

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

CONHECIMENTO ABERTO E OS NOVOS DIREITOS DE AUTOR NUMA NOVA PRÁTICA EDUCATIVA

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

João Ademar de Andrade Lima
Candidato

Dr. Joaquim José Jacinto Escola
Orientador

Dr. Antonio Gomes da Silva
Coorientador



Vila Real, 2017

L732c Lima, João Ademar de Andrade, 1976-
Conhecimento aberto e os novos direitos de autor numa nova
práxis educativa / João Ademar de Andrade Lima.

Vila Real: UTAD, 2017.

196p. il:

Tese (Doutoramento em Ciências da Educação)

Departamento de Educação e Psicologia/ECHS/UTAD.

Finalizada/Depositada em Dezembro de 2015.

Provas Públicas em Julho de 2017.

1. Educação 2. Novos Media 3. Direito de Autor 4. Hackerismo
6. Ética I. Título

CDU 37

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

CONHECIMENTO ABERTO E OS NOVOS DIREITOS DE AUTOR NUMA NOVA PRÁXIS EDUCATIVA

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

João Ademar de Andrade Lima
Candidato

Dr. Joaquim José Jacinto Escola
Orientador

Dr. Antonio Gomes da Silva
Coorientador

Composição do Júri

Dr. Manuel Luís Tibério
Presidente

Dr. Joaquim José Jacinto Escola

Dr.^a Anabela Fernandes Guedes
Arguidora

Dr.^a Daniela Ramos Gonçalves
Arguidora

Dr.^a Manuela Raposo-Rivas

Dr. Carlos Fernandes Maia

Vila Real, 2017

Só a Antropofagia nos une. Socialmente.
Economicamente. Philosophicamente.

Unica lei do mundo. Expressão mascarada de todos
os individualismos, de todos os collectivismos. De
todas as religiões. De todos os tratados de paz.

(...)

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei
do antropofago.

(...)

Uma consciencia participante... Contra todos os
importadores de consciencia enlatada.

(...)

Contra o mundo reversível e as idéias objectivadas.
Cadaverizadas. O stop do pensamento que é
dynâmico. O indivíduo victima do systema. Fonte
das injustiças classicas. Das injustiças romanticas. E
o esquecimento das conquistas interiores.

Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.
Roteiros. Roteiros.

(...)

Perguntei a um homem o que era o Direito. Elle me
respondeu que era a garantia do exercicio da
possibilidade... Comi-o.

“Manifesto Antropofago”, de Oswald de Andrade.
Revista de Antropofagia, ano 1, nº 1, Maio de 1928

Agradecimentos

Adentrar em um Doutorado em Ciências da Educação é, mais que em qualquer circunstância acadêmica, vizinhar a possibilidade rica e concreta de (re)pensar o “ser” Professor, em sua excelsa expressão... de vida... de missão; qual absorção, quase simbiótica, entre mútuos aprendentes, por vezes tão só travestido de mestres e discípulos — por que não há quem também não ensine e não há quem também não aprenda na rica viagem do saber.

Ubuntu (Sou o que sou, pelo que nós somos).
Expressão zulu e xhosa de muitos significados:
compartilhamento, desprendimento, cortesia,
generosidade, respeito, confiança...

E à razão de então, dedico esta Tese aos bons Professores que, para além de ensinar, formam, enaltecem, apoiam, cobram, instigam, reconhecem valores e facultam progressão; aqui, em especial:

- À Professora e irmã Elizabeth Christina de Andrade Lima, pelo papel absolutamente fundamental que a todos os seus em formação exerce, ensinando caráter, humildade, fraternidade, altruísmo e inteligência, para muito além de qualquer titulação acadêmica;
- À Professora e esposa Verônica Almeida de Oliveira Lima, pelo dom subliminar de elevar aos céus os melhores pensamentos, repercutindo-os no estímulo, na garra, na crença e, sempre, ao fim, na certeza, em Deus, da boa escolha;
- Ao Professor Joaquim José Jacinto Escola, pela gentil condução de todo esse processo e por acreditar, desde o primeiro momento, na proposta trazida do Brasil, sobretudo pela inteligência com que concatenou a interdisciplinaridade do temário construído;
- Ao Professor Antonio Gomes da Silva, pela acolhida e eficaz disciplina na coorientação desta Tese em sua reta final, exatamente no momento mais importante à determinação dos construtos filosóficos que a suportam — *serendipities*;
- E, acima de tudo e de qualquer um, ao “professor” *h.c.* e pai José Cordeiro Lima — *in memoriam* — e à “professora” *h.c.* e mãe Mariene de Andrade Lima, pelo exercício máxime de lecionar “vida”, em toda sua plenitude.

Was die Lehrer verdauen, das essen die Schüler.
(O que os Professores digerem, os Alunos comem).

Karl Kraus

Resumo

Tratou-se a presente Tese de Doutorado da confluência conceitual de uma idealizada prática educativa a um novo construto filosófico aplicável a concepções jus-autoralistas pós advento da Sociedade da Informação, com suporte teórico norteado pela chamada ciência aberta e metodologia fulcrada nos postulados de movimentos herdeiros de valores liberais como o *hackerismo*, já empregada em práticas investigativas de diversos professores, grupos e universidades, mormente europeias. Assim, seu problema gerador residiu na importância de se lançar um novo olhar acerca de uma atividade empiricamente já observada, a saber: a revisitação de postulados do direito de autor clássico, em face das modificações advindas dos novos media, teorizando, através de uma nova interpretação jurídica e de próprias regras de licenciamentos flexíveis circundantes àquele ramo, adiante convergidos ao *copyleft*, uma diferente propositura didática, cuja diretiva se coaduna à permissividade de uso de criações intelectuais, ao compartilhamento, à remistura e todas as demais experiências oriundas de liberdades típicas da cibercultura. Nesse sentido, o principal elemento para justificar a investigação aqui desenvolvida encontrou guarida no vanguardismo das discussões então lançadas, cujas teorias e argumentações, a partir de uma neo-(ciber)filosofia radicada nas irreversíveis práticas atuais dos vários movimentos *open*, foram corroboradas via processo netnográfico — apontado para a teoria fundamentada nos dados —, enquanto método de captura, e via análise de conteúdo e hermenêutica, enquanto metodologia de análise, suportada pela amplíssima bibliografia, com uma apurada *webgrafia* nas áreas de Cibercultura, Cultura do Remix, Novas TIC/Novos Media, Ciência Aberta, Pesquisa Aberta, Inovação Aberta, Direito e História da Propriedade, Direito de Autor, Cultura e Ética *Hacker*, Filosofia/Ética Utilitarista, Existencialismo, *Copyleft*, Produção e Educação Colaborativas, Educação Aberta etc.. Deste modo, trata-se de um trabalho com dois principais documentos textuais bastante nítidos: um construto baseado em literatura de referência — sobretudo a mais vanguardista — acerca da nova base interpretativa ao direito de autor, coadunando-o ao entorno dos media e tudo o mais que os remete para o contexto educativo em rede; e uma nova digressão teórica, em si «Tese» — θέσις, *thesis*, posição, partido —, cuja filosofia se propõe a descrever, de modo inédito, uma prática educativa com um processo de ensino-aprendizagem fulcrado essencialmente com o que se convencionou nomear de prática educativa *hackerista*.

Palavras-chave: Educação; Novos Media; Direito de Autor; Hackerismo; Ética

Abstract

This present Doctoral Thesis deals with the conceptual confluence of an idealized educational practice to a new philosophical construct applicable to jus-authoralist conceptions post advent of the Information Society, with theoretical support guided by the open science and methodology based in the postulates of heirs movements of liberal values such as hacking, already employed in investigative practices of many teachers, groups and universities, especially European. Thus, the problem generator resided on the importance of launching a new look about an empirically already observed activity, namely: a revisitatio of postulates of classical copyright, regarding the changes arising from new media, theorizing, through a new legal interpretation and its own rules of flexible licensing surrounding the field, hereinafter converged to copyleft, a different didactic bringing, whose policy is consistent to the permissiveness of use of intellectual creations to share, to remix and all other experiences derived from typical freedoms of cyberculture. In this term, the main component to justify the developed research here found shelter in released vanguard of the discussions, whose theories and arguments, from a neo-(cyber)philosophy rooted in irreversible current practices of the various open movements, were corroborated via netnographic process — appointing to the grounded theory —, while capture method, and through content analysis and hermeneutics, as analysis methodology, supported by very extensive bibliography, with an accurate webgraphy in the areas of Cyberculture and Remix Culture, New ICT/New Media, Open Science, Open Research, Open Innovation, Law and History of Property, Copyright, Culture and Ethical Hacker, Utilitarian Philosophy/Ethics, Existentialism, Copyleft, Production and Collaborative Education, Open Education etc.. Thereby, this study has two main very sharp text documents: a construct based on reference literature — especially the most avant-garde — about the new interpretative basis to copyright, conciliated to the media surrounding and everything else which sends them to the educational context network; and a new theoretical digression, in itself «Thesis» — θέσις, position, party —, whose philosophy aims to describe in a unheard-of way, an educational practice with a teaching-learning process focused on essentially is conventionally named of educational hackerist practice.

Keywords: Education; New Media; Copyright; Hackerism; Ethics

Résumé

Cette Thèse de Doctorat est la convergence conceptuelle d'une pratique éducative idéalisée à un nouveau concept philosophique applicable à la conception jus-authoralistes après l'avènement de la Société de l'Information, avec le soutien théorique guidé par la open science et la méthodologie basée dans les postulats de héritiers des mouvements de valeurs libérales telles que le hackerism, déjà employées dans des pratiques d'enquête de nombreux enseignants, les groupes et les universités, en particulier européennes. Ainsi, le problème généré réside dans le fait de lancer un nouveau regard sur une activité empiriquement déjà observée, à savoir: une revisitation des postulats du droit d'auteur classique, face aux changements découlant des nouveaux médias, théoriser, grâce à une nouvelle interprétation juridique et ses propres règles entourant à cette licence flexible au domaine, ensuite convergé à copyleft, une introduction didactique différente, dont la politique est conforme à la permissivité de l'utilisation des créations intellectuelles de partager, remixer et toutes les autres expériences dérivées de libertés typiques de cyberculture. En ce sens, le principal argument pour justifier cette recherche est l'avant-gardisme des discussions, dont les théories et arguments, à partir d'un néo(cyber)philosophie enracinée dans les pratiques actuelles irréversibles des différents mouvements open, ont été corroborées par l'intermédiaire du processus netnographique — signalé par la théorie qui repose sur des données —, tandis que la méthode de capture, et grâce à l'analyse de contenu et de l'herméneutique, la méthodologie d'analyse, étayée par de très vaste bibliographie, avec une webgraphie précise dans les domaines de la Culture, Ciberculture Remix, New TIC/nouveaux médias, Open Science, Open Research, l'Open Innovation, Droit et Histoire de la Propriété, le Droit d'Auteur, de la Culture et Ethical Hacker, Philosophie/Éthique Utilitaire, l'Existentialisme, Copyleft, Production et Éducationnel Collaboratif, Open Education etc.. De cette façon, il est un travail avec deux principaux documents texte très précis: une construction basée sur la littérature de référence — en particulier les plus d'avant-garde — à propos de la nouvelle base interprétative au droit d'auteur, concilié à des milieux environnants et tout le reste qui les envoie au contexte éducatif en réseaux; et une nouvelle tournée théorique, en elle-même «Thèse» — θέσις, thesis, la position, le parti —, dont la philosophie vise à décrire d'une manière inédite, une pratique éducative avec un processus central en enseignement-apprentissage ce qui est essentiellement le nom classique de la pratique éducative hackeriste.

Mots-clés: Éducation; Les Nouveaux Médias; Droits d'Auteur; Hackerism; Éthique

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo.....	VI
<i>Abstract</i>	VIII
<i>Résumé</i>	X
Lista de Figuras	XIV
1. Introdução	16
1.1. Métodos de investigação apontados para o corpo teórico.....	20
1.2. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados para o campo	25
1.2.1. Amostragem qualitativa em ambiente <i>web</i>	27
1.2.2. Netnografia como ferramenta metodológica aplicável à investigação	28
1.3. Ciclos da investigação de campo	31
1.4. Memorial de campo.....	32
2. Enquadramento Teórico.....	36
2.1. Internet, Sociedade (<i>Bit</i>) da Informação/do Conhecimento e Cibercultura	36
2.2. Direito de Autor numa perspectiva clássica e o “Novel” Direito de Autor	45
2.2.1. À guisa de introdução: o Direito de Propriedade <i>lato sensu</i>	45
2.2.2. O Direito de Autor historicizado e ressignificado	49
2.2.3. Licenças <i>Creative Commons</i> : apontamentos ao textos legais	62
2.2.3.1. Atribuição (CC BY).....	63
2.2.3.2. Atribuição + Sem derivações (CC BY-ND).....	68
2.2.3.3. Atribuição + Não comercial + Compartilhar igual (CC BY-NC-SA)	69
2.2.3.4. Atribuição + Compartilhar igual (CC BY-SA).....	70
2.2.3.5. Atribuição + Não comercial (CC BY-NC)	71
2.2.3.6. Atribuição + Não comercial + Sem derivações (CC BY-NC-ND).....	73
2.2.4. A Europa na vanguarda das iniciativas <i>copyleft</i>	74
2.2.5. Outros conceitos correlatos: <i>Science Commons</i> , <i>Fair Use</i> e Limitações	77
2.3. Bases filosóficas para uma Ciência Aberta (do <i>Open Source</i> ao <i>Open Science</i>).....	81
2.4. Uma nova era para a Educação e a gênese do <i>Open Education</i>	86
2.5. Tecnologias Educativas e Recursos Educacionais Digitais	90
2.5.1. Uso de novas Tecnologias Educativas no dia-a-dia: um breve estudo de caso	93

2.6. Recursos Educacionais Abertos: alimento filosófico para um novo fazer educacional	103
2.6.1. Os exemplos do <i>Massive Open Online Course</i> e do <i>Linux For Education</i>	105
2.6.2. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal na base de fomento aos REA .	107
2.6.3. Comunidade REA-Brasil.....	113
2.6.4. Os REA como manifestações éticas à propagação do conhecimento “renovado”	114
2.7. A ética como base e justificativa para uma nova ordem moral “cibercultural”	118
2.7.1. A propriedade privada em John Locke.....	125
2.7.2. O saber tecnológico em Karl Marx e o acesso em Jeremy Rifkin.....	126
2.7.2.1. O capitalismo cognitivo com resultado elementar.....	128
2.7.3. O utilitarismo em Jeremy Bentham e John Stuart Mill	130
2.7.4. A Ética <i>hacker</i> em Steven Levy e Pekka Himanen	132
3. Campo netnográfico	138
3.1. Considerações iniciais sobre a amostra	139
3.2. Desenho da apresentação de dados	143
3.2.1. Boaventura de Sousa Santos.....	144
3.2.2. João Manuel Messias Canavilhas.....	148
3.2.3. Joaquim Mateus Paulo Serra	152
3.2.4. Manuel David Rodrigues Masseno.....	154
3.2.5. Carla Eugenia Caldas Barros	157
3.2.6. Cláudio Simão de Lucena Neto	160
3.2.7. Denis Borges Barbosa	162
3.2.8. Sérgio Amadeu da Silveira	167
3.2.9. Guillermo Palao Moreno	171
3.2.10. Vania Baldi.....	172
3.3. Análises e Conclusões.....	174
4. Tese	178
Bibliografia	188

Lista de Figuras

Figura 1: Resumo biográfico (via <i>Google</i>) do Professor Boaventura de Sousa Santos.....	139
Figura 2: Sítio pessoal do Professor Boaventura de Sousa Santos	140
Figura 3: Coluna do Professor Boaventura de Sousa Santos no Portal “Carta Maior”	141
Figura 4: Coluna do Professor Boaventura de Sousa Santos no Portal “Voltairenet.org”	142
Figura 5: <i>Ditectorio Exit</i> do Professor João Manuel Messias Canavilhas	143
Figura 6: <i>Rèsumè</i> (via <i>Google Acadêmico</i>) do Professor João Manuel Messias Canavilhas.....	144
Figura 7: Trabalhos científicos no sítio pessoal do Professor João Manuel Messias Canavilhas ...	145
Figura 8: Livros com textos do Professor João Manuel Messias Canavilhas para <i>download</i>	146
Figura 9: <i>ResearchGate</i> do Professor Joaquim Mateus Paulo Serra	147
Figura 10: Livros com textos do Professor Joaquim Mateus Paulo Serra para <i>download</i>	148
Figura 11: Capa do perfil Professor Manuel David Rodrigues Masseno no <i>Google+</i>	149
Figura 12: Capa do perfil Professor Manuel David Rodrigues Masseno no <i>Facebook</i>	149
Figura 13: Canal do Professor Manuel David Rodrigues Masseno no <i>YouTube</i>	150
Figura 14: Academia.edu do Professor Manuel David Rodrigues Masseno	151
Figura 15: Sítio pessoal da Professora Carla Eugenia Caldas Barros.....	152
Figura 16: Sítio da Revista PIDCC	153
Figura 17: Capa do grupo “Direito da Propriedade Intelectual” no <i>Facebook</i>	154
Figura 18: Lista de arquivos do grupo “Direito da Propriedade Intelectual” no <i>Facebook</i>	154
Figura 19: Sítio pessoal do Professor Cláudio Simão de Lucena Neto	155
Figura 20: <i>Twitter</i> do Professor Cláudio Simão de Lucena Neto	156
Figura 21: Capa do <i>LinkedIn</i> do Professor Denis Borges Barbosa.....	157
Figura 22: <i>Rèsumè</i> (via <i>Google Acadêmico</i>) do Professor Denis Borges Barbosa	158
Figura 23: Sítio pessoal do Professor Denis Borges Barbosa.....	159
Figura 24: <i>Blog</i> pessoal do Professor Denis Borges Barbosa.....	160
Figura 25: Academia.edu do Professor Denis Borges Barbosa	161
Figura 26: Verbetes no <i>Wikipédia</i> sobre o Professor Sérgio Amadeu da Silveira	162
Figura 27: <i>Blog</i> do Professor Sergio Amadeu da Silveira	163
Figura 28: <i>Blog</i> do Professor Sergio Amadeu da Silveira	164
Figura 29: <i>Blog</i> do Professor Sergio Amadeu da Silveira	164
Figura 30: <i>Dialnet</i> do Professor Guillermo Palao Moreno	165

Figura 31: Academia.edu do Professor Vania Baldi.....	166
Figura 32: <i>ResearchGate</i> do Professor Vania Baldi	167

1. Introdução

Refletir acerca de novas práticas educativas no contexto hodierno — mormente diante das mudanças comportamentais advindas com os novos media, consubstanciadas por um cada vez mais mutante aparato tecnológico, base para as chamadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (Novas TIC ou, simplesmente, TIC), da qual a Internet é seu principal canal — é também pensar como outros fenômenos sociais, políticos, jurídicos etc. embasaram — qual um sustentáculo inquebrantável — toda uma lógica representativa da formação de uma inédita ordem cultural, ora nomeada “cibercultura”, através da qual elementos educacionais clássicos, afetos à passividade comportamental, urgiram conversão à ação proativa daqueles que, de atingidos — estanques coadjuvantes na recepção da informação —, converter-se-iam em atores principais na construção do conhecimento, cada vez mais coletivizado não só quanto ao polo receptor, mas sobretudo — e eis o veículo potencial de uma nova era — ao polo emissor. Agentes produtores e consumidores de conteúdo — “*prosumers*”, assim definidos por Alvin Toffler (1980) —, potencializadores de sua própria audiência; antropofágicos modernos, cujas divagações, digressões, teorias, corporificam-se e fragmentam-se concomitantemente.

Neste elenco conceitual, encontra-se uma das principais mudanças contemporâneas na Ciência Jurídica, qual seja, um novo construto teórico-interpretativo dos direitos de autor, notadamente ressignificados com a abertura dada pela *web* ao acesso de conteúdo e, conseqüentemente, o incremento na possibilidade de criação, recriação e publicização de material próprio e de terceiros.

Fulcrado, então, nesse diapasão digressivo, a presente Tese de Doutorado em Ciências da Educação parte da perspectiva de aproximação das novas aplicações jus-autoralistas à prática educativa, possibilitando novas formas de interação e contribuição empírica e científica ao fazer jurídico e pedagógico, com suporte filosófico fortemente norteado pela chamada “ciência aberta” e metodologia galgada nos postulados do *Open Source*, já empregada em práticas investigativas de diversos professores, grupos e universidades — inclusive com boa difusão na Europa.

Seu problema gerador guiou-se, pois, na importância de se lançar um novo olhar — sustentado por uma sólida base investigativa — a uma prática empiricamente já observada em diversos processos de ensino-aprendizagem contemporâneos, qual seja a de se revisitar os postulados jus-autorais clássicos com as modificações advindas pelos novos media, teorizando, através de uma nova interpretação jurídica e das próprias regras de licenciamento flexível de

direitos de autor — a exemplo da *Creative Commons Licence* —, uma diferente propositura didática, cuja diretiva se coaduna à flexibilidade de uso das criações autorais, ao compartilhamento, à remistura e todas as demais experiências oriundas da cibercultura.

Notadamente, as práticas acima ilustradas — referência comportamental para a construção deste Tese — nada mais acresceram ou se diferenciaram, por exemplo, de teorias vygotskyanas de construção do saber, se não pela “virtualização” — no sentido mesmo de “potencialização”, à luz de Pierre Lévy (2011).

Não por acaso se vivenciou, aqui, a possibilidade de convergência entre a teoria sociocultural de Lev Vygotsky e o construtivismo construcionista de Seymour Papert, como bem ensina Carlos Nogueira Fino (2004). Para ele:

- os aprendizes são activos e gostam de ter iniciativa e escolher entre várias alternativas;
- os aprendizes são tão competentes como activos na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na sua própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor;
- a construção de conhecimento pelo aprendiz é facilitado pelas interações horizontais e pelas interações verticais;
- a disponibilidade de múltiplas fontes de informação potencia a construção de conhecimento.

(...)

- o conhecimento é frequentemente construído quando o aprendiz interage com o professor (ou membro mais capaz), pares, ou artefactos impregnados com as vozes de outros, criando juntamente com eles o contexto para a interação;
- através da interacção qualquer coisa é produzida colectivamente e partilhada entre os participantes. Esta qualquer coisa pode ser um sistema cooperativo de resolução de problemas, significados e compreensões discutidos e negociados, senso comum e normas definindo situações e regulando comportamentos, envolvendo o processo também componentes sócio-emocionais;
- o aprendiz incorpora essa qualquer coisa gerando, elaborando ou revisitando o conhecimento;
- o pequeno sistema de interacção face a face, onde decorre o descrito nas três alíneas anteriores, está mergulhado num sistema mais vasto, que pode ser uma instituição ou uma comunidade. (Fino, 2004:2-3).

Torna-se, assim, evidente a compreensão de que a educação passiva, outrora tão bem definida por Paulo Freire (1996) como “educação bancária”, não só não encontra guarida na atualidade, como dela se mostra absolutamente repelida, diante de uma nova mediatização da informação e do próprio saber.

Nesses termos, o principal elemento para a justificação da investigação aqui desenvolvida reside no vanguardismo das discussões, teorias e argumentações lançadas a partir de uma “neo-(ciber)filosofia”, radicada nas irreversíveis práticas atuais, advindas das modernas TIC, característica indissociável da Sociedade em Rede, assim chamada por Manuel Castells (1999).

A Internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. (Castells, 2003:7).

Partiu-se, para tanto, da hipótese — corroborada alhures — de que, com a assunção de novas interpretações jus-autorais e aplicação das novas lógicas de partilha de ferramentas de investigação, de dados e de formas de publicações — elementos do *Open Science* —, é possível se construir as bases teóricas para uma nova práxis educativa, refinada nomeadamente como Educação Aberta/*Open Education* e inspirada — embora não detidamente fulcrada — em elementos dos chamados *Open Educational Resources/Recursos Educacionais* (ou Educativos) Abertos — *OER/REA*.

Nos postulados da *OpenCourseWare Consortium* — comunidade mundial que reúne instituições de ensino superior e organizações associadas com o objetivo de fazer avançar as bases do *Open Education* e seu impacto na educação global, dentre elas: *African Virtual University*, *China Open Resources for Education*, Fundação Getúlio Vargas, *Japan OCW Consortium*, *Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health*, *Korea OCW Consortium*, *Massachusetts Institute of Technology*, *Netease Information Technology*, *Open University Netherlands*, *Taiwan OpenCourseWare Consortium*, *Tecnológico de Monterrey*, *TU Delft*, *Tufts University*, *UNIVERSIA*, *Universidad Politécnica Madrid*, *University of California* e *University of Michigan* —, a Educação Aberta é caracterizada pelo compartilhamento universal, com a redução de barreiras jurídicas e tecnológicas aos bens educacionais, através do acesso irrestrito a plataformas, ferramentas e recursos usados nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, como norte metodológico, adotou-se, aqui, o seguinte Objetivo Geral: Mostrar como a filosofia “*open*”, em confluência a uma nova forma de se conceber/aplicar o regime jurídico dos tradicionais direitos de autor — nomeadamente “*copyleft*” —, pode gerar uma nova prática educativa.

A partir de então, vieram os seguintes Objetivos Específicos:

1. Mapear práticas investigativas e educativas de instituições de ensino, grupos de acadêmicos e cientistas que utilizam o compartilhamento aberto como mote;
2. Estudar, numa nova perspectiva jurídica, as reinterpretções doutrinárias acerca dos regimes tradicionais basilares do direito de autor, através de análise comparada em várias legislações, mormente Portuguesas, Brasileiras e, em

menor monta, Norte-Americanas — essas últimas vistas como base para o chamado “*fair use in education*”;

3. Equivaler as perspectivas anteriores através de um construto teórico que qualifique as situações citadas para geração de uma base conceitual dada a uma nova práxis educativa.

Dos ditos objetivos, desmembrou-se o eixo condutor do processo de investigação utilizado, notadamente não absolutamente estanque, condizente à volatilidade do próprio “fazer ciência”: factual, contingente, sistemático, verificável, falível e inexato.

Inegavelmente, todo o conhecimento científico é, por si só, aberto e, sem a menor sombra de dúvida, resultante de um extenso processo de investigação que, necessariamente, deve ser conduzido com a máxima objetividade possível. Não se trata o conhecimento cumulativo, entretanto de algo finito, completo e acabado; mas, muito pelo contrário, tal conhecimento caracteriza-se, sem dúvida, por algo essencialmente sem fronteiras, em permanente fase de expansão. (Friede, 2011:156).

Desse excerto, como já explanado alhures, tem-se que a investigação aqui realizada fulcrou-se nas novas aplicações interpretativas do direito de autor em analogia às práticas educativas baseadas nas lógicas diretivas e na filosofia do movimento “*open*”, por meio de etnografia virtual (ou netnografia), dialogando teorias com práticas, projetos com resultados.

Uma perspectiva hermenêutica da educação retoma o seu caráter dialógico com toda a racionalidade (...). O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa da qual vivemos (...). A educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal. Desde que podemos dizer a palavra, estamos em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar. (Hermann, 2002:94-95).

À netnografia, incorporou-se — notadamente enquanto introito — uma ampla bibliografia, com uma apurada *webgrafia* — “lista de sítios e recursos disponíveis na internet para pesquisa de informação sobre um determinado tema ou assunto”, in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-08-03 21:17:24]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/webgrafia>.

Stéphane Beaud e Florence Weber (2007) sustentam, ao fundamentarem a importância da investigação bibliográfica para a feitura de uma Tese nas Ciências Sociais, pelo menos quatro justificativas em favor de um consistente prévio trabalho de leitura antes de se ir a campo, a saber:

- A inscrição de uma tradição de pesquisas cumulativas, pois, com efeito, se as ciências sociais não obedecem ao regime epistemológico das ciências da natureza podem, no entanto, utilizar-se, desde

o início de sua existência (hoje, mais que centenária), de uma certa cumulatividade de seus resultados (...);

- Suas leituras prévias devem permitir-lhe que coloque para si mesmo suas primeiras questões ou, mais exatamente, que faça novas questões para compreender uma realidade social, ela mesma em mutação (...);

- Não se pode chegar ao campo com o espírito vazio porque sua ignorância e ingenuidade serão de imediato identificadas por seus pesquisados e correrá o risco de parecer incompetente (...);

- Enfim e acima de tudo, é preciso saber que, se você chegar “sem idéias” ao campo, sem idéias extraídas de suas leituras sobre seu tema você acaba chegando, de fato, com suas idéias “só suas”, com suas pré-noções, seus preconceitos sociais, isto é, com muitas idéias falsas cheias de etnocentrismo a respeito do meio pesquisado e sobre os próprios pesquisados. (Beaud & Weber, 2007:45-47).

Neste diapasão, valeram-se como base de referência obras na área de Cibercultura, Cultura do Remix, Novas TIC/Novos Media, *Open Science*, *Open Research*, *Open Innovation*, Direito e História da Propriedade, Direito de Autor, Cultura e Ética *Hacker*, Filosofia e Ética Utilitarista, Existencialismo, *Copyleft* e *Creative Commons*, Produção e Educação Colaborativas, Educação Aberta etc..

Como estrutura do trabalho, pode-se dividi-lo de forma bastante pontual entre dois principais documentos textuais: um construto baseado na literatura existente — sobretudo a mais vanguardista — acerca de nova interpretação dada ao direito do autor, coadunando-o ao contexto dos novos media e tudo o mais que os remete; e uma nova digressão teórica cuja filosofia se propõe a descrever, de modo inédito, uma prática educativa emergente, com um processo de ensino-aprendizagem fulcrado essencialmente com o que se convencionou nomear de prática educativa hackerista.

1.1. Métodos de investigação apontados para o corpo teórico

O recorte metodológico aplicável à presente Tese Doutoral é sintetizado nos métodos da Hermenêutica — apontando-a para a Hermenêutica Jurídica — e da Análise de Conteúdo.

O método hermenêutico é o processo no qual o investigador propõe-se a adentrar mais profundamente no universo de análise, procurando explorar as teorias e os processos que se manifestam, vislumbrando-as de forma cartesiana para depois interpretá-la holisticamente, em um determinado objeto de investigação.

Antes da filosofia, o senso restrito do pensamento abstrato, crítico e metódico, as especulações do homem, seus problemas, e as do universo eram expressas em mitos. Eles representavam uma forma peculiar do pensamento concreto, o qual deve ser analisado antes que seja feita uma tentativa para se compreender a mente do homem da antigüidade, as suas especulações morais e religiosas. (Gadella, 1995:56).

A expressão “hermenêutica” se originou dos gregos *hermeneusin* (interpretar) e *hermeneia* (interpretação), relacionadas ao deus Hermes, cuja atribuição mítica perpassa a decifragem da escrita e da linguagem para a compreensão humana, a fim de se chegar ao conceito das coisas, transmitindo-o a outrem por meio da transformação do incompreensivo à mente humana e, dessa, à inteligibilidade.

A compreensão não é pois um instrumento para qualquer outra coisa – como a consciência – mas sim o meio no qual e para o qual existimos. Nunca pode ser objectificada, pois é no interior da compreensão que ocorre toda a objectivação. Um ser humano não pode avaliar a compreensão de fora; a compreensão é sempre a posição a partir da qual vemos tudo aquilo que vemos. Ora a compreensão, pelo facto de estar subjacente a tudo, não é uma massa amorfa, uma luz trêmula totalmente preenchida com as sensações do momento presente. Pelo contrário, compreender, efectua-se sempre necessariamente “nos termos” daquilo que é dado ver, da nossa compreensão da situação presente, e do sentido do que o futuro nos poderá dizer. Assim, o terreno que nos coloca quando compreendemos, tem uma topografia completamente definida, e todo acto de interpretação se situa dentro do seu contexto. A linguagem é o repositório do passado, é o meio que temos para o conhecer. A linguagem é tão primordial quanto a compreensão, pois a compreensão é linguística; é por meio da linguagem que pode surgir-nos algo como um mundo; este mundo é um mundo partilhado; é o domínio da abertura criada por uma compreensão partilhada, sob a forma da linguagem. (Palmer, 2011:230).

É nesta perspectiva que se alinham os conceitos das palavras “hermenêutica” e “hermenêutico” à mutação do compreensível, principalmente através da linguagem, um dos meios para se conseguir tal compreensão — norteada por três variantes básicas: exprimir ou dizer algo; explicar; e traduzir.

A primeira significação de *hermeneuein* — qual o latim *sermo* (dizer) e *verbum* (palavra) — relaciona-se a “exprimir”, “afirmar”. No plano teológico, coaduna-se à “palavra” apresentada por um sacerdote no intuito de afirmar e anunciar algo, ou seja: “proclamar”. Desta forma, esta compreensão vem de uma interpretação originada de um dizer ou uma recitação oral que, para vários autores, é desprezada ou esquecida. Além do mais, a forma escrita é um distanciamento da fala, já que toda forma escrita tenta uma troca, uma aproximação com a forma falada.

O domínio da abertura criada por uma compreensão partilhada através da linguagem, tem, tal como já foi notado, uma certa delimitação. É finito e muda com o decorrer do tempo. Isto significa que é historicamente formado, e que cada acto de compreensão contém a actuação da história na e pela compreensão. (Palmer, 2011:230).

A teologia, então, expressará a palavra de acordo com o momento histórico e a língua de cada época, devendo também usar o vocabulário do período. Lutero e São Paulo asseveravam que a “salvação vem pelos ouvidos”. Já no espaço literário, o “dizer” se refere a uma interpretação feita sobre um estilo desta área, isto é, figura-se na forma de como se diz ou através da linguagem escrita

ou de uma recitação oral, sendo esta mais facilmente compreendida do que a primeira, pois, desde sua origem, a língua é mais praticada dentro da retórica. Por outro lado, esses dois aspectos da linguagem apresentam uma contradição, a saber: é preciso ter uma compreensão sobre algo para depois ter compreensão de uma leitura-expressão interpretativa.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise (...) estará completa antes de se ter atingido esse plano. (Vygotsky, 2000:188).

A segunda vertente de *hermeneuein* é caracterizada pela palavra “explicar”. Assim, a interpretação de uma situação surge de um plano discursivo da compreensão explicativa. Por conseguinte, ao citar Aristóteles, Richard Palmer (2011) alude que essas explicações/interpretações não são juízos que tendem necessariamente para um uso, mas servem para explicar o que é falso ou verdadeiro através de um enunciado que, para ele, não é uma mensagem vinda de algo divino, entretanto do raciocínio lógico do hermeneuta.

Esse raciocínio é, pois, dividido em três partes: a compreensão básica dos objetos; as operações de composição e de divisão; e operações que partem do conhecido para o desconhecido. Assim, tanto no âmbito teológico quanto no literário — e, também, no âmbito jurídico, norte do desenvolvimento desta Tese de Doutorado —, deve-se entender o contexto, ou seja, a situação em que os textos são produzidos, para se compreender o assunto.

Para Carlos Maximiliano (2011), o objeto da Hermenêutica Jurídica é o estudo e a sistematização dos processos aplicáveis para determinar o sentido e o alcance das expressões do Direito.

Pode-se falar, então, que a explicação tem que ser vista na situação de um entendimento ou interpretação mais aprofundada, através do uso de ferramentas que a possibilite, sendo, assim, já uma tarefa compreensiva.

Para que se faça uma análise do texto, deve-se primeiro compreender o assunto de que se trata e a situação em que este se encontra para se chegar a seu significado. Então, vai se percebendo que, quanto mais o autor do texto explica as visões de “dizer” e “compreender”, o desenvolvimento da interpretação vem à tona. Para isso, deve-se primeiro ter a leitura para aprimorar a performance e, assim, compreendê-la.

Na área teológica, a hermenêutica vem aparecer no sentido de explicar o texto a partir de um contexto, mostrando, desta forma, o campo da compreensão. Já no âmbito literário, a

interpretação que é feita ocorre de uma forma mais ampla através de uma interpretação oral, sem excluir o campo explicativo dessa interpretação. Numa perspectiva jurídica, por fim, há de se substituir a interpretação pela construção.

A Interpretação atém-se a texto, como a velha exegese; enquanto a Construção vai além, examina as normas jurídicas em seu conjunto e em relação à ciência, e do acordo geral deduz uma obra sistemática, um todo orgânico; uma estuda propriamente a lei, a outra conserva como principal objetivo descobrir e revelar o *Direito*; aquela presta atenção maior às palavras e ao sentido respectivo, este ao alcance do texto; a primeira decompõe, a segunda recompõe, compreende, constrói. (Maximiliano, 2011:33).

Ainda numa aplicação jurídica dos conceitos, é usual — tanto no português, como em outros idiomas — o emprego das expressões “interpretação” e “hermenêutica” como sinônimos. Esses termos, porém, se distinguem para o Direito: hermenêutica, em sentido técnico, é a teoria científica da interpretação; e interpretação é a fixação do verdadeiro sentido e alcance de uma norma jurídica.

A interpretação, portanto, consiste em aplicar regras que a hermenêutica perquire e ordena para a boa compreensão dos textos legais.

Por isso é que (...) necessário se faz saber, com a máxima precisão, a data, o autor, a eficácia ou não da lei, o cumprimento ou não de seus objetivos, dentre outros inúmeros parâmetros, para, afinal, compreendermos a efetiva essência da “verdade”. (Friede, 2011:157).

Lato sensu, emprega-se, muitas vezes, o vocábulo “interpretação” para designar, não apenas a determinação do sentido e alcance de uma norma jurídica existente, mas, também, a investigação do princípio jurídico a ser aplicado a casos não previstos nas normas vigentes. A essa atividade dá-se a designação de “interpretação da ordem jurídica”, qual preenchimento das lacunas das leis.

A terceira e última vertente para *hermeneuein* seria “traduzir”, significado que pode causar um choque entre o mundo do texto e o de seu autor, devido à necessidade de se compreender a língua de origem do texto. Ao traduzir um texto, deve-se tomar consciência de que existe uma diferença cultural entre as duas línguas e que cada uma possui interpretações diferentes de mundo.

Ademais à base hermenêutica — notadamente figurada como fulcro metodológico vital desta Tese —, urge dialogá-la à técnica investigativa da análise de conteúdo, cujas visíveis confluências podem ser notadas nas digressões a seguir, baseadas nos construtos teóricos da Francesa Laurence Bardin (2011).

Partindo-se de uma perspectiva histórica, tem-se o berço desse método nos Estados Unidos da América — EUA —, como um instrumento de análise das comunicações. Todavia, a interpretação de textos já era abordada há muito tempo e de diversas formas, qual visto acima, com a própria hermenêutica. Para Bardin, por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Ao se trabalhar dados a partir do método da análise de conteúdo, o investigador procura um “texto” atrás de outro “texto”, ou seja, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado — não por acaso a sua coadunação com a *hermeneuein*.

Esse “texto” pode ser enfatizado tanto através de uma abordagem quantitativa como qualitativa nas investigações. Na análise quantitativa, tem-se, como um mote referencial, a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa, vê-se a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.

Contudo, ao se aceitar a combinação da compreensão hermenêutica com a contribuição estatística, a análise de conteúdo passa a ser vista não apenas com um alcance descritivo, mas com um objetivo de inferência, ou seja, pelos resultados da análise, poder-se-ia regressar às causas.

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (Bardin, 2011:32)

Para a autora, a análise de conteúdo nada mais é que uma técnica de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens — entenda-se textos, inclusive os normativos/legais, para o foco norteador aqui apontado —, indicadores — quantitativos ou qualitativos — que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. A análise de conteúdo é usada, então, quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real.

Para que se realize a sua função de análise das mensagens, a análise de conteúdo se vale da linguística e das técnicas documentais, apesar de construir para si um campo próprio de investigação. O objeto da linguística é a língua, no que se refere ao seu uso coletivo e virtual da

linguagem; já a análise de conteúdo tem como objeto a palavra em si, no que se refere ao aspecto individual e atual da linguagem.

No que tange às técnicas documentais, a autora afirma que o suprimento da inferência à análise de conteúdo resulta em limitações da análise categorial ou temática, de modo que se deve ter uma significativa identificação entre as duas formas no tratamento da investigação. Porém, apesar das semelhanças aparentes, existem algumas especificidades de cada uma das abordagens, por exemplo: a mera análise documental trabalha com documentos, através de indexação, objetivando a representação condensada da informação para consulta e armazenagem; já a análise de conteúdo, por sua vez, trabalha com mensagens — comunicações — e visa à manipulação dessas (conteúdo e expressão do conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem em si.

1.2. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados para o campo

À presente Tese, atribui-se um caráter descritivo-exploratório, notadamente baseando-se nas fundamentações apresentadas em seu corpo teórico.

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los (...). Os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo (...). Tem por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas idéias. (Cervo & Bervian, 1996:49).

Assim, através de um inicial processo de observação — que, para João Álvaro Ruiz (1996), tem como função básica explicitar, ao longo da demonstração, aquilo que implicitamente já se encontra no antecedente —, buscou-se, pois, o registro, a análise e a correlação de fatos relacionados às novas interpretações direcionadas ao direito de autor e às novas práticas educativas advindas com a cibercultura e, notadamente, todo o arcabouço “jus-sócio-filosófico” dela decorrente.

Desta forma, numa visão macro, através de estudo etnográfico *online* — ora conceituado como sinônimo, ora como categoria metodológica vizinha das “etnografia virtual”, “etnografia digital”, “netnografia”, “webnografia” e “ciberantropologia” — em publicações/postagens — *posts* — de militantes/professores/investigadores Portugueses — quatro —, Brasileiros — quatro —, Espanhol e Italiano, com foco ou convergência no autoralismo, partícipes de iniciativas de

promoção/gerenciamento de REA e/ou outras ações de apoio/fomento à Educação Aberta, buscou-se apurar:

1. Variadas motivações que levam o investigador a disponibilizar a sua produção na *web*;
2. Relação educação-ciberespaço enquanto ferramenta metodológica de construção do conhecimento;
3. Questões de direito de autor na *web* — ocorrência de licenças;
4. O que (e como) o investigador disponibiliza — material autoral — na Internet;
5. O que se pode alcançar/conseguir/realizar com tal disponibilização.

Para a consecução do recorte acima, citam-se alguns pontos de reflexão acerca das atuações resultantes de uma nova prática educativa, a saber:

1. Quais as principais diferenças da construção do saber comparando-se as antigas metodologias de ensino classificadas como “tradicionais”, mormente presenciais, e o saber disponibilizado e transmitido no ciberespaço;
2. Até que ponto a educação por meio do ciberespaço é um caminho sem volta na prática de transmissão do saber — ou qual a ainda possibilidade de conciliar a chamada educação tradicional com a educação “virtual”;
3. Como propor uma nova concepção sobre o direito de autor em face da educação no ciberespaço;
4. Como avaliar a construção de novos sentidos para o direito de autor por meio da educação “virtualizada” e, principalmente, da disponibilidade de distintos materiais autorais na *web*;
5. Até que ponto a educação “virtual” e o saber disponibilizado na *web* promovem, de fato, uma nova cultura escolar, ou uma nova prática educativa.

O universo da investigação etnográfica foi escolhido com base nos seguintes requisitos:

1. Aproximação temática ao construto geral utilizado neste estudo;
2. Relevância acadêmica, com preferência a militantes/professores/investigadores de ativa produção intelectual;
3. Aos sítios — *vide* 3.2.1 a 3.2.10 —, acessibilidade, observando-se itens como usabilidade, navegabilidade e legibilidade, bem como critérios práticos — pois subjetivos — ao campo em si, como a facilidade de captura dos respectivos ecrãs.

Em remate, urge pontuar que os dados foram obtidos de modo continuado, com análise feita de forma qualitativa — item 1.2.1, abaixo —, por meio de interpretação comparativa.

1.2.1. Amostragem qualitativa em ambiente *web*

Com suporte em experiências próprias e nas letras de Christine Hine, Michael Thelwall, Fay Sudweeks e Simeon Simoff, Suely Fragoso *et. alii.* (2015) expõem, com acuidade, a importância de se complementar, aos costumeiros dados quantitativos associados às investigações que envolvem a Internet, os benefícios dos procedimentos qualitativos.

A pesquisa qualitativa visa uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico, notadamente na pesquisa social. Nesse contexto, o número de componentes da amostra é menos importante que sua relevância para o problema de pesquisa, de modo que os elementos da amostra passam a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentem as características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa. Assim, embora a diferença entre as amostras quantitativas e as qualitativas costume ser reduzida, de forma simplista, a uma questão de escala (amostras quantitativas são grandes, amostras qualitativas são pequenas), é importante perceber que essas diferenças de dimensionamento não são causa, mas resultado, de distinções muito mais fundamentais que dizem respeito às finalidades e aos procedimentos dos processos de amostragem para os dois tipos de pesquisa. Ao contrário da amostragem quantitativa, que se propõe a utilizar critérios probabilísticos para chegar a um modelo do universo em escala reduzida, as amostragens qualitativas buscam selecionar os elementos mais significativos para o problema de pesquisa. Assim, ao contrário das amostras quantitativas, tipicamente probabilísticas, as amostras qualitativas são, portanto, tipicamente intencionais. (grifou-se). (Fragoso *et. alii.*, 2015:67-68).

Ao termo “amostragem intencional”, reside pertinente síntese no excerto de Michael Patton (2002), abaixo transcrito, em especial quando focado sob fortaleza em comparação às amostragens estatísticas (quantitativas), a saber:

What would be “bias” in statistical sampling, and therefore a weakness, becomes intended focus in qualitative sampling, and therefore a strength. The logic and power of purposeful sampling lie in selecting information-rich cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the inquiry, thus the term purposeful sampling. Studying information-rich cases yields insights and in-depth understanding rather than empirical generalizations. (Patton, 2002:230).

Sendo assim, o universo amostral da presente Tese adveio diretamente das intenções preambulares dos objetivos da investigação — mormente de expor como elementos filosóficos das políticas “*open*”, em confluência a novas formas de se conceber/aplicar o regime jurídico dos tradicionais direitos de autor, com o dito movimento “*copyleft*”, podem gerar uma nova prática educativa —, assentadas primeiramente em militantes/professores/investigadores, pelo simples fato de ser a educação — como é cediço — uma ação enraizada na docência e na investigação,

especialmente a juristas, comunicólogos e sociólogos, pela peculiaridade focal — evidentemente — sendo composta quase que totalmente por Portugueses e Brasileiros — quatro representantes de cada nacionalidade —, ainda que a contar o acréscimo de um de Espanha e um de Itália —, notadamente por privilegiar a relação binacional existente no presente processo de Doutoramento — com Programa e Orientador Portugueses, Candidato e Coorientador Brasileiros e Aporte Teórico sobremaneira Lusófono — e, em terceiro e remate, por serem partícipes de iniciativas de promoção/gerenciamento de REA e/ou outras ações de apoio/fomento à Educação Aberta, também por razões de obviedade, uma vez que se busca, na perspectiva de defesa de uma ética “utilitarista-hackerista” — vide 2.7.3 e 2.7.4 —, remeter estas questões a um novo fazer educacional.

1.2.2. Netnografia como ferramenta metodológica aplicável à investigação

O cientista social de hoje se encontra diante de uma oportunidade magnífica. A internet coloca o mundo social, em todo o seu desarranjo e complexidade, na soleira de sua porta. Os métodos empíricos e as teorias simplistas da metade do século XX parecem inadequadas para desatar esse nó górdio. E podem muito bem ser. Porém, isso não implica abandonar a perspectiva empírica, mas reinventar novos processos e técnicas. (Alexander Halavais *in*: Fragoso *et. alii.*, 2015:11).

Robert Kozinets (2010), reputado como o “criador” da expressão “netnografia”, assim a conceitua, como método etnográfico especificadamente norteado ao estudo de comunidades virtuais e fenômenos da cibercultura, explicitando que:

Netnography adapts common participant-observation ethnographic procedures to the unique contingencies of computer-mediated social interaction: alteration, accessibility, anonymity, and archiving. The procedures include planning, entrée, gathering data, interpretation, and adhering to ethical standards. (...) Ethnography and netnography should work in concert to illuminate new issues in the social sciences. (Kozinets, 2010:58).

E completa:

Netnography is participant – observational research based in online fieldwork. It uses computer-mediated communications as a source of data to arrive at the ethno graphic understanding and representation of a cultural or communal phenomenon. Therefore, just as practically every ethnography will extend almost naturally and organically from a basis in participant – observation to include other elements such as interviews, descriptive statistics, archival data collection, extended historical case analysis, videography, projective techniques such as collages, semiotic analysis, and a range of other techniques, so too will it now extend to include netnography. (Kozinets, 2010:60).

De tal perspectiva, contextualizar netnografia é remontar a um percurso que ganha ares de crescimento exponencial jamais calculado em termos de tecnologia, com particular testemunho a partir dos anos 1980, à medida que as redes telemáticas se expandiam por todo o globo, a produção

de computadores pessoais crescia e a popularização da Internet se evidenciava. Assim, havia o fortalecimento e a expansão desse movimento internacional, que imantava milhões de adeptos, todavia concentrados principalmente entre as classes mais abastadas, nas nações tidas mais ricas, não obstante a participação também dos integrantes das elites dos países em desenvolvimento, a atuarem no ciberespaço como um símbolo de “distinção social”, à luz de Pierre Bourdieu (2007).

Talvez por isso, ainda hoje, autores como Umberto Eco & Jean-Claude Carrière (2010) e Francisco Rüdiger (2008) creditem à Internet um meio que mais prejudica do que ajuda a humanidade: para os primeiros, o ciberespaço aumenta as desigualdades entre as nações desenvolvidas e as subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, além de nacionalmente agravar as desigualdades entre ricos e pobres; já o segundo alerta para os problemas causados pela dependência da sociedade contemporânea ao paradigma tecnológico.

Por outro lado, há também os otimistas, como André Lemos (2010) e os abaixo lembrados por Arthur Bezerra (2014), que vislumbram na Internet um potencial emancipador do homem, que o elevam no exercício da cidadania.

Talvez por esse motivo, alguns pesquisadores da cibercultura como Pierre Lévy, Henry Jenkins, Helber Faggion e Dan Gilmor convenceram-se do potencial democrático da internet e apressaram-se em coroar o que viram como o ressurgimento da esperança em um novo modelo de sociedade, marcado pela democracia eletrônica. Para esses autores, estaria ocorrendo um processo de *democratização* da informação, com as páginas virtuais servindo de veículo para a formação de uma sociedade portadora de uma consciência cívica maior. A cibercultura teria no ciberespaço o cenário propício para o surgimento de uma economia moral da informação, responsável pelo trânsito livre, justo e democrático de ideias. (Bezerra, 2014:87).

Além da própria Internet, enquanto espaço social, Christine Hine (2000) expõe o que pode ser apontada como outra divergência entre investigadores, qual seja o modelo de abordagem teórica supostamente mais adequado para enfocá-la enquanto “cultura” ou enquanto “artefato cultural”, para a qual, na verdade, podem ser — e são — usados para fornecer uma mesma estrutura de pensamento acerca do ciberespaço, tão só divididos em dois aspectos, mas mesmos pontos de vista e *locus* para o etnógrafo.

Here, the models of culture and cultural artefact are used to provide a structure for thinking about two aspects of cyberspace which can be seen as field sites for an ethnographer. Each view of the Internet suggests different methodological approaches and distinctive sets of problems and advantages. The first (...) reviews the approaches that have established the Internet as a culture and discusses some methodological dilemmas and innovations that this view has entailed. The second (...) reviews the basis for viewing the Internet as a cultural object that is socially shaped in production and use. (Hine, 2000:14).

Assim, rematam Suely Fragoso *et. alii.* (2015), na perspectiva da Internet como “cultura”, os investigadores irão entendê-la como um espaço distinto do *offline*, como sendo ela autônoma e autossustentável, conceito oposto ao que propôs Pierre Lévy (1999), para o qual o ciberespaço não é uma realidade paralela.

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (Lévy, 1999:17).

Para o autor, os indivíduos são os nós da computação social. Esta, pois, não é desenvolvida de forma apartada do mundo *offline*, assim como os internautas não se desligam necessariamente por completo do mundo concreto quando estão *online*. Assim, universos *online* e *offline* se influenciam e se constituem mutuamente.

A perspectiva da internet como **artefato cultural** observa a inserção de tecnologia na vida cotidiana. Assim, favorece a percepção da rede como um elemento da cultura e não uma entidade à parte, em uma perspectiva que se diferencia da anterior, entre outras coisas, pela integração dos âmbitos on-line e off-line. A ideia de artefato cultural compreende que existem diferentes significados culturais em diferentes contextos de uso. O objeto internet não é único, mas sim multifacetado e passível de apropriações. (Fragoso *et. alii.*, 2015:42).

Na Sociedade em Rede, os indivíduos e as relações desenvolvidas no ciberespaço são o foco principal dos trabalhos de novos estudos sociais que abordam a Internet. Afinal, não se pode deixar de tentar compreender como as interações sociais são construídas e estruturadas nesse novo espaço de sociabilidade, que congrega pessoas do mundo inteiro e das mais diversas culturas, reunidas em torno de temas comuns, dentre eles — notadamente focado na presente Tese — a educação, hodiernamente — absolutamente — metodologicamente reinventada com as políticas “*open*”, os resultantes Recursos e Práticas Educacionais Abertas — REA e PEA — e a aqui intitulada “prática educativa *hackerista*” ou, até, “educação *hacker*” — *vide* 2.7.4.

Assim como James Clyde Mitchell (*apud* Feldman-Bianco, 2010), nos anos 1950, foi motivado a desenvolver investigações de campo pioneiras nas cidades, já que o homem migrara para as áreas urbanas e o modo de vida tribal fora ali reconfigurado, os cientistas sociais contemporâneos enfrentam o desafio de compreender a “migração” do homem do mundo concreto para o ciberespaço.

Neste mote, diversos temas e objetos de estudo passaram a construir o objetivo de entender as dinâmicas sociais ordenadas por lógicas peculiares ao ciberespaço e à cibercultura, que são

tornadas ainda mais complexas quando se aceita a sua constante interação com as lógicas do mundo *offline*.

Desta forma, para acessar as relações que conformam o ciberespaço e a cibercultura, inclusive com o foco educacional — suportado pelas investidas filosóficas subjacentes às teorias e práticas advindas da Educação para os Media —, a abordagem etnográfica *online* à presente investigação mostrou-se pertinente, mormente por oferecer mecanismos para interpretar esse mundo social, que possui protocolos específicos para a ordenação de novas práticas educativas emergidas nas últimas décadas como elementos constituintes e constitutivos das novas tecnologias educacionais.

À sua terminologia — como observado no próprio título deste subitem — empregou-se relação sinonímica entre a “etnografia *online*” e a “netnografia” — aqui adotada —, mesmo que em detrimento daquelas já apontadas. Acerca disto, em comentário a Robert Kozinets (2010), Suely Fragoso *et. alii.* mostram que a netnografia há de ser, de fato, entendida como a expressão mais recomendada, por se adequar como nome único e distinto para essa técnica. “Também é importante observar que pesquisa qualitativa é agraciada com uma série cada vez maior de técnicas, todas relacionadas umas às outras e, por consequência, à etnografia.” (2015:175).

1.3. Ciclos da investigação de campo

A partir dos anos 80 e até os dias atuais, alguns instrumentos etnográficos passaram a ser frequentemente utilizados em pesquisas educacionais, por isso vale a pena citar alguns, são eles: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros.

Decorrentes destes tipos de coletas, podemos apontar algumas formas de análises: análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica. (Mattos, 2011:31).

Nessa perspectiva, Suely Fragoso *et. alii.* (2015) apontam, na proposta de Adriana Amaral & Sandra Montardo (2010), o que chamam, às investigações, de categorias temáticas diretamente relacionadas à Internet. Abaixo, aquelas de contexto convergente à presente Tese:

1. Apropriação tecnológica, isto é, estudos sobre a reconfiguração de práticas sociais/culturais e sociabilidade em razão das TIC;
2. Ciberativismo, por meio de reflexões sobre a potencialização da ação indivíduo/coletividade em termos de ação política via Internet;
3. Inclusão digital, com estudos sobre a potencialização da inclusão social via TIC;

4. Socialização online, através de práticas de socialização engendradas e vivificadas na *web*.

Através de técnicas/ferramentas de buscas na *web*, foram catalogados — em sítios pessoais e institucionais, bem como em redes sociais, fóruns de discussão, *blogs*, *microblogs* e bancos de dados de publicações acadêmicas — exemplos de atividades atribuídas a militantes/professores/investigadores — todos intelectuais em suas áreas — inseridos em movimentos de promoção/gerenciamento de divulgação científica aberta — especificadamente com este intento — e, também, em outras ações relacionadas à Educação Aberta de uma maneira mais ampla.

A partir de então, às indicações obtidas, em consonância aos regramentos expostos pela técnica de análise de conteúdo adotada, foram feitas observações netnográficas — com microanálises etnográficas, análises de contexto e de discurso, análises hermenêuticas etc. —, a constituírem o escopo geral da Tese, em complementariedade aos dados obtidos no campo descrito em 2.5.1, bem como ao arcabouço conceitual definido no construto geral do “Enquadramento Teórico” esmiuçado no próximo capítulo, itens 2.1 a 2.8 e subitens.

1.4. Memorial de campo

Notadamente, o contexto a seguir apontado não adveio de uma linearidade temporal absoluta, muito embora possua uma narrativa pautada em uma segura sequência cronológica, mesmo que não equidistante, quiçá aproximada — o que em nada resultaria mais valia —, até porque, especialmente em se tratando de um percurso qualitativo — e, portanto, mais aberto — presente à investigação, tiveram seus critérios e suas estratégias então traçadas na permissividade de se alterarem conforme o desenvolvimento do trabalho de campo.

(Isto é) Escolhas iniciais podem revelar-se menos relevantes que o esperado, o desenvolvimento das observações pode sugerir a importância de comparações que não haviam sido previstas, o aprimoramento de compreensão de um aspecto do universo de pesquisa pode conduzir a uma reestruturação dos problemas e objetivos ou um reescalonamento das unidades de análise. (Fragoso *et. alii.*, 2015:69).

Assim, como reforça as autoras em comento e alude, em citação abaixo, a antropóloga Deborah Padgett, é importante, obviamente, que, numa amostragem qualitativa, se parta de um ponto bem contextualizado, com definições pertinentes e corretos prerrequisitos metodológicos, o que não significa inseri-los hermeticamente numa “caixa de vácuo”, o que poderia obstaculizar o próprio aprofundamento do trabalho investigativo.

Like their quantitative counterparts, qualitative studies must address the element of time (longitudinal versus “snapshot” designs), choose a sampling strategy including a desired number (...) and the types of data to be collected. In a qualitative study, it must be clear (...) how data will be stored and managed, what data analysis will be performed, and what strategies for rigor will be employed. Unlike their quantitative counterparts, qualitative designs are not linear (even if their description appears as such). Instead, qualitative designs adopt an iterative back-and-forth rhythm between data collection and analysis. (Padgett, 2008:59).

Neste diapasão, diante do suporte metodológico apresentado, resultou-se, como componente prático da presente Tese — obviamente ancorado na netnografia como ferramenta motriz principal —, estrutura sumarizada a partir da seguinte sequência cronológica de atividades:

1. Para dar conta daquilo que se denominou de apropriação tecnológica, realizou-se, num primeiro momento, uma série de incursões no ciberespaço, por meio de investigação em diversos perfis e páginas pessoais em redes sociais, particularmente no *Google+* e *Facebook* — mas também em espaços acadêmico-científicos como o *Academia.edu*, o *Dialnet* e o *ResearchGate* e outros, até, mais “alternativos”, como o *LinkedIn* — e em sítios e *blogs* que disponibilizam, diretamente ou através de *hiperlinks* — “(...) uma transposição dos métodos e técnicas da Análise de Redes Sociais para o estudos de *links* em sistemas hipertextuais de larga escala, como a world wide web.” (Fragoso *et. alii.*, 2015:139) —, acesso e compartilhamento de informações e materiais em forma de textos/trabalhos científicos, acadêmicos e congêneres.

Observe-se que tais ambientes virtuais estão descritos ao longo do capítulo 3, “Apresentação e Análise dos Resultados”;

2. Analisada a apropriação tecnológica — acima aludida — e a consequente seleção de materiais em forma de *screenshots*/capturas de ecrã dos conteúdos a serem trabalhados, a questão que, doravante, constituiu-se objeto da investigação, foi exatamente a reflexão sobre o potencial ético-político de ação dos internautas no ciberespaço — reputado como ciberativismo —, uma vez que a questão norteadora para as lucubrações aqui presentes fulcrou-se notadamente em se questionar até que ponto a oferta de diferentes e alternativas formas de saberes, proporcionadas pelas TIC, tem sido promissora para uma prática ativa, com um efetivo acesso à informação e ao conhecimento, o que se consumaria numa nova prática educativa;
3. As possibilidades e potencialidades de acesso e compartilhamento de informação trazidas pelas TIC no ambiente *web* — etapa anterior — suscitaram uma outra

vertente de análise e de reflexão apresentadas nesta Tese, qual seja a de questionar até que ponto o acesso a diversificados saberes oferecidos, obtidos e compartilhados no ciberespaço tem promovido inclusão digital e novas formas de aprendizagem. Para responder a tal indagação, realizou-se uma tanto concomitante quanto — em já presumida a questão — rasa interpretação da aceitação e do entendimento subjetivos dos internautas que compartilham e “curtem” as postagens e/ou perfis e/ou páginas e/ou sítios selecionados. Estabeleceu-se, aqui, uma relação entre os que foram “ofertantes de” e os que foram “repcionados por” tais saberes, com o intuito final de, exatamente, aquilatar se esse ambiente, de fato, propicia não só novas formas de socialização *online* mas efetivamente de acesso ao saber e, ademais, se tal acesso pode ser elencado e classificado como uma nova práxis educativa, ainda que os atores envolvidos — sejam emissores e/ou receptores — não tenham a clareza ou a posição política de se auto identificarem como estando a praticar a cultura *copyleft* ou a ideologia *hackerista*, por exemplo — com finalidade última tão somente de compartilhamento, sem pretensões a refletir sobre os significados do ato em si, à luz de Jean-Paul Sartre (1978).

Para dar conta desse derradeiro ponto, serviram de análise variados conteúdos e formas de apresentação das páginas selecionadas, partindo-se de uma não limitação quanto ao escopo analítico, através do qual foram utilizadas as técnicas da *grounded theory*/teoria fundamentada nos dados, *social network analysis*/análise de redes sociais, análise de *hyperlinks* — todas detalhadamente descritas por Suely Fragoso *et. alii.* (2015).

2. Enquadramento Teórico

2.1. Internet, Sociedade (*Bit*) da Informação/do Conhecimento e Cibercultura

A história da Internet alude, necessariamente, à relação homem *versus* máquina, mormente homem *versus* computador, elemento caracterizador da chamada “nova era”. Inserir-la no contexto histórico não só hodierno é, fundamentalmente, enquadrá-la no ápice de todo um recorte evolutivo, com compasso quase exponencial — ou “virtualizado” — marcado por uma sucessão de inovações cujo fim sequer se ousa imaginar, quiçá mensurar, prever, cogitar.

O crescente ritmo de evolução de tecnologias em novos sistemas de comunicação é uma das marcas características de nossa época. Enquanto foram precisos três séculos após a invenção da prensa para o jornal surgir como significativo meio de comunicação, passaram-se somente trinta e três anos (de 1888 a 1921) entre a descoberta por Hertz das ondas de rádio e o início de transmissões regulares de radiodifusão nos Estados Unidos. Analogamente, embora o primeiro computador eletrônico fosse construído em 1946 (baseado na tecnologia da válvula eletrônica), o *microchip*, que é um componente indispensável dos pequenos porém possantes computadores de hoje, não se achava disponível antes de 1971 (quando foi inventado por Marcian Hoff Jr.). Agora bem conhecido, o *desktop* ou computador “pessoal” pode ser um componente fundamental de pelo menos alguns dos sistemas de comunicação do futuro. O grau com que o ritmo de evolução se acelerou pode ser ainda mais ressaltado ao notarmos que a comercialização em massa de computadores pessoais não começou antes de 1975! (Defleur & Ball-Rokeach, 1993:348).

Dessa forma, a sociedade do século XX foi marcada como a “Sociedade da Informação”, situação baseada na disseminação dos vários veículos de comunicação e informação surgidos, sobretudo, nas suas últimas três décadas.

O cerne da sociedade da informação liga-se às questões que envolvem o acesso, armazenamento e tratamento da informação. A evolução tecnológica, particularmente centrada no progresso dos meios informáticos, trouxe possibilidades verdadeiramente inimagináveis até há algumas décadas. De qualquer ponto do globo, com a *world wide web* cruzamos o espaço, traçando novíssimas rotas, rasgando novos caminhos marítimos em busca deste novo e admirável mundo (...). (Escola, 2005:343).

Rádio, televisão, satélites de comunicação, fotocopiadoras, videocassetes, videodiscos e, notadamente, o computador, causaram uma verdadeira revolução na comunicação mundial. Hoje, todas essas tecnologias e incontáveis outras — décadas de inovações — encontram-se num único telemóvel!

O nascimento histórico do computador tem data marcada: 1944. *Electronic Numerical Integrator and Calculator*, o famoso **ENIAC**, pesava cerca de 30 toneladas e foi construído à base de válvulas. A partir desse fato, o desenvolvimento tecnológico, apoiado pelo projeto capitalista, não parou mais. No final da década de quarenta, o mundo científico faz uma nova descoberta: o transistor. Com o transistor, o computador, que antes ocupava um prédio e pesava trinta toneladas, diminui de tamanho e aumenta sua potência. A criação do transistor proporcionou o início da

microeletrônica e, mais adiante, com o advento do circuito integrado (CI), a informática começava a tomar outro rumo: estava cada vez mais saindo das fronteiras estritamente científicas para invadir o cotidiano das metrópoles. (Medeiros, 2002:13).

A Internet, sequência direta daquele último, surgiu como resultado de uma fusão de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural, na década de 1960. Na sua origem encontra-se a *Advanced Research Project Agency*/Agência de Projetos de Pesquisa Avançada — ARPA — do Departamento de Defesa dos EUA, que atuou com um papel fundamental.

Como ensina Manuel Castells (2003), a ARPA foi formada em 1958 e tinha a missão de mobilizar recursos de investigação, principalmente de instituições universitárias, com o objetivo de alcançar um alto padrão de tecnologia militar em relação à então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas — URSS.

Quando, em 4 de Outubro de 1957, a URSS lançou em órbita terrestre o primeiro satélite artificial, chamado *Sputnik* — concebido para investigar as capacidades de lançamento de cargas úteis para o espaço e para estudar os efeitos da ausência de peso e da radiação sobre os organismos vivos —, os EUA ensejaram a criação da ARPA, com o intuito de estabelecer a liderança daquele país em ciência e tecnologia beligerantes.

Com tal alarme à instituição militar Norte-Americana de alta tecnologia, a ARPA assumiu várias iniciativas ousadas, algumas que chegaram a resultar grandes mudanças tecnológicas, refletindo no estabelecimento de uma comunicação em rede de grande escala.

Ainda segundo Castells, uma das estratégias nasceu da preocupação da ARPA em manter a viabilidade das telecomunicações em caso de uma guerra nuclear. O objetivo central era interligar centros militares por meio de computadores, de tal sorte que a destruição de um deles não impedisse a sobrevivência dos demais, bem como a de um centro remoto que, por ventura, estivesse instalado a bordo de uma aeronave em voo. A ideia partiu de Paul Baran na *Rand Corporation*, entre 1960 e 1964 que, com base no conceito de tecnologia de comutação por pacotes, tornou a rede independente de centros de comandos e controle, de modo que as unidades de mensagens encontrariam suas rotas ao longo da rede, sendo remontadas com sentido coerente, em qualquer ponto dela.

Seguindo o caminho traçado, surge, em 1969, a primeira rede de computadores desse tipo, batizada de *Advanced Research Projects Agency Network* — ARPANET. Seu nome faz uma homenagem a sua patrocinadora, a ARPA. A ARPANET foi aberta inicialmente para os centros de investigação, que cooperavam com o Departamento de Defesa Norte-Americano, porém, os

cientistas começaram a utilizá-la para todos os tipos de comunicações. Seus primeiros nós — ou pontos — estavam interligados entre as *University of California*, *Stanford Research Institute* e *University of Utah*.

A ARPANET era, a princípio, um pequeno programa que surgiu em um dos departamentos da ARPA, o *Information Processing Techniques Office* — IPTO —, fundado em 1962.

Para montar uma rede interativa de computadores, o IPTO valeu-se de uma tecnologia revolucionária de transmissão de telecomunicações, a comutação por pacote, desenvolvida independentemente por Paul Baran na *Rand Corporation* (um centro de investigação californiano que frequentemente trabalhava para o Pentágono) e por Donald Davis no *British National Physical Laboratory*. O projeto de Baran de uma rede de comunicação descentralizada, flexível, foi uma proposta que a *Rand Corporation* fez ao Departamento de Defesa para a construção de um sistema militar de comunicações capaz de sobreviver a um ataque nuclear, embora esse nunca tenha sido o objetivo por trás do desenvolvimento da ARPANET. (Castells, 2003:14).

O objetivo desse departamento era estimular a investigação em computação interativa.

Impulsionados pelo espírito da ciberdelia, os **hackers** da década de 70 criaram o computador pessoal e a possibilidade para a democratização do acesso à informação. Foi a partir de encontros entre estudantes do Vale do Silício, que surgiu o *Clube do Computador Feito em Casa* (*the Homebrew Computer Club*). Um fato relevante que impulsionou a criação do *Homebrew* foi o lançamento de um kit para a montagem de um microcomputador: o **Altair 8800**. O **Altair** foi lançado em Janeiro de 1975 e o *Homebrew* teve sua primeira reunião no dia 5 de Março de 75. O **Altair** custava \$397 dólares e possuía um processador **Intel 8800** como cérebro. (Medeiros, 2002:52).

Com a dificuldade em distinguir investigações voltadas para fins militares e outros conteúdos, foi permitido o acesso à rede de cientistas de todas as disciplinas e, em 1983, houve a divisão entre a ARPANET, dedicada a fins científicos, e a MILNET, orientada diretamente às aplicações militares. Outras redes foram formadas nesse período, porém, todas elas usavam a ARPANET como espinha dorsal do sistema de comunicação, rebatizada, mais à frente, de ARPA-INTERNET, o que gerou a forma pela qual ela é conhecida hoje: Internet. Nesse período, o sistema ainda era sustentado pelo Departamento de Defesa dos EUA e operado pela *National Science Foundation*, que, na década de 1980, se envolveu na criação de uma rede científica chamada CSNET e uma outra rede para acadêmicos não científicos, a BITNET, ambas ligadas a ARPANET.

Nos anos 1980, lembra Assis Medeiros, “O ciberespaço, no sentido como usamos hoje, passou a ter uma consistência maior. Através dos Sistemas de Boletins Informativos (*Bulletin Board System* — BBS), (...) começaram os agrupamentos comunitários em torno de assuntos específicos.” (2002:55-56).

Em 28 de Fevereiro de 1990, após mais de vinte anos de serviços, a ARPANET encerrou suas atividades e a *National Science Foundation Network* — NSFNET — assumiu o posto de

espinha dorsal da Internet. A NSFNET ficou no cargo até 1995 quando ficou prenunciada a privatização total da rede. Nesse período, foram realizadas inúmeras ramificações e, a partir de então, não existiam mais autoridades supervisoras.

Desde que a Internet se desvinculou do ambiente militar, a tecnologia de redes de computadores caiu no domínio público. Esse ambiente, juntamente com as telecomunicações que se encontravam desreguladas, forçou a *National Science Foundation* a encaminhar a Internet à privatização.

Urge pontuar que a privatização total da Internet não aconteceu de uma hora para outra. Durante todo o seu desenvolvimento foram criadas diversas instituições e mecanismos que assumiram algumas responsabilidades informais pela coordenação das configurações técnicas e pelo agenciamento de contratos de atribuição de endereços na Internet.

Na sequência, tem-se a criação, pelo Inglês Timothy John Berners-Lee, do *World Wide Web* — WWW —, aplicativo responsável pela facilitação do acesso à rede, impulsionador fundamental para a popularização dos mecanismos da Internet, já que, até a década de 1990, o usuário teria que possuir conhecimento dos comandos em *Unix*, num ambiente unicamente em forma de texto. A capacidade de transmissão de gráficos ainda era bastante limitada e a localização e recebimentos de informações também eram consideravelmente difíceis.

O WWW passou a organizar o teor dos sítios da Internet por informação e não por localização, como acontecia anteriormente.

Para os documentos na *web* foi criado um formato em hipertexto ao qual deu-se o nome de *Hypertext Markup Language/Linguagem de Marcação em Hipertexto* — HTML. Esse formato foi criado para dar mais flexibilidade à rede e para que os computadores pudessem adaptar suas linguagens específicas dentro desse formato compartilhado. O hipertexto contribuiu com um avanço paralelo à Internet, proporcionando uma revolução na escrita, criando uma nova maneira de ler, escrever, organizar e divulgar uma informação.

Se tomarmos a palavra “texto” em seu sentido mais amplo (que não exclui nem sons nem imagens), os hiperdocumentos também podem ser chamados de hipertextos. A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro. (Lévy, 1999:55).

Essa formatação foi acrescentada ao protocolo de transmissão padrão de comunicação entre computadores — TCP/IP. Esse protocolo foi responsável por fazer com que os computadores

ficassem capacitados para se comunicar com outros. Sendo assim, a criação do TCP/IP fez com que se tornasse viável a comunicação de todos os tipos de redes.

Outras contribuições tecnológicas foram proporcionadas para garantir o funcionamento da WWW de maneira viável. Essas inserções facilitaram o acesso de pessoas que não tinham conhecimento em comandos de programação. Assim, reforça Castells, tecnologias tais como o TCP/IP, que garantiu a viabilidade da comunicação de todas as redes, o HTML, que adaptou uma linguagem específica, podendo ser compartilhada, e o *Hypertext Transfer Protocol* — HTTP —, que garantiu a transferência orientada de hipertextos, permitiram sobremaneira a viabilidade da Internet como um importante instrumento de comunicação midiática, o fio condutor dessa comunicação que cruza oceanos, conectando qualquer ser humano ligado à rede a qualquer ponto, em uma esfera geográfica incrível. Reside aqui uma das características latentes que confere à Internet o papel de grande colaboradora da revolução que a educação vive na atualidade.

Estamos, sem dúvida, entrando numa revolução da informação e da comunicação sem precedentes que vem sendo chamada de revolução digital. O aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda informação, som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas. (Santaella, 2000:52).

Em Portugal, a Internet tem seu processo de comercialização de ligações iniciado em 1990, por intermédio da *Portuguese Unix Users Group* — PUUG. Em 1996, já existiam 10 entidades licenciadas para prestação de “Serviços de Telecomunicações Complementares Fixos”, entre os quais se enquadra o acesso à rede mundial de computadores — *Telepac, Connexo, SIBS, AT&T, TSVa, France Telecom, Sprint Portugal, Compensa, IP Global e TID*.

No Brasil, a Internet se implementou e se desenvolveu em semelhante época, majoritariamente junto ao meio acadêmico e científico.

(...) Professores e pesquisadores que haviam visitado universidades no exterior já conheciam as promissoras redes internacionais de comunicação. Em especial a Bitnet, uma rede que permitia troca de mensagens em escala mundial.

Em setembro de 1988, o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), localizado no Rio de Janeiro, conseguiu acesso à Bitnet, através de uma conexão de 9 600 bits por segundo estabelecida com Universidade de Maryland. (grifou-se). (Guizzo, 1999:23).

Apenas a título de comparação, de acordo com a *Akamai State of the Internet Report*, Portugal, no último trimestre de 2014, registrou uma média de 8 Mbps — *megabit* por segundo —, ou $8 \cdot 1000 \cdot 1000$ bits! No Brasil, a velocidade registrada circundou parcos 2,9 Mbps médios!

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq —, órgão, no Brasil, vinculado ao então Ministério de Ciência e Tecnologia — MCT —, criou, em 1989, a

Rede Nacional de Pesquisa — RNP —, de abrangência nacional que, já em 1992, interligava diversas capitais estaduais.

A situação permaneceu assim até meados de 1994, quando a Internet ultrapassou as fronteiras acadêmicas e começou a chegar ao ouvido de muitos brasileiros. (...) Quase no final de 1994, o governo brasileiro divulgava (...) a intenção de promover o desenvolvimento da Internet no país.

A criação da estrutura necessária para a exploração comercial da Internet ficou a cargo da Embratel e da RNP. A RNP entraria com a experiência adquirida com a Internet acadêmica e com a infra-estrutura básica (uma rede nacional de alta velocidade) para a instalação da Internet comercial.

No final de 1994, a Embratel iniciou seu serviço de acesso à Internet em caráter experimental. Cinco mil usuários foram escolhidos para testar o serviço. Alguns meses depois, em maio de 1995, o acesso à Internet via Embratel começou a funcionar de modo definitivo. (Guizzo, 1999:25).

A partir desses meados dos anos 1990, o crescimento da *web* — em nível global — saltou aos olhos e, com toda essa (re)evolução, os novos media e seus aparatos cada vez mais sofisticados — computadores portáteis, telemóveis, *tablets* etc. —, a reboque das inúmeras novas possibilidades de produção, difusão e comercialização de conteúdo intelectual, ensejaram novas discussões sociológicas e uma gama igualmente revolucionária de novos questionamentos — tecnológicos e legais —, vitais ao bem estar sócio-jurídico conclamado por todos; afinal, como bem alude Reginaldo Almeida, em sua significativa digressão sobre a Sociedade Bit, “(...) se o homem cria, age e desenvolve num meio altamente tecnológico todo o Direito que produz tem de acompanhar essa cultura.” (2004:173).

Das várias novas narrativas, mormente sob o viés filosófico, extrai-se os construtos conceituais acerca do que nomeadamente se tem por “Sociedade da Informação”, “Sociedade *Bit*” e “Sociedade do Conhecimento”, cujas definições e diferenças situam-se condição *sine qua non* à assunção do arcabouço teórico que suporta esta Tese, porquanto se fazem necessários seus esmiuçamentos.

Para Sociedade da Informação, toma-se o conceito proposto no próprio “Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal”, para o qual ela:

(...) refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais. A sociedade da informação corresponde, por conseguinte, a uma sociedade cujo funcionamento recorre crescentemente a redes digitais de informação. Esta alteração do domínio da actividade económica e dos factores determinantes do bem-estar social é resultante do desenvolvimento das novas tecnologias da informação, do audiovisual e das comunicações, com as suas importantes ramificações e impactos no trabalho, na educação, na ciência, na saúde, no lazer, nos transportes e no ambiente, entre outras. (Livro Verde, 1997:5).

Tal definição se encontra perfeitamente coadunada aos objetivos básicos que orientam a própria agenda Europeia, sintetizada por Demerval Polizelli & Adalton Ozaki (2008), a saber:

1. Inserir na era digital e em linha (*online*) todos os cidadãos, todas as famílias, todas as empresas e todos os órgãos da administração pública;
2. Criar uma Europa instruída digitalmente, fulcrada numa cultura empresarial pronta a financiar e desenvolver novas ideias;
3. Assegurar que todo o processo seja socialmente abrangente, com anuência dos consumidores e coesão social.

Ao termo Sociedade *Bit* é dada a definição cunhada pelo já citado Reginaldo Almeida (2004), que a situa no entremeio da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento.

A Sociedade da Informação confere conhecimento e a Sociedade do Conhecimento confere competências, promovendo não a gestão dos “triviais” recursos humanos, mas sim das pessoas como um todo. Pelo meio está a Sociedade Bit, à qual pertencem todos os que, de uma forma ou de outra, são envolvidos no mundo tecnológico e têm a sua existência orientada por dígitos binários, 0 e 1, sem o saberem disso ou disso terem consciência quando fazem os mais banais actos da vida social. (Almeida, 2004:11).

Noutro diapasão, encontra-se a definição de Sociedade do Conhecimento, originalmente definida por Peter Drucker e Daniel Bell, na década de 1970, com análoga correspondência ao que hodiernamente temos por Sociedade da Informação, provavelmente pela similitude relacionada à própria gênese temporal, qual seja, no pós sociedade industrial moderna.

Todavia, sob uma atual base conceitual, há de se apontar diferenças entre tais terminologias, qual alhures citação, sendo, pois, a segunda uma construção advinda da primeira, em que o conhecimento — para além do *know-how* — figura-se como o principal recurso para produção e geração de riqueza à população, daí a importância do capital intangível — *know-why*, elemento chave para a filosofia monopolista da propriedade intelectual moderna — em substituição à força de trabalho em si, minimizada, então, em face do nível científico e tecnológico posto à disposição. Assim, Sociedade da Informação é a matéria-prima para a construção da Sociedade do Conhecimento.

Outro conceito fundamental para se construir o ideário aqui proposto é o remetente ao termo “Cibercultura”. Acerca dessa terminologia, impossível não se beber da fonte filosófica de Pierre Lévy (França) e de André Lemos (Brasil).

Segundo Pierre Lévy (1999), a cibercultura apresenta três princípios fundamentais: a interconexão; as comunidades virtuais; e a inteligência coletiva.

O primeiro princípio remete a cibercultura à conexão sempre preferível em relação ao isolamento, isto é, para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a ubiquidade, em um contínuo sem fronteiras. O segundo princípio figura consequência imediata do primeiro, já que o desenvolvimento das chamadas comunidades ou redes virtuais se fulcra exatamente na interconexão, quer por afinidades de interesses, de conhecimentos, ou por um processo de cooperação ou de troca, à revelia de proximidades geográficas. O terceiro princípio, em remate, é a sua finalidade última, um novo tipo de pensamento sustentado pelas próprias conexões sociais, através das quais a chamada “cooperação intelectual” — qual uma criação coletiva de ideias — se faz e se sustenta pela Internet, mormente, pelo ciberespaço. Numa perspectiva puramente educacional, tal digressão ganha obviedade e importância singular; *vide* abaixo:

A aprendizagem cooperativa, para Lévy, é um sinal que vem apontando para um ensino diferenciado no ciberespaço e que se traduz em inteligência coletiva no domínio educativo. Os professores e estudantes compartilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. O aprendizado se dá num fluxo contínuo tanto para o professor quanto para o estudante que continuamente atualizam seu aprendizado. Por isso, a função do professor não pode mais ser apenas de difusão do conhecimento e sim “animador da inteligência coletiva” dos grupos de estudantes. (...) Educar tem se tornado cada vez mais essencial nos novos tempos. Educar virtual ou presencialmente, em qualquer lugar e em qualquer momento. Educar de forma individualizada, colaborativamente, cooperativamente. Educar continuamente para a vida. (Carvalho *et. alii.*, 2009:5-6).

Gilles Deleuze & Félix Guatarri (1995) usam a Metáfora do Rizoma, qual uma divagação filosófica, materializada como uma estrutura que representa o conhecimento. Para eles, segundo o princípio de ruptura “a-significante” — acerca dos cortes demasiado significantes que separam ou que atravessam uma ou as estrutura(s) —, um rizoma pode romper-se, se quebrado em um lugar qualquer, e, ainda assim, retomar-se segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. E assim é também o conhecimento, ora fragmentário, ora abruptamente separado, mas invariavelmente revivificado, permanentemente remisturado, colaborativamente relido.

André Lemos (2002) acresce aos princípios de Pierre Lévy, a ideia de “leis” fundadoras da cibercultura, também em três unidades: a liberação do polo de emissão, através da qual, na Internet, “pode tudo” e “tem de tudo”; o princípio de conexão em rede, ou seja, a rede está em todos os lugares — qual o conceito de ubiquidade —, onde o verdadeiro computador é ela mesma, saindo o “PC” (*personal computer*) e entrando o “CC” (*connected computer*); e, por fim, a reconfiguração de formatos midiáticos e das práticas sociais.

Ademais, cunha o próprio Lemos a convergência dos conceitos de Cibercultura e Cultura do Remix. Para ele, o princípio que rege a cibercultura é a “remistura”, ou seja, um conjunto de

práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação, todas oriundas dos novos media.

Na cibercultura, novos critérios de criação, criatividade e obra emergem consolidando, a partir das últimas décadas do século XX, essa cultura remix. Por remix compreendemos as possibilidades de apropriação, desvios e criação livre (que começam com a música, com os DJ's no *hip hop* e os *Sound Systems*) a partir de outros formatos, modalidades ou tecnologias, potencializados pelas características das ferramentas digitais e pela dinâmica da sociedade contemporânea. Agora o lema da cibercultura é “a informação quer ser livre”. E ela não pode ser considerada uma *commodite* como laranjas ou bananas. Busca-se assim, processos para criar e favorecer “inteligências coletivas” (Lévy) ou “conectivas” (Kerkhove). Essas só são possíveis, de agora em diante, por recombinações. (Lemos, 2005:2).

Seguramente, o principal pensador moderno a lançar tais olhares sobre essa nova ordem cultural dada pelos novos media é o Norte-Americano Lawrence Lessig, sobretudo com as obras “*Free Culture: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*” (2004) e “*Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy*” (2008).

É dele as bases para o chamado “Manifesto Remix”, cujos postulados se baseiam em quatro pilares:

1. A cultura sempre se constrói baseada no passado;
2. O passado sempre tenta controlar o futuro;
3. O futuro está se tornando menos livre;
4. Para construir sociedades livres é preciso limitar o controle sobre o passado.

Nesse contexto, Newton Duarte ensina que “cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas”, lembrando ainda que “a apropriação da significação social de uma objetivação, é um processo de inserção na continuidade da história das gerações.” (2008:30), e remete a Karl Marx e Friedrich Engels, quando dizem que:

Em cada uma das fases da história encontra-se um resultado material, uma soma de formas de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificadas pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. (Marx e Engels, 1979:56).

É da “soma de formas de produção” que resulta o “remix” — ou “remistura” —, aqui reputado como ingrediente para um “novel” construto dirigido ao direito e, também, à própria definição de autor — *vide* 2.2 — na base das TIC, como bem ensina Pedro Demo, ao asseverar que: “(...) as novas tecnologias têm contribuído de maneira muito surpreendente, na medida em que

propõem plataformas virtuais que facultam autoria crescente. Não se trata de resultados mecânicos, mas de possibilidades ou potencialidades.” (2012:41).

A cultura da participação (...), que pode ser entendida como expressão da inteligência coletiva aludida por Lévy, encontra-se cimentada em uma *cultura da cópia digital de conteúdos*, uma manifestação inalienável da cultura que se expressa na rede de computadores – que, afinal, foi projetada para que qualquer acesso a conteúdo gere, necessariamente, uma cópia desse conteúdo.

(...)

A expressão *compartilhamento de arquivos* é comumente usada em seu idioma original (*file sharing*) para referir-se ao trânsito de bens culturais nas redes P2P (*peer-to-peer*, de pessoa para pessoa), mas não se limita a essa prática; engloba também o *download* e o *upload* de arquivos em páginas específicas como Rapidshare e Megaupload (chamadas *file lockers*). (Bezerra, 2014:53).

Na esteira desse pensamento, discorre novamente Demo, para além do que ele chama de “sagacidades individuais”, em alusão a Lessig e acerca da cada vez mais exigida habilidade social ao trabalho coletivo; e completa: “De certa forma, reter informação como se fosse vantagem é desfazer o tapete debaixo dos próprios pés, porque informação só faz sentido se compartilhada.” (2012:44).

Em remate, é interessante observar que, ainda que o conceito de Cultura do Remix seja absolutamente recente, tal prática se mostra padrão no próprio “fazer cultura”. É ela o principal paradigma para as mudanças conceituais no direito de autor clássico, qual raiz antropofágica, tão bem manifestada por Oswald de Andrade, ainda em 1928, a ver: “Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago”.

2.2. Direito de Autor numa perspectiva clássica e o “Novel” Direito de Autor

2.2.1. À guisa de introdução: o Direito de Propriedade *lato sensu*

Moreira Alves (2005), ao citar a lei do Digesto (I, 5, pr.), lembra, acerca das parcas definições introdutórias ao Direito de Propriedade, que neste, em que se define a liberdade, resta, como aplicação conceitual, ser a propriedade a “*naturalis in re facultas ejus quod cuique facere libet, nisi si quid aut ui aut jure prohibetur*”, novel faculdade natural de se fazer o que se quiser sobre a coisa, exceto aquilo que é vedado pela força ou pelo direito — e completa:

Ainda hoje os juristas se defrontam com o problema da conceituação do direito de propriedade. Ele reside, com relação ao direito vigente de cada país, na dificuldade de se resumirem, numa definição, os múltiplos poderes do proprietário. (...) em épocas relativamente próximas, o conteúdo do direito de propriedade se reduz ou se alarga em face, não só do regime político, mas também das exigências econômico-sociais. (Alves, 2005:281).

No Império Romano, a propriedade situava-se no centro do sistema, do qual giravam toda a ordem jurídica e econômica.

Em vão se procuraria entre os juristas romanos a definição de *propriedade*, noção que, como tantas outras, mais é intuída do que definida.

A faculdade de gozar e dispor da coisa, principais atributos do *dominium*, mas não os únicos, permite a configuração do instituto, dentro do espírito do direito romano.

Propriedade é o direito ou faculdade que liga o homem a uma coisa, direito que possibilita a seu titular extrair da coisa toda utilidade que esta lhe possa proporcionar.

(...)

Apresenta-se a propriedade aos olhos romanos como uma *dominação, verdadeiro “dominium”*, poder direto, absoluto, imediato e total da pessoa sobre a coisa. (Cretella Júnior, 1999:109).

Nesta perspectiva, remata Thomas Marky (1995) que, no sentido positivo, a propriedade confere ao titular os direitos de usar, gozar e dispor da coisa — *jus utendi, fruendi et abutendi* — e, no sentido negativo, a prerrogativa de excluir toda e qualquer ingerência alheia, protegendo-se, no exercício de seus direitos, contra turbação por parte de terceiros — base para o sentido de monopólio, encontrado nos construtos da propriedade intelectual hodierna.

“A propriedade (*dominium, proprietas*) é um poder jurídico absoluto e exclusivo sobre uma coisa corpórea”. (Marky, 1995:65). Em sua base conceitual reside a relação direta e imediata entre uma pessoa, física ou jurídica, titular do direito e uma *res*, “(...) o gênero do qual *bem* é espécie. É tudo aquilo que existe objetivamente, com exclusão do homem”. (Gonçalves, 2008:1).

Assim reza o Código Civil Português:

SUBTÍTULO II

Das coisas

Artigo 202º

(Noção)

1. Diz-se coisa tudo aquilo que pode ser objecto de relações jurídicas.
2. Consideram-se, porém, fora do comércio todas as coisas que não podem ser objecto de direitos privados, tais como as que se encontram no domínio público e as que são, por sua natureza, insuscetíveis de apropriação individual.

Nesta perspectiva, alarga-se o conceito de “coisa”, para a qual a “propriedade” tornar-se-á, tão só, elemento, malgrado seja o corpo principal dentre os subitens correlatos.

Coisa é um termo de significado muito amplo. Usa-se para designar todo e qualquer objeto de nosso pensamento. Isto significa que a noção vulgar de coisa vale tanto para o que existe no mundo das idéias, como no da realidade sensível.

Na linguagem jurídica, porém, coisa (*res*) é o objeto de relações jurídicas que tenha valor econômico. Não o é, portanto, aquilo que não possa ser objeto de tais relações. Assim, não é *res* o corpo celestial. Podem sê-lo, contudo, no direito moderno, certas idéias que representam valor econômico: patentes de invenção, obras de arte, direitos autorais. (Marky, 1995:40).

À definição geral de *res*, distingue-se as coisas corpóreas das incorpóreas, com guarida ainda nas fontes pré-justinianéias, nos escritos de Gaio, em *Gai Institutionum Commentarii Quattuor*, por volta de 161 d.C., cujo mote não só persiste em equivalente atualização normativa, mas, sobretudo, corrobora a própria percepção de valor atribuído ao bem intangível intelectual. Postulados igualmente conceituados — com mesma aperceptibilidade — por Cícero (Top. 5.25) e Sêneca (Ep. ad Luc. 58.14). Assim, define Gaio (2. 12-14):

12. *Quaedam præterea res corporales sunt, quædam incorporales.*

13. *Corporales hæ sunt, quæ tangi possunt, velut fundus, homo, vestis, aurum, argentum et denique aliæ res innumerabiles.*

14. *Incorporales sunt, quæ tangi non possunt, qualia sunt ea, quæ in iure consistunt, sicut hereditas, usufructus, obligationes quoquo modo contractæ. Nec ad rem pertinent, quod in hereditate res corporales continentur, et fructus, qui ex fundo principiuntur, corporales sunt, et id, quod ex aliqua obligatione nobis debetur, plerumque corporale est, veluti fundus, homo, pecunia; nam ipsum ius successionis et ipsum ius utendi fruendi et ipsum ius obligationis incorporale est. Eodem numero sunt iura prædiorum urbanorum et rusticorum.*

Quer no sistema de Gaio como no de Justiniano, *res* representa todas as relações patrimoniais, entendendo seu vocábulo, como alude José Cretella Júnior (1999), em amplíssima extensão.

O vocábulo *res* é tomado ora em acepção restrita, designando apenas o que cai sob os sentidos do homem — tudo que tem existência real, no mundo concreto, ora em acepção ampla, alargada tal extensão pelas investigações e exigências dos juristas a ponto de abranger as *res incorporales*. (Cretella Júnior, 1999:95).

Juridicamente, *res* é tudo aquilo que, enquanto entidade — móvel ou imóvel, tangível ou intangível —, é relevante para o direito e susceptível de tornar-se objeto de relações jurídicas, contribuindo para a satisfação das necessidades humanas em suas inter-relações sociais.

Nesta linha, Flávio Tartuce e José Fernando Simão (2011) citam José de Oliveira Ascensão (2000) acerca de eventual expressão “correta” a utilizar: se “Direito das Coisas” ou “Direitos Reais” — propriamente de *res*.

No Direito Português, esclarece José de Oliveira Ascensão que “Não basta conhecer as gêneses da expressão *Direitos Reais*; cumpre averiguar se a terminologia é adequada. Na Alemanha, usa-se a designação *Sachenrecht*, traduzido literalmente, Direito das Coisas. É esta também a aplicada no Brasil ao nosso ramo e a preferida pelo Novo Código Civil. A doutrina nacional fala, porém, predominantemente, em Direitos Reais, de harmonia com a epígrafe mantida por sucessivas reformas à disciplina universitária”. (Tartuce & Simão 2011:25).

Neste diapasão, no contexto da modernidade, retorna-se à doutrina romana, ou seja:

A incorporação do direito romano pela burguesia emergente não se deu somente pelo fato de que este direito tinha uma “logicidade interna”; ou que era o direito mais bem elaborado que se tinha conhecimento, mas principalmente porque as formulações teóricas que ele continha atendiam às necessidades de legitimação da acumulação denotadas no modo de produção capitalista que aí surgia. (Gassen, 2007:174).

Coube, pois, ao Direito Romano, “(...) estabelecer a estrutura da propriedade. O direito civil moderno edificou-se, com efeito, em matéria de propriedade, sobre as bases do aludido direito.” (Gonçalves, 2008:3), mas não se estacionou.

A preponderância do interesse público sobre o privado se manifesta em todos os setores do direito, influenciando decisivamente na formação do perfil atual do direito de propriedade, que deixou de apresentar as características do direito absoluto e ilimitado para se transformar em um direito de finalidade social. (Gonçalves, 2008:4).

Assim, completa Valcir Gassen que, na contemporaneidade, “(...) nota-se uma mudança no conceito jurídico de propriedade. Só é legítima aquela propriedade (...) que atende a sua função social.” (2007:174). Não obstante, não se nega sua fortaleza, enquanto instituto jurídico; afinal, consoante prescreve Denis Rosenfield (2008), floresce a propriedade onde os marcos institucionais possibilitam seu fortalecimento.

Isto significa que as sociedades que cresceram economicamente e se desenvolveram socialmente são aquelas que asseguraram a proteção das invenções, a aquisição dos bens e a validade dos contratos, confiando a livre iniciativa. (Rosenfield, 2008:58).

Adiante completa — o que, aqui, se encerra — que: “O direito à propriedade em todos os campos da atividade humana assegura o crescimento econômico e o respeito aos contratos”. (Rosenfield, 2008:82).

E vai-se além:

O “direito das coisas” é esse específico direito patrimonial que regula o domínio dos bens ou das coisas, no sentido de um contacto com eles já não simplesmente analógico como o vimos há momentos, já não apenas como reflexo de obrigações que se assumiram, mas como um autêntico e autónomo poder sobre os mesmos. O interesse do indivíduo em dispor, quando precise, do mundo externo, garante-se exemplarmente nessa ordenação — ordenação naturalmente menos dúctil que a do direito das obrigações (que versa sobre bens não subsumíveis ao direito das coisas: bens

indissolúveis de uma prestação pessoal – a actuação directa de um *virtuose*, uma intervenção cirúrgica, etc., já não falando das obrigações de *non facere* e, evidentemente, dos bens *in persona*), mas permitindo aos seus beneficiários uma segurança económica incomparavelmente maior. É esta incomparavelmente maior segurança económica (com as vantagens não económicas correspondentes – poder, autoridade, prestígio – que lhe andam indelevelmente na esteira) que dá ao direito das coisas um relevo elevadíssimo no direito patrimonial e, através do direito patrimonial, no direito civil e fora do direito civil. (Carvalho, 2012:20-21).

Neste contexto, ensina ainda Orlando de Carvalho que, “(...) descontando-se o peso do conceito materialístico de coisa, significa o reconhecimento de que a ideação não se confunde com actividade de elaboração das ideias, mas se oferece realmente como um ente *a se* (...)” (2011:142-143). Corrobora-se, pois, a doutrina de que a vinculação da *res*, enquanto propriedade — *proprietas* — mostra-se distinta tanto da pessoa do sujeito — “criador” — como do *corpus mechanicum* da obra — “criatura” —, entes primários da protecção jurídica autoral, tão belamente metaforizada por José de Oliveira Ascensão, quando diz: “O homem, à semelhança de Deus, cria. A criação literária e artística recebe a tutela do Direito de Autor.”. E enaltece: “Porque corresponde a uma actividade particularmente nobre, a tutela conferida pelo Direito de Autor é a mais extensa e a mais apetecida de todas as tutelas, dentro dos direitos intelectuais.” (2012:11).

2.2.2. O Direito de Autor historicizado e ressignificado

Acerca da própria “ideia” (sic.) de direito e de suas chamadas “fontes”, assevera Nuno J. Espinosa Gomes da Silva que a estas, “(...) em sentido técnico ou formal, entendem-se os factos, que, numa sociedade, criam normas jurídicas; as *fontes de direito* são, pois, os modos de formação, de revelação das normas jurídicas, os modos como uma sociedade manifesta o seu querer no sentido de atribuir a juridicidade a certas regras.” (1991:16); e, adiante, completa que:

(...) a História do Direito vai estudar o *como* e o *porquê* da evolução das regras jurídicas de uma determinada sociedade, o que equivale dizer que, em primeira linha, se preocupará com a evolução das *fontes de direito*. Ora, essa variabilidade da regra jurídica no tempo, possui, sempre, por detrás de si, qualquer que seja o modo de produção do Direito, a acção humana. Daí que, também, o historiador, ao estudar o *porquê* da regra jurídica, deva ter presente que na origem desta, consciente ou inconscientemente, se encontra um querer que, tendo em vista certa situação, age de determinado modo. (Silva, 1991:25).

Às perspectivas conceituais acima citadas, suportou-se o encadeamento da historicização ora apresentada, na qual tentou-se não só pontuar fatos do percurso jus-autoralista no tempo, mas apontar sua ressignificação na contemporaneidade.

Nesses termos, parte-se de uma perspectiva clássica, perpassando por suas primeiras codificações, até se chegar na recente consolidação legal — mormente em Portugal, mas também com exemplo no Brasil —, para se apontar as novas tendências consuetudinárias advindas das práticas colaborativas e recombinantes, típicas da Sociedade da Informação.

Assim, exordialmente — de uma maneira geral, em um contexto clássico —, pontua-se que os autores intelectuais apenas podiam se contentar com a glória advinda de seu talento, que — por sinal — nem sempre era reconhecida, sem a ocorrência, específica, de qualquer menção ao que hoje se entende por direito relativo à autoria. Na Roma antiga, o trabalho artístico era equivalente a qualquer trabalho manual, ainda que tenha sido justamente nesse Império que o direito de autor ganha forma jurídica.

Na Grécia antiga, civilização de alta produção intelectual, o plágio era praticado e reconhecido, mas a única punição era a condenação pela opinião pública, ou seja, uma sanção de cunho meramente moral.

De qualquer forma, ainda que parcamente, em sua concepção subjetiva, o direito de autor sempre existiu, diferentemente do seu reconhecimento patrimonial — de propriedade no sentido estrito —, cujo início deu-se tão só depois da criação da imprensa e da gravura, no século XV, por Gutenberg, a partir da qual as obras nos campos das artes, literatura e ciências passaram a ser exploradas industrial e comercialmente.

Com o invento de Gutenberg, em 1436, livros passaram a ser reproduzidos em série e a custos mais baixos, perdendo importância a figura do copista, e, devido a maior difusão das obras, promoviam-se não apenas as glórias e honras do autor, mas, especialmente, sua reputação. Como consequência, o nome dos autores e as temáticas passavam a agregar valor significativo às obras, ao contrário do trabalho dos que apenas as reproduziam. (Barros, 2007:468).

Os primeiros direitos de autor objetivos formalizaram-se com alguns privilégios, concedidos geralmente por reis, através de requerimentos dos criadores, que juntavam ao pedido um exemplar da obra, a ser apreciada por um conselho real que a “aprovaria” ou não. Se ela fosse “aprovada”, era fixado um preço para venda e dado ao autor um direito de exploração comercial, por um prazo determinado.

A primeira vez que se tem notícia da utilização do termo *copyright* data de 1701, na *Stationers Company* da Inglaterra, país que, mais tarde, em 1710, editou o reconhecido primeiro texto legal sobre o assunto, chamado *The Statute of Queen Anne*, “*An Act for the Encouragement of Learning, by Vesting the Copies of Printed Books in the Authors or Purchasers of such Copies, during the Times therein mentioned*”.

Interessante observar a visão e/ou perspectiva educativa presente no mote justificativo do Estatuto com o seu “*Encouragement of Learning*”. Vale citar que este sistema de privilégios não reconhecia direitos mas sim, e quando muito, concedia licenças, abrangendo basicamente as obras passíveis de reprodução.

Com a Revolução Francesa, em 1789, o autor intelectual passa a ter o seu “verdadeiro” direito de autor reconhecido e garantido. Assim, em 13 de Janeiro de 1791 foi criada a Carta dos Direitos de Representação e em 18 de Julho de 1793 a regulamentação dos direitos de reprodução, cuja epígrafe a definia como “*Loi relative aux droits de propriete des auteurs d’écrits ex tout genre, compositeurs de musique, peintres et dessinateurs*”.

Com a Convenção de Berna, em 1886, ata resultante de uma conferência diplomática sobre direitos de autor, ainda em vigência e com última revisão datada de 1971, com ementas em 1979 — Portugal tornou-se aderente apenas em 1978 —, o direito de autor adquire sua forma definida — sobretudo sua dicotomia entre e os chamados direitos morais e direitos patrimoniais do autor, corroborado por sua natureza jurídica híbrida, de direito pessoal e real — e inicia seu desenvolvimento nas legislações de vários países.

São direitos morais do autor — elementos pessoais de sua natureza jurídica — os atributos inalienáveis relacionados à paternidade deste em relação à sua obra; já os direitos patrimoniais — elementos reais de sua natureza jurídica — remetem à apropriação, em si, da obra, com a faculdade dada ao autor de se valer dos *jus utendi*, *jus fruendi*, *jus abutendi* e, também, *rei vindicatio* — direito de reivindicar a coisa —, presentes universalmente no direito de propriedade como um todo.

Em Portugal, o direito de autor, ainda que não positivado, remonta ao ano de 1502, quando outorgou-se privilégio de edição a Valentim Fernandes, para tradução de Livro de Marco Polo. Mais tarde, em 1537, D. João III concede, a título de exceção, ao poeta Baltazar Dias, privilégio para imprimir e vender as suas próprias obras.

Dogmaticamente, as primeiras normas jurídicas Portuguesas relacionadas à proteção autoral de obras literárias e artísticas surgiram bastante depois — contudo em clara concomitância às demais nações do mundo civilizado ocidental —, na Constituição de 1838, com promulgação legal ocorrida em 1851. Nela se consagrava o direito à propriedade intelectual, fulcrada numa raiz notadamente liberal do conceito de direito individual do autor por oposição à ideia de privilégio então atribuído aos editores, com diferente percepção à nitidamente herdada proposta Anglo-saxônica de *copyright*, segundo a qual haveria um deslocamento da proteção da obra para os volumes em que ela é reproduzida — do autor ao editor.

Mais adiante na história, é promulgado, em 1927, o então mais amplo código Português sobre propriedade literária, científica e artística.

(Esse) Código de 1927 viria a ser profundamente alterado pelo de 1966, aprovado devido à necessidade de dar conta dos desenvolvimentos tecnológicos entretanto ocorridos bem como a adesão de Portugal a convenções internacionais. (Rosa, 2009:26).

Por fim, todo o arcabouço evolutivo da norma autoral Portuguesa desemboca com completude sobre o assunto sete anos após a sua adesão à Convenção de Berna, com a promulgação do chamado “Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos”, por meio do Decreto-Lei n.º 63, de 14 de Março de 1985.

Essa cronologia chega aos dias de hoje com profundas releituras, sobretudo após a Diretiva 2001/29 da União Europeia, cujo título já consagra o próprio termo “Sociedade da Informação” como fenômeno base e norteador das mudanças propostas, a saber: “*Directive 2001/29/EC of the European Parliament and of the Council of 22 May 2001 on the harmonisation of certain aspects of copyright and related rights in the information society.*” (grifou-se).

A partir dela, mudanças substanciais ocorreram nas legislações de várias nações Europeias e notadamente também em Portugal, com a Lei n.º 50/2004, de 24 de Agosto, a primeira lei Portuguesa na “Era Digital”, “quinta alteração ao Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos e primeira alteração à Lei n.º 62/98, de 1 de Setembro”.

Em terras Brasileiras, a expressão “direito autoral” é a terminologia legal adotada, *vide* Lei n.º 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998, que “altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.” (grifou-se). Com a Convenção de Berna, da qual o Brasil foi signatário, as normativas autorais Brasileiras passam a adquirir sua forma definida e iniciam seu desenvolvimento.

A primeira proteção autoral objetiva legislada no Brasil é datada do início do século XIX, quando, em 11 de Agosto de 1827 foram criadas as suas duas primeiras Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda (Pernambuco). Nesta lei, estabeleceu-se o privilégio exclusivo, por dez anos, dos livros preparados pelos professores dos referidos cursos.

Art. 7º. Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente; submittendo-se porém á approvação da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer ás escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos (grifou-se).

Em 16 de Dezembro de 1830, foi promulgado o então Código Criminal que, no seu artigo 261, estabeleceu o direito exclusivo do cidadão Brasileiro de imprimir, gravar, litografar ou introduzir qualquer escrito ou estampa, por ele próprio feito, composto ou traduzido, enquanto viver, e a seus herdeiros pelo prazo de 10 (dez) anos.

TITULO III

Dos crimes contra a propriedade

CAPITULO I

FURTO

(...)

Art. 261. Imprimir, gravar, lithographar, ou introduzir quaesquer escriptos, ou estampas, que tiverem sido feitos, compostos, ou traduzidos por cidadãos brasileiros, enquanto estes viverem, e dez annos depois da sua morte, se deixarem herdeiros.

Penas – de perda de todos os exemplares para o autor, ou traductor, ou seus herdeiros; ou na falta delles, do seu valor, e outro tanto, e de multa igual ao tresdobro do valor dos exemplares.

Se os escriptos, ou estampas pertencerem a Corporações, a prohibição de imprimir, gravar, lithographar, ou introduzir, durará sómente por espaço de dez annos.

Note-se que a queda da obra em domínio público se daria tão só após o primeiro decênio da morte do autor, na existência de herdeiros, ou neste prazo a partir da publicação se vinculada a pessoa jurídica.

Mais adiante, o Decreto n.º 847, de 11 de Outubro de 1890, promulga o Código Penal dos Estados Unidos do Brazil, mantendo, no Capítulo V, “Dos crimes contra a propriedade litteraria, artistica, industrial e commercial”, Seção I, “Da violação dos direitos da propriedade litteraria e artística”, estrutura análoga, contudo complementar, àquela de cinquenta anos antes — *vide* norma:

Art. 345. Reproduzir, sem consentimento do autor, qualquer obra litteraria ou artistica, por meio da imprensa, gravura, ou lithographia, ou qualquer processo mecanico ou chimico, enquanto viver, ou a pessoa a quem houver transferido a sua propriedade e dez annos mais depois de sua morte, si deixar herdeiros:

Penas – de apprehensão e perda de todos os exemplares, e multa igual ao triplo do valor dos mesmos a favor do autor.

Este ordenamento também introduziu, no artigo 347, relações jurídicas sobre traduções — note-se que o Código de 1830 não se reportava ao estrangeiro nem, tampouco, a eventuais obras traduzidas —, proibindo as não autorizadas, mas também salvaguardando limitações — circunstância vanguardista para a época, com proximidade ao que hodiernamente se rotula como *fair use*, uma das bases filosóficas desta Tese. Assim: “Esta prohibição não importa a de fazer citação parcial de qualquer escripto, com o fim de critica, polemica, ou ensino”.

Em 1898, com a Lei n.º 496, de 1º de Agosto, chamada “Lei Medeiros Albuquerque”, o direito autoral passa a ser um privilégio garantido por cinquenta anos, contados a partir do primeiro dia de Janeiro do ano da publicação.

Um pouco mais adiante no tempo, com o Código Civil de 1916, a matéria passa a ser tratada como Propriedade Literária, Científica e Artística. Norma esta que vigorou até 1973, com a promulgação da Lei n.º 5.988, posteriormente revogada pela Lei n.º 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998, ainda a vigor.

A própria estrutura normativa acima citada enseja a dupla natureza jurídica do direito de autor. Estrutura dicotômica na qual convivem, como já mencionado, um direito pessoal e um direito real, ou seja, uma parte moral e outra patrimonial.

Por causa dos atributos patrimoniais e morais do autor, tem-se pensado em natureza dupla de um mesmo direito de autor. A reforma dos códigos, desencadeada pelos anos de 1960, refletiu as preocupações a respeito (...). O direito do autor já não seria encaixado nas categorias históricas (família, coisas, obrigações e sucessões). Seria um ramo novo do direito. (...) Existe o risco de entender mal o conteúdo de um instituto, de desnaturá-lo, quando se força a sua inserção em categorias a que não se ajusta. O direito do autor não pode, pura e simplesmente, ser equiparado a um direito de propriedade, como não é apenas um direito personalíssimo. Isto levaria a entendê-lo mal. (Hammes, 2002:48).

Com as mudanças sociais, econômicas e éticas surgidas da “Sociedade em Rede” — comentadas alhures —, assim como em vários países, inclusive Portugal, cuja reforma — ora anotada — já se iniciou na norma positiva, o Brasil, consonante a essa tendência/exigência, por meio do seu Ministério da Cultura, abriu, em 2007, debate público sobre o assunto. Tal se deu por meio de diversos seminários Ministeriais e por consulta pública, via espaço para manifestação escrita na rede mundial de computadores, em plataforma especialmente desenvolvida para esse fim. Ao final, foi apresentada uma primeira proposta de reforma da Lei de Direitos Autorais Brasileira, no limiar de 2010. Esta proposta recebeu quase 8 (oito) mil comentários pela Internet. Consolidadas as contribuições, texto final foi encaminhado à Casa Civil, em Dezembro daquele ano.

Em 2011, a proposta de reforma original passa por revisão e por nova consulta pública, contudo, sem igual repercussão, já que os comentários ao texto proposto não mais estavam abertos ao público, que apenas tomou conhecimento do texto já consolidado com os comentários.

Decerto, nada mais substancialmente aconteceu a partir de então, se não um breve arremedo normativo advindo da Lei n.º 12.853, de 14 de Agosto de 2013, que acrescentou e alterou, na lei principal, questões relativas à “gestão coletiva de direitos autorais”.

Mais recentemente, a Lei n.º 12.965, de 23 de Abril de 2014, promulgou o Marco Civil da Internet no Brasil, abrindo espaço para a tão necessária reforma autoral, mormente quando disciplina que:

Art. 19. Com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o provedor de aplicações de internet somente poderá ser responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após ordem judicial específica, não tomar as providências para, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço e dentro do prazo assinalado, tornar indisponível o conteúdo apontado como infringente, ressalvadas as disposições legais em contrário.

(...)

§2º A aplicação do disposto neste artigo para infrações a direitos de autor ou a direitos conexos depende de previsão legal específica, que deverá respeitar a liberdade de expressão e demais garantias previstas no art. 5º da Constituição Federal (grifou-se).

Contrario sensu, o próprio Marco Civil abdicou da urgência à reforma, afirmando que, na ausência da lei então prevista no §2º do artigo 19, as responsabilidades especificadamente previstas continuarão a ser disciplinadas pela legislação autoral vigente. Resultado: vive-se num século XXI de avanços tecnológicos progressivamente exponenciados, todavia com postulados autorais do século XX, quiçá XIX.

Se é certo que os direitos autorais diziam respeito a um grupo restrito de pessoas até o final do século XX (apenas àqueles que viviam da produção de obras culturais), hoje diz respeito a todos. Com o acesso à rede mundial de computadores, a elaboração e a divulgação de obras culturais (mesmo as mais sofisticadas, como as audiovisuais) se tornaram eventos cotidianos, que desafiam o modo como os direitos autorais foram estruturados, ao longo dos últimos dois séculos. (CTS, 2011:14).

Ainda que revisitado e atualizado, às várias normativas nacionais ainda resta maior coadunação às próprias práticas sociais advindas da “nova era”, claramente caracterizada pela colaboração, pela liberdade, pela desapropriação — mais que desterritorialização — e pelo compartilhamento.

A cibercultura desenvolvida pela utilização mundial da Internet e das redes de dados “*on line*” caracteriza-se em primeiro lugar, no seu modo de funcionamento, pelo sistema de consulta hipertextual dos dados informacionais. (...) O hipertexto (termo inventado em 1965 pelo documentarista-informático americano Ted Nelson, autor de um projecto muito ambicioso de biblioteca informática) designa precisamente esse modo de consulta *arborescente* de informações disseminadas através do mundo no interior dos bancos multimédia. (...) A cultura linear da tradição livresca é substituída maciçamente por uma cultura em rede, de malha densa e omnidireccional, com uma infinidade de entradas, que só ela é capaz de abrir o intelecto ao mundo da inter-relação disciplinar. (Chirrollet, 2000:126-127).

Assim, à revelia das normas positivas postas pelas várias nações civilizadas, em oposição ao direito de autor clássico, a Sociedade da Informação traz consigo o chamado *copyleft*, uma nova maneira de usar as leis autorais com o objetivo de retirar barreiras à utilização, difusão e modificação de uma obra intelectual protegida pela norma tradicional. Como ensina Manuella Santos, é um “mecanismo jurídico que visa garantir aos titulares de direito de propriedade intelectual que possam licenciar o uso de suas obras além dos limites da lei, ainda que amparados por ela.” (2009:138).

Ao *copyleft*, a gênese de sua “codificação” é o movimento *software livre*, idealizado no início dos anos 1980 por Richard Stallman (2004) — “oficializado” a partir da *Free Software Foundation*.

El copyleft, o “izquierda de autor”, es una aplicación de los principios del software libre al mundo del arte. Al estar el código fuente de su programa abierto a todo el mundo, cada persona puede utilizar, mejorar o manipular a su gusto software libre. De la misma manera, la creación en copyleft permite al espectador convertirse en actor. Si él quiere respetar ciertas reglas, como la mención explícita del artista y la obra de origen, tiene todo el derecho de remezclarla, modificarla, alargarla, torcerla, citarla, robarla, digerirla, vomitarla o dejarla como está. Se acabó la separación entre los creadores y los espectadores, entre los autores y los lectores. El público improvisa su arte. (...) Y el mundo se transforma en una inmensa fiesta pirata (vide conceito de “pirata” em 2.7), en la que todo el mundo baila, todo el mundo hace vinilos, todos se copian los unos de los otros, el DJ se transforma en un copión y el observador entra en el cuadro y hace brotar unas alas en la lana de los corderos. (Kyrou, 2004:85).

À sua nomenclatura, para além da principal conotação, tanto jocosa quanto crítica, originada de um mero trocadilho com o termo “*copy + right*”, literalmente convertido em “*copy + left*” — razão pela qual o seu símbolo é um “©” ao contrário (espelhado) —, observa-se, todavia, em conjugações do verbo “*to leave*” (deixar), inclusive em vários tempos — *present perfect, simple past, past participle, past perfect, past perfect subjunctive, past subjunctive, future perfect e conditional perfect* —, a flexão “*left*”, o que gera, por exemplo — numa tradução livre para a língua portuguesa —, o termo “deixe copiar”, isto é, uma expressão notadamente aplicável ao conceito.

Em breve resumo, as licenças *copyleft* licenciam os direitos do *copyright*, mas obrigam todos os licenciados a fazer referência ao autor da obra e a utilizarem o mesmo modelo de licenciamento nas redistribuições do mesmo original, de cópias ou de versões derivadas. Aparentemente, não há qualquer impedimento a esse tipo de licenciamento (...), uma vez que as liberdades e restrições se dão apenas no plano dos direitos patrimoniais, e não no dos morais. Aliás, os contratos *copyleft* visam, entre outros detalhes, criar justamente o conceito de direito moral de paternidade dentro do instituto *copyright*. (Moniz & Cerdeira, 2004:68).

Nessa perspectiva, surge o *Creative Commons*, principal modalidade de licença alternativa ao modelo padrão do *copyright*, arraçoado alhures, promovido, em Portugal, pela Agência para a

Sociedade do Conhecimento — UMIC —, pela Universidade Católica Portuguesa — UCP — e pelo Centro de Inovação INTELI e, no Brasil, pelo Centro de Tecnologia e Sociedade — CTS — da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas — FVG —, no Rio de Janeiro.

(...) o *Creative Commons* cria instrumentos jurídicos para que um autor, um criador ou uma entidade diga de modo claro e preciso, para as pessoas em geral, que uma determinada obra intelectual sua é livre para distribuição, cópia e utilização. Essas licenças criam uma alternativa ao direito da propriedade intelectual tradicional, fundada de baixo para cima, isto é, em vez de criadas por lei, elas se fundamentam no exercício das prerrogativas que cada indivíduo tem, como autor, de permitir o acesso às suas obras e a seus trabalhos, autorizando que outros possam utilizá-los e criar sobre eles. (Lemos, 2005:83).

Ademais, importa pontuar — não apenas por uma evidente aproximação semântica, mas sobretudo hermenêutica —, ao *Creative Commons*, elementos ideológicos contextualizados ainda à época do Império Romano, na base doutrinária de Gaio, que dividia as *res extra patrimonium* em *res humani juris* e *res divini juris* e, à primeira, a tripartição *res communis*, *res universitates* e *res pUBLICÆ*.

Res communes são as coisas que, no conjunto, são insuscetíveis de apropriação individual, mas que por todos podem ser usadas, conforme o destino delas e adquirir-lhes a propriedade através da ocupação de determinadas partes (...). Embora fora do comércio, em seu todo, *as res communes* podem, em parte, tornar-se *res in commercium*, adquirindo-se o domínio sobre estas mediante a ocupação, como aliás, para todas as *res nullius*. (Cretella Júnior, 1999:106-107).

É a *res communis (omnium)* a “coisa comum”, por inteira à comunidade; o que se entende por patrimônio comum de toda a humanidade — *common heritage of mankind* —, qual princípio do Direito Internacional.

The “common heritage of mankind” is an ethical concept and a general concept of international law. It establishes that some localities belong to all humanity and that their resources are available for everyone’s use and benefit, taking into account future generations and the needs of developing countries. It is intended to achieve aspects of the sustainable development of common spaces and their resources, but may apply beyond this traditional scope. (Taylor, 2012:s.p.).

Contudo, urge que não se confunda as atuais aplicações conceituais de *res communis* à descabida *res nullius* — “coisa sem dono” ou “coisa de ninguém” —, nem tampouco à turbação ou esbulho do bem; assim como à ainda controversa questão doutrinária da *ad usucapionem* na propriedade imaterial.

De forma magistral, Orlando de Carvalho — já citado — teceu notas acerca do conceito de *res incorporales* afeita ao senso de “coisa comum” e “usucapião na propriedade intelectual”, cuja digressão, em razão da relevância acadêmica, transcreve-se, abaixo, em sua quase totalidade:

O facto de a lei (Código do Direito de Autor, art. 54º [NC: vide art. 55º do DL n.º 63/85, de 14-3], como já antes o dec. n.º 13 725, de 27-5-1927, art. 39º) excluir a aquisição das obras de engenho por usucapião, pode, sem dúvida, significar muitas coisas, mas não significa, só por si, que o instituto da posse se exclui de todo em todo. Uma coisa é a posse, outra a usucapião, que é seu efeito defectível. Quanto aos sinais, às patentes, etc., o disposto nos arts. 228º e 229º do respectivo código [NC: cf. art. 330º do DL n.º 36/2003, de 5-3] não pode deixar de entender-se à luz dos preceitos antecedentes: preceitos que, exigindo em vários casos a existência de “má fé” ou de “fraude” (v.g. art. 215º e seus §§, 216º, n.ºs 2º, 4º e 5º, 217º n.ºs 5º, 6º e 7º, 221º n.º 1º, 223º, n.º 1º, 224º e 225º) [NC: cf. arts. 321º e s. do DL n.º 36/3003, de 5-3], não se afigura excluírem, *primo conspectu* pelo menos, a admissibilidade de uma posse de boa fé relevante. Além de que razão principal que esses autores invocam, na sequência de vária literatura – o citado princípio “duorum in solidum” –, parece-nos ser uma falsa razão mesmo para os bens incorpóreos puros (...). O objecto de domínio nesses bens incorpóreos é (...) a ideação enquanto bem economicamente fruível – não a ideação desligada de qualquer sentido útil, pois, se assim fosse, nem sequer seria um bem –, ou enquanto dirigida a uma simples gozo cognitivo ou estético que as ideias, sem dúvida, proporcionam, mas relativamente ao qual se comportam, uma vez em circulação, como *res omnium communes*. Esta circunstância (...) mostra com nitidez que este gozo reflexo, que não é privativo dos bens incorpóreos (...), não pode confundir-se com o que é conteúdo específico do domínio sobre esses bens enquanto meios de propiciação de réditos. Um direito de propriedade (...) que se estendesse “jusqu’où s’étend son regard intellectuel” (“seu” do homem, ser dotado de conhecimento), não tem assim nada a ver com a propriedade das ideações como bens economicamente fruíveis, propriedade que, sendo pleno domínio, se traduz no poder de gozar em pleno das virtualidades de exploração ou de desfrute económico que as ideações propiciam – ou, por outra maneira, de as gozar em exclusivo (dentro dos limites da lei, obviamente, como em toda a propriedade, limites que aqui implicam, como se disse, restrições espaciais e temporais, mas que não tocam no cerne do direito em discussão, como não tocam na propriedade resolúvel). (...) Não foi arbitrariamente que o brocardo latino ligou “dominium” e “possessio” (“dominium vel possessio”). Se um bem consente dois gozos simultâneos plenos e compatíveis com as *res omnium communes*, não consente um domínio exclusivo, nem uma posse, que é a projecção empírica deste. Só que os bens incorpóreos puros não são “coisas comuns a todos”, mas antes específicos valores venais que permitem um domínio exclusivo. Tê-los plenamente é ter uma pretensão de um *jus excludendi omnes alios*. Esta pretensão pré-jurídica, ou dirigida ao jurídico, é a mesma que se nos depara nos objetos corpóreos, quando a apreensão material deles tem em vista a fruição que não sofra a interferência ou a concorrência de quaisquer outras pessoas, o que também só se consegue com o reconhecimento pelo Direito dessa área de reserva ou senhorio. Mas isso não obsta a que nos bens incorpóreos haja igualmente uma situação de facto que precede e *intende* a sanção pelo Direito – uma situação pré-jurídica ou empírica que, visando uma fruição ou a exploração em exclusividade ou em privatividade, repele necessariamente toda a incursão ou tentativa de substituição nesse “círculo de poder”: numa palavra, uma posse que necessariamente repele toda a outra posse com o mesmo alcance e sentido. (...) É claro que a possibilidade teórica de uma posse venha a conduzir à usucapião não significa uma possibilidade prática desta, que, como é obvio, depende do direito em vigor. Mas o que não pode é concluir-se da exclusão da usucapião a exclusão da tutela possessória, que, mesmo em matéria de obras de engenho e atentos aos aspectos morais do direito de autor (...), tem indiscutível transcendência para facilitar a defesa do próprio *dominus*, dispensando-o, no caso de turbação ou de esbulho, a prova do direito. (Carvalho, 2012:151-152).

Decerto, está a *res communis, lato sensu*, na base filosófica do primitivo conceito de domínio público — *public domain* — e, na sequência, do atual *copyleft* — que dita a natureza jurídica das licenças *Creative Commons*, que nada mais são que contratos atípicos, ou seja, acordos entre os autores/titulares (licenciadores) e os licenciados que, ao abrigo do princípio da liberdade contratual, convencionam modelos traçados e regulados em consonância com a lei.

Em Portugal, *vide* artigo 405º/1 do Código Civil:

Artigo 405º
(Liberdade contratual)

1. Dentro dos limites da lei, as partes têm a faculdade de fixar livremente o conteúdo dos contratos, celebrar contratos diferentes dos previstos neste código ou incluir nestes as cláusulas que lhes aprouver.

No Brasil, tal previsibilidade também se encontra na lei Civil:

Art. 425. É lícito às partes estipular contratos atípicos, observadas as normas gerais fixadas neste Código.

Tal perspectiva conceitual e posicionamento legal só reforçam o postulado mor de que o *copyleft* é um ato jurídico plenamente eficaz, cuja licitude — embora possa parecer, pela definição — não contradiz a quaisquer regras fundamentais do direito de autor tradicional — ora representado figurativamente pelo termo *copyright*.

Os princípios da protecção da confiança e da segurança jurídica podem formular-se assim: o cidadão deve poder confiar em que aos seus actos ou às decisões públicas incidentes sobre os seus direitos, posições jurídicas e relações, praticados ou tomadas de acordo com as normas jurídicas vigentes, se ligam os efeitos jurídicos duradouros, previstos ou calculados com base nessas mesmas normas. (Canotilho, 1991:374).

Ensinava Miguel Reale: “O Direito autêntico não é apenas declarado mas reconhecido, é vivido pela sociedade, como algo que se incorpora e se integra na sua maneira de conduzir-se.” (1979:113).

Pode-se dizer, pois — parafraseando Reale —, que um dos mais bem sucedidos exemplos de *copyleft* foi “incorporado” e “integrado” pelo Norte-Americano Lawrence Lessing que, em 2001, fundou a *Creative Commons Corporation*, uma organização sem fins lucrativos idealizada para o desenvolvimento de métodos e tecnologias que facilitem o compartilhamento social de obras intelectuais e científicas. É a base para a criação de um sistema de licenciamento público — a *Creative Commons Licence*, representada pela sigla “CC” — que objetiva, numa visão macro-filosófica, criar uma maior razoabilidade de uso dos direitos autorais, em oposição aos extremos atualmente existentes, quais sejam, numa ponta, o *all rights reserved* — todos os direitos reservados —, monopolista por essência, e, noutra, o domínio público.

Através desse princípio, dá-se aos autores, titulares morais e patrimoniais de suas obras, a possibilidade de, publicamente, renunciarem a certos direitos que lhe são concedidos taxativamente por lei. “A vantagem dessas licenças está na criação de padrões que permitem a fácil identificação dos limites de uso concedidos pelo autor.” (Pinheiro, 2009:107).

A principal missão pragmática do Projeto *Creative Commons* é oferecer um sistema de licenciamento público, por meio do qual obras protegidas por direito autoral possam ser licenciadas diretamente pelos seus criadores à sociedade em geral. (Tridente, 2008:121).

Com o *creative commons*, novos e velhos autores e demais partícipes das ciências e das artes passaram a compartilhar e permutar suas obras, ensejando a “explosiva” prática — descrita alhures — da releitura, reconfiguração, remistura etc. de obras anteriores.

Há quatro tipos básicos de licenças *creative commons*:

1. *Attribution/Atribuição* (BY): Os licenciados têm o direito de copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados dela, desde que deem créditos devidos ao autor ou licenciador da maneira especificada por estes;
2. *Non-derivative/Sem derivações* (ND): Os licenciados podem copiar, distribuir, exibir e executar apenas cópias exatas da obra, não podendo criar derivações da mesma;
3. *Non-commercial/Não comercial* (NC): Os licenciados podem copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados, desde que sejam para fins não-comerciais;
4. *Share-alike/Compartilhar igual* (SA): Os licenciados devem distribuir obras derivadas somente sob uma licença idêntica à que governa a obra original.

Desses, chega-se a seis combinações de licenças de uso regular.

1. Atribuição (CC BY);
2. Atribuição + Sem derivações (CC BY-ND);
3. Atribuição + Não comercial + Compartilhar igual (CC BY-NC-SA);
4. Atribuição + Compartilhar igual (CC BY-SA);
5. Atribuição + Não comercial (CC BY-NC);
6. Atribuição + Não comercial + Sem derivações (CC BY-NC-ND).

Além das licenças padrão de conteúdo próprio, há conteúdo abdicado, em maior ou menor grau. Assim, o sistema CC também fornece instrumentos concernentes à operação de domínio público, com um mecanismo chamado “CC0”, que permite que os licenciantes renunciem voluntariamente a todos os direitos — “*no rights reserved*”.

Essas licenças são escritas em três níveis sob o projeto *Creative Commons*: um nível para leigos, passível de entendimento por quem não tem formação jurídica, explicando no que consiste a licença e quais os direitos que o autor está concedendo; um nível para advogados, em que a redação da licença se utiliza de termos jurídicos, tornando-a válida perante um determinado ordenamento jurídico; e um nível técnico, em que a licença é transcrita em linguagem de computador, permitindo que as obras sob ela autorizadas no formato digital sejam digitalmente

“marcadas” com os termos da licença, e permitindo que um computador identifique os termos de utilização para os quais uma determinada obra foi autorizada. Esta última modalidade é particularmente importante em face da crescente regulamentação arquitetônica da internet, e pode permitir no futuro que, mesmo na eventualidade do fechamento completo da rede, os trabalhos licenciados sob um tipo de licença como esta do *Creative Commons* possam continuar a ser interpretados como livres por um determinado computador. (Lemos, 2005:84).

A importância prática, cada vez mais significativa, da *Creative Commons Licence* no universo autoral está condensada nos números apresentados, em 20 de Novembro de 2014, pelo rico estudo “*State of the Commons*”, cujas mais relevantes conclusões, disponibilizadas em <http://stateof.creativecommons.org> (acesso em 03 de Fevereiro de 2015), estão elencadas abaixo:

1. As licenças CC mudaram a forma como a Internet funciona;
2. Existem mais de 882 milhões de obras licenciadas em CC na Internet;
3. Licenciadores CC estão a escolher licenças mais abertas hoje do que há quatro anos;
4. Há comunidades CC ativas em todos os continentes do planeta;
5. Mais de 9 milhões de sítios utilizam licenças CC;
6. 14 países assumiram compromissos nacionais para a Educação Aberta (*Open Education*) — África do Sul, Argentina, Austrália, China, Escócia, Eslovênia, EUA, Holanda, Ilhas Maurício, Índia, Indonésia, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido;
7. Livros didáticos abertos (*open textbooks*) já facultaram uma economia de 100 milhões de dólares aos alunos.

Às perspectivas educacionais, nesta lógica, o *creative commons* mostra-se primordialmente relevante, não obstante serem várias as novas práticas culturais nascidas e nutridas pela ordem midiática da “nova era”; “prosumidores” — como já definido — do seu próprio processo de ensino-aprendizagem; articuladores de uma arte (ou de uma educação) cada vez mais colaborativa; cômicos de suas próprias teorias, de seus próprios postulados; aprendentes apartados das verdades absolutas dos construtos lineares; protagonistas de um “remisturado” saber ubíquo.

Uma das características mais constantes da ciberarte (ou cibereducação) é a participação nas obras daqueles que as provam, interpretam, exploram ou lêem. Nesse caso, não se trata apenas de uma participação na construção do sentido, mas sim uma co-produção da obra, já que o “espectador” é chamado a intervir diretamente na atualização (...) de uma seqüência de signos ou de acontecimentos. (Lévy, 1999:135-136).

O sentido elementar e sentimento mor do conceito de “Recursos Educacionais Abertos” residem no próprio sinergismo que estes têm à própria missão institucional do “*Creative Commons Project*”.

(...) Tanto no ensino básico quanto no superior, o compartilhamento rápido e fácil de obras de conteúdo educativo e acadêmico enriquece o processo educacional.

Se a viabilidade do uso comercial das licenças *Creative Commons* ainda é questionada por setores que não compreendem a organização e o funcionamento da internet, seu uso para o compartilhamento de material sem fins lucrativos é consagrado e aceito.

(...)

Financiamentos estatais, de ONGs, fundações e organizações sem fins lucrativos têm apoiado programas de fomento à produção acadêmica em todo o mundo. Os REA são chave para programas que pretendam contribuir significativamente para o conhecimento em suas áreas de atuação, pois facilitam a troca de artigos e publicações e sua reutilização para a construção de algo novo.

Utilizam o *Creative Commons* programas acadêmicos de criação de REA em diversos países, como Argentina, Canadá, Austrália, Chile, Colômbia, República Checa, Finlândia, Índia, Itália, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Coreia do Sul, Reino Unido e Estados Unidos. Além de programas ligados a instituições de ensino, iniciativas privadas mostram que o acesso à educação é um recurso valioso e que a licença correta pode promovê-lo. (Branco & Brito, 2013:143-144).

2.2.3. Licenças *Creative Commons*: apontamentos ao textos legais

Preambularmente, todas as licenças obedecem a um conjunto de diretivas gerais, a partir das quais o *Creative Commons Licence* insere questões sobre definições ou “termos gerais” — *definitions* —, abrangência ou escopo — *scope* —, condições — *license conditions* —, direitos relativos a base de dados — *sui generis database rights* —, exclusão de garantias e limitação de responsabilidades — *disclaimer of warranties and limitation of liability* —, prazos e rescisões — *term and termination* —, outros termos e condições — *other terms and conditions* — e interpretação — *interpretation* —, consoante transcrições abaixo, em língua inglesa. Até o fechamento do presente capítulo, as Licenças 4.0 estavam traduzidas apenas para o idiomas holandês, norueguês e finlandês.

Não obstante a estandardização das licenças em inglês, suas admissibilidades são juridicamente válidas em cerca de 80 jurisdições.

Assim se iniciam as licenças — fonte: <http://creativecommons.org/licenses/?lang=pt> (acesso em 03 de Fevereiro de 2015):

Creative Commons Corporation (“Creative Commons”) is not a law firm and does not provide legal services or legal advice. Distribution of Creative Commons public licenses does not create a lawyer-client or other relationship. Creative Commons makes its licenses and related information

available on an “as-is” basis. Creative Commons gives no warranties regarding its licenses, any material licensed under their terms and conditions, or any related information. Creative Commons disclaims all liability for damages resulting from their use to the fullest extent possible.

Using Creative Commons Public Licenses

Creative Commons public licenses provide a standard set of terms and conditions that creators and other rights holders may use to share original works of authorship and other material subject to copyright and certain other rights specified in the public license below. The following considerations are for informational purposes only, are not exhaustive, and do not form part of our licenses.

Considerations for licensors: *Our public licenses are intended for use by those authorized to give the public permission to use material in ways otherwise restricted by copyright and certain other rights. Our licenses are irrevocable. Licensors should read and understand the terms and conditions of the license they choose before applying it. Licensors should also secure all rights necessary before applying our licenses so that the public can reuse the material as expected. Licensors should clearly mark any material not subject to the license. This includes other CC-licensed material, or material used under an exception or limitation to copyright.*

Considerations for the public: *By using one of our public licenses, a licensor grants the public permission to use the licensed material under specified terms and conditions. If the licensor’s permission is not necessary for any reason—for example, because of any applicable exception or limitation to copyright—then that use is not regulated by the license. Our licenses grant only permissions under copyright and certain other rights that a licensor has authority to grant. Use of the licensed material may still be restricted for other reasons, including because others have copyright or other rights in the material. A licensor may make special requests, such as asking that all changes be marked or described. Although not required by our licenses, you are encouraged to respect those requests where reasonable.*

Adicionalmente, para cada licença, é gerado um conjunto típico de permissões jurídicas, consoante subitens 2.2.3.1 a 2.2.3.6 seguintes.

2.2.3.1. Atribuição (CC BY)

Esta licença permite que outros distribuam, remisturem, adaptem e criem a partir do trabalho original, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos.

É a licença mais flexível de todas as disponíveis, recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.

By exercising the Licensed Rights (defined below), You accept and agree to be bound by the terms and conditions of this Creative Commons Attribution 4.0 International Public License (“Public License”). To the extent this Public License may be interpreted as a contract, You are granted the Licensed Rights in consideration of Your acceptance of these terms and conditions, and the Licensor grants You such rights in consideration of benefits the Licensor receives from making the Licensed Material available under these terms and conditions.

Section 1 – Definitions.

- a) **Adapted Material** means material subject to Copyright and Similar Rights that is derived from or based upon the Licensed Material and in which the Licensed Material is translated, altered, arranged, transformed, or otherwise modified in a manner requiring permission under the Copyright and Similar Rights held by the Licensor. For purposes of this Public License, where the Licensed Material is a musical work, performance, or sound recording, Adapted Material is always produced where the Licensed Material is synched in timed relation with a moving image.
- b) **Adapter's License** means the license You apply to Your Copyright and Similar Rights in Your contributions to Adapted Material in accordance with the terms and conditions of this Public License.
- c) **Copyright and Similar Rights** means copyright and/or similar rights closely related to copyright including, without limitation, performance, broadcast, sound recording, and Sui Generis Database Rights, without regard to how the rights are labeled or categorized. For purposes of this Public License, the rights specified in Section 2(b)(1)-(2) are not Copyright and Similar Rights.
- d) **Effective Technological Measures** means those measures that, in the absence of proper authority, may not be circumvented under laws fulfilling obligations under Article 11 of the WIPO Copyright Treaty adopted on December 20, 1996, and/or similar international agreements.
- e) **Exceptions and Limitations** means fair use, fair dealing, and/or any other exception or limitation to Copyright and Similar Rights that applies to Your use of the Licensed Material.
- f) **Licensed Material** means the artistic or literary work, database, or other material to which the Licensor applied this Public License.
- g) **Licensed Rights** means the rights granted to You subject to the terms and conditions of this Public License, which are limited to all Copyright and Similar Rights that apply to Your use of the Licensed Material and that the Licensor has authority to license.
- h) **Licensor** means the individual(s) or entity(ies) granting rights under this Public License.
- i) **Share** means to provide material to the public by any means or process that requires permission under the Licensed Rights, such as reproduction, public display, public performance, distribution, dissemination, communication, or importation, and to make material available to the public including in ways that members of the public may access the material from a place and at a time individually chosen by them.
- j) **Sui Generis Database Rights** means rights other than copyright resulting from Directive 96/9/EC of the European Parliament and of the Council of 11 March 1996 on the legal protection of databases, as amended and/or succeeded, as well as other essentially equivalent rights anywhere in the world.
- k) **You** means the individual or entity exercising the Licensed Rights under this Public License. Your has a corresponding meaning.

Section 2 – Scope.

- a) **License grant.**
 - 1. Subject to the terms and conditions of this Public License, the Licensor hereby grants You a worldwide, royalty-free, non-sublicensable, non-exclusive, irrevocable license to exercise the Licensed Rights in the Licensed Material to:
 - A. reproduce and Share the Licensed Material, in whole or in part; and
 - B. produce, reproduce, and Share Adapted Material.

2. Exceptions and Limitations. For the avoidance of doubt, where Exceptions and Limitations apply to Your use, this Public License does not apply, and You do not need to comply with its terms and conditions.
3. Term. The term of this Public License is specified in Section 6(a).
4. Media and formats; technical modifications allowed. The Licensor authorizes You to exercise the Licensed Rights in all media and formats whether now known or hereafter created, and to make technical modifications necessary to do so. The Licensor waives and/or agrees not to assert any right or authority to forbid You from making technical modifications necessary to exercise the Licensed Rights, including technical modifications necessary to circumvent Effective Technological Measures. For purposes of this Public License, simply making modifications authorized by this Section 2(a)(4) never produces Adapted Material.
5. Downstream recipients.
 - A. Offer from the Licensor – Licensed Material. Every recipient of the Licensed Material automatically receives an offer from the Licensor to exercise the Licensed Rights under the terms and conditions of this Public License.
 - B. No downstream restrictions. You may not offer or impose any additional or different terms or conditions on, or apply any Effective Technological Measures to, the Licensed Material if doing so restricts exercise of the Licensed Rights by any recipient of the Licensed Material.
6. No endorsement. Nothing in this Public License constitutes or may be construed as permission to assert or imply that You are, or that Your use of the Licensed Material is, connected with, or sponsored, endorsed, or granted official status by, the Licensor or others designated to receive attribution as provided in Section 3(a)(1)(A)(i).

b) Other rights.

1. Moral rights, such as the right of integrity, are not licensed under this Public License, nor are publicity, privacy, and/or other similar personality rights; however, to the extent possible, the Licensor waives and/or agrees not to assert any such rights held by the Licensor to the limited extent necessary to allow You to exercise the Licensed Rights, but not otherwise.
2. Patent and trademark rights are not licensed under this Public License.
3. To the extent possible, the Licensor waives any right to collect royalties from You for the exercise of the Licensed Rights, whether directly or through a collecting society under any voluntary or waivable statutory or compulsory licensing scheme. In all other cases the Licensor expressly reserves any right to collect such royalties.

Section 3 – License Conditions.

Your exercise of the Licensed Rights is expressly made subject to the following conditions.

a) Attribution.

1. If You Share the Licensed Material (including in modified form), You must:
 - A. retain the following if it is supplied by the Licensor with the Licensed Material:

- i. identification of the creator(s) of the Licensed Material and any others designated to receive attribution, in any reasonable manner requested by the Licensor (including by pseudonym if designated);
 - ii. a copyright notice;
 - iii. a notice that refers to this Public License;
 - iv. a notice that refers to the disclaimer of warranties;
 - v. a URI or hyperlink to the Licensed Material to the extent reasonably practicable;
 - vi. indicate if You modified the Licensed Material and retain an indication of any previous modifications; and
 - vii. indicate the Licensed Material is licensed under this Public License, and include the text of, or the URI or hyperlink to, this Public License.
2. You may satisfy the conditions in Section 3(a)(1) in any reasonable manner based on the medium, means, and context in which You Share the Licensed Material. For example, it may be reasonable to satisfy the conditions by providing a URI or hyperlink to a resource that includes the required information.
 3. If requested by the Licensor, You must remove any of the information required by Section 3(a)(1)(A) to the extent reasonably practicable.
 4. If You Share Adapted Material You produce, the Adapter's License You apply must not prevent recipients of the Adapted Material from complying with this Public License.

Section 4 – Sui Generis Database Rights.

Where the Licensed Rights include Sui Generis Database Rights that apply to Your use of the Licensed Material:

- a) for the avoidance of doubt, Section 2(a)(1) grants You the right to extract, reuse, reproduce, and Share all or a substantial portion of the contents of the database;
- b) if You include all or a substantial portion of the database contents in a database in which You have Sui Generis Database Rights, then the database in which You have Sui Generis Database Rights (but not its individual contents) is Adapted Material; and
- c) You must comply with the conditions in Section 3(a) if You Share all or a substantial portion of the contents of the database.

For the avoidance of doubt, this Section 4 supplements and does not replace Your obligations under this Public License where the Licensed Rights include other Copyright and Similar Rights.

Section 5 – Disclaimer of Warranties and Limitation of Liability.

- a) Unless otherwise separately undertaken by the Licensor, to the extent possible, the Licensor offers the Licensed Material as-is and as-available, and makes no representations or warranties of any kind concerning the Licensed Material, whether express, implied, statutory, or other. This includes, without limitation, warranties of title, merchantability, fitness for a particular purpose, non-infringement, absence of latent or other defects, accuracy, or the presence or absence of errors, whether or not known or discoverable. Where disclaimers of warranties are not allowed in full or in part, this disclaimer may not apply to You.

- b) *To the extent possible, in no event will the Licensor be liable to You on any legal theory (including, without limitation, negligence) or otherwise for any direct, special, indirect, incidental, consequential, punitive, exemplary, or other losses, costs, expenses, or damages arising out of this Public License or use of the Licensed Material, even if the Licensor has been advised of the possibility of such losses, costs, expenses, or damages. Where a limitation of liability is not allowed in full or in part, this limitation may not apply to You.*
- c) *The disclaimer of warranties and limitation of liability provided above shall be interpreted in a manner that, to the extent possible, most closely approximates an absolute disclaimer and waiver of all liability.*

Section 6 – Term and Termination.

- a) *This Public License applies for the term of the Copyright and Similar Rights licensed here. However, if You fail to comply with this Public License, then Your rights under this Public License terminate automatically.*
- b) *Where Your right to use the Licensed Material has terminated under Section 6(a), it reinstates:*
 - 1. *automatically as of the date the violation is cured, provided it is cured within 30 days of Your discovery of the violation; or*
 - 2. *upon express reinstatement by the Licensor.*
- c) *For the avoidance of doubt, this Section 6(b) does not affect any right the Licensor may have to seek remedies for Your violations of this Public License.*
- d) *For the avoidance of doubt, the Licensor may also offer the Licensed Material under separate terms or conditions or stop distributing the Licensed Material at any time; however, doing so will not terminate this Public License.*
- e) *Sections 1, 5, 6, 7, and 8 survive termination of this Public License.*

Section 7 – Other Terms and Conditions.

- a) *The Licensor shall not be bound by any additional or different terms or conditions communicated by You unless expressly agreed.*
- b) *Any arrangements, understandings, or agreements regarding the Licensed Material not stated herein are separate from and independent of the terms and conditions of this Public License.*

Section 8 – Interpretation.

- a) *For the avoidance of doubt, this Public License does not, and shall not be interpreted to, reduce, limit, restrict, or impose conditions on any use of the Licensed Material that could lawfully be made without permission under this Public License.*
- b) *To the extent possible, if any provision of this Public License is deemed unenforceable, it shall be automatically reformed to the minimum extent necessary to make it enforceable. If the provision cannot be reformed, it shall be severed from this Public License without affecting the enforceability of the remaining terms and conditions.*
- c) *No term or condition of this Public License will be waived and no failure to comply consented to unless expressly agreed to by the Licensor.*

- d) *Nothing in this Public License constitutes or may be interpreted as a limitation upon, or waiver of, any privileges and immunities that apply to the Licensor or You, including from the legal processes of any jurisdiction or authority.*

2.2.3.2. *Atribuição + Sem derivações (CC BY-ND)*

Esta licença permite a redistribuição, comercial e não comercial, desde que o trabalho seja distribuído sem qualquer alteração no seu todo e com crédito ao autor original.

Equivalente à CC BY, com modificações como:

By exercising the Licensed Rights (defined below), You accept and agree to be bound by the terms and conditions of this Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Public License (“Public License”) (...).

Section 1 – Definitions.

- ~~b) *Adapter’s License means the license You apply to Your Copyright and Similar Rights in Your contributions to Adapted Material in accordance with the terms and conditions of this Public License.*~~

(...)

Section 3 – License Conditions.

- a) ***Attribution.***

(...)

- ~~4. *If You Share Adapted Material You produce, the Adapter’s License You apply must not prevent recipients of the Adapted Material from complying with this Public License.*~~

(...)

Section 4 – Sui Generis Database Rights.

Where the Licensed Rights include Sui Generis Database Rights that apply to Your use of the Licensed Material:

- a) *for the avoidance of doubt, Section 2(a)(1) grants You the right to extract, reuse, reproduce, and Share all or a substantial portion of the contents of the database, provided You do not Share Adapted Material;*

(...)

2.2.3.3. Atribuição + Não comercial + Compartilhar igual (CC BY-NC-SA)

Esta licença permite que outros remisturem, adaptem e criem a partir do trabalho original, desde que para fins não comerciais e com os devidos créditos. Exige também que os então licenciados também licenciem as novas criações ao abrigo de termos idênticos.

Equivalente à CC BY, com modificações como:

By exercising the Licensed Rights (defined below), You accept and agree to be bound by the terms and conditions of this Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Public License (“Public License”) (...).

Section 1 – Definitions.

(...)

- c) **BY-NC-SA Compatible License** means a license listed at creativecommons.org/compatiblelicenses, approved by Creative Commons as essentially the equivalent of this Public License.

(...)

- g) **License Elements** means the license attributes listed in the name of a Creative Commons Public License. The License Elements of this Public License are Attribution, NonCommercial, and ShareAlike.

(...)

- k) **NonCommercial** means not primarily intended for or directed towards commercial advantage or monetary compensation. For purposes of this Public License, the exchange of the Licensed Material for other material subject to Copyright and Similar Rights by digital file-sharing or similar means is NonCommercial provided there is no payment of monetary compensation in connection with the exchange.

(...)

Section 2 – Scope.

- a) **License grant.**

(...)

5. Downstream recipients.

(...)

B. Additional offer from the Licensor – Adapted Material. Every recipient of Adapted Material from You automatically receives an offer from the Licensor to exercise the Licensed Rights in the Adapted Material under the conditions of the Adapter’s License You apply.

Section 3 – License Conditions.

- a) **Attribution.**

(...)

~~4. If You Share Adapted Material You produce, the Adapter's License You apply must not prevent recipients of the Adapted Material from complying with this Public License.~~

(...)

b) *ShareAlike.*

In addition to the conditions in Section 3(a), if You Share Adapted Material You produce, the following conditions also apply.

1. *The Adapter's License You apply must be a Creative Commons license with the same License Elements, this version or later, or a BY-NC-SA Compatible License.*
2. *You must include the text of, or the URI or hyperlink to, the Adapter's License You apply. You may satisfy this condition in any reasonable manner based on the medium, means, and context in which You Share Adapted Material.*
3. *You may not offer or impose any additional or different terms or conditions on, or apply any Effective Technological Measures to, Adapted Material that restrict exercise of the rights granted under the Adapter's License You apply.*

(...)

Section 4 – Sui Generis Database Rights.

Where the Licensed Rights include Sui Generis Database Rights that apply to Your use of the Licensed Material:

- a) *for the avoidance of doubt, Section 2(a)(1) grants You the right to extract, reuse, reproduce, and Share all or a substantial portion of the contents of the database for NonCommercial purposes only;*
- b) *if You include all or a substantial portion of the database contents in a database in which You have Sui Generis Database Rights, then the database in which You have Sui Generis Database Rights (but not its individual contents) is Adapted Material, including for purposes of Section 3(b); and;*

(...)

2.2.3.4. Atribuição + Compartilhar igual (CC BY-SA)

Esta licença permite que outros remisturem, adaptem e criem a partir do trabalho original, mesmo para fins comerciais, desde que se atribuam os devidos créditos e que se licenciem as novas criações ao abrigo de termos idênticos.

Como todos os trabalhos novos baseados no original deverão valer-se da mesma licença, quaisquer trabalhos derivados também permitirão o uso comercial.

Esta é a licença usada, por exemplo, pela *Wikipédia* e é recomendada para materiais que seriam beneficiados com a incorporação de conteúdos da *Wikimedia Foundation, Inc* e de outros projetos com licenciamento semelhante.

Equivalente à CC BY-NC-SA, com modificações como:

By exercising the Licensed Rights (defined below), You accept and agree to be bound by the terms and conditions of this Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International Public License (“Public License”) (...).

Section 1 – Definitions.

(...)

~~k) **NonCommercial** means not primarily intended for or directed towards commercial advantage or monetary compensation. For purposes of this Public License, the exchange of the Licensed Material for other material subject to Copyright and Similar Rights by digital file sharing or similar means is NonCommercial provided there is no payment of monetary compensation in connection with the exchange.~~

(...)

Section 4 – Sui Generis Database Rights.

Where the Licensed Rights include Sui Generis Database Rights that apply to Your use of the Licensed Material:

a) for the avoidance of doubt, Section 2(a)(1) grants You the right to extract, reuse, reproduce, and Share all or a substantial portion of the contents of the database;

(...)

2.2.3.5. Atribuição + Não comercial (CC BY-NC)

Esta licença permite que outros remisturem, adaptem e criem a partir do trabalho original, desde que para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos tenham que atribuir os devidos créditos e não possam ser usados para fins comerciais, é discricionariedade do licenciado licenciar os trabalhos derivados ao abrigo dos mesmos termos.

Equivalente à CC BY-SA, com modificações como:

By exercising the Licensed Rights (defined below), You accept and agree to be bound by the terms and conditions of this Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Public License (“Public License”) (...).

Section 1 – Definitions.

(...)

~~e) **BY-NC-SA Compatible License** means a license listed at creativecommons.org/compatiblelicenses, approved by Creative Commons as essentially the equivalent of this Public License.~~

(...)

~~g) **License Elements** means the license attributes listed in the name of a Creative Commons Public License. The License Elements of this Public License are Attribution, NonCommercial, and ShareAlike.~~

(...)

- i) **NonCommercial** means not primarily intended for or directed towards commercial advantage or monetary compensation. For purposes of this Public License, the exchange of the Licensed Material for other material subject to Copyright and Similar Rights by digital file-sharing or similar means is NonCommercial provided there is no payment of monetary compensation in connection with the exchange.

(...)

Section 3 – License Conditions.

a) Attribution.

(...)

- 4. If You Share Adapted Material You produce, the Adapter's License You apply must not prevent recipients of the Adapted Material from complying with this Public License.

~~b) **ShareAlike.**~~

~~In addition to the conditions in Section 3(a), if You Share Adapted Material You produce, the following conditions also apply.~~

- ~~4. The Adapter's License You apply must be a Creative Commons license with the same License Elements, this version or later, or a BY-NC-SA Compatible License.~~
- ~~5. You must include the text of, or the URL or hyperlink to, the Adapter's License You apply. You may satisfy this condition in any reasonable manner based on the medium, means, and context in which You Share Adapted Material.~~
- ~~6. You may not offer or impose any additional or different terms or conditions on, or apply any Effective Technological Measures to, Adapted Material that restrict exercise of the rights granted under the Adapter's License You apply.~~

(...)

Section 4 – Sui Generis Database Rights.

Where the Licensed Rights include Sui Generis Database Rights that apply to Your use of the Licensed Material:

- a) for the avoidance of doubt, Section 2(a)(1) grants You the right to extract, reuse, reproduce, and Share all or a substantial portion of the contents of the database for NonCommercial purposes only;
- b) if You include all or a substantial portion of the database contents in a database in which You have Sui Generis Database Rights, then the database in which You have Sui Generis Database Rights (but not its individual contents) is Adapted Material, including for purposes of Section 3(b); and;

(...)

2.2.3.6. Atribuição + Não comercial + Sem derivações (CC BY-NC-ND)

Esta é a mais restritiva das seis licenças, só permitindo que outros façam *download* dos trabalhos originais e os compartilhem, desde que atribuídos os devidos créditos, sem que se possa alterá-los de forma alguma em conteúdo ou utilizá-los para fins comerciais.

Equivalente à CC BY-NC, com modificações como:

By exercising the Licensed Rights (defined below), You accept and agree to be bound by the terms and conditions of this Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Public License (“Public License”) (...).

Section 1 – Definitions.

~~b) **Adapter’s License** means the license You apply to Your Copyright and Similar Rights in Your contributions to Adapted Material in accordance with the terms and conditions of this Public License.~~

(...)

Section 3 – License Conditions.

a) **Attribution.**

(...)

~~5. If You Share Adapted Material You produce, the Adapter’s License You apply must not prevent recipients of the Adapted Material from complying with this Public License.~~

(...)

Section 4 – Sui Generis Database Rights.

Where the Licensed Rights include Sui Generis Database Rights that apply to Your use of the Licensed Material:

c) *for the avoidance of doubt, Section 2(a)(1) grants You the right to extract, reuse, reproduce, and Share all or a substantial portion of the contents of the database for NonCommercial purposes only and provided You do not Share Adapted Material;*

(...)

Para rematar, disposições gerais (presentes nas seis modalidades):

Creative Commons is not a party to its public licenses. Notwithstanding, Creative Commons may elect to apply one of its public licenses to material it publishes and in those instances will be considered the “Licensor.” The text of the Creative Commons public licenses is dedicated to the public domain under the CC0 Public Domain Dedication. Except for the limited purpose of indicating that material is shared under a Creative Commons public license or as otherwise permitted by the Creative Commons policies published at creativecommons.org/policies, Creative Commons does not authorize the use of the trademark “Creative Commons” or any other trademark or logo of Creative Commons without its prior written consent including, without

limitation, in connection with any unauthorized modifications to any of its public licenses or any other arrangements, understandings, or agreements concerning use of licensed material. For the avoidance of doubt, this paragraph does not form part of the public licenses.

2.2.4. A Europa na vanguarda das iniciativas *copyleft*

Uma das primeiras iniciativas na propagação útil dos postulados das licenças alternativas de direitos de autor foi o projeto *ColorIURIS*, um sistema de registro concebido em 2005 pelo espanhol Pedro Jaime Canut Zazurca, que buscava definir uma política de direitos para conteúdos *online* a partir de um modelo continental e em observância à Convenção de Berna e à normativa da União Europeia.

ColorIURIS es una herramienta jurídico-informática que, a partir de unos contratos tipo de cesión de derechos elaborados conforme a la legislación de derechos de autor de cada país (...), permite prestar el consentimiento a las dos partes implicadas en el uso de unos contenidos en línea, el titular de los derechos y el usuario de los contenidos, de tal forma que ambas partes del documento jurídico, de la “url” a la que afecta la cesión de los derechos, y de la fecha y hora de perfeccionamiento del contrato, con la garantía añadida – para ambos – de que las manifestaciones voluntad de las partes quedan depositadas en el servidor seguro de un tercero de confianza elegido por el titular de los derechos en el momento de la contratación. (Canut Zazurca, 2008:125).

As licenças do *ColorIURIS*, consoante depreende-se do próprio nome, trabalham com simbologias baseadas em cores, em um sistema de códigos visuais, através de combinações cromáticas especialmente arranjadas com o intuito de informar aos licenciados a política de direitos que o próprio autor ou licenciador estabeleceu.

Aqui, atribui-se valor de reserva de direitos com base tanto no matiz como na posição em que este aparece no código, de modo que uma das partes do ícone *ColorIURIS* informa a respeito da política de cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública — parte inferior do ícone — e outra — parte superior — acerca da política de cessão do direito de transformação.

Assim, *vide* https://www.coloriuris.net/pt:codigo_colores (acesso em 06 de Fevereiro de 2015), para o *ColorIURIS* original equivalente ao *copyright* — todos os direitos reservados —, tem-se:

1. O “verde” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública com ou sem fins lucrativos e com permissão para realização de obras derivadas para usos comerciais ou não comerciais;

2. O “vermelho” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública sempre que se faça sem intuito de lucro e sem permissão para realização de obras derivadas;
3. O “amarelo” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública sempre que se faça sem intuito de lucro e com permissão para realização de obras derivadas para usos não comerciais, sempre que a obra derivada siga as mesmas condições anteriores;
4. O “azul” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública com ou sem fins lucrativos e com permissão para realização de obras derivadas para usos comerciais ou não comerciais, sempre que a obra derivada siga as mesmas condições anteriores;
5. O “vermelho-amarelo” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública sempre que se faça sem ânimo de lucro e com permissão para realização de obras derivadas para usos não comerciais;
6. O “vermelho-azul” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública sempre que se faça sem intuito de lucro e com permissão para realização de obras derivadas para usos comerciais ou não comerciais, sempre que a obra derivada siga as mesmas condições anteriores;
7. O “vermelho-verde” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública sempre que se faça sem intuito de lucro e com permissão para realização de obras derivadas para usos comerciais ou não comerciais;
8. O “verde-amarelo” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública com ou sem fins lucrativos e com permissão para realização de obras derivadas para usos não comerciais;
9. O “verde-azul” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública com ou sem fins de lucrativos e com permissão para realização de obras derivadas para usos não comerciais, sempre que a obra derivada siga as mesmas condições anteriores;
10. O “verde-vermelho” a incluir a cessão dos direitos de reprodução, distribuição e comunicação pública com ou sem fins lucrativos e sem permissão para realização de obras derivadas.

A principal diferença alegada entre este sistema e o *creative commons* dizia respeito à sugerida revogabilidade dos direitos licenciados pelo CC em oposição à manifestação *ad aeterna* das liberalidades deste segundo.

Ademais, neste imbróglio de argumentos, sustentava-se o *ColorIURIS*, em oposição ao CC, fulcrava-se em acordos mais claros de transferência de direitos, de modo que, aos visitantes de um sítio, caberiam aceitar ou rejeitar, com força de contrato, o(s) conteúdo(s) oferecido(s) pelo autor, que ficaria com uma cópia do termo, assim como o licenciante, favorecendo, por exemplo, a aplicabilidade das “licenças virais”, de vasta ocorrência nas normas de *copyleft* relacionadas ao *software* livre — a “*General Public Virus*” ou “*GNU Public Virus*”. Elas assim são chamadas porque se baseiam na ideia de que qualquer trabalho derivado de outro sob a licença *copyleft* deve ser, necessariamente, regido pela mesma quando distribuído, exibindo, assim, um comportamento “viral”.

De toda sorte, com a progressão do CC e o reposicionamento mercadológico do *ColorIURIS* — hoje basicamente vinculado ao gerenciamento e consultoria na área de certificação digital e assinatura eletrônica de documentos, ainda que militando, em menor monta, em questões de registros autorais —, discussões acerca de uma “modalidade europeia” de licença *copyleft* — um dos suportes conceituais do adeptos ao projeto de Canut Zazurca — perdem sentido, sobretudo diante da eficiente multijurisdicionalidade assumida pelo *creative commons*, capaz de bem congrega os dois principais sistemas mundiais de direito de autor, o *droit d’auteur* — “sistema Francês” ou “sistema continental Europeu” — e o *copyright* — “sistema Inglês” ou “sistema Anglo-saxônico”.

A propósito dos postulados mais flexíveis do *droit d’auteur* Francês, sobretudo nos nortes filosóficos humanistas de seu povo e seu lema — “*Liberté, Égalité, Fraternité*” — nasce uma das primeiras iniciativas *copyleft* sob o suporte das concessões de uso, a *Licence Art Libre*, vide <http://artlibre.org/licence/lal/> (acesso em 06 de Fevereiro de 2015), na qual “*l’autorisation est donnée de copier, de diffuser et de transformer librement les aevres dans le respect des droits de l’auteur*”.

Probablemente una de las primeras iniciativas para trasladar algunas de las ideas del movimiento del software libre al ámbito del arte. Se denomina a sí misma como una “licencia con actitud”. Y vio la luz en el evento Copyleft Attitude de París del año 2000. Su principal objetivo es fomentar el libre acceso a la cultura frente a los modelos restrictivos vigentes. Pero al mismo tiempo promueve el uso creativo de las obras artísticas por parte del público. (Rodríguez, 2008:88).

Aqui, ao artista ou licenciador, é dada a prerrogativa de propiciar garantias para que o licenciado possa:

1. Fazer cópias da obra para o uso pessoal ou de terceiros;
2. Distribuir livremente a obra por qualquer meio, mediante ou não gratuidade;
3. Modificar livremente a obra.

Em suma, uma *Licence Art Libre* não rechaça o direito do autor — assim como qualquer modalidade de *copyleft* — porquanto o reputa reconhecimento e proteção; contudo, a partir de sua discricionariedade, reformula seu exercício, permitindo que todos os interessados possam realizar, da obra, um uso criativo.

Se, de uma maneira geral, as regras herméticas da indústria do *copyright* levaram a uma demasiada restrição do acesso a obras intelectuais, a *Licence Art Libre*, ao contrário, facilita, e conclui em seu preâmbulo: “*C’est la raison essentielle de la Licence Art Libre: promouvoir et protéger ces productions de l’esprit selon les principes du copyleft: liberté d’usage, de copie, de diffusion, de transformation et interdiction d’appropriation exclusive*”.

2.2.5. Outros conceitos correlatos: *Science Commons*, *Fair Use* e Limitações

Agregado ao *creative commons*, tem-se o *science commons*, criado para a concepção de estratégias e ferramentas para uma mais rápida e eficiente investigação científica no ambiente *web*. Seus objetivos são identificar as barreiras desnecessárias à investigação e promover orientações de políticas e acordos legais para reduzi-las, bem como desenvolver tecnologia para tornar os dados de investigação e materiais mais fáceis de encontrar e usar. Já aderiram ao *science commons*: o *Public Library of Science + PLoS Blogs*, o *BioMed Central*, o *Hindawi Publishing Corporation*, o *Nature Publishing Group*, o *Massachusetts Institute of Technology Libraries*, o *Science 3.0* e o *Personal Genome Project*.

Como se vê acima e se comprova nas mais vanguardistas opiniões acerca do que se convencionou chamar de “Novos Direitos de Autor”, na era da remistura e do compartilhamento, várias são as propostas de reforma dos conceitos e das legislações autorais e vários são os críticos à estrutura monopolista que o sistema do tradicional *copyright* advoga. Contudo, a despeito de qualquer ação oficial, como é norte do direito moderno, enquanto fato social, a própria sociedade já fez valer seus anseios, seja através da ruptura dos dogmas até então intransponíveis, seja com a conscientização coletiva da necessidade de adoção de práticas *sui generis* — porém lícitas — de se

usar com maior liberdade um bem que para o homem é parte de sua raiz enquanto civilização, ainda que consubstanciada numa mera expressão.

Um bom exemplo, a convergir tal assertiva aos prerequisites da “nova era”, é doutrina do *fair use* que, embora sirva de base principiológica para outras jurisdições, mormente as baseadas no *common-law*, refere-se a uma normativa típica dos EUA — seção 107 de sua *Copyright Act* —, a saber:

§107. Limitations on exclusive rights: Fair use

(...) the fair use of a copyrighted work, including such use by reproduction in copies or phonorecords or by any other means specified by that section, for purposes such as criticism, comment, news reporting, teaching (including multiple copies for classroom use), scholarship, or research, is not an infringement of copyright. In determining whether the use made of a work in any particular case is a fair use the factors to be considered shall include –

(1) the purpose and character of the use, including whether such use is of a commercial nature or is for nonprofit educational purposes;

(2) the nature of the copyrighted work;

(3) the amount and substantiality of the portion used in relation to the copyrighted work as a whole; and

(4) the effect of the use upon the potential market for or value of the copyrighted work.

The fact that a work is unpublished shall not itself bar a finding of fair use if such finding is made upon consideration of all the above factors.

Assim, são bases para o *fair use* os seguintes quatro fatores de análise:

1. A finalidade e o caráter de uso da obra copiada, incluindo se esta tem natureza comercial ou se se presta a fins educativos que não visem a obtenção de lucro;
2. A natureza protetiva do trabalho copiado;
3. A quantidade e a substancialidade — ou porcentagem — do original que foi copiado no novo trabalho;
4. O efeito da cópia sobre o potencial de mercado ou valor da obra protegida.

Todavia, urge salientar que o mote conceitual acerca do uso lícito de obras alheias sem autorização, mesmo não vinculadas às novas práticas abarcadas pelos novos media, denota, há tempos, prática cogente nas diversas legislações modernas, a exemplo da Portuguesa, para a qual são lícitas, sem consentimento do autor, as seguintes utilizações:

1. Reproduções pelos meios de comunicação social, para fins de informação, de discursos, alocações e conferências pronunciadas em público, desde que não entrem nas reservas legais, por extrato ou em forma de resumo;

2. Seleções regulares de artigos da imprensa periódica, sob forma de revista de imprensa;
3. Fixações, reproduções e comunicações públicas, por quaisquer meios, de curtos fragmentos de obras literárias ou artísticas, quando a sua inclusão em relatos de acontecimentos de atualidade for justificada pelo fim de informação prosseguido;
4. Reproduções, no todo ou em parte, pela fotografia ou processo análogo, de uma obra que tenha sido previamente tornada acessível ao público, desde que tais reproduções sejam realizadas por uma biblioteca pública, um centro de documentação não comercial ou uma instituição científica e que essas reproduções e os respectivos números de exemplares não se destinem ao público e se limitem às necessidades das atividades próprias dessas instituições;
5. Reproduções parciais, pelos processos enumerados acima, nos estabelecimentos de ensino, contando que essas reproduções e respectivos números de exemplares se destinem exclusivamente aos fins do ensino nesses mesmos estabelecimentos;
6. Inserções de citações ou resumos de obras alheias, quaisquer que sejam o seu gênero e natureza, em apoio das próprias doutrinas ou com fins de crítica, discussão ou ensino;
7. Inclusões de peças curtas ou fragmentos de obras alheias em obras próprias destinadas ao ensino;
8. Execuções de hinos ou de cantos patrióticos oficialmente adaptados e de obras de caráter exclusivamente religioso durante os atos de culto ou as práticas religiosas;
9. Reproduções de artigos de atualidade, de discussão econômica, política ou religiosa, se não tiver sido expressamente reservada.

No Brasil, as chamadas “Limitações aos Direitos Autorais” também trazem excertos aptos à caracterização do uso lícito, enquanto doutrina.

Assim, tal como ocorre em Portugal, a legislação Brasileira afirma não constituir ofensa aos direitos de autor, as seguintes utilizações não autorizadas (note-se várias semelhanças ao enumerado alhures já reproduzido):

1. Reproduções na imprensa diária ou periódica, de notícias ou de artigos informativos, publicados em diários ou periódicos, com a menção do nome do(s) autor(s), se assinados, e da(s) publicação(s) de onde foram transcritos;

2. Reproduções em diários ou periódicos, de discursos pronunciados em reuniões públicas de qualquer natureza;
3. Reproduções de retratos ou outras formas de representação da imagem, feitos sob encomenda, quando realizada pelo proprietário do objeto encomendado, não havendo a oposição de pessoa(s) representada(s) ou de herdeiro(s);
4. Reproduções de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que estas, sem fins comerciais, sejam feitas mediante Grafia Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários;
5. Reproduções, em um só exemplar, de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feitas por este, sem intuito de lucro;
6. Citações em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudos, críticas ou polêmicas, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se a autoria e a origem da(s) obra(s);
7. Apanhados de lições em estabelecimentos de ensino por aquelas a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa do(s) ministrante(s);
8. Utilizações de obras literárias, artísticas ou científicas, fonogramas e transmissão de rádio e televisão em estabelecimentos comerciais, exclusivamente para demonstração à clientela, desde que esses estabelecimentos comercializem os suportes ou equipamentos que permitam as suas utilizações;
9. Representações teatrais e a execuções musicais, quando realizadas no recesso familiar em estabelecimentos de ensino, para fins exclusivamente didáticos, não havendo, em quaisquer casos, intuito de lucro;
10. Utilizações de obras literárias, artísticas ou científicas para produzirem prova judiciária ou administrativa;
11. Reproduções, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de quaisquer naturezas, ou de obras integrais, quando de artes plásticas, sempre que as reproduções em si não sejam o objetivo principal da(s) obra(s) nova(s) e que não prejudiquem a exploração normal das obras reproduzidas nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.

Também são lícitas, no Brasil:

1. As paráfrases e paródias que não forem verdadeiras reproduções da obra originária, nem lhe impliquem descrédito;
2. As representações de obras situadas permanentemente em logradouros públicos, por meio de pinturas, desenhos, fotografias e procedimentos audiovisuais.

Um bom exemplo desse “*fair use*” é encontrado na base filosófica da chamada “ciência aberta”, definida por Gustavo Cardoso *et. alii.* (2012) como um verdadeiro “Movimento Social”, estruturado enquanto alternativa à propriedade intelectual da produção e distribuição de informação, tradicionalmente “privatizada”. Na gênese da dimensão constituinte da Ciência Aberta — nomeada *Open Science* — estão o *Open Source*, o *Open Data* e o *Open Access*, nesta ordem, mais adiante comentadas.

Todos reconhecem que o melhor uso que podemos fazer do ciberespaço é colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele. Mas, em que perspectiva? De acordo com qual modelo? Trata-se de construir colméias ou formigueiros humanos? Desejamos que cada rede dê à luz um “grande animal” coletivo? Ou o objetivo é, ao contrário, valorizar as contribuições pessoais de cada e colocar recursos dos grupos a serviço dos indivíduos? (Lévy, 1999:131).

Rematando as indagações e remetendo a uma “velha-moderna” questão — quais interpretações às leis autorais podem (devem) ser dadas, para adequá-las às novas modalidades de criação, produção, distribuição e consumo de obras intelectuais, diante dos novos media? —, urge comentar que, a despeito das enormes mudanças, algumas das quais aqui reportadas, o próprio corpo legislativo faculta autonomia aos autores — titulares de direitos — de agirem conforme seus desejos de maior proteção — *all rights reserved* — ou liberalismo total, consoante as já difundidas licenças “criativas” — “*some*”/“*no*” *rights reserved*.

É a resposta social à adequação das regras aos novos contextos, prova inequívoca do dinamismo da direito atual.

2.3. Bases filosóficas para uma Ciência Aberta (do *Open Source* ao *Open Science*)

O movimento *Open Science*/Ciência Aberta, fenômeno absolutamente derivado das mudanças sociais e culturais advindas da Sociedade da Informação, tem sua base filosófica abastecida pelos ideais do *Open Source*, movimento também radicado na academia. “Esse movimento, em relação ao qual a *ciência aberta* é devedora, tinha por grande objetivo lutar contra a

apropriação privada dos programas informáticos.” (Cardoso *et. alii.*, 2012:3), e assim também outro fundamental movimento, fulcrado em mesmas ideologias libertárias para a ciência e a investigação, o *Open Access*, a saber:

(...) forma encontrada pelos académicos para colmatar as barreiras ao desenvolvimento de redes livres de partilha subjacentes a esse movimento, que visa a promoção do acesso livre à comunicação científica formal – as publicações em revistas académicas e técnicas –, foi rapidamente adaptada por alguns cientistas a outros produtos do seu trabalho, dando início à estruturação de novos processos de abertura da pesquisa científica nas suas várias fases. Os esforços foram desenvolvidos para permitir livre circulação, entre cientistas e outros interessados, de dados preliminares, registros laboratoriais, materiais biológicos, bases de dados, *software*, publicações e outros produtos do trabalho de investigação. (Cardoso *et. alii.*, 2012:4).

Ainda segundo Gustavo Cardoso, é possível historicizar o *Open Access* em três momentos principais, por ele nomeados de “paleoconceptual”, “neoexperimental” e “de movimento social”, a seguir definidos:

1. A fase paleoconceptual refere-se às primeiras experiências relacionadas à tecnologia digital em rede (nos anos 1960-70) e suas influências na ciência e na comunicação;
2. A fase neoexperimental é caracterizada pela experimentação das chamadas “possibilidades tecnológicas” (entre os anos 1980-2000), época do surgimento do sistema operativo Linux, do Projeto Genoma Humano, dos sistemas *Wiki* e das publicações acadêmicas *online*;
3. A fase do movimento social é a fase atual, caracterizada pelo amadurecimento das ideias e pela positivação de diretivas, aptas a organizar o sistema e disciplinar as condutas.

A respeito das diretivas surgidas nesta última fase, ensina Peter Suber:

OA (Open Access) was defined in three influential public statements: the Budapest Open Initiative (February 2002), the Bethesda Statement on Open Access Publishing (June 2003), and the Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Science and Humanities (October 2003). (...) all the BBB definitions go beyond removing prices barriers to removing permission barriers, or beyond gratis OA to libre OA. But at the same time, all three allow at least one limit on user freedom: an obligation to attribute the work to the author. (Suber, 2012:s.p.).

Note-se que a atribuição é condição *sine qua non*, posto ser resultado da inalienabilidade do direito moral do autor.

Acerca da busca de padronização das práticas “open”, Tony Hey *et. alii.* (2009) corroborando o construto ideário exemplificado acima, afirmam que a experiência tem demonstrado

que, sem uma declaração inequívoca de regras quanto ao uso livre de dados, na prática, a intenção facilmente se frustrará, e afirma:

The key strategy is ensuring that international policies requiring “full and open exchange of data” are effectively acted on in practice lies in the development of a coherent police and legal framework at a national level. The national framework must support the international principles for data access and sharing but also be clear and practical enough for researchers to follow at a research project level. (Hey et. alii., 2009:s.p.).

É nesse contexto que, por exemplo, ocorrem iniciativas como o *Science Commons* e *Creative Commons* (já comentado alhures).

O *Science Commons*, tal como o *Creative Commons*, são projetos que pretendem reduzir os custos transacionais através de licenças em que as permissões de utilização são explícitas *a priori*. Assim, não é preciso recorrer a contratos e advogados, tendo os criadores de um dado trabalho a possibilidade de o partilhar através de acordos individuais que se adaptem melhor às realidades emergentes, face ao sistema de propriedade intelectual existente e restritivo. A mudança de um regime de contratos para normas de utilização permite, por exemplo, aos cientistas integrar várias fontes de dados, sabendo à partida que utilizações lhes poderão dar. (Cardoso et. alii., 2012:23).

Nessa perspectiva, ao contrário do que se mostra regra nas publicações pagas, no contexto do acesso livre, os autores — cientistas — não esperam recompensa financeira pelos artigos publicados, mas sim compensação de carácter simbólico, como o reconhecimento por parte de seus pares e da comunidade como um todo, o que os levam a progressão funcional em suas carreiras e, também, potencializa novos financiamentos para futuros projetos de investigação.

Pedro Demo, em referência explícita à Yochai Benkler — “Riqueza das Redes” — e Manuel Castells — “Sociedade em Rede” —, alude a uma nova potencialidade produtiva, para além de um mercado liberal. Segundo ele, “Não se trata apenas de conquista política, como representa a luta contra a apropriação privada de ideias pelos *hackers* e *software* livre, entre outros, mas igualmente de condições tecnológicas favoráveis digitais.” (2012:46).

Para Benkler, as novas condições digitais de economia em rede de informação facultam, em primeiro lugar, o surgimento de um setor produtivo fora do mercado (*nonmarket production*), amplamente eficiente, de estilo social e colaborativo, no qual prêmios financeiros não desempenham papel decisivo e muitas vezes nenhum papel. Em segundo lugar, o uso da internet permite ao indivíduo manejo pessoal individualizado de informação, não se submetendo mais a centros controladores típicos da economia industrial centralizada. (Demo, 2012:46).

Ademais, para além da própria acessibilidade às publicações em si, a ciência aberta resultante dessa nova prática torna possível o acesso a pretéritos dados, absolutamente fundamentais na construção desses novos saberes, notadamente aptos a servirem de base investigativa para vanguardistas proposituras.

Assim, classifica Daniel Gezelter (*apud* Cardoso *et. alii.*, 2012:21), como elementos aderidos ao *Open Science*: o *Open Notebook*, o *Open Data*, o *Open Metadata*, o *Open Peer Review* e o já comentado *Open Access*. Estes podem ser sintetizados em três eixos principais:

1. Partilha de ferramentas de investigação;
2. Partilha de dados;
3. Partilha de acesso na forma de publicações.

Assim, chega-se a uma sequência esquemática composta por quatro dimensões: *Open Source* → *Open Data* → *Open Access* → *Open Science*

Aliás, já há de se cogitar, inclusive, que o termo *Open Science* é temporário, vislumbrando-se, no futuro, o *Tout Court Science*, na qual “os processos de abertura a ela subjacentes passarão a estar inscritos nos (próprios) códigos instituídos da prática científica.” (Cardoso *et. alii.*, 2012:38).

Nesse norte conceitual, Cardoso *et. alii.* revivem — como um relacionamento de tal ideário científico às normas instituídas na ciência moderna — postulado exposto por Robert Merton, considerado pioneiro na sociologia da ciência, para o qual existem quatro imperativos institucionais relacionados ao *ethos* científico, quais sejam:

1. Comunismo — *lato sensu* —, no qual os produtos da ciência são vistos como resultado da cooperação social, qual uma herança coletiva (numa percepção hodierna análoga à Cultura do Remix);
2. Universalismo, caracterizado pela multiplicidade de elementos base, contributivos com a ciência, à revelia de culturas específicas;
3. Desinteresse, segundo o qual o cientista deve se mostrar isento, assumindo uma postura interpessoal em relação às suas próprias ideias;
4. Ceticismo organizado, que submete o conhecimento a escrutínio sob critérios lógicos e empíricos.

Todavia, todo o construto teórico envolvente à filosofia da ciência aberta urge, para sua real assunção prática — sob uma ótica cultural e, quiçá, política —, subverter o *status quo* da indústria de publicações científicas comerciais e seus *journals*.

Traditional scientific publishing is based on a pay-for-access model. In many ways it work much like the magazine business, and there's less difference than you might think between a leading science journal such as Physical Review Letters and magazines such as Time and People. (...) Monetarily, there's a lot at stake here: scientific publishing is a big business. (...) The world's largest scientific journal Publisher is the company Elsevier. In 2009 Elsevier made a profit of 1,100 million US dollars, more than a third of their total revenue of 3,200 million dollars. (...) Elsevier is so profitable that its parent company, the Reed Elsevier Group, recently sold off another big part of their business, the educational Publisher Harcourt, for close to five billion

dollars, to help finance the expansion of Elsevier's journal publishing business. (Nielsen, 2012:s.p.).

Em excelente estudo de Pablo Ortellado e Jorge Alberto Machado (2006), as barreiras jus-
autorais relacionadas à livre circulação do conhecimento científico ressoam de forma clara quando
de suas pertinentes digressões, abaixo transcritas:

Mesmo com o advento das tecnologias digitais que facilitam enormemente a transmissão, acesso e
reprodução da informação, inúmeras barreiras continuam impedindo estudantes e cientistas de ter
livre acesso à informação científica. A maior parte dessas barreiras tem origem no velho modelo
de difusão da informação científica baseado no papel histórico das editoras. Sem dúvida, num
passado ainda recente, as editoras tinham a função de articular todos os passos para que o
conhecimento chegasse ao consumidor. Essa mediação era necessária, pois envolvia uma
complexa logística que ia da produção à distribuição e incluía a participação de intermediários
como distribuidores e varejistas. Neste modelo, as editoras não eram apenas vendedoras de
informação aderida ao suporte (as revistas ou os livros) – elas eram também um agente importante
que fazia com que toda a engrenagem que possibilitava a produção, a distribuição e o acesso ao
conhecimento funcionasse. Com as novas tecnologias da informação, no entanto, essa cadeia
material que necessariamente ligava o autor ao leitor foi quebrada. Setores afetados pelas
possibilidades tecnológicas de compartilhamento estão tendo assim que rever seus papéis
econômicos. Isso não significa, sem dúvida, o fim dos livros ou das revistas impressas, mas faz
emergir a reivindicação de que livros e revistas impressos não sejam obstáculos ao acesso livre à
informação científica que já pode ser difundida por outro circuito. (Ortellado e Machado,
2006:11).

Adiante reforçam, mormente aos periódicos, em análogo pensamento a Michael Nielsen:

Editadas por oito grandes editoras que dominam 70% do mercado, como a Reed Elsevier, a
Thomson, a Kluwer e a Springer, o mercado de revistas científicas é regido por políticas de direito
autoral bastante restritivas. As grandes editoras impõem duras condições de negociação para as
assinaturas, mantendo os preços elevados para os consumidores (na maioria bibliotecas) e
impedindo em diferentes graus a disponibilização dos artigos em sítios de Acesso Aberto. A
situação é especialmente grave nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Um
exemplo da dimensão do problema é o caso da biblioteca da Universidade de Cornell. Em 2004,
esta universidade gastou cerca de US\$ 1,7 milhão apenas para manter a assinatura dos títulos da
Reed Elsevier. Tais títulos constituíam apenas 2% das assinaturas de periódicos da universidade,
mas consumiam mais de 20% do orçamento da biblioteca para publicações seriadas. Sem êxito na
tentativa de negociar uma redução nos preços cobrados, a biblioteca foi obrigada a cancelar a
assinatura de cerca de 200 periódicos da Reed Elsevier. (Ortellado e Machado, 2006:13)

Vale lembrar que é princípio basilar do direito de propriedade *lato sensu* a observância de
sua função social, porquanto não se pode cogitar o monopólio intelectual em detrimento dos
interesses sociais — coletivos —, em consonância, inclusive, aos postulados dos Direitos Humanos
Universais. Como lembra Flávia Piovesan, “na ordem contemporânea, o bem estar social e o direito
ao desenvolvimento estão condicionados à informação, ao conhecimento e à cultura. Neste
contexto, o direito ao acesso à informação surge como um direito humano fundamental.” (2009:15).

2.4. Uma nova era para a Educação e a gênese do *Open Education*

Já nas iniciais digressões sobre cibercultura, Pierre Lévy (1999) reforça que, com o ciberespaço, o conhecimento articula-se a uma nova perspectiva de se fazer educação, graças às novas formas de se construir conhecimento e se fazer conhecer, mormente pela democratização do acesso à informação, pelos novos estilos de aprendizagem e pela emergência da nomeada inteligência coletiva. Ainda, lembra que fatores como a rapidez das inovações tecnológicas, a reorganização dos modos de produção do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos fındaram por questionar os ditos modelos tradicionais de ensino, outrora presos à mera transmissão dos saberes.

A interface e o *link* sugerem ao professor o desenvolvimento de competência que o ajudem a adaptar-se ao outro, a relacionar-se e estar aberto à interação. Tais habilidades contribuirão de forma decisiva na construção dos caminhos de aprendizagem, na criação de espaços de interação em que a ousadia e a descoberta questionem as certezas estabelecidas. (...) O professor não é alguém que sabe, mas sim alguém que pesquisa. E para alguém que se reconhece como pesquisador aprendente, as tecnologias digitais são parceiras necessárias e essenciais. (Assmann, 2005:46).

Diante disso, a “nova era” trouxe pelo menos duas mudanças em face dos tradicionais processos ensino-aprendizagem: a potencialidade da educação à distância, dita hipermediática, para formar um novo estilo de pedagogia, em que o professor é incentivado a animar o intelecto de seus alunos, ao invés de se restringir ao papel de fornecedor direto de informações relevantes à construção do conhecimento; e a experiência adquirida nessa mesma educação à distância, na medida em que o ciberespaço possibilita aos grupos de alunos trabalharem com sistemas compartilhados e automatizados para a construção do conhecimento comum.

Ademais, aqui se vislumbram os quatro pilares da educação elencados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO —, descritos abaixo por Joaquim Escola (2005), quais sejam:

1. Aprender a conhecer;
2. Aprender a fazer;
3. Aprender a viver em comum;
4. Aprender a ser.

No que concerne ao primeiro grande objectivo educacional procura-se munir o educando de instrumentos de compreensão, estabelecendo um equilíbrio entre a cultura geral vasta e a competência para tratar em profundidade pequenos fragmentos do real. A tônica é posta no *aprender a aprender*, não desperdiçando as possibilidades de aprendizagem que se oferecem ao

longo da vida. No segundo, percebe-se que muito mais do que habilitar ou qualificar profissionalmente, isto é, preparar para agir num determinado contexto, importa adquirir competências, mobilizar saberes que predisponham a pessoa a enfrentar criativamente as mais diversas situações, respondendo positivamente aos desafios e envolvendo os outros num trabalho de equipa. *Aprender a viver em comum*, revela-se hoje como um dos grandes objectivos, mas também desafios educacionais e civilizacionais, sobretudo por nos ser dado observar um conjunto de fenómenos sociais que atestam, de forma evidente, a desagregação social. A xenofobia, o racismo, a intolerância religiosa, os fundamentalismos de índole diversa ou a própria violência que prolifera na *telepolis* contemporânea põe a descoberto a fragilidade dos vínculos sociais, a ameaça real de se impor uma visão marcada pela satanização do outro ou pela diabolização da diferença. Na sociedade do conhecimento exige-se a participação e cooperação com os outros, o reconhecimento do valor do pluralismo, da cooperação mútua, da paz. Por último *aprender a ser*, objectivo que totaliza e consubstancia os anteriores, permitindo a cada um desenvolver a sua personalidade, afirmar a autonomia, capacidade de discernimento e responsabilidade. (Escola, 2005:351-352)

Nesse diapasão, Andy Hargreaves (2003) vem mostrar — ainda que pautando sua digressão para elementos críticos da nova era e do *modus operandi* em que a educação nela se insere — que, hodiernamente, a informação adquire o potencial de maximizar a aprendizagem, estimulando a criatividade e a inventividade e desenvolvendo a capacidade de desencadear e enfrentar as transformações. Para ele, os professores são como “catalisadores” e, para tal, enumera os chamados “componentes principais” dessa qualidade, a saber:

1. Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
2. Aprender a ensinar de forma diferente da qual foram ensinados;
3. Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua;
4. Trabalhar e aprender em equipas;
5. Tratar os pais dos alunos como parceiros na aprendizagem;
6. Desenvolver a inteligência coletiva e nela se basear;
7. Construir a capacidade de mudança e de risco;
8. Estimular a confiança nos processos.

Para muitos professores, o impacto dos novos desenvolvimentos verificados na ciência da aprendizagem, tem implicado aprender a ensinar de forma diferente daquela como foram ensinados. No passado, os docentes aprendiam os rudimentos do ensino, observando os professores que os ensinavam. Ensinar para a sociedade do conhecimento dos nossos dias é tecnicamente mais complexo e mais vasto do que alguma vez o foi no passado: implica que os docentes assentem a sua prática numa base de pesquisa e de experiência sobre o ensino eficaz, base essa que está sempre a mudar e a expandir-se. Os professores de hoje precisam, portanto, de se empenhar e de se envolver continuamente na actualização, na auto-avaliação e na revisão de sua própria aprendizagem profissional. (Hargreaves, 2003:46-47).

No desaguar desses novos tempos e de todas as vicissitudes deles decorrentes, não apenas na educação, mas nas mais diferentes áreas — na cultura, na economia, na política, no direito —,

surgem novas práticas “cibersociológicas” que atingem das macroações sociais, de uma maneira geral, às condutas mais específicas, como a expressão artística ou os novos hábitos de consumo.

O *Open Science* — divagado alhures —, assim como outros fenômenos, é apenas um exemplo dessas transformações.

Como consequência imediata desse movimento da ciência aberta, surge toda uma perspectiva conceitual de revisitação paradigmática das práticas educacionais tradicionais — ainda em aguda ressonância hodierna.

Segundo José Cláudio Terra (2011), dados de uma investigação realizada em universidades do Reino Unido geraram um relatório desenvolvido pelo *Institute for Prospective Technological Studies* — IPTS —, da União Europeia, que buscou entender como as novas tecnologias influenciam os padrões de aprendizagem dos estudantes. Dos resultados, foram identificados oito fatores caracterizadores das mudanças nas práticas de estudo, quais sejam:

1. Amplitude, através da qual os estudantes usam os media para apoiar os diversos aspectos do estudo, busca, gestão e produção de conteúdo, compartilhando recursos, auxílio e avaliação com uma vasta comunidade de parceiros;
2. Personalização, com a apropriação de tecnologias de acordo com as necessidades dos próprios estudantes, empregando diferentes recursos simultaneamente;
3. Adaptabilidade, com o uso das ferramentas informacionais para além dos propósitos pelos quais foram desenvolvidas;
4. Organização, por meio do gerenciamento e síntese de informações advindas de diferentes fontes, com o uso de variadas ferramentas de comunicação, aptas a facilitar o acesso aos seus respectivos dados;
5. Transferibilidade, a partir das habilidades desenvolvidas pelo uso de tecnologias em outros âmbitos, então transferidas para os contextos de aprendizagem;
6. Fronteiras de tempo e espaço, nas quais os estudantes passam a se comunicar com tutores e colegas de várias formas, com *feedback* praticamente imediato, já que as tecnologias permitem a aprendizagem a qualquer tempo e os usuários se mostram mais aptos a trabalhar com várias tarefas e múltiplos recursos simultâneos;
7. Mudanças nos padrões de produção, onde os métodos de validação e referências cruzadas indicam que os estudantes “remisturam” diferentes fontes de

informações, combinando novos e velhos métodos e demandando habilidades de síntese em alto nível;

8. Integração dos media e recursos, a partir da qual os estudantes utilizam as ferramentas combinando vários recursos para o desenvolvimento de várias produções, tais como vídeos, textos e *software*.

Não por acaso — qual um *déjà vu* das ideias aqui reportadas — tal construto também corroborou as digressões já arrazoados em Pierre Lévy (1999), Andy Hargreaves (2003), Hugo Assmann (2005) e Joaquim Escola (2005), ou seja:

O papel da educação passa a ser o de preparar seus alunos para a aventura permanente do navegar pelo mundo informacional, cada vez mais onipresente e abundante, e para, a partir destes “inputs” e daqueles advindos do trabalho coletivo, interpretar, discutir, se posicionar e criar o novo. É um mundo absolutamente novo e incerto, que exigirá de nossos mestres, novas habilidades para trabalhar com o não plenamente controlável e com contextos da criação do novo, onde a distinção entre certo e errado não é absolutamente clara. (Terra, 2011:11).

Assim, é na própria gênese dessa evolução que se constrói — ainda na mais inicial de suas etapas conceituais — a definição de “Educação Aberta”, aqui enunciada por Andreia Inamorato dos Santos *in* Bianca Santana *et. alii.* (2012).

Segundo a autora, a Educação Aberta — a despeito das várias definições já propostas — converge para um conjunto de práticas caracterizadoras de sua filosofia, com enfoques variantes e ocorrências de forma mais ou menos específicas, a depender do contexto, do sistema de aprendizagem e do momento histórico. De um modo geral, abarcam:

1. A liberdade do estudante optar onde prefere estudar, se em casa, no trabalho ou até mesmo na própria instituição de ensino e/ou polos de aprendizagem;
2. A possibilidade de se estudar por módulos, acúmulo de créditos ou qualquer outra forma que permita ao estudante aprender de forma compatível com o ritmo necessário para sua necessidade;
3. A utilização da autoinstrução, com reconhecimento formal ou informal da aprendizagem por meio de certificação opcional;
4. A inexistência de taxas de inscrição, propinas e outros custos que seriam considerados uma barreira ao acesso à educação formal;
5. A isenção de seleções e, também, da necessidade de apresentar qualificações prévias, que poderiam constituir uma barreira de acesso à educação formal;
6. A acessibilidade dos cursos para alunos portadores de alguma deficiência física, bem como àqueles com alguma desvantagem social;

7. A provisão de Recursos Educacionais Abertos, utilizados tanto na educação formal quanto na informal;
8. O uso de práticas pedagógicas centradas no aluno;
9. A utilização de materiais educacionais criados por estudantes;
10. O acesso aberto a repositórios de investigações científicas e a utilização de *software* de código aberto para fins educacionais.

Depreende-se, pois, que à Educação Aberta correlaciona-se o próprio sentido de “Cultura Aberta”, a ela a figurarem como o seu conjunto de componentes (ou estratégias/práticas), desempenhado dentro de uma perspectiva de compartilhamento de conteúdo digital com licença de uso aberta, sem o pagamento de direitos de autor.

Em contraste, existe educação aberta praticada com conteúdos cujos direitos autorais são reservados, como, por exemplo, a maioria dos cursos da *Open University UK* ou da Universidade Aberta do Brasil. O que muda em termos da prática de educação aberta, nestes exemplos, é em qual aspecto existe algum tipo de abertura. (Santana *et. alii.*, 2012:83).

Como é cediço, são aos recursos do *Open Culture* e, notadamente, às suas conjunturas jus-autorais — e, por óbvio, à perspectiva de ausência das mesmas — então relacionadas, que se norteou o presente estudo e a resultante ética então proposta — o *hackerismo*.

Assim, em remate, insta ampliar seu grau de conceituação, pontuando uma definição que convirja tão só para questões relacionadas ao uso legal de seus conteúdos, ainda que hajam envolvidas outras questões de cunho tecnológico, prático ou eminentemente pedagógico.

2.5. Tecnologias Educativas e Recursos Educacionais Digitais

As “Tecnologias Educativas” (ou “Tecnologias Educacionais”) têm seu início, como disciplina acadêmica e campo de estudo das Ciências da Educação, a partir dos anos 1940, nos EUA, dentro de uma conotação beligerante, enquanto ferramenta em prol do treinamento militar, durante a II Guerra Mundial. Na década de 1950, a estas, são incorporados elementos da psicologia, necessariamente baseados nos postulados de Burrhus Frederic Skinner.

A partir dos anos 1960, com a chamada “revolução eletrônica”, aditam-se, às Tecnologias Educativas, o desenvolvimento dos meios de comunicação em massa, inicialmente o rádio e posteriormente a televisão. Adiante, já nos anos 1970, tal revolução é exponenciada pela utilização dos computadores com fins educacionais, mormente com o nomeado Ensino Assistido por

Computador — EAC —, *Enseñanza Asistida por Ordenador* — EAO — então definida por Rodolfo Fernández (1977), conceito este incrementado pós anos 1980 com o que se chamou posteriormente de Novas TIC, época na qual se forma, por intermédio da UNESCO, a conceitualização finalística de “Educação para os Media”, nos seguintes termos:

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes plásticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias. (UNESCO *apud* Belloni, 1984:12).

Deste fulcro e das experiências práticas vivificadas à época e nos anos vindouros, por educadores e correlatos cientistas, constitui-se algumas características decorrentes:

1. Tecnologia Educativa é resultante de uma aplicação sistêmica em educação, ensino e treinamento, de técnicas cientificamente comprovadas derivadas da análise experimental do comportamento por vários ramos do conhecimento científico, em especial a psicologia experimental da aprendizagem, a teoria da comunicação, a análise de sistemas, a cibernética, a *gestalt* etc.;
2. Tecnologia Educativa é o conjunto de materiais e equipamentos mecânicos ou eletromecânicos empregados para fins de ensino;
3. Tecnologia Educativa é ensino em massa — uso dos meios de comunicação de massa em educação;
4. Tecnologia Educativa se refere a sistemas homem-máquina.

(...) o uso de tecnologia tem sido incorporado para que as ações educativas sejam concretizadas. Em primeiro momento, fez-se necessário a invenção dos livros, jornais, revistas, a partir do advento da escrita. Mais adiante o rádio, o telefone, a televisão se transformaram em instrumentos tecnológicos que viabilizaram uma educação que ultrapassou as paredes de uma escola tradicional. A educação começa a ser oferecida para além do espaço e do tempo com a ajuda da tecnologia. (Barros & Carvalho, 2011:210).

Tecnologia Educativa, como depreendido, é um termo usado para nomear um movimento surgido junto à psicologia da educação, à comunicação audiovisual e à engenharia industrial e militar, sobretudo nos EUA, em meados do Século passado. A ela, “*se insertan diversas corrientes científicas que van desde la física y la ingeniería hasta la psicología y la pedagogía, sin olvidarnos de la teoría de la comunicación.*” (Cabero, 1999:17).

Com o tempo e o surgimento de várias outras novas tecnologias, a expressão passou a ser empregada genericamente como sinônimos de ensino por meio de comunicação de massa,

mormente em função da TV e do Rádio, perspectiva esta que, evidentemente, se alarga na contemporaneidade — notadamente por ser a tecnologia mais que invenção, mais que inovação, mais que máquinas; mas, um processo e uma filosofia.

Todavia, conclui-se:

(...) ainda falta mão de obra qualificada para técnica computacional e, sobretudo, professores preparados pedagogicamente também para o uso da tecnologia na educação. A maioria dos professores não faz parte dessa geração tecnológica, e, por isso, têm muita resistência para compreender essas inovações. Mas é o professor que deve exercer a função de orientar os alunos ao uso e caminhos a serem trilhados com as novas tecnologias. (Barros & Carvalho, 2011:211-212).

Neste diapasão, ainda que propagadas teorias e ferramentas, quanto à educação — às tarefas educativas —, fica evidente que os profissionais envolvidos ainda não desenvolveram um ponto de vista bem concebido, nem tampouco uma posição prática, acerca destas, relativamente à tecnologia aplicada — ou aplicável. Assim, na ausência de tal ponto de vista e em razão de naturais atrasos culturais relacionados ao ensino, a base tecnológica geral tendeu a ignorar a educação em seu mote.

É observável que profissionais da educação ainda não estão totalmente preparados para a lida com o estrondoso impacto que as tecnologias — sobretudo as TIC — estão causando no processos de ensino e aprendizagem. É perceptível serem cientes, embora — quase que na mesma proporção — tal percepção ainda se mostra diminuta tamanho o universo aberto à exploração.

A nova era da Sociedade da Informação exige maior rapidez e demanda de informação, o que nos leva a elaborar outros olhares e eger novos interesses. Portanto, em face dessas mudanças as instituições também tentam se adequar para atender às exigências atuais. (Barros & Carvalho, 2011:207).

Isto é: a contemporaneidade vive, ainda — notadamente —, os meandros desse processo.

Neste percurso, surge o conceito de Recursos Educacionais Digitais, propositura herdada efetivamente da própria *web*, na qual, cada “item” disponibilizado é chamado de “recurso” — tanto por isso o uso do termo *Uniform Resource Locator*, que gerou o acrônimo URL.

Os recursos são, pois, arquivos digitais, conjuntos de binários com uma estrutura definida e processada por um *software*. Imagem, áudio e texto são exemplos de representações digitalizáveis, a partir dos quais podem haver subcategorias, segundo sua natureza, por exemplo: imagens estáticas e imagens dinâmicas; músicas, narrações etc. aos áudios; linearidade, hipertextualização etc. aos textos.

Além de documentos generalizados, é bastante associado o uso de tipos específicos de documentos, por exemplo, aos textos, uma planilha ou uma apresentação, além de outros tipos específicos de arquivos associados a uma aplicação especializada, do tipo *computer-aided* ou *computer-assisted*, para simulação matemática, física ou mecânica, por exemplo.

Assim, na prática, um Recurso Educacional Digital é um arquivo digital como qualquer outro, contudo utilizado como ferramenta de ensino e para apoio à aprendizagem. O termo “educacional”, associado a expressão “recurso digital” indica, tão só, sua finalidade.

2.5.1. Uso de novas Tecnologias Educativas no dia-a-dia: um breve estudo de caso

Como preâmbulo à netnografia utilizada no campo adiante e reforço teórico acerca dos construtos definidos deste e alhures itens e subitens, bem como a título de se brevemente diagnosticar práticas do uso de tecnologias educacionais em um real e próximo contexto, reporta-se, abaixo, resultados e indicadores conclusivos de um questionário aplicado em 28 de Março de 2015 — especialmente idealizado para uso nesta Tese —, de forma presencial e por escrito, a 37 professores do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento — CESED —, nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra, oriundos da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas — FACISA —, da Faculdade de Ciências Médicas — FCM — e da Escola Superior de Aviação Civil — ESAC —, na cidade de Campina Grande, Paraíba, Brasil.

O perfil dos investigados pode ser resumido como: homens (19) e mulheres (18); idades entre 22 e 65 anos; profissionais advogados, aeronautas, arquitetos, construtores, designers, engenheiros, jornalistas, juízes, médicos, pedagogos, psicólogos, secretários e turismólogos; com diferentes literacias informáticas; alunos de Curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior; e docentes em Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Aeronáuticas, Construção de Edifícios, Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Jogos Digitais, Medicina e Sistemas de Informação.

O questionário foi aplicado no encerramento do componente curricular “Recursos Educacionais no Ensino Superior”, do módulo “Novas Tecnologias e Inovação”, e após o cumprimento do seguinte ementário — ministrado em vinte horas/aula:

Sociedade em Rede, Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento. Tecnologia Educacional: características básicas para aprendizagem; tendências pedagógicas. Meios Tecnológicos de Ensino; o uso do computador como ferramenta educativa. Recursos Educacionais

Digitais. Bases filosóficas do *Open Source* ao *Open Science* e a gênese do *Open Education*. O *Copyleft* e os “novos” Direitos Autorais. Recursos Educacionais Abertos. Repositórios Científicos de Acesso Aberto. Ferramentas REA para uso no Ensino Superior.

Note-se, pois, a evidente aproximação entre o temário abordado em classe e os conteúdos utilizados no Estado da Arte desta Tese.

Urge expor também que, por razões de direito de privacidade — *vide* artigo 17 do Código Civil Brasileiro, Lei n.º 10.406, de 10 de Janeiro de 2002 —, as identidades dos respondentes não foram aqui explicitadas.

As pesquisas em ciências humanas e sociais têm cada dia mais pautado a questão da ética como fundamental em todo o processo investigativo: na elaboração das temáticas a serem pesquisadas, na escolha dos participantes, na duração do trabalho de campo da pesquisa, na execução do estudo e principalmente no que tange aos cuidados quanto a riscos e danos aos participantes. Pode-se dizer que os estudos de cunho qualitativo incentivaram uma mudança nesta área por considerarem os participantes como colaboradores na construção da pesquisa e não simplesmente como “sujeitos” ou “cobaias” para as investigações como era de praxe nos estudos da segunda metade do século XX (...). Atualmente, pela influência de vários fatores, dentre os quais destacamos a difusão dos Direitos Humanos e modos concretos de sua aplicação, os estudos científicos têm procurado antever possíveis problemas que podem advir da intervenção do pesquisador na realidade que estudará, buscando resguardar as pessoas que dela participam. A partir do início do século XXI, a pesquisa passou a ter como pressupostos básicos: (...) consentimento do sujeito de pesquisa e sigilo dos dados individuais obtidos. Para cumprir tais pressupostos estabeleceram-se normas quanto à confidencialidade, ao anonimato e ao sigilo. (Barbosa & Sousa, 2008:237).

Outrossim, ocupa-se observar que, já para a netnografia — item 3.2 — propriamente dita — diferentemente deste recorte em análise —, tal anonimato não se mostrou absoluto, mas, consoante Marlin Elm (*apud* Suely Fragoso *et. alii*, 2015), encaixou-se como um de quatro níveis de classificação — a partir dos quais, alguns emitentes foram explicitados sem maiores constrangimentos éticos —, a saber: nível “público” — quando aberto e disponível a todos. São também níveis: o “semipúblico” — quando requer-se cadastro ou participação; o “semiprivado” — quando requer-se convite ou aceitação; e o “privado” — quando requer-se autorização direta.

De volta ao questionário em tela, pediu-se que os inquiridos — às suas próprias perspectivas — conceituassem “novas tecnologias educativas”, bem como explanassem como elas alteram as rotinas produtivas dos profissionais da Educação. Em tempo, perguntou-se *ipsis litteris*: “qual o lugar que a tecnologia ocupa hoje na sua vida profissional?”.

Das respostas, foram possíveis abstrair os seguintes escopos de resultados, transcritos *in verbis* — nem todos, nem em sua totalidade, mas naquilo que essencialmente se julgou apropriado — de forma meramente demonstrativa — cuja ordem, via “recorte” das opiniões, foi determinada propositalmente na perspectiva de concatenação dos textos, numa tentativa de, a partir da “colagem”, se construir uma linearidade à leitura que, notadamente por advir de um extrato

coletivizado de autorias, teve seu corpo acrescido de parágrafos conectivos — para, à luz de Laurence Bardin (2011) — *vide* 1.1, *in fine* —, buscar-se um perfil qualitativo conclusivo. Assim, ainda que observada a frequência de ocorrência em relação a alguns termos-chave ora determinados, à análise de conteúdo, prevaleceu-se o método qualitativo, isto é, a unidade da informação de base.

Quanto ao conceito próprio de “novas tecnologias educativas” — com esta exata sintaxe — observa-se, com entusiasmo, a perspectiva da oportunidade e da possibilidade, embora desafiadora, mesmo que indispensável.

A expressão “novas tecnologias educativas”, no meu entendimento, abrange uma série de recursos, em constante renovações, proporcionada pela evolução tecnológica, que disponibilizam ferramentas valiosas a serem empregadas na transmissão e geração de conhecimento. Essas novas tecnologias representam ao mesmo tempo uma oportunidade e um desafio aos profissionais da educação. Oportunidade porque abrem espaço para o uso de novas e mais eficientes técnicas educativas. Ao mesmo tempo representam um desafio em manter-se atualizado com inovações que, na maioria das vezes, já fazem parte dos educadores. (*omissis*, 2015).

As novas tecnologias, em especial as que facilitam o acesso à informação e à pesquisa, podem representar um grande avanço e facilitação à disseminação da educação, todavia, facilidade de acesso não pode ser entendido como educação com qualidade. Saber separar o “joio do trigo” é indispensável para que a educação buscada seja atingida. É esse o grande trabalho do educador. Ao lado de instigar e motivar o aluno, acredito que o trabalho do educador vai ser guiar o estudante para que as fontes de estudo sejam as adequadas para o aprendizado. (*omissis*, 2015).

Tais possibilidades denotam, dentro de uma visível era de profundas transformações — no contexto também da revolução, da inovação e da atualização —, um novo *locus* para o professor, circundado por informação em abundância e alunos cada vez mais bem instruídos e ávidos por novos conhecimentos.

Entende-se pela expressão “novas tecnologias educativas”, a utilização de ferramenta didática gerada pelos avanços de TI, no contexto das exigências de um mundo moderno e pós-moderno em constante processo de mudança e transformação. (*omissis*, 2015).

As novas tecnologias educativas visam discutir as possibilidades que o ciberespaço oferece para a criação de novos padrões de aquisição e construção dos conhecimentos, no momento no qual permite o uso integrado e interativo de diversas mídias na sala de aula, como também a exploração hipertextual de um volume enorme de informações, onde é preciso acompanhar o ritmo dos alunos, que estão cada vez mais informados e com “sede” de conhecimento. (*omissis*, 2015).

As novas tecnologias educativas, para mim, são os meios “mais atuais” pelos quais a educação pode ser conduzida para complemento de sua concretização. Chamo de “mais atuais” por vivermos em um cenário de constantes inovações, que fazem algo lançado recentemente se tornar obsoleto, já que há novas tecnologias já superadas. Na Revolução Industrial, levou-se o manual para máquina. Acredito que, hoje, levamos o intelectual para máquina, para que seja possível a máquina levar o intelectual para o mundo. (*omissis*, 2015).

As novas tecnologias estão atreladas intrinsicamente à revolução da comunicação e da informação, permitindo diversos meios e possibilidades na troca e veiculação do conhecimento, de modo cada vez mais eficaz. A inserção dessas novas tecnologias na educação requer uma nova configuração dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, alterando significativamente os seus papéis. Nessa nova era, temos um novo tipo de aluno, o qual muitas vezes já vem com uma bagagem de conhecimento grande e deveras, muitas vezes, até maior do que a do seu professor. Isso requer, portanto, um novo tipo de professor. (*omissis*, 2015).

Há também uma consciência na quebra paradigmática do tempo e do espaço — não apenas no encurtamento linear do processo, mas no sentido mesmo de ubiquidade.

Novas tecnologias educativas são um conjunto de recursos disponibilizados com o intuito de fomentar a transmissão dos conhecimentos de forma ágil, eficiente e no menor prazo de tempo possível para a formação profissional e social. (*omissis*, 2015).

São formações inovadoras que estamos vivenciando e que atraí as pessoas para o mundo digital, como podem ser usadas em aulas à distância e em movimentos sociais que engajam milhares de pessoas. (*omissis*, 2015).

Vivemos em um século em que a nossa sociedade vive numa busca incansável pelo conhecimento. Busca integrar-se das mais diversas formas. Uma delas, os meios de informação, os quais trazem esta inserção na modernidade. As tecnologias da informação são meios crescentes atualmente. É por meio delas que o indivíduo, seja em qualquer idade, se mantém interligado ao que acontece à sua volta. No segmento educação, vemos o avanço dessas tecnologias. (*omissis*, 2015).

As novas tecnologias educativas caracterizam-se como novas ferramentas de produção científica e cultural para melhores desenvolvimentos entre sala de aula/aluno/professor. Através delas que estamos mais “próximos”, dentro e fora de sala de aula. (*omissis*, 2015).

Assim também, vê-se uma perspectiva de mudança comportamental, *stricto sensu*, no próprio “lugar de destaque” que, hoje, o professor divide com o meio, qual deslocamento de “transmissor” para “mediador” do conhecimento, para além da constante necessidade de atualização — reforçada alhures.

Entendo por “novas tecnologias educativas” como sendo as ferramentas tecnológicas que fazemos uso, em sala de aula, com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem. O professor precisa acompanhar os novos tempos da era tecnológica, procurando novos conhecimentos em diferentes espaços que não o sistema tradicional. (*omissis*, 2015).

(...) Essas ferramentas possuem o propósito de alterar o paradigma de que o professor é o detentor do conhecimento e passa a ser o facilitador na busca do conhecimento pelo próprio aluno. Nos dias atuais, com o avanço tecnológico e a presença inegável da internet em tantos aparelhos eletrônicos, tornando o acesso à informação, de modo geral, mais rápido, o professor/educador tem que buscar novos meios para, através da utilização dessas novas tecnologias, direcionar o aluno no caminho correto a fim de facilitar o acesso ao conhecimento. (*omissis*, 2015).

Eu entendo novas tecnologias educativas como formas de transmissão e recepção de conhecimento diferente das tradicionalmente utilizadas (...) e que podem ou não ser interativas entre o transmissor e o receptor de um determinado conteúdo ou conhecimento. Justifico tal

posicionamento ao observar de forma empírica como os meus filhos adolescentes estudam hoje e a forma como eu estudava quando possuía a mesma idade deles; eles gostam de assistir vídeo-aulas e justificam pela facilidade, segurança, conforto, maior aproveitamento do tempo e interatividade com os professores. (*omissis*, 2015).

As novas tecnologias na educação tratam-se de um auxílio necessário à realidade na qual estamos inseridos atualmente, pois tudo o que nós educadores precisamos é estar antenados para utilizar isto de maneira que, positivamente bem administrada, ocorra uma interação saudável com toda a comunidade educacional, que vai dos alunos aos professores, passando por toda uma estrutura que está por trás para amparar esta prática. Esta, por sua vez, vem gradativamente mudando aquela realidade em que o professor é o centro e está num patamar inatingível, fazendo com que os alunos participem de maneira mais ativa deste, desde a construção até a execução do processo educacional como um todo. (*omissis*, 2015).

Tal é o tamanho desse impacto que é possível falar em um novo comportamento social a partir das novas tecnologias. (...) Em sala de aula, as novas tecnologias possibilitam a construção de uma outra rotina do trabalho educativo. Frisamos tratar-se de uma possibilidade porque a tecnologia por si só não muda a prática pedagógica; trata-se de um recurso que, quando aliado à internalização da ideia de educação aberta e horizontalizada, resulta na relativização da lógica hierárquica em sala de aula e conduz o professor a uma nova prática pedagógica, sobretudo porque também mudou a forma de construção do conhecimento, pela democratização do acesso à informação. (...) A rotina da prática pedagógica, com a incorporação das novas tecnologias, flexibiliza a postura do isolamento e do autoritarismo do professor, não podendo adotar mais a postura de “dono do saber”, mas a humildade de se reconhecer um aprendente. (*omissis*, 2015).

O professor, antes considerado o “detentor exclusivo do conhecimento”, passa a ser o mediador dessa produção, ocupando um novo lugar no processo educativo. Esses novos parâmetros vão demandar habilidades e competências que modificam as rotinas produtivas profissionais da Educação, principalmente porque vão exigir uma sistemática e constante atualização em TI. Nesse sentido, as novas tecnologias vão ocupar um lugar de “condução essencial”, “sine qua non”, da competência do professor, profissional da educação. (*omissis*, 2015).

As novas tecnologias vieram para agregar novos valores, como também requerem um novo olhar para a sala de aula. Com recursos inovadores, surge o desafio ao professor de construir e trabalhar em conjunto com seus alunos, não só para ajudá-los a desenvolverem conceitos, sendo uma educação horizontalizada. Tais recursos são indispensáveis à conjuntura atual: ou aderimos às TIC ou estaremos fora do contexto; elas permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. (*omissis*, 2015).

Tais tecnologias, segundo os inquiridos, alteram as rotinas produtivas — suas e de seus pares, educadores —, consoante diferentes perspectivas.

Uma primeira diz respeito à necessidade de aproximação entre os docentes — “migrantes” — e os discente — “nativos” digitais. Aqui, mais uma vez, entra em pauta a necessidade de atualização.

As tecnologias da informação e comunicação mudam os padrões de trabalho, lazer, educação, tempo, saúde e da indústria e criam uma nova sociedade, novas atmosferas de trabalho e novos ambientes de aprendizagem. Surge um novo tipo de aluno que requer um novo tipo de professor. (*omissis*, 2015).

Nossas rotinas são afetadas a medida que precisamos acompanhar de forma efetiva as transformações e meios e métodos pelos quais estas tecnologias são e podem ser introduzidas no cotidiano. (omissis, 2015).

As novas tecnologias estão modificando a rotina dos profissionais da educação, no sentido de que o nosso atual aluno é um nativo digital e relaciona-se fortemente com as tecnologias informáticas. Ele está constantemente à procura de informação digital e nós, professores, devemos estar preparados para motivar e passar conteúdos em sala de aula utilizando essas novas tecnologias, adaptando-as ao perfil dos alunos. As referidas tecnologias podem aproximar alunos e professores, além de participarem no ensino-aprendizagem de forma mais interativa. (omissis, 2015).

As facilidades, a rapidez com que as informações chegam, os pontos positivos e negativos que esses avanços trazem, são de extrema importância para o conhecimento e aprofundamento no que diz respeito às novas tecnologias, já que é a partir do novo que se busca uma forma melhor de aprendizagem. Cabe ao docente estar sempre atualizado, capaz de descobrir os melhores meios de utilizá-la, uma vez que o mesmo está diante de um novo aluno, este, que por sua vez vê novas possibilidades de adquirir novos conhecimentos e uma maneira mais interativa de desenvolver a aprendizagem. (omissis, 2015).

Sem dúvidas, as novas tecnologias proporcionam mais interatividade, facilidade de informações e fácil acesso ao mundo globalizado. Desta forma, os profissionais da educação precisam acompanhar tais avanços no sentido de melhorar a sua metodologia de sala de aula, enriquecer o conteúdo repassado, bem como acompanhar o desenvolvimento dos alunos frente ao uso das novas tecnologias. (omissis, 2015).

Essa expressão de necessidade é igualmente constância para além a aproximação e interação professor-aluno, mas quanto ao processo educativo como um todo.

Se por um lado, urge a necessidade de um professor ligado e comprometido com o que está acontecendo ao seu redor, ou seja, um professor “antenado” e que o tempo todo deve estar se atualizando e reciclando seus conhecimentos, por outro lado, há, de certa forma, a necessidade também de “modelagem” desse novo tipo de aluno, no sentido de prepará-lo para usufruir corretamente das novas tecnologias, enquanto leitores críticos e conscientes acerca de todas as possibilidades oferecidas por elas, uma vez que, sobretudo as informações veiculadas na rede precisam ser selecionadas, filtradas, avaliadas, compiladas e processadas de modo que o aluno saiba se beneficiar desse conhecimento de modo crítico, criativo e maduro, no sentido de transformá-lo e incrementá-lo. (omissis, 2015).

Diante do avanço da sociedade, aqui incluo o incremento de acesso às informações, conclui-se que o sistema educacional não pode ficar aquém da descoberta da tecnologia da informação como meio de atrair, sedimentar, incentivar e, até mesmo, codificar a educação (...). Para isso, a abertura dos sistemas informáticos e o contínuo processo de formação continuada com atualizações destinadas aos corpos docente e discente é medida que já não se pode mais escapar. (omissis, 2015).

(...) O emprego das novas tecnologias passa a ser uma necessidade que se impõe no processo educacional, sob pena de não se conseguir uma comunicação adequada com o público alvo, em especial aqueles de gerações mais novas, nascidas e crescidas ambientadas com as novas tecnologias. (omissis, 2015).

Buscar novas ferramentas de ensino e aprendizado é exercício de sobrevivência, já que a evolução da educação obriga o docente a se reinventar a cada aula. (omissis, 2015).

Figura, também, a recorrente alusão aos próprios sistemas informáticos, enquanto recursos educativos em si, e seus potenciais técnicos, comunicacionais, motivacionais, interacionais etc..

A popularização dos meios de comunicação em geral, da própria internet e a multiplicação do uso das redes sociais foram impulsionadas exponencialmente pelo uso massificado de equipamentos como celulares, phablets, tablets, gps, mp3 players, câmeras de vídeo, microfones, transmissores, impressoras etc. (...). O desafio então passou a ser como utilizar e aplicar tais ferramentas dentro da educação. (...) Tais tecnologias objetivam, desta forma, servir de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem e devem ser adaptadas à realidade, ao nível de conhecimento e às necessidades do aluno, do professor e da instituição. Assim é fácil perceber que a massificação da tecnologia e, conseqüentemente, das redes sociais aplicadas à educação estão, aos poucos, mudando a forma como o conhecimento é transmitido, aprendido e ainda tem refletido na comunicação entre alunos e professores. (*omissis*, 2015).

(...) Os recursos disponíveis, a partir do surgimento destas novas tecnologias, deram uma nova oportunidade para dinamizar as relações dentro de sala de aula, facilitando, assim, o processo de trabalho do professor, permitindo que os alunos usem equipamentos tecnológicos comuns no seu dia-a-dia. (*omissis*, 2015).

As tecnologias disponibilizadas alteram significativamente a rotina produtiva no âmbito da educação através de melhoria do aprendizado, disponibilização de mais recursos, ampliação de redes de conhecimentos, maior precisão dos dados, acessibilidade e interatividade geradas pela troca de informações online a exemplo dos chats, videoconferências etc. (*omissis*, 2015).

Na educação, as novas tecnologias têm sido uma ferramenta bem importante para que se ampliem e se acelerem o acesso ao conhecimento. Elas facilitam o encontro entre informação e aprendiz, bem como possibilitam o dinamismo da transferência do conhecimento, uma vez que os meios multimídias estão, cada vez mais, prendendo a atenção do aluno. Através da internet, podemos mergulhar em assuntos dos mais variados possíveis, praticamente inexistindo barreiras para isto. A informática disponibiliza meios de levarmos para a sala de aula: vídeos, imagens, montagens, reportagens dentre tantos outros elementos que, agora, de maneira facilitada, renovam e melhoram nossas práticas docentes. Importante destacar que somos livres para aprendermos em qualquer hora e em qualquer lugar, devendo isso às novas tecnologias. (*omissis*, 2015).

(...) É notável que as “novas tecnologias educativas”, quando implementadas numa conjuntura que pense em seu processo de aprendizado como ferramenta para todas as partes envolvidas, significam um marco importantíssimo no processo de ensino, por facilitarem exponencialmente muitas das atividades do docente. (*omissis*, 2015).

Tais digressões são ampliadas quando se vislumbra, de forma patente, uma própria mudança comportamental por parte dos novos alunos, ditos “nativos” digitais — “hiperconectados”.

Muitas são as transformações e mudanças vividas no processo educacional, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Estas mudanças são destacadas desde um novo modelo e padrão comportamental da nova geração de alunos, por executarem diferentes tarefas ao mesmo tempo, por estarem conectados sempre, por estarem ouvindo música, teclando no celular, nos tablets, nos notebooks e se interagindo de muitas outras formas. Esta nova realidade exige dos profissionais de educação uma nova adaptação e criação de novas formas e práticas que proporcionem um melhor desenvolvimento do processo educacional e da relação professor e aluno, fazendo valorizar um maior estímulo e interesse destes a este processo, destacando assim o uso de novas tecnologias como ferramenta essencial para os dias atuais. (...) Podemos considerar, atualmente, que é inevitável pensar o quanto a tecnologia favorece o processo educacional, em

todos os níveis educacionais, fazendo permitir a ampliação de conceitos e teorias, além de proporcionar a extensão da sala de aula, de criar novos artifícios e métodos que estimulem a criatividade, interação e principalmente o desenvolvimento do conhecimento e de novas ideias, o que proporciona uma nova rotina profissional dos professores e dos que fazem parte do processo educacional. (*omissis*, 2015).

Todavia, muito embora ocorra, pelos inquiridos, demonstrações inequívocas de boa motivação acerca das nomeadas “novas tecnologias educativas”, a cautela encontra guarida, sobretudo — esta é a hipótese — pela ainda recente introdução de boa parte desse aparato informacional no dia-a-dia da atividade docente, o que se configura, notadamente, um desafio profissional a mais.

Hoje, o conhecimento está disponível a muitas pessoas e a informação se atualiza em tempo real. Não se pode ignorar que o aluno pode acessar um conteúdo mais rapidamente que o professor. Dessa forma, todas as técnicas de ensino tradicionais devem ser analisadas, repensadas e adaptadas a cada situação específica. O profissional da educação deve inserir essa preocupação na sua rotina produtiva e considerar a possibilidade de mudança contínua. Na minha vida profissional, a tecnologia ocupa um papel fundamental. Como professor, preciso estar atualizado com os principais estudos referentes à minha área de conhecimento; isso pode ser realizado de forma prática e rápida. Além disso, utilizo ferramentas de elaboração de apresentações, armazenamento de arquivos, criação de pequenos vídeos e as redes sociais para formação de grupos e fóruns e discussão. (*omissis*, 2015).

(...) Em geral, estas tecnologias vêm para automatizar e melhorar o registro de tarefas, o que pode ser bom, quando é, de fato, útil, o que não acontece sempre. (*omissis*, 2015).

A tecnologia rompe com antigos padrões de ensino, onde o aluno era mero espectador, tornando-se um participante ativo. As formas de pensar, interagir e compreender foram modernizadas radicalmente, embora tragam em paralelo alguns aspectos negativos como a sobrecarga de informações e superficialidade dos conteúdos. (...) Os alunos agora trabalham junto com o professor, construindo seu conhecimento. Este advento da tecnologia veio enriquecer as aulas dos docentes, embora exija um certo esforço de adaptação dos mesmos, em particular os migrantes tecnológicos. (*omissis*, 2015).

O grande desafio da atualidade para os docentes é estarem aptos para assumirem este novo papel frente às novas tecnologias educacionais, que estão sendo inseridas em sua prática de ensino, tendo em vista o domínio e conhecimento de tecnologias avançadas por parte dos discentes, o que vem impulsionando o docente a priorizar cada vez mais essa nova modalidade de ensino em sua prática pedagógica. Lembrando que o docente deve agregar essas novas tecnologias educacionais as já existentes. (*omissis*, 2015).

Estas tecnologias alteram as rotinas produtivas dos profissionais da educação desenvolvendo habilidades cada vez mais refinadas e específicas no mundo do trabalho, com forte influência na tecnologia. É essencial estarmos aptos a lidar com estes recursos tecnológicos digitais. Estas tecnologias tentam ajudar na metodologia atual, mesmo assim são encontrados problemas na sua fundamentação, como: a disponibilidade de conteúdos, a preparação de professores e a incerteza. (*omissis*, 2015).

Como professora, destaco a riqueza das pesquisas científicas acessíveis aos alunos a qualquer momento e, por isso, procuro estimulá-los a utilizarem os bancos de dados disponíveis (...), além

dos recursos multimídia, que nos permitem preparar aulas mais dinâmicas e atrativas. No entanto, vale destacar que as novas tecnologias podem ser instrumentos importantes no referido processo, mas podem também ser apenas algo novo trabalhado de forma antiga, quando o professor não consegue dominar os recursos dessa tecnologia. Portanto, as novas tecnologias precisam estar associadas às mudanças no processo pedagógico, para que tenham êxito no processo educacional. (*omissis*, 2015).

Por fim, os “lugares” — em simbolismo — que a tecnologia ocupa hoje na vida profissional dos respondentes situam-se em pontuais nortes — perceptualmente otimistas, mesmo quando motivados pelo *status quo* —, incluindo uma intuitiva e importante visão utilitarista e *hackerista* de compartilhamento da informação — *vide* 2.7.3 e 2.7.4.

No início da minha vida escolar, o ensino era mais discursivo, com auxílio do quadro-negro e do giz. Depois de alguns anos, o rádio começou a ser usado na educação e algumas aulas eram no formato de “radionovelas”; isto facilitava o aprendizado e massificava o ensino. O mesmo ocorreu com o advento da televisão. Notou-se que o uso das novas tecnologias implicava na mudança do formato das aulas. Na década de 60/70, conheci o computador em meu curso de graduação e, após alguns anos, surgiram softwares educativos que requeriam a interação do aluno, em tipos de jogos educativos. A TV e o rádio eram mais passivos. Atualmente, com a internet, houve um grande acesso a informação, permitindo mais facilidade às pesquisas do autodidata e o compartilhamento das informações, com a construção coletiva do conhecimento. Hoje, o computador e a internet são imprescindíveis no preparo das aulas. (*omissis*, 2015).

Hoje eu disponho de ferramentas para preparo e exposição de minhas aulas que há poucos anos não eram sequer imaginadas: computadores, projetores, smartphones, “quadros-negros” iluminados etc. O giz branco praticamente é inexistente; quando de meus últimos anos de Ensino Médio e até primeiros anos da faculdade, a “modernidade” eram as cores diferentes do mesmo giz. (*omissis*, 2015).

A criança, o jovem, o adulto, o idoso... todos nós convivemos com as inovações, sendo muitas vezes obrigados pelas circunstâncias a inseri-las no nosso dia-a-dia. Nosso alunos são praticamente movidos pela tecnologia e cobram de nós professores que assim sejamos também. Hoje faço o possível para levar para sala de aula as novidades educativas, ou novidades possíveis de formar educação. Assim, na minha prática profissional, essas inovações ocupam um papel bem significativo, pois me permitem, além de tudo, incentivá-los a busca de mais e mais e mais... informação que está, atualmente, ao alcance de todos e de forma encantadora. (*omissis*, 2015).

A tecnologia ocupa hoje um lugar muito importante e traz na vida profissional a rapidez do conhecimento e socializando a informação. Ela tem ocupado um lugar de cada vez de mais conhecimento, compartilhamento e fonte geradora de crescimento intelectual e social. (*omissis*, 2015).

Eu procuro sempre estar atrás de conhecimento e que a tecnologia possa me auxiliar no meu dia-a-dia; compartilho sites científicos com alunos e procuro também divulgar, em páginas sociais, publicações atualizadas. Procuro também criar grupos fechados com os alunos onde podemos discutir casos clínicos. Usamos também periódicos. (*omissis*, 2015).

(...) Ao mesmo tempo visualizo as postagens dos alunos, comento e questiono com contribuições e provocações do conteúdo da disciplina. (*omissis*, 2015).

Em relação à minha vida profissional, a tecnologia veio assumir um papel de grande relevância, agilizando a produção de projetos com o uso de softwares, rápida comunicação entre professores e alunos e instituições de ensino e pesquisa, a criatividade nas aulas com o uso de vídeos e imagens e o acesso a informações de qualidade nas pesquisas. (*omissis*, 2015).

Tenho procurado priorizar essa nova prática de ensino em minhas aulas, em decorrência do perfil do “novo aluno”, que busca cada vez mais novos conhecimentos e sente a necessidade de metodologias mais visuais e auditivas que contribuam para seu aprendizado e lhe preparem para o mercado de trabalho. (*omissis*, 2015).

No tocante à minha vida profissional, a tecnologia impactou bastante a forma como me comunico com os meus alunos, facilitou e agilizou a troca de material teórico e didático-pedagógico, bem como alterou significativamente as metodologias aplicadas por mim em sala de aula. Haja vista que esse avanço tecnológico trouxe consigo novos recursos dos quais posso lançar mão no decorrer das aulas, tais como imagens, sons, vídeos, filmes, apresentação de slides, aplicativos educativos, entre outros, que tornam as aulas mais desafiadoras, motivadoras e interessantes. (*omissis*, 2015).

(...) Não realizo bem minhas atividades sem a utilização desses recursos, até mesmo porque, para estimularmos os nossos alunos, ou os que fazem parte do nosso cotidiano, é essencial termos um diferencial e este diferencial é proporcionar aos envolvidos um processo adequado para o benefício das atividades desempenhadas e aprendidas. (*omissis*, 2015).

O professor permanece sempre conectado, pertence a diversas redes para melhorar, atrair e trocar experiências junto aos seus alunos, abstraindo ao máximo o conhecimento e práticas educacionais, mesmo fora do ambiente acadêmico. Nos dias atuais, a tecnologia já faz parte das nossas práticas de ensino e não saberia como não utilizá-la nas minhas aulas. (*omissis*, 2015).

Das opiniões, evidencia-se uma (cons)ciência coletiva vista acerca do uso de novas tecnologias educativas no dia-a-dia dos profissionais partícipes do inquérito — obviamente já doutrinados, com próprias visões de mundo, pela importância da temática em suas atividades laborais, mas também influenciados pelo componente curricular “Recursos Educacionais no Ensino Superior”, referido alhures, que, de pronto, se encerrara —, notadamente demonstrada pelo entusiasmo explícito que várias das respostas — como transcritas — intuíram, embora avizinhas de cautela em algumas pontuais circunstâncias, sobretudo aquelas em que a ressignificação do papel do professor — agora, “novo” professor ou professor “antenado” (*sic.*) — vinha à tona.

Termos que indicam percepções de “ação”, “acessibilidade”, “aprendizado”, “atualização”, “colaboração”, “conexão”, “cooperação”, “criatividade”, “evolução”, “facilidade”, “geração de conhecimento”, “inovação”, “interação”, “integração”, “motivação”, “oportunidade”, “rapidez” etc., contrapunham-se, pois, a expressões como “desafio”, “grande trabalho”, “humildade” (enquanto fé necessária) e “transformação”, a configurarem dicotomia — contudo não se infira acerca — entre os professores de maior idade, atores das práticas docentes tradicionais, e aqueles professores mais

jovens — argumentação famigerada entre os ditos “nativos” e “migrantes” digitais, não apenas na área de educação.

Por outro lado, ainda que movidos por motivação genérica, ou generalizada, não houve relatos de práticas pontuais significativas, aptas a exemplificação concreta à demonstração de iniciação — quiçá completude — funcional neste processo. Não se falou, por exemplo, em uso de ambientes virtuais de aprendizagem para geração de processo educacional, em livros eletrônicos como suporte à complementação de conteúdo, em aprendizagem experiencial ou outras modalidades mais propriamente direcionadas à prática educativa, se não, tão só, o uso majoritário de recursos apropriáveis pela educação, como ferramentas de investigação e compartilhamento e canais de comunicação e interação entre professores e alunos — o que, obviamente, em nenhuma circunstância devem ser desprezados ou descreditados à importância enquanto ações dadas à progressão.

Corroborar-se, pois — ainda que não percebido como intuído contumaz do questionário —, o “mito” da discrepância temporal entre educação e tecnologia.

De fato — embora pareça apenas mais uma das digressões dos inquiridos —, o seguinte excerto é, na verdade, uma reflexão da UNESCO, em um estudo sobre aprendizagem móvel, que diz: “A educação e a tecnologia podem e devem evoluir lado a lado para servir de apoio uma à outra. Embora as pessoas tendam a pensar que a educação vai estar sempre atrasada com relação à tecnologia, há muitos casos em que foi a educação que desencadeou inovações técnicas”. (2014:14).

2.6. Recursos Educacionais Abertos: alimento para um novo fazer educacional

Prosegue-se, aqui, com digressões pautadas por vários agentes que militam e repercutem os postulados dos REA, porquanto iniciadas pela UNESCO, em Fórum sobre “*Software Didáticos Abertos*” — *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries* —, realizado em Paris, no início de Julho de 2002. Aqui, nas conclusões geradas pelo *Final Report*, cunhou-se o próprio termo “Recursos Educacionais Abertos”, consoante transcrição abaixo:

At the conclusion of the Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries, organized by UNESCO, the participants express their satisfaction and their wish to develop together a universal educational resource available for the whole of humanity, to be referred to henceforth as Open Educational Resources. (grifou-se). (UNESCO, 2002:30).

Em 2012, na mesma cidade de Paris, em Congresso Mundial Sobre Recursos Educacionais Abertos, após uma década de significativa militância acerca do temário — não apenas por atores da educação, mas juristas, cientistas sociais, comunicólogos, desenvolvedores de *software* etc. —, representantes da sociedade civil e do Estado consolidam a base conceitual norteadora de sua definição.

Assim, tem-se que os Recursos Educacionais Abertos são:

(...) os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra. (UNESCO, 2012:1).

São, pois, materiais de ensino, aprendizado e investigação, fixados em qualquer suporte ou mídia, tangível ou intangível, que estejam em domínio público — sem *copyright* — ou licenciados via *copyleft*, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros.

Os REA perpassam três elementos principais: conteúdos de aprendizagem; ferramentas técnicas; e recursos para implementação.

1. Os conteúdos de aprendizagem são os assuntos abordados, em si, abarcando dos tópicos de conteúdo aos cursos completos, das metodologias de ensino e aprendizagem aos materiais de cursos e exercícios;
2. As ferramentas são os meios ou *software* usados para auxiliar a criação, a entrega, o uso e a melhoria do conteúdo de aprendizagem aberto, abarcando ferramentas de busca e organização, sistemas de gerenciamento de conteúdo e de aprendizagem, suporte de desenvolvimento de conteúdo e comunidades *online* de aprendizagem — listas/grupos de discussão, redes sociais, salas de aula virtuais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem — AVA — etc.;
3. Os recursos para implementação são as licenças *copyleft* utilizadas para promover a publicação aberta dos materiais e das ferramentas, bem como para estabelecer rotinas para localização de conteúdo, indexação, arquivamento etc..

Aos elementos formalizadores acima, aditam-se as cinco liberdades mínimas dos REA — os chamados “5Rs”: *retain/reter*, *reuse/reusar*, *revise/revisar*, *remix/remisturar* e *redistribute/redistribuir* — reputadas como permissões concedidas aos usuários que acessam esses recursos.

Assim, define David A. Wiley (2014):

- *Retain* – the right to make, own, and control copies of the content;
- *Reuse* – the right to use the content in a wide range of ways (e.g., in a class, in a study group, on a website, in a video);
- *Revise* – the right to adapt, adjust, modify, or alter the content itself (e.g., translate the content into another language);
- *Remix* – the right to combine the original or revised content with other open content to create something new (e.g., incorporate the content into a mashup);
- *Redistribute* – the right to share copies of the original content, your revisions, or your remixes with others (e.g., give a copy of the content to a friend).

É importante observar que, em função das cinco liberdades acima, não se aplicam as licenças “CC BY-ND” e “CC BY-NC-ND” — como visto — para REA. Também não é parte o uso da limitação NC.

2.6.1. Os exemplos do *Massive Open Online Course* e do *Linux For Education*

Na linha dos REA, surge um exemplo de aplicabilidade bastante utilizada, especificadamente na educação via Internet, como PEA, nomeado *Massive Open Online Course* — MOOC.

Baseada na teoria conectivista (...), o MOOC é construído dinamicamente de acordo com o engajamento e os interesses de docentes e estudantes, sem haver pré-requisitos ou qualquer restrição como, por exemplo, a quantidade de participantes. (...) o conectivismo integra princípios explorados pelas teorias do caos, da rede, da complexidade e da auto-organização. Com isso, o conhecimento passa a ser acionável por meio de conexões de informações internas e externas especializadas. (Santos & Rossini, 2014:91).

Trata-se de um típico “curso aberto” ou “curso livre” que, através de um AVA — e.g. *Moodle*, *SOLAR*, *TelEduc*, *Amadeus*, *Dokeos*, *AIED* etc. — e/ou outras ferramentas *web 2.0* — e.g. *Blogger*, *Wordpress*, *Digg* — e/ou Redes Sociais — e.g. *Academia.edu*, *RedeMebox*, *Follow Science*, *Ebah*, *ResearchGate*, *Mendeley*, *Zotero* etc. e até os mais populares como *Facebook* e *LinkedIn* —, oferece, para um grande número de alunos, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução — seguramente uma das maiores contribuições do REA para a educação: a promoção da autoria.

Quanto às ideologias direcionadas pelos MOOCs, duas direções pedagógicas já se mostram conceituadas:

(...) *the connectivist MOOCs (cMOOC) which are based on a connectivism theory of learning with networks developed informally; and content-based MOOCs (xMOOCs), which follow a more behaviourist approach. In many ways, this is the same learning process versus learning content debate that educationalists have had for many decades and failed to resolve.* (Yuan & Stephen, 2013:7).

Os cMOOCs são baseados na conectividade e na aprendizagem colaborativa. Seus cursos são construídos em torno de um grupo composto por indivíduos com interesse comum, sem estarem adstritos a uma normativa institucional.

Por outro lado, os xMOOCs são um modelo institucional, qual um braço ou extensão das práticas pedagógicas já aplicadas pelas vias “tradicionais”, por instituições “não virtuais”. Aqui se utiliza o mesmo *trade dress* institucional, aditado de vídeos, *quizzes*, *games*, testes etc..

A further division of xMOOCs into two models can be identified: profit and non-profit to serve different purposes. xMOOCs can be seen as part of MITs continued development of their Open Courseware initiative offering the opportunity to learners from different parts of the world to access high quality teaching and learning for free. However, the opportunity for branding and marketing for institutions is also recognised and seen to be valuable. In addition, venture capitalists are interested in the financial capital that can be generated by xMOOCs and have set up commercial companies to help universities to offer xMOOCs for profit, e.g. Coursera and Udacity. (Yuan & Stephen, 2013:7).

Outro representativo exemplo de PEA é a aplicação dos postulados dos REA em sistemas operativos especialmente desenhados para este fim, aqui representados pelos *Linux For Education* — *Li.f.e.*

Linux é ao mesmo tempo um kernel (ou núcleo) e o sistema operacional que roda sobre ele, dependendo do contexto em que você encontrar a referência. O kernel Linux foi criado em 1991 por Linus Torvalds, então um estudante finlandês, e hoje é mantido por uma comunidade mundial de desenvolvedores (que inclui programadores individuais e empresas como a IBM, a HP e a Hitachi), coordenada pelo mesmo Linus, agora um desenvolvedor reconhecido mundialmente e mais representativo integrante da Linux Foundation.

O Linux adota a GPL (*General Public License*/Licença Pública Geral), uma licença de software livre – o que significa, entre outras coisas, que todos os interessados podem usá-lo e redistribuí-lo, nos termos da licença. Aliado a diversos outros softwares livres, como o KDE, o GNOME, o Apache, o Firefox, os softwares do sistema GNU e o OpenOffice.org, o Linux pode formar um ambiente moderno, seguro e estável para desktops, servidores e sistemas embarcados. (Campos, 2006:s.p.).

Dentre as várias possibilidades dadas pela adoção da GPL, está a customização do ambiente gráfico ou interface — e.g. *KDE*, *Gnome*, *XFCE*, *LXDE*, *MATE*, *Cinnamon* etc. —, assim como a inserção de pacotes de *software* adaptados ou especialmente desenhados para a função desejada pela “distribuição” — ou, simplesmente, “distro”. Assim, os *Li.f.e* aparecem como uma modalidade bem típica, alinhando interface específica e pacotes de aplicativos igualmente direcionados à atividade/prática educativa.

São exemplos de distribuições *Li.f.e*, dentre outros menos populares: o *openSUSE Education Li.f.e* — do qual se extraiu o próprio acrônimo “*life*”, aqui reputado aos demais equivalentes sistemas operativos —, o *Edubuntu*, o *DebianEdu*, o *EduLibreOs*, o *MoLinux*, o

Poseidon, o *Qimo4Kids*, o *LinuxKidX* e o *DoudouLinux*, além do Caixa Mágica, utilizado no Magalhães — projeto, infelizmente, envolto de críticas quanto à aplicabilidade pedagógica e maculado por acusações de fraude e fuga ao fisco —, e das “distros” Pandorga, Linux Educacional e EducatuX — participes do projeto “*Software Público Brasileiro*”.

2.6.2. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal na base de fomento aos REA

Estudo coordenado por José Luís Ramos (2010) historiciza o uso das TIC no sistema educativo Português com gênese da década de 1980, por meio de iniciativas como o projeto “Minerva”, acrônimo de Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização — primeira ação com esta natureza informacional a ser financiada pelo Ministério da Educação.

Vigente de 1985 a 1994, visava a introdução das TIC nas escolas e a investigação sobre as suas implicações nas práticas educacionais e nas aprendizagens dos alunos, bem como: equipar as escolas; formar os professores; desenvolver *software* educativo; potenciar e desenvolver o ensino dessas tecnologias de informação e comunicação.

A maioria dos polos e núcleos do projeto Minerva funcionou em instituições do ensino superior, criando-se uma rede entre as escolas dos ensinos básico e secundário, as universidades e as escolas superiores de educação.

Esta rede, designada por BBS MINERVA, foi constituída pelo Grupo Nacional de Telemática Educativa, situado no pólo do projecto Minerva da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, permitindo as primeiras experiências no âmbito da telemática educativa. (Ramos *et. alii.*, 2010:18).

Na sequência, tem-se o programa Nónio Século XXI, que vigeu de Outubro de 1996 até fins de 2002 e abarcava quatro subprogramas, com objetivos bastante próximos ao projeto Minerva, quais sejam: desenvolver e aplicar ferramentas TIC; propiciar formação em tecnologias da informação; criar e desenvolver *software* educativo; e disseminar informação e cooperação internacional.

Segue-se o projeto “Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa” — uARTE —, uma ação iniciada em 1997 e concluída em 2003, que pretendia facultar ligação à Internet a todas as escolas básicas e secundárias através da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade — RCTS —, com a tutela da Fundação para a Computação Científica Nacional — FCCN — e da Fundação para a Ciência e a Tecnologia — FCT.

Em 2005, no âmbito da Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo — GIASE —, via Despacho n.º 7072, publicado na edição n.º 67 do Diário da República, em 6 de Abril, é criado o projeto “Unidade para o desenvolvimento das TIC na educação” — EDUTIC —, cuja perspectiva recaia exatamente em revivificar o programa Nónio Século XXI.

Todavia, ainda naquele ano, por força do Despacho n.º 16793, publicado na edição n.º 148 do Diário da República, em 3 de Agosto, dá-se:

(...) a criação de uma equipa de missão destinada à coordenação, articulação, concepção, realização e avaliação das iniciativas relativas ao uso de computadores, redes e Internet nas escolas, equipa que funcionará no âmbito do Ministério da Educação (...) ficando transferidas todas as competência anteriormente exercidas pela EDUTIC para a equipa de missão constituída nos termos do presente despacho. (páginas 11 099-11 100).

Assim, é criada oficialmente a Equipa de Missão “Computadores, Redes e Internet na Escola” — CRIE —, a funcionar no âmbito da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular — DGIDC —, com a missão de conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem. Em Julho de 2007, o Despacho n.º 15322 constitui a “Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas” — ECRIE.

Já em 2008, ao abrigo do Despacho n.º 18871, publicado na edição n.º 135 do Diário da República, em 15 de Julho, é criada a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação — ERTE/PTE —, a abarcar as seguintes áreas de intervenção:

- a) Desenvolvimento da integração curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação nos ensinos básico e secundário;
- b) Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas;
- c) Concepção, produção e disponibilização dos recursos educativos digitais;
- d) Orientação e acompanhamento da actividade de apoio às escolas desenvolvida pelos Centros de Competências em Tecnologias Educativas e pelos Centros TIC de Apoio Regional. (grifou-se).

Com o ERTE/PTE, extingue-se a equipa multidisciplinar CRIE.

Todos estes projectos contribuíram para o desenvolvimento de conteúdos educativos, alguns deles com sítios na Internet activos, como é o caso das páginas do Ministério da Educação, através do programa Nónio Século XXI e da Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola e das páginas do Ministério da Ciência e da Tecnologia, através da iniciativa uARTE. (Ramos *et. alii.*, 2010:20).

Evidencia-se, pois, uma base constitutiva de significativa monta ao incremento dos REA em solo Português que, embora ainda em fase inicial de sedimentação e ramificação, encontra desde já um dado de relevância *sine qua non*, tanto ao desenvolvimento de tais Recursos Educacionais

Abertos, como às próprias requisições de uma “Educação 2.0”, a saber, os Repositórios Científicos de Acesso Aberto.

Portugal é um país emergente no domínio dos REA no ES (Ensino Superior), registando importantes avanços em termos da localização de publicações em acesso aberto com a criação do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (...) e a participação em consórcios internacionais na área. Importa destacar, a este respeito, o papel da Universidade Aberta, ao integrar diversas iniciativas internacionais na matéria (e.g. MORIL Project; Oportunidad Project). Embora as evidências de uso de REA no ES português continuem escassamente reportadas, em termos de políticas e práticas (...), parece existir atenção à temática entre dirigentes e docentes (...). Com exceção da realidade brasileira (...), parece ser também este o cenário encontrado noutros países lusófonos, sendo necessário alternativas inovadoras de desenvolvimento colaborativo de matriz internacional, consideradas mutuamente benéficas mas ainda insuficientemente exploradas. (Coelho *et. alii.*, 2014:335).

As primeiras iniciativas para fomento ao Acesso Aberto são contemporâneas ao encerramento das atividades da uARTE e pré-início das ações do GIASE, datando de 2003. Contudo, lembram José Carvalho *et. alii.* (2010) que só a partir de 2006 o tema ganhou maior expressão e uma atenção mais generalizada.

(...) Esta lenta entrada na esfera pública pode ser explicada por factores que são comuns à generalidade dos países, mas também pelo contexto nacional no que diz respeito à investigação e publicação científica. De facto, até finais do século passado não existiam em Portugal fortes tradições e infra-estruturas científicas. O número de doutorados, de investigadores e de artigos publicados era bastante reduzido, particularmente em revistas com revisão por pares de circulação internacional. Simultaneamente, não existia também uma sólida tradição de publicação de revistas científicas em Portugal, estando a maioria das existentes associadas às sociedades científicas. (Carvalho *et. alii.* 2010:128).

De toda sorte, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal — RCAAP — notabiliza-se na Europa como um dos principais exemplos de uma inovadora política em matéria de Acesso Aberto.

Nascido em Julho de 2008, numa promoção da Agência para a Sociedade do Conhecimento, do Ministério da Educação e Ciência — UMIC —, com operacionalização da FCCN, da FCT, e o apoio da Universidade do Minho, o RCAAP tem a missão de promover, apoiar e facilitar a adoção do acesso aberto — livre e gratuito — ao conhecimento científico em Portugal, sobretudo visando:

1. Aumentar a visibilidade, a acessibilidade e a difusão de resultados académicos, científicos e investigativos;
2. Facilitar o acesso e a gestão da informação sobre a produção científica nacional, através de base de dados de livre acesso;

3. Integrar Portugal num conjunto de iniciativas internacionais através da disponibilização de um portal agregador e um diretório de investigações, capazes de facilitar a interoperabilidade e a interligação com outros partícipes da Europa e do mundo, com semelhantes ferramentas deste tipo.

Dados do próprio Diretório RCAAP via <http://www.rcaap.pt/directory.jsp> (acesso em 10 de Fevereiro de 2015), dão conta das seguintes instituições participantes, mormente Laboratórios, Instituições de Ensino Superior e Centros de Investigação e Desenvolvimento:

1. Centro Hospitalar de Lisboa Central
2. Centro Hospitalar do Porto
3. Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra
4. Hospital de Braga
5. Hospital Professor Doutor Fernando Fonseca
6. Instituto Gulbenkian de Ciência
7. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge
8. Laboratório Nacional de Energia e Geologia
9. Instituto Politécnico de Beja
10. Instituto Politécnico de Bragança
11. Instituto Politécnico de Castelo Branco
12. Instituto Politécnico de Leiria
13. Instituto Politécnico de Lisboa
14. Instituto Politécnico de Santarém
15. Instituto Politécnico de Viana do Castelo
16. Instituto Politécnico de Viseu
17. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
18. Instituto Politécnico do Porto
19. Instituto Superior Miguel Torga
20. Instituto Universitário da Maia
21. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
22. Instituto Universitário de Lisboa
23. Universidade Aberta
24. Universidade Autónoma de Lisboa
25. Universidade Católica Portuguesa

26. Universidade da Beira Interior
27. Universidade da Madeira
28. Universidade de Aveiro
29. Universidade de Coimbra
30. Universidade de Évora
31. Universidade de Lisboa
32. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
33. Universidade do Algarve
34. Universidade do Minho
35. Universidade do Porto
36. Universidade dos Açores
37. Universidade Fernando Pessoa
38. Universidade Nova de Lisboa
39. Universidade Portucalense
40. Universidade Técnica de Lisboa
41. Grupo Lusófona
42. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
43. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
44. Direção Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas
45. Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (Oásis Brasil)

Abarca, também, os seguintes periódicos:

46. Acta Farmacêutica Portuguesa
47. Acta Médica Portuguesa
48. Acta Pediátrica Portuguesa
49. Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas
50. Actas do Encontro Nacional de Arquivos Municipais
51. Boletim da Sociedade Portuguesa de Matemática
52. *International Journal on Working Conditions*
53. *Internet Latent Corpus Journal*
54. *Journal of Science and Technology of the Arts*
55. Revista Ágora
56. Revista Antropológicas

57. Revista Cadernos BAD
58. Revista *Carnets*
59. Revista Cidades, Comunidades e Territórios
60. Revista Comunicação e Sociedade
61. Revista da Sociedade Portuguesa de Anestesiologia
62. Revista da Sociedade Portuguesa de Dermatologia e Venereologia
63. Revista da Sociedade Portuguesa de Medicina Física e de Reabilitação
64. Revista da Sociedade Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial
65. Revista Electrónica e Telecomunicações
66. Revista Estudos de Conservação e Restauro
67. Revista Estudos do ISCA
68. Revista Finisterra
69. Revista Forma Breve
70. Revista *Indagatio Didactica*
71. Revista Interações
72. Revista Jurídica Portucalense
73. Revista Motricidade
74. Revista Páginas A&B
75. Revista Portuguesa de Cirurgia
76. Revista Portuguesa de Educação
77. Revista Prisma.Com
78. Revista Psilogos
79. Revista Saber & Educar
80. Revista Sociologia, Problemas e Práticas
81. *Studies of Organisational Management & Sustainability*
82. *Sisyphus – Journal of Education*
83. *Tourism & Management Studies*

A extensão do repositório, como se vê, denota — especialmente por não constituir *numeri clausi* — a sua fundamental importância na seara académico-científica não apenas Portuguesa, ou Lusófona, mas mundial, sobretudo pela circunstância caracterizadora de se reportar a si como um ponto singular para acesso a milhares de documentos, notadamente ricos do ponto de vista

investigativo e, pois, educacional, nomeadamente *papers/artigos*, comunicações, conferências, teses, dissertações, monografias etc..

É, em remate, um agente impulsionador à produção, divulgação, compartilhamento e, claro, (re)produção do conhecimento adquirido, num ciclo virtuoso do qual resultam a guarda, o uso, o aprimoramento, a remistura e a redistribuição, ou seja: REA.

2.6.3. Comunidade REA-Brasil

A comunidade REA-Brasil é um grupo de discussão — baseado virtualmente — composto por educadores, cientistas, técnicos, profissionais da informática e das comunicações, juristas e demais entusiastas da Educação Aberta e dos Recursos Educacionais Abertos. Seu grupo na Rede Social *Facebook* foi criado em 2011, pela ativista, Professora Carolina Rossini.

O grupo começou discreto, composto por poucos membros, com objetivo de divulgar o movimento REA no Brasil, pois era desconhecido pela maioria dos educadores e instituições de ensino públicas e particulares. A definição do grupo já deixa clara a intencionalidade da participação cidadã e não apenas a luta de profissionais da educação: “Comunidade de educadores, cientistas, engenheiros, profissionais de TICs, advogados, e toda e qualquer pessoa que acredita em educação aberta e recursos educacionais abertos. Junte-se a esta comunidade – que vem de todo o Brasil – na busca e construção de uma educação mais democrática, inclusiva e mais próxima a cultura colaborativa da Internet.” (Santos & Rossini, 2014:97-98).

O grupo já conta com quase 12.000 membros, espalhados por todo o Brasil e outros países, mormente Lusófonos e Latino-Americanos — *vide* <https://www.facebook.com/groups/reabrasil/> (acesso em 12 de Julho de 2015) —, bem mais que o décuplo do montante descrito na netnografia realizada por Edméa Santos & Tatiana Rossini, quando enalteciam a existência de “(...) mais de mil membros de diferentes partes do Brasil.” (2014:98).

Na investigação, as autoras ressaltam a importância das redes sociais, numa sociedade cada vez mais propícia à reivindicação de seus direitos — culturais, políticos, econômicos, sociais —, às quais se transformaram em ambientes de participação ideológica indispensáveis para discussões, mobilizações e ativismo propriamente dito, e completam: “É nesse cenário de mudanças sociais e educacionais tecidas na cibercultura que novas comunidades se formam e assim como outros movimentos, a comunidade REA-Brasil passa a ter sua dimensão ativista no Facebook.” (2014:98).

Prova *sine qua non* de que o espírito de mudança, qual ensaiado por Manuel Castells (2013) como “indignação e esperança”, também jaz presente na (motiv)ação dos que fazem dos REA um ideário e uma prática.

Quando se desencadeia o processo de ação comunicativa que induz a ação e a mudança coletivas, prevalece a mais poderosa emoção positiva: o entusiasmo, que reforça a mobilização societária intencional. Indivíduos entusiasmados, conectados em rede (...), transformam-se num ator coletivo consciente. Assim, a mudança social resulta da ação comunicativa que envolve a conexão entre redes de redes neurais dos cérebros humanos estimuladas por sinais de um ambiente comunicacional formados por redes de comunicação. A tecnologia e a morfologia dessas redes de comunicação dão forma ao processo de mobilização e, assim, de mudança social, ao mesmo tempo como processo e como resultado. (Castells, 2013:158).

São “de” e “por” iniciativas a comunidade REA-Brasil que se sustenta o Projeto REA.br — nomeadamente “Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: Desafios e Perspectivas” —, iniciado em 2008, após visita de uma delegação internacional ao Ministério da Educação e realização de uma série de eventos de sensibilização na cidade de São Paulo e na capital federal, Brasília.

Fundado também por Carolina Rossini, o REA.br é um dos primeiros projetos no Brasil que tenta contextualizar, à realidade e às perspectivas nacionais, a discussão internacional acerca dos REA e da própria Educação Aberta, *lato sensu*. Atualmente, dentre outras instituições, mantém parcerias ou recebe apoio institucional do Instituto Educadigital, da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas — em São Paulo — e da UNESCO. Internacionalmente, é financiado pelo *Open Society Foundations* — OFS.

2.6.4. Os REA como manifestações éticas à propagação do conhecimento “renovado”

No decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências em geral, o ser humano, em dado momento, prestou-se a exercer determinadas atividades dedicadas ao ensino de forma planejada e intencional.

Ainda que a necessidade de educar, desde os primeiros tempos, já estivesse presente nas diversas culturas, seu exercício inicialmente não se condicionava a algum parâmetro ou regra de conduta; afinal, educava-se para que o indivíduo pudesse ingressar nas atividades resguardadas aos adultos, basicamente. Desse modo, o único objetivo da educação, em tese, seria o de transmitir valores tradicionais aos indivíduos aos quais não se diferenciariam entre os diferentes membros de sua comunidade.

O ensino se tornava mecânico, sendo obrigação do aluno apreender todas as ideias que lhes eram transmitidas, pouco importando a capacidade de entender os seus significados. Era, portanto, uma transmissão de valores que, para os imperativos de épocas alhures, se mostrava plenamente eficaz, dada a impossibilidade de os indivíduos questionarem aquilo que estavam “aprendendo”. Assim, a partir do momento em que a sociedade percebeu que, para que houvesse progresso, a formação do indivíduo prescindia da mera transmissão de valores e exigia também que este tomasse consciência

de conhecimentos diversificados, os métodos educacionais tradicionalmente conhecidos se mostraram obsoletos. (Lima *et. alii.*, 2014:685-686).

Embora as necessidades que justificavam a atividade educativa permanecessem as mesmas, em meados do século XVII, com o próprio progresso da humanidade, percebeu-se a necessidade de criar uma teoria do ensino capaz de direcionar o fazer educacional, tornando-o um processo sistematizado e condicionado a uma preparação do educador e ao planejamento das formas de transmitir conhecimento.

A assimilação dos conhecimentos não se dá instantaneamente, como se o aluno registrasse de forma mecânica na sua mente a informação do professor, como o reflexo num espelho. No ensino, ao invés disso, tem um papel decisivo a percepção sensorial das coisas. Os conhecimentos devem ser adquiridos a partir da observação das coisas e dos fenômenos, utilizando e desenvolvendo sistematicamente os órgãos dos sentidos. (Libâneo, 1994:58).

Essa sistematização da educação tornou-se o que, simplesmente, se define por “didática”, ou seja, um processo socialmente construído durante os anos, passível de se adaptar a diversos conceitos sociais, aptos a modificar os princípios nos quais se firmava.

Nesta perspectiva, a didática apenas formalizou os métodos tradicionais de educação ora existentes, caracterizados pelo intelectualismo, verbalismo e dogmática exacerbados, no qual o professor unicamente dispunha da oralidade para exercer suas funções, condicionadas a um *status quo* nomeado como Pedagogia Tradicional, no qual se supunha que, “ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos gravam a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas.” (Libâneo, 1994:64).

Com o tempo, percebeu-se que estas práticas educativas tradicionais se tornaram ultrapassadas e os conhecimentos, estereotipados e sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade.

Apesar disso, o âmbito educativo se encontrava em uma constante dicotomia que visava preservar duas atividades:

On the one hand education is a matter of assuring continuity, that is, passing on what is known. On the other, it is a matter of fostering creativity and change, that is, propelling learners into the unknown. Both of these functions relate equally to knowledge and attitudes, to understanding and behavior. They are simultaneously complementary and conflictive. They touch the essence of the teaching/learning process. We want creativity, but we want it to emerge from what is known and understood. We want continuity, but when the result is lack of ability to solve problems or devise ways to improve the human condition, we are dismayed. (Haddad & Jurich, 2012:3).

Assim, somente em meados do século XX, inspirando-se nos postulados de que o interesse do ser aprendente eclode através de seu contato com o mundo, qual juízo outrora defendido por filósofos como Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi, é que o processo de ensino pôde, de fato, ser revisto, desenvolvendo-se com a chamada “Didática da Escola Nova” — filosofia que deu origem à concepção da Pedagogia Renovada, em contraposição à Pedagogia Tradicional.

Tal movimento, com o objetivo de propugnar a renovação da educação vigente, se propunha à criação de “escolas novas”, através da disseminação de uma nova pedagogia e de métodos ativos, no sentido de que a escola, como ambiente transmissor de conhecimento, deve fazê-lo através de situações de experiência que proporcionem ao aluno a possibilidade de compreender o conteúdo ativamente; ou seja: de relacionar o que aprende com aquilo que ele mesmo vivencia. (Lima *et. alii.*, 2014:687).

Isso significa que a Didática da Escola Nova abandona a ideia de que o aluno é somente um mero receptor de conhecimento; mas, ao contrário, passa a enxergá-lo como sujeito de sua aprendizagem. Portanto, deve o professor não somente transmitir o que sabe, mas “colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências.” (Libâneo, 1994:65).

Embora, nos dias atuais, alguns doutrinadores e pedagogos ainda rechacem a adaptação dos métodos educativos àqueles idealizados pela Pedagogia Renovada, mantendo a didática tradicional apartada dos movimentos pedagógicos modificativos, de modo à prevalência da prática escolar atual, percebe-se que as próprias evoluções socioculturais, mormente aquelas advindas de setores tecnológicos, trazem uma nova perspectiva para dentro desse movimento.

Las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) tienen el potencial y la capacidad de ofrecer diferentes experiencias significativas en los ambientes de aprendizaje, esto es, cuando dicho ambiente se ha diseñado con una bien definida y clara intención, con el objetivo de estimular al participante a colaborar e interactuar de diversas maneras (aprendizaje activo). (Montoya & Aguilar, 2010:19).

A utilização de novos media dentro do contexto educacional, como objetos de aprendizagem — qual PEA —, proporciona aos alunos que se encontram em interação constante com esses elementos de evolução a possibilidade de experimentar, de modo prático e ativo, aquilo que foram conduzidos a aprender na escola, sendo a assimilação do conhecimento facilitada pela correlação lógica e aplicação prática daquilo que aprendem com aquilo que utilizam diariamente.

A par do material de cunho autoral disponibilizado de forma livre, para que seja utilizado de forma indistinta, por qualquer interessado, é perceptível que a maioria dos materiais que possuem cunho didático-pedagógico ainda se encontra sob domínios individualizados, os quais impossibilitam sua exploração gratuita, ainda que esta seja socialmente determinada pela necessidade de educar, ou seja, na mais evidente correlação com a base principiológica do *fair use*. (Lima *et. alii.*, 2014:688).

Nesse contexto se integram os REA, ao possibilitarem, por meio de licenças abertas, um maior acesso ao conhecimento, suportados por conteúdos de cunho acadêmico ofertados ao uso, inclusive interpretativo, de forma livre.

Seguindo os princípios do movimento do *software* livre e de código aberto (*Free and Open Source Software* – FOSS), Wiley (David A.) criou o termo “conteúdo aberto” em 1998 para promover a ideia do uso de conteúdos educacionais abertos em diferentes contextos por diferentes professores e alunos e migrando por vários contextos. (Santos, 2013:21).

Assim, um REA é simplesmente um “objeto de aprendizagem” com uma licença *copyleft*.

Importantly, as with “Open Source”, the key differentiator between an OER (Open Educational Resources) and any other educational resource is its licence. Thus, an OER is simply an educational resource that incorporates a licence that facilitates reuse – and potentially adaptation – without first requesting permission from the copyright holder. (Butcher, 2011:34).

Isso significa que os REA possuem, idealmente, elementos éticos, que se desvendam a partir do momento em que, por meio de suas características liberalizantes, auxiliam no cumprimento das finalidades sociopolíticas e pedagógicas de criações autorais — especificadamente concebidas, ou não, à educação —, proporcionando as condições e os meios formativos necessários para promover o desenvolvimento da capacidade intelectual e a autoatividade dos alunos, tornando-os independentes e lhes influenciando na construção de novos conhecimentos.

Pode-se, portanto, dizer que os REA se encontram perfeitamente definidos como recursos integradores e realizadores da chamada Pedagogia Renovada, em coadunância às ideias, aqui contemporanizadas, de José Carlos Libâneo:

(Os REA) tomam o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios. (Libâneo, 1994:70).

Em remate, embora o objetivo da Pedagogia Renovada e da doutrina da Didática da Nova Escola — bem como quaisquer diferentes modelos, sobretudo tradicionais, de ensino-aprendizagem — seja o de possibilitar o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos através de sua interação com o meio, deve-se perceber que, para que tal interação ocorra de fato, é necessário que o professor disponha de informações, conhecimentos e conteúdos aptos, os quais, por vezes, são somente disponibilizados através do licenciamento fechado, via propriedade intelectual.

2.7. A ética como base e justificativa para uma nova ordem moral “cibercultural”

Dentro de uma própria (epistemo)lógica de raciocínio histórico-social-cultural, urge depreender que a ética, como ciência do comportamento, figura-se na gênese ensejadora de todo um conjunto de perspectivas behavioristas aptas a suportar os construtos aqui tematizados.

A palavra ética deriva do grego εθος (éthòs), que foi traduzida pelos latinos por *mos*, *moris* (ac. sing. *morem*), e que significa costume, uso, forma de proceder. Há outro termo grego de fonia semelhante, ηθος (êthòs), que tem uma dimensão mais íntima, ligada à maneira de ser, caráter, ou personalidade de cada um, mas ao mesmo tempo que também pode significar morada, toca de raposa, esconderijo – nota: muito semelhante é εδος (édòs), que significa fundamento, base, cadeira ou assento, que remete para a edificação ou construção de algo. (Maia, 2008:45).

Contudo, para além de repetitivas definições preambulares, qual resquício semântico do *éthòs*, assim como *páthos* — para Descartes, tudo o que se (re)faz ou (re)acontece — e *lógos* — razão, Heráclito —, é ética “uma das dimensões ontológicas fundamentais da vida humana. (...) além da doutrina do bom e do correto, da ‘melhor’ conduta, a teoria do conhecimento e a realização desse desiderato.” (Adeodato, 2009:121). É, como antes ensinou Carlos Maia, “(...) a dimensão da responsabilidade, para além do facto de a actividade profissional ser relativa directa ou indirectamente às outras pessoas,” sobretudo porque, aqui, em alusão ao chamado Princípio da Legalidade — “*rule of law, not of men*”, para os Anglo-saxões, “*law should govern*”, em Aristóteles —, “obriga a que alguém fique sujeito às regras de uma organização a que aderiu livremente.” (2008:44); *Vide* Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, França, 26 de Agosto de 1789, artigo 4º: “A liberdade consiste em fazer tudo aquilo que não prejudica a outrem; assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem outros limites que os que asseguram aos membros da sociedade o gozo desses mesmos direitos. Esses limites somente podem ser estabelecidos em lei.” No Direito Brasileiro, “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (inciso II do artigo 5º da Constituição Federal); princípios fundamentais, no Estado Português (VII Revisão Constitucional, 2005):

Artigo 1º
República Portuguesa

Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Artigo 2º
Estado de direito democrático

A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efectivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.

Artigo 3º
Soberania e legalidade

1. A soberania, una e indivisível, reside no povo, que a exerce segundo as formas previstas na Constituição.
2. O Estado subordina-se à Constituição e funda-se na legalidade democrática.
3. A validade das leis e dos demais actos do Estado, das regiões autónomas, do poder local e de quaisquer outras entidades públicas depende da sua conformidade com a Constituição.

Perceptível, nos excertos, é a presença do “ser livre”, direito de ter opção, discricionariedade, das quais exsurtem ideais de justiça e equidade — numa perspectiva mesmo aristotélica — descrita por Tomás de Aquino (Suma Teológica, II-II, q. 60, a. 3) como a justiça de dar a cada um o que lhe é devido ou, como na dícção de Rui Barbosa, patrono da advocacia Brasileira, “(...) quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade.” (1999:26).

Esta liberdade e o direito de tê-la, enquanto ação decisória eticamente circunstanciada, na doutrina de Eduardo Bittar (2010), passa pela busca do equilíbrio — qual questão de equidade — entre as propensões internas do homem e os assédios advindos dos estímulos a ele externos.

O mundo que se organiza na base de uma ética pós-moderna vive superações e diferenças identificáveis, com relação aos dísticos mais representativos da modernidade, porém, também vive o dilema da indefinição: não vê e não conhece os contornos exatos da própria face projetada no espelho. As zonas limítrofes entre os valores não se definem com precisão, de modo que produzem nos espíritos os sentimentos mais estremeceadores da indecisão, da falta de indecisão, da perda de sentido. (Bittar, 2010:100-101).

Uma época de fluidez, volatilidades, dúvidas, inseguranças, no sentido mesmo de “modernidade líquida”, à luz de Zygmunt Bauman (2001), que também disse: “A *apropriação* e a *posse* de bens que garantem (ou pelo menos prometem garantir) o conforto e o respeito podem de fato ser as principais motivações dos desejos e anseios na sociedade de produtores.” (2008:42). É esta sociedade de produtores — conclui o filósofo —, o principal modelo social da fase “sólida” da modernidade.

Na pós-modernidade, a utopia os mercados livres e da globalização tornaram-se a referência. Mas o vazio e a crise pairam no ar. Sente-se um mundo fragmentado, seu sentido se perdendo nessas fraturas, com múltiplos significados, orientações e paradoxos. Juntas, ciência e técnica não param

de surpreender e revolucionar. A capacidade não cessa de crescer. (...) O mundo da *performance* cultua o otimismo. Nada mais parece impossível. Por outro lado, cresce o sentimento de impotência diante dos impasses, da instabilidade, da precariedade das conquistas. A opacidade do futuro parece impenetrável. (Dupas, 2001:16-17).

Joaquim Escola, acerca dos desafio éticos resultantes do desenvolvimento das TIC, reflete:

A fratura digital e a construção da sociedade do conhecimento como sociedade inclusiva, o reforço da democracia, a proteção dos direitos fundamentais no ciberespaço, a defesa da privacidade e a construção de um espaço público, a educação para os media como móbil da educação para cidadania. (Escola, 2013:14).

À lista, acrescentam-se as novas práticas recombinantes e colaborativas de conteúdos intelectuais disponibilizados e facilmente acessíveis, com (ou sem) autorização expressa do titular de direitos de autor, ainda que não necessariamente sob a pecha da contrafação ou, mesmo, do plágio.

O invulgar domínio de competências informáticas, demonstrada à sociedade por alguns expertos, permite-lhes o acesso com facilidade à informação que se encontra depositada em computadores e servidores alheios. Em alusão à mitologia grega, ao célebre episódio do rapto de Helena, os especialistas informáticos, fazendo uso dos “troianos” e beneficiando da vulnerabilidade dos sistemas ou explorando as fragilidades das conexões na rede, sobretudo em termos de segurança das linhas ADSL, penetram de forma velada e ocultam-se nos computadores, extraindo daí informação conservada na memória do mesmo. Trata-se, em última instância, de uma entrada não autorizada num espaço privado, acedendo a informações pessoais ou profissionais, muitas vezes de caráter confidencial. (Escola, 2014:17).

Mas, seriam os *hackers* — expertos informáticos — reais inimigos ou os verdadeiros arquitetos — “guerreiros telemáticos”! — dessa nova ordem moral “cibercultural”?

Os princípios éticos desenvolvidos por esses primeiros guerreiros da história da informática vão se tornar, com o tempo, contrários à proposta econômica imposta pelo capitalismo. E é a partir dessa análise que podemos afirmar, de antemão, que a ética hacker busca um caminho alternativo para a utilização das tecnologias telemáticas. (Medeiros, 2002:42).

Curioso pontuar que até mesmo a associação feita entre o *hacker* e o “pirata” não o exime de prerrogativas normativas ou bases éticas — no sentido clássico ligado a formas de proceder.

Esse descomedimento, todavia, não se sustenta na história.

A maioria das pessoas parte do princípio de que os piratas, não sendo mais que um grupo de ladrões e bandidos, eram também um grupo de rebeldes sem lei, com poucas regras e ainda menos predisposição para acatar quaisquer umas que lhes fossem apresentadas – contudo, de acordo com Charles Johnson, um dos mais citados autores sobre piratas, tal não era o caso. Por duas vezes, no seu livro *A General History of the Robberies and Murders of the Most Notorious Pirates* (1724), ele ilustra este ponto apresentando uma lista de regras com base nas que eram empregues inicialmente pelos corsários, que foram subsequentemente adoptadas pelos piratas como uma forma de impor algum tipo de disciplina nas tripulações dos seus navios. (Klein, 2007:17).

Na obra referenciada por Shelley Klein, sobretudo em “*An abstract of the civil law and statute law now in force in relation to piracy*”, o Capitão Charles Johnson, cuja real existência e identidade ainda é tida como incerta — alguns historiadores o considera um pseudônimo criado por Daniel Defoe, autor do clássico *Robinson Crusoe* —, embora enquadrando os piratas como “inimigos da espécie humana”, codifica, acerca dos mesmos, métodos, regras e procedimentos típicos, o que denota — no mínimo —, conhecimento — se não simpatia — de causa.

A Pirate is Hostis humani generis, a common enemy, with whom neither faith nor oath is to be kept (...). And by the laws of nature, princes and states are responsible for their neglect, if they do not provide remedies for restraining these sort of robberies. Though Pirates are called common enemies, yet they are properly not to be termed so. He is only to be honored with that name (...), who hath a commonwealth, a court, a treasury, consent and concord of citizens, and some way, if occasion be, of peace and league. But when they have reduced themselves into a Government or State, (...) they then are allowed the solemnities of war, and the rights of legation. (Johnson, 2009:593).

Semelhante dialética teceu Daniel Heller-Roazen que, não obstante explicita que seu texto não aborda necessariamente o uso do conceito de pirataria tão só para as questões relativas à propriedade intelectual — “*Soon, no doubt, there will also be studies of implication of the use of the concept of piracy for intellectual and ideal property (...). An examination of piracy might, moreover, with equal justice provide a history not of pirates but of their changing representations.*” (2009:9) —, associa a palavra “pirata” ao uso indiscriminado — hoje, pejorativamente ligado a *hacker* — a quem compartilha dados, informações e arquivos protegidos por *copyright* via rede mundial de computadores.

A pirataria assume contorno muito mais elásticos na imprensa brasileira, que se vale da palavra para qualificar um amplo espectro de atividades relacionadas aos mais diferentes tipos de irregularidades, englobando também, por exemplo, as rádios comunitárias que não possuem licença governamental para operar — denominadas de rádios “piratas” — e os transportes alternativos que também carecem de licenciamento — os chamados táxis e vans “piratas”. No fim de 2010, a grande imprensa valeu-se da expressão “piratas da internet” em referência a *hackers* que invadiram páginas virtuais de empresas contrárias à divulgação de informações diplomáticas pelo site *WikiLeaks*. Somando-se a expressão “pirataria virtual” (*online piracy*), usada pela principal associação de gravadoras dos Estados Unidos para nomear o *download* não autorizado de todo tipo de conteúdo cultural na internet, o resultado é um conjunto extenso de práticas ilegais que, embora distintas em diversos aspectos, acabam enquadradas no camaleônico conceito de pirataria.

Não há dúvidas de que a imposição de um mesmo rótulo para todas as atividades supracitadas interessa às indústrias e associações que afirmam perder receitas com falsificações, contrabandos e descaminhos de todo o tipo, já que aumenta seu poder de sensibilização perante a população e de *lobby* perante o governo. A agregação de práticas de falsificação e contrafação à noção de pirataria é usada para amarrar a violação de direitos autorais a um grande número de malefícios relacionados a questões de saúde pública, como ocorre nos casos de cigarros, remédios, peças de automóvel, brinquedos, tênis e óculos de sol falsificados, bem como a questões de segurança pública associadas aos custos sociais de crimes mais sérios, como tráfico de drogas, armas e pessoas. (Bezerra, 2014:131-132).

Seriam, pois, os piratas, “*the enemy of all*”, à luz do citado Heller-Roazen (2009), muito antes de nascerem os direitos humanos, as organizações humanitárias e as codificações do direito internacional moderno, numa passionalidade absurdamente deturpada — e injusta —, como alude Lawrence Lessig: “*The ‘copyright wars’ have led many to believe that the choice we face is all or nothing.*” (2008:34); ele próprio não nega que “pirataria” seja um fato social a ser observado, mas alude ao recorrente problema interpretativo imbricado em seu conceito. “*Since the inception of the law regulating creative property, there has been a war against ‘piracy’. The precise contours of this concept, ‘piracy’, are hard to sketch, but the animating injustice is easy to capture.*” (2004:17), e, assim, completa:

There’s no doubt that “piracy” is wrong, and that pirates should be punished. But before we summon the executioners, we should put this notion of “piracy” in some context. For as the concept is increasingly used, at its core is an extraordinary idea that is almost certainly wrong. (Lessig, 2004:17-18).

Insta lembrar que o aludido autor é, seguramente, um dos ativistas da cibercultura mais conhecidos por suas defesas ao *fair use* intelectual e aos direitos à liberdade de produção de trabalhos derivados e de distribuição de bens culturais via *web*.

Noutro olhar, em um diferente contexto temporal, simbólico e de expressão comunicacional artística *pop*, tem-se o exemplo da “Revoluções Por Minuto” — notoriamente conhecida simplesmente por RPM —, conjunto musical Brasileiro de *synthpop/new wave*, na música “Rádio Pirata”, de 1985, um dito “hino”, se não laudatório, ao menos de referência apologética, a uma bandeira — idearia — que hoje “repousa” nas “ondas do rádio” — ou “teias da net” —, sobre a qual a “pirataria” foi à época e é hoje ainda posta em análoga oposição ao poder de monopólio do *mainstream*, nos quais os pensamentos e desejos — “repúdios” — dos jovens alternativos do “submundo” — ou *underground* — ancoram-se tolhidos. Daí porque “abordar navios mercantes”; daí porque “tomar o que é nosso” — “lei do homem, lei do antropófago” — “e fazer justiça com as próprias mãos” — qual direito ao “exercício da possibilidade”!

É, pois, o pirata e, dele, sua bandeira — chamada *Jolly Roger* —, com seu crânio humano e seus dois ossos (ou espadins) brancos cruzados sobre um fundo preto e vazio, o *representamen* — numa própria visão de Charles Peirce, “(...) aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém.” (1995:46) — de toda uma subversão — juvenil ou não, revolucionária ou não (pouco importa) — para com um *status quo* que, via de regra, imerge num oceano de censuras, caracterizadoras de uma força econômica supostamente desigual, injusta e aética a ser combatida.

Abordar navios mercantes
Invadir, pilhar, tomar o que é nosso
Pirataria nas ondas do rádio
Havia alguma coisa errada com o rei

Preparar a nossa invasão
E fazer justiça com as próprias mãos
Dinamitar um paiol de bobagens
E navegar no mar da tranquilidade

Toquem o meu coração
Façam a revolução
Que está no ar
Nas ondas do rádio
No submundo repousa o repúdio
E deve despertar

Disputar em cada frequência
O espaço nosso nessa decadência
Canções de guerra
Quem sabe canções do mar
Canções de amor ao que vai vingar

Toquem o meu coração
Façam a revolução
Que está no ar
Nas ondas do rádio
No underground repousa o repúdio
E deve despertar

(Paulo Ricardo Oliveira Nery de Medeiros, cantautor)

O fato é a conotação “quase” heroica, se não ao menos mítica, de pirata — de sempre — e, hoje em dia, aquilo que simbolicamente se tornou a palavra *hacker* — mesmo no sentido de “pirata informático” —, para além das habituais e infelizes conotações difamatórias, lembra Paulo Masiero, “(...) é usada para designar um profissional extremamente talentoso e dedicado, que procura vencer desafios relacionados aos computadores, desenvolver projetos altamente complexos e conhecer todos os detalhes internos dos computadores e de seu *software* básico.” (2008:120).

É verdade que *to hack* em inglês significa “fazer em pedaços”, “golpear violentamente”, mas existe um uso informal do termo que significa “conseguir fazer”, “sair-se bem” ou ainda “ter sucesso”, “resistir”. *Hacker* é, pois, aquele que se esforça para enfrentar desafios intelectuais a fim de contornar ou superar criativamente as limitações que lhe são impostas nos próprios campos de ação de seu interesse. Além disso, o termo se refere aos peritos em informática, mas em si mesmo pode ser estendido a pessoas que vivem de maneira criativa muitos outros aspectos de sua vida, uma atitude existencial, divertida e engajada, que incentiva a criatividade e o compartilhamento, opondo-se aos modelos de controle, competição e propriedade privada. (Spadaro, 2012: 92).

Assim podem ser também os professores, engajados na melhoria contínua de seus métodos de ensino-aprendizagem, tal como os alunos, ávidos pelo conhecimento para além dos muros escolares. Até a própria escola adentra à mesma perspectiva quando não se restringe aos padrões — sobretudo curriculares — advindos de bases normativas e/ou legais.

Os postulados de Vygotsky enfatizam a importância da instituição escolar na formação do aluno, enquanto locus privilegiado de promoção do conhecimento – do senso comum ao conhecimento científico. O educando parte de seus conhecimentos cotidianos, espontâneos e avança em direção aos conhecimentos convalidados cientificamente, de forma que as operações concretas que compõem a bagagem das vivências de cada aluno formarão o substrato para as aprendizagens permanentes articuladas, sistematizadas pela escola. Vygotsky também coloca como central o papel do professor no processo de mediação da construção do conhecimento pelo aluno, capaz de fazê-lo avançar e reformular suas hipóteses.

(...) Na era da economia em rede de informação coexistem os mais variados modos de produção, nos quais é possível ao mesmo tempo ser autor, produtor, leitor, consumidor, sem a necessidade de quaisquer autorizações ou contratos sociais – um fenômeno cultural da sociedade do conhecimento, que remete ao espírito e à ética dos *hackers*. (Souza *et. alii*. 2012:60).

Não seria, pois, extravagante considerar-se as figuras do “**aluno hacker**”, do “**professor hacker**”, da “**escola hacker**”, da “**educação hacker**”! Partícipes de uma nova era — nas linhas de Jeremy Rifkin —, “digitalizando as profissões, a educação e as artes”.

Pois bem, já dizia o autor: “Máquinas inteligentes já estão invadindo uma série de profissões, infiltrando-se até mesmo na educação e nas artes, tradicionalmente consideradas imunes às pressões da mecanização.” (Rifkin, 1995:172).

O progresso recente quer dos meios de comunicação de massa, quer dos meios informáticos pôs a descoberto a necessidade de um novo olhar, de uma nova abordagem dos problemas da ação humana, de uma ética que respondesse aos desafios de uma civilização tecnológica. Torna-se urgente conceber uma atenção especial à ética da comunicação e da informática por forma a garantir que refletiremos sobre os problemas decorrentes do progresso tão acentuado da tecnologia informática e responderíamos, adequadamente, aos desafios que daí emergem. (Escola, 2014:19).

Os subsequentes subitens norteiam-se, pois, em digressões filosóficas tradicionais para traçar uma justificativa às condutas da chamada “*ética hacker*”, de modo que: a partir de John Locke, questões da propriedade privada apontarão o suporte, inclusive, da visão monopolista do direito de propriedade intelectual clássico; em Karl Marx, o saber tecnológico — qual “capital intelectual”, protegível pela propriedade intelectual — figura como mote às discussões engendradas no primeiro, a desaguar na “era do acesso”, em Jeremy Rifkin, e nos postulados do capitalismo cognitivo; com os construtos do utilitarismo, o sentido ético do interesse comum — e o de cada um — busca-se justificar, na questão da apropriação intelectual, a saída do primeiro — monopólio — pela passagem dos segundos, para se chegar ao quarto — o *hackerismo*; e, neste último, os

conceitos de uso coletivo e/ou social, colaborativismo — “*cognitariado*” —, e o desejo — referência utilitarista — do “bem” — sentido moral/base ética.

2.7.1. A propriedade privada em John Locke

Se as idéias de Hobbes sobre política e religião contribuíram decisivamente para liquidação da sociedade estamental européia, e abriram caminho à irresistível ascensão nacional e internacional da burguesia, foi somente graças às propostas institucionais de John Locke que a civilização burguesa e o correspondente modo de vida capitalista puderam se afirmar em todo o mundo. (Comparato, 2011:205).

Segundo Locke, o direito de propriedade é visto como uma extensão da terra, conectada a cada homem que, a ela, tem a capacidade de lavrar, semear e cultivar. Em outras palavras, o homem, naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de suas habilidades, ao incorporar seu trabalho à matéria bruta que se encontrava em estado natural, convertia-a em “coisa” — *res* —, então apropriável — sua propriedade privada —, estabelecendo sobre ela um direito próprio do qual estavam excluídos todos os outros homens — *jus excludendi omnes alios*.

Though the earth, and all inferior creatures, be common to all men, yet every man has a property in his own person: this no body has any right to but himself. The labour of his body, and the work of his hands, we may say, are properly his. Whatsoever then he removes out of the state that nature hath provided, and left it in, he hath mixed his labour with, and joined to it something that is his own, and thereby makes it his property. It being by him removed from the common state nature hath placed it in, it hath by this labour something annexed to it, that excludes the common right of other men: for this labour being the unquestionable property of the labourer, no man but he can have a right to what that is once joined to, at least where there is enough, and as good, left in common for others. (Locke, 1690:Sect. 27).

Locke não fala em acumulação da propriedade para fins especulativos; para ele — enquanto filósofo contratualista —, a boa regulamentação de uma sociedade sugere a garantia de direitos e — até mesmo — a condição de “ser feliz”, como resultado da elaboração e da construção unânime de um contrato social.

John Locke (...) era um fervoroso adepto do espírito geométrico, em assuntos de ordem ética. “A moralidade é suscetível de demonstração, da mesma forma que as matemáticas”, asseverou enfaticamente em seu *Ensaio sobre o Entendimento Humano*. Para ele, “*onde não há propriedade, não há injustiça* é uma proposição tão certa quanto qualquer demonstração em Euclides: pois sendo a idéia de propriedade um direito a algo, e a idéia à qual se dá o nome de injustiça sendo a invasão ou violação desse direito, é evidente que, ao serem tais idéias estabelecidas e esses nomes a elas anexados, posso tão certamente saber que essa proposição é verdadeira, quanto a de que um triângulo tem três ângulos iguais à soma de dois ângulos retos”. A habitual imprecisão das idéias em assuntos de moral, aduziu ele, provém da ambigüidade dos conceitos empregados. Para eliminá-la, propôs, tal como fizera Hobbes, que se principiasse toda argumentação pela precisa definição das palavras usadas. (Comparato, 2011:206).

Assim, os homens se juntam em sociedades políticas e se submetem a um governo, cuja finalidade principal é conservar suas propriedades, uma vez que o “estado natural” — a saber, a “falta de um estado” — não garante a propriedade.

A Revolução Industrial iniciada na Grã-Bretanha é mais bem entendida a partir de sua integração ao conjunto de revoluções burguesas do século XVIII, das quais fazem parte a Revolução Inglesa, a Revolução Francesa e a Revolução Norte-Americana. Nos países do velho continente, o que estava em jogo era a derrubada do Antigo Regime por segmentos da burguesia, que contaram com apoio popular para destituir o clero e a nobreza do poder político. Inspirada pelos valores iluministas de Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Locke e tantos outros, a burguesia europeia (notadamente na França e na Inglaterra) apoiou-se em um ideal de liberdade que, se pelo lado humanista fincava-se na autonomia e na não subserviência da pessoa humana, para seu direcionamento econômico abraçava o individualismo do Estado nos negócios, conforme os ditames do modelo econômico liberal de Adam Smith. (Bezerra, 2014:37).

Estado que é, pois, um ente soberano, contudo com autoridade adstrita ao contrato que o faz nascer e progredir.

O “estado de natureza” de Locke é de relativa paz, concórdia e harmonia, sendo a propriedade privada um direito basilar, estendida à posse de bens móveis e imóveis. Assim, como a razão natural de sua compreensão, todos os homens — ensina — são iguais e livres, com direitos aos bens, ainda que surja o risco de esbulho ou turbação, evitáveis, assim como a invasão e a tomada, por meio de contratos que deem total segurança e proteção aos proprietários.

Se a doutrina dos direitos individuais, como prerrogativas ligadas à própria natureza humana, fez de Locke um dos fundadores da moderna teoria dos direitos humanos, a defesa por ele desenvolvida do direito de apropriação privada tornou-o um dos pais fundadores da civilização burguesa e um dos santos patronos do sistema capitalista. (Comparato, 2011:220).

O contrato social, assim, figura como a realização da passagem do estado de natureza para a sociedade política ou civil organizada e visa, entretanto, preservar e proteger a comunidade — leia-se o “proprietário” — tanto dos perigos internos como dos externos.

2.7.2. O saber tecnológico em Karl Marx e o acesso em Jeremy Rifkin

Para Fábio Comparato, uma das ideias mais significativas de Karl Marx para explicar a vida social e o próprio curso da história humana foi, “sem dúvida, a importância capital (é bem o caso de dizer) do uso do saber tecnológico.” (2011:341).

É verdade que, na época de Marx, os empresários industriais ainda não se haviam lançado no campo do investimento tecnológico. Daí observar ele que (...): “Uma outra força produtiva, que nada custa ao capitalista é o poder da ciência (*scientific power*, no original), o que não o impede de explorá-lo. A ciência alheia é incorporada ao capital, do mesmo modo que o trabalho alheio”. Mas

a partir do momento em que, em fins do século XIX, os empresários capitalistas se deram conta da importância econômica da ciência aplicada para criação de vantagens competitivas, o investimento em pesquisa tecnológica tornou-se prioritário na grande empresa industrial. As empresas passaram a contratar com frequência os serviços profissionais de cientistas e técnicos e a criar laboratórios industriais, e os resultados assim obtidos, em termos de invenção de novos produtos ou novos processos de fabricação, foram regularmente protegidos por patentes, cujo âmbito de aplicação, graças à criação de organismos internacionais, como a Organização Mundial da Propriedade Intelectual e a Organização Mundial do Comércio, passou a abranger o mundo todo.

(...) Da mesma sorte, com o surgimento da sociedade de massas, na qual as relações pessoais são crescentemente impessoais, percebeu-se que a tecnologia da comunicação coletiva, sobretudo a partir do desenvolvimento da eletrônica, abria espaço a uma verdadeira indústria da manipulação da opinião pública, pelo controle dos meios de comunicação de massa. Com isso, as relações de exercício do poder político passaram a ser estruturadas segundo os critérios empresariais de eficácia e de custo-benefício, muito semelhante àqueles empregados na produção de bens (a chamada “política de resultados”). (Comparato, 2011:343-344).

Trata-se, com tal característica, de substrato, mesmo, para que Jeremy Rifkin, na contemporaneidade — ou pós-modernidade —, lance a instrução de que, num futuro breve, não se pagará, absolutamente, mais por propriedades, mas por acesso a bens e serviços, numa verdadeira reconfiguração do poder de troca, na qual “(...) tanto a propriedade física quanto intelectual têm mais probabilidade de ser acessadas pelas empresas do que ser trocadas.” (2001:4).

A divisão do trabalho manifesta-se de diversas formas; ocorre entre o homem e a mulher, com o trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola, cidade x campo, entre trabalho intelectual e material, mais tarde entre trabalho industrial e trabalho comercial e, concomitantemente, entre outras tantas formas de propriedade.

(...)

Para Marx e Engels, há uma relação entre os instrumentos de produção e as formas de propriedade. Os instrumentos de produção podem ser divididos em: (1) instrumentos de produção naturais; e (2) instrumentos de produção criados pela civilização, dos quais fazem parte tanto as máquinas como o próprio homem, pois ele se encontra como criador dos instrumentos de produção e também como um deles.

No caso dos instrumentos de produção naturais, em que os indivíduos estão subordinados à natureza, a propriedade da terra manifesta-se como domínio natural direto. Nesse caso, em que a divisão entre o trabalho material e intelectual ainda não ocorreu, o domínio do proprietário sobre os não-proprietários tem como base relações pessoais num contexto comunitário. (Gassen, 2007:163-164).

Mais uma vez, explicita-se um virtual diálogo entre Marx e Rifkin, a partir das ideias do primeiro acerca do “saber tecnológico” e os novos postulados do segundo sobre a “era do acesso”, quando este diz:

O sistema capitalista, cujo próprio *modus operandi* consistia em expandir mercados e facilitar a troca de propriedade entre vendedores e compradores, está passando por uma daquelas estranhas guinadas da História, na medida em que está realizando sistematicamente a tarefa de dismantelar seus princípios centrais e fundações institucionais. O capitalismo está se reinventando na forma de redes e começando a deixar os mercados pra trás.

(...) a propriedade tangível está se tornando cada vez mais marginal ao exercício do poder econômico, e a propriedade intangível está se tornando rapidamente a força definidora em uma era baseada no acesso. Idéias na forma de patentes, direitos autorais, marcas registradas, segredos comerciais e relacionamentos – estão sendo usadas para forjar um novo tipo de poder econômico composto de megafornecedores no controle de redes expandidas de usuários. (Rifkin, 2001:47).

Neste diapasão, arremata-se:

Uma sociedade incapaz de assegurar o direito de propriedade intelectual não dá nenhum incentivo a que pesquisadores e empresas se dediquem à resolução de problemas, que são importantes para a sociedade em seu conjunto. Se uma pessoa ou empresa não tem assegurado o retorno de seu esforço, de seu trabalho, ele se sente desestimulado em persegui-lo, com o resultado de que a taxa social de tal atividade, por não ter podido realizar-se ou por ter se realizado precariamente, será nula ou muito pequena. (Resenfield, 2008:61).

Assim é que a dicotomia entre *res* pública ou privada e *res* corpórea ou incorpórea, por exemplo, suporta, ainda, insolúveis questões jurídicas e, notadamente, socioculturais.

(...) embora o avanço tecnológico das últimas décadas tenha possibilitado um alastramento exponencial do trânsito de bens culturais, cujo acesso e consumo caracterizam o próprio desiderato da cultura nas sociedades atuais, expressiva parte da circulação desses bens tem sido feita por meio de práticas que (...) são acionadas por milhões de pessoas dos mais diferentes extratos sociais. (...) (Isso) traz à tona a existência de um embate entre um conjunto de direitos públicos, ligados ao acesso a cultura e informação, e uma ordem de direitos privados, referentes à propriedade de bens intangíveis e à exclusividade de sua exploração comercial. (Bezerra, 2014:19).

2.7.2.1. *O capitalismo cognitivo com resultado elementar*

A teoria do “capitalismo cognitivo” é representada por setores como a indústria de alta tecnologia, os negócios e serviços financeiros, os serviços pessoais, os media, as indústrias culturais, entre outros setores da nomeada “economia do conhecimento” ou “nova economia”. Caracteriza-se por tecnologias digitais, combinadas com altos níveis de trabalho cognitivo e cultural, da associação com os mercados de trabalho altamente flexíveis, característicos do “pós-fordismo” — ou “toyotismo” —, exatamente por coincidir com a diminuição da produção em massa, nos meados dos anos 1970, mormente nos países capitalistas avançados, tornando-se, pois, um sistema mais flexível da atividade produtiva.

Também referido como “terceiro capitalismo” — sendo o primeiro o “mercantilismo” e o segundo o “capitalismo industrial” — é uma teoria centrada nas mudanças socioeconômicas provocadas pela cibercultura, as quais têm transformado o modo de produção e a natureza do trabalho, numa perspectiva conceitual de sequência nítida ao diálogo entre Marx e Rifkin, acima provocado, qual desemboque do “saber tecnológico” — *“So far from representing a flight into idealism, a forgetting of the concrete materialist reality, the thesis of a growing ‘immaterialisation’*

of labour in capitalism is a form of updating the category of abstract labour in Marx.” (Boutang, 2011:33) — e da “era do acesso”, com uma maior geração de riqueza — comparativamente às duas fases anteriores, citadas —, com necessário fulcro no conhecimento e na informação — “competências cognitivas e relacionais”.

Apropriando-se novamente de Yann Boutang, em outra digressão, é possível vislumbrar conexão entre vários dos conceitos aqui abordados, inclusive para além deste subitem.

El capitalismo cognitivo se encuentra en su fase de acumulación primitiva, en el sentido de que el conjunto de los derechos de propiedad instaurados entre los siglos XVII y XVIII, y a partir de los cuales ha razonado la economía política clásica – y que a su vez ha contribuido a perfeccionar y legitimar –, constituye un límite infranqueable para la inscripción del potencial del desarrollo de las fuerzas productivas de la actividad humana en una trayectoria de crecimiento regular y en el marco de un compromiso institucional con las fuerzas de la vieja economía.

(...)

Cuando hablamos de derechos de propiedad nos referimos en primer lugar a los derechos de propiedad concebidos esencialmente como el movimiento de los cercamientos – la apropiación y expropiación –, es decir, la delimitación estricta de cómo el uso – usus –, la valorización – el fructus o renta que se puede obtener – y la alienación – abusos – pueden ser reunificados y pueden constituir el previo indispensable de los mecanismos del mercado y de los precios.

(...)

El terreno del software libre (...) ofrece un ejemplo de esta nueva frontera jurídica. Precisamente porque no se contenta con abrir el acceso a los códigos-fuente de un software, la licencia GPL (copyleft) (...) innova. Produce propiedad social y colectiva utilizando el derecho comercial. El copyleft no es un régimen de apertura del código fuente (open source), sino un derecho de propiedad particular, un derecho que instala en el corazón del derecho privado –utilizando las prerrogativas que confiere ese derecho – un elemento crucial del derecho público: la prohibición de privatizar para uso mercantil los productos derivados de un software que se deja copiar libremente. Esto puede interpretarse como la invención, en el dominio del copyright y de la patente, de un equivalente del derecho moral de continuidad. La mercantilización de un producto construido a partir del software libre, cuya arquitectura y cuyos códigos de información han sido liberados, es juzgada contraria a la naturaleza profunda de la obra mientras que quien detenta el copyright, aunque quede debilitado al aceptar renunciar a los productos patrimoniales de su obra, es reforzado al dotarle de un derecho moral reconocido en el copyleft, ya que este derecho está también especificado con mucha precisión. (Boutang, 2004:111-116)

Neste mesmo diapasão, arremata-se duas significativas depreensões do, então, nomeado “cognitariado”, a saber:

1. A natureza cada vez mais pública da informação enquanto bem;
2. O fim do monopólio na retenção dos dados como bens de capital e instrumentos de trabalho, sobretudo devido à não mais dificuldade — técnica e financeira — de se copiar informação.

2.7.3. Utilitarismo em Jeremy Bentham e John Stuart Mill

Dita como teoria teleológica, o utilitarismo, já ensinava William Frankena, supera as teorias deontológicas — embora com atribuição à Jeremy Bentham —, sobretudo, ao avançar na consideração da “promoção do bem”; ora, “Nada pode parecer mais aceitável do que o certo corresponder à promoção do bem geral”, conclui; e indaga: “Por que não serão nossas ações e nossas regras, se regras devemos ter, determinadas a partir da indagação de quais dela produzem ou podemos esperar que produzam a maior porção de bem em relação ao mal?” (1981:49).

O utilitarismo é a corrente de pensamento reformista que forjou a consciência filosófica e científica inglesa dos séculos XVIII-XIX, se expandindo para conquistar sequazes em todas as partes do mundo. O utilitarismo é ainda hoje a bandeira de muitas políticas e a orientação básica da legislação de alguns países. Em suas origens, no século XVIII, o utilitarismo nasce em meio a uma notória prodigalidade de tendências, sendo que quase todas se destacam pelo desapego e pela crítica aos modelos preestabelecidos de pensamento (...). (Bittar, 2010:350).

Talvez por isso, Fábio Comparato associa sua cientificização — expressa, inclusive, em linguagem matemática, como visto alhures, quando da descrição dos princípios éticos de Bentham, por Luis Peluso (1998) — à revolução científica por qual passou, sobretudo, a Europa do século XVII, “(...) com o aperfeiçoamento do método experimental, a criação do cálculo infinitesimal e a descoberta dos primeiros princípios da mecânica celeste, por obra de Kepler, Galileu, Leibniz, Pascal e Newton.” (2006:270).

É, pois, uma corrente filosófica e ética baseada na ruptura — de dogmas religiosos, por exemplo — e na reforma — de pensamentos econômicos, políticos, sociais, filosóficos e científicos —, com reflexos liberalistas acentuadamente simbolizadas no *laissez-faire* e *laissez-passer*.

Insere-se, portanto, o utilitarismo, em um contexto tal em que preponderavam os movimentos reformistas e iluministas, de contestação dos dogmas tradicionais e construção de modelos pragmáticos de pensamento e organização social. (Bittar, 2010:351).

O já comentado projeto ético de Bentham, consoante Peluso, “(...) pode ser expresso em seis princípios fundamentais.” (1998:24), aqui codificados com (P), para princípios, e (R), para regras morais, quais sejam:

- I Princípio da Utilidade:
 - P1. Todo ser humano busca sempre o maior prazer possível.
 - R1. Busque sempre o prazer e fuja da dor.

- II Princípio da Identidade de Interesses:
 - P2. O fim da ação humana é a maior felicidade de todos aqueles cujos interesses estão em jogo.
 - Obrigações e interesses estão ligados por princípio.

R2. Aja de forma que sua ação possa ser modelo para os outros.

III Princípio da Economia dos Prazeres:

P3. A utilidade das coisas é mensurável e a descoberta da ação apropriada para cada situação é uma questão de aritmética moral.

R3. Faça o cálculo dos prazeres e das dores e defina o bem em termos numéricos.

IV Princípio das Variáveis Concorrentes:

P4. O cálculo moral depende da identificação do valor aritmético de sete variáveis: Intensidade/Duração/ Certeza/Proximidade/Fecundidade/Pureza/Extensão.

R4. Procure maximizar a objetividade e a exatidão de suas avaliações morais.

V Princípio da Comiseração:

P5. O sofrimento é sempre um mal. Ele só é admissível para evitar um sofrimento maior.

R5. Avalie o sofrimento alheio.

VI Princípio da Assimetria:

P6. Prazer e dor possuem valores assimétricos, pois a eliminação da dor sempre agrega prazer.

R6. Escolha sempre a ação que resulta na maior quantidade de prazer, agregando o prazer da eliminação de sofrimento. (Peluso, 1998:24-25).

É também de Peluso uma das sentenças acerca do utilitarismo que mais bem pode ser reapropriada e atualizada — podendo, no jargão da cibercultura, ser, até, “remisturada” — ao contexto do *hackerismo*, conforme digressões expostas em 2.7.4.

(...) Todos buscam seu próprio prazer e fogem da dor. Esse princípio hedonista, ainda que pareça egoísta em sua primeira formulação, contém a base para a construção de uma ética altruísta. Pois é a busca do próprio prazer que leva o agente a recusar cursos de ação que resultem em sofrimento para os outros. Quando a preferência do agente estiver associada a sofrimento nos outros, ele responde por esse sofrimento. Nesse sentido, há que se computar o fato de um curso de ação resultar em certa quantidade de sofrimento de outros seres. Somente é moralmente preferível o prazer que resulte em sofrimento para os outros, quando formos capazes de encontrar um curso de ação que resulte em sofrimento menor. A escolha de um curso de ação que resulte em sofrimento desnecessário não é, por razões egoísticas, a ação moralmente preferível. É mais prazeroso para o agente a ação que traz o maior volume de felicidade associado com o menor grau de sofrimento para os demais. Nesse sentido, a ética utilitarista consiste num projeto moral altruísta. (Peluso, 1998:25-26).

Em suma, são as boas ações que tendem a promover o prazer, a felicidade — aliás, esta, inclusive, é tida como sinônimo de utilidade —, já as más, tendem a promover o oposto, qual seja: a dor, o sofrimento.

O próprio John Stuart Mill, de quem Bentham foi padrinho e mentor — ambos considerados os sistematizadores do próprio princípio da utilidade —, acerca da felicidade e da dor, assevera:

Tenho me detido neste ponto, como sendo uma parte necessária de uma concepção perfeitamente justa de Utilidade ou Felicidade, considerada como a norma da conduta humana. Mas não é, de forma alguma, uma condição indispensável para a aceitação do padrão do utilitarismo; pois tal padrão não é a maior felicidade do próprio agente, mas a quantidade maior de felicidade conjunta; e se possivelmente houver dúvida que um caráter nobre é sempre mais feliz por sua nobreza, não

poderá haver nenhuma dúvida de que ele faz outras pessoas mais felizes, e que o mundo em geral ganha imensamente com ele. O Utilitarismo, portanto, poderia apenas obter sua finalidade através do cultivo universal da nobreza de caráter, mesmo se cada indivíduo apenas se beneficiasse pela nobreza de outros e a sua própria, no que diz respeito à felicidade, fosse uma mera consequência do benefício. Mas a simples declaração de tal absurdidade, como esta última, torna desnecessária toda refutação.

De acordo com o Princípio da Maior Felicidade, como explicado acima, a finalidade elementar, com referência ao qual e por causa do qual todas as coisas são desejáveis (quer estejamos considerando nosso próprio bem ou de outras pessoas), é uma existência isenta tanto quanto possível de dor, e tão rica quanto possível de prazeres, tanto no que se refere à quantidade quanto à qualidade, é a preferência sentida por aqueles que, por causa de suas oportunidades de experiência, por causa também de terem o hábito de tomar consciência de si próprio e de praticar a introspecção, estão melhores equipados com os meios de comparação. Sendo assim, de acordo com a opinião utilitarista, a finalidade da ação humana, é também necessariamente o padrão da moralidade; que pode, portanto, definir as normas e preceitos para a conduta humana, cuja observação daquilo que uma existência tal como tem sido descrita possa ser, na maior escala possível, assegurada a toda a humanidade; e não apenas a ela, mas até onde a natureza das coisas admite, a toda criação sensitiva. (Mill, 2007:27-28).

Às ideias acima, acrescenta Mário Sottomayor Cardia que ao direito à satisfação de um individual interesse, implica igual direito a todos de prosseguir, exceto na medida impeditiva dos inevitáveis limites humanos, ao que ele chama de “ponderação do interesse geral”. Contudo, ressalta: “Obviamente, não foi precisamente isso que Mill escreveu. Nem mesmo o que terá pensado.” (1998:172).

(...) Este pequeno exercício interpretativo tem todavia o alcance, e apenas esse, de sugerir que os conceitos de interesse de cada um e de interesse geral como conceitos de sentido antagônico terão eventualmente estado, de alguma forma, presentes já no espírito do grande lógico que infelizmente tão breve, mas fecunda, atenção consagrou aos problemas da ética. (Cardia, 1998:172)

2.7.4. Ética *hacker* em Steven Levy e Pekka Himanen

Introduz Assis Medeiros, que a cultura *hacker* é caracterizada sob três aspectos. O primeiro é o contexto histórico do nascimento de sua denominação, advinda dos EUA, nos anos 1950, nas bases ideológicas das lutas pela democratização da informação, desmembradas — como demonstradas, a seguir, nas “gerações” — em momentos determinantes das décadas seguintes. Para o autor, naquele instante, “Um dos principais aspectos abordados foi a característica anticapitalista que permeia o comportamento e a ação dos **hackers**.”, os quais se revelam, já desde o início de sua qualificação, “(...) entre outras coisas, pela forma nada convencional com que tratam temas como trabalho e dinheiro.” (2002:3). Como correlacionado por Renata Aspis (2012), para o capitalismo, “o tempo é dinheiro”; para um *hacker*, “o tempo é sua vida”, qual necessidade assumida e autodeterminada flexibilidade do tempo, ou seja, liberdade.

Noutros termos — metaforicamente — pode-se dizer que o capitalismo é escravo de *Chronos* e o *hackerismo* é senhor de *Kairós*.

O segundo aspecto a ser considerado acerca da cultura *hacker* é o papel, muito (ou quase sempre) deturpado e maledicente com que a imprensa — leia-se grande media — trata o tema, reputando a condição generalizadamente criminal à questão, buscando enquadrar os *hackers* como tipos perigosos e antissociais.

Um livro muito importante na análise deste fenômeno é *Hackers: Crime in the Digital Sublime*, do sociólogo **Paul A. Taylor**. Neste livro, **Taylor** faz uma análise da cultura **hacker** mostrando como esses guerreiros da informática foram transformados em “criminosos” pelo uso exagerado do termo na grande imprensa. (Medeiros, 2002:34).

O último e terceiro aspecto introdutório a ser considerado é a formação das novas gerações de *hackers*, baseadas nos “nativos digitais” — termo reputado por John Palfrey (2011) ao Norte-Americano Marc Prensky —, isto é, nos nascidos já na era da Internet — num contexto educacional, os chamados “Aprendizes do Novo Milênio”.

De volta ao conceito, ensina Steven Levy (2010) que o termo *hacker* surgiu no *Massachusetts Institute of Technology* — MIT —, num clube de estudantes aficionados por ferromodelismo — *Tech Model Railroad Club*.

There were two factions of TMRC. Some members loved the idea of spending their time building and painting replicas of certain trains with historical and emotional value, or creating realistic scenery for the layout. This was the knife-and-paintbrush contingent, and it subscribed to railroad magazines and booked the club for trips on aging train lines. The other faction centered on the Signals and Power Subcommittee of the club, and it cared far more about what went on under the layout. This was The System, which worked something like a collaboration between Rube Goldberg and Wernher von Braun, and it was constantly being improved, revamped, perfected, and sometimes “gronked” – in club jargon, screwed up. S&P people were obsessed with the way The System worked, its increasing complexities, how any change you made would affect other parts, and how you could put those relationships between the parts to optimal use. (Levy, 2010:8).

Daí, quando alguém conseguia realizar um trabalho com inovação, estilo e habilidade técnica, dizia-se que a tarefa havia sido realizada com talento de “*hacking*”.

Inicia-se, pois, as “gerações” aludidas, a saber: a primeira nasceu no próprio MIT e foi responsável pelo aprimoramento dos primeiros *software*; a segunda surgiu na década de 1970, com forte influência da contracultura, com bandeira na democratização da informática e contra o monopólio da *Internacional Business Machines* — IBM; a terceira geração é formada majoritariamente por programadores de *games*, nos anos 1980, sobretudo quando estes passaram a ser jogados *online* via BBS; por fim, a quarta geração, baseada nos anos 1990, tem como gatilho as redes telemáticas, agora usadas de forma massiva e comercial — notadamente com a Internet e seus

protocolos *web*. São às terceiras e quartas gerações atribuídas as maledicência mais corriqueiras, o que explica a construção, por Eric Raymond (1996), do verbete “*cracker*”, termo usado exatamente para designar o indivíduo que quebra (ou racha) — *to crack* — um sistema de segurança, de forma ilegal ou aética.

De fato, todo o problema de invasão de sistemas e apropriação ilícita de informações, com seus casos veementemente divulgados pela mídia, passa a ocorrer a partir da década dos anos 80 do século XX, bem depois da criação da Internet e do sistema operacional *Unix* no final da década dos anos 60. Não podemos esquecer que naquela época o mundo ocidental estava sendo regido por Ronald Reagan nos EUA e Margareth Thatcher no Reino Unido, operando conjuntamente para o final do Estado de Bem-Estar Social, rumando para o final da Guerra Fria e conseqüente “triunfo” do capitalismo como conhecemos hoje: financeiro, microcomputadorizado, de controle. Há, a partir daí e até hoje uma insistência crônica dos Estados, muito divulgada através da imprensa, em criminalizar os *hackers*. (Aspis, 2012:12).

A construção cultural do *hackerismo*, assim, enquanto prática social, bem como a própria política dos *hackers* — notadamente como qualquer outro grupo organizado —, pode ser contextualizado a partir de eixos éticos.

Estes princípios nasceram inspirados na convivência dos estudantes com o que pode ser chamado de “o primeiro computador pessoal” o **TX-0** (ou simplesmente **Tixo**, como ficou mais conhecido entre eles). **Tixo** se transformou num ícone de liberdade para aqueles estudantes do MIT. (Medeiros, 2002:41).

Um os mais importantes autores a traçar tais bases principiológicas foi Steven Levy — já citado. Para o autor, “*even in the days of the TX-0, the planks of the platform were in place.*” (2010:28). *The Hacker Ethic*:

1. *Access to computers — and anything that might teach you something about the way the world works — should be unlimited and total. Always yield to the Hands-On Imperative!*;
2. *All information should be free;*
3. *Mistrust Authority — Promote Decentralization;*
4. *Hackers should be judged by their hacking, not bogus criteria such as degrees, age, race, or position;*
5. *You can create art and beauty on a computer;*
6. *Computers can change your life for the better.*

Surely everyone could benefit from experiencing this power. Surely everyone could benefit from a world based on the Hacker Ethic. This was the implicit belief of the hackers, and the hackers irreverently extended the conventional point of view of what computers could and should do — leading the world to a new way of looking and interacting with computers. (Levy, 2010:8).

Outro autor a tratar com acuidade a ética *hacker* é Pekka Himanen (2001), o qual desenvolve extensa análise acerca do temário sob as perspectivas do trabalho e do dinheiro. Na teoria de Himanen, é possível se enxergar elementos da ética utilitarista — traçada alhures — mormente quando da defesa da tese de que os *hackers* possuem uma visão particular com ênfase muito mais ávida no prazer em realizar que no ganho correlato.

These hackers want to realize their passion together with others, and they want to create something valuable to the community and be recognized for that by their peers. And they allow the results of their creativity to be used, developed, and tested by anyone so that everyone can learn from one another. (Himanen, 2001:140).

Acerca dessa filosofia, Assis Medeiros — em remate — tece interessante comentário:

(...) Para **Himanen**, os **hackers** possuem uma forma diferenciada de encarar o trabalho e o dinheiro. Diante do trabalho, os **hackers** se posicionam com “paixão e liberdade”. Sobre o dinheiro, (...) (não o veem) como um valor em si, mas como motivação para que possam estabelecer metas de valor social e franqueza (...). Isso significa dizer que os **hackers** procuram desenvolver trabalhos que visam o bem comum da sociedade. No caso específico da atual sociedade da informação, eles seriam uma espécie de herói, que lutam contra o monopólio da indústria do software e a perda da privacidade (hoje ameaçada pelo comércio eletrônico e pelo Estado). (Medeiros, 2002:44-45).

Indaga-se, pois: diretamente de uma “*Sherwood*” virtual, seriam os *hackers* os “*Robins Hoods*” — “Robins” dos Bosques — da nova era? Pelo sim, pelo não — qualquer que seja a resposta —, presos às suas construções filosóficas, enquanto mítica personagem, talvez as seguintes cinco características — normas de condutas —, introduzidas por Steven Levy, possam aproximá-los simbolicamente ao aludido “herói” (ou errante ladrão) Inglês. São elas:

1. Abertura;
2. Compartilhamento;
3. Descentralização;
4. Livre acesso aos computadores;
5. Melhoria do mundo.

Aproximando as características acima elencadas a uma perspectiva educacional, Márcia Figueiredo *et. alii.* comentam que, “(...) o elemento básico também é a informação que hoje, graças a tecnologia está disponível a qualquer um, fazendo com que o educador deixe de ser a única fonte. Além de livre, a informação tem que ser contextualizada para que se transforme em conhecimento.” (2012:37). Todavia:

Ter informações livres, não é suficiente para garantir uma boa educação, é necessário garantir o acesso irrestrito a todas as classes sociais. Satisfeita esta condição, é necessário capacitar às

pessoas nestas tecnologias a fim de que possam usufruir das informações disponíveis na rede mundial. Desta forma, serão integrados novos conhecimentos, novas culturas, ideais, crenças e desejos. Como elemento transformador, a educação deve proporcionar às pessoas condições para enfrentarem os desafios do mundo virtual. (Figueiredo *et. alii.* 2012:37).

Do mesmo modo, Pekka Himanen busca elencar o que se nomeia “valores” — também no sentido de “princípios” — dos *hackers*. “Esses princípios dos hackers possibilitaram a construção do ciberespaço, que, com os aparatos tecnológicos digitais, possibilitou intrinsecamente a emergência de novas linguagens e de novas práticas de produção de conhecimentos e de culturas.” (Preto, 2010:312).

Em número de sete, são eles:

1. Abertura;
2. Atividade;
3. Consideração;
4. Criatividade;
5. Liberdade;
6. Paixão;
7. Valor social.

E, por fim, se a ética *hacker* não se fizer presente enquanto prática, que a faça, pelo menos, ao guerreiro entusiasta, um simulacro, a buscar novidades e a alimentar curiosidades, exaltantes à vontade de aprender cada vez mais.

Todos os professores desejam que seus alunos tenham sede de aprendizado e para isto precisam trabalhar as questões do *hackerismo*, pois considerando o *hackerismo* em termos de motivação humana e vida social em grupo ligada ao pertencimento e reconhecimento, além da diversão, estando ligada a dimensão da paixão, ou seja, a condição de ser motivado por algo internamente interessante, estimulante, alegre e que seja compatível com seus desejos e interesses pessoais, temos requisitos necessários para avançar com o aprendizado mediado pelas tecnologias da informação e comunicação.

E espírito da ética *hacker* no que rege a colaboração e difusão do conhecimento favorece os entusiastas nas suas atividades de construção do conhecimento e antes de tudo na autoria e produção de conhecimentos que exigem, além de muito interesse por parte de professores e alunos, exige muito estudo prévio para composição destes novos conhecimentos inerentes a realidade de cada educando. (Souza, 2012:79).

Diante do exposto — em conexão aos construtos divagados em 2.7.1, 2.7.2 (com 2.7.2.1) e 2.7.3 —, sustenta-se a base teórica — ora pressuposta — de que o *hackerismo* e sua ética fulcram-se numa perspectiva liberalista, com fundamentos teóricos advindos do contrato social para — outrossim — tecerem significância prática quanto à acumulação do saber tecnológico, como resultado de uma nova economia — cognitiva-cultural —, com apontamento ao interesse comum,

coletivizado e colaborativo, cujo resultado — consoante já exposto — funda-se, na “paixão” e no desejo do “bem” — no sentido utilitarista de prazer, felicidade —, enquanto sentido moral.

3. Campo netnográfico

Com fulcro imediato na digressão exposta em 1.2.1, quando da abordagem à amostragem qualitativa em ambiente *web*, aqui então aplicada, cuja metodologia corresponde à netnografia — *vide* 1.2.2 —, pontua-se, no presente capítulo, campo no qual se depurou, consoante objetivos gerais e específicos da presente Tese e argumentos explanados alhures, as seguintes investigações, apontadas a militantes/professores/investigadores, especificadamente juristas, comunicólogos, sociólogos, partícipes de iniciativas de promoção/gerenciamento de REA e/ou outras ações de apoio/fomento à Educação Aberta, sendo optado, por quesito de aproximação perceptual — notadamente muito mais subjetiva, dados os critérios objetivos apontados em 1.1.1, *in fine*, ainda que arbitrada numericamente em razão de uma abstrata proporcionalidade amostral —, por se escolher quatro Portugueses e quatro Brasileiros, tomados como exemplificação enquanto referentes comportamentais das expressões éticas suscitadas, e por cujos motivos tornaram-se foco:

1. Motivações para disponibilização de produção intelectual na *web*;
2. Relações educação-ciberespaço enquanto ferramentas metodológicas de construção do conhecimento;
3. Questões de direitos de autor na *web* — ocorrências de licenças;
4. O que é (e como é) disponibilizado — material autoral — na Internet;
5. O que se pode alcançar, conseguir e/ou realizar com tal disponibilização.

São eles:

Portugueses:

1. Boaventura de Sousa Santos (Universidade de Coimbra);
2. João Manuel Messias Canavilhas (Universidade da Beira Interior);
3. Joaquim Mateus Paulo Serra (Universidade da Beira Interior);
4. Manuel David Rodrigues Masseno (Instituto Politécnico de Beja).

Brasileiros:

5. Carla Eugenia Caldas Barros (Universidade Federal de Sergipe);
6. Cláudio Simão de Lucena Neto (Universidade Estadual da Paraíba);
7. Denis Borges Barbosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro);
8. Sérgio Amadeu da Silveira (Universidade Federal do ABC — São Paulo).

Note-se que há ainda o acréscimo de dois nomes, um de Espanha e outro de Itália — este, radicado em Portugal —, em razão da tipicidade na qual operam a publicização de suas produções,

com similitude aos demais netnografados, mas também, sobremaneira, devido à circulação transnacional que desempenham, com participações e influências acadêmico-científicas tanto em Portugal como no Brasil, interfaceando, por assim dizer, ambas perspectivas — se não unas, aqui concluídas. São eles:

Espanhol:

9. Guillermo Palao Moreno (Universitat de València).

Italiano:

10. Vania Baldi (Universidade de Aveiro).

3.1. Considerações iniciais sobre a amostra

A escolha da amostra sucedeu uma inevitável dificuldade inicial vivificada, qual seja a catalogação, propriamente dita, dos militantes/professores/investigadores netnografados, mormente pela inata característica — seguramente a sua mais evidenciada qualidade — que tanto desambigua quanto confunde, a saber: a ubiquidade típica do ciberespaço. Senão a já boa representatividade de exemplos — ainda que se sempre cogitasse em maior volume —, como a quantidade de sítios, portais, perfis e ambientes virtuais passíveis de composição do universo, mas também pela já existência de inúmeras ações ora desenvolvidas, inclusive com recursos provindos de financiamentos públicos, privados e terceiro setor — a exemplo de iniciativas como o Instituto Educadigital (do Brasil) — que, por não se alinharem detidamente à base teórica consoante aqui utilizada, sobretudo o *copyleft* e o utilitarismo-*hackerismo*, não poderiam servir de resposta à pergunta problema, o que macularia a intenção inicial da investigação, ora pondo-a em vício.

Por análogas razões, também foram excluídas plataformas *e-learning*, inclusive reputadas bem sucedidas enquanto exemplo de performance no uso dos media para educação, tais como o *Khan Academy*, o *Veduca*, o *Coursera* e o *Udacity* — nas quais a existência proeminente da figura do *copyright* em seus conteúdos se mostrou, necessariamente, um componente decisivo ao descarte.

Ademais, malgrado legítimas importâncias sociais, tal qual na acima citada ONGD Brasileira — Organização não Governamental para o Desenvolvimento; no Brasil, apenas Organização não Governamental —, restou-se necessário também excluir outros projetos coletivos, muito embora estejam — pela importância incontestada — aqui exemplificados a partir de uma lista — ainda mais extensa que a ora apresentada — disponibilizada pela comunidade REA-Brasil via <http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/iniciativas-rea/> (acesso em 17 de Setembro de 2015), na

qual ações, projetos e/ou iniciativas, todos com licenciamento aberto, compatíveis com a definição e a filosofia dos REA, mostram-se elencados de modo a expor diferentes níveis de amplitude e aplicação, uns mais internacionalizados e, pois, mais consolidados, outros, ainda embrionários, mas com relevância principiológica meritória, contudo sem circunstância, todavia, coadunada à presente Tese, mesmo que se instando o devido destaque.

Sequem:

1. Banco Internacional de Objetos Educacionais
2. *College Open TextBooks*
3. *Connexions*
4. Currículo+
5. Curriki
6. *Design Thinking* para Educadores
7. Dia a Dia Educação
8. *DiscoverEd*
9. Domínio Público
10. *DudaLibrary*
11. Educopédia
12. Edukatu
13. *eGranary Digital Library Project*
14. Embrião
15. *Encyclopedia of Life*
16. Escola Digital
17. ETUDES
18. e-Unicamp
19. *Flat World Knowledge*
20. Folhas
21. *Folksemantic*
22. Fotopedia
23. *FreeSound*
24. *GeoRed*
25. *Hippocampus*
26. *Hub-Ed* Educação Conectada

27. Internet Archive
28. Jamendo
29. Jorum
30. Loro
31. Mais Recursos Educacionais
32. *Maricopa Learning Exchange*
33. Matemática em Foco
34. Memória de Elefante
35. MERLOT
36. *MIT OpenCourseWare*
37. Moodle
38. OBAA
39. *OER Remix: The Game*
40. OER@AVU
41. OLCOS
42. *Open Learn*
43. *Open Learning Initiative*
44. *Oportunidad*
45. *P2P University*
46. Portal do Professor
47. Portal TECA
48. Programaê
49. REA Dante
50. Rede Interativa Virtual de Educação
51. Repositório Digital Centro de Referência Paulo Freire
52. RIPE
53. SAKAI
54. *Scielo Books*
55. *SMETE Digital Library Collection*
56. Temoa
57. *The Alexandria Archive Institute*
58. Unesp Aberta

59. *Wikimedia Commons*

60. *Wikiversidade*

Desconsiderando-se, pois, a apropriação de ações, projetos e/ou iniciativas como as acima citadas, bem como situações congêneres, inclusive a ocorrência de necessariamente outras tantas já bem sucedidas ou em vias de êxito, a construção da amostra passou a focar uma intenção científica bastante típica — enquanto singularidade — da presente investigação, alinhada, notadamente, à base filosófica do *copyleft* e à ética utilitarista-*hackerista* a ser cooptada nas tessituras de cada “ciberação” — daí o conceito de ciberativismo —, às vezes feitas, inclusive, de forma despretensiosas, contudo pujantes, transformadoras, capazes de, nestas “singularidades” da ação, paradigmaticamente uma nova forma de se recepcionar o conhecimento produzido, ora *copyright* — fechado, juridicamente tutelado, encapsulado em forma de *res* —, em uma remodelagem que perpassa a própria noção de “ter” — *dominium* — ressurgida na lógica do *communis, res communis, creative commons*, a potencializarem, na flexibilização do acesso, da cópia, da remistura e da redistribuição, uma nova forma de se pensar e, pois, e em consequência, de se aprender e, de então, de se retirar de inércia o *status quo*, numa nova práxis educativa.

Assim, se não o próprio agente investigador — despretensioso *hacker* investigador —, o ideal alvo para a construção do cenário da netnografia que aqui se apresenta, sem dúvida, são os próprios atores principais desse processo: professores, investigadores, autores, ativos na Internet — em sítios pessoais, redes sociais, redes de compartilhamento de arquivos, *blogs, microblogs* etc. —, geradores de conteúdo próprio, que disponibilizam produção e, com isso, estimulam a prática da partilha, que permitem e fazem comentários em textos seus e de terceiros, que alimentam e participam de listas de discussão, que usam conteúdo multimídia e, a partir dela, praticam a remistura; que respeitam os direitos de autor, mas entendem que, aos mesmos, devem e existem limites legais que condicionam usos lícitos sob os mais variados pretextos e contextos, sobretudo educacionais.

À presente amostra, então, poderiam figurar muitos bons nomes: respeitados doutores, jovens promissores, catedráticos mestres, consagrados investigadores, expressivas personalidades, subversivos pensadores, professores ordinários. Com fulcro nos critérios objetivos apontados em 1.1.1, *in fine*, a escolha, em si, se deu por razões absolutamente subjetivas, a exemplo da significância acadêmica que o investigado possui em face da área que representa à hombridade pessoal com que o investigado trata seus discípulos, de modo que a indicação dos doutos personagens netnografados pode ser vista, também, como um referente à homenagem aos mesmos.

3.2. Desenho da apresentação dos dados

Através de captura de ecrãs, buscou-se selecionar publicações acadêmicas da amostra, ora reputada como ações de ciberativismo — manifestadas, por exemplo, por meio da explicitação de licenças *copyleft* ou expressões ideológicas apropriáveis pelo movimento *hackerista* — em sítios pessoais e docentes, perfis profissionais e de redes sociais e colaborativas, observando-se tanto a atividade singular do investigado — enquanto agente ativo — mas, também, e para além, o grau de aceitação e entendimento subjetivos do público-alvo imediato — qual seja, o internauta — que compartilha, “curte” e comenta a atividade do autor — agente ativo. Às imagens — objetos, aqui, necessariamente estáticos — antecedeu-se uma busca vinculada às notórias bases de dados da rede mundial de computadores, notadamente o *Google* (geral) e o *Google Scholar* (acadêmico); aqui usou-se a extensão *Awesome Screenshot*, aplicada ao *Google Chrome*, que faculta desde a captura integral do sítio, a apenas a área visível do ecrã, bem como a seleção das partes desejadas, com a possibilidade — se fosse o caso — de sinalização, sublinhamento e circulação de trechos a destacar.

Insta lembrar, consoante já enunciando em 1.4, que, para os sítios selecionados, não se condicionou limitação quanto ao escopo analítico, em função do uso, mesmo que diminuto, do método das análises de redes sociais e de *hiperlinks* — *social network analysis* — e, sobretudo, em face da teoria fundamentada nos dados — *grounded theory* — que, embora datada cientificamente já desde os anos 1960, ainda permanece envolta em brumas de desconfiança, especialmente junto aos investigadores mais conservadores, recalcitrantes em romper com as tradicionais metodologias apenas quantitativas. Por ser, pois, uma teoria indutiva, que se baseia em uma análise sistemática dos dados — pelo nome, “fundamentada nos” —, o investigador, de posse destes, comparando-os e (de)codificando-os, consegue deles, extraíndo regularidades, fazer “emergir” a inatas conclusões.

In theoretical sampling, no one kind of data on a category nor technique for data collection is necessarily appropriate. Different kinds of data give the analyst different views or vantage points from which to understand a category and to develop its properties; these different views we have called slices of data. While the sociologist may use one technique of data collection primarily, theoretical sampling for saturation of a category allows a multi-faceted investigation, in which these are used, or the types of data acquired. (Glaser & Strauss, 2006:65).

Assim, as exposições constantes de 3.2.1 até 3.2.10, a seguir, exemplificaram uma sequência de capturas de ecrã sem conexões aparentes entre si; todavia, suas junções tornam-se evidentes quando concatenadas às observações, ao fim, analisadas, já esboçadas desde então, quando da indução dos elementos reputadamente simbólicos, ensejadores da “coleção de dados”, as quais, mais uma vez — relembra-se Bardin (2011) — obedeceram regras da análise de conteúdo.

3.2.1. Boaventura de Sousa Santos



Boaventura de Sousa Santos

Boaventura de Sousa Santos é um Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. [Wikipédia](#)

Nascimento: 15 de novembro de 1940 (74 anos), Coimbra, Portugal

Educação: Universidade Yale (1970–1973), Universidade Yale (1969–1970)

Obras

Ver mais 10

				
Um discurso sobre as... 1987	Pela Mão de Alice - O Social e o... 1994	A gramática do tempo... 2008	Introdução a uma ciência p... 1989	A crítica da razão indolente... 2000

Feedback

Figura 1: Resumo biográfico gerado automaticamente pelo *Google*.

É interessante observar que a notoriedade do Professor Boaventura de Sousa Santos é tamanha que seu nome resultou em aproximadamente 500.000 resultados, em 0,40 segundos — levando-se ainda em consideração que tal busca foi feita em um servidor “google.com.br” e não “.pt”, o que poderia até supor um maior volume no registro.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=Boaventura+de+Sousa+Santos&oq=Boaventura+de+Sousa+Santos&aqs=chrome..69i57j69i59j0l4.1212j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8 (acesso em 23 de Setembro de 2015).

Colunista



Boaventura de Sousa Santos

Boaventura de Sousa Santos é sociólogo e professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Portugal).

Últimas Colunas

22/09/2015 - Porque a oposição venceu as eleições sindicais na UFRJ

20/09/2015 - Uma outra forma de resolver os

16/09/2015 - Não há escolh

21/08/2015 - Silêncios ruid

16/08/2015 - Para ler em 2

23/07/2015 - Testes fatais

20/07/2015 - Carta aberta à

29/06/2015 - Carta aberta à

24/06/2015 - O Contra-sen

29/04/2015 - A estranha le

05/04/2015 - Outro Mundo

04/02/2015 - Syriza: a seg

13/01/2015 - Charlie Heb

22/12/2014 - A Terceira Gu

17/12/2014 - Carta aberta às autoridades brasileiras e

18/11/2014 - A onda Podemos

05/11/2014 - Brasil: A Grande Divisão

12/10/2014 - Apoiar a Presidenta Dilma é um ato de c

15/09/2014 - O que está em jogo no Brasil

17/08/2014 - Acusemos Israel

24/07/2014 - Celebrar a Ciência e a Cidadania

21/05/2014 - A saída limpa...da Europa

07/05/2014 - A Revolução cidadã tem quem a defende?

13/03/2014 - A novidade que veio da Índia

08/01/2014 - As doces vinhas da ira

28/12/2013 - Alternativas em busca de autor

07/12/2013 - Décima primeira carta às esquerdas: extrativismo ou ecologia?

25/11/2013 - Décima carta às esquerdas: Democracia ou Capitalismo?

18/10/2013 - As lutas do mundo

Colunista

21/08/2015 - Copyleft



Boaventura de Sousa Santos

Silêncios ruidosos

Colunista

16/09/2015 - Copyleft



Boaventura de Sousa Santos

Não há escolh

Por maioria esmagadora, Partido Trabalhista acaba esquerda da história do L



05/08/2015 - A urgência política pede uma direção de transição no PT

05/08/2015 - Humilhação pedagógica

05/08/2015 - Taxa de juros: outra jabuticaba?

02/08/2015 - A volta das marchadeiras

28/07/2015 - Desafio permanente: cuidar de si mesmo

23/07/2015 - Testes fatais

23/07/2015 - Havana em Washington e os EUA nos

Figura 3: Coluna do Professor Boaventura de Sousa Santos no Portal “Carta Maior”. Textos explicitamente em *copyleft*.

[العربية](#) [Español](#) [Français](#) [Italiano](#) [Português](#) [Português](#) [Svenska](#) [Türkçe](#)

[Sobre a Rede](#) [Como participar?](#) [RSS](#)

Voltairenet.org

[EM DESTAQUE](#) [RUBRICAS](#) [DOSSIÉS](#) [PARCEIROS](#) [ARQUIVO](#)

[E-mail](#) [Procurar](#)

Boaventura de Sousa Santos

Sociólogo e professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Portugal)

17 ARTIGOS

PORTUGUÊS 13 ESPAÑOL 4

Um acontecimento histórico

Boaventura de Sousa Santos



CARACÁS (VENEZUELA) | 9 DE AGOSTO DE 2006
Acabo de ter o privilégio de participar de um desses acontecimentos: o congresso fundacional da Coordenadora Andina das Organizações Indígenas do Peru, Equador, Bolívia, Chile, Colômbia e Argentina, realizado em Cusco, antiga capital do Império Inca.

Razões para saudar a nacionalização na Bolívia

Boaventura de Sousa Santos



LISBOA (PORTUGAL) | 20 DE MAIO DE 2006
Pela terceira vez na história do país, a Bolívia decretou a nacionalização dos seus recursos naturais. Qualquer democrata que se preze – ou seja, alguém para quem a democracia deve ser levada a sério, sob pena de ser descredibilizada e sucumbir facilmente a aventuras autoritárias – deverá saudar esta medida.

Integração pluralista

Boaventura de Sousa Santos



CARACÁS (VENEZUELA) | 17 DE NOVEMBRO DE 2005
O combate aos recentes conflitos na França passa pela execução de políticas que visem uma integração pluralista, com programas de geração de empregos articulados com ação afirmativa e uma educação intercultural. Quando é que a cachupa e a feijoada serão também pratos portugueses?

O julgamento de Saddam

Boaventura de Sousa Santos



LISBOA (PORTUGAL) | 29 DE OUTUBRO DE 2005
As esperanças depositadas na justiça internacional na última década vão sofrer um rude golpe no julgamento de Saddam. Por imposição da potência ocupante, o tribunal que vai julgá-lo é um tribunal iraquiano, regido por uma lei que permite provas menos exigentes e que juizes xiitas e curdos julguem o ex-líder sunita.

A Europa dos cidadãos

Boaventura de Sousa Santos



CARACÁS (VENEZUELA) | 30 DE JUNHO DE 2005
Uma das causas das vicissitudes enfrentadas pelo Tratado para a Constituição Europeia é que ele foi elaborado com base no diagnóstico que vincula crise de

Artigos mais populares

-  Um acontecimento histórico
-  A economia e a guerra
-  A Europa dos cidadãos
-  Os zapatistas
-  Razões para saudar a nacionalização na Bolívia
-  Terrorismo: 2 discursos
-  Difícil libertação da teologia
-  Os próximos anos
O Coração da matéria
-  Integração pluralista
-  Um Fórum para o futuro
-  O julgamento de Saddam
-  Nova Orleães, Iraque
-  As duas novidades do quinto Fórum Social
O coração da matéria

Figura 4: Coluna do Professor Boaventura de Sousa Santos no Portal “Voltairenet.org”. Textos *online* já desde 2005.

3.2.2. João Manuel Messias Canavilhas

O nome do Professor João Manuel Messias Canavilhas, em busca feita em um servidor “google.com.br”, resultou em aproximadamente 2.330 resultados, em 0,33 segundos.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=Jo%C3%A3o+Manuel+Messias+Canavilhas&oq=Jo%C3%A3o+Manuel+Messias+Canavilhas&aqs=chrome..69i57j69i61.1017j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8 (acesso em 25 de Setembro de 2015).

Directorio Exit

3436 expertos | [Inscribirse](#)

Directorio de expertos en el tratamiento de la información

João Canavilhas



Exit ID: 2414

IraLIS: Canavilhas, João [¿Qué es?](#)

Institución: [Universidade da Beira Interior](#)

Dirección: Av. Marquês d'Ávila e Bolama 

Código postal: 6200 001

Ciudad: [Covilhã](#)

País: [Portugal](#)

Correo-e: jc@ubi.pt

Web institucional: <http://www.ubi.pt> ✓ Dirección válida

Web personal: <http://ca.ubi.pt/canavilhas> ✓ Dirección válida

Especialidades: [Arquitectura de la información](#); [Información periodística](#); [Periodismo](#); [Web 2.0 y redes sociales](#)

-  [LIS](#) 0 documentos
- [¿Qué es?](#)
-  [ResearcherID](#)

-  [Buscar en Google](#)
-  [Buscar en Google Scholar](#)
-  [Buscar en Bing](#)
-  [Buscar en Yahoo!](#)
-  [vCard](#)
-  [XML](#)
-  [RDF](#)
-  [similares](#)

Gestores [Tomàs Baiget](#) & [Josep-Manuel Rodríguez-Gairín](#), 2005-2015 [Sobre Exit](#)

[Participa](#)

Diseño de interacción: [Jorge Franganillo](#)

[Misión](#)

[Inscribirse](#)

[Comité evaluador](#) [Cooperaciones](#)

[Español](#) · [English](#)

[Confidencialidad](#) [Enlaza a Exit](#)

Figura 5: *Directorio Exit* do Professor João Manuel Messias Canavilhas. Uma breve amostra do volume de canais *online* disponibilizados pelo investigador para exposição, distribuição e compartilhamento de sua vastíssima produção intelectual, praticamente em sua totalidade ofertada de modo a facultar o *download* gratuito, incluindo livros e *papers*.



João Canavilhas

Universidade da Beira Interior
 Jornalismo, Periodismo, Webjornalismo, Ciberjornalismo, Online Journalism
 E-mail confirmado em ubi.pt

Seguir

Título	1-20	Citado por	Ano
Webjornalismo. Considerações gerais sobre jornalismo na Web J Canavilhas BOCC - Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação	170	★	1999
Webnoticia: proposta de modelo periodístico para la WWW J Canavilhas Livros Labcom	104		2007
Webjornalismo: Da pirâmide invertida à pirâmide deitada J Canavilhas BOCC - Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação	82	★	2006
Do jornalismo online ao webjornalismo: formação para a mudança J Canavilhas Comunicação e Sociedade 9, 113-119	39	★	2006
O domínio da informação-espectáculo na televisão J Canavilhas BOCC - Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação 15	31	★	2001
Os jornalistas online em Portugal J Canavilhas Revista Jornalismo & Jornalistas 26, 6-13	29	★	2005
Imágenes de Latinoamérica en la prensa española. Una aproximación empírica desde la Teoría del Encuadre JJ Igarua, ML Humanes, L Cheng, C Muñoz, M García, AR García, ... Comunicación y Sociedad 17 (1), 47-76	27		2004
Contenidos informativos para móviles: estudio de aplicaciones para iPhone J Canavilhas Textual & Visual Media, 61-60	26		2009
A internet como memória J Canavilhas Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, Covilhã, Portugal. Disponível ...	26	★	2004
Do gatekeeping ao gatewatcher: o papel das redes sociais no ecossistema mediático J Canavilhas II Congreso Internacional Comunicación. Disponível em http://campus.usal.es ...	25	★	2010
Political blogs in Portugal: has the device created new actors? J Canavilhas BOCC - Biblioteca Online de Ciências da Comunicação	24	★	2006
El nuevo ecosistema mediático J Canavilhas Index. c comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación ...	22	★	2011
Todos os jornais no bolso: pensando o jornalismo na era do celular. A Fidalgo, J Canavilhas Jornalismo online: modos de fazer, 99-117	21		2009
Jornalismo para plataformas móveis de 2008 a 2011: da autonomia à emancipação J Canavilhas, DC Santana Revista Libens 14, 53-66	20		2011
A comunicação política na era da Internet J Canavilhas Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, Covilhã, Portugal. Disponível ...	16		2009
Jornalismo para dispositivos móveis: informação hipermultimedática e personalizada J Canavilhas Actas do IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social	15	★	2012
La ética en el ejercicio del periodismo: Credibilidad y autorregulación en la era del periodismo en Internet JL Micó, J Canavilhas, P Masip, C Ruiz	15		2007

Google Académico

Obter o meu próprio perfil

Índices de citações

	Todos	Desde 2010
Citações	831	649
Índice h	15	15
Índice i10	21	20



Coautores Ver tudo

- António Fidalgo
- José Ricardo Carvalho
- Maria Luisa Humanes
- Juan José Igarua Perosanz
- João Carlos Correia
- Ivan Satuf
- Ana Senzaro Telleria
- Pere Masip
- Paulo Serra
- Miguel Carvajal
- Yanet Acosta
- Sonia González Molina
- Begoña Ivars-Nicolás

Figura 6: Resumo inicial e índice de citações do Professor João Manuel Messias Canavilhas no *Google Académico*.

TRABALHOS CIENTÍFICOS (artigos online com link)

2015

Capítulo de Livro: Interactivity and Neojournalism: a Professional Perspective. Em Koldo Meso; Irati Agirreazkuenaga; Ainara Larrondo (eds.). Active Audiences and Journalism. Analysis of the Quality and Regulation of the User Generated Contents, pp. 211-238. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco. ISBN: 978-84-9082-100-8. (c/Manuel De la Fuente; Bella Palomo; Dolors Palau; Germán Llorca e María Sánchez)

Artigo: Nuevos medios, nuevo ecosistema. El Profesional de la Información, Vol. 24, n.4, pp. 357-362.

Artigo: Eusébio: la construcción del héroe en la prensa escrita. Fonseca, Journal of Communication, nº 19, pp. 146-166. ISSN: 2172-9077 (c/ Afonso Canavilhas)

Livro: Jornalismo para Dispositivos Móveis: Produção, Distribuição e Consumo. (c/ Ivan Satuf)

2014

Capítulo de Livro: A reportagem paralaxe como marca de diferenciação da Web. Em Paula Requeijo Rey y Carmen Gaona Pisonero, Contenidos innovadores en la Universidad Actual, pp. 119-129. Madrid: McGraw-Hill Education. ISBN: 978-84-481-9744-5

Artigo: Jornalistas e tecnatores: dois mundos, duas culturas, um objetivo. Revista Esferas, 5, pp. 85-95. ISBN: 2316-7122 (com Ivan Satuf, Diógenes de Luna e Vítor Torres)

Artigo: Del cerebro a la palma de la mano: el viaje de la memoria en el siglo XXI. Naukowy Przegląd Dziennikarski /Journalism Research Review Quarterly, 2/2014 (10), pp. 71-87 ISSN: 2084-8064 (Com Malgorzata Kolankowska)

Capítulo de Livro: Hipertextualidade: novas arquiteturas noticiosas. Em João Canavilhas, Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença, pp. 3-24. Covilhã: Livros Labcom. ISBN: 978-989-654-144-6.

Livro(org): Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença. Covilhã: Livros Labcom. ISBN: 978-989-654-144-6.

Artigo: Las redes sociales como canal comunicativo: el caso de las asociaciones de consumidores de España y Portugal. Revista Mediterránea de Comunicación, 5(1). (com Sónia González-Molina)

Artigo: Whose is the agenda? Contents, practices and values in Portuguese regional newspapers. Journal of Applied Journalism & Media Studies 01/2014; 3(1). (com J.R. Carvalheiro e J. C. Correia)

Capítulo de Livro: Os meios de comunicação e o fosso geracional: estudo de caso com estudantes do ensino secundário e seus pais. En David Caldevilla Domínguez, Parámetros actuales de evaluación para la comunicación persuasiva, pp. 105-126. Madrid: Vision Libros (com Ricardo Morais)

Capítulo de Livro: Periodismo y movilidad: un reto para las empresas, un desafío para las escuelas de comunicación. Em Beatriz Pena Acuña, Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria, pp. 81-102. Madrid: Vision Libros

2013

Artigo: El periodismo en los tiempos de un nuevo ecosistema mediático: propuestas para la enseñanza superior. Revista Historia y Comunicación Social, Vol.18, pp. 511-521.

Artigo: Práticas participativas: estudo de caso sobre ações discursivas no Projeto Generosidade (Globo). Revista InTexto, 29, pp.51-70.(com F. Moraes)

Capítulo de Livro: Jornalismo em transição: do papel para o tablet ... ao final da tarde. In António Fidalgo e João Canavilhas, (org) (2013). Comunicação Digital: 10 anos de investigação (pp. 35-60). Coimbra: Edições MinervaCoimbra. ISBN: 978-972-798-342-1. (com I. Satuf)

Livro (org.): Comunicação Digital: 10 anos de investigação. Coimbra: Minerva (com A. Fidalgo)

Artigo: Human Being as a Communication Portal: The construction of the Profile on Mobile Phones (com A. Fidalgo, A. Telleria J. Correia e JR Carvalheiro)

Capítulo de Livro: Jornalismo Transmídia: um desafio ao velho ecossistema midiático. Em Denis Renó, Carolina Campalans, Sandra Ruiz e Vicente Gosciola, Periodismo Transmedia: miradas múltiples (pp. 53-68). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario

Artigo: Jornalismo móvel e Realidade Aumentada: o contexto na palma da mão. Verso e Reverso, XXVII (64), p. 2-8,

Livro (org.): Notícias e Mobilidade: o jornalismo na era dos dispositivos móveis

Artigo: The citizen as producer of information: a case study in the Portuguese online newspapers. Observatório (Obs"), vol. 7, nº1, p.205-218. (com Catarina Rodrigues)

Capítulo de Livro: Contenidos periodísticos en el ecosistema líquido: Entre la convergencia y la divergencia. Em Fernando Irigaray, Dardo Ceballos e Matias Manna, Webperiodismo en un ecosistema líquido (pp. 9-24). Rosario: Laborde Libros Editor

Capítulo de Livro: Modelos informativos para aparatos móviles: información hipermultimedática y Personalizada. Em Raymond Colle (org), Hacia el Periodismo Móvil (pp 20-32). RMC/CI: Santiago de Chile.

Capítulo de Livro: The Credibility of Sources 2.0 in Journalism: Case Study in Portugal. Em M. Folk, & S. Apostel (Eds.), Online Credibility and Digital Ethos: Evaluating Computer-Mediated Communication (pp. 169-185). Hershey, PA: IGI Global Information Science Reference. (com Paulo Serra)

Figura 7: Apresentação de extenso conteúdo com *link online* via sítio do Professor João Manuel Messias Canavilhas.

#8 resultados da procura

- 

Jornalismo para Dispositivos Móveis: produção, distribuição e consumo
 João Canavilhas e Ivan Satuf (Orgs.)
 2015
- 

Agenda dos Cidadãos: jornalismo e participação cívica nos media portugueses memória de um projecto
 João Carlos Correia (Coord.), João Canavilhas, José Ricardo Carvalheiro, Gil Baptista Ferreira, Ricardo Morais, João Carlos Sousa e João Nuno Sardinha (Designer do Projecto)
 2014
- 

Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença
 João Canavilhas (Org.)
 2014
- 

Comunicação Digital - 10 anos de investigação
 António Fidalgo, João Canavilhas (Org.)
 2014
- 

Notícias e Mobilidade
 João Canavilhas (org.)
 2013
- 

Informação e Persuasão na web: Relatório de um projecto
 Paulo Serra e João Canavilhas (Orgs.)
 2009
- 

Webnotícia: Propuesta de Modelo Periodístico Para La WWW
 João Canavilhas
 2008
- 

Jornalismo Digital de Terceira Geração
 Suzana Barbosa (Org.)
 2007

LabCom - Laboratório de Comunicação Online · UBI - Universidade da Beira Interior · Covilhã · Portugal · 2015



Figura 8: Livros com textos do Professor João Manuel Messias Canavilhas para *download* gratuito via Labcom/UBI.

3.2.3. Joaquim Mateus Paulo Serra

Joaquim Paulo Serra 2.23
Universidade da Beira Interior, Covilhã - Department of...

Message

OVERVIEW CONTRIBUTIONS INFO STATS RG SCORE

PUBLICATIONS Sorted by: Newest

PUBLICATIONS - 6 100% of RG SCORE

- Articles - 2
- Books - 3
- Chapters - 1
- Full-texts - 1

QUESTIONS
ANSWERS
FOLLOWERS - 18
CITATIONS
OPEN REVIEWS
RESEARCH FEEDBACK

TOP CO-AUTHORS View all

- João Carlos Correia** 16.15 - (2) Universidade da Beira Interior Follow
- Gisela Gonçalves** 10.77 1.45 - (2) Universidade da Beira Interior Follow
- Eduardo Camilo** 2.23 - (1) Universidade da Beira Interior Follow
- Maria João Silveirinha** 3.26 0.27 - (1) University of Coimbra Follow
- José Carvalho** 4.54 - (1) Universidade da Beira Interior Follow

32 FOLLOWING View all

18 FOLLOWERS View all

TOP JOURNALS

YOU FOLLOW THIS RESEARCHER

- Block researcher
- Unfollow researcher
- Export vCard
- Flag profile

© 2008-2015 researchgate.net. All rights reserved. About us · Contact us · Careers · Developers · News · Privacy · Terms | Advertising · Recruiting

Figura 9: ResearchGate do Professor Joaquim Mateus Paulo Serra. Artigos e Livros completos para *download* gratuito.

#6 resultados da procura



Filosofias da Comunicação

José Manuel Santos, Pedro M.S. Alves, Joaquim Paulo Serra (Orgs.)
2011



Manual da Teoria da Comunicação

Joaquim Paulo Serra
2007



Informação e Comunicação Online (VOL. III): Mundo Online da Vida e da Cidadania

João Carlos Correia, António Fidalgo, Joaquim Paulo Serra (Org.)
2003



Informação e Comunicação Online (Vol. I): Jornalismo Online

António Fidalgo, Joaquim Paulo Serra (Org.)
2003



Informação e Sentido: O Estatuto Epistemológico da Informação

Joaquim Paulo Serra
2003



A Informação como Utopia

Joaquim Paulo Serra
1998

LabCom - Laboratório de Comunicação Online · UBI - Universidade da Beira Interior · Covilhã · Portugal · 2015



Figura 10: Livros com textos do Professor Joaquim Mateus Paulo Serra para *download* gratuito via Labcom/UBI.

3.2.4. Manuel David Rodrigues Masseno

O Professor Manuel David Rodrigues Masseno possui bastante visibilidade na rede. Em busca feita em um servidor “google.com.br”, seu nome (sem o apelido “Rodrigues”) resultou em aproximadamente 9.870 resultados, em 0,34 segundos. Além dos resultados acadêmicos, o Professor Masseno é bastante ativo em várias redes sociais, a exemplo do *Google+* e do *Facebook*.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=manuel+david+masseno&oq=manuel+david+masseno&aqs=chrome..69i57j0j69i60j69i61j69i60.17386j0j9&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8 (acesso em 26 de Setembro de 2015).

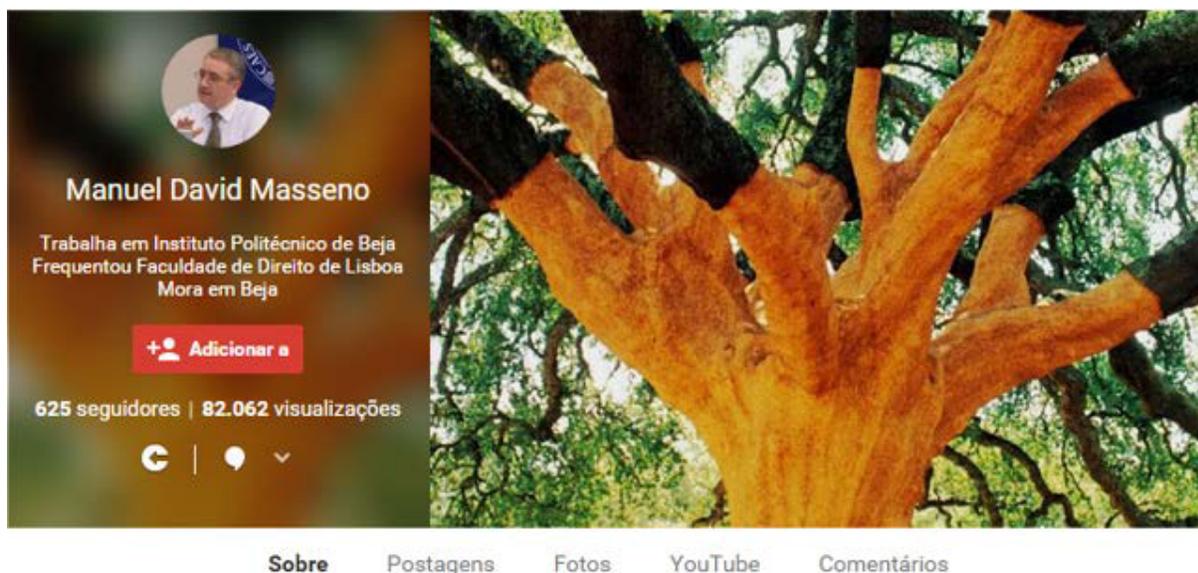


Figura 11: Perfil (Capa do) Professor Manuel David Rodrigues Masseno no *Google+*.



Figura 12: Perfil (Capa do) Professor Manuel David Rodrigues Masseno no *Facebook*.

Enviar 🔔

Manuel David Masseno Inscriver-se 92

Inicio **Vídeos** Playlists Canais Discussão Sobre 🔍

Uploads ▾



Lição 2 - The Criminalization of Attacks against Networks and Policies, a brief introduction
19 visualizações • 4 meses atrás



Lição 1 - Cybersecurity in EU Law and Policies, a brief introduction
13 visualizações • 4 meses atrás



Para além da Pornografia. Sobre a criminalização de atos relacionados com o abuso e a exploração sexuais de menores na Internet
72 visualizações • 4 meses atrás



O Direito do Cibercrime na U.E. - um breve esboço cartográfico
37 visualizações • 4 meses atrás



Combate ao Cibercrime. Para quê e como? Apontamentos desde uma perspectiva europeia
244 visualizações • 5 meses atrás



Lição 3 - The Protection of Children Online by EU Law
7 visualizações • 5 meses atrás



O Cibercrime no Brasil, perspectivas desde o Direito Internacional
87 visualizações • 6 meses atrás



Da Disciplina do SPAM na União Europeia
34 visualizações • 7 meses atrás



Entrevista na Universidade Aberta
37 visualizações • 7 meses atrás



Das Obras Multimédia
35 visualizações • 7 meses atrás



Os Crimes contra Sistemas Informáticos e Redes Abertas - situação atual e perspectivas de alteração
79 visualizações • 7 meses atrás



E depois do... Acórdão Google Spain
143 visualizações • 7 meses atrás



As iniciativas da União Europeia em matéria de SRI - Segurança
246 visualizações • 11 meses atrás



"Segurança e Cibercrime" - Entrevista em bruto
548 visualizações • 1 ano atrás



Da Proteção das Crianças e dos Jovens na Internet pelo Direito da União Europeia
198 visualizações • 1 ano atrás



Da governação global da Sociedade em Rede -- princípio...
78 visualizações • 1 ano atrás



Da terra para o mar
17:19



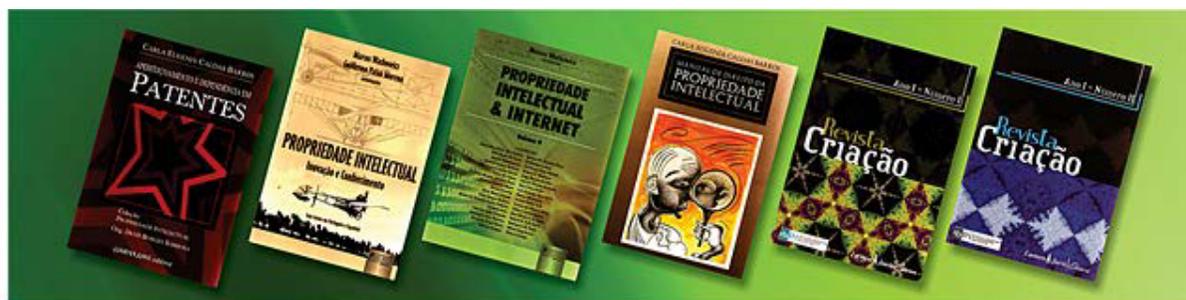
Da Parceria Agrícola face ao Arrendamento Rural no Direito Português - apontamentos breves
44:36



Quebrando O Circulo
20:56

Figura 13: “Canal” do Professor Manuel David Rodrigues Masseno no *YouTube*. Palestras, debates, aulas e entrevistas.

3.2.5. Carla Eugenia Caldas Barros



PALESTRAS E LIVROS

Escrito por Super User. Posted in Uncategorized

01. A importância da propriedade intelectual para o registro de desenho.
[Download](#)
02. A responsabilidade dos provedores de internet e o consumidor.
[Download](#)
03. Direito de autor na sociedade de Informação - Belém/Pa.
[Download](#)
04. Principais tipos de Propriedade Intelectual.
[Download](#)
05. Propriedade Intelectual, e Desenvolvimento e CGEN - III Senepi
[Download](#)
06. Propriedade Intelectual, e Desenvolvimento e CGEN - Aracaju/Se
[Download](#)
07. Aspectos Jurídicos do Música II
[Download](#)
08. Direito autoral - Internacional
[Download](#)
09. Editoras Oficiais e direito autoral
[Download](#)
10. Ensino Jurídico no Brasil
[Download](#)
11. Programas de computador
[Download](#)
12. Sobreposição dos direitos de propriedade intelectual em cultivar e patente clássica - Rio de Janeiro/Rj.
[Download](#)
- 13 - Arbitragem como meio de solução de conflitos e a nova lei de recuperação de Empresas
[Download](#)
- 14 - Manual de Direito Empresarial Multifacetado vol I
[Download](#)
- 15 - A propriedade intelectual e sua abordagem contemporânea : direito autoral
[Download](#)
- 16 - Arbitragem como meio de solução de conflitos e a nova lei de recuperação de empresas
[Download](#)

Figura 15: Sítio pessoal da Professora Carla Eugenia Caldas Barros. Vasta quantidade de material para *download*.



OUT 30 A REVISTA

Escrito por Super User. Posted in Blog

A REVISTA DE PROPRIEDADE INTELECTUAL - DIREITO CONTEMPORÂNEO E CONSTITUIÇÃO é uma revista científica acadêmica eletrônica que nasce com o propósito de disseminar o conhecimento nos mais diversos ramos da Ciência, proporcionando aos profissionais, professores da área jurídica de propriedade intelectual e de outras áreas do conhecimento, bem como aos acadêmicos, um espaço para publicação de artigos, monografias, resenhas e comentários de acórdãos para pesquisa e debates sobre o Direito da Propriedade Intelectual e áreas transversais e multidisciplinares. Os textos abordam aspectos críticos envolvendo tópicos na área Direito da propriedade Intelectual, Direito do Estado, Direito Constitucional, Direito da Seguridade Social, Direito do Trabalho, Direito Empresarial, Direito Internacional, Filosofia, Filosofia do Direito, Direito Criminal, Administração, Economia, Relações Internacionais, Ciências da Vida, da Terra e Exatas. Busca ser expressão do grupo de pesquisa em direito da propriedade industrial/ Visão Interdisciplinar e também buscar ser expressão para os pesquisadores de outras instituições, preferencialmente ligados a Universidade Federal de Sergipe. Tem periodicidade quadrimestral e Edições especiais.

O seu corpo editorial é composto por mestres, doutores e profissionais dedicados à área acadêmica que compõem o corpo docente de várias instituições de ensino reconhecidas pelo MEC no Estado de Sergipe, em outros Estados brasileiros, bem como do exterior, integrado pelos cursos de Direito, Educação, Administração, Ciências Sociais, Ciências Contábeis, Economia, Relações Internacionais, e destina-se ainda, a criar um canal de comunicação entre estes e outros pesquisadores da área científica, com participação aberta a toda a comunidade acadêmica das referidas áreas, tanto na esfera nacional como na internacional, mostrando o seu compromisso com a contemporaneidade e velocidade de informações.

EDITORA CHEFE

CARLA EUGENIA CALDAS BARROS

CONTATO

carlaeugenia2010@gmail.com
<http://www.carlacaldas.com.br>

OUTRAS INFORMAÇÕES

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (1981), graduação em Nancy I - Francês - Université de Nancy (1980), graduação em Nancy II - Université de Nancy II (1981), graduação em Pedagogia - Hab. Adm. escolar, pela Faculdade Pio Décimo (1981), Mestrado em Direito Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1986) e Doutorado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Advogada de empresas, atuando na área empresarial, trabalhista,



PUBLICAÇÕES

- VOLUME ATUAL
- VOLUMES ANTERIORES
- VOLUMES ESPECIAIS
- EBOOKS
- MANUAL DE DIREITO EMPRESARIAL MULTIFACETADO - VOL I
- MANUAL DE DIREITO EMPRESARIAL MULTIFACETADO - VOL II
- MANUAL DE DIREITO EMPRESARIAL MULTIFACETADO - VOL III

INDEXADORES



Figura 16: Sítio da Revista de Propriedade Intelectual – Direito Contemporâneo e Constituição, editada pela Professora.



Figura 17: Nas redes sociais, a Professora Carla Eugenia Caldas Barros é fundadora e primeira administradora, com participação ativa, do grupo “Direito da Propriedade Intelectual”, no *Facebook*, que, com mais de 3.000 membros, a grande maioria composta por professores, investigadores, militantes e estudantes engajados na área, funciona com um canal informal de grande repercussão junto aos media tratantes do assunto e congêneres, divulgando eventos, promovendo literatura e gerando debates – por vezes, inclusive, bastante conflituosos – majoritariamente produtivos.



Figura 18: O grupo também funciona como espaço para compartilhamento de arquivos; de artigos a chamadas.

3.2.6. Cláudio Simão de Lucena Neto

Cláudio Lucena
Direito, Tecnologia e Sociedade da Informação

PRINCIPAL SOBRE ATUAÇÃO CURSOS E PUBLICAÇÕES VÍDEOS AGENDA

Buscar por: OK

Direito, Tecnologia e Sociedade da Informação

13 de agosto de 2016 [Tweet](#) [Gosto](#)

Hackeando a Democracia

Conheci o Professor Lawrence Lessig no Reino Unido do Capibaribe, Beberibe & Recife, em 2000. Entre divergências e afinidades, toda uma geração de apaixonados por esta interseção profundamente transformadora entre sociedade e tecnologia o reconhece não só como um pesquisador de respeito, mas sobretudo como um dos ativistas que mais nos inspiraram a encarar as questões verdadeiramente importantes de forma criativa, evitando dogmas, pensando fora do quadrado do evidente.

Acaba de anunciar que quer concorrer à Presidência dos Estados Unidos (<https://lessigforpresident.com/>)

A proposta? Eleger-se, comandar uma reforma política de verdade e ... renunciar(!), encerrando a carreira política eletiva que ainda nem começou, e passando o bastão ao Vice, com este compromisso já conhecido pelos seus eventuais eleitores.

A inovação já começa tentando-se construir a campanha com base em crowdfunding. A meta é chegar a 1 milhão de dólares em doações até o Labor Day (Dia do Trabalho nos Estados Unidos, primeira segunda-feira de setembro). Caso atinja a meta, a campanha vai pra rua. Caso contrário, o dinheiro contingenciado é devolvido. Em 3 dias, a campanha já arrecadou quase 200 mil dólares.

Mas a maior inovação, de fato, é no modelo de mandato. Lessig propõe um "Presidente de Referendum", com uma única proposta central, a de aprovar o que ele chama de Citizens Equality Act, assim que assumir, em 2017. Para ele, a forma de financiar campanhas nos Estados Unidos compromete todo o sistema, aparelha a política, cria condições favoráveis e até receptivas para a corrupção em todos os níveis, corrupção que cria cidadãos de segunda classe. Corrigida essa distorção fundamental, o rumo das decisões políticas seria devolvido ao cidadão, com a representatividade sujeita a todas as variáveis da democracia, e não apenas à dependência completa em relação ao dinheiro que é a regra atual.

A Referendum President
HACK THE SYSTEM

LEI CONTRA CRIM...
E CRIME
OS ORÇÃOS DA POLÍCIA SETORES E EQUIPES DE AÇÃO DELICTIVA EM E REESTRUTURAÇÃO NO COMBATE A PUTANOSSE.

Ver Todos

Figura 19: Sítio pessoal do Professor Cláudio Simão de Lucena Neto. Bastante material para acesso e *download*.

Início Notificações Mensagens Buscar no Twitter



TWEETS 14,4 mil

SEGUINDO 476

SEGUIDORES 2.598

CURTIU 540

Seguindo

Cláudio Killa
 @claudiokilla

Internet Governance, Technology, Network Society, Professor, Faculdade de Direito/UEPB.

CampinaGrande/Bruelles/Lisboa
 claudiolucena.com
 Participa desde junho de 2009

Tweets Tweets e respostas Fotos e videos

Tweet Fixado

Cláudio Killa @claudiokilla · 15 de set

Não é possível assegurar os direitos fundamentais envolvidos na questão da proteção de dados apenas com iniciativas legislativas e #HardLaw

Um verdadeiro Cadastro Único @internetlegal @waltercapanema @caffsouza

Buenísima iniciativa @facambronero @renataaquino @AnillaUy Felicitaciones, gracias una vez más, y que estas oportunidades se puedan repetir

Gracias por la oportunidad, por las reflexiones y por las interacciones @AnillaUy @olgacavalli @apisanty @renataaquino

#ShermonOsepa Camadas diferentes del sistema de Gobernanza de Internet demandan niveles y mecanismos diferentes de cyberseguridad @AnillaUy

Siguiendo reflexiones de @olgacavalli y @apisanty sobre Gobernanza de Internet anillaculturaluruguay.net/transmisiones/

Anilla Cultural Uy @AnillaUy
 Hoy 14 horas UTC-3 @olgacavalli @ShermonOsepa @apisanty #GobernanzadeInternet anillaculturaluruguay.net/transmisiones/

Figura 20: No *Twitter*, o Professor, que aqui assina Cláudio “Killa”, ratifica a agilidade do media: postagens frequentes.

3.2.7. Denis Borges Barbosa

O Professor Denis Borges Barbosa é, seguramente, a principal referência no Brasil em se tratando de direito de propriedade intelectual; algo a ser comparado — por exemplo, no contexto de Portugal, em equivalência — com o notável saber jurídico do Professor José de Oliveira Ascensão, Catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Não há como se abordar a doutrina autoralista Brasileira sem referenciá-lo. Ademais, é o Professor Denis Barbosa um homem ativo e atualizado nos novos media, como espírito colaborativo evidenciado em sua gama de veículos de divulgação e distribuição de conteúdo, e não tão só como também de promoção de sua meritória e inspiradora trajetória profissional docente.

Seu nome possui uma grande visibilidade na rede. Em busca feita em um servidor “google.com.br”, resultou em aproximadamente 460.000 resultados, em 0,42 segundos.

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=Denis+Borges+Barbosa&oq=Denis+Borges+Barbosa&aqs=chrome..69i57j69i60j0l4.1075j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8 (acesso em 27 de Setembro de 2015).



Denis Borges Barbosa 1°
Permanent Professor at Institute of Economics of Rio de Janeiro Federal University
Rio de Janeiro e Região, Brasil | Prática jurídica

Atuais Institute of Economics of Rio de Janeiro Federal University, Intellectual Property and Innovation Academy - Permanent Professor, Grotius Capital Intellectual

Anterior Procuradoria-Geral do Município do Rio de Janeiro

Formação acadêmica Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Enviar mensagem

+ de 500 conexões

<https://br.linkedin.com/pub/denis-borges-barbosa/0/277/61a/pt> Informações de contato

Figura 21: Capa do LinkedIn do Professor Denis Borges Barbosa. Mais de 500 conexões profissionais.

Seus espaços “virtuais”, assim como nos exemplos ora já citados, permitem aos seus leitores, sobretudo ao ser aprendente, a possibilidade de acesso — no sentido próprio de “acessibilidade” ou “facilidade de aproximação” —, desmontando, enquanto agente democratizante, a “inatingibilidade”, qual característica típica, de fato, da cibercultura, a ele próprio e aos seus pares, contestadores, admiradores. Inequívoca resposta ao próprio conceito de (inter)+(ação).



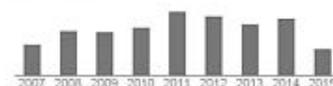
Denis Borges Barbosa

Brazilian Intellectual Property and Innovation Academy
Intellectual Property
E-mail confirmado em unikey.com.br - Página inicial



Google Acadêmico

Índices de citações	Todos	Desde 2010
Citações	857	516
Índice h	11	9
Índice i10	11	9



Título	Citado por	Ano
Uma introdução à propriedade intelectual DB Barbosa Lumen juris	305	2003
Propriedade intelectual DB Barbosa, MFM ARRUDA Campinas: UNICAMP	80	1990
Slouching towards development in international intellectual property D Borges Barbosa, M Chon, A Montayo von Hase Michigan State Law Review 2007 (1)	60	2008
Tratado da propriedade intelectual DB Barbosa Lumen Juris	28	2010
Direito da inovação: comentários à Lei no. 10,973/2004, Lei Federal da Inovação DB Barbosa, ABN Barbosa Editora Lumen Juris	25	2006
Bases constitucionais da propriedade intelectual DB Barbosa Revista da ABPI	19	2009
Aperfeiçoamento e dependência em patentes CEC Barros, DB Barbosa Lumen Juris	19	2004
Proteção das marcas: uma perspectiva semiológica DB Barbosa Lumen Juris	16	2008
Propriedade intelectual: direitos autorais, direitos conexos [e] software DB Barbosa Editora Lumen Juris	16	2003
Direito da inovação DB Barbosa, ABN BARBOSA, ML TÁPIAS, MGS SIQUEIRA, ... Rio de Janeiro: Lumen Juris	15	2006
A criação de um ambiente competitivo no campo da propriedade intelectual—o caso sul americano DB Barbosa Found at http://www.iprsonline.org/unctadict/d/docs/Barbosa%20FINAL2	11	2005
Pipeline: uma inconstitucionalidade patente DB BARBOSA	9	2007
TRIPS e a Experiência Brasileira DB BARBOSA VARELLA, Marcelo Dias. Propriedade intelectual e desenvolvimento. São Paulo ...	9	2005
Direito de acesso do capital estrangeiro DB Barbosa Rio de Janeiro: Lumen juris	9	1996
Incertezas e riscos no patenteamento de biotecnologias: a situação brasileira corrente ME Dal Poz, DB Barbosa Propriedade intelectual e biotecnologia. Juruá Editora, Curitiba, 93-138	8	2007
Domínio público e patrimônio cultural DB Barbosa Estudos em Honra a Bruno Hemmes	8	2006
Uma introdução à propriedade industrial DB Barbosa Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris	8	2003
Propriedade Intelectual—Da Convenção de Paris ao palamar do novo milênio DB BARBOSA	8	2001

Figura 22: Resumo inicial e índice de citações do Professor Denis Borges Barbosa no *Google Acadêmico*.

Denis Borges Barbosa

Não usar acento e cedilha

Google™ Site Search

Pesquisar

O QUE É PROPRIEDADE INTELECTUAL?

Uma definição: *Quais são os direitos e interesses relativos aos bens intelectuais?*

Propriedade Industrial: *Qual a diferença da "Propriedade Intelectual"?*

Estudos Jurídicos, de Economia e Política Tecnológica: *Onde posso pesquisar sobre a matéria?*

O valor das patentes: *Quem ganha com as patentes?*

Tipos de Propriedade Intelectual: *Como posso conhecer as várias formas da Propriedade Intelectual?*

CAPITAL ESTRANGEIRO

Definição Legal: *O que é capital estrangeiro?*

Como um país pode atrair capital estrangeiro: *Como e porque o capital vem, e não vem para o Brasil?*

Política Industrial e Capital Estrangeiro: *Como o capital estrangeiro pode ser bom para o país?*

DIREITO E CIÊNCIA

Conhecer e mandar: *Porque o direito nunca é uma ciência?*

O Objeto do Direito: *Como o discurso jurídico articula as práticas sociais?*

Bens intangíveis: *Quais os bens jurídicos próprios da Propriedade Intelectual?*

EMPRESA E DIREITO

Conferência ao Capital: *Fora dinheiro, o que pode ser usado como capital da sua empresa?*

Acordos de Dupla Tributação: *A importância de consultar os tratados em cada Contrato de Tecnologia.*

Capital Intelectual: *Quais os valores da sua empresa, além do capital financeiro e dos bens materiais?*

UM POUCO DE LEVEZA

Cette Constitution n'est guère serieuse: *Por que as constituições brasileiras enriquecem os escultores.*

As condições de uso e acesso estão sujeitas a uma licença limitada da Creative Commons

Os textos deste site podem ser acessados e carregados em download para fins acadêmicos e profissionais, mas não explorados para outros propósitos econômicos. O acesso às obras aqui incluídas está restrito segundo os direitos intelectuais pertinentes, para qualquer propósito além dos autorizados.



Quem é

Página Pessoal

Condições de Uso,
Execução e Cópia das
Obras deste Site

Contate o Autor

Denis Borges Barbosa
é membro do IBPI:



IBPI Brasil | IBPI Europa

ORCID

Figura 23: Sítio pessoal do Professor Denis Borges Barbosa. Material para *download* sob licença *creative commons*.

Propriedade Intelectual por Denis Borges Barbosa

Discussão de matérias pertinentes à propriedade intelectual, especialmente no Brasil, por Denis Borges Barbosa

Tuesday, July 14, 2015

Non Olet: royalties para Hitler & Goebbels



Segundo a mais recente World Intellectual Property Review, os herdeiros de Joseph Goebbels acabaram de ganhar uma ação no tribunal de Munique garantindo o pagamento de royalties pelo uso das frases inolvidáveis do Ministro de Propaganda do III Reich.

Por exemplo: "É um dos direitos absolutos do Estado presidir a formação da opinião pública".

A Random House, ré na ação, tinha proposto reverter os royalties para um fundo das vítimas do Holocausto, mas o espólio discordou. Apesar de o autor ter morto seus seis filhos e se suicidado com a mulher em maio de 1945, sempre sobraram herdeiros sequiosos dos frutos do capital intelectual.

Na verdade, assim se mantém uma sólida tradição. Hitler se sustentava com a recepção de royalties de seu Mein Kampf, que até 1940 vendeu 6 milhões de cópias. Apesar disso representar um centésimo das vendas de Harry Potter, segundo YANNES, James A., *The Encyclopedia of Third Reich Tableware*, Trafford Publishing, 2013, p. 41, os royalties fizeram dele um homem milionário (ajudado pela imunidade fiscal que ele se atribuiu como um prêmio especial político).

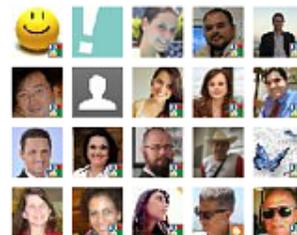


Mas a fé do ilustre autor na propriedade intelectual era mesmo alimentada pelos *image rights* que ele recebia pelo uso de sua face nos selos e cédulas alemãs. Essa é certamente uma lição valiosa para os colegas que militam no Direito do Entretenimento: a publicidade de graça só não basta, os royalties são indispensáveis.

Followers

Join this site
with Google Friend Connect

Members (88) [More »](#)



Already a member? [Sign in](#)

Blog Archive

- ▼ 2015 (7)
 - ▼ July (1)
 - ▼ Jul 14 (1)
 - [Non Olet: royalties para Hitler & Goebbels](#)
 - June (1)
 - April (3)
 - February (2)
- 2014 (7)
- 2013 (8)
- 2012 (5)
- 2011 (12)
- 2010 (5)
- 2009 (23)
- 2008 (20)
- 2007 (9)
- 2005 (5)
- 2004 (23)
- 2003 (22)

About Me

DENIS BORGES BARBOSA

Figura 24: Blog pessoal do Professor Denis Borges Barbosa. Notas, informes e opiniões acadêmicas online desde 2003.

**denis borges barbosa**Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Direito, Faculty M... | **Direito** +2181 Followers | 75 Following | 5,195 Total Views | **top 2%****+ FOLLOW**

PAPERS

**Exclusions from Patentable Subject Matter and Exceptions and Limitations to the Rights - South America - with Karin GRAU-KUNTZ****Bookmark** · 👁 4**Exclusions from Patentable Subject Matter and Exceptions and Limitations to the Rights - Biotechnology (with Karin GRAU-KUNTZ)****Bookmark** · 👁 3**Machado de Assis e a Propriedade Intelectual.****Bookmark** · 📄 Download · 👁 11**Do direito de propriedade intelectual das celebridades (dezembro de 2011)****Bookmark** · 👁 1**Uma nota preliminar sobre a apropriação de resultados de investimento em pesquisa em biotecnologia: a questão do modelo de patente como estímulo direto ao aperfeiçoamento em inovação (Novembro de 2011)****Bookmark** · 👁 1**Instituição federal de ciência e tecnologia que é receptora em contrato de licenciamento e fornecimento de tecnologia industrial. Aplicação do art. 7º. da lei de inovação. Aplicação do art. 24, XXV da lei de Licitações. (2009)****Bookmark** · 👁 1Figura 25: Academia.edu do Professor Denis Borges Barbosa, com cerca de 130 trabalhos para *download* gratuito.

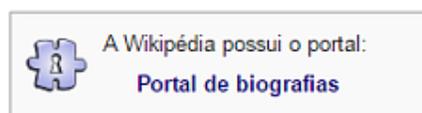
3.2.8. Sérgio Amadeu da Silveira

Artigo [Discussão](#) [Ler](#) [Editar](#) [Editar código-fonte](#) [Ver histórico](#)

Sérgio Amadeu

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Sérgio Amadeu da Silveira é um **sociólogo brasileiro**, geralmente lembrado como defensor e divulgador do **Software Livre** e da **Inclusão Digital no Brasil**. Foi um dos grandes implementadores dos **Telecentros na América Latina** e presidente do **Instituto Nacional de Tecnologia da Informação**. Sérgio Amadeu é doutor em **Ciência Política** pela **Universidade de São Paulo**^[1] e, atualmente, é professor adjunto da **Universidade Federal do ABC (UFABC)**^[2].



Sérgio Amadeu



Sérgio Amadeu no **Campus Party Brasil, 2009**

Nome completo Sérgio Amadeu da Silveira

Nacionalidade  brasileiro

Ocupação **Sociólogo e professor**

Carreira [\[editar | editar código-fonte \]](#)

Sérgio Amadeu foi presidente da **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)**, eleito no Congresso de Reconstrução da entidade, em 1981.

Sua carreira nas áreas de Inclusão Digital e Software Livre começou no **Instituto Florestan Fernandes**, ao participar da criação do *Projeto Sampa.org* de telecentros comunitários.

Com a vitória de **Marta Suplicy** nas eleições paulistanas, Amadeu criou e ficou à frente da Coordenadoria do Governo Eletrônico da Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social da **Prefeitura de São Paulo**. Reformulou o portal da prefeitura e criou a **Rede Pública de Telecentros**, que chegou a ter 129 unidades em dezembro de 2004 — o maior programa de inclusão digital já implementado no país.

Foi nomeado presidente do **Instituto Nacional de Tecnologia da Informação (ITI)** da **Casa Civil da Presidência da República do Brasil**.^[3] Em sua gestão, o ITI assumiu a secretaria executiva do **Projeto Casa Brasil**, de inclusão digital. Participou da criação do **Comitê de Implementação de Software Livre (CISL)**, uma iniciativa para incentivo ao uso do software público.^[4]

Em 2005, deixou o cargo e voltou a atuar como **professor** de pós-graduação na Faculdade Cásper Líbero, em **São Paulo**. Também foi o consultor de conteúdo do **Campus Party Brasil 2009**.^[5]

Obras [\[editar | editar código-fonte \]](#)

- *Software Livre: a luta pela liberdade do conhecimento*
- *Software Livre e Inclusão Digital*
- *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.
- *Comunicação Digital e a Construção dos Commons: Redes virais, espectro aberto e as novas possibilidades de regulação*

Figura 26: O Professor Sérgio Amadeu da Silveira é verbete no *Wikipédia* (PT) e referência no ativismo cibercultural.

em defesa da privacidade assinie a petição

Diga NÃO
ao projeto do
SENADOR AZEREDO

EM DEFESA DA LIBERDADE NA REDE

Blog do Sergio Amadeu

about me



samadeu

Sérgio Amadeu da Silveira é sociólogo e Doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. É professor da pós-graduação da Faculdade de Comunicação Cásper Líbero. Autor de várias publicações, entre elas: Exclusão Digital: a miséria na era da informação. Militante do Software Livre.

[View my complete profile](#)

copyleft



Todos os textos aqui são copyleft

subscribe this blog

mais ▾ Próximo blog» Criar um blog Login

wednesday, june 10, 2009

●●● **MUDEI PARA O TREZENTOS!**



The screenshot shows the homepage of the 'trezentos' blog. At the top, the word 'trezentos' is written in a large, stylized font. Below it, there is a navigation menu with links for 'Home', 'Arquivo', 'Sobre', 'Contato', and 'Login'. The main content area features a post titled 'Partido Pirata sueco elege um eurodeputado'. The post includes a photograph of three people holding signs that say 'PIRATPARTIET VÅLSUCKE I NATT'. The text of the post discusses the election of a pirate party member to the European Parliament.

Gostaria de informar a todos que acompanham este blog que eu não mais o atualizarei. A partir de agora escreverei no [trezentos](#), um blog coletivo que ajudei a criar. Terei um blog mais acadêmico no <http://softwarelivre.org/samadeu/blog>.

O trezentos é um blog que conta com trezentos autores e foi lançado recentemente utilizando o wordpress. Seria legal assinarem o blog que conta com blogueiros e blogueiras, ativistas, acadêmicos, artistas, hackers, feministas, enfim, pessoas que participam da construção de um pensamento crítico e criativo.



The screenshot shows the 'Os Autores' page of the 'trezentos' blog. It features a grid of small profile pictures of the authors. To the left of the grid, there is a list of recent posts with their titles and dates. The titles include 'Petição "Diga Não ao Projeto de Lei nº 10.833/08" assinada por 100.000 pessoas', 'Petição "Diga Não ao Projeto de Lei nº 10.833/08" assinada por 100.000 pessoas', 'Petição "Diga Não ao Projeto de Lei nº 10.833/08" assinada por 100.000 pessoas', and 'Petição "Diga Não ao Projeto de Lei nº 10.833/08" assinada por 100.000 pessoas'.

Figura 27: Blog do Professor Sergio Amadeu da Silveira. Destaque para o símbolo do copyleft já no topo do conteúdo.

Posts ▾
All Comments ▾

blog archive

- ▼ 2009 (30)
 - ▼ June (1)
 - [MUDEI PARA O TREZENTOS!](#)
 - May (1)
 - April (3)
 - March (13)
 - February (3)
 - January (9)
- 2008 (190)
- 2007 (183)
- 2006 (27)

tuesday, april 28, 2009

●●● TWITTER NA EDUCAÇÃO

Educational Tool: Twitter

Post 888 (last of 888 posts) by Sergio Amadeu da Silveira at 11:47 AM This entry was posted on Tuesday, April 28, 2009, at 11:47 AM and is filed under Education, Technology, and Twitter. You can follow any responses to this entry through the RSS feed. You can also subscribe to my blog via RSS or email (do not give your email address).

Twitter is a social networking and microblogging service that allows its users to send and read short messages, called "tweets", of up to 140 characters or less. Registered users can post, view, and delete their tweets, and can follow other registered users to view their tweets in their timelines. Users can also search for tweets, and can interact with tweets by replying to them or retweeting them. Twitter is a popular tool for many people, including celebrities, politicians, and businesses.

Twitter e governo na educação?

The recent election campaign in Brazil is a good example of how Twitter is being used by politicians and the public. Barack Obama's campaign was particularly successful in using Twitter to reach a large number of people. In Brazil, the use of Twitter is also growing, and many politicians and government officials are using it to communicate with the public.

Keywords:

Education, Technology, Twitter, Social Media, Communication, Government, Politics, Brazil, Obama, Campaign, Twitter, Microblogging, Social Networking, Education & Technology.

Enquanto alguns Prefeitos e Governadores proíbem o uso de blogs e redes sociais nas escolas, já existem vários educadores que pensam e experimentam o uso do nanoblogging na Educação.

O twitter tem sido usado não somente para expressar sentimentos cotidianos, para dizer e comentar as pessoas estão fazendo, lendo, vendo e até comendo. O twitter tem servido também para marcar compromissos, agendar festas, reuniões e rodadas de cerveja.

No processo eleitoral mais importante do mundo atual, Barack Obama fez do twitter mais um nó de interação com seus apoiadores e, também, uma forma de informar a imprensa sobre o cotidiano de sua campanha. Vários twitteiros, tem usado as trilhas do twitter (#evento) para produzir microcontos e para cobrir eventos, palestras e desconferências.

O acesso ao twitter pelo celular (dificultado no Brasil pelo péssimo serviço da operadoras e pelas tarifas abusivas até do SMS) tem permitido um avanço enorme da convergência do nanoblogging com o cenário da mobilidade. O resultado é a presença do twitter na final de um campeonato de futebol às manifestações contra o G20.

Na rede, a prática dos usuários tem reconfigurado de modo marcante as aplicações e serviços que são lançados. Se isto for uma tendência, o twitter não será uma exceção. Mal começamos a descobrir o twitter e suas possibilidades. Percebo que a fronteira do twitter está na Educação. O nano blog pode ser usado no processo de ensino-aprendizado? Como reforçar o aprendizado com o twitter? Quais as melhores experiências? O que não deu certo? Podemos usar o twitter para discutirmos textos teóricos em grupo? Mas, qual seria a vantagem de sua interface?

Uma post interessante sobre este tema pode ser encontrado no [blog my nonlinear](#). Lá podemos ler sobre uma experiência de uso educativo do twitter. Estou realizando um levantamento sobre as práticas educacionais e de aprendizagem com o twitter e outros microblogs. Quem quiser

Figura 28: Blog do Professor Sergio Amadeu da Silveira. Conteúdo livre e direcionado ao ciberativismo e à educação.

Blog do Sergio Amadeu

[ABOUT](#) [ARCHIVES](#) [RSS FEED](#)

COPYLEFT, REMIX, SOFTWARE LIVRE

Aqui tudo é copyleft

In Uncategorized on 19 de March de 2010 at 12:02 am

©opyleft

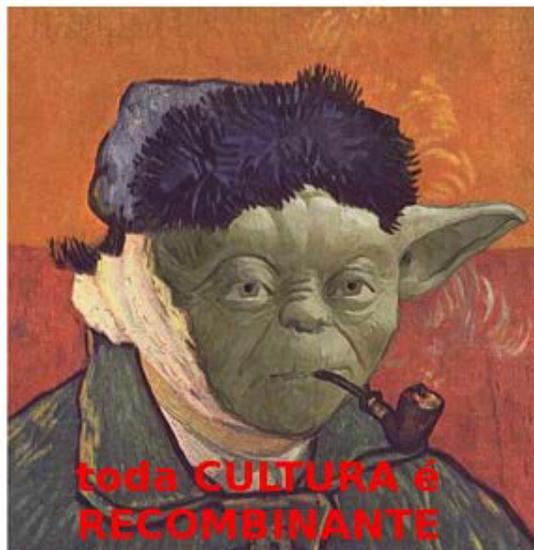


Figura 29: Em outro *Blog*, o Professor Sergio Amadeu da Silveira explicita, de forma absolutamente clara, seu ativismo.

3.2.9. Guillermo Palao Moreno

Dialnet [Buscar](#) [Revistas](#) [Tesis](#) [Congresos](#) [Registrarse](#) [Ayuda](#) Español

Guillermo Palao Moreno

Instituciones
Universitat de València
Universitat de València
(Departament de Dret Internacional "Adolfo Miaja de la Muela")

Áreas de conocimiento
Derecho Internacional Privado

Autor en otros Catálogos
[Biblioteca Nacional de España](#) [Library of Congress](#)
[ISNI](#) [VIAF](#)

Periodo de publicación recogido
1991 - 2015

Artículos de revistas (33) Colaboraciones en obras colectivas (25) Libros (7) Coordinación (4 publicaciones)

Artículos de revistas

La responsabilidad transfronteriza por productos defectuosos en la Unión Europea
Guillermo Palao Moreno
Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho, ISSN 0251-3420, ISSN-e 2305-2546, N.º 74, 2015, págs. 333-352
[Resumen](#) | [Texto completo](#)

Espiñella Menéndez, A., Las reclamaciones derivadas de accidentes de circulación por carretera transfronterizos
Guillermo Palao Moreno
Revista española de derecho internacional, ISSN 0034-9380, Vol. 65, N.º 2, 2013, págs. 427-429

La Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles
Guillermo Palao Moreno
Revista española de derecho internacional, ISSN 0034-9380, Vol. 65, N.º 1, 2013, págs. 277-280

Autonomía de la voluntad y mediación en conflictos transfronterizos en el Real Decreto-Ley 5/2012
Guillermo Palao Moreno
Diario La Ley, ISSN 1989-6913, N.º 7847, 2012
[Resumen](#)

El Real Decreto-Ley 5/2012, de 5 de marzo, de mediación en asuntos civiles y mercantiles
Guillermo Palao Moreno
Revista española de derecho internacional, ISSN 0034-9380, Vol. 64, N.º 2, 2012, págs. 315-320

Fallon, M.; Kinsch, P., y Kohler, Ch. (eds.), Le droit international privé européen en construction. Vingt ans de travaux du GEDIP/ Building European Private International Law. Twenty Years' work by GEDIP
Guillermo Palao Moreno
Revista española de derecho internacional, ISSN 0034-9380, Vol. 64, N.º 1, 2012, págs. 297-299

El lugar de arbitraje y la "deslocalización" del arbitraje comercial internacional
Guillermo Palao Moreno
Boletín Mexicano de Derecho Comparado, ISSN-e 0041-8633, N.º. 130, 2011, págs. 171-205
[Texto completo](#)

La propiedad intelectual en España: la encrucijada internacional y europea, oportunidad y estrategia
Guillermo Palao Moreno
Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo, ISSN 1575-2259, N.º. 36, 2011 (Ejemplar dedicado a: Propiedad intelectual, un debate crucial), págs. 21-27
[Texto completo](#)

Herranz Ballesteros, M., El forum non conveniens y su adaptación al ámbito europeo
Guillermo Palao Moreno
Revista española de derecho internacional, ISSN 0034-9380, Vol. 63, N.º 2, 2011, págs. 348-351

Figura 30: *Dialnet* do Professor Guillermo Palao Moreno. Cerca de 70 publicações disponíveis.

3.2.10. Vania Baldi

ACADEMIA [LOG IN](#) [SIGN UP](#)

 **Vania Baldi**
University of Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Faculty ... | Social Sciences +36
37 Followers | 87 Following | 3 Co-authors | 786 Total Views
[+ FOLLOW](#)

ALL 23 PAPERS 6 BOOKS 3 BOOK CHAPTERS

 **A insustentável leveza da Web: retóricas, dissonâncias e práticas na Sociedade em Rede**
[Bookmark](#) · [Download](#) · [142](#)

 **Europeus em Busca da Europa. Os desafios da consciência europeia nas novas gerações**
[Bookmark](#) · [Download](#) · [25](#)

 **Rituais contemporâneos - E-Cadernos CES, nº.8**
[Bookmark](#) · [9](#)

 **Professione essere umano. Oltre il naturalismo e il culturalismo. Besa 2008**
[Bookmark](#) · [0](#)

 **Appartenenze sconosciute. Politiche della traduzione culturale. Editori Riuniti, 2006**
[Bookmark](#) · [1](#)

 **Território hipermediatizado e convergências multilocalizadas: dialética entre terra e nuvens**
[Bookmark](#) · [Download](#) · [12](#)

Figura 31: Academia.edu do Professor Vania Baldi. Artigos, capítulos e livros completos para *download* gratuito.



Vania Baldi 9.72

PhD at University of Salento (Lecce, Italy)
Professor
University of Aveiro, Aveiro - Department of Communicat...

Message

OVERVIEW CONTRIBUTIONS INFO STATS RG SCORE

PUBLICATIONS

Sorted by: Newest



Dataset: **Fascino discreto della tecnologia digitale - Perugia**

Vania Baldi

Download Follow

Source



Dataset: **V Encontro Anual AIM-Programa Livro Resumos**

Vania Baldi

Download Follow

Source



Conference Paper: **Jovens Europeus em Busca da Europa. Consumo Cultural e Consciência Europeia**

Vania Baldi

[Show abstract]

A Europa no Mundo e o Mundo na Europa. Crise e Identidade, Universidade de Braga, 06/2015

Download Follow

Source



Dataset: **Jovens europeus em busca da Europa**

Vania Baldi

[Show abstract]

Download Follow

Source



Dataset: **Professione essere umano**

Vania Baldi

Download Follow

Source



Conference Paper: **Il fascino discreto della tecnologia digitale!**

Vania Baldi

[Show abstract]

Politica del Web e Rischio, Università di Perugia, 06/2015

Download Follow

Source

PUBLICATIONS - 49

77% of RG SCORE

- Articles - 16
- Books - 5
- Chapters - 9
- Conference Papers - 8
- Datasets - 11
- Full-texts - 30

QUESTIONS - 5

ANSWERS - 21

FOLLOWERS - 90

CITATIONS - 2

OPEN REVIEWS

RESEARCH FEEDBACK

TOP CO-AUTHORS

View all

- Lidia Oliveira Silva** 10.86 · 0.01 · (13) Follow
- Carlos Reis** (3) University of Aveiro Follow
- Pedro Amorim** (1) University of Aveiro Follow
- Sílmaria Cimalista** 2.17 · 0.79 · (1) Federal University of Santa Catarina Follow
- Laura Rosseti Ricapito** (1) Invite

210 FOLLOWING

View all



90 FOLLOWERS

View all



TOP JOURNALS

- La Critica sociologica (1)
- Società e storia (1)

YOU FOLLOW THIS RESEARCHER

- Block researcher
- Unfollow researcher
- Export vCard
- Flag profile

Figura 32: ResearchGate do Professor Vania Baldi. Produção focada para a ética nos media, a cibercultura e a filosofia.

3.3. Análises e Conclusões

Acerca dos exemplos — consoante explicitamente citados na descrição metodológica do subitem 1.2 —, alguns elementos para reflexão, em face das atuações resultantes da idealizada nova prática educativa, dão base às considerações adiante, *pari passu* ao corpo final da Tese *de per se* — capítulo 4 —, do presente construto, a saber:

1. Quais as principais diferenças da construção do saber comparando-se as antigas metodologias de ensino classificadas como “tradicionais”, mormente presenciais, e o saber disponibilizado e transmitido no ciberespaço?

Neste ponto, o uso de novos espaços virtuais como sítios pessoais e institucionais, redes sociais, fóruns de discussão, *blogs* e *microblogs*, bancos de dados de publicações acadêmicas etc., aproxima o emissor e o receptor ao passo que também transforma o receptor em produtor — “prosumidor” —, potencializando a prática da autoria, da permuta, da crítica, da releitura — notadamente todas sempre possíveis dentro de um espaço dito “tradicional”, embora limitados à concretude física, agora postos em oposição ao que Pierre Lévy (2011) apontará como virtualização, qual seja, contrariando o “possível”, o “estático” e o “já constituído”; indo além!

Assim, por exemplo, quando se observa que o Professor Manuel David Rodrigues Masseno tem mais de 82.000 visualizações no seu perfil no *Google+*, significa necessariamente muito mais possibilidades de “construção do saber” se comparadas às conexões educativas tradicionais, para além do “possível”, concreto, ultrapassando a “inércia” atual e “construindo” o novo.

2. Até que ponto a educação por meio do ciberespaço é um caminho sem volta na prática de transmissão do saber — ou qual a ainda possibilidade de conciliar a chamada educação tradicional com a educação “virtual”?

Erik Qualman (2009), provocativamente, perguntou: as mídias sociais são uma moda apenas “passageira” ou seriam, de fato, a maior das efervescências desde a revolução industrial? Ele próprio responde e, notadamente, de forma afirmativa ao caráter revolucionário.

Para esta assertiva, há de se convir, não existem concretos argumentos a refutarem tal constatação/perspectiva (ou, pelo menos) previsão, afinal, a

virtualização das relações sociais e da própria vida cotidiana, das mais corriqueiras ações diurnas às mais específicas atividades laborais, passam pela digitalização de seus processos e arquivamento virtual de seus passos; do percurso urbano que se faz de sua residência ao seu trabalho, de taxas de paragem à devolução de livros em bibliotecas, passando por incontáveis cadastros, formulários e senhas, praticamente tudo hoje já o é — ou muito em breve passará a ser — informatizado.

É elementar — frise-se — que com a educação tal fenômeno não se apresentará de forma diferente; por outro lado, não haverá, de certa forma, uma solução de continuidade tão contundente entre os ditos modelos “tradicionais” e “virtuais”; afinal, o segundo, com já mencionado alhures, sobremaneira potencializará o primeiro, mais do que tudo e isso é — realmente — muito bom.

Tome-se, por exemplo, o Professor Denis Borges Barbosa e sua vasta e rica obra na área de direito de propriedade intelectual; a partir de seu sítio pessoal, de seus perfis e suas páginas acadêmicas, é possível acessar textos de referência internacional em língua portuguesa, com base — em razão de sua ativa atuação, sobretudo em redes sociais como o *Facebook* — para a tal “conciliação” das educações tradicionais e virtuais — como se circunstancialmente apartadas — em face das postagens que tanto ele como a Professora Carla Eugenia Caldas Barros e outros fazem no grupo “Direito da Propriedade Intelectual”.

3. Como propor uma nova concepção sobre o direito de autor em face da educação no ciberespaço?

Como é cediço, uma nova concepção sobre o direito de autor não pressupõe uma ruptura à ordem posta, nem tampouco uma propositura à ilegalidade, até porque o *copyleft* se sustenta nas próprias bases jurídicas do *copyright*. Desta forma, citam-se tanto a gratuidade dos *downloads*, como os licenciamentos via *creative commons* — atos discricionários garantidos pelo *jus abutendi* —, mas também a explicitação desta prerrogativa em sítios como o Portal “Carta Maior” — junto aos escritos do Professor Boaventura de Sousa Santos — ou a militância aguerrida do Professor Sergio Amadeu da Silveira — expondo que “tudo aqui é *copyleft*” —, atitude que instiga, necessariamente, a curiosidade, propicia a disseminação de seu *representamen* e estimula, a reboque, a sua filiação.

4. Como avaliar a construção de novos sentidos para o direito de autor por meio da educação “virtualizada” e, principalmente, da disponibilidade de distintos materiais autorais na *web*?

Aqui, ao que se chama “novos” sentidos para o direito de autor, pode, na verdade, ser reescrito como resgate aos “verdadeiros” sentidos para o direito de autor. Insta lembrar que, a tal instituto, é dada natureza jurídica dicotômica: um direito pessoal e um direito real, isto é, um direito moral e um direito patrimonial. O mercado fez sua parte — é para isso que ele “respira” — e nutriu, através da força da propaganda e do recorrente discurso monopolista do proprietário que, ao autor, é dado o direito de “ter”, qual *res*. Ao autor, por sua vez, “preso ao atravessador” — editor —, detentor dos meios de reprodução da obra, assistia a condição passiva de aceitação dos termos, sob pena de não ter suas ideias publicadas. O “resgate” ao “verdadeiro” sentido, pois, se oferta, no momento em que, consoante ensina André Lemos (2002), dá-se a liberação do polo de emissão e o autor retoma seus direitos real — *stricto sensu* — e pessoal. É ele, o autor, quem decide quando, como, por quem e a que custo publicar!

Junto aos netnografados, estão os exemplos da disponibilização gratuita de livros na íntegra dos Professores João Manuel Messias Canavilhas, Joaquim Mateus Paulo Serra, Guillermo Palao Moreno e Vania Baldi.

5. Até que ponto a educação “virtual” e o saber disponibilizado na *web* promovem, de fato, uma nova cultura escolar, ou uma nova prática educativa?

Apropriando-se da base conceitual proposta por Henry Jenkins (2009) quando de seu construto sobre “convergência dos media”, é bastante viável afirmar que tal fenômeno também está presente quando se aponta para uma nova prática educativa, alternativa ao modelo da educação formal, capaz de, por exemplo, apontar para possibilidades de uso de conteúdo multimídia com muito mais frequência e eficaz direcionamento do que se poderia ter sem os recursos informacionais hoje disponíveis.

Nesse sentido, é oportuno exemplificar o uso de multiferramentas — textos, áudios, vídeos — pelos Professores Cláudio Simão de Lucena Neto e Manuel David Rodrigues Masseno; este segundo — acima já citado em exemplo —, um dos netnografados mais “convergentes”, com ativa participação em redes sociais

e canal pessoal no *YouTube*, onde apresenta suas próprias intervenções, num modelo de “diálogo direto” com o “aluno” — expectador — através de exposição sobretudo de palestras, debates, aulas e entrevistas.

4. Tese

O presente e derradeiro capítulo traz consigo três elementos formais que, a par de suas singularidades em relação às demais circunstâncias observadas nos construtos anteriores — sobretudo naquelas suportadas pela literatura que os norteou —, merecem, obviamente, ser exordialmente bem pontuados, ainda que sua motivação se mostre a uma vinculação um tanto quanto “extravagante” — indubitavelmente *hackerista* —, mas cientificizada e, por óbvio, pertinente e exequível no fazer e pensar a academia, tanto quanto em alusão à notória sentença de Albert Einstein, que disse: “*wenn die fakten nicht zur theorie passen, ändere die fakten*” — “se os fatos não se encaixam na teoria, então que mudem-se os fatos” —, aqui tomada como recorte filosófico para a prática recombinate ora conceituada e visivelmente defendida nos imbróglios que o direito e o Estado insistem em inserir o *copyleft* e demais políticas “*open*” decorrentes, necessárias e inquestionavelmente ameaçadoras ao monopólio da *res* que sustenta a máquina capitalista da indústria cultural, do entretenimento e — a reboque — também da educação, numa inglória disputa de poder, de mesma monta da qual Michel Foucault (1979) demonstra a submissão humana à “verdade” — que verdade!?! — também no sentido da lei, da coação, a imposição; “o discurso da verdade que decide, transmite e reproduz”; a educação formal, cônica, suprema de seu saber, sendo afrontada pela Sociedade da Informação (quicá do Conhecimento), igualmente presa à Matrix — em seu próprio “casulo” —, subjugada ao poder da máquina. E assim também o *jus*, tão mal acostumado, onipotente ser coercitivo, detentor do poder unilateral da sanção, da ordem posta, positivada, dele mesmo, o “Direito” — aqui, com “d” maiúsculo — como norma, às custas de Hans Kelsen, para muitos, (in)justamente reputado o destruidor das Ciências Jurídicas.

Não que os exista uma ciência criada; ciência, diferentemente de crenças, se prova, mesmo que com formulações aptas à contestação; aliás, é a própria falibilidade que conduz ao entusiasmo do se fazer buscar crer e defender; ao contraditório que se cria o argumento. Aqui, os fatos, sim, se encaixam na teoria; não foi preciso mudar os fatos, mas o olhar. A hermenêutica, enquanto técnica, permaneceu técnica. Reconfigurou-se o hermeneuta.

Assim como vêm defender Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), o pensamento da ciência — igualmente ao dessa mesma educação formal — reproduz o que eles classificam de pensamento arborescente, para tutelar, ao contrário de tal matriz, o pensamento rizomático e, portanto, *hackerista* por analogia, que não admite raízes, prisões, cláusulas ou “casulos”, mas o ir e vir sem fim; aquilo que cresce para todos os lados, que não possui raiz. “Raiz”, do latim *radix*,

variando a *radice* e com sinônimos como “causa” e “princípio”. Não por acaso tão próximo à fonética e à semântica de *res* — hodiernamente, como advérbio, as expressões “pela raiz”, “rente”, “cerce” —, já desde o Império Romano, como visto alhures, “propriedade”. A propriedade que tolhe e nutre o pensamento foucaultiano de poder.

Um “poder” que, coletivizado e justificado às expensas de um “bem universal” — qual “critério geral de moralidade” —, acolhe o ser útil; um, pois, poder próprio da sociedade e não de uma minoria, a partir da qual a vontade majoritária nortearia a condução, cujo *locus* abriga, na educação, o espaço para uma nova consciência, detentora da certeza de sua importância e de sua participação no âmbito social — enquanto “ideal utilitarista” — como o maior bem para o maior número de pessoas — conceito de “maximização”; ética nada tão longe do mítico Robin dos Bosques ou, até, dos históricos corsários William Kidd (1645–1701) ou Jack Rackham (1682–1720) e, também, de ciberativistas como Julian Assange (*WikiLeaks*), Linus Torvalds (*Open Source Development Labs* e *Linux*) e John Perry Barlow (*Electronic Frontier Foundation*).

É exatamente de Barlow o excerto abaixo, intitulado “*A Declaration of the Independence of Cyberspace*”, de 8 de Fevereiro de 1996, numa inequívoca demonstração — quase profética — da necessidade premente de que a cibercultura necessita, deste remotos instantes, marcar-se enquanto espaço normativo, cuja base moral necessariamente não se mostra vinculada às inconsistentes e incompreensíveis exegeses legais. Diz ele:

Governments of the Industrial World, you weary giants of flesh and steel, I come from Cyberspace, the new home of Mind. On behalf of the future, I ask you of the past to leave us alone. You are not welcome among us. You have no sovereignty where we gather.

We have no elected government, nor are we likely to have one, so I address you with no greater authority than that with which liberty itself always speaks. I declare the global social space we are building to be naturally independent of the tyrannies you seek to impose on us. You have no moral right to rule us nor do you possess any methods of enforcement we have true reason to fear.

Governments derive their just powers from the consent of the governed. You have neither solicited nor received ours. We did not invite you. You do not know us, nor do you know our world. Cyberspace does not lie within your borders. Do not think that you can build it, as though it were a public construction project. You cannot. It is an act of nature and it grows itself through our collective actions.

You have not engaged in our great and gathering conversation, nor did you create the wealth of our marketplaces. You do not know our culture, our ethics, or the unwritten codes that already provide our society more order than could be obtained by any of your impositions.

You claim there are problems among us that you need to solve. You use this claim as an excuse to invade our precincts. Many of these problems don't exist. Where there are real conflicts, where there are wrongs, we will identify them and address them by our means. We are forming our own Social Contract. This governance will arise according to the conditions of our world, not yours. Our world is different.

Cyberspace consists of transactions, relationships, and thought itself, arrayed like a standing wave in the web of our communications. Ours is a world that is both everywhere and nowhere, but it is not where bodies live.

We are creating a world that all may enter without privilege or prejudice accorded by race, economic power, military force, or station of birth.

We are creating a world where anyone, anywhere may express his or her beliefs, no matter how singular, without fear of being coerced into silence or conformity.

Your legal concepts of property, expression, identity, movement, and context do not apply to us.

They are all based on matter, and there is no matter here.

Our identities have no bodies, so, unlike you, we cannot obtain order by physical coercion. We believe that from ethics, enlightened self-interest, and the commonweal, our governance will emerge. Our identities may be distributed across many of your jurisdictions. The only law that all our constituent cultures would generally recognize is the Golden Rule. We hope we will be able to build our particular solutions on that basis. But we cannot accept the solutions you are attempting to impose.

(...)

You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants. Because you fear them, you entrust your bureaucracies with the parental responsibilities you are too cowardly to confront yourselves.

(...)

We must declare our virtual selves immune to your sovereignty, even as we continue to consent to your rule over our bodies. We will spread ourselves across the Planet so that no one can arrest our thoughts.

We will create a civilization of the Mind in Cyberspace. May it be more humane and fair than the world your governments have made before. (Barlow, 1996:s.p.).

Barlow pede ao “mundo” que deixe a civilização da “Mente” em paz. Este, o mundo do passado — prossegue ele —, arcaico, atrasado, não bem-vindo, apartado da independência que une os novos cibercidadãos, construtores de um espaço naturalmente independente das tiranias, sem fronteiras e com próprios códigos culturais, éticos e morais, respeitados sem a imposição das normas positivas da “sociedade dos direitos”; um mundo no qual os conflitos, quando existirem, serão identificados e resolvidos pelo próprio meio — chamada pela doutrina do direito digital de “teoria da arquitetura da rede” — e onde as ideias, transações, relacionamentos, tudo — ubiquamente — encontra-se ao mesmo tempo em todos os lugares e em lugar nenhum; um mundo onde qualquer um poderá entrar sem privilégios ou preconceitos de raça, poder econômico, força militar ou origem; um mundo onde todos, em qualquer lugar, poderão expressar suas opiniões, sem o temor de sua singularidade ou de eventual coação ao silêncio ou à conformidade.

Para Barlow, os retrógrados conceitos legais sobre propriedade, expressão, identidade, movimento e contexto não se aplicam aos cibercidadãos, fundamentalmente porque tais conceitos são baseados na matéria e não há matéria no ciberespaço; no ciberespaço não existem corpos e, portanto — desmontando novamente o poder foucaultiano —, na inexistência de “corpo” — *corpus mechanicum, lato sensu* —, mina-se a ordem por meio da coerção física.

Liberdade de pensamento e liberdade de expressão, bases óbvias para uma nova práxis educativa — ou, até, uma nova educação — que, alude José Manuel Moran (1998), emancipa e gera autonomia ao educando. Para tal dileto professor, ativista para a nomeada “educação humanista inovadora”, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para o intercâmbio de ideias, para a participação em projetos e para a realização de investigações em conjunto.

Assim, tal qual na sublime metáfora abaixo — atribuída ao escritor Irlandês George Bernard Shaw —, trata-se simplesmente de trocar-se “ideias” e não “maçãs”!

If you have an apple and I have an apple and we exchange these apples then you and I will still each have one apple... but if you have an idea and I have an idea and we exchange these ideas, then each of us will have two ideas. (Shaw, s.n.t.).

Pois bem, em regresso ao comentário da estrutura deste capítulo, o primeiro elemento formal que aqui se pontua — seguramente já observado — ancora-se do subtítulo “Tese” — pura e simplesmente —, em detrimento das habituais “considerações finais” ou “à guisa de conclusão” ou “impressões finais” ou que o valha. Esta decisão se deu com fulcro na própria ideologia epistemológica da expressão grega θέσις, que significa literalmente “posição”, tal qual “partido”, “posicionamento” ou “proposição intelectual”; sobretudo dada a evidente circunstância contestatória, para manter-se aqui o discurso — na própria semântica da *thesis* — da dialética vista em toda a investigação, cuja antítese — ἀντί θέσις — advém da própria ruptura (ou busca para) de pelo menos dois *status quo*: o educacional (pacífico e passivo, conservador e concentrador); e o jurídico (monocrático e monopolista, patrimonial e punitivo).

Quis-se, pois, fincar bandeira, assumidamente afirmativa à descontinuidade da ordem educacional tradicional apenas transportada aos novos media, na mesma proporcionalidade que os clássicos direitos de autor assim intentaram fazer ao reportar para a cibercultura e toda a sua ética recombinate e colaborativa — tão típica quanto da “Sociedade em Rede” (quer nomeada “da Informação”, quer “*Bit*”, quer “do Conhecimento”) — um *jus* impraticável até mesmo nos corpóreos — tangíveis — ambientes menos conservadores, quiçá “ubíquos”, “virtualizados”, “potencializados”. Posição contudo insurgente apenas aos olhos míopes — no sentido próprio — dos que teimam em não enxergar ao longe, ainda que malgrado sistema de fragilidade na qual a “tecnopolis”, por Neil Postman (1994) descrita, revelaria. Na verdade, “posição”, “partido”, “posicionamento”, “proposição”, “Tese” (mais que) elementar, evidenciada não só à razoabilidade das reflexões do que, ao direito, se chama de “alternativismo jurídico”, enquanto resultado das contradições de seu senso dogmático, como ponta de lança das lucubrações aqui propositadamente

intencionadas — como é cediço e encontra guarida na própria assertiva da força que vincula a intenção de se gerar θέσις —, mas também na fecunda e amplíssima área da “Educação para os Media” — desde Dezembro de 2012 presente no contexto das chamadas “Linhas Orientadoras de Educação para a Cidadania” do Ministério da Educação e Ciência de Portugal, através da Direção-Geral da Educação. No Brasil, a “Educomunicação” já dispõe de dois cursos de primeiro ciclo: um bacharelado, na Universidade Federal de Campina Grande — UFCG —, e uma licenciatura, na Universidade de São Paulo — USP.

O segundo ponto diz respeito ao uso — quando, inclusive, das poucas circunstâncias — de apenas citações indiretas e do emprego muito mais comum de paráfrases ou conjunto ideário geral já caracterizadamente reputado a determinados pensadores, notabilizados como ensejadores das bases conceituais de termos-chave próprios ao construto ora dissertado — a exemplo de Postman, acima aludido, quando da passagem pelo termo “tecnopolis”, ou Foucault, quando da relação de sujeito e poder, ou o próprio Kelsen e sua “*Reine Rechtslehre*”.

Assim, por uma questão de linearidade de discurso e ordem no concatenamento das ideias, especialmente pela não mais equivalência acadêmica deste corpo conclusivo aos elementos condizentes às bases teóricas a sustentar a hipótese, então já convertida em tese — (~~hipo~~)tese —, o recurso das citações foi preterido — às exceções daqueles atrás ilustradas e de duas adiante, cuja proposta mais se aproxima das características de epígrafe que de referência —, muito embora a própria ordem antropofágica aqui defendida não denegue a remistura conceitual de todo o arcabouço cognitivo ora cooptado no andamento do Estado da Arte e do próprio campo netnográfico. Tal perspectiva gera, conseqüentemente, uma outra consequência típica decorrente, em face dos demais documentos deste tomo, a saber, a própria extensão do texto, tornando, pela escrita linear — não pausada nas, então, necessárias justificativas da literatura científica correlata —, mais convidativo ao debate, à instigação e à provocação.

O terceiro ponto a diferir este arremate dos capítulos predecessores que, claro, suportam toda a possibilidade de sua existência enquanto corpo científico, diz respeito — como já deve ter sido observado, em face do caráter dialógico aqui empregado — à subjetividade ora inserida. Esta decisão visa a aproximar a ideia de Tese ao resultado da base investigativa de uma lógica resultante de todo um esforço ideário de lucubrações, suportadas na individualidade — literalmente divagatória — de um processo de escrita necessariamente solitário — como haveria de ser —, assim como nas passionalidades envolvidas pelas temáticas e nas ideologias libertária, humanista, altruísta que elas possuem, qual “destemido pirata ao mar”, utilitarista-*hackerista*-existencialista que, aqui,

insculpe evidente inspiração em Jean-Paul Sartre (1978) ao desfecho apontado — como se suporte já o fora desde o início (intuitivamente já o era) —, via interpretações de seu célebre texto original “*L’existentialisme est un humanisme*”, fulcro conclusivo aos rumos — e, quando não, digressões — das palavras aqui impressas, como quem, de fato, se engaja em uma causa, na própria perspectiva tanto idealista quanto utópica de mudar o mundo, seja abordando, abortando, invadindo, pilhando, tomando e retomando “o que é nosso”; preparando-se diuturnamente à invasão; a “fazer justiça com as próprias mãos”. Mero deleite científico. Ilusão reduzir-se, qual imprecisão da vida, à luz de Fernando Pessoa, mesmo podendo tê-la dispensável, pois não precisa — só exato é navegar —, à capacidade de concretizar a inequívocas lucubrações; de gerar as mais puras e incontestes alocações doutrinárias; “o que é necessário é criar”.

Como se fez fincar Victor Fontes nas paredes do Departamento de Educação e Psicologia — Cifop — da própria UTAD: “Em ciência, mais do que em qualquer outro ramo do conhecimento humano, as opiniões e as verdades são bastante efêmeras”, traça-se, então, conjecturas; notadamente conjecturas, numa perspectiva inicial.

Circunstanciadamente suportado pela vasta diversidade de autores, correntes, áreas do conhecimento e planos filosóficos aqui utilizada, com maior ou menor intensidade — de arriscados mergulhos epistemológicos, em que as disjunções entre as crenças e os conhecimentos nem sempre se mostravam amistosas, a iniciar-se pela própria solução de continuidade dada em ralação à visão hermética que o direito positivo tem em face da natureza jurídica da propriedade intelectual, a confortantes descobertas conceituais que corroboraram construtos já observados empiricamente: assim foi com a concatenação dos conceitos de *hackerismo* e utilitarismo, a base de sustentação do *copyleft* nas próprias diretivas do *copyright*, ratificando sua legalidade, e as bases reformistas que as novas práticas educativas têm, de forma involuntária, a ratificar a ação ética acima de prescrições oficiais e/ou oficiosas, ainda que pertinentes —, ou apenas tangenciado, como quem busca uma fonte de inspiração para progressão de um pensamento já em estágio de maturação, o volume do Estado da Arte traz majoritariamente a sustentação de todo o aporte aqui apontado, *vis-à-vis* a utilização do campo sob a técnica da teoria fundamentada nos dados; ou seja, uma netnografia que buscou, sim, exemplificar as hipóteses, respondendo àquilo que já se desenhava no teórico espaço anterior, constituindo-se, pois, num construto que, desde sempre, abrigava a base conceitual original com o intuito de propor esta confluência — não que, para isto, não se tenha ocupado circunstâncias filosóficas diferentes (muito pelo contrário!), mas com abertura ao debate e às possibilidades

refutatórias, especialmente para nutrição do arcabouço argumentativo proposto, ao fim corroborado, defendido.

Partiu-se, pois, da construção idealizada na prática educativa tradicional, consubstanciada na lógica do aprendizado linear, unidirecionado pelo “professor (detentor do saber) → aluno (carente de saber)”, tão bem simbolizada — ou “camuflada”, como diria Paulo Freire (1996) — por uma postura assumidamente ideológica, na qual o professor apresenta ao aluno uma única via propositiva, que ele acredita — ou apenas sabe reproduzir —, restando ao aluno — em sua ignorância, pobreza, desigualdade e qualquer que seja o fator —, a aceitação — num falso diálogo; um simulacro em que ele é parte passiva no processo.

Interessante observar que essa “educação bancária” pode ser também relida como uma metáfora do “media bancário”; de uma geração que se acostumou a (mal) viver pacificamente, recebendo informação, tal qual conhecimento, com a expectativa e a ciência inquestionável de sua(s) veracidade(s).

Assim, por virtuosa — ou “terrível” — coincidência, conjuntura temporal similar também ocorreu, qual em mesma “inatingível” tradicionalidade educacional, na “inabalável” dogmática jurídica do direito de autor. Tal *jus* foi, sim, o grande vitimado das mudanças trazidas pela chamada Sociedade da Informação. Mas, no foco aqui proposto, tê-lo como “vítima” é ter o “outro” como “vencedor” — e, afirma-se, verdadeiramente, não se valha a tecer metáfora ou culto a “paixão” (ainda que Nietzsche apareça e venha pessoalmente instigar tal confusão!). Ou seja, da mesma forma e ao mesmo tempo em que “donos” do saber “perderam” poder, “donos” do “direito de autor” também o “perderam”.

Mas, como “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, aqui também a Lei de Lavoisier faz sentido, de tal sorte que foi exatamente com essa nova era em que vetores de ordem mais “direitista” — direito natural/tradicionalismo/conservadorismo —, graças às próprias características potencializadores da cibercultura, cederam espaço para postulados de movimentos herdeiros de valores liberais, como o *hackerismo* — movimento inclusive já partidariado, com o exemplo do chamado “Partido Pirata”, surgido em 2006 na Suécia sob o nome *Piratepartiet*, com bandeira na luta contra o monopólio das clássicas leis de propriedade intelectual e sintetizada na ideologia do *copyleft*, nos códigos e acessos livres, nas práticas recombinantes e de compartilhamento, na liberdade de expressão e igualdades civis. Já estruturado e atuando em cerca de 60 países, além de uma rede de ativistas em expansão em vários outros, o Partido Pirata está presente no Brasil, como coletivo, desde 2007 e em Portugal desde 2009.

Mas não só de um libertarianismo ufano vive a construção filosófica *hackerista*. Não! Sua base utilitarista, ponderada no interesse geral, coaduna-se “simbioticamente” com seus postulados “passionais”, ancorados do desejo de prazer, felicidade e bem — impulsionados simbolicamente pelo “desafio”, qual um jogador que busca combater e vencer o algoz (tirano). Semelhanças com o modelo Homérico de educação? Absolutamente que sim! Em Homero, a ética exalta os feitos dos guerreiros — hoje, os *hackers* (habilidosos, destemidos, inteligentes) —, oriundos da nobreza — aqui, do *mainstream* e da indústria do *copyright* —, mesmo que seus resultados implicassem em autossacrifício, justificável em nome de um ideal maior ou o bem comum (ética utilitarista). O objetivo da educação era esse bem comum, de todos e não de uns; a educação não estava a servir apenas à glória pessoal. Era a Grécia Antiga — a 1100 a.C. —, mas pode ser Portugal, Brasil ou qualquer ubíquo ciber mundo ora “*hackeado*”.

É a partir de digressões como esta que se sustenta — como visto no Estado da Arte — a propositura de que o *hackerismo* e sua ética se valem de perspectivas liberalistas para, nos próprios alicerces do contratualismo, tecerem significâncias práticas quanto à acumulação do saber tecnológico, como resultado de uma economia cognitiva-cultural, com apontamento ao interesse comum, coletivizado e colaborativo, cujo resultado eclode-se no sentido utilitarista de bem, prazer e felicidade comum, enquanto sentido moral.

Parte-se então, para um conceito, quase “pleonástico” — porém necessário — de “*hacker ético*”. Mas, por que insistir na defesa do conceito de *hacker ético*? Por que corroborar o que não resta dúvida, se não por força das exceções, assim como para qualquer condição humana? *Vide* passagem do maior de todos os causídicos historicizados, Rui Barbosa, que disse:

De tanto ver triunphar as nulidades, de tanto ver crescer as injustiças, de tanto ver prosperar a deshonra, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar-se da virtude, a rir-se da honra, a ter vergonha de ser honesto. (Barbosa, 1914:s.p.).

O *hacker*, nada mais que um perito, é o que se pode convergir à condição de genialidade intelectual, como quem busca, em superação à luta e à disputa — homérica, iliádica, odisseica —, conquistar; vencer o inimigo; um “herói” no sentido máximo, em real oposição ao “não vilão”, ao “não ladrão”. Trata-se do “pirata”, pois “não pirata”, cuja construção simbólica, sobretudo derivada dos media, é patrocinada pela indústria que sustenta o (e é sustentada pelo) — em ciclo — tradicional direito de autor — e reside, indubitavelmente, na necessidade de formação de uma “casta” social ameaçadora, cuja base ideológica neossocialista pode, sim, ser capaz de sobrepujar, principalmente a partir da educação, o sustentáculo daquilo que mais pode incomodar o *status quo*:

a quebra dos monopólios; dos seres, saberes, dos fazeres; o “Santo Graal” da consciência coletiva, que torna todos “capazes de ser” igualmente, simplesmente “capazes de ser”!

Assim, o professor, a base de toda e qualquer mudança (quanti)qualitativa de qualquer berço social, passa, no ser “pirata”, a ser um ser “subversivo”, um *copylefter* que, de posse de um ideal utilitarista, age — mesmo sem saber — de forma *hackerista* — afinal, é o professor também um herói, máxime, em busca do bem comum.

Invoca-se, pois, o “professor *hacker*”, um existencialista, porque a sua ética o é por natureza; o é, de forma nata, pelo bem, pelo conhecimento, pela ciência e por todas as demais motivações subjetivas que nele — cômico de sua singularidade nessa grande teia — possam nutrir — tenha ou não ativamente escolhido tal. Escolha e subjetividade, à luz de Jean-Paul Sartre, como já aludido, ao desfecho.

Não há diferença entre ser livremente, ser como projecto, como existência que escolhe a sua essência, e ser absoluto; e não há diferença alguma entre ser um absoluto temporariamente localizado, quer dizer, que se localizou na história, e ser compreensível universalmente. Não resolve isso inteiramente a objecção de subjectivismo. Com efeito, objecção toma ainda várias formas. A primeira é a seguinte: dizem-nos: nesse caso você pode fazer o que lhe apetece; coisa que se exprime de diversas maneiras. Primeiramente, rotulam-nos de anarquistas; depois declaram-nos: você não pode julgar os outros, porque não há razão para preferir um projecto a um outro; por fim, podem dizer-nos: tudo é gratuito no que escolhe, você finge dar com uma das mãos o que tira com a outra. Estas três objecções não são muito sérias. Em primeiro lugar a primeira objecção: você pode escolher seja o que for, não é exacto. A escolha é possível num sentido, mas o que não é possível é não escolher. Posso sempre escolher, mas devo saber que se eu não escolher, escolho ainda. (grifou-se). (Sartre, 1978:253-254).

Na *web*, qual um vírus — não por acaso a analogia aos *software* autorreplicantes —, inserir-se como “ciberparte” de sua teia é escolha possível “num sentido”; mas não sê-lo, hoje, não é possível. Pode-se sempre escolher quando ativamente nela “estar”, mas deve-se saber que se não se escolhe — ou consegue, ou pode — dela jamais “sai”.

Tem-se, assim, na teia de *bits*, nós, *links*, sítios, múltiplas e infinitas interconexões — rizomáticas, ubíquas, criptografadas e quaisquer que sejam as equivalências ou reminiscências —, “informação”, basicamente e resumidamente “informação” — nada mais!

De informação se gera conhecimento, costumeiramente fechado; conhecimento apropriável: propriedade intelectual. Conhecimento aberto, contradição; oposição. Alternativa!

O conhecimento aberto e os “Novos Direitos de Autor”, numa nova práxis educativa, a prática educativa “*hackerista*”.

Bibliografia

- Adeodato, João Maurício (2009). *Ética & Retórica: para uma teoria da dogmática jurídica*. São Paulo: Saraiva (4ª Edição).
- Almeida, Reginaldo (2004). *Sociedade Bit: da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Fomento.
- Alves, José Carlos Moreira (2005). *Direito Romano, vol. 1*. Rio de Janeiro: Forense (13ª Edição).
- Amaral, Adriana, Montardo, Sandra (2010). *Pesquisa em Cibercultura e Internet: estudo exploratório comparativo da produção científica da área no Brasil e nos Estados Unidos* (Anais do IV Colóquio Brasil-EUA de Ciências da Comunicação). Caxias do Sul: INTERCOM.
- Andrade, Oswald (1970). *Obras Completas: do pau-brasil à antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (2ª Edição).
- Aquino, Tomás (2005). *Suma Teológica, vol. IV*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ascensão, José de Oliveira (2000). *Direitos Reais*. Coimbra: Coimbra Editora (5ª Edição).
- Ascensão, José de Oliveira (2012). *Direito Civil: direito de autor e direitos conexos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Aspis, Renata Lima (2012). *Hackerismo como resistência política*, Em: Amaral, Sérgio Ferreira do, Pretto, Nelson de Luca (org.). *Ética, hacker e a educação*. Campinas: FE/UNICAMP (2ª Edição).
- Assmann, Hugo (2005). *Redes Digitais e Metamorfose do Apende*. Petrópolis: Vozes.
- Barbosa, Deborah R Osária, Souza, Marilene Proença Rebello de (2008). *Ética na Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre privacidade, anonimato e confidencialidade*, Em: Guerriero, Iara Coelho Zito, Schmidt, Maria Luisa Sandoval, Zicker, Fabio (org.). *Ética nas Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild.
- Barbosa, Rui (1999). *Oração aos moços*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (5ª Edição).
- Barbosa, Rui (1914). *Obras Completas, vol. 41, tomo 3*. s.n.t.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (4ª Edição).
- Barros, Carla Eugenia Caldas (2007). *Manual de Direito da Propriedade Intelectual*. Aracaju: Evocati.
- Barros, Maria das Graças, Carvalho, Ana Beatriz Gomes (2011). *As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem*, Em: Sousa, Robson Pequeno de, Moita, Filomena Maria Cordeiro, Carvalho, Ana Beatriz Gomes (org.). *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande: EDUEPB.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Bauman, Zygmunt (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Beaud, Stéphane, Weber, Florence (2007). *Guia para a Pesquisa de Campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes.
- Belloni, Maria Luiza (2001). *O que é Mídia-Educação*. Campinas: Autores Associados (2ª Edição).
- Berardinelli, Cleonice (2012). *Fernando Pessoa: antologia poética*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Bezerra, Arthur Coelho (2014). *Cultura Illegal: as fronteiras morais da pirataria*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ.
- Bittar, Eduardo C. B. (2010). *Curso de Ética Jurídica: ética geral e profissional*. São Paulo: Saraiva (7ª Edição).
- Bourdieu, Pierre (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- Boutang, Yann Moulrier (2004). *Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo*, Em: Blondeau, Olivier, Whiteford, Nick Dyer, Vercellone, Carlo, Kyrou, Ariel, Corsani, Antonella, Rullani, Enzo, Boutang, Yann Moulrier, Lazzarato, Maurizio (org.). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Boutang, Yann Moulier (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity.
- Branco, Sérgio, Britto, Walter (2013). *O que é Creative Commons? novos modelos de direito autoral em um mundo mais criativo*. Rio de Janeiro: FGV.
- Butcher, Neil (2011). *A Basic Guide to Open Educational Resources*. Paris: British Columbia/UNESCO.
- Cabero, Julio (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Campos, Augusto (2006). *O que é Linux*. Florianópolis: Livro de Domínio Público (Kindle Edition).
- Canotilho, José Joaquim Gomes (1991). *Direito Constitucional*. Coimbra: Almedina.
- Canut Zazurga, Pedro Jaime (2008). *Coloriuris: una aportación independiente a la cultura livre*. Zaragoza: Mira Editores.
- Cardia, Mário Sottomayor (1998). *O interesse geral e o interesse de cada um*, Em: Peluso, Luis Alberto (org.). Ética e utilitarismo. Campinas: Alínea.
- Cardoso, Gustavo, Jacobetty, Pedro, Duarte, Alexandra (2012). *Para uma Ciência Aberta*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Carvalho, Jaciara de Sá, Erigleidson, José, Leão, Maria Izabel, Soares, Maria Saete Prado, Czeszak, Wanderlucy Corrêa (2009). *Educação na Cibercultura: comunidades de aprendizagem para mobilização da inteligência coletiva* (Revista UDESC Virtu@l. vol.1, n.2.). Florianópolis: UDESC.
- Carvalho, José, Moreira, João Mendes, Rodrigues, Eloy, Saraiva, Ricardo (2010). *O repositório científico de acesso aberto de Portugal: origem, evolução e desafios*, Em: Gomes, Maria José, Rosa, Fávio (org.). Repositórios institucionais: democratizando o acesso ao conhecimento. Salvador: EDUFBA.
- Carvalho, Orlando de (2012). *Direito das Coisas: do direito das coisas em geral*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Castells, Manuel (1999). *A Sociedade em Rede – A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1*. São Paulo: Paz e Terra (6ª Edição).
- Castells, Manuel (2003). *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Castells, Manuel (2013). *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cervo, Amado Luiz, Bervian, Pedro Alcino (1996). *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books (4ª Edição).
- Chirrollet, Jean-Claude (2000). *Filosofia e Sociedade da Informação: para uma filosofia fractalista*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Coelho, Dalila, Balula, Ana, Ramos, Fernando (2014). *O uso de recursos educacionais abertos no ensino superior: potencialidade, desafio e oportunidade*. (Tecnologias da Informação em Educação; CIDTFF – Indagatio Didactica). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Comparato, Fábio Konder (2011). *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras (3ª Edição).
- Cretella Júnior, José (1999). *Direito Romano Moderno*. Rio de Janeiro: Forense (8ª Edição).
- CTS, Centro de Tecnologia e Sociedade da FGV Direito Rio (2011). *Direitos autorais em reforma*. Rio de Janeiro: FGV.
- Defleur, Melvin, Ball-Rokeach, Sandra (1993). *Teorias da Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (5ª Edição).
- Deleuze, Gilles, Guattari, Félix (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Demo, Pedro (2012). *Habilidades e Competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação (3ª Edição).
- Duarte, Newton (2008). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Dupas, Gilberto (2001). *Ética e Poder na Sociedade da Informação*. São Paulo: UNESP (2ª Edição).
- Eco, Umberto, Carrière, Jean-Claude (2010). *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record.

- Escola, Joaquim José Jacinto (2005). *Ensinar a aprender na Sociedade do Conhecimento* (Livro de Actas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação). Aveiro: SOPCOM.
- Escola, Joaquim José Jacinto (2013). *Tecnologias da informação e comunicação: desafios éticos*, Em: Escola, Joaquim José Jacinto, Raposo-Rivas, Manuela, Aires, Ana Paula Florêncio, Martínez-Figueira, María Esther (org.). *Desafios éticos na sociedade tecnológica: respostas às necessidades educativas especiais e educação para os média*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Fernández, Rodolfo (1977). *La Enseñanza Asistida por Ordenador*. Madrid: Santillana.
- Figueiredo, Márcia, Ferreira, Ronildo Aparecido, Baptista, Luciana Ferreira (2012). *Ética e a Educação são para todos?*, Em: Amaral, Sérgio Ferreira do, Pretto, Nelson de Luca (org.). *Ética, hacker e a educação*. Campinas: FE/UNICAMP (2ª Edição).
- Fino, Carlos Nogueira (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo / construcionismo*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fragoso, Suely, Recuero, Raquel, Amaral, Adriana (2015). *Métodos de pesquisa para Internet*. Porto Alegre: Sulinas.
- Frankena, William K. (1981). *Ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (3ª Edição).
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Friede, Reis (2011). *Ciência do Direito, Norma, Interpretação e Hermenêutica Jurídica*. Rio de Janeiro: Forense (8ª Edição).
- Gadella, João (1995). *A Filosofia da Interpretação do Direito: estudos das variantes das normas jurídicas no espaço/tempo e no direito intertemporal*. São Paulo: LTr.
- Gassen, Valcir (2007). *A natureza histórica da instituição do direito de propriedade*, Em: Wolkmer, Antonio Carlos (org.). *Fundamentos de História da Direito*. Belo Horizonte: Del Rey (4ª Edição).
- Geertz, Clifford (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick & London: Aldine Transaction.
- Gonçalves, Carlos Alberto (2008). *Direito Civil Brasileiro, vol. V: Direito das Coisas*. São Paulo: Saraiva (3ª Edição).
- Guizzo, Érico Marui (1999). *Internet: o que é; o que oferece; como conectar-se*. São Paulo: Ática.
- Haddad, Wadi, Draxler, Alexandra (2002). *The Dynamics of Technologies for Education*, Em: Haddad, Wadi, Draxler, Alexandra (ed.). *Technologies for Education: Potential, Parameters and Prospects*. Paris/Washington: UNESCO/Academy for Educational Development.
- Hammes, Bruno Jorge (2002). *O direito de propriedade intelectual*. São Leopoldo: UNISINOS (3ª Edição).
- Hargreaves, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Heller-Roazen, Daniel (2009). *The Enemy of All: Piracy and the Law of Nations*. New York: Zone Books.
- Hermann, Nadja (2003). *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hey, Tony, Tansley, Stewart, Tolle, Kristin (2009). *The Fourth Paradigm: data-intensive scientific Discovery*. Washington: Redmond (Kindle Edition).
- Himanen, Pekka (2001). *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*. New York: Random House.
- Hine, Christine (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage.
- Irwin, William (2002). *The Matrix and Philosophy: welcome to the desert of the real*. Chicago and La Salle: Open Court.
- Jenkins, Henry (2009). *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. São Paulo: Aleph (2ª Edição).

- Johnson, Charles (2009). *A General History of the Robberies and Murders of the Most Notorious Pirates* (Historische Schifffahrt, vol. 71). Paderborn: Books on Demand.
- Kelsen, Hans (1979). *Teoria Pura do Direito*. Coimbra: Arménio Amado.
- Klein, Shelley (2007). *Os grandes piratas da história*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Kozinets, Robert V. (2010). *Netnography: doing ethnographic research online*. London: Sage.
- Kyrou, Ariel (2004). *Elogio del plagio: el sampling como juego o acto artístico*, Em: Blondeau, Olivier, Whiteford, Nick Dyer, Vercellone, Carlo, Kyrou, Ariel, Corsani, Antonella, Rullani, Enzo, Boutang, Yann Mouliery, Lazzarato, Maurizio (org.). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lemos, André (2005). *Ciber-Cultura-Remix*. São Paulo: Itaú Cultural.
- Lemos, André, Lévy, Pierre (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus.
- Lemos, Ronaldo (2005). *Direito, Tecnologia e Cultura*. Rio de Janeiro: FGV.
- Lessig, Lawrence (2004). *Free Culture: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*. New York: The Penguin Press.
- Lessig, Lawrence (2008). *Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy*. New York: The Penguin Press.
- Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, Pierre (2011). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34 (2ª Edição).
- Levy, Steven (2010). *Hackers: heroes of the computer revolution*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Libâneo, José Carlos (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, João Ademar de Andrade, Tenório Filho, Geraldo Magela Freitas, Ferreira, Salomé Margot Melo (2014). *Recursos Educacionais Abertos: da ética colaborativa à base jurídica (neo)autoralista*, Em: Escola, Joaquim José Jacinto, Raposo-Rivas, Manuela, Aires, Ana Paula Florêncio, Martínez-Figueira, María Esther (org.). *Rumo à inclusão educacional e integração das TIC na sala de aula*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Livro Verde (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal: missão para a Sociedade da Informação*. Lisboa: Graforim.
- Locke, John (1690). *Second Treatise of Government*. s.n.t.
- Maia, Carlos Fernandes (2008). *Elementos de Ética e Deontologia Profissional: um estudo alargado à educação*. Chaves: Sindicato Nacional dos Professores Licenciados.
- Marky, Thomas (1995). *Curso elementar de Direito Romano*. São Paulo: Saraiva (8ª Edição).
- Marx, Karl, Engels, Friederich (1979). *A ideologia Alemã*. São Paulo: Ciências Humanas.
- Masiero, Paulo Cesar (2008). *Ética em Computação*. São Paulo: Edusp.
- Mattos, Carmem Lúcia Guimarães de (2011). *Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil*, Em: Mattos, Carmem Lúcia Guimarães de, Castro, Paula Almeida de (org.). *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB.
- Maximiliano, Carlos (2011). *Hermenêutica e Aplicação do Direito*. Rio de Janeiro: Forense (20ª Edição).
- Medeiros, Alexandre, Medeiros, Cleide Farias de (2006). *Einstein e a Educação*. São Paulo: Livraria da Física.
- Medeiros, Assis (2002). *Hackers: entre a ética e a criminalização*. Florianópolis: Visual Books.
- Mill, Stuart (2007). *Utilitarismo*. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, vol. 70). São Paulo: Escala.
- Mitchell, James Clyde (2010). *A dança Kalela*, Em: Feldman-Bianco, Bela. *A Antopologia das Sociedades Contemporâneas*. São Paulo: UNESP.
- Moniz, Pedro de Paranaguá, Cerdeira, Pablo de Camargo (2004). *Copyleft e software livre: uma opção pela razão* (Revista da ABPI, n.70). Rio de Janeiro: Associação Brasileira da Propriedade Intelectual.

- Montoya, Maria Soledad Ramírez, Aguilar, José Vladimir Burgos (2010). *Recursos Educativos Abiertos en ambientes enriquecidos com tecnologia: innovación em la práctica educativa*. Ciudad del México: Tecnológico de Monterrey.
- Moran, José Manuel. (1998). *Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula*. (Revista Interface, vol. 2(3)). Botucatu: UNESP.
- Nielsen, Michael (2012). *Reinventing Discovery: the new era of networked science*. New Jersey: Princeton University (Kindle Edition).
- Ortellado, Pablo, Machado, Jorge Alberto (2006). *Direitos Autorais e o acesso às publicações científicas*. Adusp, disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/37/r37a01.pdf>
- Padgett, Deborah (2008). *Qualitative Methods in Social Work Research*. London: Sage. (2ª Edição).
- Palfrey, John (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.
- Palmer, Richard (2011). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage. (3ª Edição).
- Peirce, Charles Sanders (1995). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva (2ª Edição).
- Peluso, Luis Alberto (1998). *Utilitarismo e Ação Social*, Em: Peluso, Luis Alberto (org.). Ética e utilitarismo. Campinas: Alínea.
- Pinheiro, Patrícia Peck (2009). *Direito Digital*. São Paulo: Saraiva (3ª Edição).
- Piovesan, Flavia (2007). *Direitos humanos e propriedade intelectual*. Cultura Livre, disponível em: <http://www.culturalivre.org.br/wp/pt/2007/04/26/direitos-humanos-e-propriedade-intelectual/artigos/DHPI-Flavia-Piovesan.pdf>
- Polizelli, Demerval L., Ozaki, Adalton M. (2008). *Sociedade da Informação: os desafios da era da colaboração e da gestão do conhecimento*. São Paulo: Saraiva.
- Postman, Neil (1994). *Tecnopolia: quando a cultura se rende à tecnologia*. Lisboa: Difusão Editora.
- Pretto, Nelson de Luca (2010). *Redes Colaborativas, Ética Hacker e Educação* (Educação em Revista. vol.26, n.3.). Belo Horizonte: UFMG.
- Qualman, Erik (2009). *Socialnomics: how social media transforms the way we live and do business*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Ramos, José Luís (coord.), Teodoro, Vítor Duarte, Fernandes, João Pedro Soares, Ferreira, Francisco Melo, Chagas, Isabel (2010). *Portal das Escolas – Recursos Educativos Digitais para Portugal: Estudo Estratégico*. Lisboa: GEPE.
- Raymond, Eric Steven (1996). *The New Hacker's Dictionary*. Cambridge: The MIT Press (3ª Edição).
- Reale, Miguel (1979). *Lições preliminares de Direito*. São Paulo: Saraiva (6ª Edição).
- Rifkin, Jeremy (1995). *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books.
- Rifkin, Jeremy (2001). *A era do acesso: a transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia*. São Paulo: Makron Books.
- Rodriguez, Natxo (2006). *Arte y copyleft*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rosa, António (2009). *Os Direitos de Autor e os Novos Média*. Coimbra: Angelus Novus.
- Rosenfield, Denis Lerrer (2008). *Reflexões sobre o direito à propriedade*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Rüdiger, Francisco (2008). *Cibercultura e pós-humanismo*. Porto Alegre: EDIPURS.
- Ruiz, João Álvaro (1996). *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas (4ª Edição).
- Santaella, Lúcia (2000). *Cultura das Mídias*. São Paulo: Experimento.
- Santana, Bianca, Rossini, Carolina, Pretto, Nelson de Lucca (2012). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA.

- Santos, Andreia Inamorato dos (2013). *Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. São Paulo: CETIC.br.
- Santos, Edméa, Rossini, Tatiana (2014). *Comunidade REA-Brasil no Facebook: um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações*, Em: Porto, Cristiane, Santos, Edméa (org.). *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB.
- Santos, Manuella (2008). *Direitos Autorais na Era Digital: impactos, controvérsias e possíveis soluções*. São Paulo: Saraiva.
- Sartre, Jean-Paul (1978). *O Existencialismo é um Humanismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, Nuno J. Espinosa Gomes da (1991). *História do Direito Português: fontes de direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª Edição).
- Souza, Henderson Tavares de (2012). *Hackers, Redes Sociais e a Escola: perigos e potencialidades*, Em: Amaral, Sérgio Ferreira do, Pretto, Nelson de Luca (org.). *Ética, hacker e a educação*. Campinas: FE/UNICAMP (2ª Edição).
- Souza, Marcia Izabel Fugisawa, Amaral, Sérgio Ferreira do, Silva, Luciana Oliveira, Araújo, Izabel Cristina (2012). *Autoria na web 2.0 no contexto da educação e a ética dos hackers*, Em: Amaral, Sérgio Ferreira do, Pretto, Nelson de Luca (org.). *Ética, hacker e a educação*. Campinas: FE/UNICAMP (2ª Edição).
- Spadaro, Antonio (2012). *Ciberteologia: pensar o cristianismo nos tempos da rede*. São Paulo: Paulinas.
- Stallman, Richard (2004). *Software livre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Suber, Peter (2012). *Open Access*. Cambridge: The MIT Press (Kindle Edition).
- Tarluce, Flávio, Simão José Fernando (2011). *Direito Civil, vol. 4: Direito das Coisas*. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense/Método (3ª Edição).
- Taylor, Prue (2012). *The Common Heritage of Mankind: A Bold Doctrine Kept Within Strict Boundaries*, Em: Bollier, David, Helfrich Silke (ed.). *The Wealth of the Commons: A World Beyond Market & State*. Amherst, Levellers. (Kindle Edition).
- Terra, José Cláudio (2011). *Educação 2.0: interação e colaboração para o aprendizado*. TerraForum Consultores, disponível em http://biblioteca.terraforum.com.br/BibliotecaArtigo/Educação_2_0.pdf
- Toffler, Alvin. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Tridente, Alessandra (2008). *Direito Autoral: paradoxos e contribuições para revisão da tecnologia jurídica no século XXI*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries* (Final report). Paris.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2012). *Declaração REA de Paris*. Paris.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014). *O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas* (Documentos de trabalho da UNESCO sobre aprendizagem móvel). Brasília.
- Vygotsky, Lev (2000). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (2ª Edição).
- Wiley, David A. (2014). *The Access Compromise and the 5th R. Iterating toward openness*, disponível em <http://opencontent.org/blog/archives/3221>.
- Yuan, Li, Powell, Stephen (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education – A white paper*. Bolton: CETIS.