostumada a ver é desligada. Ela não entende. Isso significa que não haverá ônibus esta manhã? Isso significa que haverá uma greve? Isso significa que aquela parada não faz mais parte da rota dos ônibus? Ela outras pessoas que aguardam outro ônibus (de outra rota) em uma parada à sua frente. Ela inicia um conjunto de questionamentos, que rapidamente se tornam perguntas coletivas (outras pessoas estão preocupadas). Ela também olha seu smartphone e o cartaz com todos os horários pendurados na estação de ônibus. Em algum momento, um novo conjunto de ações é identificado como uma forma estável e coerente de resolver a situação. Obviamente, a linha é interrompida. Ela usará o bonde ao lado da ponte e pegará um metrô depois disso. Juntos, o grupo de pessoas que aguardavam caminha em direção a este outro meio de transporte.

Para Dewey, o processo de investigação começa dessa forma, em meio às preocupações (Zask, 2015). Frequentemente, preocupações muito vagas. Às vezes, no fluxo de conversas integradas com as nossas atividades, essas preocupações se tornam perguntas. Identificamos problemas que contidos nas nossas preocupações ("Eu não sei o que significa que o sinal do ônibus está desligado"). Esses problemas nunca são problemas pré-determinados. Para que um verdadeiro processo de investigação ocorra, esses problemas precisam ser imanentes, para que surjam do interior da atividade. Em nosso exemplo, a pessoa olha para o seu smartphone, fala com as outras pessoas, olha para o cartaz com o cronograma. . . Se o contexto for verdadeiramente "aberto", uma grande variedade de pessoas, objetos e técnicas será colocada em "trans-ação" pelo fluxo de perguntas. O processo de "trans-ação" implementará todas estas entidades. Elas "terão importância", se tornarão uma força, como parte da criação de todas as indagações. Isso, nas tensões produtivas das transações, produzirá uma "comunidade de investigação" (todas as pessoas e objetos envolvidos no processo de compreensão do que está acontecendo com essa linha de ônibus).

O pragmatismo é obviamente influenciado e, de muitas maneiras, parte dos estudos e da filosofia do processo (Lorino, 2018). Dewey reconheceu várias vezes a sua dívida com e o legado de

Alfred North Whitehead ou Henri Bergson em seus escritos (Myers, 2019; Rescher, 1996). No entanto, Dewey também tinha algumas reservas sobre a filosofia do processo, ou melhor, uma visão extrema e muito circular da metafísica. Para ele, uma postura processual significa um processo de especulação e, acima de tudo, uma experimentação contínua no mundo e do mundo (além de apenas projetar e ilustrar um sistema axiomático ou proposicional de processo). Dewey sentia, às vezes, que o próprio Whitehead era um pouco contraditório ou mal interpretado (Basile, 2013; de Vaujany, 2022).

Com as nossas duas experiências (e as nossas futuras experiências), queremos precisamente evitar essa perplexidade que pode resultar em uma espécie de conhecimento não democrático e elitista defendido por Lippmann (ver a controvérsia de Lippmann-Dewey<sup>10</sup>, que é muito interessante para esta pesquisa). O processo precisa ser vivido a partir de dentro, o que significa, acima de tudo, experimentar com ele e através dele, envolver o acontecimento de um eu agente (de estudantes, professores, gestores administrativos, etc.) nesta relação hesitante e exploradora com o mundo. E isso acontece precisamente através da investigação.

### *Investigação como abertura do mundo*

Este aspecto é muito importante na teoria da educação de Dewey<sup>11</sup>, algo que claramente faz sentido no contexto do *OpenAca* e do *OpenWalk*. Um processo aberto de investigação é uma forma de tonar comunitária, aprender e cultivar uma forma de democracia. Abertura significa, portanto, a capacidade do processo de alimentar e especular sobre si mesmo por meio da mais alta pluralidade possível de entidades susceptíveis de serem representadas pela investigação. Devemos evitar ou conter tensões generativas, comparações tensas e diálogos rígidos. Todas as diferenças são susceptíveis de trazer algo para a solução final dos problemas da cidade. A abertura está totalmente entrelaçada com a "publicidade"<sup>12</sup> da investigação, o surgimento de um espaço público que é muito mais do que um lugar físico. É a modalidade de uma conversa radicalmente aberta, na qual qualquer entidade humana e não-humana pode ter voz.

Curiosamente, Dewey enfatiza a falta de necessidade de um processo de investigação para atingir um fim. O processo de passar da indeterminação à determinação pode divergir e ser interrompido e arrastado para um processo mais amplo de investigação a qualquer momento. E a investigação não é o projeto e a vontade de qualquer indivíduo específico. É um movimento mais amplo, alimentado por todas as entidades recursivamente coconstituídas por ele.

Acima de tudo, a abertura em si é o que importa. A abertura e a reabertura contínua do processo de consulta, cultivando uma pluralidade a partir de dentro, irá enriquecer as diferenças produtivas em jogo. A educação e a aprendizagem, como processos pragmáticos, são um processo de abertura. Basicamente, a abertura pode ser aprendida<sup>13</sup>. Assim, um método pragmático de educação constrói o conhecimento (local) e simultaneamente o difunde. Um processo de investigação é uma resposta a um problema local que seja real, emergente, realizado, tal como expresso, identificado e categorizado pela comunidade emergente que o coconstitui.

Essa visão tinha e ainda tem implicações radicais. O tempo-espaço único da maioria das práticas educacionais e científicas das universidades torna-se irrelevante. Os processos de educação e pesquisa precisam aumentar sua liquefação. Eles precisam seguir a fluidez das verdadeiras preocupações e indagações em jogo em nossas sociedades.

Isso envolve processos mais contínuos, intensos e abertos do que aqueles que seguimos, especialmente em escolas de administração e departamentos de gestão. A maioria dos modelos de negócios dos departamentos de gestão e das escolas de negócios envolve circular, isolar e fixar valor. O valor de uma instituição é "*clubbified*" (McCann, Granter, Hyde, & Aroles, 2020). A diminuição dos recursos públicos continua a sublinhar essa tendência, mas a investigação é contínua e se for suspensa ou interrompida, ela se torna outra coisa. A investigação antecede e agrupa eventos (Whitehead, 1929). É uma descontinuidade contínua. Finalmente, uma investigação precisa de abertura. O que a torna um processo vivo é a sua abertura, e o seu fechamento seria a morte. É o oposto de uma experiência vivida e de uma experiência viva. É o oposto da vida. A abertura é mais a pluralidade de atividades do que a diversidade de perfis pré-definidos. A abertura supera a categorização tradicional. A comunidade de investigação inventa as suas próprias categorias, capazes de fomentar o tratamento do problema identificado.

E quanto ao processo de abertura na teoria da educação de Dewey (outro aspecto muito importante de seu pensamento)? Ele aparece como uma dimensão chave do processo político mencionado acima. Na verdade, ele está no centro da trans-ação que está sendo realizada pelos atores, objetos e instrumentos de investigação:

O transacional é, de fato, aquele ponto de vista que procede sistematicamente sobre o fundamento de que o conhecimento é cooperativo e, como tal, é parte integrante da comunicação. Por seus próprios processos, ele é aliado com o postulacional. Ela exige que sejam feitas afirmações como descrições de eventos em termos de durações no tempo e áreas no espaço. Exclui afirmações de rigidez e tentativas de imposição das mesmas. Ele instala abertura e flexibilidade no próprio processo de conhecimento. (Dewey & Benteley, 1960, p. 97)

Observamos que Dewey pensa na abertura educacional de uma maneira muito ativa. A abertura precisa ser instalada. Ela não é a propriedade necessária de um processo de preocupação.

Mas por que a abertura é tão importante para a teoria da educação de Dewey? Não somente porque é a característica principal da vida e de qualquer evento vivo, mas mais politicamente, porque é a condição necessária de qualquer democracia criativa, ou seja, o diálogo aberto sobre os problemas públicos da cidade, que precisa reinventar continuamente o *modus operandi* das práticas públicas que possam resolver os problemas. Sem a abertura de seus processos políticos capazes de redefinir continuamente o perímetro, as modalidades e as entidades de seus diálogos, a democracia torna-se uma impossibilidade, um encerramento, uma morte. Dewey declara nesse sentido:

Como o processo de experiência é capaz de ser educativo, a fé na democracia é toda uma fé na experiência e na educação. Todos os fins e valores que são cortados do processo em andamento tornam-se prisões, fixações. Eles se esforçam para fixar o que foi ganho em vez de usá-lo para abrir o caminho e apontar o caminho para novas e melhores experiências<sup>14</sup>. (Dewey, 1939, p. 4)

Obviamente, a investigação (lúdica) e a ambiguidade fizeram parte do processo que descrevemos na seção anterior, tanto para o *OpenAca* quanto para o *OpenWalk*. Eles são até mesmo os principais elementos que se tornaram sensíveis e visíveis por meio da nossa etnografia. Na próxima parte, acrescentaremos uma terceira questão importante, porém menos visível, que está em pauta nas nossas vinhetas etnográficas: a desterritorialização (Deleuze & Guattari, 1980).

## **Discussão: Temporalidade comum, atmosfera lúdica e a contínua ambiguação do mundo a caminho da abertura**

As nossas duas vinhetas etnográficas e a nossa experiência por trás delas convergem para uma visão processual comum e temporal de abertura. Ambas mostram a importância de narrativas compartilhadas que conectam as noções de passado e futuro profundamente desejados e o "trabalho temporal" (Kaplan & Orlikowski, 2013) para se estabelecerem em um terreno comum no presente da investigação. Basicamente, quando faltava uma narrativa compartilhada, a coordenação, a criação conjunta de sentido, a inscrição, todos os processos de organização também estavam faltando. O grupo não foi capaz de produzir o conhecimento comum para a *OpenAca*. Os resultados finais foram uma soma de artigos (de analistas) sem um quadro narrativo comum (de jornalistas). Alguns jornalistas nos disseram que "afinal, eles eram gestores do grupo" (trecho das notas de pesquisa do primeiro autor). Embora no início eles pensassem que a sua responsabilidade era a de contar histórias superficiais, em algum momento eles perceberam que a sua narrativa era a própria organização do curso aberto. E que produzir essa narrativa (ao vivo com as mídias sociais<sup>16</sup> ou de forma assíncrona com posts em blogs) estava no centro do processo de abertura do curso. Isso era verdade tanto por dentro quanto por fora. Para as pessoas que seguiam o curso (por exemplo, alunos à distância), a fraqueza ou ausência de uma narrativa clara (por exemplo, anunciando repetidamente o que aconteceria, com quem e quando) significava uma falta de organização, um vazio organizacional.

Da mesma forma, a narrativa emergente de pessoas caminhando para o *OpenWalk* também foi um processo de organização. Os participantes não sabiam onde e quando a caminhada deveria parar (uma forma de mantê-la aberta). No entanto, começar a caminhar criou uma sensação de chegar a algum lugar. Essas pessoas, muitas vezes, se tornaram atores narrativos. Os lugares encontrados eram capítulos da narrativa. Eles a pontuavam. Eram motivos para parar, continuar ou seguir adiante, para acelerar ou interromper a história. Eram conteúdos e estruturas narrativas (em conversas contínuas entre os caminhantes ou para os gestores comunitários nas mídias sociais). O que importava era manter essa narrativa aberta a novos encontros, atores narrativos entrando na história e pontos de virada na caminhada. Manter tal abertura significa que era sempre necessário inserir alguns vazios ou ambiguidades na narrativa para torná-la capaz de acolher novos estranhos. Deliberadamente ou não, isso envolvia evitar a linearidade e a completude na narrativa. Isso também envolvia (para evitar ser instrumentalizado por este fluxo narrativo sem fim) continuar discutindo-o, abrindo-o profundamente para construir verdadeiras subjetividades; subjetividades capazes de nos ajudar a resistir, mesmo, se necessário, à própria narrativa. Com a sabedoria da retrospectiva, esta dupla abertura assegura a sua contribuição para um verdadeiro comum.

E no final, o conhecimento é comum (artigos, textos de blogs, notas, tweets...) apareceu então como uma narrativa. E quanto mais frequentemente era compartilhado, mais aberto ele se



tornava também. O próprio conteúdo aparecia mais como uma narrativa do que como uma descrição estática. Escrever a narrativa, vivê-la e, posteriormente, lê-la faziam parte do processo de comunalização.

A abertura, como um processo, parece, portanto, muito mais temporal do que na maior parte da literatura sobre ciência aberta, a qual discute a abertura como qualidade de entradas ou saídas (ver 2.2). E, no contexto da pesquisa e educação em gestão, a temporalidade também abre o caminho para técnicas narrativas de gestão. A gestão comunitária de qualquer experimentação aberta precisa ser narrativa. Além de questões de propriedade e documentação aberta, uma experiência educacional e/ou de pesquisa verdadeiramente aberta precisa ser narrativa. Mais ontologicamente, a temporalidade da abertura é interminável, sempre ambígua. Não é a dialética de uma discussão aberta que se espera convergir em algum momento com uma síntese ou resolução final. É a experiência infantil da brincadeira, a de uma incompletude deliberada que abre o caminho para a próxima novidade e incompletude. Uma criança nunca terminou realmente a sua brincadeira. A brincadeira está terminada devido às limitações impostas em algum momento no mundo dos adultos. Para as crianças, uma ideia ou uma prática simplesmente leva a outra, de maneira fluida e contínua. Aqui, uma temporalidade aberta é uma temporalidade lúdica, vivida como tal pelo primeiro autor e pela maioria dos participantes que ele encontrou. Todos os objetos, instrumentos, pessoas e emoções são radicalmente 'ambíguos'. O seu destino e a sua duração na peça, são simplesmente indefinidos. Uma peça é frequentemente terminada externamente, mas não tem fim em si mesma. É a pura e radical abertura temporal da investigação.

As duas vinhetas autoetnográficas também convergem quanto à importância da atmosfera (de Molli, Mengis, & van Marrewijk, 2020; de Vaujany, Dandoy, Grandazzi, & Faure, 2019; Jørgensen & Holt, 2019; Julmi, 2017). Ambos os casos descrevem uma atmosfera lúdica, a qual incorpora atmosferas para todos aqueles envolvidos na investigação (ver L. Hjorth & Richardson, 2020, sobre a noção de "jogo ambiental"). Uma atmosfera é uma materialidade líquida, sem limites. O tempo-espaço de uma atmosfera falha em atingir qualquer fixação. A atmosfera de um espaço de *coworking* flui para além de suas paredes. Os bistrôs, os apartamentos privados dos colegas de trabalho, o transporte público utilizado para chegar lá, os móveis, as perspectivas, tudo isso contribui para uma atmosfera organizacional. Abrir uma prática significa cultivar essa "atmosfera" de uma forma ou de outra. Na maior parte do tempo da vida, algo pode ser possuído. Uma atmosfera pode ser compartilhada, mas está fora de alcance. Mais uma vez, é pura abertura, mas aqui uma abertura bastante espacial. Um processo atmosférico se move apenas por meio daqueles que participam da experimentação. Ele contribui para a espacialidade ilimitada e ainda não instalada de sua investigação. Ele oferece tanto uma energia quanto uma estética a investigações que não precisam estar precisamente em algum lugar ou levar a algum lugar.

De fato, a ludicidade é uma parte explícita do trabalho de John Dewey na educação (descobrimos isso depois de nosso trabalho de campo, quando voltamos aos escritos de Dewey). É uma dimensão chave e necessária de qualquer processo educativo autêntico. E cultivar esta experiência fundamental no caminho para a democracia criativa exigiria habilidades artísticas para os professores. Essa ideia aparece como uma discussão tanto em "Democracia e Educação" (Dewey, 1916) quanto em "Como pensamos" (Dewey, 1910). Para Dewey (1910), a brincadeira não é uma polaridade isolada, o simples oposto de seriedade. Em contraste, a ludicidade está sempre entrelaçada com a seriedade. As descontinuidades do jogo e o mundo exploratório e muitas vezes

caótico do jogo, paradoxalmente, exigem algum tipo de perseverança e continuidade, um forte envolvimento na situação lúdica, seja qual for a sua volatilidade e efemeridade para os observadores externos (especialmente para os pais).

Para além das crianças, Dewey acredita que os artistas também encarnaram e cultivaram esse paradoxo, que seria um grande modelo para os professores. Ele acredita que os professores devem sempre desenvolver uma atitude "intermediária" e devem ensinar "hábitos" em meio a seus alunos (Skilbeck, 2017). Essa atitude é uma maneira de, ao mesmo tempo, estar seriamente no mundo e de (re)abri-lo (ludicamente). Brincar significa considerar qualquer coisa em mãos como um possível outro mundo. Mas ir mais além, expandindo-o e revelando-o a nós mesmos, a outras pessoas e a outros mundos requer um sentido e uma vontade de continuidade; um sentido e uma vontade séria de continuidade. Caso contrário, a abertura e o processo de abertura seriam pura evanescência.

Qual é a diferença entre ludicidade e brincadeira? De acordo com Dewey (1910), "A ludicidade é uma consideração mais importante do que a brincadeira", de forma que a ludicidade é "uma atitude mental", enquanto a brincadeira é apenas "uma manifestação passageira desta atitude" (p. 162). De fato, "o tipo de brincadeira que Dewey inicialmente imagina é a brincadeira de faz de conta na infância, na qual as coisas adquirem sentido ao se tornarem "veículos de sugestão" (p. 162), por exemplo, quando "a criança brinca de cavalo com vassoura e de carros com cadeiras" (Skilbeck, 2017, p. 3). Basicamente, para as crianças, o mundo inteiro é um mundo de possibilidades seguindo diretamente o fluxo de suas atividades imaginárias. O mundo não oferece resistência. Ele tem uma profunda ambiguidade, tornando-o o "veículo" aberto ou a "mediação" de qualquer projeto desejado (ver também Mazis, 2016, assim como Merleau-Ponty, 1964, e sua abordagem de "profundidade" como uma nova ontologia). Esse tipo de atividade fluida, contínua e profunda, combinando uma ludicidade entrelaçada com a seriedade da experiência, absorve facilmente o mundo. Mais uma vez, as crianças querem fazer isso. Elas trabalham e tentam construir o mundo de suas brincadeiras e manter o processo aberto para alimentá-lo. É porque a brincadeira também é um trabalho que provavelmente continuará, persistirá, produzirá e transformará.

Dewey encontra uma "harmonização contínua de seriedade e ludicidade" (Skilbeck, 2017, p. 3). Ensinar, portanto, requer "uma presença autêntica que esteja em sintonia com a natureza daquilo que está sendo ensinado, juntamente com uma preocupação com os resultados a serem alcançados. Tal sintonia permitiria a ludicidade e o humor, bem como a seriedade. É uma sintonia entre o indivíduo e os outros, em reciprocidade e consigo mesmo" (Skilbeck, 2017, p. 1).

No final, "a proposta de Dewey parece implicar que cada assunto, à sua maneira, é melhor ensinado por meio de uma mistura ideal entre a ludicidade e a seriedade" (Skilbeck, 2017, p. 5). A indefinição dos limites, a utilização de palavras e estética híbridas e o cultivo de novas categorias além da dicotomia lúdico-trabalho parece estar no centro da tarefa educacional de Dewey.

Na pesquisa e educação em gestão, a ludicidade, por exemplo, do espaço organizacional, é frequentemente afirmada como um aspecto importante da inovação, da criatividade e do empreendedorismo (Andersen & Pors, 2014; D. Hjorth, 2004; D. Hjorth, Strati, Dodd, & Weik, 2018; L. Hjorth & Richardson, 2020; Ortmann & Sydow, 2018). O trabalho de Huizinga (1949) é frequentemente mencionado para construir uma abordagem para a conceptualização da ludicidade e a ludicidade está, por vezes, ligada a uma abertura temporal de si mesmo (Andersen & Pors, 2014).

Entretanto, tanto quanto sabemos, nenhum uso sistemático do pragmatismo de Dewey e do seu trabalho sobre a ludicidade tem sido alcançado em relação à sua abertura temporal de organização. Para além desta pesquisa, nós acreditamos que a pesquisa futura deve explorar mais a ludicidade, com ênfase na teoria de Dewey sobre investigação e ludicidade. Acreditamos que esse desvio provavelmente acrescentará dimensões temporais e políticas muito interessantes, que poderiam ser particularmente relevantes para entender e experimentar mais a aventura da ciência aberta na pesquisa e educação em gestão.

Por conseguinte, algumas investigações não resultaram em indagações claras ou mesmo preocupações claras. As coisas permaneceram experimentais, lúdicas e atmosféricas. As pessoas simplesmente continuaram à deriva e brincando. Brincadeiras contínuas e sérias eram tudo o que importava (exatamente como foi enfatizado por Dewey, 1910). Eles não chegaram a nenhuma determinação em nenhum momento. Mais uma vez, o processo permaneceu atmosférico de muitas maneiras. Na maioria das vezes, nada era claramente colocado em transações e realizado pelo processo de investigação. Tudo era pura abertura. Mas em alguns pontos, momentos de cristalização ou convergências ocorreram (por exemplo, no processo de elaboração de relatórios ou notas colaborativas). Na maioria das vezes, isso foi alimentado pela necessidade de dar alguma coerência à narrativa vivida. "Como podemos compartilhar esta experiência, não apenas com todos aqueles que estão aqui agora, mas com todos aqueles que nos seguem ou nos seguirão no tempo e no espaço distante"? Essa preocupação fez com que fosse necessário visualizar algumas das principais linhas, direções e perspectivas em jogo nas discussões.

A terceira coisa enfatizada em ambos os casos é a importância dos espaços públicos, ou melhor, o que Dewey chamou de "publicidade" (Zask, 2015). Tanto o *OpenAca* quanto o *OpenWalk* foram oportunidades para "espacializar" a publicidade, isto é, um debate público, tempo-espaço e instrumentos relevantes entrelaçados com o processo de investigação. Uma espacialidade dentro do evento de experimentação aberta. E para os professores, pesquisadores e estudantes envolvidos na experimentação, este espaçamento nunca é óbvio. É um esforço, mas esse esforço de espaçamento e fundamentação é sempre criativo. Para a *OpenAca*, alguns cursos eram ao ar livre e em terceiros lugares, mas para os outros, encorajamos os estudantes a usar os espaços não tradicionais da universidade para inventar seu ensino coproduzido (nos corredores, no refeitório, no pátio interno, na praça ao lado da universidade. . .). Montar essas bolhas foi sempre um momento criativo. Isso ampliava as observações, as discussões e o processo de aprendizagem. Para aqueles que nos seguiam à distância, era uma maneira de despertá-los. Curiosamente, a publicidade que tivemos não foi a colocação (mesmo provisória) da investigação para o curso ou para a caminhada. Em contraste, foi mais uma desterritorialização muito interessante (Deleuze & Guattari, 1980). Toda a nossa prática tradicional se tornou mais uma odisséia, um não lugar, algo acontecendo aqui e nas mídias sociais, no contexto de um momento intenso que faz com que colegas e estudantes não se sintam realmente presentes no espaço, mas sim no momento atual. Eles se espaçam mais do que assumem se posicionam em um lugar. E é exatamente isso que fomenta o próprio fluxo de abertura. É espaçar mais do que se fixar ou se ancorar (o que pode se tornar um problema).

Finalmente, a abertura das práticas de pesquisa e educação em gestão é um desafio fascinante. Não é algo que possa ser feito e assim se tornar mais 'aberto' provisoriamente. A abertura, como um processo, é um trabalho temporal colaborativo contínuo. Ludicidade,

ambiguidade e desterritorialização são desafios e dimensões fundamentais que todos os estudiosos da gestão e ativistas da ciência aberta precisam ter em mente para promover uma abertura contínua de sua prática. Por isso, não sugerimos nem uma diretriz nem uma heurística, mas sim dimensões-chave que precisam ser continuamente parte do processo e da discussão para coproduzir uma pesquisa aberta que importa.

A comunidade de gestão precisa fazer isso por si mesma, em consonância com a sua preocupação com a utilidade social e de gestão e para alimentar a sua qualidade crítica. Para Dewey, a crítica é relevante se ela ocorrer no contexto de processos profundos de abertura. Caso contrário, ela corre o risco de alimentar a ideologia e a ideologização. Entretanto, além dos estudos de gestão em si e da relevância de seus conhecimentos e práticas, acreditamos que tal movimento poderia beneficiar escolas de gestão, universidades e empresas. Em um mundo pandêmico, que vive uma dramática crise climatológica, em tempos políticos sombrios, gestores que se veem como parte de um processo contínuo de abertura são mais necessários do que nunca. Por meio deles, talvez possamos romper com a o relacionamento baseado em “recursos que mantemos com o mundo e com o nosso planeta para então ver neles uma abertura pura em direção a um desejado futuro compartilhado.

## Referências

- Adamson, R. E. (1952). Functional fixedness as related to problem solving: A repetition of three experiments. *Journal of Experimental Psychology*, 44(4), 288-291. doi:10.1037/h0062487
- Aguinis, H., Banks, G. C., Rogelberg, S. G., & Cascio, W. F. (2020). Actionable recommendations for narrowing the science-practice gap in open science. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 158, 27-35. doi:10.1016/j.obhdp.2020.02.007
- Alvesson, M., Gabriel, Y., & Paulsen, R. (2017). *Return to meaning: A social science with something to say*. Oxford: Oxford University Press.
- Andersen, N. Å., & Pors, J. G. (2014). Playful membership: Embracing an unknown future. *Management & Organizational History*, 9(2), 166-183. doi:10.1080/17449359.2014.891796
- Bartling, S., & Friesike, S. (2014). *Opening science: The evolving guide on how the internet is changing research, collaboration and scholarly publishing*. New York: Springer.
- Basile, P. (2013). Creativity, philosophy, and the good: Dewey's critique of Whitehead's metaphysics. *Process Studies*, 42(1), 5-19. doi:10.2307/44798327
- Beck, S., Bergenholtz, C., Bogers, M., Brasseur, T.-M., Conradsen, M. L., Di Marco, D., . . . & Xu, S. M. (2022). The open innovation in science research field: A collaborative conceptualisation approach. *Industry and Innovation*, 29(2), 136-185. doi:10.1080/13662716.2020.1792274
- Bell, E. (2010). Organizational ethnography. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 5(2), 216-219. doi:10.1108/17465641011068875
- Brown, A. D. (2001). Organization studies and identity: Towards a research agenda. *Human Relations*, 54(1), 113-121. doi:10.1177/0018726701541014

- Carvalho Neto, S., Willinsky, J., & Alperin, J. P. (2016). Measuring, rating, supporting, and strengthening open access scholarly publishing in Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 24(54), 1-25. doi:10.14507/epaa.24.2391
- Clegg, S. R., Hardy, C., & Nord, W. R. (1996). *Handbook of organization studies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cuffaro, H. K. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cunha, D. G. F., Marques, J. F., Resende, J. C., Falco, P. B., Souza, C. M., & Loisel, S. A. (2017). Citizen science participation in research in the environmental sciences: key factors related to projects' success and longevity. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 89(Suppl.3), 2229-2245. doi:10.1590/0001-3765201720160548
- Debord, G. (1958). Théorie de la dérive. *Internationale Situationniste*, 2, 3-4.
- DeCesare, T. (2012). The Lippmann-Dewey "debate" revisited: The problem of knowledge and the role of experts in modern democratic theory. *Philosophical Studies in Education*, 43, 106-116. Recuperado de <https://bit.ly/3Q17vo1>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- de Molli, F., Mengis, J., & van Marrewijk, A. (2020). The aestheticization of hybrid space: The atmosphere of the Locarno Film Festival. *Organization Studies*, 41(11), 1491-1512. doi:10.1177/0170840619867348
- de Vaujany, F.-X. (2022). *Apocalypse managériale*. Paris: Les Belles Lettres.
- de Vaujany, F.-X., Dandoy, A., Grandazzi, A., & Faure, S. (2019). Experiencing a new place as an atmosphere: A focus on tours of collaborative spaces. *Scandinavian Journal of Management*, 35(2), 1-36. doi:10.1016/j.scaman.2018.08.001
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1939). Creative democracy: The task before us. In J. Dewey, *John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet*. Columbus: American Education Press.
- Dewey, J. (1942). Inquiry and indeterminateness of situations. *The Journal of Philosophy*, 39(11), 290-296. doi:10.2307/2018037
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1960). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Dobusch, L., & Heimstädt, M. (2019). Predatory publishing in management research: A call for open peer review. *Management Learning*, 50(5), 607-619. doi:10.1177/1350507619878820
- Dobusch, L., & Heimstädt, M. (2021). *The structural transformation of the scientific public sphere: Constitution and consequences of the path towards Open Access*. Berlin: Weizenbaum Institute for the Networked Society.

- Doloriert, C., & Sambrook, S. (2012). Organisational autoethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, 1(1), 83-95. doi:10.1108/20466741211220688
- Evans, T. R. (2020). Improving evidence quality for organisational change management through open science. *Journal of Organizational Change Management*, 33(2), 367-378. doi:10.1108/JOCM-05-2019-0127
- Freese, J. (2007). Overcoming objections to open-source social science. *Sociological Methods & Research*, 36(2), 220-226. doi:10.1177/0049124107306665
- Friesike, S., Dobusch, L., & Heimstädt, M. (2022). Striving for societal impact as an early-career researcher: Reflections on five common concerns. *Research in the Sociology of Organizations*, 79, 239-255. doi:10.1108/S0733-558X20220000079022
- Glucksberg, S. (1962). The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition. *Journal of Experimental Psychology*, 63(1), 36-41. doi:10.1037/h0044683
- Harzing, A.-W., & Adler, N. J. (2016). Disseminating knowledge: From potential to reality—new open-access journals collide with convention. *Academy of Management Learning & Education*, 15(1), 140-156. doi:10.5465/amle.2013.0373
- Heimstädt, M., & Friesike, S. (2021). The odd couple: Contrasting openness in innovation and science. *Innovation*, 23(3), 425-438. doi:10.1080/14479338.2020.1837631
- Hjorth, D. (2004). Creating space for play/invention—concepts of space and organizational entrepreneurship. *Entrepreneurship & Regional Development*, 16(5), 413-432. doi:10.1080/0898562042000197144
- Hjorth, D., Strati, A., Dodd, S. D., & Weik, E. (2018). Organizational creativity, play and entrepreneurship: Introduction and framing. *Organization Studies*, 39(2-3), 155-168. doi:10.1177/0170840617752748
- Hjorth, L., & Richardson, I. (2020). *Ambient play*. Cambridge: MIT Press.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens: A study of the play-element of culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jørgensen, L., & Holt, R. (2019). Organization, atmosphere, and digital technologies: Designing sensory order. *Organization*, 26(5), 673-695. doi:10.1177/1350508419855698
- Julmi, C. (2017). The concept of atmosphere in management and organization studies. *Organizational Aesthetics*, 6(1), 4-30. Recuperado de <https://bit.ly/3zsGLpC>
- Kaplan, S., & Orlikowski, W. J. (2013). Temporal work in strategy making. *Organization Science*, 24(4), 965-995. doi:10.1287/orsc.1120.0792
- Karra, N., & Phillips, N. (2008). Researching “back home” international management research as autoethnography. *Organizational Research Methods*, 11(3), 541-561. doi:10.1177/1094428106295496
- Kelleher, W., & Bays, H. (2022). Place-making narrative data: Management issues in the context of open science and data curation in France. *Journal of Open Humanities Data*, 8, 1-13. doi:10.5334/johd.75

- Lallement, M. (2015). *L'âge du faire*. Paris: Editions du Seuil.
- Leone, P. V., Mantere, S., & Faraj, S. (2021). Open theorizing in management and organization studies. *Academy of Management Review*, 46(4), 725-749. doi:10.5465/amr.2019.0279
- Lorino, P. (2018). *Pragmatism and organization studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, K. U. (2013). Open Access improves returns to public research funding: A perspective from Germany. *Information Services & Use*, 33(1), 3-10. doi:10.3233/ISU-130690
- Mazis, G. A. (2016). *Merleau-Ponty and the face of the world: Silence, ethics, imagination, and poetic ontology*. New York: SUNY Press.
- McCann, L., Granter, E., Hyde, P., & Aroles, J. (2020). 'Upon the gears and upon the wheels': Terror convergence and total administration in the neoliberal university. *Management Learning*, 51(4), 431-451. doi:10.1177/1350507620924162
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Michels, C., Hindley, C., Knowles, D., & Ruth, D. (2020). Learning atmospheres: Re-imagining management education through the dérive. *Management Learning*, 51(5), 559-578. doi:10.1177/1350507620906673
- Misak, C. (Ed.). (2008). *The Oxford handbook of American philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers, W. T. (2019). Dewey, Whitehead, and process metaphysics. In S. Fesmire (Ed.), *The Oxford Handbook of Dewey* (pp. 53-72). Oxford: Oxford University Press.
- Oldenburg, R. (1989). *The great good place: Cafes, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*. Saint Paul: Paragon House.
- Ortmann, G., & Sydow, J. (2018). Dancing in chains: Creative practices in/of organizations. *Organization Studies*, 39(7), 899-921. doi:10.1177/0170840617717096
- Rescher, N. (1996). *Process metaphysics: An introduction to process philosophy*. New York: SUNY Press.
- Semetsky, I. (2003). The problematics of human subjectivity: Gilles Deleuze and the Deweyan legacy. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 211-225. doi:10.1023/A:1022877506539
- Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher. *Education Sciences*, 7(1), 1-14. doi:10.3390/educsci7010016
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship: A guide for organizational and social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Vicente-Saez, R., & Martinez-Fuentes, C. (2018). Open science now: A systematic literature review for an integrated definition. *Journal of Business Research*, 88, 428-436. doi:10.1016/j.jbusres.2017.12.043
- Whitehead, A. N. (1929). *Process and reality*. New York: Free Press.

- Ybema, S., Yanow, D., Wels, H., & Kamsteeg, F. H. (Eds.). (2009). *Organizational ethnography: Studying the complexity of everyday life*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris: La Découverte.

## Financiamento

Este trabalho foi parcialmente financiado pelo Ministério Federal de Educação e Pesquisa da Alemanha (BMBF), sob o subsídio no. 16DII126 ("Deutsches Internet-Institut").

## Notas

1. Uma questão que parece ser cada vez mais central para os estudiosos da administração nem sempre foi óbvia (Van de Ven, 2007).
2. Assim, ela compartilha algumas raízes comuns com o movimento e a cultura hacker, que visam a superar a computação proprietária e fomentar gestos de *hacking*, ou seja, atos criativos transgressores validados pela comunidade *hacker* (ver Lallement, 2015). Um *hack* pode ser um movimento de um programa de 12 linhas com PERL para seis linhas, julgado como uma simplificação brilhante pela comunidade *hacker*. Os *hackers* cultivam a abertura de software e hardware, mas também a sua comunidade e os processos para os quais eles contribuem.
3. Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.
4. Para uma visão geral das principais tendências na Europa, especialmente na Alemanha e na França, veja Mayer (2013) ou Kelleher and Bays (2022).
5. *Framepad* é uma infraestrutura aberta para o processamento colaborativo de palavras. Para mais detalhes, veja <https://framapad.org/abc/en/>
6. Utilizamos aqui o tempo presente, pois o curso é repetido a cada ano.
7. Esses tópicos são decretados como 'abertos'. Eles são exatamente o que tem sido visto coletivamente pelo coorte anterior e coordenadores como problemas e direções relevantes. Os alunos são livres para reformular e partir deles (mas eles precisam manter uma 'direção').
8. É sempre surpreendente o quanto os estudantes estão dispostos a dedicar para esse curso. O cronograma tradicional torna-se apenas um marco histórico. Eles trabalham muito mais do que o normal.
9. Com base em dados obtidos de um relatório da ADEME, a agência francesa de energia.
10. Segundo DeCesare (2012), no centro do "desacordo de Lippmann e Dewey sobre o papel do especialista frente ao público em uma democracia estão diferenças fundamentais de pensamento em relação (1) ao tipo e grau de conhecimento e competência exigidos aos cidadãos em uma política popularmente governada e, um assunto relacionado, (2) ao potencial dos cidadãos médios para adquirir e exercer tal conhecimento e competência em assuntos políticos e na vida prática em geral" (p. 4).



11. A teoria da investigação de Dewey e a teoria da educação (e da democracia) estão em grande parte entrelaçadas (ver Zask, 2015).
12. O processo contínuo de se tornar público.
13. Uma vez que elas se tornaram adultos, as pessoas também podem desaprender os seus hábitos de fechamento e se abrirem, novamente, para o seu relacionamento infantil e ambíguo com o mundo. Surpreendentemente, esse processo também pode ser visto como um retorno à infância. Os psicólogos têm demonstrado que as crianças menores de sete anos não têm uma "fixação funcional". Elas não atribuem, previamente, metas e recursos para as coisas ao seu redor. Essa "necessidade" só vem depois dos sete anos de idade. Antes disso, uma criança continua experimentando a radical ambiguidade do mundo (ver Adamson, 1952; Glucksberg, 1962).
14. Cuffaro (1995) insiste sobre a natureza diferencial deste processo de abertura nos escritos de Dewey: "Tive então que enfrentar a discrepância entre meus objetivos declarados e meu comportamento real, a distância entre a minha abertura limitadora e a abertura à qual eu aspirava" (p. 44).
15. Isto é, atividades narrativas e materiais visando conectar eventos passados, presentes e futuros para construir estruturas temporais capazes de resolver o problema em questão.
16. Notamos que a atividade de *tweets* ao vivo liderada pelo primeiro autor, quando interrompida, mudou em parte a atmosfera. Era como se um dos olhos digitais tivesse deixado a sala e ninguém estivesse assistindo à peça. Como crianças no playground, para as quais a atenção da mãe ou do pai é muito importante para a seriedade de seus jogos.
17. Em um capítulo intitulado: "Brincar e Trabalhar no Currículo."

## **Autoria**

### **Francois-Xavier de Vaujany**

Doutorado em Administração e Organização pela Université Jean Moulin, Lyon III (França). Professor titular de Estudos de Gestão e Organização na Université Paris Dauphine-PSL e pesquisador da DRM (UMR CNRS 7080) desde 2010.

E-mail: devaujany@dauphine.fr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5796-6055>

### **Maximilian Heimstädt**

Doutorado em Administração de Empresas pela Freie Universität Berlin. Posteriormente, pesquisador pós-doutorando no Instituto Reinhard Mohn de Administração da Universidade Witten/Herdecke. Atualmente, Chefe do Grupo de Pesquisa "Reorganizando Práticas de Conhecimento" no Instituto Weizenbaum para a Sociedade em Rede em Berlim e Pesquisador Sênior na Faculdade de Sociologia da Universidade de Bielefeld.

E-mail: m.heimstaedt@udk-berlin.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2786-8187>

## Conflito de interesses

Os autores não alegam conflito de interesses.

## Contribuições dos autores

**Primeiro autor:** conceituação (igual), coleta de dados (principal), análise formal (principal), aquisição de financiamento (igual), investigação (igual), metodologia (igual), administração do projeto (principal), recursos (igual), supervisão (principal), validação (igual), visualização (igual), redação-original (igual), redação-revisão e edição (igual).

**Segundo autor:** conceituação (igual), aquisição de financiamento (igual), investigação (igual), metodologia (igual), administração do projeto (igual), recursos (igual), validação (igual), visualização (igual), redação-original rascunho (igual), redação-revisão e edição (igual).

## Verificação de plágio

A O&S submete todos os documentos aprovados para a publicação à verificação de plágio, mediante o uso de ferramenta específica.

## Disponibilidade de dados

A O&S incentiva o compartilhamento de dados. Entretanto, por respeito a ditames éticos, não requer a divulgação de qualquer meio de identificação dos participantes de pesquisa, preservando plenamente sua privacidade. A prática do *open data* busca assegurar a transparência dos resultados da pesquisa, sem que seja revelada a identidade dos participantes da pesquisa.

*The O&S is signatory to DORA (The Declaration on Research Assessment) and to COPE (Committee on Publication Ethics).*

