

Org:

Jhessica Reia

Pedro Augusto P. Francisco

Bruna Castanheira de Freitas

Pedro N. Mizukami

DA FOTOCOPIADORA À NUVEM

ACESSO AO CONHECIMENTO,
PIRATARIA E EDUCAÇÃO



IDRC · CRDI

Canada

 **FGV DIREITO RIO**



CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

D11

Da fotocopadora à nuvem / organização Jhessica Reia, Pedro Augusto P. Francisco, Bruna Castanheira de Freitas, Pedro N. Mizukami. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Beco do Azougue, 2021. 302p. : il. ; 23 cm

ISBN 978-85-7920-232-7

1. Livro. 2. Direitos autorais e processamento eletrônico de dados. 3. Internet. I. Francisco, Pedro Augusto Pereira. II. Jhessica Reia. III. Bruna Castanheira de Freitas. IV. Pedro N. Mizukami.

CDD 16-31219 CDU: 347.78

[2021]

Beco do Azougue Editorial Ltda.

www.azougue.com.br

azougue - mais que uma editora, um pacto com a cultura

PREFÁCIO

Joe Karaganis

5

INTRODUÇÃO:

O ECOSSISTEMA DE ACESSO A MATERIAIS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Jhessica Reia

11

I

ACESSO À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO BRASIL

**Cópias como alternativa de acesso a material bibliográfico
por estudantes universitários do Rio de Janeiro**

Kaizô Beltrão

Milena Duchiade

19

Desafios contemporâneos das editoras universitárias brasileiras

Flávia Rosa

Susane Barros

45

**A apropriação privada do bem comum:
Recursos Educacionais Abertos na encruzilhada**

Tel Amiel

Ewout ter haar

Miguel said vieira

Tiago c. Soares

73

**REA no subúrbio de São Paulo:
experiências com a implementação de Recursos Educacionais
Abertos em uma escola de idiomas em Taboão da Serra**

Gabriela Augusto

101

**De modelos de políticas a modelos de negócios: considerações
sobre as políticas educativas de uso das tecnologias
de informação e comunicação na América Latina**

Jamila Venturini

125

Século XXI: da crise à reinvenção da biblioteca

Sueli Mara S. P. Ferreira

Marcos Galindo

157

II

PERSPECTIVAS DE ACESSO E DIREITO AUTORAL

Interseções entre educação e direitos autorais

Allan Rocha de Souza

Daniel de Paula Pereira

183

Instituições de Memória em Rede e a 'Infosfera' de Floridi

José Murilo

Dalton Martins

221

O estado da digitalização de acervos de memória no Brasil

Bruna Castanheira de Freitas

Fernanda Scovino

Mariana Giorgetti Valente

249

**Navegando no triângulo das bermudas da internet:
onde desaparecem misteriosamente os direitos dos criadores**

José Vaz de Souza Filho

Marcos Alves de Souza

Samuel Barichello Conceição

279

AUTORES E ORGANIZADORES

295

PREFÁCIO

*Joe Karaganis*¹

Em 2008, três grandes editoras universitárias – a Cambridge University Press, a Oxford University Press e a Sage Publications – processaram a Georgia State University pelo que consideravam “cópia e distribuição não autorizada de uma vasta quantidade de trabalhos protegidos por direito autoral”² através do sistema eletrônico de reservas da biblioteca. O caso atraiu grande atenção nos Estados Unidos da América, uma vez que ele questionava uma prática comum nas bibliotecas: a disponibilização de cópias de trechos de livros e artigos para os alunos. A única novidade, nesse caso, era o formato digital. Tais práticas das bibliotecas se baseiam em provisões de *fair use*³ da lei de direito autoral (“*copyright law*”) estadunidense, que geralmente envolvem julgamentos subjetivos sobre os propósitos, quantidades, “substancialidade” e impacto no mercado de cópias em diferentes contextos. Ao longo de uma década, várias decisões e apelações aconteceram, mas o tribunal considerou que quase todas as cópias citadas pelos editores poderiam ser enquadradas em *fair use*.

As bibliotecas universitárias dos EUA tinham seus motivos para estarem satisfeitas com o resultado, já que significava a continuidade de práticas estabelecidas. Contudo, esse resultado foi apenas parte de uma luta maior sobre os termos de acesso a materiais de ensino e pesquisa. Ao redor do mundo, o ecossistema do conhecimento que conecta autores, editores, bibliotecas, professores e estudantes estava sofrendo diversas pressões. As causas eram múltiplas: aumento no número de matrículas, a privatização do ensino superior, a diminuição do apoio às bibliotecas e os custos crescentes de publicação, que culminaram na criação de uma crise de acesso à materiais educacionais para muitos estudantes. Essa crise foi mais acentuada em países de média e baixa renda, nos quais o número de estudantes aumentou rapidamente; também foi crônica em países de alta renda, onde os preços crescentes de livros didáticos

1 Traduzido por Bruna Castanheira de Freitas e Jhessica Reia.

2 Tradução livre. No original: “unauthorized copying and distribution of a vast amount of copyrighted works”.

3 Nota dos organizadores: Fair use é uma flexibilidade do direito estadunidense que permite o uso de materiais protegidos por direitos autorais sem prévia autorização do detentor, em algumas circunstâncias. Foi primeiramente delineado por decisões judiciais, mas depois codificado em lei. Codificação: 17 U.S.C § 107. Para mais informações, ver: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/17/107>

superaram, consistentemente, o aumento dos custos de ensino, como as diversas taxas cobradas. O custo de livros didáticos e outros materiais educacionais eram apenas parte dessa equação de custos para os alunos – e raramente a maior parte. Mas eram também uma das poucas áreas em que os estudantes exerciam alguma discricção quanto a grandes gastos e, assim, eles se tornaram um ponto focal para as economias.

Tecnologias de cópia cada vez mais baratas surgiram de forma paralela a esses desdobramentos e forneceram uma solução parcial óbvia – além de pressionar ainda mais os sistemas que gerenciavam a circulação de livros, artigos e livros didáticos. E essa alternativa é o segredo da longevidade da crise. Fotocopiadoras baratas entraram no mercado global no fim dos anos 1970 e já haviam transformado tanto as práticas curriculares, quanto o acesso de estudantes aos materiais no fim dos anos 1980. Nos anos 2000 a digitalização, a difusão do acesso à internet e o aumento do ecossistema de computadores e dispositivos estavam à frente de uma segunda rodada de transformações. Quando os estudantes não podiam comprar materiais educacionais, eles emprestavam ou copiavam. O aumento dos custos, paralelo aos cortes orçamentários das bibliotecas favoreceram a segunda opção.

Para os editores, as antigas restrições à cópia e distribuição não eram uma inconveniência, mas uma condição para criar mercados. Os livros eram valiosos não apenas por seu conteúdo, mas porque circulavam sob condições de controlada escassez. À medida que essa escassez começou a ser transformada pelas novas tecnologias que permitiam a cópia, os editores – como as empresas ligadas às indústrias fonográficas, cinematográficas e de software – passaram a depender mais da lei e da observância para proteger a cadeia de valor editorial.

O resultado foi uma série de ações judiciais, ações de fiscalização, novas estruturas de licenciamento e novas respostas institucionais por parte de bibliotecas e financiadores. Os processos judiciais eram, em um primeiro momento, dirigidos às cópias comerciais, depois ocasionalmente a indivíduos, mais tarde às universidades, e mais tarde ainda, aos arquivos online chamados de “*shadow archives*”, que fornecem acesso online não autorizado, em larga escala, à livros e artigos. Nos EUA, o “caso Kinkos”, de 1991, estabeleceu limites rígidos para a venda comercial não licenciada de materiais de classe fotocopiados. Nos países em que a fotocópia comercial era parte de um setor informal não regulamentado, a principal ferramenta de fiscalização era a invasão policial das fotocopiadoras próximas às universidades. Em alguns lugares, incluindo nos EUA e na Europa, o licenciamento coletivo tornou-se a norma, com as bibliotecas funcionando como centrais de produção e monitoramento de cópias. Em meados dos anos

2000, muitos desses acordos ficaram sob pressão à medida em que a Internet corroía o papel das bibliotecas como *gatekeepers* de materiais educacionais. Nos locais em que esses arranjos institucionais se mostraram incômodos ou onerosos, estudantes e professores assumiram a cópia e a distribuição de materiais e, em alguns casos, esses esforços se transformaram em bibliotecas digitais organizadas e abrangentes.

Nos últimos quinze anos, os editores tentaram prender o “gênio da cópia” de volta na garrafa através de litígios. O caso do Estado da Geórgia foi apenas um desses esforços. Em 2011, a Cambridge University Press e a Oxford University Press processaram a Universidade de Delhi, na Índia, devido a cópias feitas por uma fotocopadora no próprio campus. No mesmo ano, ataques contra fotocopadoras que cercavam a escola de direito da Universidad de la República em Montevideú desencadearam um importante movimento liderado por estudantes para a reforma dos direitos autorais. Em 2012, dezessete editores processaram a Gigapedia e a Library.nu – grandes “*shadow libraries*” online de livros e artigos – por violação de direitos autorais e fraude. Em 2013, a organização de gerenciamento de direitos dos editores canadenses, a Access Copyright, processou a York University por rejeitar o aumento da “tarifa” de cópias aplicada aos estudantes, levando a um colapso parcial da estrutura de licenciamento coletivo canadense. Em 2015, a Elsevier e outras editoras processaram o enorme e não autorizado arquivo de artigos científicos da Sci-Hub por violação de direitos autorais e fraudes. Em muitos casos, esses esforços foram acompanhados por demandas para que as universidades monitorassem as atividades de professores e alunos na Internet para garantir o cumprimento dos acordos de licenciamento. Tais demandas reconheceram que, em uma época em que e-mails, mídias sociais, arquivos, sites e sistemas de suporte de sala de aula funcionavam como plataformas de compartilhamento para estudantes e professores, a biblioteca não mais possuía o monopólio sobre a cópia ou, até mesmo, uma supervisão precisa dessa atividade no campus.

Ações das universidades foram moldadas pelo fato de que nenhuma delas fornece material adequado aos seus estudantes. Independentemente da lei de direitos autorais ou posições oficiais, essa realidade geralmente dita políticas de tolerância ou acomodação das práticas estudantis – em alguns casos, fazendo vista grossa para o ecossistema de cópia ou, ainda, incorporando e regulamentando parcialmente essas práticas. As ações judiciais descritas acima visavam a parcial formalização, pela universidade, das cópias do corpo docente e dos estudantes, seja em bibliotecas, fotocopadoras nos campi ou por meio de fornecedores externos, como a Kinkos no caso dos EUA.

Em certo nível, esses conflitos atestam um certo conservadorismo das universidades. Nenhuma desfez o nó das restritas exceções aos direitos autorais a fim de tornar os materiais disponíveis mais livremente – embora as universidades brasileiras tenham indiscutivelmente ido mais longe ao afirmar suas prerrogativas para assim fazê-lo. Poucas aceitaram propostas de editores para adotar formas de vigilância e controle mais extensos de alunos e professores – e, até onde sabemos, nenhuma com efeito significativo. Poucos se moveram decisivamente em direção a modelos abertos que envolvam publicações acadêmicas e de ensino – embora algumas escolas, sistemas e financiadores de pesquisa nacionais tenham começado a fazê-lo para artigos de pesquisa. Na prática, o ecossistema de cópia informal funciona como uma válvula de segurança para essas pressões, negando aos editores mercados mais completos por eles desejados, e também antecipando uma crise de acesso mais aguda que pode levar a uma ruptura de paradigmas existentes de publicação e políticas públicas. O ecossistema de cópia compensa, de forma imperfeita, mas também barata, as fraquezas dos modelos comerciais e das bibliotecas voltados para a provisão. Onde esse ecossistema não é internalizado pela universidade, é externalizado pelos alunos.

No livro “Shadow Libraries: Access to Knowledge in Global Higher Education”, publicado pela The MIT Press em 2018, nós desenvolvemos histórias nacionais dessas questões como base em um relato internacional das diversas mudanças e pressões no ecossistema de materiais. Existem fortes semelhanças que conectam as experiências no Brasil, Índia, África do Sul, Argentina, Polônia e outros países, incluindo mudanças paralelas na demografia dos estudantes, no financiamento do ensino superior, nas tecnologias e nos fluxos internacionais de formulação de políticas públicas e consolidação do mercado. Contudo, essa abordagem também deixou clara a importância de outros fatores que moldam os ecossistemas nos quais os estudantes vivem e aprendem. Alguns desses fatores estão relacionados às particularidades das histórias nacionais – de profundas experiências coletivas, como o fim da ditadura, o fim do Apartheid ou o fim do comunismo. Alguns refletem as contingências da política legislativa e da formulação de políticas, como o sucesso ou o fracasso das reformas dos direitos autorais ou o fluxo e refluxo da autonomia política das universidades. Algumas dependem dos pontos fortes das culturas de pesquisa locais, das administrações de pesquisa e da maneira como elas respondem aos problemas de acesso. O compromisso brasileiro de acesso aberto à publicação científica (particularmente através do programa SciELO) é exemplar a esse respeito. Outros fatores são mais locais e baseados na desigualdade de recursos e experiências dos estudantes dentro dos sistemas nacionais.

O capítulo brasileiro do livro “*Shadow Libraries*”, pesquisado e escrito por Pedro Mizukami e Jhessica Reia, explorou várias dessas questões com detalhes fascinantes. E, como costuma ser o caso de boas pesquisas, a análise brasileira levantou e respondeu várias perguntas. Estou muito satisfeito por eles terem organizado uma exploração mais ampla dessas questões, envolvendo vários dos mais interessantes estudiosos contemporâneos do acesso ao conhecimento no Brasil. Essa perspectiva expandida é oportuna. Enfrentamos uma crise das instituições que estruturam o acesso ao conhecimento. Estamos também em um período de abundância de conhecimento sem precedentes que conecta cada vez mais alunos, professores e pesquisadores do mundo em comunidades maiores. Este livro é uma contribuição para entender e reinventar esse ecossistema de conhecimento de forma a ajudá-lo a alcançar suas ambições profundamente democráticas.



INTRODUÇÃO: O ECOSISTEMA DE ACESSO A MATERIAIS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Jhessica Reia

Esse livro é o resultado de muitos anos de pesquisas, colaborações e afetos. O último de uma série de projetos e livros financiados pelo *International Development Research Centre* (IDRC) e desenvolvidos pelo Centro de Tecnologia e Sociedade da FGV Direito Rio (CTS-FGV), em rede e costurado por muitas mãos. Ao olhar para processos de digitalização, a série à qual esse livro pertence tentou entender alguns desdobramentos e impactos de novas tecnologias na produção cultural em três setores: música, audiovisual e científico. O primeiro livro, “Da rádio ao streaming: ECAD, direito autoral e música no Brasil” foi publicado em 2016 pela Azougue, seguido pelo segundo livro, “Da televisão ao YouTube: Influenciadores, audiência e normas”.

Nesta terceira e última análise da série, apresentamos debates e vozes do ecossistema de acesso à materiais educacionais no Brasil. O projeto originário, intitulado “*The Ecology of Access to Educational Material in Developing World Universities*”¹ foi coordenado internacionalmente por Joe Karaganis – na época Vice-Presidente da The American Assembly da Columbia University e financiado pelo IDRC – e envolveu pesquisadores de diversos países, como África do Sul, Argentina, Polônia, Índia, Brasil, Uruguai, entre outros. No Brasil, o projeto foi coordenado por mim e pelo Pedro N. Mizukami, com grande ajuda de Bruna Castanheira, Pedro Augusto e diversos outros pesquisadores, especialistas e ativistas. Algumas dessas vozes estão presentes neste livro, direta ou indiretamente.

O projeto foi desenvolvido, principalmente, entre 2013 e 2018. Esteve integrado em redes de pesquisa e advocacy, como o “*Global Congress on Intellectual Property and the Public Interest*”, e culminou na publicação do livro “*Shadow Libraries: Access to Knowledge in Global Higher Education*”² pela The MIT Press em 2018, no qual escrevemos um dos capítulos, apresentando os principais resultados da pesquisa brasileira.

1 Para mais informações, ver: <<https://www.idrc.ca/en/project/ecology-access-educational-material-developing-world-universities>>

2 Disponível em: <<https://mitpress.mit.edu/books/shadow-libraries>>

A pesquisa envolveu não apenas uma reflexão teórica, documental e jurídica, como também nos permitiu explorar o ecossistema de acesso à materiais educacionais no Brasil através de entrevistas em profundidade com alguns atores, assim como a realização de grupos focais com estudantes e a aplicação de uma *survey* com milhares de alunos da cidade do Rio de Janeiro. Seguindo parâmetros da pesquisa internacional, optamos por olhar para três cursos: Comunicação Social, Direito e Medicina, a fim de entender diferentes dinâmicas de acesso e compartilhamento de materiais. Realizamos três grupos focais com alunos desses cursos e, posteriormente, fomos a campo para coletar dados, dos três cursos, conseguindo 2.340 respostas de longo questionário que cobria temas como perfil socioeconômico, padrões de acesso e compartilhamento de materiais, uso de bibliotecas e recursos disponíveis na instituição, por exemplo.

A ideia de se olhar para o ecossistema e tentar entender seus atores e relações de poder nos ajudou a entrar em contato com a realidade multifacetada da produção, disseminação e acesso ao conhecimento científico no Brasil daquele momento. O país vem passando por diversas mudanças tanto nas políticas públicas de educação, quanto no fomento à pesquisa e inovação, o que tem incrementado a complexidade de algumas dinâmicas apresentadas neste livro. Outras, todavia, permanecem como um desafio para a sociedade civil, pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Nossa Lei de Direito Autoral (9.610) ainda é de 1998 e os esforços acumulados ao longo de mais de uma década para sua reforma encontram-se dissipados. Lutando contra a correnteza, a sociedade civil brasileira tem se dividido entre conter danos e tentar avançar onde mais se precisa.

O atual cenário político, econômico e social não favorece, por enquanto, o acesso ao conhecimento científico no Brasil. A validade dos questionamentos apresentados aqui soma-se aos esforços da garantia de acesso (à cultura, ao conhecimento, à medicamentos), de liberdade de expressão e autonomia universitária. Reunimos pesquisadores que colaboraram com o estudo, de forma mais ativa, ou como entrevistados e especialistas e, ainda, como atores do ecossistema.

O livro tem dez capítulos e se divide em duas partes. A primeira parte trata do “Acesso à produção de conhecimento no Brasil”, trazendo à tona vozes importantes para entendermos algumas dinâmicas desse complexo ecossistema. O primeiro capítulo, “Cópias como alternativa de acesso a material bibliográfico por estudantes universitários do Rio de Janeiro”, escrito por Kaizô Beltrão e Milena Duchiade traz reflexões sobre cópias entre alunos de Comunicação Social, Direito e Medicina no Rio de Janeiro, baseado nos dados da *survey*, uma

vez que Beltrão trabalhou como consultor e estatístico na parte quantitativa do projeto; Duchiede contribuiu como especialista sobre livrarias em diversos momentos do projeto. No capítulo, eles apresentam uma interessante análise do mercado editorial brasileiro e mostram que o crescimento do número de estudantes universitários e de indivíduos com nível superior não se traduziu numa expansão correspondente do faturamento e do próprio número de fornecedores de material bibliográfico, especificamente das editoras de livros técnicos e científicos. Também apontam para algumas razões em torno da cópia de materiais pelos estudantes. O segundo capítulo, de autoria de Flávia Rosa e Susane Barros se intitula “Desafios contemporâneos das editoras universitárias brasileiras” e trata justamente de fornecer um excelente panorama sobre o mercado de editoração universitária no Brasil, da história ao movimento associativo, da comercialização e os novos modelos de negócio às perspectivas para o futuro. Também colaboraram com a pesquisa qualitativa, compartilhando anos de experiência com editoras universitárias e produção de conhecimento.

O terceiro capítulo, escrito por Tel Amiel, Ewout ter Haar, Miguel Said Vieira e Tiago Chagas Soares, discute “A apropriação privada do bem comum: Recursos Educacionais Abertos na encruzilhada”. Colegas que são referência no debate sobre REA no país, tratam do tema com destreza apresentando diferentes nuances desse movimento. Salientam as relações com diferentes áreas associadas ao “aberto”, abordando questões sobre a origem do conceito de REA, como o movimento REA se insere – numa perspectiva histórica – no discurso de melhorias educacionais através de tecnologias e técnicas, e – no cenário atual – nos fenômenos de apropriação do espaço educacional por oligopólios privados. Também cobrem alguns dilemas brasileiros na implementação dos REA em políticas públicas e projetos que podem servir de referência no presente e futuro. O quarto capítulo, intitulado “REA no subúrbio de São Paulo: experiências com a implementação de Recursos Educacionais Abertos em uma escola de idiomas em Taboão da Serra”, de autoria de Gabriela Augusto, diretora da Transcendemos, também discute questões sobre REA de uma perspectiva prática, partindo de um estudo de caso do qual a pesquisadora foi parte, na região metropolitana de uma das maiores cidades do mundo. Ao abordar o caso de uma instituição que oferece o ensino de idiomas por meio de REA, a autora ressalta que um dos maiores desafios enfrentados pela instituição foi trazer para os professores que vinham de outras escolas o conceito de coautoria e criação colaborativa--porém, independentemente das dificuldades e desafios, sublinha que um modelo de educação baseado em REA é uma forma viável de democratizar o acesso a uma educação de qualidade e constitui um importante instrumento (des)invisibilização.

O quinto capítulo foi escrito por Jamila Venturini: “De modelos de políticas a modelos de negócios: considerações sobre as políticas educativas de uso das tecnologias de informação e comunicação na América Latina”. Venturini, que também foi pesquisadora do CTS-FGV, apresenta em seu capítulo um breve histórico das políticas educativas de inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas escolas da América Latina e do Brasil desde os primeiros experimentos realizados pela comunidade acadêmica, fortemente influenciada pelas teorias construtivistas nos anos 1960 e 1970, até sua institucionalização e evolução em propostas baseadas no chamado “modelo 1:1”. O sexto e último capítulo da primeira parte trata-se de uma contribuição dos professores Sueli Mara S. P. Ferreira e Marcos Galindo intitulada “Século XXI: da crise à reinvenção da biblioteca”. As contribuições dos autores para a pesquisa qualitativa do nosso projeto valem ser mencionadas, e neste capítulo exploram o papel das bibliotecas com a disseminação cada vez mais intensa das novas tecnologias, assumindo que a biblioteca como agente da preservação e do acesso é o *locus* de encontro dos cidadãos com a memória social. Para os autores, ela é o portal de acesso local ao conhecimento que deve fornecer as condições básicas para a aprendizagem contínua, para a tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e da comunidade.

Na segunda parte do livro, “Perspectivas de acesso e direito autoral”, apresentamos quatro capítulos que discutem questões de direito autoral e digitalização. O sétimo capítulo do livro, intitulado “Interseções entre educação e direitos autorais” e escrito por Allan Rocha de Souza e Daniel de Paula Pereira, oferecem uma análise profunda de dilemas envolvendo direito autoral e acesso no Brasil, destacando-se problemas de uso educacional de obras protegidas, a adaptação e construção de novos materiais a partir de obras pré-existentes, o alcance do ambiente educativo e, também a aplicação das limitações aos direitos autorais aos cursos e recursos educacionais no ambiente digital. O oitavo capítulo, “Instituições de Memória em Rede e a ‘Infosfera’ de Floridi”, de autoria de José Murilo e Dalton Martins--figuras importantes para a discussão de direito autoral no país--explora a Filosofia da Informação de Luciano Floridi como arcabouço teórico para uma Ciência da Informação contemporânea, com foco especial em questões específicas do processo de digitalização dos acervos do patrimônio cultural, chamado de mundo GLAM (Galerias, Bibliotecas, Arquivos e Museus).

O nono capítulo “O estado da digitalização de acervos de memória no Brasil” de autoria de Bruna Castanheira, Fernanda Scovino e Mariana Valente--que foram também pesquisadoras do CTS-FGV--apresenta os resultados e método de aplicação em território brasileiro da OpenGLAM *benchmark survey*,

uma pesquisa liderada pela Universidade de Ciências Aplicadas de Berna, na Suíça, e aplicada no Brasil pelo CTS-FGV. A pesquisa teve como objetivo mapear o estado da arte da digitalização de acervos de instituições de memória no país, como museus, arquivos e bibliotecas, especialmente no que se diz dos direitos autorais das obras envolvidas nesse processo. O décimo e último capítulo do livro, de José Vaz de Souza Filho, Marcos Alves de Souza e Samuel Barichello Conceição, intitulado “Navegando no triângulo das bermudas da internet: onde desaparecem misteriosamente os direitos dos criadores” é fruto da experiência dos autores enquanto condutores da política de direito autoral no país ao longo de duas décadas, inclusive nas negociações internacionais sobre o tema.

Em nome dos organizadores, gostaria de agradecer ao IDRC pelo apoio financeiro e ao Joe Karaganis pela excelente coordenação, pelo companheirismo e pela paciência em todos os anos que temos trabalhado juntos. Agradecemos também ao CTS-FGV pelo apoio institucional e aos colegas pesquisadores pelo apoio moral; Ao Sérgio França, Thais Mesquita e Nathasha Chrysthie Martins da Silva pelo profissionalismo e persistência; e, ainda, às pessoas que emprestaram suas vozes para nosso projeto e, especialmente, para este livro.

O CTS-FGV agregou, por mais de uma década, pensamentos de vanguarda e contestadores sobre direito e tecnologias, de forma interdisciplinar, crítica, bem-humorada e muito além do que o campo normalmente enxergava como temas convencionais do Direito. Indo além, juntou pessoas de origens diversas e caminhos improváveis. Nas idas e vindas, alguns projetos se esticaram e mostram seus desdobramentos anos depois. Agradeço aos amigos e pesquisadores Pedro Augusto, Bruna Castanheira e Pedro Mizukami por caminharem ao meu lado ao longo desses anos e por ajudarem a trazer à tona essas reflexões. São exemplos da solidez das trajetórias de vida em que projetos terminam, mas as relações ficam e evoluem. Esse livro encerra um ciclo e abre (mais) uma brecha para pensarmos no futuro do acesso ao conhecimento no Brasil, especialmente em tempos tão sombrios.

Por último, quero ressaltar que entre a concepção do livro e sua publicação, muitos anos se passaram e diversos contratempos atrasaram sua realização. Os textos são o retrato de um momento (e de vários projetos), assim como um esforço coletivo de capturar um mundo em constante transformação. Fizemos o possível para que as dificuldades fossem superadas e o livro pudesse estar disponível. Agradeço a dedicação e persistência de todas as pessoas envolvidas.

PARTE I

**Acesso à produção
de conhecimento
no Brasil**



CÓPIAS COMO ALTERNATIVA DE ACESSO A MATERIAL BIBLIOGRÁFICO POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO RIO DE JANEIRO

Kaizô Beltrão
Milena Duchiade

1. INTRODUÇÃO: BREVE PANORAMA DO MERCADO EDITORIAL

Os últimos anos testemunharam um crescimento do número de estudantes universitários, bem como da população de 25 anos e mais com nível superior completo, que passou de 5,8% (3,9 milhões de pessoas) em 1991 a 8,2% (7,0 milhões) em 2000, e a 11,3% (12,5 milhões) em 2010 (IBGE, 1995, 2002 e 2011). Seria esperado que esse crescimento do contingente com níveis mais elevados de instrução, tanto em números absolutos como na proporção, que se reflete por exemplo na multiplicação do número de Instituições de Ensino Superior (IES) e de cursos, fosse acompanhado pela expansão correspondente do faturamento e do próprio número de fornecedores de material bibliográfico, especificamente das editoras de livros técnicos e científicos. Num processo mais complexo do que aquele de substituição das importações ocorrido na indústria de transformação a partir dos anos 1950, a indústria editorial requer, inicialmente através da tradução de textos e manuais técnicos estrangeiros, e posteriormente através da própria produção de autores nacionais, uma efetiva internalização dos conteúdos. Um automóvel, um liquidificador ou um computador, produzidos na Europa, nos EUA ou na Ásia, podem ser importados e utilizados no Brasil sem praticamente nenhuma adaptação. No caso de obras intelectuais, científicas ou tecnológicas, seu acesso era restrito apenas aos que dominavam idiomas estrangeiros.

Até meados dos anos 1970, os estudantes universitários de Ciências Exatas e Biomédicas ainda eram obrigados a estudar, em boa parte, em livros-texto publicados em inglês, francês ou espanhol. O mesmo já não acontecia com os estudantes de Direito, que dispunham de livros publicados por diversas editoras desde meados do século XIX. De fato, o início da indústria editorial no Brasil foi bastante tardio, se comparado aos Estados Unidos, ou mesmo aos países sob a Coroa Espanhola, tendo dado seus primeiros passos apenas após a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, e consequente implantação de uma Imprensa Régia (HALLEWELL, 1985). Dentre as casas

precursoras, encontramos a Livraria¹ Alves-Jacinto, fundada por volta de 1850, e especializada em obras de Direito, mas não apenas (HALLEWELL, 1985, p. 198-199), para atender às primeiras faculdades de Direito: São Paulo e Olinda criadas em 1827 (ANDRADE, 2017). A Livraria Leite Ribeiro, fundada em 1917, e posteriormente denominada Freitas Bastos, publicava “livros jurídicos, didáticos, de ciência, medicina, espiritualismo, e livros para crianças e literatura brasileira” (HALLEWELL, 1985, p. 333). Vieram em seguida a Editora Forense, fruto da Revista Forense, que existia desde 1904, uma das mais antigas editoras jurídicas nacionais (GRUPOGEN, 2017), a Revista dos Tribunais, fundada em 1912 (RT, 2017), ou ainda a Saraiva, que surgiu primeiro como livraria, em 1914 (SARAIVA, 2017), todas as três sediadas em São Paulo. Esta diferença provavelmente se explica pela especificidade da área de Direito, já que cada país tem sua própria tradição jurídica e seu conjunto de Leis.

De fato, as primeiras escolas de Direito brasileiras foram criadas após a Independência, com o objetivo de consolidar uma identidade jurídica nacional e se afastar da tradição portuguesa (ANDRADE, 2017). Dentre as editoras técnicas, uma das mais antigas é a Revista Antenna, de 1926, que se desdobrou nos selos Antenna Edições Técnicas, Lojas do Livro Eletrônico e Seleções Eletrônicas Editora (HALLEWELL, 1985, p.412). Ainda segundo Hallewell, apenas na década de 1940 surgem editoras como Ao Livro Técnico (1942), Atlas (1944) e Mestre Jou (1945). Na área biomédica, as editoras Atheneu, criada em 1928, e Guanabara Koogan, fundada em 1932 por Abraham Koogan, inicialmente como importadora, foram algumas das pioneiras (ATHENEU, 2017; LORCH, 2017). A Edgar Blucher (2018), de livros técnicos, inclusive da área médica, é fundada em 1955. Somente em 1973, por exemplo, foi criada em Porto Alegre a editora Artes Médicas, posteriormente transformada em Artmed, e hoje integrante do Grupo A (GRUPO A, 2017).

O aumento paulatino do público leitor, tornando possível a existência de um mercado apto a consumir publicações especializadas, fez com que o número total de editoras tenha crescido no país de maneira constante. Assim, entre 1936 e 1953, contavam-se algo entre 144 e 280 editoras funcionando, chegando a 481 em 1980 (HALLEWELL, 1985, p. 407; p. 555). A discrepância entre esses números explica-se pelo fato de gráficas poderem, até hoje inclusive, ostentar o qualificativo de Editora apostado em sua razão social, de modo a se beneficiar da autorização para compra de “papel imune”, isto é, livre de impostos como IPI

1 Até meados do século XX, a atividade editorial esteve costumeiramente acoplada à atividade de uma livraria, e muitas vezes, também de uma tipografia. A trajetória de Paula Brito, considerado por Machado de Assis “o primeiro editor digno desse nome entre nós”, é exemplar nesse sentido (HALLEWELL, 1985).

e ICMS, devido ao Artigo 150 da Constituição Federal², que isenta de impostos o papel para fabricação de livros, jornais e revistas, assim como os próprios produtos. Assim, segundo a Relação Anual de Informações Sociais –RAIS (MTE, 2017), haveriam 2.700 editoras no Brasil em 2014, enquanto a pesquisa coordenada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional dos Editores de Livros estimava, para o ano base de 2009, após um censo exaustivo e aprofundado, a existência de cerca de 759 editoras ativas. Destas, apenas 498 estariam enquadradas no critério da Unesco de editoras: edição de pelo menos 5 títulos por ano, e produção de pelo menos 5000 exemplares anuais (FIPE/CBL/SNEL, 2011). Por outro lado, esse mesmo levantamento não identifica quantas editoras existem em cada subsetor editorial – Didáticos, de Obras Gerais, Religiosos e Científicos-técnicos-profissionais – informando apenas a distribuição do faturamento e da produção segundo esses mesmos subsetores. De fato, a pesquisa FIPE classifica todas as informações de cada editora (e. g., produção e faturamento) segundo a área temática do seu foco principal, mesmo que esta publique livros de várias áreas.

Até a década de 1950, era escassa a presença de editoras multinacionais no Brasil. Durante muito tempo, houve apenas uma única empresa, a W.M. Jackson Company, estabelecida em 1911, que publicava enciclopédias (HALLEWELL, 1985, p. 575). Entre 1950 e 1980, algumas outras grandes editoras internacionais tentaram abrir filiais no país. Inicialmente, a Encyclopaedia Britannica Inc., em 1951, mesmo ano em que se instala a Difusão Europeia do Livro, de capital suíço e português, seguidos pela alemã Herder, pela francesa Hachette, pela Grijalbo e Gustavo Gili, de Barcelona, além de Bruguera e El Ateneo, ambas argentinas, todas antes de 1964 (HALLEWELL, 1985, p. 575-576). Devido ao pequeno mercado para livros de ciência e tecnologia, além do subsídio em vigor para a taxa de câmbio aplicada aos livros, não havia muito interesse por parte dos editores em publicar livros na área de CTP (Científico, Técnico e Profissional).

Com a multiplicação das matrículas nas Universidades, que passaram de 44.100 em 1950 para mais de um milhão em 1975, além da expansão dos estudos de pós-graduação (HALLEWELL, 1985, p. 576), passou a ser viável a publicação em português de obras de CTP. Em 1968, a John Wiley, uma das mais importantes editoras técnicas do mundo, entrou com 49,9% de participação na Livros Técnicos e Científicos (LTC).

2 O Artigo 150 estabelece que “ Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

VI - instituir impostos sobre:

d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado à sua impressão”. A imunidade tributária foi proposta por Jorge Amado, quando Deputado Constituinte em 1947, e mantida nas sucessivas revisões constitucionais a partir de então.

Em 1970, após tentativas frustradas de adquirir a Editora Nacional, se estabelece no país a McGraw-Hill (HALLEWELL, 1985, p. 577). Em 1982, a Prentice Hall do Brasil³ é formada como uma *joint venture* entre a Prentice Hall⁴ e a Guanabara Dois, sendo dirigida por Mauro Koogan Lorch, neto do fundador da Guanabara Koogan, e sobrevive por cerca de 10 anos. Finalmente, a Prentice Hall (já incorporada no exterior) resolveu criar a própria editora no Brasil, hoje a Pearson.

Desde então, esse movimento não mais cessou, simultaneamente à forte tendência de fusões e incorporações também verificada no mercado editorial internacional. Em 1976, chega ao Brasil a Harper & Row (Harbra) e inaugura-se a Campus, estabelecida pela Elsevier-Noord Holland (HALLEWELL, 1985, p. 577). Além de meras traduções, essas editoras também abrem espaço para autores brasileiros da área de CTP.

Os últimos trinta anos presenciaram uma acentuada concentração, consolidação e desnacionalização do mercado editorial brasileiro, fenômeno que teve início com as editoras de livros didáticos, voltados ao segmento de ensino de primeiro e segundo grau, e que rapidamente atingiu o setor de livros técnicos, científicos e profissionalizantes. Assim, no segmento de livros escolares, a editora Moderna, criada em 1968, e uma das maiores do setor, foi vendida em 2001 ao Grupo espanhol Prisa, proprietário da editora Santillana (MACHADO, 2001; FACCHINI, 2003). A editora Ática, fundada em 1965, posteriormente incorpora a editora Scipione, passa em 1999 a ser controlada pelo grupo Abril, em parceria com o grupo francês Vivendi, e em seguida pelo grupo Somos, que por sua vez também comprou a Abril Educação. Atualmente, o fundo de investimentos Tarpon abrange a antiga Abril-Educação, Ática e o braço editorial do grupo Saraiva (OLIVEIRA & CAMPOS, 2013; BARBOSA, 2015; CAVALCANTI & D'ERCOLE, 2016; SOMOS EDUCAÇÃO, 2017).

Num movimento análogo, as editoras multinacionais de livros CTP ingressaram de maneira acelerada no Brasil. Assim, a editora Campus, de livros de Informática, Administração e Ciências Exatas, criada em 1976, foi adquirida integralmente pelo grupo holandês Elsevier em 1998 (ELSEVIER, 2017). De modo similar, a Editora Revinter, de livros médicos, criada em 1974, foi comprada pelo grupo alemão Thieme em 2016 (PUBLISHNEWS, 2016). A Livraria Editora Pioneira, fundada na década de 1940 com significativa presença na área técnica, foi adquirida em 2000 pelo grupo Thompson Learning, que hoje faz parte do

3 As informações constantes de Halleweel (1985, p. 579) a esse respeito foram retificadas pelo CEO do grupo GEN, Mauro Koogan Lorch (2018).

4 A Prentice-Hall americana foi em seguida incorporada ao conglomerado Gulf & Western, e finalmente ao atual grupo Pearson (LORCH, 2018).

grupo Cengage Learning (PIONEIRA, 2018; CENGAGE, 2018). Atualmente, as editoras multinacionais mais poderosas do setor editorial atuam no Brasil, tais como o maior grupo mundial, Pearson, que adquiriu recentemente o Sistema Educacional Brasileiro (PEARSON, 2017).

Ainda no setor de CTP, destaca-se o Grupo Editorial Nacional (GEN), de capital nacional, e fundado em 2007, que nasce da fusão entre as antigas editoras Guanabara Koogan, líder do mercado na área biomédica, e a editora Forense, já mencionadas. No espaço de 10 anos, o GEN incorpora a editora LTC (Livros Técnicos e Científicos) que vinha publicando livros de Engenharias e Ciências Exatas desde 1968, as editoras Santos (de 1974) e Roca (de 1980), ambas da área biomédica, a Atlas (criada em 1944 e dedicada a livros de Administração e Contabilidade), a Método (de 1996, especializada em Direito) e a Forense Universitária (desde 1988 voltada às Ciências Humanas) (GRUPOGEN, 2017).

Assim, levantamento realizado pela consultoria Rüdiger Wischenbart referentes ao ano de 2011 (*apud* VAZ, 2013) incluía três editoras brasileiras entre as 54 maiores editoras do mundo: Abril Educação (40^a. posição), Saraiva em 50^o lugar, e FTD em 52^o lugar. Cinco anos depois, em 2016 (WISCHENBACH & FLEISCHHACKER, 2017), a Abril Educação e a editora Saraiva, ambas adquiridas pelo grupo Somos Educação, juntamente com a Ática, aparecem sob esta égide em 32^o. Além disso a FTD⁵, fundada pelos irmãos Maristas na França, em 1907, especializada em livros didáticos, não exclusivamente nem principalmente de caráter religioso (FTD, 2017), sobe no ranking para 49^o. Ainda segundo o mesmo levantamento já citado por Vaz (2013), cinco entre as 10 maiores empresas do ramo editorial já atuavam no Brasil: Pearson (1^o lugar), Reed Elsevier (2^o lugar), Thompson Reuters (3^o lugar), Grupo Planeta (6^o lugar) e Random House (8^o lugar). Estas três primeiras são do setor CTP. Em décimo primeiro lugar aparece o grupo Cengage, também de CTP. Já os dados de 2016 (WISCHENBACH & FLEISCHHACKER, 2017) mostram pequenas mudanças: os três primeiros permanecem na mesma ordem, o Grupo Planeta passa para 7^o lugar e Cengage para 13^o. Além disso, em quarto lugar aparece a Bertelsmann-Random House que já havia adquirido 45% do capital da editora Companhia das Letras desde 2011 (MEIRELES, 2016; COMPANHIA DAS LETRAS, 2017).

5 As iniciais FTD são uma homenagem ao Frère Théophane Durand, Irmão Superior Geral do Instituto Marista de 1883 a 1907 (FTD, 2017).

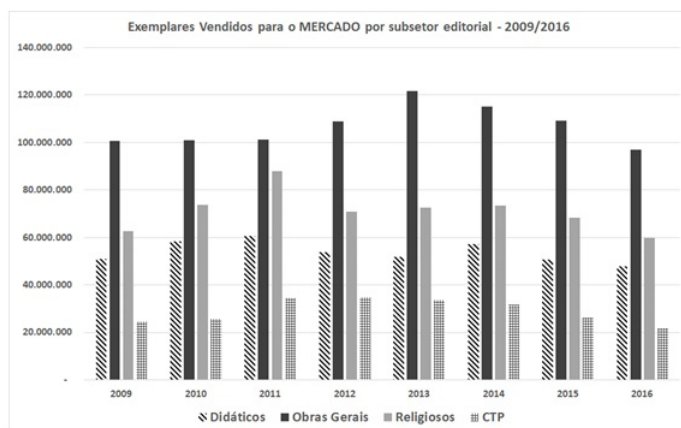
2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 MERCADO EDITORIAL CTP – FATURAMENTO E PRODUÇÃO

A Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) publicam anualmente um relatório sobre a produção editorial produzido pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) com dados sobre número de exemplares produzidos, vendidos e o faturamento correspondente (FIPE/CBL/SNEL, 2017). Existem alguns detalhamentos sobre se as aquisições foram feitas pelo Mercado ou pelo Governo e qual a área temática⁶ da publicação, estas também agregadas em subsetor editorial (Didáticos, Religiosos, Obras Gerais e CTP). Como nenhum dos três níveis de Governo oferece programas de livros ligados a CTP, vamos nos restringir nesta análise aos dados de Mercado para os últimos dez anos.

A Figura 1 apresenta o número de exemplares vendidos para o Mercado por subsetor editorial. Ainda que para o maior agregado, o de Obras Gerais, que inclui obras de ficção, não ficção, livros infantojuvenis, autoajuda, o máximo seja alcançado em 2013, para os outros subsetores, inclusive para o CTP, o máximo ocorre já dois anos antes, em 2011. O máximo de exemplares vendidos para o total do setor também é atingido em 2011.

Figura 1 – Exemplares vendidos para o mercado por subsetor editorial – 2009/2016.



Fonte: FIPE/CBL/SNEL, 2017.

⁶ A pesquisa FIPE classifica a área temática de cada editora segundo seu foco principal, mesmo que esta publique livros de várias áreas.

Já quando se considera o faturamento do setor (ver Figura 2 para o faturamento de vendas ao mercado em milhões de reais de 2016), existe uma queda em termos reais desde 2008. O faturamento teve, em termos reais, uma retração de quase 25% entre 2008 e 2016. Já para o subsetor CTP (ver Figura 3), o máximo do faturamento ocorre em 2012 e a queda até 2016 é de um pouco mais de 30%.

Figura 2 – Faturamento do setor editorial de vendas ao mercado – preços constantes.



Fonte: FIPE/CBL/SNEL, 2017.

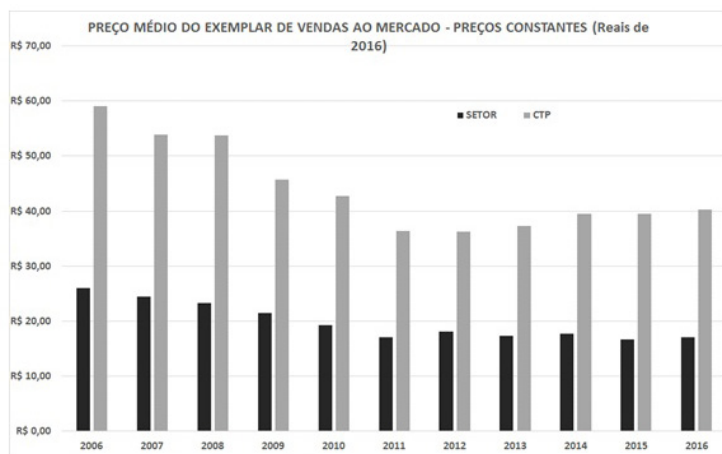
Figura 3 – Faturamento do setor CTP de vendas ao mercado – preços constantes.



Fonte: FIPE/CBL/SNEL, 2017.

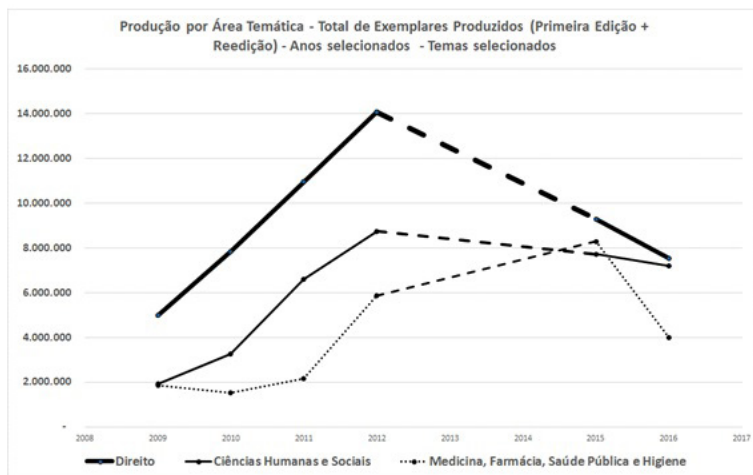
O preço médio dos exemplares, em reais de 2016, apresenta tendência à queda entre 2006 e 2016, para o conjunto do setor (ver Figura 4), apesar de leves oscilações no período. Isso explica o fato do faturamento cair, apesar do aumento da produção em número total de exemplares. Já para o subsetor CTP, cujo preço médio é superior aos das Obras Gerais, de pelo menos o dobro, a queda acontece até 2011, quando se inicia um discreto movimento de recuperação. A subida, entretanto, é bem mais lenta do que a queda. Na fase de queda, o preço médio cai em quase 40% nos seis anos, enquanto, durante a recuperação, o aumento é de um pouco mais de 10% nos quatro anos.

Figura 4 – Preço médio do exemplar de vendas ao mercado – preços constantes.



Fonte: FIPE/CBL/SNEL, 2017.

A Figura 5 apresenta a produção de livros de CTP desagregada por área temática selecionada: “Direito”, “Ciências Humanas e Sociais” e “Medicina, Farmácia, Saúde Pública e Higiene”. Cumpre notar que as publicações do CBL & SNEL não disponibilizaram a desagregação por área temática para os anos de 2013 e 2014. Com base nos dados disponíveis, observa-se que o movimento de produção não foi uniforme entre as áreas temáticas. Para o subsetor como um todo (Figura 1), o pico encontrava-se em 2012. A área temática de “Direito” parece ter sido a mais afetada, com a produção tendo caído a quase metade entre 2012 e 2016. Para a área temática de “Medicina, Farmácia, Saúde Pública e Higiene”, o decréscimo no período, considerando-se as informações disponíveis, começa em 2015. Já a produção de livros de “Ciências Humanas e Sociais” apresenta maior estabilidade.

Figura 5 – Produção por *área temática* – total de exemplares produzidos.

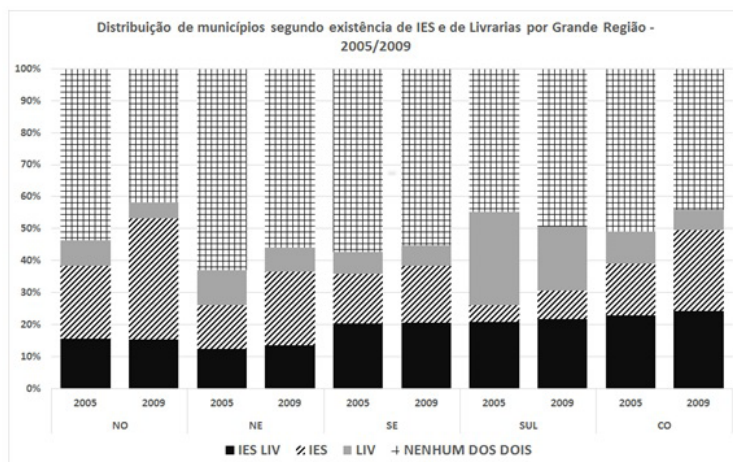
Fonte: FIPE/CBL/SNEL, 2017.

2.1.1 IES E LIVRARIAS NOS MUNICÍPIOS

O aumento da população de nível superior no país nos últimos trinta anos se explica pelo aumento de IES públicas e privadas, num movimento de interiorização, alcançando mercados antes inexplorados. Poderia se supor que a oferta de cursos de nível superior num dado município fosse acompanhada da abertura de livrarias, para fornecimento do material bibliográfico necessário aos estudantes. Verifica-se, porém, um movimento paradoxal. A Figura 6 apresenta a distribuição dos municípios com existência de IES e de livrarias, segundo Grande Região para os anos de 2005 e 2009 (únicos dados disponíveis – IBGE, 2006-2010).

As colunas pretas representam a proporção de municípios dispondo simultaneamente de IES e Livrarias. As colunas hachuradas mostram a proporção de municípios apenas com IES, sem Livrarias. As colunas de cor cinza mostram os municípios que têm ao menos uma livraria, sem qualquer IES. Finalmente as colunas xadrez mostram o percentual de municípios sem IES nem Livrarias. Enquanto a proporção de municípios com pelo menos uma IES e uma livraria permanece estável em todas as Grandes Regiões do país, entre 2005 e 2009 (coluna preta), o percentual de municípios sem livrarias, mesmo dispondo de IES (coluna hachurada), aumenta consideravelmente, em especial nas Regiões Norte e Centro-Oeste. Por outro lado, a proporção de municípios com livrarias e sem IES cai em todas as regiões.

Figura 6 – Distribuição de municípios segundo existência de IES e de livrarias por grande região 2005/2009.



Fonte: IBGE, 2006-2010.

O movimento divergente entre a expansão significativa do número de instituições de ensino superior e de estudantes universitários no país, por um lado, e a estagnação ou até mesmo a queda no faturamento e no número de títulos publicados voltados para esse mercado potencial, por outro, tem suas raízes num fenômeno detectado há mais de 30 anos por Hallewell (1985, p. 440-442), e que parece vir de longe. Segundo ele, a partir da década de 1950, verificou-se o crescimento de um tipo peculiar de coleções:

[...] livros formados a partir da reunião de diversos trechos, ou obras curtas, -especialmente visados eram os contos, sem qualquer autorização do detentor dos direitos autorais, com o engenhoso argumento de que o Artigo 666, parágrafo primeiro, do Código Civil permitia a um autor incorporar partes de obras já publicadas a seu próprio texto, desde que este fosse de natureza científica ou tivesse propósito literário, didático ou religioso – a assim chamada cláusula de “reprodução lícita”. [...]. Quando, afinal, depois de muito tempo – em 1970 – foi movida uma ação contra a Record, o

juiz evitou toda discussão a respeito da letra do Artigo 666, declarando-o inconstitucional. Como o direito à propriedade intelectual é protegido pela Constituição, modificação alguma pode ser legal. [...] Presumivelmente, essa decisão tornava ilegal – sem, contudo, sequer em grau mínimo, ter conseguido conter – o costume brasileiro, vigente em estabelecimentos de ensino tanto públicos quanto privados, de publicar “apostilas”. Estas consistem de “notas de leitura” descarada e profusamente copiadas de livros e mimeografadas para serem vendidas aos estudantes, exatamente para que eles *não* precisem comprar aqueles livros.

O enorme prejuízo que esse lamentável costume acarreta à indústria e ao comércio de livros é incalculável, indo muito além da questão da infração aos direitos autorais. Já é bastante mau [sic.] que também reduza significativamente o mercado para os livros em questão; mas muito pior, ainda é o modo como isso inibe o hábito de leitura em cada nova geração. Como, até mesmo no ensino superior, é considerado falta de “espírito esportivo”, e quase falta de ética, que um professor exija que se adquira qualquer conhecimento além dos contidos nas “apostilas”, a grande massa dos alunos jamais aprende a ler extensa e criticamente, ou com prazer e curiosidade intelectuais. Há também, e arraigado, o pernicioso costume – infelizmente mundial – de os estudantes serem levados a preferir pagar por cópias “xerocadas”, para evitar o incômodo de visitar uma livraria, embora o produto impresso, o livro, seja mais barato e muito mais conveniente⁷.

Ou seja, muito antes dos “*downloads*”, e até mesmo antes das fotocópias, o acesso à bibliografia nas IES brasileiras era limitado e relativamente precário.

7 O livro original, *Books in Brazil; a history of the publishing trade*, foi publicado em Londres, em 1982.

2.1.2 METODOLOGIA

A partir dos dados levantados na pesquisa amostral com os alunos de cursos de Direito, Comunicação Social e Medicina na cidade do Rio de Janeiro, optou-se por estudar a relação entre o comportamento dos estudantes com relação a fotocópia de material bibliográfico e a situação na IES. A ideia é verificar se a permissividade da Instituição se reflete no comportamento dos alunos, fomentando a naturalização de comportamentos em desacordo com a lei de direitos autorais.

A variável dependente escolhida foi a Q 23 (**Em percentuais, quanto dos materiais bibliográficos que você usa é xerocado?**). A focalização na fotocópia, neste texto, se explica pelo resultado das respostas dos entrevistados à questão 17 (Q 17 – **Em relação aos seus materiais bibliográficos, você principalmente:**). “Tirar xerox” (ver Tabela 1) foi a opção modal para os respondentes (37%). Este comportamento é menos marcante na área de Direito.

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes por área de estudo segundo forma preferencial de aquisição de material bibliográfico.

	Med	Com	Dir	Total
Baixa da internet (gratuito ou pago)	23,3%	28,1%	17,7%	24,3%
Compra materiais bibliográficos novos, em livrarias e sites	23,0%	17,4%	49,4%	26,3%
Compra materiais bibliográficos usados, em sebos ou sites como Estante Virtual	2,8%	5,1%	9,9%	5,4%
NR	1,4%	0,8%	0,8%	1,0%
Outra opção	10,7%	1,8%	4,9%	5,3%
Tira xerox	38,8%	46,7%	17,3%	37,7%

No questionário respondido pelos alunos entrevistados, para fins dessa pesquisa foram identificados três conjuntos de variáveis caracterizando:

- 1) Permissividade da Instituição, composta por questões referentes a cópias na própria IES (alternativa 1 – Xerox na universidade/faculdade [em qualquer local] da questão **Q 23.1 – Se usa material xerocado, em quais lugares você costuma tirar xerox?**), caso use a xerox da IES,

se é imposta alguma restrição (Q 23.2 – **A sua universidade/faculdade costuma restringir o número de páginas ou livros que você pode copiar?**) e Q 23.2.1 – [Caso restrinja] **De quanto é essa restrição?**), se o aluno obedece a restrição (Q 23.2.2 – [Caso restrinja] **Você costuma seguir essas restrições?**), se os professores são coparticipes no processo (Q 24 – [Para todos os alunos] **Seus professores costumam disponibilizar pastas com textos das disciplinas nas xerox?**), se a IES tem plataforma de apoio para compartilhar bibliografias (Q 39 – **Existe na sua faculdade/universidade alguma plataforma ou sistema online que sirva para o apoio às aulas e/ou acompanhamento dos alunos?** e Q 39.1 – **Esta plataforma ou sistema online permite compartilhar materiais bibliográficos?**) e se os professores a usam (Q 39.1.1 – [Caso permita para professores: opções 1 e 3] **Quantas disciplinas, neste semestre/período utilizam este sistema para compartilhar materiais bibliográficos?**), se os professores têm como prática o compartilhamento de textos (Q 40 – [Independente deste sistema] **Seus professores costumam compartilhar materiais bibliográficos em meios digitais ou ferramentas da Internet?**) e se os professores sabem de eventuais práticas de compartilhamento por parte dos alunos (Q 42.4 – **Seus professores têm conhecimento dessas práticas de compartilhamento de materiais bibliográficos entre alunos?**).

2) Perfil de consumo do aluno:

a) analisado separadamente conforme o tipo de mídia/produto (música; filmes e programas de TV; jogos e games; programas de computador, respectivamente questões 44 a 47) as alternativas ilegais (torrente, e Mule, 4shared etc.);

b) analisado em seu conjunto, através da variável “propensão”, que soma o número de alternativas piratas para todas as mídias, independentemente do produto.

3) Permissividade do aluno com respeito ao material de leitura educacional. As variáveis Q 27 (**Em percentuais, quanto dos materiais bibliográficos que você usa são baixados da Internet em fontes que você acredita serem piratas ou ilegais?**) e Q 28 (**Em percentuais, quanto dos materiais bibliográficos que você usa são baixados da internet em sites/fontes que você acredita serem legais/oficiais?**) poderiam servir de bons indicadores sobre a composição (legal/ilegal) do material bibliográfico baixado da internet pelo estudante.

No final, nem todas as variáveis foram utilizadas. Em particular, no caso dos indicadores para a permissividade dos alunos, as variáveis acima referidas no item 3 (Q27 e Q28) não foram utilizadas já que, por consistência, a soma de cada complemento deveria dar 100%. Por exemplo, o percentual de estudantes que informam que usam 20% de material legal deveria ser igual ao complemento do número de estudantes que informam usar 80% de material ilegal, o que não se observa nos dados coletados (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição dos respondentes segundo a origem (legal/ilegal) do material baixado da internet.

		Fontes oficiais:							Total
		0	1-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%	NR	
Fontes Piratas:	0	69	30	17	16	9	141	3	285
	1-20%	20	67	29	27	42	31	5	221
	21-40%	14	31	27	33	28	5	7	145
	41-60%	7	16	38	43	18	3	3	128
	61-80%	6	47	24	9	9	7	6	108
	81-100%	47	44	8	6	13	6	4	128
	NR	5	5	8	8	7	9	47	89
Total		168	240	151	142	126	202	75	1104

Fonte: Dados da pesquisa, tabela elaborada pelos autores.

Foram também consideradas como variáveis explicativas, características do aluno, ligadas ao perfil socioeconômico:

- i) Renda familiar (Q 8 – **Qual sua renda familiar mensal aproximadamente? Somando todas as pessoas que moram na sua casa).**
- ii) Participação no mercado de trabalho (Q7 – **Atualmente você trabalha ou exerce alguma atividade, além de estudar?** e Q7.1 - Quantas horas você trabalha por semana?
- iii) Posse de computador (Q 10 – **Você possui pelo menos um computador de mesa onde você mora?**), notebook (Q 11 – **Você possui um notebook, laptop ou netbook**) ou tablet (Q 12 – **Você possui tablet**

(iPad e semelhantes) ou um e-reader (Kindle, Kobo, Positivo, etc.)?)

iv) Acesso à internet em casa (Q 13 – Você tem acesso à internet onde você mora?).

v) Forma de acesso à internet via celular/smartphone (Q 16 –

Você acessa a internet pelo seu celular ou smartphone principalmente através de plano pré-pago, pós-pago ou Wi-Fi?)

Como os perfis dos estudantes eram muito semelhantes (por exemplo, a esmagadora maioria tinha computador em casa e acesso à internet), o poder explicativo destas informações foi baixo, como veremos a seguir, e não puderam ser incorporadas ao modelo.

A unidade de análise será o estudante e, como já dito, a variável dependente será a Q 23 (**Em percentuais, quanto dos materiais bibliográficos que você usa é xerocado?**) com sete classes alternativas de resposta.

Foram criadas variáveis para mensurar a permissividade da instituição, em princípio uma média das declarações dos alunos da IES, já que alunos de um mesmo curso podem ter percepção diferenciada de certas informações.

i) Dentre os que tiram xerox, a percentagem daqueles que tiram também na faculdade (Q 23.1 – **Se usa material xerocado, em quais lugares você costuma tirar xerox?** Com resposta na alternativa 1 – **Xerox na universidade/faculdade**); esta variável foi denominada “Xerox na IES”.

ii) Dentre os que tiram xerox na faculdade, a percentagem daqueles que declaram alguma restrição por parte da instituição (Q 23.2 [**Caso use a xerox na universidade/faculdade**] **A sua universidade/faculdade costuma restringir o número de páginas ou livros que você pode copiar?** Com resposta na alternativa 2 – **Não**); Esta variável foi denominada “IES sem restrição”.

iii) Percentagem de alunos que declaram que os “professores costumam disponibilizar pasta com textos da disciplina na Xerox” (Q 24 – **Seus professores costumam disponibilizar pastas com textos das disciplinas nas xerox?** Com resposta na alternativa 1 - **Sim**); Esta variável foi denominada “Pasta do professor”.

iv) Percentagem de alunos que declaram que existe plataforma de compartilhamento na escola (Q 39 – **Existe na sua faculdade/universidade alguma plataforma ou sistema on-line que sirva para o apoio às aulas e/ou acompanhamento dos alunos?** Com resposta na alternativa

1 – **Sim**); esta variável foi denominada “Plataforma on-line”.

v) Percentagem de alunos que declaram que os “professores costumam compartilhar materiais bibliográficos em meios digitais ou ferramentas da Internet” (Q 40 – **Seus professores costumam compartilhar materiais bibliográficos em meios digitais ou ferramentas da Internet?** Com resposta na alternativa 1 – **Sim**). Esta variável foi denominada “Professor compartilha?”.

vi) As combinações de curso/IES em si, como alternativa ao conjunto de características anteriores e usado como variável categórica.

Para mensurar o perfil de consumo do aluno foram criadas as seguintes variáveis, considerando apenas o número de alternativas ilegais registradas para cada questão:

i) Acesso à música (Q 44 – **Como você costuma consumir ou acessar música?** Com respostas nas alternativas 5, 6 e 9)

ii) Acesso a filmes (Q 45 – **Como você costuma consumir ou acessar filmes e programas de TV?** Com respostas nas alternativas 5, 6 e 11)

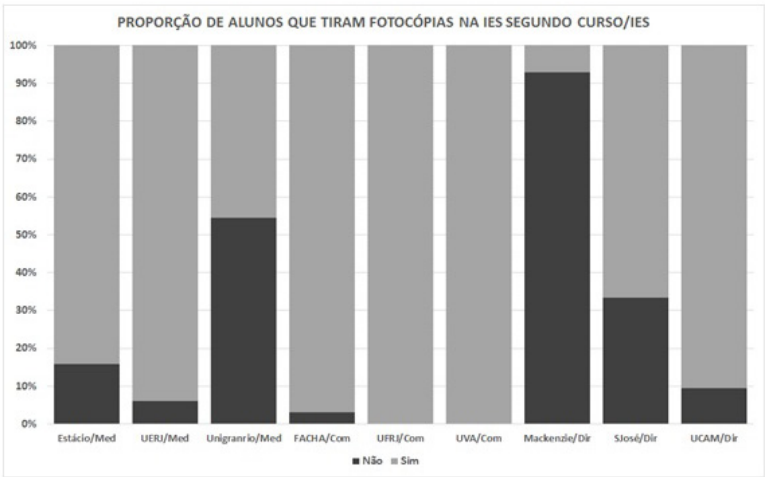
iii) Acesso a jogos (Q 46 – **Como você costuma consumir ou acessar jogos/games?** Com respostas nas alternativas 3, 4 e 7)

iv) Acesso a software (Q 47 – **Como você costuma consumir ou acessar programas de computador?** Com respostas nas alternativas 4, 5 e 7)

2.1.3 ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE DADOS

Para definirmos o modelo a ser adotado, partiu-se de uma análise exploratória dos dados coletados. A Figura 7 com a proporção de alunos que tiram fotocópias na própria IES, corrobora a ideia de que esta prática é disseminada. A exceção é o caso do Direito no Mackenzie.

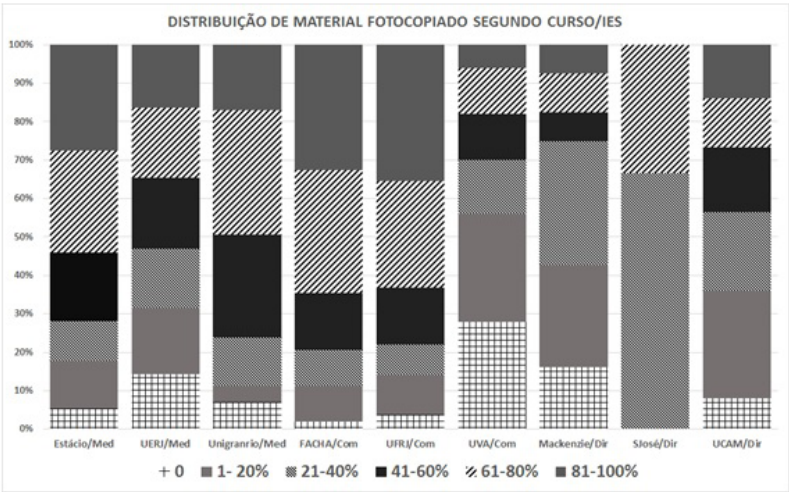
Figura 7 – Proporção de alunos que tiram fotocópias na IES, segundo curso/IES.



Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

A Figura 8 apresenta a distribuição do material fotocopiado segundo curso/IES. Nos cursos de Direito, as proporções de material fotocopiado são nitidamente menores, por oposição aos cursos de Comunicação, com maiores proporções.

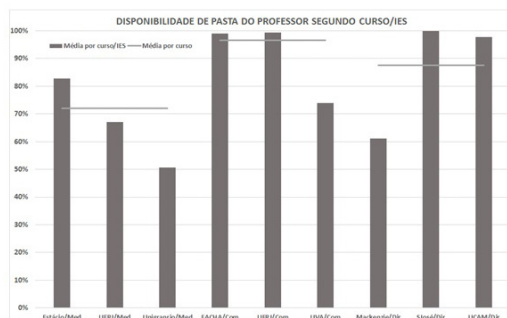
Figura 8 – Distribuição de material fotocopiado, segundo curso/IES.



Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

A Figura 9 apresenta a proporção de alunos que declaram que o professor disponibiliza pastas com material a ser fotocopiado segundo curso/IES. As linhas cinzas representam as médias por tipo de curso. Os cursos de Comunicação apresentam as médias mais altas, e os de Medicina, as mais baixas.

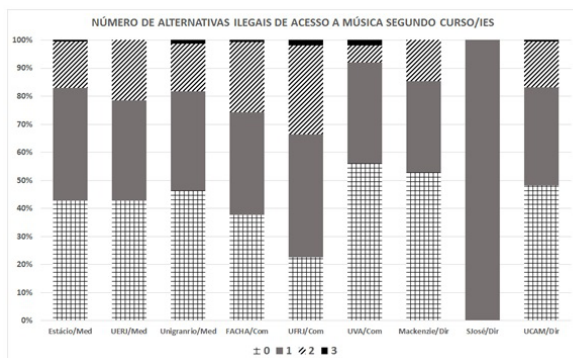
Figura 9 – Disponibilidade de pasta do professor, segundo curso/IES.



Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

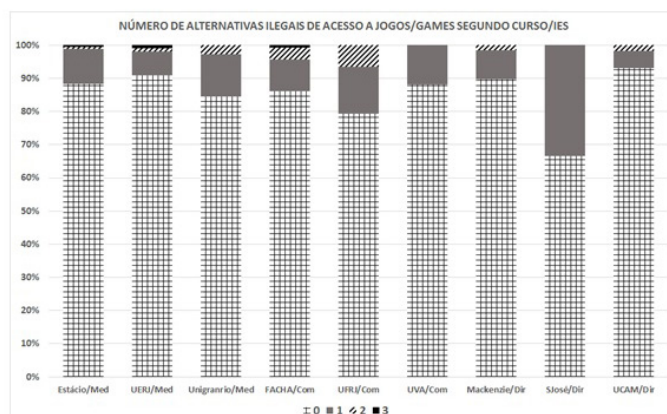
O conjunto de Figura 10 a Figura 13 descreve o perfil dos alunos em relação ao acesso a alternativas ilegais de consumo de música, jogos, filmes e programas de computador segundo curso/IES, através do número de alternativas ilegais praticadas. O acesso a jogos apresenta a maior proporção de zeros, ou seja, de não utilização de meios ilegais. Por outro lado, o acesso a músicas através de meios ilegais é praticado por mais da metade dos estudantes. Cerca de 2/3 dos estudantes não acessam a filmes nem programas de computador de maneira ilegal.

Figura 10 – Número de alternativas ilegais de acesso à música, segundo curso/IES.



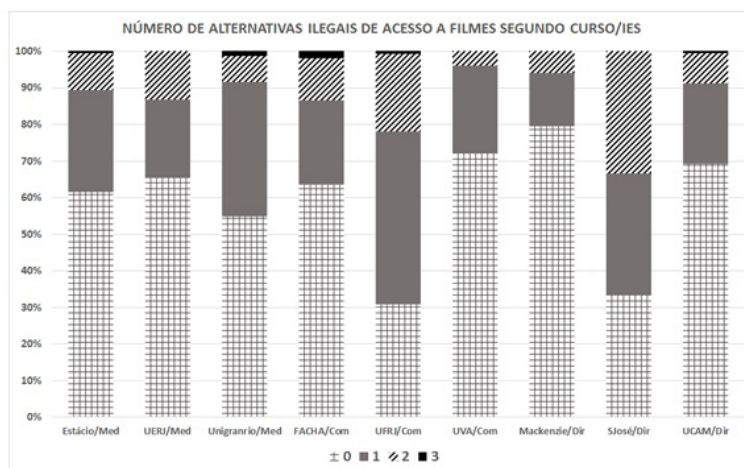
Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

Figura 11 – Número de alternativas ilegais de acesso a jogos/games, segundo curso/IES.



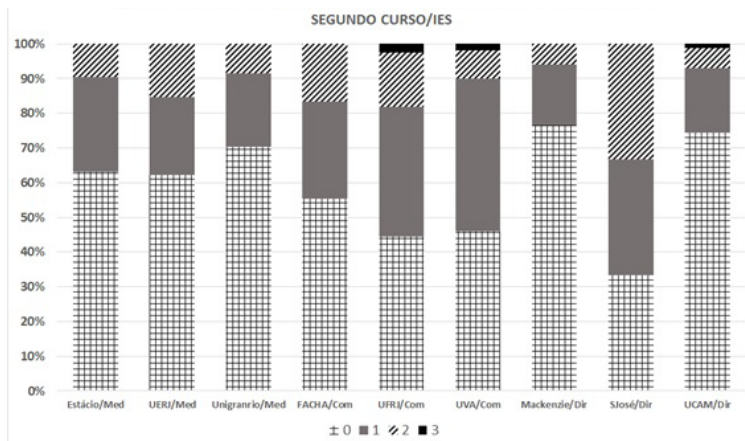
Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

Figura 12 – Número de alternativas ilegais de acesso a filmes, segundo curso/IES.



Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

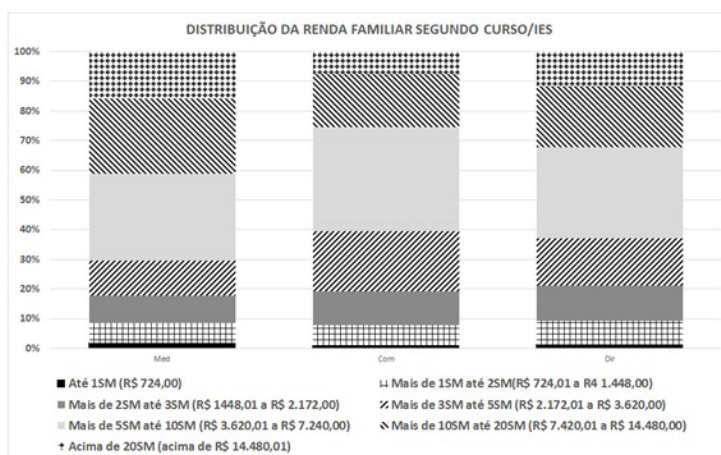
Figura 13 – Número de alternativas ilegais de acesso a programas de computador, segundo curso/IES.



Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

A Figura 14 apresenta a distribuição dos estudantes por faixa de renda familiar, segundo tipo de curso. Os estudantes de Medicina são os de mais alta renda, seguidos pelos de Direito, o que é consistente com achados da literatura, em particular de Beltrão & Mandarino (2014).

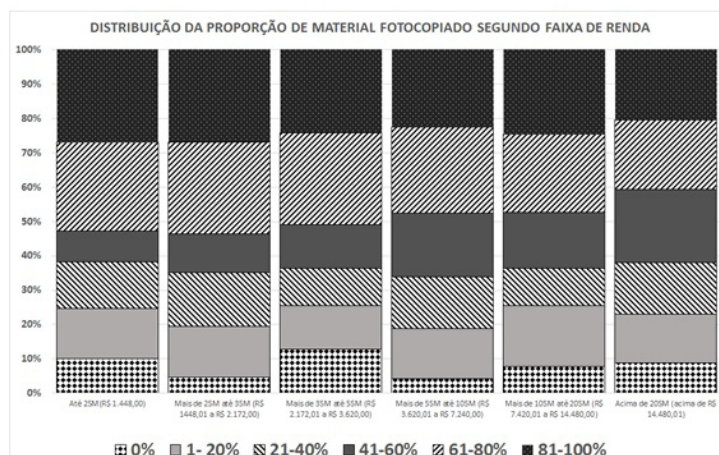
Figura 14 – Distribuição da renda familiar, segundo curso/IES.



Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

Para testar a hipótese de que alunos mais afluentes utilizariam menos fotocópias, a Figura 15 apresenta a proporção de material fotocopiado segundo faixa de renda familiar. Nota-se que estudantes de renda mais elevada declaram uma proporção menor de fotocópias. Inversamente, os estudantes de renda mais baixa declaram uma proporção maior.

Figura 15 – Distribuição da proporção de material fotocopiado, segundo faixa de renda.



Fonte: Dados da pesquisa, gráfico elaborado pelos autores.

2.1.4 RESULTADOS

Foi utilizado um Modelo Linear Generalizado com uma distribuição multinomial e função de ligação logito (DOBSON & BARNETT, 2008). A Tabela 3 apresenta o resultado do teste da Razão de verossimilhança para os diferentes modelos testados. Para cada modelo (disposto nas colunas), o valor da célula é o p-valor da covariável apresentada na linha. Células em branco denotam modelos nos quais a covariável não foi incluída. Nos primeiros modelos foram consideradas as variáveis “básicas” e eliminadas em cada passo a menos significativa (as não significativas em cada modelo estão apresentadas em fundo cinza). Assim, no modelo 6 já tinham sido eliminadas todas as variáveis relativas às características dos estudantes, inclusive aquelas ligadas às práticas “ilegais”. No modelo 7 retomam-se as práticas ilegais agrupadas numa nova variável que contabiliza o número de locais “ilegais” acessados pelos estudantes respondentes

ao questionário, variável denominada “propensão”. Esta variável tampouco se mostrou estatisticamente significativa. O modelo 8 tenta retomar a renda familiar como característica do estudante, mas também não é estatisticamente significativa. O modelo 9 substitui as variáveis ligadas a IES/curso por funções indicadoras das mesmas. Neste caso, a renda familiar mensal se apresenta significativa, mas não a “propensão”. No modelo 10, a “propensão” é eliminada.

Em todos os modelos a variância explicada é baixa (última linha da tabela), mas os modelos que incorporam só as variáveis estatisticamente significativas são os modelos 6 e 10. O Modelo 10 foi escolhido por ser mais parcimonioso e apresentar uma variância explicada maior. No modelo 6, algumas das características dos cursos/IES estão explicitadas, ao passo que no modelo 10, funções indicadoras dos cursos/IES resumem a diversidade entre os cursos. Neste modelo, além das funções indicadoras de cursos/IES, tem-se como significativa a renda familiar, corroborando a impressão da Figura 15, de que alunos com renda mais alta tendem a tirar menos cópias, mesmo controlando por curso.

As características pessoais dos alunos relativas ao consumo de outros bens culturais/entretenimento não aparecem como estatisticamente significativas em nenhum dos modelos. Uma possível explicação seria a elevada proporção de estudantes que consomem música, filmes e programas de televisão ainda de maneira tradicional, via rádio, cinema ou canais da própria televisão. Além disso, a proporção de alunos que declaram não consumir/acessar jogos/games ou programas de computador é relativamente alta, respectivamente 60,4% e 20,5%.

3. COMENTÁRIOS E CONCLUSÕES

O crescimento do número de estudantes universitários e de indivíduos com nível superior não se traduziu numa expansão correspondente do faturamento e do próprio número de fornecedores de material bibliográfico, especificamente das editoras de livros técnicos e científicos.

Os dados desta pesquisa mostram que, pelo menos nas IES pesquisadas, é grande a proporção de material fotocopiado. Aparentemente, esse comportamento pode ser provocado, entre outras, por razões econômicas. Cumpre notar que a naturalização do uso de cópias vem de longa data.

Efeito	Modelo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intercepto	0,00E+00	0,00E+00	0,00E+00	0,00E+00	0,00E+00	7,40E-14	3,19E-13	0,00E+00	0,00E+00	0,00E+00
Xerox na IES	1,54E-06	1,43E-06	1,33E-06	8,81E-07	7,39E-07	7,75E-07	1,01E-06	7,65E-07		
IES sem restrição	3,49E-05	4,01E-05	3,46E-05	1,91E-05	1,40E-05	1,60E-05	1,55E-05	1,56E-05		
Pasta do professor	1,65E-07	2,20E-07	1,74E-07	1,32E-07	9,48E-08	1,20E-07	1,35E-07	1,10E-07		
Plataforma on-line	1,61E-03	2,00E-03	1,46E-03	1,55E-03	1,66E-03	1,68E-03	1,69E-03	2,11E-03		
Professor compartilha?	4,39E-02	4,58E-02	4,20E-02	4,36E-02	2,92E-02	2,67E-02	1,90E-02	2,55E-02		
Como você costuma consumir ou acessar música?	2,33E-01	1,86E-01	1,64E-01							
Como você costuma consumir ou acessar filmes e programas de TV?	1,26E-01	1,24E-01	1,09E-01	3,02E-01						
Como você costuma consumir ou acessar jogos/games?	5,05E-01									
Como você costuma consumir ou acessar programas de computador?	1,10E-01	1,31E-01	1,20E-01	6,99E-02	9,89E-02					
Renda familiar mensal	4,51E-01	4,70E-01						4,07E-01	5,84E-02	3,29E-04
propensão							8,98E-01		8,98E-01	
propensão²							8,34E-01			
Universidade/curso									9,56E-25	1,02E-25
Cox e Snell	0,2187	0,2085	0,1867	0,1717	0,1586	0,1413	0,1474	0,1653	0,2045	0,2168

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Para formar homens de Leis. *Revista Pesquisa Fapesp*, 260, p. 91-93, 2017.
- ATHENEU EDITORA, página oficial. Disponível em: <<http://atheneu.com.br/sobre-a-atheneu>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- BARBOSA, Mariana. Grupo Abril sai do negócio educacional com venda da Abril Educação a fundos. *Folha de S.Paulo*, 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/02/1587478-grupo-abril-sai-do-negocio-educacional-com-venda-da-abril-educacao-a-fundos.shtml>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; MANDARINO, Monica Cerbella Freire; GÓES, Ricardo Ribeiro; MEGAHOS, Ricardo Servare. *Escolha de carreiras em função do nível socioeconômico*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2014.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_150_.asp>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- CAVALCANTI, Glauce; D'ERCOLE, Ronaldo. Abril compra operação de educação da Editora Saraiva por R\$ 725 milhões – Acordo contempla catálogos de livros didáticos, paradidáticos e livros-textos”. *O Globo*, 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/abril-compra-operacao-de-educacao-da-editora-saraiva-por-725-milhoes-16480467>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- CENGAGE LEARNING, página oficial. Disponível em: <<http://www.cengage.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- COMPANHIA DAS LETRAS, página oficial. Disponível em: <<http://www.bertelsmann.com.br/bertelsmann-no-brasil/penguin-random-house/companhia-das-letras.html>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- DOBSON, Annette J.; BARNETT, Adrian. *An Introduction to Generalized Linear Models*, Third Edition. Chapman & Hall/CRC Texts in Statistical Science, 2008.
- EDITORIA EDGARD BLUCHER, página oficial. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/institucional>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- ELSEVIER, página oficial. Disponível em: <<http://www.institucional.elsevier.com.br/sobre/a-companhia/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- FACCHINI, Claudia. Cresce disputa de editoras no mercado de didáticos – A editora Santillana é forte candidata à compra da Ática, 2003. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/477->

- cresce-disputa-de-editoras-no-mercado-de-didaticos>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- FIPE/CBL/SNEL – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Câmara Brasileira do Livro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros (2011). O comportamento do setor editorial brasileiro em 2010. Disponível em: <<http://pesquisaeditoras.fipe.org.br/Home/Download/27afe361-b88d-4dc7-977e-4e1b6ffbe71c>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- _____. Desempenho real do mercado livreiro 2006-2016, preços constantes, 2017. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/08/S%C3%A9rie-Hist%C3%B3rica-Fipe-2006_2016.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- FTD EDITORA, página oficial. Disponível em: <<https://ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- GRUPO A, página oficial. Fatos e números/nossa história. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- GRUPO GEN, página oficial. Disponível em: <<http://www.grupogen.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T.A Queiroz, EDUSP, 1985.
- IBGE. *Censo demográfico, 2010*. Microdados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- _____. *Censo demográfico, 2000*. Microdados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.
- _____. *Censo demográfico, 1991*. Microdados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.
- LORCH, Mauro. Depoimento pessoal. Rio de Janeiro, 2017.
- MACHADO, Cassiano Elek. Dono do ‘El País’ compra Moderna – Grupo espanhol Prisa paga R\$ 150 milhões pela editora brasileira. *Folha de S.Paulo*, 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2403200133.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- MEIRELES, Maurício. Companhia das Letras compra controle da Objetiva. *O Globo*, 1 abr. 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/companhia-das-lettras-compra-controle-da-objetiva-da-penguin-random-house-15752719>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- MTE. Microdados da RAIS, 2014. Disponível em: <<http://bi.mte.gov.br/bgcaged/login.php>>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- OLIVEIRA, Darcio; CAMPOS, Elisa. Época Negócios, 7 ago. 2013. 70% dos investidores são da América do Norte. Disponível em:

- <<http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Visao/noticia/2013/08/o-zeca-os-caras-e-o-abilio.html>>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- PEARSON GRUPO EDITORIAL, página oficial. Disponível em: <<https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- PIONEIRA EDITORA, página oficial. Disponível em: <<http://pioneiraeditorial.com.br/historia/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- PUBLISHNEWS, REDAÇÃO. Editora alemã compra brasileira especializada em livros médicos, 2016. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/materias/2016/07/28/editora-alema-compra-brasileira-especializada-em-livros-medicos>>. Acesso em: 16 nov. 2016.
- REVISTA DOS TRIBUNAIS – 100 anos (2017). Disponível em: <http://www.rtr.com.br/marketing/hotsite/Revista_dos_Tribunais_100anos/index.html>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- SARAIVA EDITORA, página oficial. Disponível em: <http://www.saraivari.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- SOMOS EDUCAÇÃO, página oficial. Disponível em: <<http://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- VAZ, Tatiana. As 54 maiores editoras do mundo e as brasileiras entre elas - Ranking da Rüdiger Wischenbart Content and Consulting traz as empresas do setor que faturam mais de 150 milhões de euros. Exame, 2013. Disponível em: <>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- WISCHENBART, Ruediger; FLEISCHHACKER, Michaela Anna. Global Ranking of the Publishing Industry 2017. (Ed.) Julia Coufal. Paris, Livres Hebdo. Disponível em: <http://www.wischenbart.com/upload/Global-Ranking-Publishing-Industry-2017_Table-of-Content.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS BRASILEIRAS

Flávia Rosa
Susane Barros

1. INTRODUÇÃO

Em 2017, a Associação Brasileira de Editores Universitários (Abeu) completou 30 anos de movimento associativo, congregando mais de uma centena de editoras universitárias, vinculadas tanto às instituições públicas de ensino superior, como a particulares, ou mesmo a centros de pesquisa.

Após três décadas de atuação da Abeu reflexões e questionamentos que orientam este capítulo são: qual a inserção das editoras universitárias no mercado editorial brasileiro? Qual a contribuição dessas editoras? O que mudou? Como têm se comportado com o avanço das tecnologias de informação e comunicação? Como o movimento *Open Access*¹ está interferindo na dinâmica desse segmento editorial? O que se espera das editoras universitárias diante da Ciência Aberta? Quais as perspectivas e os desafios futuros?

Foram muitas as mudanças na indústria e no mercado editorial nos últimos dez anos, diretamente vinculadas às tecnologias, seja na forma de produção do livro, seja nas modalidades de negócios. De que modo o livro chega até os seus leitores e que fluxo de produção ele cumpre hoje? São muitas as questões, sobretudo para um segmento editorial, o universitário ou, como usualmente se designa o segmento de livros Científicos, Técnicos e Profissionais (CTP), que até o início dos anos 1980, vivia à margem do mercado editorial brasileiro. Refletiremos, ao longo deste texto, acerca de questões relacionadas à edição universitária já mencionadas, especificamente sobre as novas práticas e os atores que vêm se impondo ao mercado editorial de maneira mais ampla.

Ao pensarmos em livros para o público universitário, imagina-se que a tarefa para uma editora vinculada a uma Instituição de Ensino Superior (IES) tem um percurso mais curto, já que o nosso público está “ao lado”. Somos “produtores de conhecimento”. No entanto, na prática, o percurso é longo. Não há “mágica”

¹ Tem como marco as Declarações de Budapeste (2002), Bethesda e de Berlim, ambas em 2003 e diz respeito a disponibilização de literatura científica – principalmente aquela resultante de pesquisa realizada com investimentos públicos – na internet, permitindo que seja acessada, lida, impressa, pesquisada ou referenciada, contribuindo para o avanço da ciência.

para se produzir informação e conhecimento em saberes úteis para a sociedade. A editora universitária, sobretudo em instituições públicas, tem como missão, mediante uma política editorial, disseminar a produção científica, cultural e artística produzida, dialogando desse modo com a sociedade. A disseminação dessa produção acadêmica é uma forma de se prestar contas à sociedade acerca do que vem sendo descoberto, construído, ressignificado, ressaltando-se que se publica o que é relevante dessa produção, portanto, de forma isenta às regras do mercado. Continua-se à margem do mercado editorial? Certamente não, já que essas editoras estão cada vez mais inseridas no mercado e há uma aproximação entre as entidades do livro – a exemplo da Associação Nacional de Livrarias (ANL) e da Câmara Brasileira do Livro (CBL) – que como a Abeu, lutam e defendem causas em comum.

As editoras universitárias têm uma participação efetiva no mercado editorial brasileiro e convivem de forma harmoniosa com os demais segmentos editoriais. Já não são denominadas, há muitos anos, de forma pejorativa como editoras “chapa branca”, numa alusão a se publicar o que era decidido pela administração central das instituições, com qualidade editorial e técnica duvidosas. Desde os anos de 1980, período em que um grande número de editoras vinculadas às universidades se estabeleceram, novas práticas foram incorporadas, sendo a principal delas a avaliação dos originais por especialistas na área de conhecimento do original em questão – denominada revisão por pares (*peer review*) ou sistema de arbitragem (*refereeing system*) – e posteriormente por um Conselho Editorial que, a partir dos pareceres emitidos, decide ou não pela publicação. Esse processo de avaliação está no cerne da comunicação científica, pois garante credibilidade ao conteúdo veiculado, e contribui para o espaço conquistado pelas editoras universitárias no mercado.

Chegar ao século XXI com um novo perfil, destacado pela profissionalização das suas atividades e revertendo um quadro de descrédito, faz parte de uma construção coletiva e de uma longa trajetória, na qual a Abeu desempenhou importante papel.

Assim, segue-se com um pouco dessa história, tanto da editoração universitária, quanto das editoras vinculadas às universidades; em sequência, faz-se uma abordagem sobre o movimento associativo; os novos modos de produção do livro, com ênfase no autor e no editor; a comercialização e os novos modelos de negócio; e as perspectivas.

2. EDITORAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

A história do livro esteve vinculada, desde a Idade Média, ao surgimento das universidades. (FEBVRE; MARTIN, 1992). O saber acadêmico não se construiu sem o livro, como objeto de estudo e de consulta, veículo para difusão das ideias, da cultura, dos achados científicos. As novas escolas surgidas em Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Montpellier, Salamanca trouxeram um contingente de estudantes que necessitavam do livro para seguir e aprofundar as disciplinas que os professores abordavam em sala de aula. Segundo Furió (2005), os copistas se instalaram no entorno dessas instituições e essa nova população de leitores esteve por trás e, de certo modo, impulsionou a criação da imprensa, com a demanda social de livros em quantidade.

No Brasil, o surgimento tardio das universidades apenas no século XX, – diferentemente da Europa, que ocorreu na Idade Média – não cumpriu, desse modo uma tradição de editoras nas instituições de ensino superior. A atividade editorial foi exercida pela iniciativa privada desde o final do século XIX até os princípios do século XX e estava concentrada exclusivamente na região Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro). Exercida, sobretudo, por imigrantes europeus, especialmente franceses e portugueses, essa atividade encontrou em Francisco Paula de Brito, o único editor brasileiro e criador da revista *Marmota Fluminense*, a iniciativa de publicar autores do período do romantismo, como Gonçalves Dias e Gonçalves de Magalhães. No centro do Rio de Janeiro, destacaram-se duas livrarias: a Garnier (1844) e a Laemmert (1833), que se dedicaram, também, à atividade editorial (HALLEWELL, 2005).

Em São Paulo, desenvolveu-se uma atividade editorial no entorno da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em 1828. Era voltada para um público universitário, diferentemente do Rio de Janeiro. Três gráficas funcionavam próximo à Faculdade, cuja produção estava direcionada para encomendas dos próprios autores, para atender a demanda dos alunos (HALLEWELL, 2005).

Em 1860, a Livraria Garnier abre uma filial nessa cidade onde recebeu o nome de Casa Garraux. Era dirigida por Anatole Louis Garraux e dedicou-se, também, à produção de livros jurídicos. Ao longo dos anos, outras livrarias se estabeleceram no centro de São Paulo com o mesmo objetivo de atender aos alunos da Faculdade de Direito e, como livraria, desenvolvendo também atividade editorial. Destacou-se a livraria Acadêmica de Saraiva, de Joaquim Inácio da Fonseca Saraiva (1914), cuja atividade primeira foi a de sebo, após adquirir o acervo de uma biblioteca da área jurídica; em 1917, iniciou sua atividade editorial com a publicação do livro

Casamento civil, de autoria de Aniceto de Medeiros Corrêa. Foi o primeiro título da área jurídica e o início de uma trajetória de sucesso da editora que levaria seu nome – Editora Saraiva (HALLEWELL, 2005; ROSA, 2006).

Um segundo importante momento em que a universidade influenciou diretamente a indústria editorial brasileira ocorreu na década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Para muitos historiadores, essa foi de fato a primeira universidade do Brasil, na acepção da palavra, ou seja, “Em sentido amplo, denotando o conjunto de instituições de ensino superior [...]” (CUNHA, 1989, p. 14); até então, o que havia eram instituições que surgiram na década de 1920, como: a Universidade do Rio de Janeiro (1920), Universidade de Minas Gerais (1927) e a Universidade do Rio Grande do Sul (1928), no entanto, formavam apenas um aglomerado de escolas isoladas, com interesses e objetivos distintos (ROSA, 2006).

Foram várias as coleções desenvolvidas pelas editoras privadas, tendo como foco o público universitário. A livraria Martins (1937) surgiu com a retomada da vida cultural de São Paulo, graças à fundação da USP, e passa a exercer a atividade editorial voltada para o público universitário, primeiramente com livros na área de Direito. Em seguida, criou coleções de destaque, tais como: Biblioteca Histórica Brasileira, Biblioteca de Literatura Brasileira, Biblioteca do Pensamento Vivo, dentre outras, e procurou “[...] arregimentar colaboradores em instituições de renome como a Universidade de São Paulo e o departamento de Cultura do Município [...]” (PAIXÃO, 1995, p. 111). A Editora Nacional também lançou algumas coleções: além da *Brasiliana*, editou a *Biblioteca Médica Brasileira* e a *Biblioteca Pedagógica Brasileira*.

Destaca-se a criação da Editora Brasiliense, que contou com a participação na sua fundação de Monteiro Lobato, do historiador brasileiro Caio Prado Júnior e Arthur Neves, que integrara a Companhia Editora Nacional, além da escritora Maria José Dupré, cuja casa serviu de sede para a Editora. Entre 1955 e 1964, editou a *Revista Brasiliense* e criou as coleções *Primeiros Passos*, *Tudo é História*, *Circo de Letras* e *Encanto Radical*, além de importantes autores de interesse do público universitário, como Gilles Deleuze, Sérgio Buarque de Holanda, Walter Benjamin, Octavio Ianni, Nicolau Sevcenko, dentre muitos outros.

Ainda no segmento voltado ao público universitário, na década de 1950, destacam-se as editoras: Difel (1951), com ênfase na tradução de livros franceses para o público universitário, que mais tarde associou-se à *Civilização Brasileira*; a Cultrix (1956), Zahar Editores (1957), esta última, especializada em publicações na área de ciências sociais, arte, filosofia, antropologia, comunicação, história, linguística, atuando com esse perfil até hoje; nesse elenco, inclui-se ainda a

Itatiaia (1959), que firmou uma série de coedições com a Editora da Universidade de São Paulo desde sua fundação, em 1962 até 1988. Já nos anos de 1960, fundou-se a Editora Tempo Brasileiro que iniciou suas atividades publicando uma revista que levava o seu nome, sendo seus textos voltados para política, religião e filosofia (HALLEWELL, 2005; ROSA, 2006).

Em 1965, surgem duas editoras, a Ática e a Perspectiva, sendo que a primeira lança nos anos 1970 a coleção Ensaios, dirigida ao público universitário, veiculando resultado de pesquisas realizadas nas universidades, originárias de dissertações e teses. A Editora Perspectiva, em 1968, lançou o primeiro título da coleção Debates, entrando no mercado de livros acadêmicos. Em 1967, foi criada a Editora Imago com o objetivo de publicar as obras completas de Sigmund Freud (HALLEWELL, 2005; ROSA, 2006).

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a história econômica do Brasil aponta para o período chamado “milagre brasileiro” que “beneficiou” diversos setores da indústria – o Produto Interno Bruto (PIB) chegou ao patamar de 11,3% ao ano – inclusive o setor editorial, situando o país entre um dos dez maiores produtores de livros (REIMÃO, 1996). Obviamente que esses números dizem respeito, sobretudo, ao livro didático, que sempre teve no governo brasileiro o maior comprador de livros. Houve, também, um crescimento no número de estudantes universitários, estimulando outras editoras privadas a se voltarem para esse segmento como apresentado anteriormente. Surgiram outras editoras como, por exemplo, a Summus Editorial (1974), dedicada inicialmente para o segmento universitário, publicando livros nas áreas de educação, psicologia, comunicação e administração.

Até então, as iniciativas de edições voltadas para o público universitário estavam vinculadas, como se viu, às editoras privadas. Somente nos anos 1980 é que surge um grande número de editoras universitárias, acredita-se que motivadas por questões que serão abordadas na seção a seguir.

2.1 EDITORAS UNIVERSITÁRIAS E O MOVIMENTO ASSOCIATIVO

Em 1955, foi criada a primeira editora universitária brasileira na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), seguida das Editoras da UnB e da USP (1960). Há inclusive controvérsias com relação a esse dado da primeira editora universitária, pois muitas eram gráficas universitárias que também publicavam e estavam estruturadas “[...] a partir de experiências fortuitas e sujeitas a fortes críticas pela ausência de linhas [editoriais] definidas, ou de conselhos editoriais legitimadores de uma produção [...]” (BUFREM, 2001), ou mesmo editoras que

apenas “entregavam” os originais às editoras privadas, adotando um modelo de coedição insatisfatório para ambas as partes.

No caso daquelas que foram concebidas como editoras – caso da USP e da UnB – fica evidente, no documento de criação da Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), por exemplo, que “[...] a editora não terá interesse comercial e será organizada como autarquia administrativa financeira”. Adiante, no quinto item do mesmo documento, consta: “[...] poderá publicar livros que darão prejuízo, desde que isso se justifique, para fiel execução de um programa” (MARTINS FILHO; ROLLEMBERG, 2001, p. 22).

De fato, esses princípios regeram a EDUSP e muitas outras editoras universitárias ao longo dos anos de 1970; a produção das universidades não circulava e muito do que se publicava formava pilhas de livros nas dependências das instituições, impressos em *offset* e com tiragens acima das demandas necessárias. No caso particular da EDUSP, esse quadro se reverteu a partir dos anos de 1980, quando teve início uma nova fase, com política editorial definida, inserindo fortemente no mercado editorial nacional publicações com alto padrão editorial, bastante diferenciado até da maioria dos catálogos das editoras universitárias. E essa posição ela vem buscando manter até hoje.

Quanto à Editora da UnB, desde sua criação, sua proposta apresentava uma política editorial voltada para a publicação de autores nacionais e estrangeiros e ações voltadas para o mercado consumidor. Criou coleções importantes para o público universitário, dentre elas: Clássicos Gregos e Romanos, Pensamento Político, Temas Brasileiros, e trouxe uma inovação na forma de comercializar sua produção com a criação de um Clube do Livro.

No final da década de 1980, foi fundada a Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no entanto, a grande “revolução” ocorreu em 1996, quando, por decisão do conselho universitário, ela foi transformada em Fundação Editora da Unesp. Esse modelo fundacional, específico para editora universitária, possibilitou uma atuação de vanguarda com relação ao mercado no que diz respeito à comercialização e à distribuição da produção da editora. Investimento e construção de um catálogo que trouxe para o público universitário traduções importantes é outro mérito que se destaca na atuação da Editora da Unesp. Infelizmente são muitas as barreiras, sobretudo as de natureza jurídica, para que outras editoras adotem esse modelo de fundação, mesmo demonstrado o sucesso editorial e de gestão, uma vez que são, em sua maioria, autarquias. Ainda se padece, no setor público, sobretudo no âmbito federal, de um melhor entendimento da atuação das editoras universitárias. Hoje, grande número de editoras universitárias tem sua gestão financeira atrelada a uma fundação

vinculada às instituições de ensino superior, mas o modelo fundacional é adotado com sucesso apenas pela Editora da Unesp.

O decorrer dos anos 1980, como se destacou anteriormente, foi de fato o momento de criação de muitas editoras: entre 1985 e 1988 surgiram 19 editoras. O Programa de Estímulo ao Trabalho Intelectual das Instituições de Ensino Superior (Proed, 1981) desempenhou o papel de alavancar o surgimento de novas editoras, bem como a reestruturação de outras tantas gráficas universitárias que publicavam, e/ou setores “escondidos” nas IES que cumpriam com esse papel. O Programa nasceu a partir de um diálogo com os professores/pesquisadores das IES, devido à situação precária da edição de seus trabalhos. O objetivo era “[...] estimular a publicação da produção científica e intelectual das IES, tanto para fomentar o debate crítico dentro das universidades como para dar o imprescindível apoio ao avanço do desenvolvimento científico e tecnológico nacional” (BUFREM, 2001, p. 91). Para participar, era indispensável a criação de conselhos e de comissões editoriais para “[...] uma gerência específica para o programa e o intercâmbio de recursos gráficos entre as instituições” (BUFREM, 2001, p. 92); o Proed orientava a publicação de livros-texto e temas ligados à região e fomentava programas colaborativos entre as editoras e coedições. Com recursos para publicação e diretrizes a cumprir, o referido Programa, de fato contribuiu, para ampliar o número de editoras.

Em 1982, um ano depois do surgimento do Proed, inicia-se um movimento entre as editoras universitárias nordestinas, motivadas por indagações surgidas durante um encontro de reitores de universidades da região. Nesse mesmo ano, a Universidade Federal do Ceará promoveu o I Encontro Nordeste de Editoras Universitárias – discutiu-se a problemática do livro universitário, sobretudo a sua distribuição, considerando que a grande queixa era que a produção das editoras universitárias não circulava, permanecia “entre muros”. Nessa ocasião, as editoras universitárias nordestinas presentes e mais a Editora da Universidade Federal Fluminense (UFF) criaram uma sistemática de distribuição universitária do livro, denominada Programa Interuniversitário para Distribuição do Livro (PIDL) que, aos poucos, foi agregando várias editoras de outras regiões e serviu de embrião para o surgimento da Abeu.

As reuniões entre essas editoras foram acontecendo na forma de importantes encontros, feiras e exposições e, principalmente, com a realização do Seminário Nacional de Editoras Universitárias (SNEU), onde temas importantes, como as editoras universitárias como dinamizadoras do fluxo de informação; a distribuição e comercialização, agora refletindo em torno do PIDL; capacitação e profissionalização; a qualidade técnica das publicações;

o papel das editoras universitárias no contexto das IES; entre muitos outros temas vinculados à própria gestão. Ocorreram quatro edições do SNEU antes da criação da Abeu, tendo o primeiro sido organizado pela Editora da UFF (1984), seguido pela Universidade Federal da Bahia, e sendo coordenador do PIDL e um dos seus idealizadores Ailton Sampaio, então coordenador do Centro Editorial e Didático (1985). Em 1986, a Editora da Unicamp foi a organizadora do 3º SNEU e finalmente o 4º SNEU, no ano de 1987, na Universidade Federal de Goiás, marca a criação da Abeu.

São 30 anos de atuação da Associação e muito significou – e significa – esse movimento associativo. Mais do que congregar editoras universitárias, ela exerce um papel de fórum permanente de discussão, debates e busca de soluções para questões comuns, ainda que as editoras universitárias associadas tenham estruturas diferenciadas e sistemas próprios de gestão. O intercâmbio de ideias e ações possibilitou que a grande maioria se organizasse em torno de uma política editorial, buscasse a profissionalização de seus processos e a qualidade de sua publicação. Para as editoras de médio e pequeno porte, a inserção no mercado e a ampliação da visibilidade e da credibilidade foram alcançadas muitas vezes pelas possibilidades postas pela Abeu que, por meio das associadas, fomenta a participação coletiva em eventos acadêmicos, bienais, feiras, independente do tamanho do catálogo do associado. São muitos os projetos comuns e o diálogo com as principais entidades ligadas ao livro, como ANL, SNEL e CBL, numa demonstração de que há espaço para todos os segmentos no mercado e as inquietações devem ser a “bandeira de luta” dessas entidades que congregam editores e livreiros.

3. LIVRO: NOVOS MODOS DE PRODUÇÃO

A produção científica das universidades se insere no contexto da comunicação científica, é imprescindível ao processo de geração de novos conhecimentos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento científico e tecnológico.

A ascensão da internet impactou profundamente no ambiente científico, como um poderoso meio de comunicação, e possibilitou que a produção científica ampliasse o seu alcance. As revistas eletrônicas, os repositórios, os blogs, as bibliotecas digitais, os livros eletrônicos são canais de divulgação da ciência e se apresentam como modelos bem-sucedidos de popularização das temáticas voltadas para a ciência e a tecnologia, ampliando cada vez mais a circulação da informação e a visibilidade das IES responsáveis pela produção científica.

Toda a cadeia produtiva do livro foi impactada pela introdução de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Assim como em outras épocas, algumas profissões desaparecem e novas profissões surgem em torno da evolução do livro. Desde a criação até a publicação, novos atores humanos e não humanos vão surgindo na engrenagem da produção editorial. Para tentar responder as questões colocadas anteriormente, é necessário compreender pelo menos quatro atores que fazem parte da indústria editorial: autor, editor, livreiro e leitor.

Quanto a isso, na sua trajetória, a Abeu tem buscado acompanhar as tendências do mercado e se atualizar no que diz respeito aos avanços tecnológicos. Uma preocupação constante é a capacitação do corpo técnico das editoras associadas e uma de suas ações é a inserção de cursos e oficinas denominados Abeu Técnico, voltados para esse público durante os encontros regionais e anuais da Associação.

3.1 NOVAS FORMAS DE ESCRITA E PUBLICAÇÃO: O AUTOR

As formas contemporâneas de escrita e publicação desafiam o fluxo tradicional do processo editorial por utilizarem tecnologias que dão suporte à autonomia do autor e que têm um alcance maior e mais efetivo para atingir públicos variados. Alguns fenômenos da atualidade têm inquietado atores da indústria editorial, sendo um deles o da autopublicação. Pode-se dizer que a autopublicação é um fenômeno fruto da cultura do imediatismo? Mas autores independentes sempre existiram. Será que somente agora o fato de autores independentes começarem a publicar seus próprios livros passou a ser considerado um problema para alguns segmentos da cadeia produtiva do livro? Na verdade, sempre houve uma tensão entre a concepção artística, a criação e a lógica comercial. No entanto, antes da internet, os editores detinham o poder de “filtrar” o que seria publicado. O autor só conseguia tornar sua obra conhecida por meio de uma editora e do fluxo tradicional de promoção e divulgação da obra. Hoje, a comunicação ocorre de muitos para muitos, o modelo tradicional emissor-receptor está dando espaço à inversão da lógica do modelo de negócio tradicional de comercialização do bem de consumo livro.

O surgimento de novos modelos de negócio possibilita que qualquer pessoa publique um livro. Existem atualmente várias plataformas para autopublicação. A Kindle Direct Publishing², plataforma da Amazon, utiliza o formato digital para leitura no Kindle. Permitem a publicação e a comercialização de livros eletrônicos

2 Disponível em: <https://kdp.amazon.com/pt_BR>. Acesso em: 26 abr. 2019.

e impressos a Bookess³ e o Clube de Autores⁴. A Saraiva também lançou uma plataforma para autopublicação voltada à produção de livros eletrônicos. A Writing Life,⁵ lançada em 2010, é outra plataforma que produz livros para o *reader* da Saraiva, o Kobo. A e-galáxia⁶ é um projeto diferenciado porque aproxima o autor de um catálogo de profissionais, onde ele se torna gerente do seu próprio projeto editorial. O Google Play⁷ aposta no mercado de livros para celulares que utilizam o sistema Android.

No âmbito da edição universitária, surgiram recentemente, inúmeras empresas nacionais e estrangeiras prestadoras de serviços para publicação de livros⁸ em resposta à cultura do imediatismo, aliadas à lógica produtivista do sistema neoliberal a que estão submetidos os pesquisadores. “Com a proliferação de autores a desejarem ver suas obras publicadas e com a democratização dos meios tecnológicos, muitas empresas viram nisto uma oportunidade de negócio” (MENDES, 2016, p. 197). Essas empresas identificam os pesquisadores, enviam-lhes e-mail se apresentando e oferecendo seus serviços.

Alguns autores sentem-se muito lisonjeados com esse tipo de ‘convite’ para editar e têm todo direito a esse sentimento. Contudo, convém lembrar que, neste cenário irão pagar 1875,00 € pela honra, ficarão apenas com 10% de *royalties* sobre metade da tiragem (apesar de se tratar de edição do autor) e não têm garantias de que os serviços prestados – editoriais e comerciais – serão de qualidade e justifiquem o valor pago. (MENDES, 2016, p. 196)

Embora possam prestar serviços com qualidade editorial satisfatória, não se equiparam às editoras universitárias e, ademais, visam lucro. Existem aí dois caminhos mais comumente observados: o primeiro com a transferência do custo de produção para o autor, sem assumir risco algum, no qual a seleção de originais existe, mas com pouco rigor com resultado que se reflete claramente no catálogo; o segundo, investimento na publicação, assumindo o risco (algo

3 Disponível em: <<http://www.bookess.com/>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

4 Disponível em: <<https://www.clubedeautores.com.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

5 Disponível em: <<https://www.kobo.com/us/en/p/writinglife>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

6 Disponível em: <<http://www.e-galaxia.com.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

7 Disponível em: <https://play.google.com/books/publish/u/0/?hl=pt_BR&hl=pt_BR>. Acesso em: 26 abr. 2019.

8 Talvez possamos aqui fazer um paralelo com os denominados periódicos predatórios, que são veículos que publicam mediante pagamento, mas sem avaliação por pares.

inerente ao negócio do livro), mas com um trabalho editorial sério, de seleção de originais e construção de um catálogo robusto. Portanto, há algo de contraditório nesse modelo de negócio. Se autor é tão reconhecido a ponto de ser assediado por editores não deveria valer a pena investir em seu original?

Satisfazendo assim o item “produtividade”, atrelado à vida do pesquisador e/ou professor por exigência dos órgãos financiadores e avaliadores das IES e dos programas de pós-graduação, muitos optam pelo caminho mais curto e resolvem investir em publicar por empresas prestadoras de serviços de edição – ou ainda pela autopublicação, o que pode interferir direta e positivamente na pontuação para avaliação do programa. Como a pontuação obtida pelo programa está vinculada à quantidade de recurso que ele recebe dos órgãos de fomento, o pesquisador é pressionado a publicar em veículos de prestígio, o que nem sempre se consegue, ou publicar uma quantidade maior de textos em veículos menos qualificados ou por prestadoras de serviços de edição. E há uma preocupação cada vez maior com os estudos métricos da informação,⁹ uma vez que não basta publicar, é necessário que a publicação tenha impacto, ou seja: “[...] [a] repercussão causada pela força do conteúdo apresentado na comunicação científica [...] reside no grau a ser avaliado de impacto e portanto, a repercussão decorrente da comunicação para a comunidade científica” (OLIVEIRA, 2013, p. 84). O compromisso de publicar no ambiente acadêmico não está voltado apenas para a comunidade científica, mas para o público em geral e para as instituições públicas, financiadas com recursos oriundos dos impostos pagos pelos cidadãos. É também uma “prestação de contas” à sociedade.

No caso dos periódicos, o movimento de acesso aberto significou também maior autonomia para o pesquisador. Nota-se uma devolução “[...] à comunidade científica [do] controle da produção científica de modo muito mais eficiente do que no passado, valorizando seu papel de produtor, disseminador e consumidor de informação” porque as editoras comerciais têm sido intermediárias obrigatórias entre a produção científica e sua disseminação (WEITZEL, 2005, p. 172). O pesquisador era e é um ator que se beneficia com a produção científica porque se utiliza das estruturas de instituições públicas, sobretudo dos recursos humanos (outros pesquisadores, especificamente) para avaliação por pares, muitas vezes sem remuneração; alguns periódicos cobram dos autores a submissão de seus manuscritos e depois comercializam esses resultados de pesquisa, que foram

9 São medidas da ciência que servem de indicadores para tomada de decisão e formulação de políticas públicas ou institucionais de forma a definir, dentre outras questões, a distribuição de recursos nas universidades e centros de pesquisa, uma vez que balizam as avaliações de programas de pós-graduação por meio da qualificação da produção científica (NORONHA; MARICATO, 2008).

financiados com recursos públicos. Ainda assim, o movimento de acesso aberto questionou essa lógica, mas mantém a avaliação por pares, pois é o que lhe confere confiabilidade, embora tenham ocorrido alterações no fluxo da comunicação científica com o surgimento dos repositórios de preprints, por exemplo, ou com a adoção da modalidade de publicação contínua, porque a avaliação por pares é essencial para a comunicação científica.

Já com a autopublicação ou com as publicações via prestadoras de serviços de edição, o que se questiona é exatamente a credibilidade de se produzir algo para o público universitário, com o devido rigor científico. É preciso lembrar que o objetivo da avaliação por pares é exatamente preparar o original para torná-lo público; considerando o fluxo tradicional da comunicação científica; nessa etapa, são feitas adequações importantes que evitam uma exposição desnecessária do autor. É um primeiro momento de avaliação por parte da comunidade científica, inicialmente feita por consultores *ad hoc* da editora ou do periódico, ainda durante o processo editorial. Após a publicação, ocorre um segundo momento de avaliação da comunidade científica, quando todos os outros pesquisadores poderão analisar, discutir, acatar ou refutar os achados.

3.2 A FIGURA DO EDITOR

Para falar sobre a figura do editor na atualidade é importante lembrar seu conceito e informar que essa atividade nem sempre existiu; nasceu a partir do trabalho de filólogos, durante o século XIX. Como bem esclarece Araújo (2008), o conceito de editor adotado no Brasil difere do seu sentido original do latim. No Brasil, entende-se por editor o profissional responsável por supervisionar as etapas de pré-impressão e impressão, visando a publicação de originais. A ele cabe, ainda, o controle das atividades comerciais, lançamento, promoção e distribuição dos livros. Seu sentido original em latim (*editor, editoris*) “[...] indica precisamente ‘aquele que gera, que produz, o que causa’, o ‘autor’, em consonância com o verbo *edere*, ‘parir, publicar (uma obra), produzir, expor’”, adotado na língua inglesa. (ARAÚJO, 2008, p. 37, grifo do autor) Resumindo, o que seria tarefa de um organizador para nós é a de um editor na língua inglesa e o que aqui se considera editor é, na língua inglesa, o *publisher*.

Na visão de Marques Neto (2000, p. 171), para quem o editor é a “alma do negócio”, publicar um original tem como base a criação editorial e a criação dos conteúdos, que são processos indissociáveis e constituem o que o leitor procura em um livro. Embora o ofício de editar pareça obsoleto, ele combina habilidades artísticas e técnicas “[...] descobrindo e motivando autores, interagindo na busca

do texto certo e da expressão correta e dando-lhe aspectos formais compatíveis ao conteúdo criado pelo autor [...]”. Ou seja, a criação editorial vai além de aspectos técnicos e do gerenciamento da produção de uma publicação. Descobrir e motivar autores, assim como interagir na busca do texto certo, constituem um indicativo sobre a atividade do editor, a qual se estende ao conhecimento amplo das linhas editoriais de seu catálogo e da direção que quer dar à editora, de como quer que ela seja reconhecida, sua missão, sua visão, seus valores; indicam ainda seu conhecimento sobre o mercado, sobre o quanto e como investir. E, então, perguntamos: por que o ofício de editar pode parecer obsoleto? No contexto atual é mesmo necessário descobrir e motivar autores? São essas e outras questões que o fenômeno da autopublicação responde superficialmente.

O ofício de editar pode parecer ultrapassado porque há mudanças importantes no fluxo editorial, com conteúdos oriundos de *blogs*, *vlogs*, *sites* e páginas de redes sociais transformando-se em obras impressas. Antes havia o editor, selecionando originais; hoje, pode-se até dizer que os originais selecionam os editores. Na verdade, os textos disponibilizados na internet vão ganhando uma audiência que desperta o interesse dos editores. O mais interessante desse tipo de publicação é que há uma aproximação maior entre o público e o autor, pois a interação acontece rapidamente na rede. Tanto é assim que algumas editoras, como Intrínseca, Gutenberg, Belas Letras e Sextante¹⁰, já apostaram nesse nicho de mercado (SILVA; BARCELLOS, 2015).

À primeira vista, a autopublicação pode ser vista como uma grande ameaça ao editor, mas é bem possível que ocorra novamente um rearranjo de atores que dão suporte ao livro, com o uso intensivo de tecnologias para publicação editorial. Ao longo da história do livro, com os avanços técnicos e tecnológicos, alguns profissionais saem de cena. Os copistas conviveram por um longo tempo com as prensas tipográficas até surgirem outros profissionais para atender novas demandas. Atualmente, a autopublicação elimina o editor, mas não apenas ele, do processo editorial. O autor possui total autonomia do início ao fim do processo e é inteiramente responsável pela divulgação de sua obra. No meio acadêmico, considerando o atual contexto, é improvável que pesquisadores busquem plataformas de autopublicação para disponibilizar seus resultados de pesquisa por conta de exigências por parte de agências de fomento. Como já ocorre com alguns repositórios de *preprints*, de onde editores selecionam o que

10 Segundo Silva e Barcellos (2015), algumas obras desse tipo são: Depois dos quinze, A menina que colecionava borboletas e De volta aos sonhos, de autoria da blogueira Bruna Vieira, da Editora Gutenberg; Pó de lua, de Clarice Freire, Eu me chamo Antônio, de Pedro Gabriel, Não se apegue, não, da blogueira Isabela Freitas, da Editora Intrínseca; Cozinha para 2, da Editora Belas Letras.

lhes interessa para publicar no periódico, é possível que, no futuro, o papel do editor de livros caminhe nessa direção.

3.3 COMERCIALIZAÇÃO DE LIVROS NO CONTEXTO ATUAL

Como todos os atores da cadeia produtiva do livro, os livreiros também vivem um momento de reorganização, de adequação às mudanças do mercado, sobretudo com a ampliação dos canais de venda na internet. A livraria física não concorre somente com outras lojas físicas: ela hoje tem como principais concorrentes, na verdade, as vendas pela internet. Os livreiros precisam pensar em estratégias para atrair o consumidor, na visão do empresário Herz (2017), já que atuar nos moldes tradicionais, no mundo atual, é fazê-lo de modo acéfalo. O empresário acredita que é necessário integrar o uso de tecnologias, trazer a precificação dinâmica para a livraria física, diversificar a oferta de produtos, usar dados de geolocalização para oferecer vantagens para os clientes e pensar em estratégias para recuperar o *glamour* dessas lojas para que se tornem atraentes.

O mercado de livros CTP tem se mantido aquecido, embora muitas obras sejam disponibilizadas em acesso aberto. Um ponto a ser considerado no meio acadêmico, e que interfere na comercialização dos livros, é que os autores, de modo geral, estão mais preocupados em dialogar com seus pares, como ocorre no meio literário. No meio acadêmico, a maior parte dos pesquisadores entende que o fim da linha é a publicação do livro, do artigo, mas a etapa final vai mais além e está, a cada dia, mais próxima da sociedade, mais acessível àqueles que financiam os projetos de pesquisa. É cada vez mais importante a participação do autor no processo editorial, sobretudo na promoção do seu próprio livro (THOMPSON, 2013). Esse diálogo com o público, hoje, pode ser mais bem explorado com a internet social, pois ela oferece inúmeras formas de atingir o público de maneira lúdica e atraente.

Nessa perspectiva é que se insere o mercado de nicho, que define um segmento, partindo de perfis analisados e produtos planejados em detrimento de uma oferta em mídias de massa. Dessa forma, explora-se uma grande variedade de produtos, em pequenas quantidades, estratégia esta baseada no movimento da Cauda Longa: quando se tem inúmeras possibilidades de escolha de fácil acesso e de forma ilimitada dentro das quais o público se distribui, ampliando a fragmentação em diferentes grupos sociais (ANDERSON, 2006). E não há dúvida de que esse cenário tem trazido muitos desafios e incertezas para o mundo editorial. Diferentemente de outras indústrias criativas, a editorial, só mais recentemente, tem sido impelida a lidar com essa nova realidade.

No âmbito do mercado de nicho, têm-se os serviços de *streaming* para filmes, a exemplo do Netflix; para músicas, pelo Spotify e Deezer; e, mais recentemente, para livros. Desde 2013, algumas iniciativas começaram a surgir com a proposta de oferecer acesso ilimitado a livros por um valor mensal. Citam-se duas empresas pioneiras nesse ramo: a Oyster¹¹ e a Scribd¹². A Amazon criou o programa *Kindle Unlimited*, serviço de aluguel de livros de vários gêneros que podem ser lidos em diferentes dispositivos, por um valor fixo mensal, com acesso ilimitado a mais de um milhão de *ebooks*. Quando começou, em 2014, contava com 600 mil títulos. Não é necessário ter um dispositivo *kindle* para usar o serviço, é possível baixar o *app* de leitura da Amazon em seu dispositivo (seja PC, tablete ou smartphone). Também já existe um serviço de *streaming* para audiolivros que atende a América Latina, o Ubook¹³, criado em 2014, disponibilizando atualmente 10 mil títulos de material diversificado.

Diferentemente dos serviços de *streaming* de músicas, os serviços de livros não oferecem opção de *download*, funcionando como um empréstimo. E mesmo quando se compra um *ebook*, o direito de ler é o único garantido, pois o consumidor tem direito de baixar o arquivo um número limitado de vezes. Caso seus dispositivos tenham algum problema, os usuários podem ter de comprar novamente o produto. Nesse ponto, questiona-se a relação de posse e propriedade de produtos digitais.

Em uma economia material, quando eu compro um livro de papel, ele se torna propriedade física: eu posso emprestá-lo a um amigo, dá-lo de presente, lê-lo, colocá-lo em uma estante, e até mesmo destruí-lo (o que é muito raro, considerando a força simbólica que o 'livro' conservou até os dias de hoje em nossa civilização) etc. Em uma economia digital, compro o direito de ler um conjunto de informações organizadas (o 'livro'), mas não necessariamente o direito de guardá-las e de conservá-las para sempre como objeto e, com certeza, o direito de fazer, eu mesmo, circular indefinidamente esse objeto. (FRAISSE, 2011, p. 64)

11 Disponível em: <<http://www.oysterbooks.com/>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

12 Disponível em: <<https://pt.scribd.com/>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

13 Disponível em: <<http://www.ubook.com/browse>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

As editoras universitárias não podem ficar alijadas desse processo, portanto, devem acompanhar as mudanças. A cópia de livros no ambiente acadêmico sempre foi um grande desafio que não deixou de acontecer, mesmo considerando com o aumento do número de periódicos de acesso aberto e de conteúdo disponível em repositórios digitais. Na indústria fonográfica, alguns estudos apontam para a redução da pirataria após os serviços de *streaming*, já que isso, no caso da música, possibilita que o usuário possa ouvir uma única faixa e criar sua *playlist* e ainda indicar suas preferências para outros usuários. Será que operando nesse mesmo modelo a indústria editorial conseguiria reduzir as pastas dos professores?

O mundo digital carrega uma promessa sedutora, oferecida pela capacidade da nova tecnologia de inventar formas originais de escrever, livres das restrições impostas pela morfologia do código e do regime jurídico do *copyright*. Essa escrita, que combina polifonia e palimpsesto e que é aberta e maleável, infinita e em movimento, perturba as categorias que, desde o século XVIII, têm sido o alicerce da propriedade literária e de todas as práticas e hábitos de leitura. [...] Uma leitura dessa espécie traz para a tela unidades textuais efêmeras, múltiplas e individuais, reunidas pela vontade do leitor, que não podem ser definidas, de uma vez por todos, como páginas. [...] Embora seja bastante apropriada para textos como enciclopédias, que são fragmentadas pela sua própria construção, esse modo de ler é perturbado ou desorientado quando usado em gêneros cuja apropriação supõe uma leitura contínua e a percepção do texto como uma criação original e coerente. (CHARTIER, 2014, p. 125)

As questões trazidas por Chartier (2014) são reflexões que reforçam as preocupações para o meio acadêmico, que vêm desde o uso massivo de cópias de capítulos de livros. As pastas dos professores nas copiadoras ignoravam o direito autoral valendo-se da fragilidade da lei vigente no país, ou seja, a Lei nº 9.610, capítulo 4, artigo 46, que em seu inciso 2 diz: “A reprodução em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feito por este, sem

intuito de lucro não constitui ofensa aos direitos autorais” (BRASIL, 1998). Sobre o tema, outro aspecto grave a considerar, pela limitação imposta ao leitor, é o fragmento do texto copiado para ser lido, estudado ou resumido. Na atualidade, lida-se com outras questões. Primeiramente, o consumidor pode adquirir capítulos de livros, programas que publicam na modalidade acesso aberto e comercial realizando a venda de livros por meio de serviços de comercialização on-line, como a Rede SciELO Livros.

Neste caso, a leitura também ocorre de forma fragmentada, mesmo com as vantagens oferecidas pelos hipervínculos que conduzem os leitores a temas relacionados aos que estão lendo, apenas mediante um *click* no botão. Nos casos apresentados, o que preocupa é o tipo de apreensão que esse leitor fará a partir de uma leitura hipertextual, portanto, não linear.

O livro impresso enfrenta esses novos meios e possibilidades. Será uma tarefa desafiadora para os editores encontrar a melhor maneira de aproveitar a tecnologia em benefício dos leitores do presente e do futuro.

3.4 MUDANÇAS NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E ACESSO: O LEITOR

Sabe-se hoje que a discussão sobre o fim do livro não tem o mesmo espaço. Com o passar do tempo, a ideia de que novas e velhas tecnologias convivem ganhou força apoiada nos inúmeros exemplos de aprimoramento dessas tecnologias, visando a evolução da humanidade. Chegou-se ao entendimento de que o novo não substitui – ao menos de forma automática – o antigo. Ocorre sempre uma reorganização, uma redistribuição, até que tudo esteja adaptado e estável, devidamente acomodado para que outro movimento surja e, junto com ele, as incertezas. Esses períodos de adaptação e estabilidade são cada vez menores, se observamos a velocidade com que novos produtos são criados numa sociedade do consumo.

Fraisse (2011) cita, por exemplo, a substituição do cavalo pela tração automobilística e o surgimento de outros meios de transporte que passaram a atender diversas necessidades; mostra ainda que até a eliminação do antigo meio de transporte acontecer houve um período de coabitação ou de coexistência e que muitas vezes não ocorre necessariamente substituição e, sim, complementariedade. No âmbito editorial, Chartier (2014, p. 105) exemplifica: “[...] a impressão, pelo menos nos quatro primeiros séculos de sua existência, não causou o desaparecimento nem da comunicação manuscrita nem da publicação manuscrita”. Há um entendimento de que a revolução digital demanda a reorganização da cultura escrita porque “[...] dentro da longa duração da

cultura escrita, toda mudança (o aparecimento do códice, a invenção da prensa, revoluções em práticas de leitura) produziu uma coexistência original de ações do passado com técnicas novas” (CHARTIER, 2014, p. 126).

Na visão de Silva e Bufrem (2001), o novo tenta reproduzir características do antigo, os incunábulo incorporaram a configuração dos manuscritos, assim como o livro eletrônico tenta reunir aspectos práticos do livro impresso. A necessidade de trazer para o objeto novo características do antigo provém de um desejo de aprimoramento, inerente ao ser humano e, mais recentemente, de uma resposta ao consumismo. O consumo tem um papel importante, pois, além do atendimento a necessidades básicas, insere os indivíduos socialmente. Diferentemente do consumo como necessidade que atende a necessidades ligadas à sobrevivência – comer, usar, ingerir –, o consumismo gera o desejo que não vai atender exatamente a uma necessidade e sim a desejos. As pessoas compram e são estimuladas incessantemente a isso para “resolver problemas”, isto é, consomem todo tipo de produto e serviço como se fossem remédios (BAUMAN, 2011).

Na atualidade, vive-se em um contexto onde a todo o momento, novos produtos são criados, os *best sellers* são bons exemplos disso. E somos incentivados a consumi-los porque são feitos para gerar desejo e também porque os objetos/bens de consumo são carregados de valores (significado cultural) que incluem socialmente as pessoas. “Os consumidores exploram a capacidade desses bens de discriminar entre categorias culturais como classe, status, gênero, idade, ocupação e estilo de vida” (McCRACKEN, 2007, p. 109). E existem mecanismos de transferência desses valores, intencionalmente transmitidos pela publicidade e pelo sistema de moda, para os bens de consumo; e novamente transmitidos para o consumidor por meio de rituais de consumo, como argumentado por McCracken (2007, p. 100) sobre a complexidade do comportamento de consumo na atualidade:

[...] o significado cultural é absorvido do mundo culturalmente constituído e transferido para um bem de consumo. O significado é, então, absorvido do objeto e transferido para um consumidor individual. [...] movendo-se numa trajetória com dois pontos de transferência: do mundo para o bem e do bem para o consumidor.

Nesse sentido, o livro impresso é um objeto com significado cultural muito importante. Toda a indústria editorial foi construída em função do objeto livro e

essa embalagem, na qual o conteúdo é empacotado, ao longo do tempo e com a adesão cada vez maior de pessoas, foi adquirindo um importante significado cultural. E esse significado é facilmente associado ao seu proprietário. Para Thompson (2013, p. 345, grifo nosso):

[...] um livro é um objeto social: pode ser compartilhado com outros, tomado emprestado e devolvido, acrescentado a uma coleção, exposto em uma prateleira, acalentado pelo proprietário como uma preciosidade **e visto com um sinal de quem ele é e o que é importante para ele, um sinal de identidade de seu proprietário.** [...] Num livro impresso em papel, conteúdo e forma são inseparáveis, e é exatamente essa combinação única, dizem os céticos, que é valorizada pelos leitores.

O significado cultural atribuído ao livro impresso sempre esteve vinculado à autoridade do conhecimento e à representação de um mundo onde os objetos são custodiados e organizados. A posse e a propriedade do objeto livro impresso tem um papel relevante na transferência do significado do objeto para o indivíduo. Por outro lado, o aumento do volume de informação disponível, assim como a facilidade de acesso, tem influenciado os hábitos de leitura e de consumo de informação, ao longo do tempo, representando uma ruptura não somente com o modo de ler, mas também com o produto livro e seu processo de produção. Diante do significado que o livro impresso ostenta e considerando o contexto atual, emergem algumas questões para reflexão: o significado cultural do livro eletrônico é o mesmo do livro impresso? O que motiva o consumo de livros eletrônicos? Quais suas vantagens e desvantagens em relação ao impresso? E no caso da edição universitária, o que muda?

Do ponto de vista da influência nos hábitos de leitura, essa ruptura se apresenta, com maior ou menor intensidade, em vários momentos da história. Na Idade Média, havia o leitor contemplativo que, conforme Santaella (2013), usava o livro impresso, da era pré-industrial. A produção editorial de então era muito menor que a produção atual, poucos eram alfabetizados, poucos consumiam livros. Com a Revolução Industrial, surge o leitor movente, que fica exposto a uma quantidade maior de informação, em um contexto mais dinâmico, do mundo em movimento. Produção e consumo de livros aumentam, novas tecnologias surgem. Com o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação

e das redes computadorizadas, surge uma nova forma de ler e consumir informação, que nasce com a hipertextualidade. Para Silva e Bufrem (2001), o hipertexto aproxima o ato de ler do pensar por apresentar a não linearidade. Nesse contexto, o volume de informação disponível é cada vez maior e mais diversificado. Consequentemente, surge outro tipo, o leitor imersivo, capaz de lidar com uma leitura mais fragmentada, um leitor mais independente também. Evidentemente que esses “[...] três tipos de leitores coexistem, complementam-se e se completam” (SANTAELLA, 2013). Chartier (2014, p. 22-23, grifo nosso), no entanto, entende que a leitura fragmentada afeta a compreensão, já que

[...] os fragmentos de textos que aparecem na tela do nosso computador não são páginas, mas composições singulares e efêmeras. Ademais, diferentemente dos seus predecessores, o rolo e códice, o livro eletrônico não se destaca mais pela sua forma material evidente dos outros tipos de textos escritos. A descontinuidade existe, mesmo dentro de aparentes continuidades. **Ler encarando uma tela é uma leitura dispersa, segmentada, ligada ao fragmento, mais do que à totalidade da obra.** [...] A descontinuidade e a fragmentação da leitura não têm o mesmo significado quando são acompanhadas por uma percepção da totalidade textual contida pelo objeto escrito e quando a tela iluminada nos possibilita ler fragmentos de escritos não mais exhibe os limites e a coerência do *corpus* do qual são extraídos.

No ambiente universitário evidentemente que a fragmentação da leitura não tem origem no texto eletrônico, como visto anteriormente. Observando bem, até bem pouco tempo atrás, quantas disciplinas disponibilizavam pastas em copiadoras que continham capítulos de livros variados, muitas vezes nem referenciados? Não foram poucos os estudantes que tiveram como base a leitura de fragmentos de textos ao invés de livros inteiros. A cópia de livros representava uma grande ameaça à indústria editorial, sobretudo ao segmento de livros CTP. No entanto, a fragmentação da leitura de que trata Chartier toma outra dimensão no meio eletrônico. E o que parecia uma ameaça, tornou-se, na verdade, uma grande oportunidade.

Mais recentemente, com as possibilidades da internet social, onde a comunicação se dá de muitos para muitos, e com a popularização de dispositivos com acesso à internet, como *tablets*, *smartphones* e *readers*, a quantidade de informação continua crescendo e o acesso pode ser feito no momento e no local de interesse do usuário, inaugurando um quarto tipo de leitor, o ubíquo. A evolução das redes de transmissão de dados e o aumento da oferta de serviços de banda larga aceleram ainda mais as mudanças nos hábitos de leitura, a forma como se produz e como consumimos informação.

As formas de acesso ao conteúdo também se ampliaram, seja ele impresso, audiovisual ou eletrônico. Se na Idade Média o acesso ao livro era difícil e controlado, com o passar do tempo e com o aumento da produção, as formas de organização e recuperação da informação foram sendo aprimoradas. Por outro lado, tem sido cada vez mais difícil para o indivíduo decidir a forma de acesso ao conteúdo – muitas vezes, o mesmo conteúdo está disponível em texto, em áudio ou em vídeo –, e mais difícil ainda tem sido selecionar que conteúdo é de fato relevante em detrimento de outros. Essa dificuldade advém da oferta massiva, isto é, da quantidade de coisas que temos o tempo inteiro disputando nossa atenção, resultado da cultura do imediatismo. Essa cultura tem sido atribuída às mídias digitais que alteram o padrão de comportamento das pessoas com relação a noção de tempo, pois tudo na vida do indivíduo é canalizado para o tempo presente.

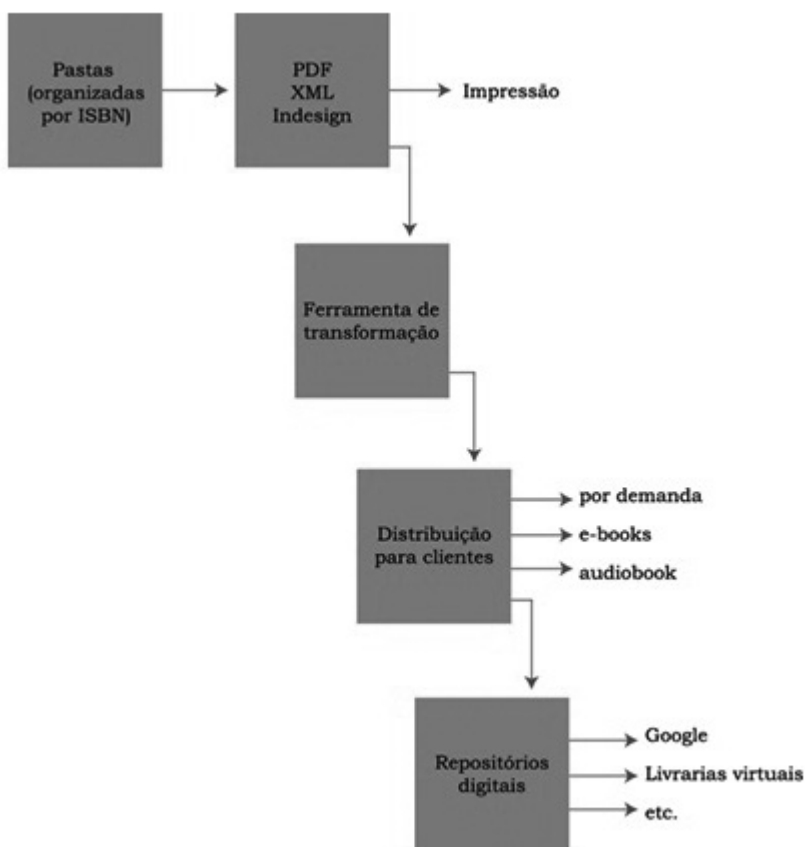
4. LIVRO DIGITAL: PRÁTICAS NO AMBIENTE ACADÊMICO

A Figura 1, baseada em John B. Thompson (2010), apresenta a configuração do que ocorre com os arquivos oriundos dos processos formais da comunicação científica, em particular livros, aos quais se atribui o International Standard Book Number (ISBN). O fluxograma ilustra as possibilidades de negócio e “saídas” de arquivos baseadas nas tecnologias disponíveis, que podem ser acessadas em qualquer local, não apenas na livraria ou na biblioteca, mas, também, num *e-reader* (aparelho que tem a função de possibilitar a leitura de livros e outras mídias em formato digital), no computador pessoal ou até mesmo impresso, além da disponibilização em repositórios digitais. As editoras universitárias vêm adotando práticas que estão de acordo com esse fluxo, seja na forma de distribuição ao cliente/leitor, seja na adoção dos repositórios digitais.

Segundo Thompson (2008), a revolução digital representou uma mudança sem precedentes para a indústria editorial. A digitalização e a informatização permitiram às editoras transformar seus sistemas de gerenciamento de informações e torná-los sistemas muito mais eficientes, abrangentes e

atualizados. As consequências são várias, não apenas na forma de produção do livro (Figura 1), ou seja, desde a relação estabelecida com o autor durante o processo de revisão textual, até mesmo, processo projectual (*design*), a editoração, impressão ou não (disponibilização apenas eletrônica), incluindo gerenciamento de estoques e suprimentos.

Figura 1 – Configuração do fluxo da comunicação científica envolvendo as TIC



Fonte: baseada em John B. Thompson (2010).

Passados mais de cinco séculos da invenção da imprensa “[...] o mundo de hoje detém de maneira irreversível novas formas de difusão do conhecimento, da informação e do entretenimento [...]”. No mundo atual, há uma multiplicidade

de novos meios de difusão de informações, ideias, conhecimentos e valores, notadamente “[...] nas formas de linguagem midiáticas que, quase em tempo real, mostram imagens e informações escritas e faladas com tremendo alcance espacial e social” (MARQUES NETO, 2005, p. 588). Desse modo, o impacto potencial da digitalização, na indústria editorial, supera as etapas e o processo de produção e está, sim, vinculado ao próprio conteúdo, numa demonstração de que o ativo da empresa editorial vai muito além de armazéns cheios de livros. O controle dos direitos autorais governa e estabelece o que se poderá fazer com o conteúdo, considerado “bem chave”. Os editores perceberam que o conteúdo que eles adquirem é um recurso que pode ser manipulado e armazenado em formato digital, abrindo outras possibilidades de negócio (THOMPSON, 2008). A grande mudança está também na forma de disponibilizar esse conteúdo e fazê-lo chegar até o leitor.

As editoras universitárias vêm se inserindo cada vez mais na realidade e, assim, nas práticas adotadas pela indústria editorial que tem na tecnologia a sua principal ferramenta e no conteúdo a sua essência. Conteúdo é de fato o que sempre prevaleceu para essas editoras e as tecnologias trouxeram a possibilidade de integração, disseminação, impacto e visibilidade para o conteúdo produzido. A adoção de uma política de acesso aberto das publicações tem sido uma prática usual dessas editoras. O *locus* de disponibilização varia de editora para editora. Algumas utilizam o próprio *site*, outras, o repositório institucional¹⁴ e 12 editoras participam do projeto do SciELO Livros¹⁵. Neste último, o conteúdo está disponível tanto em acesso aberto para leitura, como para compra, inclusive a compra pode se dar por capítulo do livro, tanto em formato pdf como em formato *e-pub*, sendo comercializados a partir de *links* com livrarias virtuais. A disponibilização pelo SciELO Livros tem contribuído para ampliar o alcance da produção das editoras universitárias, fato comprovado por dados estatísticos disponíveis pelo próprio sistema do portal.

Atualmente, no ambiente acadêmico, já está em adoção e discussão, a ciência aberta que, segundo a definição de Nielsen (2011, tradução nossa) “[...] é a ideia de que conhecimentos científicos de todos os tipos deveriam ser compartilhados abertamente tão logo quanto possível no processo de descoberta”.¹⁶ A total

14 Segundo Clifford Lynch (2003, p. 2), repositório institucional é “Um conjunto de serviços que a universidade oferece para os membros de sua comunidade para o gerenciamento e a disseminação de conteúdos digitais, criados pela instituição e membros da sua comunidade. É essencialmente um compromisso organizacional com a gestão, desses conteúdos digitais, inclusive preservação de longo prazo, quando apropriado, bem como organização e acesso ou distribuição”.

15 Disponível em: www.scielolivros.com.br. Acesso em: 26 abr. 2019.

16 “[...] is the idea that scientific knowledge of all kinds should be openly shared as early as is practical in the discovery process”.

transparência dos dados de pesquisa irá alterar o fluxo da comunicação científica e a disponibilização de conteúdo. As editoras universitárias, como um dos canais de disseminação da produção científica, terão também de repensar o acesso a dados de pesquisa que antecederam a escrita de livros e de capítulos de livros para publicação.

5. PERSPECTIVAS E DESAFIOS FUTUROS

Ao iniciar este texto, vários foram os aspectos que nortearam essas reflexões. A Abeu, completando três décadas de atuação, momento em que a indústria editorial passa por mudanças significativas em toda a cadeia produtiva; o livro eletrônico na pauta do dia, apresentando particularidades que o deixam distante do livro em suporte papel com a necessidade de equipamentos para a leitura, a facilidade e o custo de correções, maior interação entre leitor e autor, autopublicação, maior alcance pela rápida disseminação, mecanismos de busca, tela retroiluminada, adequação de fonte e tamanho de fonte. Para o autor, significou distribuição com criptografia para assegurar o pagamento de direitos autorais. Já para o editor, eliminou custos com impressão e reimpressão alterando ainda os critérios para se definir que uma obra está esgotada; a distribuição não necessita da logística do transporte, não se ocupa espaço com “encalhes”, podendo se fazer a venda direta, sem interferência de distribuidores ou livreiros. Foram muitas as mudanças e a necessidade de adequações.

As editoras universitárias buscam se inserir nesse novo contexto sem, no entanto, deixar de fortalecer o que é o seu diferencial – conteúdo e avaliação. As editoras universitárias vinculadas a instituições de ensino superior públicas, e até mesmo aquelas vinculadas a instituições privadas, recebem recursos de órgãos públicos de fomento e têm um compromisso social em disseminar a produção científica para um maior número de pessoas. Além de se preparar para as mudanças tão anunciadas, o desafio torna-se ainda maior devido à crise política porque passa o país. Mas a questão que deixamos aqui, e para a qual não há resposta clara e satisfatória, permanece para reflexão: como e quando essa indústria se acomodará nessa turbulência?

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Chris. *A cauda longa*. Rio de Janeiro: Campus, 2006.
- ARAÚJO, E. *A construção do livro princípio da técnica de editoração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008.
- BAUMAN, Z. Consumismo é mais que consumo. In: BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro, 2011. p. 83-87.
- BRASIL. Lei nº 9. 610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais. Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: <<http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Lei%209.610%20de%2098.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2016.
- BUFREM, L. S. *Editoras universitárias no Brasil*. Uma crítica para reformulação da prática. São Paulo: USP, 2001.
- CHARTIER, R. *A mão do autor e a mente do editor*. Tradução George Schlessinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- COSTA, S. M. de S. *The impact of computer usage on scholarly communication amongst academic social scientists*. 1999. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) –, Department of Information Science, Loughborough University, Loughborough, 1999.
- CUNHA, L. A. *A universidade crítica; o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- FRAISSE, E. Internet e literatura. In: MARTINS, A. A. et al. (org.). *Livros e telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- FURIÓ, A. El futuro de la edición universitaria. In: FORO INTERNACIONAL DE EDICIÓN UNIVERSITARIA, 2005, Guadalajara. *Memoria [...]* Guadalajara: Altexto, 2005.
- GARVEY, W. D. *Communication: the essence of science*. Oxford: Pergamon, 1979.
- HALLEWELL, L. *O livro no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- HERZ, S. “Experiência não paga conta”, diz presidente da Livraria Cultura. Entrevistador: Camila Almeida. *Exame Hoje*. 2017. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/herz-da-cultura-experiencia-nao-paga-conta/>>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- HURD, J. M. Models of scientific communications systems. In: CRAWFORD, S. et al. (ed.). *From print to electronic: The transformation of scientific communication*. Medford, NJ: Information Today, 1996. p. 9-33.

- FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Editora UNESP; HUCITEC, 1992.
- LYNCH, C. A. Institutional repositories: essential infrastructure for scholarship in the Digital Age. *ARL Bimonthly Report*. 2003, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.arl.org/newsltr/226/ir.html>>. Acesso em: 14 dez. 2014.
- MARQUES NETO, José Castilho. A editora universitária, os livros do século XXI e seus leitores. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 167-172, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 set. 2017.
- MARQUES NETO, José Castilho. O que fazer com os conteúdos? O livro do século XXI na avaliação acadêmica. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, v. 9, n. 18. p. 587-90, set./dez. 2005.
- MARTINS FILHO, P; ROLLEMBERG, M. *Edusp: um projeto editorial*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- McCRACKEN, G. Cultura e consumo: uma explicação teórica da estrutura e do movimento do significado cultural dos bens de consumo. *RAE*, v. 47, n. 1, p. 99-115, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n1/a14v47n1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- MENDES, R. C. *Como publicar o seu livro: o mundo editorial por dentro e por fora*. Lisboa: Bertrand, 2016.
- NIELSEN, M. *Reinventing discovery: the new era of networked science*. Princeton: Princeton University Press, 2011.
- NORONHA, D. P ; MARICATO, J. M. . Estudos métricos da informação: primeiras aproximações. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. esp, p. 116-128, 1º sem. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13nesp1p116/1594>>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- OLIVEIRA, J. N. *Acesso livre e direito de autor: a comunicação científica eletrônica na Ciência da Informação no Brasil e em Portugal*. 2013. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.
- PAIXÃO, F. (Coord.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1995. Edição comemorativa dos 30 anos da Editora Ática.
- ROSA, F. G. *A pasta do professor: o uso de cópias nas universidades de Salvador*.

2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 9, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- SILVA, M. da C.; BARCELLOS, M. de A. Trajeto inverso: da web para o livro impresso, identificando uma tendência editorial em meio à história do livro e das práticas de leitura. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 10., 2015. Porto Alegre. *Anais eletrônicos [...] Porto Alegre: UFRGS*, 2015. p. 1-13. Disponível em: <file:///C:/Users/SusaneSantos/Downloads/GTMIDIMP_SILVA-%20Maura_%20BARCELLOS-%20Marilia.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- SILVA, G. M. S.; BUFREM, L. S. Livro eletrônico: a evolução de uma ideia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001. Campo Grande. *Anais [...] Campo Grande: Intercom*, 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4BUFREM.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- THOMPSON, J. B. *Books in the digital age*. Malden, MA: Polity, 2008.
- THOMPSON, J. B. *Futuro dos livros impressos e digitais*. São Paulo. 2010. Fórum Internacional do Livro Digital.
- THOMPSON, J. B. *Mercadores de cultura*. Tradução Alzira Allegro. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- WEITZEL, S. da R. E-prints: modelos da comunicação científica em transição. In: FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; TARGINO, Maria das Graças. (org.). *Preparação de revistas científicas: teoria e prática*. São Paulo: Reichmann & Autores, 2005.

A APROPRIAÇÃO PRIVADA DO BEM COMUM: RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NA ENCRUZILHADA

Tel Amiel

Ewout ter Haar

Miguel Said Vieira

Tiago Chagas Soares

1. INTRODUÇÃO

Em julho de 1945, a revista *The Atlantic* publicou um ensaio chamado “As We May Think” (BUSH, 1945). Seu autor, Vannevar Bush, era, então, o Diretor do Departamento de Desenvolvimento e Pesquisa do governo norte-americano. Nesse cargo, tinha sido o responsável pela implementação e funcionamento do esforço tecnocientífico engendrado pelos EUA na escalada da Segunda Guerra Mundial – uma corrida que havia forçado o universo de pesquisa norte-americano a uma profunda reestruturação de suas redes de produção do conhecimento (TURNER, 2010).

Passada a Segunda Guerra Mundial, com a vitória dos Aliados sobre as forças de Hitler, Bush se viu frente a um novo, imediato, desafio: como redimensionar e reconfigurar, em tempos de paz, o aparato sociotécnico mobilizado pela guerra. Para além de motivos utilitários, essa nova questão trazia, latentes, os horrores do conflito que há pouco via seu fim. Como galvanizar um mundo, livre das ameaças do fascismo, alicerçado sobre o respeito à liberdade e à emancipação pelo conhecimento? Numa sociedade que começava a ser reconstruída, como colocar em movimento uma nova estrutura de circulação e processamento da informação e da ciência?

Em seu ensaio, Bush propõe um radical modelo de catalogação, armazenamento e acesso à informação. Nesse projeto, a educação do futuro se organizaria em torno de terminais que viriam a acessar grandes repositórios do conhecimento, tornando públicas e reordenáveis, em níveis diversos de recuperação, obras e dados em meios diversos – impresso, áudio e filme. À sua proposta de uma nova biblioteca integrada – e, potencialmente, universal –, Bush deu o nome de Memex (BUSH, 1945).

A noção de acesso e reorganização do conhecimento apresentada na ideia do Memex, com sua aplicação da técnica a serviço da expansão do conhecimento

humano, pode ser encontrada, em maior ou menor grau, como subjacente ao que a internet veio a mobilizar no imaginário público como ideia e como projeto.

Nas décadas que vieram a construir a segunda metade do século XX, o acesso à informação, e às ferramentas de construção do conhecimento, cristalizaram-se como elemento central à ideia de desenvolvimento e emancipação cidadã. Em torno dessa proposta, se dará a emergência e o desenvolvimento das plataformas computacionais, e de suas variadas arquiteturas de uso e compartilhamento (dos grandes mainframes aos terminais individuais, conectados em rede e simbolizados na internet). Dessas tecnologias, emerge um novo universo de possibilidades e dinâmicas, em camadas diversas do domínio da técnica e da elaboração intelectual. Em noções como o software livre, o *open source*, o *copyleft* e o remix, a reelaboração do conhecimento é retroalimentada pelo domínio de novas técnicas tornadas disponíveis pelos avanços da computação. Uma percepção que se condensa, no debate público, em meio à emergência e expansão da internet comercial, com a expansão da World Wide Web, na década de 1990 e na primeira década do século XXI.

A centralidade da internet na circulação do conhecimento e na transformação de práticas pedagógicas é teorizada em autores que viriam a se tornar canônicos de uma leitura otimista sobre esse cenário, como Castells (2010), Levy (2007, 2010) e Negroponte (1995), entre outros. Um ethos que, em iniciativas como a W3C¹, viria a se institucionalizar, articulando setores da sociedade civil na guarda e sistematização dos protocolos de uso e das camadas diversas de arquitetura da rede.

É durante a expansão da malha da web e em meio a esse movimento de institucionalização de novos padrões, melhores práticas e objetivos conjuntos (que impactariam profundamente as práticas e plataformas de produção e circulação do conhecimento) que, em 2001, o Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos EUA, toma a decisão de tornar abertos a partir da plataforma oferecida pela rede, seus conteúdos de ensino (TAYLOR, 2007). A tendência institucional colocada em movimento pelo MIT levou à galvanização de atores envolvidos em práticas educacionais ao redor do mundo. Numa articulação promovida pela UNESCO, em um fórum de 2002 sobre recursos educacionais (UNESCO, 2002) cunhou-se a ideia que, por uma confluência de fatores, ficou conhecida como Recursos Educacionais Abertos (REA):

¹ World Wide Web Consortium. Disponível em: <<https://www.w3.org/>>. Todos os sites web indicados nas notas de rodapé e na bibliografia foram acessados pela última vez em março de 2019.

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; grifo nosso)

O fenômeno dos REA se juntou a outras manifestações pela liberação e o acesso livre a informação, cultura e conhecimento. Plataformas como Wikipédia e YouTube tornaram-se sinônimo de construção compartilhada do conhecimento e democratização do acesso a artefatos educacionais. O Creative Commons (CC), conjunto de licenças livres que rapidamente se tornaram o padrão global para a cultura livre, e quase sinônimo com “abertura”, é o modelo utilizado por essas ferramentas num movimento convergente entre expansão de plataformas e crescimento de iniciativas de licenciamento aberto.

Segundo o CC, o número de recursos disponibilizados com suas licenças cresceu de 140 milhões em 2006 para mais de 1 bilhão em 2016², uma expansão que pode apontar, a uma primeira vista, um gigantesco aumento de dimensão, capilarização e práticas informadas pela ideia de REA. Não obstante a crítica à metodologia utilizada para calcular o número de obras (DOWNES, 2015), o movimento cresceu de fato, o que é evidente não somente pelo grande número de artefatos culturais, mas também pelo número de periódicos em acesso aberto com licenças CC³, além do movimento político em torno dos REA ao redor do mundo (COL, 2017). No Brasil, o setor público, em níveis federal, estadual, municipal e institucional foi mobilizado para viabilizar políticas públicas em REA, com alguns sucessos (Amiel, Gonsales & Sebrim, 2018). De fato, em levantamento recente (AMIEL; SOARES, 2016), o Estado parece ser, ao menos na América Latina, o principal catalisador na construção de projetos, políticas e iniciativas para disponibilização de recursos educacionais.

Da cultura à educação, é difícil encontrar agentes cívicos que não defendam

2 Disponível em: <<https://stateof.creativecommons.org/>>.

3 Veja, por exemplo, o Directory of Open Access Journals (<<http://doaj.org/>>) ou o projeto Scielo (<<http://scielo.br/>>).

a ideia do aberto. Até onde este movimento se desenha como solução em si mesmo? Quais as possíveis aberturas, brechas que suas múltiplas possibilidades de implementação, debate, elaboração apresentam? E até que ponto esses métodos e ferramentas podem servir como instrumentos de libertação, ou, por outro lado, podem condicionar as práticas a dinâmicas pouco próximas das realidades de ensino desenhadas comunidade a comunidade?

Neste trabalho, olhamos para essas questões com enfoque em REA, apresentando diferentes nuances desse movimento. Ao fazê-lo, nos vemos na obrigação de trazer à tona relações com diferentes áreas associadas ao aberto, e a abordar questões usualmente ignoradas pelos que defendem REA (como nós). Iniciamos nossa discussão debatendo o conceito de aberto em diferentes esferas e o contexto geral da batalha pelo termo. Seguimos com breves apontamentos sobre a origem do conceito de REA, e sobre como o movimento REA se insere – numa perspectiva histórica – no discurso de melhorias educacionais através de tecnologias e técnicas, e – no cenário atual – nos fenômenos de apropriação do espaço educacional por oligopólios privados. Apontamos alguns dilemas brasileiros na implementação dos REA em políticas públicas, e finalizamos mencionando alguns programas e projetos que podem demonstrar caminhos férteis.

2. A BATALHA PELO ABERTO

A racionalidade liberal que informa a construção da esfera pública na segunda metade do século XX viu na construção de um projeto baseado no domínio da técnica, das ferramentas de comunicação e das livres manifestações comunitárias uma espécie de vacina à emergência de possíveis forças do arbítrio e de erosão da democracia (TURNER, 2013). Em seus modelos dinâmicos voltados a explicar a produção da ciência, pensadores como Karl Popper (2002) e Thomas Kuhn (2012) apontaram, na equidade no acesso ao conhecimento e às suas ferramentas de elaboração, um caminho que fortaleceu a percepção de noções como “abertura” e “acesso” como ferramentas essenciais à emancipação e à liberdade, e ao contínuo desenvolvimento do conhecimento e da ciência. Esse discurso, porém, pode ser um pouco ingênuo (HANSEN; REICH, 2015), ou mesmo levar ao entendimento de sentidos políticos e econômicos que, no processo de concretização de iniciativas “abertas”, apontem a dinâmicas conflitantes quanto a seus objetivos, funcionamentos e resultados.

Em um livro de 2015, Martin Weller sugere que é possível enxergar uma batalha pelo significado da palavra aberto no contexto de cultura mediada

pelas tecnologias digitais e da internet (WELLER, 2015). Na medida que uma certa interpretação da expressão ganha força, atores com outros interesses tentam moldar a interpretação do conceito para que se curve em direção às suas finalidades. Como exemplo disso, cita o conceito de *openwashing*.⁴ Aqui, faz-se uso da expressão aberto, geralmente por atores do mercado e os que trabalham com fins lucrativos, mas sem aderir às práticas tipicamente colaborativas e transparentes associadas a essa expressão. Podem ser incluídos como exemplos casos de empresas de cursos abertos que não permitem o uso verdadeiramente livre de seus recursos; ou empresas que publicam “dados abertos” que podem apenas ser visualizados online, e nada mais.

Na batalha pela definição do aberto está em jogo a concepção do que é o bem comum. Uma resposta é criar definições rígidas que buscam separar o aberto do não aberto⁵. Certamente as definições rígidas facilitam a implementação de políticas e dificultam a prática de *openwashing*. Mas por serem rígidas, criadas em locais e contextos políticos determinados e para certas finalidades, essas definições podem não atender às necessidades diversas de comunidades em momentos e contextos distintos. E como veremos, apesar das intenções, elas nem sempre conseguem impedir a subversão do bem comum em favor de interesses alheios às suas comunidades.

Em contextos técnicos associa-se o adjetivo aberto ao aspecto de produção coletiva e colaborativa de bens comuns. Uma das análises mais influentes sobre as possibilidades sócio-técnicas propiciadas pelas novas tecnologias de digitalização e da internet é o livro *The Wealth of Networks*, de Yochai Benkler (2006), que designa a expressão *commons-based peer production*, ou produção por pares para o bem comum. No conjunto de práticas referidas por esse conceito estão aquelas adotadas por comunidades produzindo recursos livres ou abertos – como a enciclopédia Wikipédia, ou softwares livres como o servidor web Apache. No caso dos primeiros participantes do movimento REA a principal motivação certamente era esse aspecto colaborativo da ideia do aberto. Outro fator era a convicção de que os REA podem contribuir para justiça social e de que as práticas colaborativas associadas à ideia do aberto se encaixam naturalmente com teorias e práticas educacionais de colaboração, transparência, horizontalidade e outros valores importantes para educadores.

4 Expressão derivada de greenwashing, utilizada para descrever empresas que se fazem parecer ecologicamente corretas, mantendo práticas que não o são. Ver, por exemplo: <<http://openwashing.org/>>.

5 Por exemplo, o conceito de <<http://opendefinition.org/>>, ou para os REA, os critérios “5R” criado por um dos pioneiros do movimento para definir o que significa um recurso “aberto” (<<http://www.opencontent.org/definition/>>), ou ainda identificação de “aberto” somente com o uso de uma licença CC-BY do Creative Commons (<<http://creativecommons.org/>>).

Mas existe um outro lado do conceito aberto, não menos poderoso na sua capacidade de mobilização. Na mesma medida em que Benkler enfatiza a colaboração, o bem comum e o empoderamento dos atores locais, outros proponentes do aberto o defendem por valorizarem ganhos de eficiência e interoperabilidade, conceitos associados com mecanismos de mercados tradicionais (cf. EVANGELISTA, 2010). Como exemplo, na área de transparência e governo aberto, chamadas para maior abertura são justificadas diferentemente para públicos com perspectivas políticas distintas. Para um público economicamente conservador, individualista e voltado para o mercado, a eficiência da abertura se sobressai. Para este público, abrir dados governamentais para uso da iniciativa privada se encaixa perfeitamente numa ideologia de estado mínimo. Para outros atores, ao mesmo tempo, a abertura do governo pode ser interpretada como empoderamento da sociedade civil, favorecendo a democracia participativa e a construção coletiva de bens comuns voltados aos menos privilegiados⁶.

Assim, se o mesmo conceito tem sido capaz de atender as necessidades retóricas de lados opostos do espectro político, surge a questão de por quem e com qual fim o conceito “aberto” está sendo empregado. E um lugar comum – ao menos nas ciências sociais – afirmar que a tecnologia não é neutra, ou que ela é política (WINNER, 1993). Da mesma forma, pode-se dizer que conceitos e discursos sociotécnicos como o “aberto” são carregados de embates políticos, ainda que muitas vezes não explícitos.

Tecnologias, especialmente tecnologias complexas como as que mediam a criação e disseminação de produtos culturais, não são meras ferramentas que podem ser usadas para o bem ou para o mal. Elas têm estrutura, condicionam e facilitam determinados usos e desfavorecem outros. Do mesmo modo que a ideia de governo aberto pode beneficiar e ser utilizada para avançar modelos econômicos e políticos distintos, a ideia de aberto na educação, e em particular o uso de licenças abertas, pode ser vista como uma técnica jurídica e precisamos analisar criticamente os pressupostos, muitas vezes tácitos, que regem o uso dessa tecnologia (TKACZ, 2015).

Que os riscos não são meramente teóricos, é exemplificado com alguns casos em áreas que inspiraram o movimento REA, como acesso aberto, código aberto ou cultura livre em geral. O projeto Wikipédia é o exemplo canônico de como a internet possibilita processos colaborativos em rede e seu sucesso é inegável em termos do volume de sua produção, embora apresente controvérsias

6 O Brasil é signatário do Open Government Partnership (Parceria para o Governo Aberto) e suas ações podem ser conferidas em: <<http://governoaberto.cgu.gov.br/>>.

quanto à qualidade do material produzido. Entretanto, investigações apontam que o projeto tem reconhecidos problemas com a falta de diversidade dos seus contribuidores e, por tabela, do seu conteúdo, com viés para o que interessa a um perfil muito específico: homens jovens e brancos (SIMONITE, 2013). A mesma falta de diversidade é apontada entre contribuidores de projetos de software aberto, onde essa tendência aparenta ser mais intensa e presente do que no restante da área de tecnologia da informação (TI)⁷. Nestes projetos, a igualdade das oportunidades de participação não resolve, nem somente reflete, mas positivamente amplia desigualdades existentes, pelo menos em algumas dimensões.

O sistema operacional GNU/Linux é outro exemplo de um projeto que, no início do século, era tido como um modelo de produção independente dos tradicionais direitos proprietários e dos mercados. Hoje, porém, a maioria das contribuições ao projeto é feita por profissionais de TI empregados por grandes e tradicionais corporações, refletindo os seus interesses (YEGULALP, 2014). O código aberto e as tecnologias da internet certamente trouxeram novos modelos de produção distribuída ao mundo corporativo. Mas, da visão original de produção do bem comum, o empresariado incorporou somente as partes que deixaram mais eficientes seus tradicionais processos de acumulação.

Um último caso, relevante especialmente para o movimento REA, é a subversão das ideias e propostas do movimento Acesso Aberto pelas editoras comerciais de literatura científica, que usaram seu monopólio de validação editorial para manter o controle sobre a produção da comunidade científica obedecendo a letra, mas não o espírito das demandas do movimento.

Elas reconfiguram aos poucos seus modelos de negócio, articulando uma estrutura em que os autores e agências de fomento, para publicar seu trabalho, pagam preços mantidos artificialmente altos. Neste modelo onde a iniciativa privada continua intermediando o processo de publicação da literatura acadêmica, o preço pago pelo benefício das licenças abertas é a exclusão de autores com menor capacidade de conseguir financiamento para publicação. O modelo autor-paga (para cobrir custos das editoras) também leva a conflitos de interesse no processo de revisão por pares, criando oportunidades para

7 Para uma análise geral dessa questão, ver Nafus (2012). Três estudos (GHOSH et al., 2002; DAVID; WATERMAN; ARORA, 2003; KUECHLER; GILBERTSON; JENSEN, 2012) encontraram uma participação feminina de 1 a 2% em projetos de software livre; um quarto chegou ao número de 11%, mas apresentava viés de seleção admitido no próprio trabalho (ARJONA-REINA; ROBLES; DUEÑAS, 2014). Os números são pequenos mesmo quando comparados às (já baixas) participações femininas na área de TI em geral (estimada em 26% nos EUA [ASHCRAFT; MCLAIN; EGER, 2016]), ou nas graduações da área (14% dos concluintes em 2013 no Brasil eram mulheres [MAIA, 2016]).

atores mal-intencionados e promovendo as chamadas revistas predatórias, que não passam de máquinas de publicação por pagamento, sem critérios rígidos de qualidade e mérito acadêmico (BERGER; CIRASELLA, 2015)⁸. Neste caso, a ênfase dada pela comunidade de acesso aberto à tecnologia legal de licenças abertas trouxe um alheamento à tensão (ou a batalha) entre as esferas públicas e privadas, permitindo o controle desmedido de entidades privadas sobre uma produção acadêmica que, por ser construída largamente com financiamento público deveria idealmente ser um bem comum.

É importante notar que os efeitos colaterais e não desejáveis dos movimentos “abertos” descritos acima são independentes do caráter “aberto” (do ponto de vista de uma visão de cultura participativa, não corporativa e progressista) dos movimentos e projetos em si. O que os exemplos mostram é que, sem articular o sentido e o objetivo de seus valores “abertos”, movimentos ficam à mercê do status-quo. Licenças abertas por si só são insuficientes para promover a produção de bens comuns e justiça social (ou ainda, eficiência econômica). Ser meramente “aberto” não é instalar-se automaticamente em um espaço progressista, neutro ou livre de tensões políticas.

Apontamos alguns exemplos do movimento “aberto” para indicar que, sem explicitar seus valores políticos, movimentos pela abertura correm o risco de ter seus valores subvertidos. Seguimos transpondo essa discussão para o universo dos REA. Se um determinado projeto envolvendo REA busca promover justiça social, por exemplo, é preciso levar em conta as relações de poder na sociedade. Sem reconhecer desigualdades sociais existentes, ações como prover acesso à tecnologia, dar igualdade de oportunidades ou “democratizar” podem ser inócuas ou, no pior caso, podem amplificar estas desigualdades.

3. A BATALHA POR REA

A educação aberta e os REA são propostas de grande protagonismo nas discussões sobre o futuro da educação. Questões relacionadas à personalização do ensino em plataformas online, à digitalização de material didático, ao acesso a simulados e vídeos de reforço escolar online, dentre outras, são promovidas com uma mensagem comum de equidade e acesso à educação para todos. Se por um lado esses recursos podem promover a ética hacker na educação (PRETTO, 2012) – enfatizando o questionamento, a criticidade, a remixagem, a recombinação e a colaboração –, por outro lado essa democratização do acesso aos recursos

⁸ Para um panorama das questões relativas à ciência aberta, veja também o recente livro *Ciência aberta, questões abertas*, disponível em: <[http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/1060/1/Ciencia%20aberta_questoes%20abertas_PORTUGUES_DIGITAL%20\(5\).pdf](http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/1060/1/Ciencia%20aberta_questoes%20abertas_PORTUGUES_DIGITAL%20(5).pdf)>.

educacionais pode se dedicar apenas à promoção de uma educação centrada na lógica da eficiência no “treinamento” de alunos para tarefas específicas, ou para que possam sobrepor de modo apenas instrumental as barreiras contínuas de acesso às etapas de ensino, do básico ao superior. Os REA, por serem produto do nascimento da web, são permeados pelas tensões históricas apresentadas até aqui. É importante entender o contexto de sua ascensão e a origem de seus conceitos para entender por que, apesar do senso comum em torno de seus benefícios para a educação, escolhemos dizer que estamos em uma “batalha pelos REA”.

A aprendizagem online e, em particular, os “objetos de aprendizagem” (OA) ganharam muita atenção no final dos anos 90, com o surgimento da web (HANNAFIN; HILL, 2008). Os OA são identificados como pequenos materiais didáticos, usualmente focados em um único objetivo de aprendizagem, sendo desenhados com as condições técnicas para que possam ser juntados para formar um recurso maior, adequado a um determinado curso e contexto. Nessa lógica, de um mar de pequenos objetos surgiram várias possibilidades institucionais. Por serem digitais, os OA poderiam ser criados somente uma vez, e poderiam ser compartilhados e reutilizados em inúmeros outros contextos (DOWNES, 2001). Alguns autores destacaram o uso em ambientes educacionais de cunho construtivista (WILEY, 2001, cap. 2); outros enfatizaram que, na sua implementação real, OAs eram naturalmente mais usados para um estilo de ensino diretivo, e com viés de treinamento (FRIESEN, 2004).

Como aponta Benkler (2005), o uso de repositórios de pequenos OAs adaptáveis para formar um conjunto maior e contextualizado seria apropriado para um tipo de educador com autonomia para selecionar seus próprios materiais a partir de recursos existentes. Este cenário tipicamente aponta para um contexto no ensino superior, com o profissional criando uma experiência educacional única para seus alunos. Até que ponto seria possível, para outros educadores – com condições de contorno institucionais muito mais rígidas, menor apoio técnico, competência limitada no digital, ou outros fatores –, fazer uso de repositórios de objetos? Essa é uma questão importante tanto no passado, para OA (SICILIA; GARCIA, 2003), como agora, para os REA.

No outro lado do espectro de modularidade, o dos livros didáticos [*textbooks*] e cursos completos, Benkler também aponta para as dificuldades de aplicar seu modelo de *commons-based peer production* (produção social), explicando que este modelo de produção funciona melhor para produtos com certa modularidade natural como os verbetes de Wikipédia. O conceito de produção colaborativa se torna de difícil aplicação para a maioria dos recursos educacionais utilizados no cotidiano educacional, que devem ter uma coerência

de ordem maior, ou uma voz autoral (BENKLER, 2005). Consideramos que muitas das preocupações sobre o uso de OAs, e sobre as políticas adequadas para sua adoção em ambientes educacionais, devem seguir como agendas relevantes, a serem levadas em consideração no debate em torno dos REA.

A introdução de novas formas de tecnologia educacional, como os OA e os REA, é, por muitos, tida como óbvia ou até inevitável, um sinal de progresso e avanço social. Exemplos desse tipo de raciocínio incluem: o conceito de nativos digitais (PRENSKY, 2001); a ideia (já desacreditada) de que cursos massivos online (MOOC)⁹, muito associados à ideia de REA, transformariam totalmente a educação superior¹⁰; e a noção de que aprendizagem personalizada por meio de algoritmos deixaria professores mais eficientes, ou até obsoletos. Para cada um desses discursos, porém, há contra-discursos. Especialistas apontam que não há evidências da existência de uma geração¹¹ que, por estar imersa desde criança em tecnologias em rede, aprenderia de forma distinta (REEVES; OH, 2008; AN; CARR, 2017). O deslumbramento inicial com a disponibilidade de material didático e aulas online de universidades renomadas rapidamente deu lugar ao reconhecimento de que educação é mais que transmitir aulas, por mais carismático que o professor possa ser. Por fim, críticos apontam que por trás da automatização da sala de aula, muitas vezes está o simples desejo de massificar os processos de aprendizagem e precarizar a profissão de professor, em prol de uma educação apenas instrumental voltada para o mercado de trabalho, e ainda, com base em teorias de aprendizagem voltadas ao treinamento em vez de uma formação de cidadania plena¹². Em cada um dos exemplos mencionados, é possível suspeitar que interesses comerciais de vendedores de tecnologia educacional tenham se engajado com um discurso menos que transparente sobre os seus propósitos.

Assim, temos uma outra visão de REA, uma mais cautelosa. Não podemos presumir que suas potencialidades levarão naturalmente a mudanças alinhadas a objetivos político-pedagógicos, quaisquer que sejam. Associações não

9 Massive Open Online Course: a disseminação gratuita online de vídeo-aulas, em particular quando feito por universidades de prestígio dos EUA, ganhando destaque na mídia por volta de 2012.

10 Numa entrevista à revista Wired, o empresário Sebastian Thrun pressagiu que num futuro próximo somente 10 instituições iriam prover educação superior: <https://www.wired.com/2012/03/ff_aiclass/>.

11 O próprio conceito de gerações delimitadas, como usado na mídia ("geração X", etc.) é criticado duramente na literatura especializada.

12 Alguns exemplos de críticas nesse sentido são os trabalhos de Castro e Araújo (2018), que problematizam a tendência de expansão da participação do setor privado no ensino superior a distância, e de Lapa e Pretto (2010), que apontam a precarização do trabalho docente na educação à distância no setor público; e a reflexão de Vieira (2018), que identifica essa concepção massificadora e instrumentalizada da EaD nas propostas do então candidato à presidência Jair Bolsonaro.

equivalem a causas, e a percepção de que tecnologias educacionais tenham sido mal-empregadas não deve nos levar a conclusões precipitadas sobre REA. Porém, as expectativas em retrospecto otimistas demais em relação a Objetos de Aprendizagem, MOOCs e tecnologia educacional em geral, deve levar a uma atitude cautelosa também em relação a utilização de REAs.

Ressaltamos mais uma vez a importância de promover a adoção de tecnologias educacionais de maneira criteriosa, com plena consciência dos seus riscos e potencialidades e sobretudo, à luz de um projeto político-pedagógico bem delineado. Sem isso, há o risco de que projetos se alinhem naturalmente a objetivos muitas vezes destoantes do originalmente intencionado. Seguimos, abaixo, com apontamentos que podem exemplificar essas tensões para a discussão em torno de REA.

4. REA E OS OLIGOPÓLIOS

O apelo de REA para diferentes grupos econômicos, cada qual com seus interesses, ajuda a explicar os diferentes contornos do movimento em escala global. A motivação por mudanças na educação, como vimos, é comumente atrelada a uma crítica ao conservadorismo das instituições educacionais, vistas como engessadas e tradicionais, passíveis (necessariamente) de transformação radical. Críticos ressaltam que a letargia, antiguidade e ineficiência das instituições educacionais faz com que essas não se adaptem às demandas do contemporâneo. Martin Weller contextualiza essa antiga e recorrente crítica (RAVITCH, 1983) no contexto da narrativa do Vale do Silício, e aponta que o argumento de que a educação está quebrada se tornou um ponto de vista tão aceitável, que é muitas vezes afirmado como fato incontestável (WELLER, 2015, p. 2). Aceitar essa perspectiva abre caminho para ações disruptivas em detrimento às ações incrementais e ponderadas.

No entanto, a literatura educacional demonstra que o incremental é, de fato, o único modo pelo qual a educação muda (TYACK; CUBAN, 1997), e que o conservadorismo característico dessas instituições é apenas uma de suas facetas. Inbar (1996) aponta que a educação pública tem como característica a garantia de fluxo de alunos e verba definidos por lei, dada a obrigatoriedade do ensino, e isso pode sim promover conservadorismo e inação. Mas este é só um lado da moeda. Do outro, essas mesmas garantias (público/verba) abrem margem para uma segurança institucional que pode promover maior interesse em experimentação e inovação – como de fato muitas vezes ocorre, já que há pouco a se perder na tentativa e no erro.

As ações disruptivas¹³ são o modo de ação e a justificativa das empresas do Vale do Silício, hoje caracterizado por um grupo de empresas que Smyrniaios (2016) considera um oligopólio perpetuado através do grande capital, poderio econômico e propriedade intelectual: Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft (GAFAM). Essas empresas se voltaram para o mercado da educação com afincos não visto desde o início dos anos 1980 (CUBAN, 2001). As investidas na esfera educacional pública são visíveis tanto no ensino básico como no ensino superior, ao redor do mundo. Não se deve subestimar a escala das mudanças.

Singer (2017) aponta que, de acordo com o Google, mais da metade de todos os alunos do ensino básico nos Estados Unidos (mais de 30 milhões de crianças) usam aplicativos do Google, criticando o que chama de *Googlification* (Googlificação) da sala de aula. No Brasil, o movimento é similar. Acordos com governos têm ampliado e promovido o acesso a esses sistemas em suas redes de ensino. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo faz, por exemplo, promoção de sua parceria com a Microsoft, que oferece de maneira gratuita o Microsoft 365¹⁴ a alunos, professores e gestores, bastando que criem um e-mail através de um canal oficial (portal da Secretaria Escolar Digital; SED), acessível somente com utilização de conta cadastrada na Microsoft.¹⁵ A Secretaria Estadual também estabeleceu parceria com o Google¹⁶ para oferecer, através de cadastro de e-mail na mesma SED, acesso ao serviço Google na Educação. E o alcance dos acordos desse tipo não se restringe ao espaço virtual: para usar os laboratórios de computadores da escola (espaço denominado ACESSA Escola), é necessária a criação de um e-mail institucional, Microsoft¹⁷ – ou seja, há um cerceamento do acesso a um espaço e equipamentos públicos, em uma instituição pública; ou no mínimo, a imposição da cessão de dados pessoais a uma empresa estrangeira para usufruto de um bem público.

No ensino superior, parcerias similares estão sendo esboçadas com o apelo

13Para uma crítica do conceito, veja: <<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/10/the-disruption-myth/379348/>>.

14Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/alunos-e-professores-podem-baixar-o-pacote-office-365-da-microsoft-gratuitamente-2/>>.

15Em acesso no dia 12 de julho de 2017, o link da SED para maiores informações levava a uma tela de login do Office 365 com imagem da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e URL de servidores externos (<https://login.microsoftonline.com>).

16 Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/google-na-educacao-conheca-a-nova-parceria-da-secretaria-com-a-gigante-da-tecnologia/>>.

17Este parece ser um conhecimento somente dos atores escolares e dos que fazem uso dos laboratórios. A mudança parece ter se dado através da Resolução SE 17, de 31-03-2015 (veja <<http://www.educacao.sp.gov.br/acessa-escola>>) que levou um novo sistema operacional aos computadores do ACESSA Escola (Windows 10) e uma nova política de acesso. A informação advém de experiência de um dos autores e de confirmação com um técnico de uma Diretoria de Ensino.

de oferecer, de maneira gratuita, acesso a serviços de empresas como Google e Microsoft. O acesso a essas plataformas é promovido como mais uma opção, um serviço gratuito, e um benefício aos entes universitários; passando ao largo, no entanto, de uma reflexão sobre o significado das contrapartidas ao uso de um sistema gratuito, do seu impacto no ecossistema de software vigente nas instituições, e das consequências da indução ao uso de plataformas corporativas estrangeiras, muitas vezes em conflito com as políticas internas das universidades (PARRA *et al.*, 2018). Os serviços oferecidos vão além do e-mail, e incorporam os conhecidos aplicativos de produtividade na nuvem (planilhas, editores de texto, etc.) além de ferramentas específicas para a educação, como notas dos alunos, calendários compartilhados, submissão de atividades e tarefas, dentre outros.¹⁸

Temos então dois cenários potenciais. Para algumas instituições, a parceria com empresas coloca à disposição mais um recurso¹⁹, ou seja, uma alternativa competindo com outras soluções ofertadas.²⁰ Em outro cenário vemos a cessão total e apropriação de fato das estruturas de comunicação por empresas como Google e Microsoft, quando são adotadas soluções dessas empresas como mecanismos de acesso, verificação e hospedagem, em detrimento a soluções públicas ou pagas, mas sob controle da administração pública. Em ambos os casos, dado o poderio econômico e a oferta gratuita de serviços ofertados por GAFAM, não há espaço para competição efetiva com entes públicos, multiplicidade de ofertas ou sustentação de diversidade de plataformas e serviços. Um resultado quase inevitável dessa terceirização de serviços educacionais é a atrofia, nas instituições ou empresas locais na área de educação, da capacidade de desenvolver e manter soluções de tecnologia educacional adequadas às realidades locais. Como aponta Taplin (2017), por exemplo, as ideias antitruste dos anos 1960 e 1970 não se transferem bem para a realidade de mercados informacionais no século 21; quando produtos são oferecidos de modo gratuito para o consumidor, o custo real dos monopólios é mais difícil de ser enxergado.

Nos servidores dessas empresas parceiras vemos, então, espaço para todo tipo de conteúdo: partindo das mensagens sigilosas entre pesquisadores, dados de pesquisa, dados pessoais de alunos e professores, notas de alunos, resultados de trabalhos acadêmicos, bem como recursos educacionais dos mais variados

18 Como exemplo, veja-se a suíte ofertada pelo Google Workspace for Education (GAFE), disponível em: <<https://edu.google.com/products/productivity-tools/>>.

19 Argumento utilizado pela Unicamp em sua parceria com Google e Microsoft. Veja: <<http://web.archive.org/web/20160414065838/https://googleapps.unicamp.br/tutoriais/privacidade.html>>.

20 Vale destacar, porém, que se trata de “competição” claramente desigual.

tipos. Empresas como Google afirmam que não fazem uso dos dados em contas educacionais, no entanto essa afirmação já foi duramente contestada.²¹ As políticas de privacidade e de direitos autorais são notoriamente desconhecidas pelos usuários quando, de maneira individual e voluntária,²² fazem uso dessas plataformas. E o cruzamento entre políticas institucionais e empresariais torna esse terreno ainda mais complexo e de difícil navegação. Quando, no entanto, a parceria é institucionalizada (como no caso do Acesso Escola), não há sequer escolha, e a adesão às políticas se dá por obrigação.

Vale lembrar também que, para além da mineração e coleta de dados, existem outras maneiras para as empresas em questão “monetizarem” o grátis. O uso contínuo de ferramentas e plataformas fomenta um ciclo de familiaridade e um legado de conteúdo que leva usuários a buscar as mesmas plataformas e ferramentas em outras esferas de ação, gerando assim fidelização desde a mais tenra idade²³.

A agressividade com que empresas como Google e Microsoft (e outras como Amazon²⁴, mais particularmente no âmbito de REA) promovem suas plataformas nos leva a considerar de que maneira plataformas gratuitas (e não abertas) se beneficiam do conteúdo produzido por usuários em suas interações nesses sistemas. Primeiro, nos leva a perguntar: o que podemos considerar como recurso educacional? Certamente, planos de aula, ementas, perguntas e respostas, apresentações, questionários e todos os tipos de insumos que constituem o conteúdo das aulas em plataformas proprietárias podem ser considerados recursos educacionais. Portanto, cabe a indagação: de que maneira a produção e disseminação de recursos educacionais – e, em muitos casos, explicitamente REA – em plataformas fechadas ou “gratuitas” de grandes empresas contribui para a consolidação desses oligopólios? Tendo em vista a abertura e transparência estimuladas por REA, há de se questionar até que ponto seus promotores contribuem com o status quo ao sugerir, induzir ou não questionar a adesão a

21Veja ampla cobertura em: <<https://www.eff.org/issues/student-privacy/>>. Veja também o relatório “Educação, Dados e Plataformas: Análise descritiva dos termos de uso dos serviços educacionais Google e Microsoft”, disponível em: <https://zenodo.org/record/4012539>

22Também conceito atribulado, dado que é tarefa árdua fazer uso de um dispositivo criado pelas GAFAM (celulares, leitores de livro, tablets ou computadores) sem a criação de contas em suas respectivas plataformas.

23De acordo com um levantamento da Google, “Uma das vantagens de oferecer o serviço para escolas é fidelizar o usuário desde cedo”. Disponível em: <<https://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,gigantes-da-tecnologia-entram-na-briga-por-novo-espaco-a-sala-de-aula,70002724698>>.

24A Amazon promove o Amazon Inspire: <https://www.amazoninspire.com>. No âmbito do programa governamental estadunidense #GoOpen, há menção clara ao uso de aplicativos do Google no guia de implementação (intitulado “#GoOpen District Launch Packet”). Veja em: <<https://tech.ed.gov/open/>>.

essas plataformas. Como exemplo, podemos mencionar a indução reversa de plataformas conhecidas do movimento REA, como Currwiki²⁵ e OER Commons²⁶, que promovem a sua integração técnica com o Google Classroom.

Esse é um movimento emergente, veloz e ainda pouco analisado no campo dos REA. A estratégia parece ser de aumentar a capilaridade e penetração dos REA ao estabelecer parcerias com os atores que controlam os mercados de distribuição de conteúdo. Outra evidência desse movimento é a parceria entre Lumen Learning (organização liderada por um dos pioneiros do movimento REA nos EUA) e Follett, a maior fonte de livros, produtos de entretenimento, conteúdo digital e multimídia para bibliotecas, escolas e varejo.²⁷ A parceria pode aumentar sensivelmente a distribuição de conteúdo aberto através de canais estabelecidos em detrimento da promoção da pluralidade e diversidade. Uma lógica que, embora leve à disseminação de livros, recursos e outros materiais com licenças livres, assume, ao mesmo tempo, que o aberto, entendido enquanto marco legal, possa por si promover as mudanças e práticas esperadas.

Ainda não é possível aventar com clareza as consequências dessas estratégias e seu papel na consolidação de oligopólios vigentes, e quais os impactos (privacidade, controle, transparência) dos novos modelos de parceria e negócios envolvendo REA. O mesmo cenário, porém, pode ser visto no contexto brasileiro, que analisaremos a seguir através de alguns de seus maiores programas.

5 REA: INVESTIGANDO RISCOS E BENEFÍCIOS

Faz-se necessário, assim, refletir sobre os efeitos específicos que a abordagem de REA pode acarretar na educação. Um dos argumentos mais enfatizados a favor dos REA é a redução de custos que o movimento pode proporcionar para o acesso a material didático (ver, p.ex., FISCHER *et al.*, 2015). O material didático é um elemento indiscutivelmente importante de processos educacionais, com custo significativo (em 2016, correspondeu a R\$1,8 bilhões – metade do orçamento do FNDE, e cerca de 2% do orçamento do MEC); e, com o recrudescimento nas últimas décadas das legislações de direitos autorais, detidos e exercidos majoritariamente por editoras e conglomerados, o uso desses materiais é cada vez mais sujeito a restrições, e condicionado a autorização ou pagamento – frequentemente, ambos.

25Disponível em: <<https://library.curriki.org/press-releases>>.

26Disponível em: <<https://www.oercommons.org/authoring/13855-share-your-oer-with-google-classroom/view>>.

27Disponível em: <<https://www.follett.com/lumen/>>.

De forma algo paradoxal, a influência dessas restrições não se restringe à esfera do uso e da circulação, mas também afeta a produção desses materiais: para uma editora que desenvolve material sobre literatura, por exemplo, é cada vez mais difícil (e caro) incluir trechos de obras literárias em seus livros didáticos²⁸. A proposta de REA, ao possibilitar a criação de um acervo de materiais com menores restrições, têm potencial de gerar redução de custos em ambas as pontas desse processo: para os usuários finais de material educacional e para seus produtores.

Essa vantagem de REA, no entanto, tem complexidades e possíveis consequências negativas que não podem ser deixadas de lado. Abordaremos dois desses riscos presentes na abordagem de REA: a deslocalização da produção, e a desigualdade na distribuição dos ganhos com a redução de custos.

5.1 DESLOCALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO

A liberdade de reuso garantida por REA pode afetar duas situações distintas no desenvolvimento de material didático. Para exemplificar essas situações, imaginemos um livro sobre geografia, que contém alguns mapas reproduzidos de outras obras (cujos detentores de direitos autorais exigem autorização e pagamentos de *royalties*), e outros que são produzidos especialmente para esse livro. Na primeira situação, que corresponde aos mapas reproduzidos, o uso de REA permitiria poupar custos de royalties, além de evitar a necessidade de autorização. Na segunda situação, o uso de REA permitiria reduzir custos de produção de mapas originais.

É nessa segunda situação que surgem riscos relevantes relacionados à deslocalização da produção. Embora a redução de custos que ela permite possa ter efeitos positivos, também tende a estimular que atores de países periféricos diminuam sua produção de material original, substituindo-a pela tradução ou mero reaproveitamento de REA produzido por atores de países centrais – que com mais frequência terão os recursos para produzir material original. A tendência pode ser particularmente acentuada no setor comercial, uma vez que os atores que fizerem tal uso de REA terão vantagem competitiva em função da redução de custos. Isso pode ainda implicar a redução da qualidade dos materiais produzidos, sob certos aspectos. Afinal, mesmo que o REA traduzido ou adaptado seja de altíssima qualidade pedagógica, raramente ele será capaz de atingir o mesmo grau de adequação ao contexto (e significação para o seu público) que um

28 Benkler (2006, p. 37) atribui essa situação a uma característica singular dos bens informacionais: a de serem tanto outputs como inputs do trabalho criativo.

material original produzido por especialistas locais, conhecedores das nuances do contexto sociocultural ao qual ele se destina.

Embora essa tendência ainda seja relativamente hipotética, há exemplos correntes que sugerem a importância de não desconsiderá-la. No Brasil, um desses exemplos consiste no paralelo entre as tratativas de parceria entre o Ministério da Educação e o fundador da Khan Academy, para a tradução de vasto conteúdo em inglês²⁹, de um lado; e a baixa quantidade e qualidade dos materiais digitais contratados pelo governo, como no caso do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do outro (DIVARDIN; AMIEL, 2018)³⁰.

É possível que essa tendência à concentração da produção de conteúdo – e das capacidades técnicas relacionadas – ofereça vantagens de médio prazo a atores de grandes centros, e mesmo a grandes empresas locais que seguirem essa estratégia; por exemplo, o domínio dos mercados onde os REA existentes não forem uma solução, ou onde houver demanda por sistemas educacionais completos (e não apenas material didático isolado). Ainda assim, é razoável ponderar se a disponibilidade de material didático de livre reuso e boa qualidade não compensaria, para os atores periféricos ou com poucos recursos, essa assimetria. Sem aprofundar nessa discussão, o que parece fora de dúvida é que não há razão para o poder público subsidiar tais atores de grandes centros (ou grandes empresas locais) para produção de REA, particularmente se eles já puderem obter vantagens comerciais fazendo isso. O que faria sentido é subsídio a – ou contratação da produção com – atores periféricos ou desfavorecidos. Como nos aponta Divardin e Amiel (2018) a promoção da produção de recursos digitais no PNLD 2014 levou a uma reestruturação e fortalecimento das editoras proponentes que contrataram, construíram, fortaleceram, e por fim incorporaram mecanismos de produção de recursos digitais em suas estruturas. Como o mecanismo de participação no PNLD exige outras atividades, como veremos a seguir, o edital tendeu a fortalecer as empresas dominantes.

Antes de concluir estas reflexões sobre o risco de deslocalização, convém fazer uma ressalva. O raciocínio que expusemos sobre esse risco tem algo de simplificado, pois sabemos que há um contínuo impreciso – e não uma distinção binária – entre a produção de material original, de um lado, e o reuso de um REA, de outro. Assim, é perfeitamente possível reutilizar REA de forma autoral,

29 Esse é apenas um dentre vários projetos de tradução apoiados pela Fundação Lemann. Veja: <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/khan-academy-in-brazil>>; e <<https://fundacaolemann.org.br/public/materiais>>.

30 Processo que se modifica com a transformação do PNLD em Programa Nacional do Livro e do Material Didático” (grifo adicionado), pelo decreto 9099 de 2017. Veja: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm>.

adaptando-o e remixando-o de forma criativa e atenta ao contexto destinado. Da mesma forma, o uso de materiais traduzidos ou adaptados de forma descontextualizada não é um fenômeno inaugurado por REA. Isso já ocorria no passado³¹. A produção de material original também não é panaceia: nada impede que um material original seja inferior a um REA, em particular quanto ao conteúdo ou a abordagem pedagógicas. Isso, no entanto, não nega o fato de que REA também abre possibilidades para os tipos mais mecânicos de reutilização – estimulando-os pela redução de custos, e trazendo, conseqüentemente, o risco de empobrecimento técnico (dos produtores) e pedagógico (dos materiais) em países e regiões subalternas. Assim, embora o raciocínio não deva ser generalizado, e devamos avaliar as particularidades de cada caso ao refletir sobre casos específicos de uso de REA, ele revela uma tendência que, no agregado, pode ser problemática.

5.2 CONCENTRAÇÃO DOS GANHOS COM A REDUÇÃO DE CUSTOS

Como foi mencionado acima, é preciso considerar que os riscos de deslocalização devem ser ponderados em relação aos ganhos que REA pode oferecer à sociedade – na forma da redução de custos para acessar ou produzir material didático. O segundo risco que avaliaremos agora envolve a possibilidade de que esses ganhos sejam retidos por produtores de material didático, sem que sejam repassados ao poder público ou aos consumidores.

Com efeito, em mercados já bastante concentrados (como é o do livro didático no Brasil, por exemplo), a competição talvez não seja suficiente para forçar quem reduz custos (via uso dos REA) a repassar tais ganhos ao preço final dos materiais. No exemplo brasileiro, é possível, assim, que o avanço no uso de REA entre editoras participantes do PNLD não represente uma redução dos gastos públicos com material didático, ou que essa redução não seja equivalente à que as editoras tiveram em seus custos; nesse caso, os ganhos possibilitados por REA seriam capturados pelas editoras, ampliando suas margens de lucro.

Não se pode negar, por um lado, que REA gera um efeito equalizador que permite reduzir uma barreira importante à participação de editoras pequenas em um edital como o PNLD: a saber, o capital de risco para investir na produção de

31 Evidentemente, os riscos de inadequação à realidade local não são exclusivos do contexto de REA; essa inadequação foi, inclusive, um dos desafios que o PNLD buscou historicamente enfrentar – por exemplo, através da compra de livros didáticos regionais de história e geografia. É significativo constatar, porém, que mesmo no PNLD mais recente que comprou esses livros (o de 2016), apenas 10 dos estados brasileiros eram contemplados por títulos específicos (e estados como Mato Grosso do Sul e Espírito Santo sequer foram cobertos por livros mais gerais, como os que abordavam a Amazônia Legal ou toda a região Nordeste) (BRASIL, 2015).

material original (que empresas menores frequentemente não possuem). Ocorre, porém, que essa é apenas uma das diversas barreiras que as pequenas editoras enfrentam; como exemplo, no PNLD as editoras também são responsáveis pela impressão e distribuição das obras (realizada em conjunto com os Correios), atividades que demandam estrutura robusta e articulações sofisticadas com outras empresas – e que grandes editoras estão muito mais preparadas para realizar. Isso provoca uma situação paradoxal: caso o efeito equalizador de REA não seja suficiente para permitir que empresas menores compitam efetivamente no PNLD, o seu efeito concentrador (que ocorre, como mencionado no parágrafo anterior, quando a empresa produtora captura a redução de custos via REA para aumentar seu lucro) reforça a assimetria desse mercado, retroalimentando a manifestação do risco que discutimos aqui.

O exemplo do PNLD não é o único em que esse risco de captura dos benefícios de REA se manifesta; ele também ocorre sempre que o material didático não for o produto final a ser comercializado, mas um insumo em um pacote maior. Assim, no ensino privado, também é possível que uma empresa passe a usar REA para reduzir seus custos (barateando a produção do material didático já incluso em mensalidades escolares, por exemplo), mas não repasse essa redução ao preço ao público, incorporando-a para ampliar sua margem de lucro.

No Brasil, essa possibilidade é bastante factível no ensino superior, que é outro setor altamente concentrado em nosso país – a maior empresa do ramo em todo mundo (Kroton Educacional)³² é brasileira; e nos chamados sistemas de ensino, em que uma empresa vende a escolas um conjunto de serviços educacionais (que incluem não só material didático, mas também treinamento, soluções tecnológicas, consultoria etc.), mascarando a precificação exata do material didático.

6. UM EQUILÍBRIO NOS PROJETOS

A maioria dos riscos que identificamos aqui estão relacionados à captura dos benefícios potenciais de REA por atores privados envolvidos na produção de materiais didáticos (ou que os usam para ofertar serviços educacionais). Entretanto, ainda que haja espaço para atuação estatal nesse setor, não acreditamos que esses riscos justificariam defender a produção de recursos educacionais exclusivamente por entes públicos. Sem entrar nas discussões sobre

³² A empresa tornou-se a maior do mundo, no setor, com sua fusão à Anhanguera: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/o-azaraio-chegou-ao-topo/>>.

a eficiência comparada dos setores público e privado, é difícil imaginar que a centralização dessa produção exclusivamente no aparato estatal pudesse atender o caleidoscópio de necessidades educacionais de um país como o nosso. Na situação atual, o Estado já tem influência significativa sobre grandes programas de distribuição de conteúdo, como o PNLD; ainda que o PNLD seja um exemplo de programa que favorece a diversidade, suspeitamos que ampliar ainda mais esse poder de influência poderia ser daninho no caso de regimes totalitários, ou quando valores progressistas e democráticos pudessem ser preteridos em prol de ideologias específicas.

Além do mais, essa exclusividade neutralizaria um dos grandes potenciais que REA traz: o de abrir o caminho para um outro modelo de produção de materiais didáticos, em que eles sejam tratados como um bem comum. Em outras palavras, um modelo que permita o uso desses materiais por quem precisar, e que possibilite a todos contribuir para seu desenvolvimento e melhoria. Está ao alcance do setor público construir legislação, infraestrutura e incentivos que protejam e fomentem esse “comum”, e criar políticas que induzam os atores hoje privilegiados a adotarem estratégias que nutram esse comum, mas dificultem sua captura.

Felizmente, já começam a surgir exemplos concretos desse tipo de ação. Os editais PNLD de 2019 e 2020 exigem que uma parcela dos recursos digitais submetidos por editoras sejam licenciados de forma aberta. Para tomar o edital de 2020 como exemplo, todo material complementar dirigido ao professor (atividades, planos de aula etc.) e 75% de todos os recursos audiovisuais devem ter uma licença aberta. Uma cláusula específica também possibilita que as editoras negociem os direitos patrimoniais sobre as obras submetidas, de forma a transferi-los ao Ministério da Educação.³³

Apesar de incipiente, é um movimento em direção à disseminação de material aberto, de qualidade, para todo o público e sem prazo de disponibilidade. Fomenta também, de forma inicial, uma discussão sobre novos modelos de aquisição de recursos educacionais com fundos públicos, podendo levar a uma maior diversificação de atores e modelos de compra pública.

No âmbito da Diretoria de Ensino a Distância (DED/CAPES), responsável pela gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), há um forte movimento em direção à abertura de recursos. Desde o final de 2016, todos os recursos criados com verbas oriundas da UAB devem, obrigatoriamente, ser disponibilizados

33 Veja mais em: <<http://aberta.org.br/materiais-educacionais-comprados-pelo-mec-ter-ao-licenca-creative-commons/>>.

sob uma licença livre (uma de quatro opções da Creative Commons). A UAB, que abrange mais de uma centena de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e uma variedade de cursos e níveis de ensino,³⁴ Essa diretriz, associada a ações de formação, oficinas e a criação de uma rede de “Embaixadores REA”, com membros de mais de dez instituições, impulsionaram substancialmente o tema no contexto do nosso ensino público superior.

Outro exemplo positivo é o novo portal de recursos educacionais do MEC para o ensino básico³⁵; em sua função de repositório de conteúdos, ele só aceita recursos com licenças abertas. Ele também inclui termos de uso detalhados, criados como um material instrucional que possa ajudar usuários e produtores de conteúdo a entender a diferença entre conteúdos livres, fechados e abertos.

Também no contexto federal, mais um exemplo é a plataforma Computação em Nuvem para Ciência, em desenvolvimento pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)³⁶. Trata-se de uma solução para compartilhamento de arquivos em uma nuvem pública; embora não seja uma iniciativa relacionada diretamente a materiais didáticos, ela mostra como é possível construir uma infraestrutura pública para colaboração. O caso também é interessante por demonstrar como essa própria infraestrutura pode integrar-se em um ecossistema mais amplo de colaboração: tanto nos aplicativos de servidor como de cliente, a plataforma baseia-se em softwares livres (OpenStack, Owncloud), para os quais o projeto também fez contribuições de código (RIBEIRO FILHO *et al.*, 2015). Estas são apenas algumas das iniciativas recentes que já impactam (ou poderão em breve impactar) como os materiais educacionais são adquiridos, compartilhados e criados, e que são em grande parte fruto do ativismo de servidores públicos, organizações da sociedade civil, educadores e pesquisadores que lutam pelo bem comum.

7. CONCLUSÃO

Um dos nossos principais objetivos com este texto é demonstrar que, assim como as tecnologias digitais e a internet em geral, os recursos educacionais abertos não são neutros ou apolíticos. Caso não explicitem e conscientizem-se sobre suas premissas, projetos e movimentos nesse âmbito correm o risco de ficar à deriva, deixando-se levar pelos ventos do poder vigente. Se as tecnologias

34 Para uma dimensão, veja: <<http://uab.educacaoaberta.org/>>.

35 Veja: <<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/>>.

36 O desenvolvimento da plataforma começou em 2011, e desde 2014 ela se encontra em estágio experimental.

devem proporcionar benefícios educacionais e sociais, e não somente ganhos de eficiência ou lucro, elas devem ser explicitamente configuradas para tais fins. Há riscos de uma aplicação ingênua das ideias em volta do conceito do aberto, especialmente do modo como é definido por atores do mercado especulativo. A deslocalização da produção de material didático, a concentração dos ganhos com a redução de custo, e o fortalecimento de grandes empresas e oligopólios são exemplos desses riscos: num paradoxo característico da globalização, os REA do centro estarão por toda parte, atrofiando a capacidade da periferia de produzir e disseminar sua voz.

Quando os REA são financiados por fundações privadas, e hospedados nas plataformas dos oligopólios que se nutrem de metadados e dados pessoais, a simples possibilidade *de jure* de adaptação e remix dificilmente salvará a produção local. Um *commons* global estruturado nos termos de organizações e corporações transnacionais não atenderá as necessidades de todas as comunidades de escolas, educadores e estudantes ao redor do mundo.

Os REA e as ideias defendidas pelos variados movimentos abertos (como os de Acesso Aberto, Ciência Aberta, Transparência e Dados Abertos) podem e devem ser usados para promover a autonomia de educadores, diversidade de ideias e a criação de espaços colaborativos. Como apontam Peters e Britez (2008), os REA implicam liberdade, cidadania, conhecimento para todos, progresso social e transformação do indivíduo. Podem a análise crítica de qualquer projeto e a honestidade quanto às suas limitações nos ajudar a entender as reais possibilidades desse valioso movimento para a educação? Confiemos que sim.

Esse texto é uma tradução e uma versão reduzida do trabalho publicado originalmente como: "Who Benefits from the Public Good? How OERs Contributing to the Private Appropriation of the Educational Commons." In: BURGOS, D. (Ed.). Radical Solutions and Open Science: An Open Approach to Boost Higher Education. Disponível com uma licença CC-BY 4.0.

REFERÊNCIAS

- AMIEL, Tel. *Ferramentas abertas na educação: Considerações sobre o acordo Google-Unicamp*. Unicamp: [s.n.]. Disponível em: <http://lavits.org/wp-content/uploads/2016/03/acordo_google_unicamp.pdf>.
- AMIEL, Tel; SOARES, Tiago Chagas. Identifying Tensions in the Use of Open Licenses in OER Repositories. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 17, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2426>>.
- AMIEL, Tel; GONSALES, Priscila; SEBRIAM, Debora. Recursos Educacionais Abertos no Brasil: 10 anos de ativismo. *EmRede*, v. 5, n. 2, p. 246-258, 2017.
- AN, Donggun; CARR, Martha. Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, v. 116, p. 410-416, out. 2017. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0191886917303100>>.
- ARJONA-REINA, Laura; ROBLES, Gregorio; DUEÑAS, Santiago. *The FLOSS2013 Free/Libre/Open Source Survey*. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20140212132153/http://floss2013.libresoft.es/results.en.html>>.
- ASHCRAFT, Catherine; MCLAIN, Brad; EGER, Elizabeth. *Women in tech: The facts*. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <https://www.ncwit.org/sites/default/files/resources/ncwit_women-in-it_2016-full-report_final-web06012016.pdf>.
- BENKLER, Yochai. *Common wisdom: Peer production of educational materials*. [S.l.]: COSL Press, Utah State University Utah, 2005. Disponível em: <<http://www.lemill.org/trac/raw-attachment/wiki/BookList/162436.pdf>>.
- _____. Yochai. *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. [S.l.]: Yale University Press, 2006.
- BERGER, M.; CIRASELLA, J. "Beyond Beall's List: Better understanding predatory publishers". *College & Research Libraries News*, v. 76, n. 3, p. 132-135, 1 mar. 2015.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Apresentação: ensino fundamental anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=9598:pnld-2016-guia-apresentacao>>.
- BUSH, Vannevar. "As We May Think". *The Atlantic*, jul. 1945. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>>.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves.

- Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação”. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 1, p. 189-209, 30 abr. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/80574>>.
- CASTELLS, Manuel. *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture*. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2010.
- COL. *Open Educational Resources: Global Report 2017*. Burnaby: Commonwealth of Learning, set. 2017. Disponível em: <<http://oasis.col.org/handle/11599/2788>>.
- CUBAN, Larry. *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2001.
- DAVID, Paul A.; WATERMAN, Andrew; ARORA, Seema. “FLOSS-US the free/libre/open source software survey for 2003”. Stanford Institute for Economic Policy Research, Stanford University, Stanford, CA, 2003. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/group/floss-us/report/FLOSS-US-Report.pdf>>.
- DIVARDIN, Danielle; AMIEL, Tel. A produção de conteúdos digitais para o PNLD. In: LACLO, 2018, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Mackenzie, 2018. Disponível em: <<http://cleilaclo2018.mackenzie.br>>.
- DOWNES, Stephen. “Learning Objects: Resources For Distance Education Worldwide”. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 2, n. 1, 1 jul. 2001. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/32>>.
- DOWNES, Stephen. *State of the Commons Report*. Disponível em: <<http://www.downes.ca/post/64762>>.
- EVANGELISTA, Rafael de Almeida. *Traidores do movimento: política, cultura, ideologia e trabalho no Software Livre*. 2010. Unicamp [dissertação de doutorado], 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280201>>.
- FISCHER, Lane *et al.* “A multi-institutional study of the impact of open textbook adoption on the learning outcomes of post-secondary students”. *Journal of Computing in Higher Education*, v. 27, n. 3, p. 159-172, 2015.
- FRIESEN, Norm. “Three objections to learning objects and e-learning standards”. *Online education using learning objects*, p. 59 70, 2004. Disponível em: <http://accueil.labunix.uqam.ca/~nkambou_r/DIC9340/seances/seance10et12/Standards%20et%20LO/objections.pdf>.
- GHOSH, Rishab A. *et al.* *Freelibre and open source software: Survey and study*. [S.l.]: International Institute of Infonomics, University of Maastricht,

2002. Disponível em: <<http://www.math.unipd.it/~bellio/FLOSS%20Final%20Report%20-%20Part%204%20-%20Survey%20of%20Developers.pdf>>.
- HANNAFIN, Michael; HILL, Jannette. "Resource-based learning". In: SPECTOR, M. *et al.* (orgs.). *Handbook of Research in Educational Technology*. 3. ed. New York: Lawrence Erlbaum, 2008.
- HANSEN, John D.; REICH, Justin. "Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses". *Science*, v. 350, n. 6265, p. 1245-1248, 4 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.sciencemag.org/content/350/6265/1245>>.
- INBAR, Dan E. *Planning for educational innovation*. Paris: International Institute of Educational Planning, 1996. v. 37. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111952.locale=en>>.
- KUECHLER, Victor; GILBERTSON, Claire; JENSEN, Carlos. "Gender Differences in Early Free and Open Source Software Joining Process". In: IFIP INTERNATIONAL CONFERENCE ON OPEN SOURCE SYSTEMS, IFIP Advances in Information and Communication Technology, 10 set. 2012, [S.l.]: Springer, Berlin, Heidelberg, 10 set. 2012. p. 78-93. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-33442-9_6>.
- KUHN, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions: 50th Anniversary Edition*. [S.l.]: University of Chicago Press, 2012.
- LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em aberto*, v. 23, n. 84, 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2263>>.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. [S.l.]: São Paulo: 34, 2010.
- _____. *Inteligência coletiva (A)*. [S.l.]: São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- MAIA, Marcel Maggion. Limites de gênero e presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da computação. *Cadernos Pagu*, n. 46, p. 223-244, abr. 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/18094449201600460223>>.
- NAFUS, D. "Patches don't have gender': What is not open in open source software". *New Media & Society*, v. 14, n. 4, p. 669-683, 1 jun. 2012. Disponível em: <<http://nms.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1461444811422887>>.
- NEGROPONTE, Nicholas. *Being digital*. [S.l.]: Vintage Books, 1995.
- PETERS, Michael A.; BRITEZ, Rodrigo G. "Introduction: Open education and education for openness". In: BRITEZ, RODRIGO G.; PETERS, MICHAEL A. (Org.). *Open Education and Education for Openness*. Taipei: Sense Publishers, 2008. p. xvii-xxii.

- POPPER, Karl Raimund. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. [S.l.]: Routledge, 2002.
- PRENSKY, Marc. "Digital natives, digital immigrants part 1". *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdf/10.1108/10748120110424816>>.
- PRETTO, Nelson. "Professores-autores em rede". In: SANTANA, BIANCA; ROSSINI, CAROLINA; PRETTO, NELSON DE LUCA (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: Práticas colaborativas e políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital/Edufba, 2012. p. 91-108.
- RAVITCH, Diane. "The educational pendulum". *Psychology Today*, v. October, 1983.
- REEVES, Thomas C.; OH, Eunjung. "Generational differences". *Handbook of research on educational communications and technology*, v. 3, p. 295-303, 2008.
- RIBEIRO FILHO, José Luiz *et al.* "Structuring and implementing the Brazilian Academic Cloud: strategy, modelling, challenges and services". In: 8TH UBUNTUNET ALLIANCE ANNUAL CONFERENCE, 2015, Maputo. *Anais...* Maputo: UbuntuNet Alliance, 2015. Disponível em: <<https://repository.ubuntunet.net/handle/10.20374/208>>.
- SICILIA, Miguel-Angel; GARCIA, Elena. "On the Concepts of Usability and Reusability of Learning Objects". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 4, n. 2, 1 out. 2003. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/155>>.
- SIMONITE, Tom. *The Fight to Save Wikipedia from Itself*. Disponível em: <<https://www.technologyreview.com/s/520446/the-decline-of-wikipedia/>>.
- SINGER, Natasha. "How Google took over the classroom". *New York Times*, v. 13, 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/05/13/technology/google-education-chromebooks-schools.html>>.
- SMYRNAIOS, Nikos. L'effet GAFAM: stratégies et logiques de l'oligopole de l'internet (pre-print). *Communication & langages*, v. 2016, n. 188, p. 61-83, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.4074/S0336150016012047>>.
- TAPLIN, Jonathan. "Is It Time to Break Up Google?", 22 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/04/22/opinion/sunday/is-it-time-to-break-up-google.html>>.
- TAYLOR, James C. "Open Courseware Futures: Creating a Parallel Universe". *Journal of Instructional Science and Technology*, v. 10, n. 1, p. 9, 2007. Disponível em: <http://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol10_no1/papers/full_papers/taylorj.htm>.

- TKACZ, N. *Wikipedia and the politics of openness*. Chicago; London: University of Chicago Press, 2015.
- TURNER, Fred. *From Counterculture to Cyberculture: Stewart Brand, the Whole Earth Network, and the Rise of Digital Utopianism*. [S.l.]: University of Chicago Press, 2010.
- _____. Fred. *The Democratic Surround: Multimedia and American Liberalism from World War II to the Psychedelic Sixties*. [S.l.]: University of Chicago Press, 2013.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Boston, MA: Harvard University Press, 1997.
- UNESCO. *2012 Paris OER Declaration*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf>.
- _____. *Promotes New Initiative for Free Educational Resources on the Internet*. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/news_en/080702_free_edu_ress.shtml>.
- VIEIRA, Miguel Said. “Sobre as propostas de Bolsonaro para EaD (e educação em geral)” [postagem de blog]. *Impropriedades intelectuais*, 26 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://impropriedades.wordpress.com/2018/10/26/sobre-as-propostas-de-bolsonaro-para-ead-e-educacao-em-geral/>>.
- WELLER, Martin. “MOOCs and the silicon valley narrative”. *Journal of Interactive Media in Education*, v. 2015, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.am/>>.
- WILEY, David A. *The Instructional Use of Learning Objects – Online Version*. [S.l.]: David A. Wiley, 2001. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>.
- WINNER, Langdon. “Social constructivism: Upon opening the black box and finding it empty”. In: SHARFE, ROBERT C.; DUSEK, VAL (Org.). *Philosophy of technology: The technological condition*. Malden, MA: Blackwell, 1993. p. 233–243.
- YEGULALP, Serdar. *Who writes Linux? Corporations, more than ever*. Disponível em: <<https://www.infoworld.com/article/2610207/open-source-software/who-writes-linux--corporations--more-than-ever.html>>.

REA NO SUBÚRBIO DE SÃO PAULO: EXPERIÊNCIAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS EM TABOÃO DA SERRA

Gabriela Augusto

1. INTRODUÇÃO

Em setembro de 2000, na Sede da Organização das Nações Unidas, 191 nações aceitaram o compromisso de desenvolver políticas para um mundo mais pacífico, mais próspero e mais justo¹. Dessa promessa, surgiram os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que mais tarde deram origem aos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)².

A agenda ODS foi lançada em setembro de 2015 durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, apresentando 17 Objetivos Globais. Um deles é a busca de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com a promoção de oportunidades de aprendizagem para todos³.

No Brasil, o Direito à educação se encontra no rol de direitos humanos fundamentais, sendo consagrado pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito social⁴. De acordo com o artigo 205 da lei maior, o Poder Público não é o único responsável pela garantia desse direito⁵. Cabe também à sociedade promover, incentivar e colaborar para a realização desse direito.

Pode-se dizer que é um grande desafio, pois não existe uma solução única para a questão. Defender um amplo acesso à educação vai muito além do que

1 ONU. Declaração do Milênio. Nova York, 6 a 8 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>>. Acesso em: 01 maio 2018.

2 ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>> Acesso em: 01 maio 2018.

3 ONU. Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. 17 Objetivos para Transformar Nosso Mundo. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>> Acesso em: 01 maio 2018.

4 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio. 2018.

5 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio. 2018.

pensar apenas nas teorias educacionais. Tais teorias são fundamentais, mas demandam uma abordagem inovadora para que sua aplicação seja efetiva. Nesse contexto, surge a discussão em torno da promoção dos Recursos Educacionais Abertos.

Os Recursos Educacionais Abertos – também chamados de REA – têm sido apresentados como uma nova forma de lidar com materiais de ensino, aprendizado e pesquisa. De acordo com o portal do projeto REA.br⁶, algumas das vantagens dos Recursos Educacionais Abertos são: facilitar o acesso de todas as pessoas ao conhecimento; incentivar práticas de colaboração, participação e compartilhamento; permitir o acesso à educação a quem está na escola e a quem não está; incentivar a produção de conteúdos locais; entre outras.

Sendo assim, o objetivo do presente capítulo é, primeiramente, traçar um panorama geral sobre os Recursos Educacionais Abertos. Partindo do surgimento do termo, passando pela definição de seu conceito e apontando iniciativas importantes do movimento – tanto no exterior quanto no Brasil. A partir do panorama geral, pretende-se apresentar um estudo de caso sobre a experiência de implementação de Recursos Educacionais Abertos em uma escola situada em Taboão da Serra – SP chamada Blackman Idiomas⁷.

Com isso, espera-se contribuir para a discussão sobre REA enquanto alternativa viável ao modelo clássico de ensino: tanto no sentido de documentar as dificuldades e vantagens obtidas em um caso prático, quanto no sentido de servir como um estímulo para que outras instituições educacionais implementem políticas de fomento aos REA.

2. UM BREVE PANORAMA SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Para que se possa discutir com maior propriedade as questões que envolvem a adoção de Recursos Educacionais Abertos em uma instituição de ensino, é essencial que se defina alguns de seus fundamentos. A sua origem, o porquê de ser considerado um recurso, quais as suas qualidades educacionais e o motivo de ser classificado como “aberto”.

2.1. SURGIMENTO DO CONCEITO

O conceito de Recurso Educacional Aberto tem sido, desde o início dos anos 2000, adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como estratégico para a democratização da educação. No

6 Portal REA.br. Disponível em: <<http://www.rea.net.br>>. Acesso em: 12 maio 2018.

7 Blackman Idiomas é uma escola de línguas fundada por Gabriela Augusto.

portal online de representação da UNESCO no Brasil, os REAs são definidos como materiais para ensinar, aprender e pesquisar, que estão em domínio público ou são publicados com licença de propriedade intelectual que permita sua livre utilização, adaptação e distribuição⁸.

Em 2001, o *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, liberou grande parte de seus cursos na Internet⁹. Tal fato constituiu um grande marco na forma como Recursos Educacionais eram distribuídos e culminou no aumento da oferta de cursos livres e abertos por outras instituições.

A UNESCO, em 2002, frente a discussão que surgiu em torno dessa nova abordagem educacional, organizou o *1st Global OER Forum*¹⁰. Nesse momento, a expressão Recursos Educacionais Abertos passou a ser mais largamente adotada e popularizada.

2.2. DEFINIÇÃO DO CONCEITO

Pode-se dizer que o fato de possuírem licenças mais flexíveis e oferecerem a possibilidade de adaptação são características essenciais dos REAs. Contudo, é possível ir um pouco mais a fundo na análise dos termos que compõem o termo Recurso Educacional Aberto.

O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis traz a seguinte definição de recurso:

recurso. re-cur-so. sm. 1 Ato ou efeito de recorrer.
2 Invocação de ajuda, apoio ou socorro. 3 Meio de que se lança mão para vencer uma dificuldade ou um embaraço; venábulo. 4 FIG Qualquer coisa que possa servir de proteção ou acolhida; abrigo, refúgio.
5 REG (N.E.) Casa onde se alugam quartos para encontros amorosos; casa de tolerância. 6 JUR Meio de que se dispõe para recorrer de uma sentença judicial desfavorável¹¹.

8 Recursos Educacionais Abertos (REA). UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/open-educational-resources/>>. Acesso em: 15 maio 2018.

9 Recursos Educacionais Abertos (REA). UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/open-educational-resources/>>. Acesso em: 15 maio 2018.

10 Recursos Educacionais Abertos (REA). UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/open-educational-resources/>>. Acesso em: 15 maio 2018.

11 DICIONÁRIO. Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em:

Para a presente análise, interessa a terceira definição: a de recurso como meio. Nas palavras de Vilson Leffa, coordenador do sistema de autoria para a produção e montagem de Recursos Educacionais Abertos ELO.pro.br¹², “O recurso ocupa o espaço que está entre o sujeito e o objeto, entre o desejo e a gratificação e, na aprendizagem, entre o aluno e o conteúdo a ser internalizado”¹³.

Se o meio é utilizado para alcançar determinado fim, pode-se dizer que se trata de um instrumento. O instrumento potencializa um sujeito, possibilitando que faça algo que não poderia fazer sozinho. Um indivíduo, só pode ir até certo ponto, no momento em que atinge seu limite. A partir desse limite, só pode avançar com a ajuda de um instrumento.

Para o teórico russo Lev Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores entre o ser humano e o ambiente: os signos e o instrumento. É possível definir a importância do instrumento processo de aquisição de conhecimento da seguinte forma, em suas palavras:

A inclusão de uma ferramenta no processo comportamental [...] configura um número de novas funções relacionadas ao uso e controle da ferramenta dada [...] modifica o curso e os vários aspectos (intensidade, duração, ordem, etc.) de todos os processos mentais incluídos no ato instrumental, substituindo algumas funções por outras.¹⁴

O segundo termo por traz da sigla REA é o Educacional. Vilson Leffa explica o aspecto educacional do REA da seguinte forma:

Recurso educacional é aquele que exige do aluno um envolvimento experiencial; deixar, por exemplo, uma turma de alunos assistindo a um vídeo para cobrir a falta de um professor não transforma o vídeo

<<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=nejdA>>. Acesso em: 05 maio 2018.

12 ELO.pro.br – Electronic Language Organizer. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/quem-somos.php>>. Acesso em: 10 maio 2018.

13 LEFFA, Vilson J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-378, Agosto. 2016, p. 361. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200353&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 abr. 2018.

14 Texto de uma palestra proferida em 1930 na Academia Krupskaya de Educação Comunista. Ver: Vygotsky, Lev. *The Instrumental Method in Psychology*. Lev Vygotsky Archive. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>>. Acesso em: 5 maio 2018.

automaticamente em recurso educacional, mas um vídeo acoplado a um questionário, que os alunos devem responder e entregar ao professor já o é. Um romance, por si só, não é um recurso educacional, mas o será com perguntas intercaladas entre os capítulos ou como tema de discussão em uma sala de aula. A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (BAGNO, 2011), sem exercícios de fixação ou debate, não é um recurso educacional, mas o Manual de Sintaxe (MIOTO et al. 1999) o é¹⁵.

Na mesma obra em que define o conceito de recurso e o aspecto Educacional dos REAs, Leffa oferece uma fórmula “3A” para a definição do seu aspecto Aberto. De acordo com o referido pesquisador, o termo Aberto poderia ser explicado da seguinte forma: Abertura = Acesso + Adaptação.

De certo modo, a formula dos 3A parece relevante, uma vez que chama atenção para o fato da abertura não estar relacionada somente com o acesso, mas também com a possibilidade de adaptação. De outro, parece insuficiente, pois não deixa claro outras liberdades que são intrínsecas aos REA. Por esse motivo, decidiu-se por abordar o aspecto Aberto do Recurso Educacional por meio do conceito dos 4Rs.

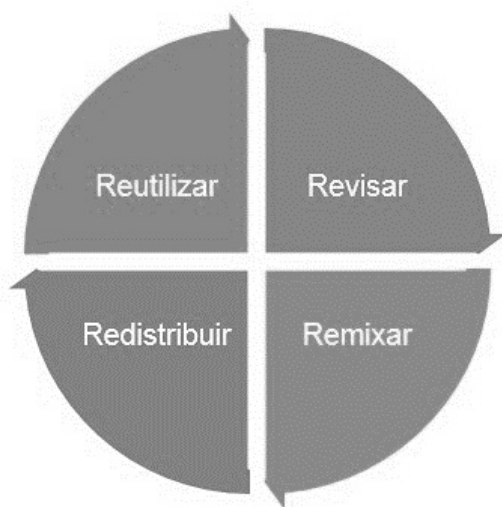
O conceito de 4Rs foi apresentado¹⁶ pelo acadêmico David Wiley¹⁷ em 2007 como representação de quatro liberdades que seriam essenciais em um REA: *Review, Reuse, Remix e Redistribute*. Esse conceito foi traduzido do inglês pelo projeto REA.br da seguinte forma:

15 LEFFA, Wilson J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-378, Agosto. 2016, p. 362. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0103-18132016000200353&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2018.

16 WILEY, David. Open Education License Draft. Disponível em: <<https://opencontent.org/blog/archives/355>>. Acesso em: 15 maio 2018.

17 Dr. David Wiley is Chief Academic Officer of Lumen Learning, an organization dedicated to increasing student success, reinvigorating pedagogy, and improving the affordability of education through the adoption of open educational resources by schools, community and state colleges, and universities. Mais informações em: David Wiley. Disponível em: <<https://davidwiley.org>>. Acesso em: 10 maio 2018.

Figura 1 – Liberdades essenciais em um REA.



Fonte: REA.net.br. Creative Commons - Atribuição 3.0 Brasil.

Descrevendo a imagem acima, (Re)usar se refere a liberdade de usar o original, ou a nova versão criada com base num outro REA; (Re)visar, compreende a liberdade de adaptar e melhorar os REA para uma necessidade específica; (Re)mixar: diz respeito à liberdade de combinar e fazer misturas e colagens de REA com outros REA para a produção de novos materiais; e, por fim, (Re)Distribuir: compreende a liberdade de fazer cópias e compartilhar o REA original e eventuais versões com alterações¹⁸.

Mais recentemente, David Wiley levantou a necessidade de um “quinto R”: *Retain* (guardar, em tradução livre). De acordo com o acadêmico, as editoras de livros estão deixando de lado a venda de conteúdo (transferência da propriedade) e passando a focar nos planos de assinatura (negociando somente o acesso), o que poderia ser considerado uma espécie de “ataque à propriedade pessoal”:

Quando você possui uma cópia, o editor perde completamente o controle sobre ela. Quando você se inscreve no conteúdo por meio de um serviço digital (como um serviço de aprendizado adaptável), o

18 O Compromisso do Acesso e o 5ºR . Portal REA.br Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/o-compromisso-do-acesso-e-o-5or/>>. Acesso em: 11 maio 2018.

editor obtém um controle completo e perfeito sobre você e seu uso do conteúdo. (tradução livre)¹⁹.

No importante artigo *The Access Compromise and the 5th R*²⁰, Wiley sustenta que houve uma época em que o acesso poderia se sobrepor a propriedade. Em um contexto histórico em que livros eram incrivelmente escassos e as novas cópias eram caras, fazia muito sentido focar na democratização do acesso aos livros por meio de bibliotecas, evitando a necessidade de adquiri-los.

No entanto, em um mundo onde livros, artigos de periódicos e outros recursos educacionais podem ser copiados e distribuídos instantaneamente e sem nenhum custo, não parece ser razoável limitar a liberdade das pessoas somente ao “acesso”. Deve-se, também, reivindicar a posse e a propriedade destes, como defende o autor em outro importante artigo sobre acesso e propriedade de recursos educacionais:

[...] podemos fornecer mais do que acesso livre e aberto aos materiais do curso - podemos fornecer cópias gratuitas dos materiais do curso para os alunos. Em um mundo onde os links quebram, os serviços são descontinuados e as organizações mudam os modelos de negócios, devemos fazer mais do que fornecer aos alunos acesso livre e irrestrito aos REA - também devemos oferecer a eles facilidade de download e facilidade de uso cópias de REA. Cópias que eles podem possuir e manter para sempre.²¹ (tradução livre)

Diante do conceito dos 5R é importante pontuar que, em suma, REA têm a ver com liberdades em relação a direitos, e não necessariamente com a sua gratuidade. É um equívoco comum pressupor que todo conteúdo disponibilizado gratuitamente é um REA.

Essa confusão provavelmente tem origem na mistura dos conceitos de “acesso gratuito” (em inglês “*free access*”) e do conceito de “acesso aberto”

19 WILEY, David. *The Access Compromise and the 5th R*. Disponível em: <<https://opencontent.org/blog/archives/3221>>. Acesso em: 11 maio 2018.

20 WILEY, David. *The Access Compromise and the 5th R*. Disponível em: <<https://opencontent.org/blog/archives/3221>>. Acesso em: 11 maio 2018.

21 WILEY, David. *Disappearing Ink, Textbook Affordability, and Ownership*. Disponível em <<https://opencontent.org/blog/archives/3192>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

(em inglês “*open access*”). Existem conteúdos que são gratuitos, mas por não permitirem as cinco liberdades, não podem ser considerados REAs. De outro lado, também existem REA que podem ser distribuídos de forma onerosa - como na hipótese de um livro que tem sua versão online disponibilizada de forma gratuita mas que possui versão impressa paga.

Por mais que os Recursos Educacionais Abertos sejam frequentemente citados como um movimento de uma comunidade internacional impulsionado pela Internet²², pode-se dizer que ele não é necessariamente dependente de desenvolvimentos tecnológicos.

2.3. O MOVIMENTO REA

Conforme foi abordado nos itens anteriores, o primeiro uso do termo Recursos Educacionais Abertos tem sido associado a uma conferência realizada pela UNESCO em 2002. Momento em que o movimento ganhava força com a liberação de grande parte dos cursos do MIT na internet²³. Na ocasião, os participantes da conferência expressaram grande entusiasmo em desenvolver, juntos, um recurso educacional universal, disponível para toda a humanidade, a ser referido a partir de então como Recursos Educacionais Abertos²⁴.

Em outubro de 2003, com o apoio de 70 universidades e do Ministério da Educação da China, foi criado o China Open Resources for Education (CORE)²⁵. O objetivo era melhorar a qualidade do ensino superior Chinês por meio da utilização de Recursos Educacionais Abertos do MIT e de outras universidades de ponta.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), publicou em 2007, um estudo sobre REA intitulado *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*²⁶. O estudo relevou que em janeiro

22 RECURSOS Educacionais Abertos. Rede Campus Virtual de Saúde Pública (OPAS/OMS). Disponível em: <<http://brasil.campusvirtualsp.org/recursos-educacionais-abertos>>. Acesso em: 11 maio 2018.

23 D'ANTONI, Susan. Open Educational Resources: reviewing initiatives and issues. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 2009, V. 24 N.1, p. 3-10. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680510802625443?need-Access=true>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

24 Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries, UNESCO, Paris, 1-3 July 2002: final report. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

25 WANG, Chunyan; ZHAO, Guodong. Open Educational Resources in the People's Republic of China: Achievements, Challenges and Prospects for Development. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow, 2011, p. 65. Disponível em: <<https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214700.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

26 OECD. *Giving Knowledge for Free: the Emergence of Open Educational Resources*. OECD/ CERI Report, 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/ceri/38851849.pdf>>.

daquele ano, havia mais de 3.000 cursos de mais de 300 universidades que eram baseados em Recursos Educacionais Abertos²⁷.

Há autores²⁸ que apontam o lançamento do serviço iTunes U em 2007 como sendo um fato relativamente importante no movimento de REA. Tal importância se relaciona com a possibilidade de utilização da plataforma como meio de distribuição de conteúdo educacional gratuito, proveniente de universidades, bibliotecas, museus e instituições de todo o mundo²⁹.

Da mesma forma, o Youtube EDU³⁰, lançado alguns anos depois, também é encarado como um grande passo em iniciativas abertas voltadas para a educação³¹. Nesse ponto, é importante ressaltar que tais iniciativas devem ser encaradas com olhar crítico das cinco liberdades essenciais do REA estabelecidas por David Wiley.

No Brasil, a Fundação Getulio Vargas (FGV) foi a primeira instituição a ser membro do *Open Education Consortium* (OEC), um consórcio de instituições de ensino que disponibilizam conteúdos e materiais didáticos sem custo, pela Internet. Em 2011, a FGV venceu a primeira edição do OCW *People's Choice Awards*, ocasião em que foi considerada uma das melhores iniciativas dentro do consórcio³².

Outra iniciativa brasileira pautada em Recursos Educacionais Abertos que se consolidou foi a REA.br³³. O projeto teve início, em 2008, com a visita de uma delegação internacional ao Ministério da Educação e com a realização de eventos de conscientização em São Paulo e Brasília. Atualmente é apoiado pelo Instituto Educadigital, pela Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo,

Acesso em: 11 maio 2018.

27 OECD. Giving Knowledge for Free: the Emergence of Open Educational Resources. OECD/CERI Report, 2007, p. 2. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/ceri/38851849.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.

28 Lu, Z. X., & Zhang Y. iTunes U and the construction of open educational resources. Achievements in Engineering Materials, Energy, Management and Control Based on Information Technology, Pts 1 and 2, 2011, Disponível em: <<https://oerknowledgecloud.org/content/itunes-u-and-construction-open-educational-resources>>. Acesso em: 11 maio 2018.

29 ITUNES U alcança a marca de 1 bilhão de downloads. Portal G1 de Notícias, São Paulo, 28 fev. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/02/itunes-u-alcanca-marca-de-1-bilhao-de-downloads.html>>. Acesso em: 12 maio 2018.

30 Plataforma YouTube Edu! Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8Ajlwg/about>. Acesso em: 12 maio 2018.

31 YouTube EDU Launches, So Go Learn Something. Disponível em: <<https://techcrunch.com/2009/03/26/youtube-edu-launches/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

32 FGV Online vence OCW People's Choice Awards na categoria de programa mais inovador. Portal FGV, 27 dez. 2011. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/noticias/fgv-online-vence-ocw-peoples-choice-awards-categoria-programa-mais-inovador>>. Acesso em: 12 maio 2018.

33 Portal REA.br. Disponível em: <<http://www.rea.net.br>>. Acesso em: 12 maio 2018.

pela UNESCO e outras instituições. Internacionalmente, o projeto REA.br **é financiado pelo Open Society Foundations**³⁴.

O portal do projeto REA.br possui um FAQ³⁵ bastante completo: **são mais de 30 textos que abordam desde** os conceitos mais básicos de direito autor até referências sobre modelos de negócios abertos. Tais orientações são particularmente úteis para orientar tanto profissionais quanto instituições que pretendem implementar REA em suas aulas.

Há também, no portal REA.br, uma listagem de iniciativas REA³⁶ brasileiras. Na referida lista, pode-se notar que a maior parte dos projetos **é representada por** repositórios, os quais oferecem conteúdo das mais diversas disciplinas. Nesse ponto cabe ressaltar que, das iniciativas REA elencadas no portal, poucas delas estão ligadas à escolas particulares (na lista, os colégios Dante³⁷ e Visconde de Porto Seguro³⁸ **são os que** mais se destacam). Também não há menção de iniciativas especializadas em ensino de línguas estrangeiras (há apenas iniciativas para a alfabetização de jovens e adultos, como o livro Aprender para Contar³⁹).

Iniciativas brasileiras de ensino de línguas estrangeiras com base em Recursos Educacionais Abertos tem sido pouco divulgadas para o público em geral. Um projeto que não consta na listagem do REA.br mas que é bastante interessante chama-se ELO⁴⁰. De acordo com os autores do projeto, o ELO, é um sistema de autoria para a produção e montagem de REA voltados especialmente para o ensino de línguas. Com o ELO seria possível montar atividades em uma série de formatos, tais como quiz, jogo da memória e hipertexto⁴¹.

34 História. Portal REA.br. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/historia/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

35 Perguntas Frequentes. Portal REA.br. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/faq/>>. Acesso em: 11 maio 2018.

36 Iniciativas REA. Portal REA.br. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/iniciativas-rea/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

37 REA Dante. Colégio Dante. Disponível em: <<https://www2.colegiodante.com.br/rea/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

38 REA Porto Seguro. Open Education Consortium. Disponível em: <<http://oec.portoseguro.org.br/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

39 Aprender para Contar. Disponível em: <<http://www.educadigital.org.br/eja/baixe-e-leia/>>. Acesso em: 21 maio 2018.

40 ELO – Ensino de Línguas OnLine. Disponível em: <<http://elo.pro.br/>>. Acesso em: 21 maio 2018.

41 ELO.pro.br – Electronic Language Organizer. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/quem-somos.php>>. Acesso em: 10 maio 2018.

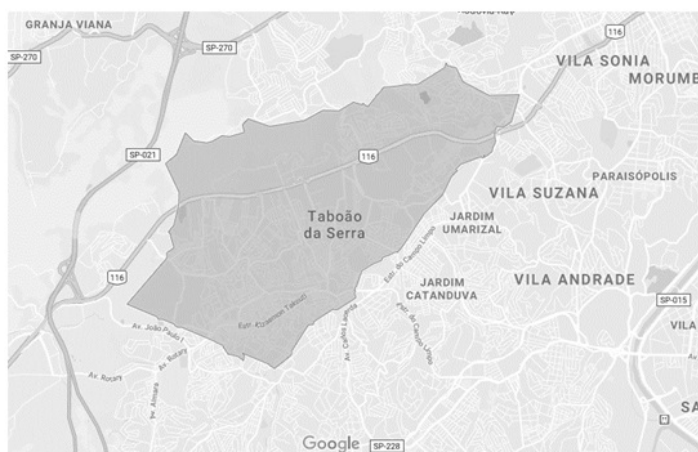
3. ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE REA NA ESCOLA DE IDIOMAS BLACKMAN

Diante da discussão sobre o conceito e a aplicação dos Recursos Educacionais Abertos, optou-se por analisar o caso de uma escola que utiliza tal abordagem. A escolha da instituição deu-se, principalmente, por conta do contexto regional em que ela está inserida e pela disposição de sua administração em fornecer informações relevantes ao presente estudo.

3.1. CONTEXTO REGIONAL DA ESCOLA BLACKMAN

A Escola de Idiomas Blackman é uma instituição de ensino localizada no município de Taboão da Serra que, por sua vez, faz parte da Zona Sudoeste da Região Metropolitana de São Paulo.

Figura 2 – Mapa de Taboão da Serra.



Fonte: Google Maps, 15 maio 2018.

De acordo com dados estruturados pelo portal Atlas Brasil⁴², em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Taboão da Serra era 0,769. A maior dimensão do IDHM do município foi a Longevidade, com índice de 0,863, seguida de Renda, com índice de 0,742, e, por último, a Educação, com índice de 0,710.

42 Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2018.

Quadro 1 – IDH de Taboão da Serra.Fonte: PNUD, Ipea e FJP.

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes Taboão da Serra – SP			
IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,351	0,557	0,710
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	36,51	48,71	65,29
% de 5 a 6 anos na escola	39,68	71,89	93,16
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	54,59	76,19	87,00
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	28,62	56,49	65,72
% de 18 a 20 anos com médio completo	14,68	33,42	50,04
IDHM Longevidade	0,718	0,810	0,863
Esperança de vida ao nascer	68,08	73,59	76,79
IDHM Renda	0,705	0,724	0,742
Renda per capita	643,54	722,69	812,19 ⁴³

Dados do portal Atlas Brasil sobre Taboão da Serra também apontam que, em 2010, a proporção de crianças com idade entre 5 e 6 anos na escola era de 93,16%. No mesmo ano, a proporção de crianças com idade entre 11 e 13 anos cursando os anos finais do ensino fundamental era 87%; a proporção de jovens com idade entre 15 e 17 anos que possuíam ensino fundamental completo era de 65,72%; e a proporção de jovens com idade entre 18 e 20 anos com ensino médio completo era de 50,04%⁴³. Dos jovens adultos com idade entre 18 e 24 anos, 15,83% cursavam o ensino superior em 2010. Ou seja, a probabilidade do jovem de Taboão da Serra estar matriculado em uma instituição de ensino diminui consideravelmente conforme a sua idade.

No ano de 2010, considerando-se a população de Taboão da serra com 25 anos ou mais de idade, 4,87% eram analfabetos, 61,08% tinham o ensino

43 Taboão da Serra. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/4355>. Acesso em: 15 maio 2018.

fundamental completo, 41,81% possuíam o ensino médio completo e somente 11,18%, o superior completo⁴⁴.

Figura 3 – Escolaridade da população de Taboão da Serra.

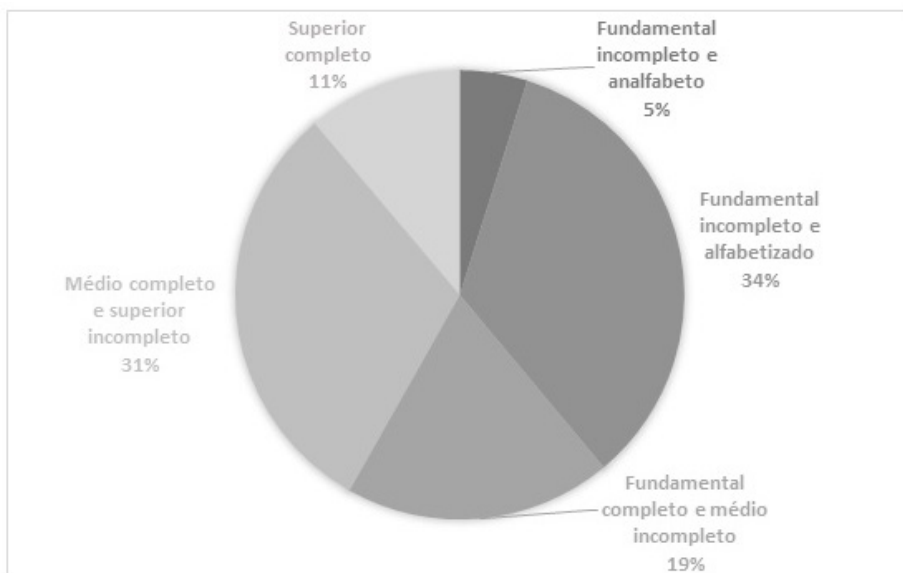


Gráfico elaborado com dados do PNUD, Ipea e FJP de 2010.

É importante vislumbrar os indicadores de educação em Taboão da Serra sob a perspectiva da desagregação por cor. Em 2010, a parcela de brancos analfabetos no município era quase duas vezes menor do que a de negros.

44 Taboão da Serra. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/4355>. Acesso em: 15 maio 2018.

Figura 4 – Escolaridade da população declaradamente branca de Taboão da Serra.

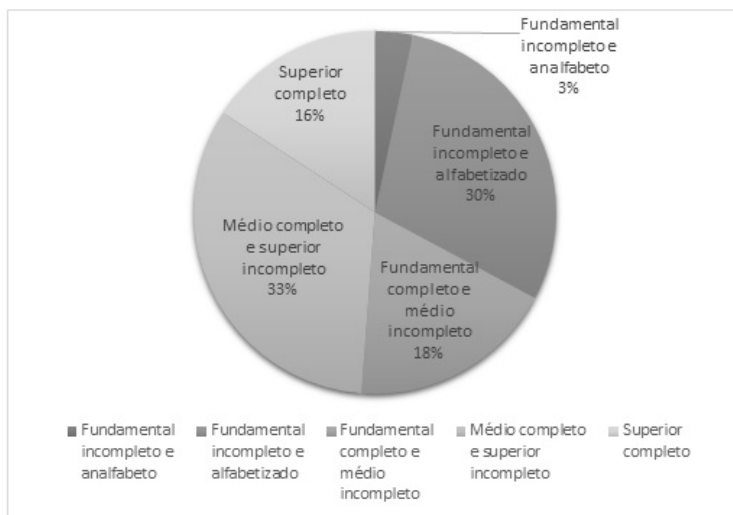


Gráfico elaborado com dados do PNUD, Ipea e FJP de 2010.

Em oposição, havia mais que o dobro de pessoas declaradamente brancas com diploma universitário. A porcentagem de negros com ensino superior em 2010 era de 6,14%, enquanto que a parcela de brancos era de 15,78%.

Figura 5 – Escolaridade da população declaradamente negra de Taboão da Serra.

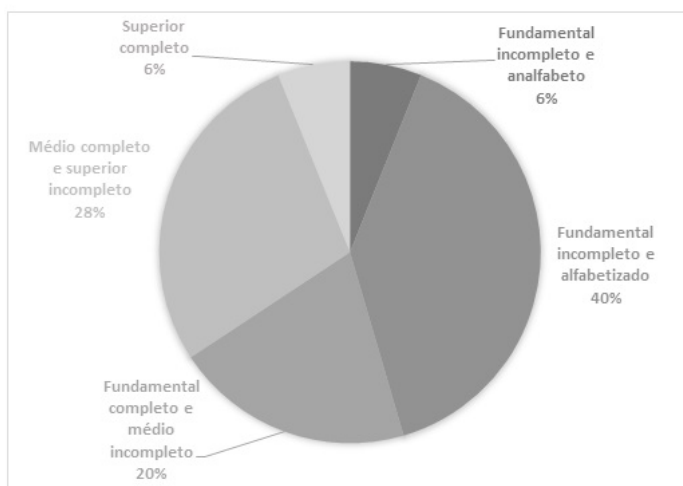


Gráfico elaborado com dados do PNUD, Ipea e FJP de 2010.

3.2. A IMPLEMENTAÇÃO DE UM MODELO DE NEGÓCIO BASEADO EM REA NA ESCOLA BLACKMAN

De forma preliminar, cumpre ressaltar que as informações sobre a escola foram obtidas por meio de entrevistas realizadas em abril e maio de 2018. Os respondentes fazem parte da administração e do corpo docente da instituição.

Em um mapeamento inicial, realizado pela administração da Blackman Idiomas um pouco antes do início de suas atividades, em 2015, constatou-se que a rede particular de ensino de idiomas do município era majoritariamente formada por franquias de grandes conglomerados educacionais. Empresas que possuíam como fonte de lucro precípua a venda de materiais de ensino impressos.

Tais materiais educacionais geralmente são desenvolvidos em outras regiões do mundo, desconsiderando a necessidade de se adaptar o ensino às peculiaridades de regiões como a de Taboão da Serra. Sobre a adaptabilidade do material de ensino de idiomas, Nelson Torres, tradutor e professor com importantes publicações na área, asseverou:

[...] o público visado pelos livros-texto made in England ou made in the USA é o mundo inteiro, pois o inglês, a cada dia que passa, mais e mais se impõe como língua universal. O mesmo livro, portando, é vendido e usado no Japão, na Argentina, na Turquia, na Itália, no Brasil, no Paquistão etc. Assim, não leva em conta as peculiaridades dos diversos idiomas, nem as dificuldades específicas que japoneses, argentinos, turcos, italianos, brasileiros, paquistaneses e tantos outros encontram em se adaptar às estruturas e às peculiaridades da língua inglesa⁴⁵.

Diante desse modelo mais clássico de ensino de línguas, pautado em materiais caros, pensados para outras necessidades, despontou uma questão para a administração da escola Blackman: há espaço para um novo modelo de educação pautado na abundância ao invés da escassez? Esse modelo seria viável?

O discurso contemporâneo muitas vezes cria uma associação entre o movimento de popularização das novas tecnologias e a ideia de “falência” da

45 TORRES, Nelson. Gramática prática na língua inglesa: o inglês descomplicado. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 5.

escola tradicional⁴⁶. Faz tanto sentido para alunos da atual geração de “nativos digitais” pagar duzentos reais em um material que pode ser facilmente encontrado na web? Como criar uma escola que supra as necessidades dessas pessoas?

Em um importante debate⁴⁷ entre Seymour Papert e Paulo Freire, Papert diz que no modelo de escola tradicional o aluno deixa de aprender e é obrigado a aceitar ser ensinado. O pesquisador, que trabalhou com Jean Piaget, sustenta que a postura ativa que uma criança tem, de construir o saber por meio da exploração e experimentação, é substituída, no modelo clássico de escola, por uma postura passiva, de expectador.

Na mesma ocasião, Paulo Freire diz não entender como alguém pode dizer que está aprendendo sem estar ensinando, ressaltando o seguinte:

Eu constato que a escola está péssima. [...] Pra mim a questão não é acabar com ela, mas sim muda-la completamente. É, radicalmente, fazer com que nasça dela – de um corpo que não mais corresponda a verdade tecnológica do mundo – um novo ser. Tão atual quanto a tecnologia. [...] pôr a escola à altura de seu tempo, e isso não significa soterrá-la, sepultá-la. Mas sim refazê-la⁴⁸.

De acordo com a administração da Escola Blackman, ao depararem com todas essas questões supramencionadas, optou-se, por um novo modelo de educação. Um modelo baseado em Recursos Educacionais Abertos. O objetivo foi transformar a escola em um nó criador de conteúdo e difusor de conhecimento, com os alunos e professores ocupando papel central no processo.

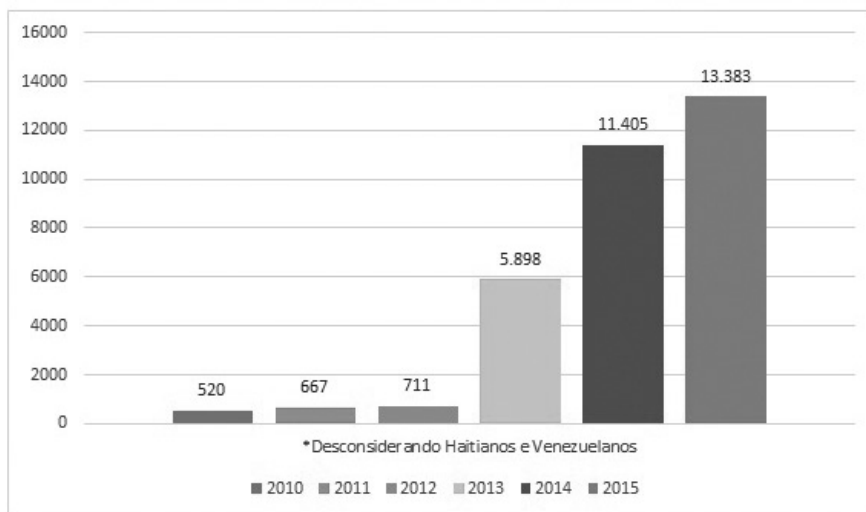
Em 2015, quando foi iniciado o processo seletivo para a contratação da primeira equipe de professores, o Brasil passava por um “boom” no número de imigrantes refugiados – como é possível notar na figura abaixo.

46 Por que a escola tradicional não funciona mais? Disponível em: <<http://novosalunos.com.br/por-que-a-escola-tradicional-nao-funciona-mais>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

47 UM Encontro Inesquecível entre Paulo Freire e Seymour Papert. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FnVCyL9BwS8>>. Acesso em: 16 maio 2018.

48 UM Encontro Inesquecível entre Paulo Freire e Seymour Papert. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FnVCyL9BwS8>>. Acesso em: 16 maio 2018.

Figura 6 – Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil.



Fonte: Acnur⁴⁹, ano de 2017.

Muitos desses refugiados vinham da África e do Haiti. Pessoas que deixavam as suas regiões por conta de perseguições em razão de raça, religião ou opiniões políticas. Por mais que fossem fluentes em Inglês ou Francês, não conseguiam ser inserir no mercado de trabalho formal brasileiro⁵⁰. Diante desses desafios, a administração da escola Blackman considerou uma grande oportunidade oferecer um espaço onde essas pessoas pudessem contar suas histórias e ao mesmo tempo ensinar seus idiomas.

Por esse motivo, optou-se por batizar o projeto como Escola de Idiomas Blackman. Um nome, até então, carregado de estigmas e relacionado com uma série de exclusões sociais. Mas que, a partir daquele momento, faria parte de um projeto que pretendia o contrário: educar para incluir e transformar.

Da mesma forma que os Recursos Educacionais Abertos permitiram, desde o começo, que os professores mixassem o material das aulas com um pouco da

49 Ministério da Justiça. Refugiados em números. 3. ed. 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuum-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf>. Acesso em: 19 maio de 2018.

50 Empregadores têm preconceito e pouca abertura a refugiados. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/tf_carreira/2017/09/03/tf_carreira_interna,623050/empregadores-tem-preconceito-e-pouca-abertura-a-refugiados.shtml>. Acesso em: 7 abr. 2019.

sua história, os REA também possibilitaram que os alunos compartilhassem a sua visão de mundo.

Se a Escola de Idiomas Blackman fosse baseada em um modelo de educação mais clássico (como o modelo bancário⁵¹), por mais que houvesse discussões, talvez o produto destas seria perdido ao fim das aulas. Mas como um dos seus pilares foi o conceito de REA, tanto os professores quanto os alunos são estimulados a (re)criar e (re)mixar, assumindo o papel de protagonistas no processo de aprendizagem. Esse modelo alternativo possui grande alinhamento com os ideais de Paulo Freire:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes [...] a educação libertadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível⁵².

De acordo com a administração da escola, ajudar os professores a desenvolver esse diferente conceito de coautoria e criação colaborativa foi um dos maiores desafios. Em outras instituições de ensino, os professores geralmente montam as suas aulas e não compartilham os seus materiais com os outros educadores, pois acreditam que aquele conhecimento que criaram, de certa forma, é deles. De outro lado, na Escola Blackman, sempre buscou oferecer ferramentas para que fosse desenvolvida uma cultura de compartilhamento.

Sobre a questão do compartilhamento, cabe ressaltar que há uma série de repositórios que permitem que professores compartilhem conteúdos de aulas por meio da Internet. Um exemplo de plataforma que permite o compartilhamento de recursos educacionais na Internet é o Portal do Professor⁵³. Lançado em 2008 com o apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia, uma de suas funções, de acordo com instruções contidas no próprio sistema, é:

51 FREIRE, Paulo. "Educação 'Bancária' e Educação Libertadora", IN: PATTO, Maria Helena (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-77.

52 FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 78.

53 MEC. Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.

[...] comunidade de aprendizagem onde os professores de todo o País podem compartilhar suas ideias, propostas, sugestões metodológicas para o desenvolvimento dos temas curriculares e para o uso dos recursos multimídia e das ferramentas digitais. Espera-se com este espaço criar um intercâmbio de experiências para o desenvolvimento criativo de novas estratégias de ensino e aprendizagem. As atividades disponíveis nesta área são sugestões de professores, em uma proposta colaborativa. Qualquer pessoa pode acessar as sugestões, deixar comentários, classificá-las ou baixá-las para a sua máquina pessoal⁵⁴.

A Escola de Idiomas Blackman é uma instituição de ensino privada e, por esse motivo, depende de lucro para continuar com as suas operações. Contudo, pode-se dizer que o fato de uma instituição depender de lucro não impede que se busque um impacto social positivo. É completamente possível desenvolver um modelo de negócio que, ao mesmo tempo, inclua aqueles que geralmente são postos à margem da nossa sociedade e que seja economicamente viável.

Andreia Inamorato, pesquisadora e consultora na área de tecnologias educacionais, observou o seguinte sobre a sustentabilidade financeira de modelos de negócios baseados em REA:

[...] com o avanço das tecnologias educacionais e o surgimento das licenças livres, as IES se encontram hoje num momento de transformação no qual não somente as tecnologias de aprendizagem necessitam ser atualizadas, como também as práticas pedagógicas e os modelos de gestão e de negócio. Percebe-se que há oportunidades para a prestação de serviços acompanhando a produção dos recursos educacionais abertos, o que ajudaria a garantir a sustentabilidade financeira das iniciativas institucionais de REA ao mesmo tempo que o empreendedorismo social⁵⁵.

54 O que os professores podem fazer no Portal? Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.

55 SANTOS, Andreia Inamorato dos. O valor agregado nos Recursos Educacionais Abertos: oportunidades de Empreendedorismo e inovação nas IES particulares brasileiras. Teccogs.

A disponibilização de tais Recursos Educacionais para “alunos não pagantes” não constitui estratégia antieconômica. Com o compartilhamento de conteúdo educacional produzido na escola, alunos que ainda não se matricularam podem ser impactados pela qualidade do material e decidirem por frequentá-la.

4. CONCLUSÕES

Um dos objetivos globais definidos durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em 2015 é promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. No Brasil, a Constituição Federal reconhece que a educação é direito de todos, cabendo ao Estado e também à sociedade promovê-la e incentivá-la.

Uma das formas de ampliar o acesso a uma educação de qualidade que têm sido propostas nos últimos anos é a adoção de Recursos Educacionais Abertos. A sua principal inovação é representada pela flexibilidade de suas licenças, que permitem um uso pautado no conceito de 4R: (re)usar, (re)visar, (re)mixar e (re) distribuir.

De acordo com os seus difusores, os benefícios da implementação de Recursos Educacionais Abertos são inúmeros. As vantagens vão desde a facilitação do acesso ao conhecimento; incentivo à práticas de colaboração, participação e compartilhamento; até aumento da produção de conteúdos locais.

Felizmente o movimento REA vem conquistado um espaço relevante na sociedade. Grandes instituições de ensino, como a Fundação Getúlio Vargas e o Colégio Dante Alighieri, já estão adotando políticas de fomento aos Recursos Educacionais Abertos.

Na presente análise foi abordado o caso de uma instituição que oferece o ensino de idiomas por meio de REA. Um dos maiores desafios enfrentados pela instituição foi trazer para os professores que vinham de outras escolas esse diferente conceito de coautoria e criação colaborativa. O compartilhamento do conhecimento gerado dentro da escola para aqueles que não estavam matriculados também foi relatado como uma grande dificuldade.

Independentemente das dificuldades e desafios, é importante sublinhar que um modelo de educação baseado em Recursos Educacionais Abertos é viável. A Implementação de uma política de fomento a REA em grande parte das vezes não representa um custo extra para as instituições de ensino. Também não deve ser vista como antieconômica.

Dessa forma, pode-se afirmar que os Recursos Educacionais Abertos constituem sim uma forma de democratizar o acesso a uma educação de qualidade. E, mais do que isso, representam importante instrumento (des)invisibilização, permitindo que qualquer pessoa possa ocupar papel central na produção e disseminação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Aprender para Contar. Disponível em: <<http://www.educadigital.org.br/eja/baixe-e-leia/>>. Acesso em: 21 maio 2018.
- Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.
- D'ANTONI, Susan. Open Educational Resources: reviewing initiatives and issues. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 2009, V. 24 N.1, p. 3-10. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680510802625443?needAccess=true>>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- DICIONÁRIO. *Michaelis*: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=nejdA>>. Acesso em: 5 maio 2018.
- ELO.pro.br – Electronic Language Organizer. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/quem-somos.php>>. Acesso em: 10 maio 2018.
- ELO – Ensino de Línguas OnLine. Disponível em: <<http://elo.pro.br/>>. Acesso em: 21 maio 2018.
- Empregadores têm preconceito e pouca abertura a refugiados. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/tf_carreira/2017/09/03/tf_carreira_interna,623050/empregadores-tem-preconceito-e-pouca-abertura-a-refugiados.shtml>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- FGV Online vence OCW People's Choice Awards na categoria de programa mais inovador. Portal FGV, 27 dez. 2011. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/noticias/fgv-online-vence-ocw-peoples-choice-awards-categoria-programa-mais-inovador>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- FREIRE, Paulo. “Educação ‘Bancária’ e Educação Libertadora”, IN: PATTO,

- Maria Helena (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-77.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 78.
- Iniciativas REA. *Portal REA.br*. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/iniciativas-rea/>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- ITUNES U alcança a marca de 1 bilhão de downloads. *Portal G1 de Notícias*, São Paulo, 28 fev. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/02/itunes-u-alcanca-marca-de-1-bilhao-de-downloads.html>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- LEFFA, Vilson J.. Um outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-378, Agosto. 2016, p. 382. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200353&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2018.
- LU, Z. X.; ZHANGY. iTunes U and the construction of open educational resources. *Achievements in Engineering Materials, Energy, Management and Control Based on Information Technology*, Pts 1 and 2, 2011, Disponível em: <<https://oerknowledgecloud.org/content/itunes-u-and-construction-open-educational-resources>>. Acesso em: 11 maio 2018.
- Ministério da Justiça. Refugiados em números. 3. ed. 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf>. Acesso em: 19 maio de 2018.
- MEC. Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 18 maio 2018. O Compromisso do Acesso e o 5ºR . Portal REA.br Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/o-compromisso-do-acesso-e-o-5or/>>. Acesso em: 11 maio 2018.
- OECD. Giving Knowledge for Free: the Emergence of Open Educational Resources. *OECD/CERI Report*, 2007, p. 2. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/ceri/38851849.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.
- O que os professores podem fazer no Portal? Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.
- ONU. Declaração do Milênio. Nova York, 6 a 8 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>>. Acesso em: 01 maio 2018.
- _____. Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. 17 Objetivos para Transformar Nosso Mundo. Disponível em: <<https://>>

- nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/> Acesso em: 01 maio 2018.
- _____. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>> Acesso em: 01 maio 2018.
- Paraisópolis: uma favela encravada no Morumbi, junto a mansões e condomínios de luxo. *Geografia em foco*. São Paulo, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://marlivieira.blogspot.com.br/2015/06/paraisopolis-e-os-limites-da-segregacao.html>>. Acesso em: 12 maio de 2018.
- Perguntas Frequentes. *Portal REA.br*. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/faq/>>. Acesso em: 11 maio 2018.
- Plataforma YouTube Edu! Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8AjIwg/about>. Acesso em: 12 maio 2018.
- Por que a escola tradicional não funciona mais? Disponível em: <<http://novosalunos.com.br/por-que-a-escola-tradicional-nao-funciona-mais>>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- Portal REA.br*. Disponível em: <<http://www.rea.net.br>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- REA Dante. Colégio Dante. Disponível em: <<https://www2.colegiodante.com.br/rea/>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- REA Porto Seguro. *Open Education Consortium*. Disponível em: <<http://oec.portoseguro.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- Recursos Educacionais Abertos (REA). *UNESCO*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/open-educational-resources/>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- RECURSOS Educacionais Abertos. Rede Campus Virtual de Saúde Pública (OPAS/OMS). Disponível em: <<http://brasil.campusvirtualsp.org/recursos-educacionais-abertos>>. Acesso em: 11 maio 2018.
- SANTOS, Andreia Inamorato dos. O valor agregado nos Recursos Educacionais Abertos: oportunidades de Empreendedorismo e inovação nas IES particulares brasileiras. *Teccogs*. n. 7, 156 p, jan.-jun., 2013. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/1-valor_agregado_recursos_educacionais_abertos-andreia_inamorato_santos.pdf>. Acesso em: 7 abr. de 2019.
- Taboão da Serra. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/4355>. Acesso em: 15 maio 2018.
- TORRES, Nelson. Gramática prática na língua inglesa: o inglês descomplicado. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 5.

- UM Encontro Inesquecível entre Paulo Freire e Seymour Papert. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FnVCyL9BwS8>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- VYGOTSKY, Lev. The Instrumental Method in Psychology. Lev Vygotsky Archive. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>>. Acesso em: 5 maio 2018.
- WANG, Chunyan; ZHAO, Guodong. Open Educational Resources in the People's Republic of China: Achievements, Challenges and Prospects for Development. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow, 2011, p. 65. Disponível em: <<https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214700.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- WILEY, David. Open Education License Draft. Disponível em: <<https://opencontent.org/blog/archives/355>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- _____. The Access Compromise and the 5th R. Disponível em: <<https://opencontent.org/blog/archives/3221>>. Acesso em: 11 maio 2018.
- _____. Disappearing Ink, Textbook Affordability, and Ownership. Disponível em <<https://opencontent.org/blog/archives/3192>>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- YouTube EDU Launches, So Go Learn Something. Disponível em: <<https://techcrunch.com/2009/03/26/youtube-edu-launches/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

DE MODELOS DE POLÍTICAS A MODELOS DE NEGÓCIOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Jamila Venturini

1. INTRODUÇÃO

No texto que se segue busco apresentar um breve histórico das políticas educativas de inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas escolas da América Latina e do Brasil desde os primeiros experimentos realizados pela comunidade acadêmica, fortemente influenciada pelas teorias construtivistas nos anos 1960 e 1970, até sua institucionalização e evolução em propostas baseadas no chamado “modelo 1:1”, que marcou as primeiras décadas do século XXI. Ao final, a partir do modelo de análise proposto por Dughera (2015) e da compreensão de que uma série de fatores externos contribui para impulsionar a adoção das TIC nas escolas, busco identificar como interesses comerciais podem se associar aos distintos eixos das políticas identificadas ao longo do capítulo.

Cabe ressaltar que o histórico descrito a seguir consiste em uma aproximação inicial das políticas de alguns países latino-americanos a partir de fontes secundárias e não se constitui como uma evolução linear. As reformas impulsionadas por propostas de inserção das tecnologias na escola permearam todo o século XX, quando é possível se observar uma sucessão de agentes dos setores público e privado, acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, pais etc., entusiasmados com o potencial revolucionário das mais novas tecnologias da época (CUBAN, 1986). Foram várias as propostas e políticas que – com mais ou menos sucesso – buscaram explorar usos educacionais do cinema, rádio, televisão e, recentemente, dos computadores e internet. As propostas de uso pedagógico do cinema, por exemplo, chegaram ao Brasil já nos anos 1920 com os intelectuais da chamada Educação Nova, que propunham uma série de reformas educacionais (VENTURINI, 2010). Como ressalta Morettin, a compreensão do que seria um cinema educativo por esse grupo refletia uma ideia de educação

e pedagogia na qual o aluno é tido como “um receptáculo vazio, pronto para receber os ‘bons’ ensinamentos e amoldar-se àquilo que a ‘sociedade’ dele espera” (MORETTIN, 1995, p. 15).

Diante desse contexto, esta narrativa parte da premissa de que as tecnologias não carregam um sentido ou função intrínseca e previamente definida na sociedade. Ao contrário, elas podem ser atribuídas de sentido de acordo com uma conjunção de fatores em cada período histórico e contexto específico. Além disso, como notam Burbules e Callister (2000), as percepções e usos das TIC resultam de formações culturais e históricas particulares e estão em constante e acelerada mutação, dado o caráter auto-reflexivo dessas tecnologias, ou seja, o fato de que seu desenvolvimento e inovação são fortemente impulsionados pela disseminação do seu uso e a ressignificação de suas possibilidades e objetivos¹.

Ao identificar as políticas implementadas na região nos últimos, portanto, busco refletir sobre o intenso jogo de forças e interesses presente nas discussões sobre as políticas de introdução das TIC no âmbito escolar e como eles puderam ser mais ou menos exitosos em cada período e país.

2. POLÍTICAS DE INCORPORAÇÃO DAS TIC NAS ESCOLAS DA AMÉRICA LATINA: ANOS 1980 E 1990

As primeiras experiências com o uso de TIC na educação na América Latina podem ser localizadas nos anos 1980, quando iniciativas isoladas em algumas escolas testavam o uso da linguagem LOGO² com crianças e jovens (MORALES, 2015). Essas iniciativas, que começam timidamente, se expandiram na década de 90 em um momento marcado pelo otimismo em relação às novas tecnologias e a crença de que elas poderiam potencializar a transformação da educação gerando

1 Os autores notam como todas as tecnologias têm a capacidade de alterar as percepções das pessoas sobre seus usos possíveis, desejáveis ou considerados necessários. Como as novas tecnologias têm como objeto principal a informação, elas estão continuamente re-inventando as percepções de seus usos e propósitos. Assim, os futuros desenvolvimentos dessas tecnologias são praticamente inconcebíveis de antemão dado não só a velocidade e complexidade das mudanças nesse campo e seu caráter autorreflexivo, mas também o fato de que sua evolução depende da evolução das nossas capacidades de imaginação (BURBULES; CALLISTER, 2000, p. 14).

2 O LOGO é uma linguagem de computação desenvolvida em 1967 a partir de princípios do construtivismo para ensinar crianças a programar. Ela permite se desenvolver atividades em matemática, língua, música, robótica, telecomunicações e ciências e a criação de simulações, apresentações multimídia e jogos. A filosofia do LOGO é considerada centrada na criança, centrada no aprendiz, progressiva, ativa e baseada em projetos. Informações da Logo Foundation disponíveis em: <<http://el.media.mit.edu/logo-foundation/index.html>>. Acesso em: 19 abr. de 2018.

inovação, modernização e melhoria na qualidade educativa (MOGUILLANSKY; FONTECOBA; LEMUS, 2016).

Do ponto de vista institucional, a convocação de uma Conferência Regional de Ministros de Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados da América Latina e Caribe, convocada pela Unesco em 1979, é considerada um marco e foi decisiva em propor uma agenda de reformas educativas para a região a partir de uma compreensão da escola como formadora de trabalhadores para o novo mercado de trabalho (MORALES, 2015). Nesse contexto, a introdução das TIC nas escolas assume, segundo Morales (2015), um papel fundamental para as transformações previstas, tanto do ponto de vista administrativo, quando pedagógico.

[...] se desde a década de setenta a educação adquiria um novo perfil de acompanhamento das modalidades da produção econômica a nível planetário, que empurraram os processos de reforma educativa, a incorporação das TIC deveria fortalecer a educação a partir de um eixo institucional (tornar mais eficiente a administração escolar, a geração e o fluxo de informações confiáveis das escolas para a administração central para fins de monitoramento e desenho de políticas e a profissionalização docente) e um eixo pedagógico (renovação/modernização dos métodos de ensino). (MORALES, 2015, p. 31, tradução própria)³

Além do papel da Conferência da Unesco em estimular a adoção de políticas de inclusão das TIC nas escolas, Morales (2015) identifica como central o papel de organismos de financiamento internacionais – marcadamente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – em financiar os processos de reforma educativa e as políticas de incorporação de tecnologias, durante as décadas de 90 e 2000⁴.

3 “[...] si desde la década de los setenta la educación adquiriría un nuevo perfil de acompañamiento de las modalidades de la producción económica a nivel planetario y que empujaron los procesos de reforma educativa, la incorporación de TIC debía fortalecer la educación desde un eje institucional (eficientizar la administración escolar, generación y flujo de información confiable desde las escuelas hacia la administración central a los fines de monitoreo y diseño de políticas, profesionalización docente) y un eje pedagógico (renovación/modernización de los métodos de enseñanza).”

4 Sunkel (2006) identifica ainda outras entidades internacionais privadas operando na

Como dissemos, tanto o BID como o BM se ocuparam de financiar, durante a década de noventa, os processos de reforma, de adequação de infraestrutura, de dotação de equipamento, de capacitação docente, de avaliação de políticas educativas e de incorporação das TIC, e também o fariam na década seguinte, com a estratégia OLPC, fundamentalmente em países da região da ALyC (Severin y Capota, 2011). (MORALES, 2015, p. 34, tradução própria)⁵

Do mesmo modo, a cooperação internacional entre países parece ter tido um papel preponderante no desenvolvimento de algumas das primeiras políticas e em fomentar o intercâmbio de informações e expertise. Moraes (1997) menciona o desenvolvimento de projetos de cooperação técnica estimulados e financiados pela Organização dos Estados Americanos (OEA) já no final dos anos 1980.

Uma das primeiras ações de cooperação internacional proposta pelo Brasil foi a realização de uma Jornada de Trabalho Luso Latino-Americana de Informática na Educação, realizada em Petrópolis, em maio de 1989, para identificação de possíveis áreas de interesse comum relacionadas à pesquisa e formação de recursos humanos, capazes de subsidiar futuro projeto internacional sob a chancela da OEA. [...] Estiveram presentes representantes de 15 países, incluindo Portugal e países africanos que, mesmo não estando sob a jurisdição americana, solicitaram participação. As recomendações obtidas foram consubstanciadas em documento próprio e serviram

região. Ele menciona a ONG World Links for Development (World), que começou como uma iniciativa do Instituto do Banco Mundial, presente no Paraguai e Brasil, e a empresa estadunidense Futurekids, que tem presença em países como El Salvador, Venezuela, Brasil e Argentina.

5 “Como dijimos, tanto el BID como el BM se ocuparon de financiar, durante la década de los noventa, los procesos de reforma, de adecuación de infraestructura, de dotación de equipamiento, de capacitación docente, de evaluación de políticas educativas y de incorporación de TIC, y también lo harían en la década siguiente, con la estrategia OLPC, fundamentalmente en países de la región de ALyC (Severin y Capota, 2011).”

de base à elaboração de um projeto multinacional de Informática Aplicada à Educação Básica, envolvendo oito países americanos e que foi apresentado à OEA, em 1989, em Washington, e aprovado para o período 90-95. (MORAES, 1997: não paginado)⁶

Em termos de políticas nacionais, a Costa Rica é considerada um país pioneiro⁷ por conta da implementação do Programa de Informática Educativa em 1988, através de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Omar Dengo, ONG criada com a missão de melhorar as oportunidades educativas a partir de propostas pedagógicas inovadoras (SUNKEL, 2006). No modelo adotado, enquanto o Ministério assume as funções relacionadas à compra e manutenção de equipamentos e à contratação de pessoal para os centros educativos, a Fundação fica responsável pela assessoria, pesquisa, avaliação e direção do programa. A iniciativa visa a instalação de laboratórios de informática e computadores em salas de aula (SUNKEL, 2006) e, num primeiro momento, tinha como foco o ensino de programação na linguagem LOGO (VALDIVIA, 2014). O projeto foi implementado primeiro na educação pré-escolar e primária, para depois ser incorporado ao nível secundário.

Em 1992, o Chile adota o Programa Enlaces que, de forma também pioneira, já apostava na conexão de escolas via internet através da instalação de laboratórios com máquinas conectadas à rede. O programa se iniciou com uma experiência piloto e, a partir de 1994, de forma sistemática (SUNKEL, 2006). Como explica Sunkel (2006, tradução própria), “a criação da rede escolar buscava instalar gradualmente uma infraestrutura que permitisse a alunos e professor se conectarem mediante projetos, trocar experiências educativas e reduzir o isolamento de muitas escolas”.⁸ O modelo institucional adotado se baseia em uma estrutura constituída pelo Ministério da Educação e suas unidades regionais, universidades e escolas. A coordenação é do Ministério da Educação,

6 A iniciativa foi interrompida em 1992 por conta da falta de pagamento da quota anual brasileira à OEA (Moraes, 1997).

7 Como veremos adiante, o Brasil teve seu primeiro programa lançado em 1989 após uma experiência inicial já em 1981 focada em formação docente e produção de conteúdos. No entanto, a literatura internacional consultada assume o ProInfo, de 1997, como primeira política de uso de TICs na educação. Ver Valdivia (2014) e Morales (2015). Sunkel (2006) situa o Brasil entre os países com programas iniciados na segunda metade da década de 90, mas faz uma ressalva observando que a informática educativa já existia há muitos anos no país e resgatando o projeto EDUCOM e o programa Proninfe, ambos implementados na década de 1980.

8 “La creación de la red escolar buscaba instalar gradualmente una infraestructura que permitiese a alumnos y profesores conectarse mediante proyectos, intercambiar experiencias educativas y reducir el aislamiento de muchas escuelas.”

junto ao Instituto de Informática Educativa da Universidade da Fronteira. Por sua vez, a rede de universidades é responsável não só pela capacitação docente, mas também por acompanhar o processo de introdução das TIC em cada escola e oferecer suporte técnico quando necessário (SUNKEL, 2006).

Na segunda metade da década, destacam-se o programa Red Escolar, lançado em 1996 pelo governo mexicano, e o brasileiro ProInfo, de 1997, que será detalhado adiante. O projeto mexicano teve como antecedentes uma longa tradição de uso de tecnologias na educação e um projeto denominado Computação Eletrônica na Educação Básica (COEBBA), implementado no final dos anos 1980 (SUNKEL, 2006). O Red Escolar – que é complementado por uma série de projetos auxiliares – é uma ferramenta computacional conectada à internet que oferece a estudantes e professores novos ambientes e recursos pedagógicos. Estes visam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem a partir da conexão de todas as escolas do país. Sua administração é dividida entre a Secretaria de Educação Pública e o Instituto Latino-americano de Comunicação Educativa (ILCE), órgão internacional composto por 14 países, a partir de Convênio de Cooperação em Matéria de Educação à Distância (SUNKEL, 2006).

Em 2000, a Argentina lançou o Educar, primeiro portal educativo nacional público da região (VALDIVIA, 2014). A iniciativa foi logo reproduzida por outros países e, em 2004, uma reunião de ministros de educação de 16 países latino-americanos realizada no Chile criou a Rede Latino-americana de Portais Educativos (Relpe), buscando apoiar o desenvolvimento de seus próprios portais e compartilhar conteúdos entre eles⁹.

Do ponto de vista da conectividade, além do já mencionado Enlaces, pode-se identificar iniciativas pioneiras como a do Uruguai, que implementou já em 2001 o “Programa de Conectividad Educativa”, com financiamento do BID (MOGUILLANSKY; FONTECOBA; LEMUS, 2016).

Podem ser mencionados ainda o Plano Huascarán, lançado em 2001 no Peru, com foco em comunidades rurais, os uruguaios Plano de Conectividad Educativa, implementado também a partir de 2001, e Estratégia Integração Tecnológica ao Entorno de Ensino e Aprendizagem (ITEEA), de 2003, e o Programa Integral Conéctate, de El Salvador, lançado em 2005.

Segundo Morales (2015), as políticas desenvolvidas principalmente entre as décadas de 80 e 90 podem ser consideradas de primeira geração e foram, de

9 A rede foi estabelecida por um acordo de cooperação regional em políticas de informática educativa. Para Sunkel (2006), ainda que o acordo não exija a existência de uma política nacional de TIC na educação, ao incluir aspectos relativos à aquisição de equipamentos, capacitação de professores, uso das TIC nas práticas pedagógicas, entre outros, ele senta as bases para a formulação de políticas em cada um dos países.

modo geral, projetos piloto antecessores a um plano nacional ou projetos de pequena escala que buscavam responder a necessidades locais ou regionais de grande vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, eram iniciativas de alcance restrito se comparadas ao total da população escolar (Morales, 2015). Ela identifica duas fases de incorporação das TIC nas escolas da região: a primeira, entre os anos 1980 e os anos 2000, supunha uma articulação entre as demandas do mercado e a escola; já a segunda, que se inicia nos anos 2000 e segue até a atualidade, se baseia em um discurso de inclusão (social e digital).

As estratégias adotadas por cada país para a incorporação das TIC no ambiente escolar foram diversas. Enquanto alguns países desenvolveram programas nacionais ou regionais – como a Costa Rica e o Chile –, outros partiram de projetos piloto para depois desenvolver um plano nacional, como no caso do México e Paraguai. Outros ainda implementaram diversos projetos de menor escala e relativamente independentes, como Argentina e Colômbia (SUNKEL, 2006). O fator geográfico e o caráter federativo ou não de cada país pode ter sido decisivo nessas opções.

Do ponto de vista dos conteúdos, Morales (2015) aponta que – depois da fase inicial marcada pelas experiências com o LOGO – eles eram em geral produzidos por indústrias de *software* educativo, sendo pouco adaptáveis às particularidades de cada região ou escola. Além disso, eram em grande medida compostos de materiais no estilo múltipla escolha, adotando um modelo estímulo-resposta (MORALES, 2015). Com o tempo, passou-se ainda a priorizar o ensino do uso de ferramentas de produtividade, como processadores de texto, planilhas de cálculo etc.

Entre os motivos para a limitação dos impactos de alguns destes primeiros programas, Morales (2015) aponta a obsolescência das máquinas, a falta de financiamento sustentável – frente a dependência de fontes de financiamento externas – e a falta de capacitação e engajamento dos professores, que raramente participavam dos processos decisórios.

Frente a esse cenário, alguns pesquisadores têm identificado uma certa ingenuidade nas primeiras políticas de inclusão das TIC na escola, por conta da crença de que a simples distribuição de tecnologias implicaria em uma superação das desigualdades (MOGUILLANSKY; FONTECOBA; LEMUS, 2016). O tema foi discutido durante seminário do BID realizado na Colômbia em 1997, no qual se questionou a concepção do computador como panaceia para a solução de todos os males da educação (LUSTOSA, 2008). Na ocasião, criticou-se não só o fato de que as políticas latino-americanas adotavam uma premissa de que a tecnologia produziria mudanças por si mesma, mas também a falta de objetivos educacionais (LUSTOSA, 2008).

Lugo (2010) observa que o cenário da situação latino-americana com relação à integração das TIC aos sistemas educativos é heterogêneo e há processos em diferentes estágios de desenvolvimento. Para ela, as dificuldades de diferentes tipos enfrentadas por cada país na implementação dos programas e projetos de integração de TIC evidenciam os contrastes existentes na região em termos de nível socioeconômico, desenvolvimento, acesso da população às TIC etc.

Existem países que estão levando a cabo iniciativas que se encontram em etapas iniciais; outros desenvolvem programas concretos, do tipo “experiência piloto”; outros já contam com programas nacionais ou regionais de integração, com alcance massivo [...]. Mesmo assim, há diferenças entre os tipos de soluções que oferecem os projetos de integração de TIC: alguns oferecem propostas novas, de acordo com as características de seus sistemas educativos, enquanto outros desenvolvem suas iniciativas com base em soluções já testadas. (LUGO, 2010, p. 61, tradução própria)¹⁰

Atualmente, enquanto alguns países se encontram ainda em fases incipientes de implementação de políticas de incorporação das TIC no espaço escolar, como é o caso da Guatemala e Paraguai (Lugo, 2010), outros já iniciam uma segunda fase de políticas, como é o caso do Chile – que se comprometeu a diminuir ainda mais a taxa de alunos por computador –, Argentina, Brasil e Uruguai, que passaram a desenvolver estratégias para a inclusão no modelo 1:1, ou seja, um computador para cada estudante e professor, que detalharemos adiante. Nesse sentido, vale ressaltar que o modelo que prevaleceu nos primeiros programas era o de instalação de laboratórios de informática e, em alguns casos, provimento de computadores para a sala de aula.

10 “Existen países que están llevando a cabo iniciativas que se encuentran en etapas iniciales; otros desarrollan programas concretos, del tipo de ‘experiencia piloto’; otros ya cuentan con programas nacionales o regionales de integración, con alcance masivo [...]. Asimismo, hay diferencias en los tipos de soluciones que ofrecen los proyectos de integración TIC: algunos ofrecen propuestas nuevas, acorde con las características de sus sistemas educativos, mientras otros desarrollan sus iniciativas sobre la base de soluciones ya probadas.”

3. A INTRODUÇÃO DAS TIC NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

No Brasil, a introdução de políticas de uso das TIC no ambiente escolar está fortemente associada a discussões e pressões do meio acadêmico e ao contato com pesquisadores estrangeiros pioneiros nesse uso. As primeiras experiências de uso de computadores na educação tiveram início nas universidades com estudantes de graduação. O ano de 1971 é tido como um marco por conta da realização de um seminário intensivo ministrado por um especialista da Universidade de Dartmouth, nos Estados Unidos, que discutiu a utilização de computadores para o ensino de física (VALENTE, 1999). Em 1973, já havia registros de experiências realizadas no ensino superior na área de exatas (química e física) em universidades do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Ainda nos anos 1970, em 1975 e 1976, Seymour Papert¹¹ e Marvin Minsky¹² fizeram suas primeiras visitas ao Brasil, trazendo sementes do LOGO. Em 1976, um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) também visitou o MIT Media Lab e, ao retornar, criou um grupo interdisciplinar dedicado a fazer as primeiras investigações e experiências com o LOGO no país¹³. Segundo Moraes (1997),

[i]niciava-se, naquela oportunidade, uma profícua cooperação técnica internacional com os renomados cientistas Papert e Minsky, criadores de uma nova perspectiva em inteligência artificial, e que até hoje vem refletindo na qualidade dos trabalhos desenvolvidos na UNICAMP (MORAES, 1997: não paginado).

11 Seymour Papert foi um matemático e educador associado ao MIT que desde os anos 1960 desenvolveu propostas para o uso de computadores na educação, tendo sido um dos criadores da linguagem de programação LOGO, baseada em princípios construtivistas, para o ensino de programação para crianças. Papert trabalhou próximo a Piaget entre 1958 e 1963 e foi um dos criadores do Laboratório de Inteligência Artificial do MIT junto a Marvin Minsky.

12 Marvin Minsky foi um cientista da área de estudos cognitivos ligado ao MIT pioneiro no campo da inteligência artificial.

13 Como descreve Moraes (1997), “em julho daquele mesmo ano [1975] e do ano seguinte, a UNICAMP receberia as visitas de Seymour Papert e Marvin Minsky para ações de cooperação técnica. Em fevereiro-março de 1976, um grupo de pesquisadores da UNICAMP visitou o MEDIA-Lab do MIT/USA, cujo retorno permitiu a criação de um grupo interdisciplinar envolvendo especialistas das áreas de computação, linguística e psicologia educacional, dando origem às primeiras investigações sobre o uso de computadores na educação, utilizando a linguagem Logo”.

Em 1981, o LOGO já era amplamente utilizado por pesquisadores do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tinha forte base piagetiana. Na década de 80, avançou no meio acadêmico a compreensão, nas palavras de Valente (1999, p. 1), de que o computador poderia ser utilizado para “enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento”. Segundo ele, desde então “as políticas de implantação da informática na escola pública têm sido norteadas na direção da mudança pedagógica” (VALENTE, 1999).

Os esforços desses precursores despertaram o interesse de membros do governo e pesquisadores de outras universidades na implantação de programas de uso de tecnologias na educação. A ideia de que a melhoria na qualidade do ensino público demandaria uma transformação pedagógica impulsionada pela tecnologia dialogava com a preocupação desenvolvimentista do governo (militar) com a “informatização” do país: “[b]uscava-se construir uma base que garantisse uma real capacitação nacional nas atividades de informática, em benefício do desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico da sociedade brasileira” (MORAES, 1997). Como recorda Moraes (1997, não paginado), que foi coordenadora das atividades de informática na educação desenvolvidas no âmbito federal entre 1981 e 1992, no governo “já havia um consenso [...] de que a educação seria o setor mais importante para construção de uma modernidade aceitável e própria, capaz de articular o avanço científico e tecnológico com o patrimônio cultural da sociedade e promover as interações necessárias”.

Com uma preocupação em desenvolver políticas que tivessem uma real conexão com os interesses da sociedade brasileira (MORAES, 1997), uma equipe intersetorial constituída no âmbito do governo federal promoveu em 1981 e 1982 duas edições do Seminário Nacional de Informática em Educação com o objetivo de consultar a comunidade científica sobre estratégias de planejamento. Destes encontros surgiram diversas recomendações que viriam a orientar os programas subsequentes.

Dentre as recomendações, destacavam-se aquelas relacionadas à importância de que as atividades de informática na educação fossem balizadas por valores culturais, sócio-políticos e pedagógicos da realidade brasileira, bem como a necessidade do prevalecimento da questão pedagógica sobre as questões tecnológicas no planejamento de ações. O computador foi reconhecido como um meio de

ampliação das funções do professor e jamais como forma de substituí-lo. (MORAES, 1997, não paginado)

As discussões ocorridas já na primeira edição do Seminário viriam a originar o documento Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (MORAES, 1997) que delineava o Projeto EDUCOM, da Secretaria Especial de Informática (SEI) e do Ministério da Educação (MEC), voltado à pesquisa e formação de recursos humanos (MEC, 1994), que só viria a ser implementado a partir de 1986 por conta de dificuldades financeiras (MORAES, 1997). O programa previa formação de professores, produção de *software* educacional nacional e a implantação de Centros de Informática em Educação nos estados (VALENTE, 1999). Segundo o Ministério da Educação (1994), “[o]s estudos desenvolvidos no Projeto propiciaram a criação e a consolidação de uma cultura nacional de informática educativa, centrada na realidade da escola pública brasileira”.

Em 1989 seria lançado o Plano Nacional de Informática Educativa (Proninfe), consolidando e ampliando as iniciativas anteriores. Efetivado por meio da Portaria Interministerial nº 549/GM, ele tinha como objetivo

[d]esenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994, p. 39)

O Plano previa estimular o uso das TIC na educação básica, superior e especial, com fomento à infraestrutura e formação docente (MORAES, 1997), assim como a capacitação para a produção tecnológica nacional. Como observa Sunkel (2006), o programa teve um caráter de projeto piloto e foi a principal referência para as ações desenvolvidas pelo Ministério de Educação na área desde então.

A ênfase das primeiras políticas na educação básica e pública tinha por trás a defesa feita por alguns dos pioneiros do caráter transformador do uso das TIC no ambiente escolar e sua aproximação da teoria construtivista. Como observa Valente (1999, p. 7), por uma demanda da própria comunidade acadêmica, “as políticas e propostas pedagógicas de informática na educação, no Brasil, sempre

foram fundamentadas nas pesquisas realizadas entre as universidades e escolas da rede pública”.

Valente (1999) opõe dois usos das tecnologias no ambiente escolar: de um lado para a instrução auxiliada por computador, ou *Computer Aided Instruction* (CAI), na qual a máquina teria como função a automatização da instrução, atuando como grande armazém e transmissor de conhecimentos; de outro para a complementação, aperfeiçoamento e mudança na qualidade da educação, a partir da possibilidade do uso da máquina no auxílio à resolução de problemas, controle de processos em tempo real, entre outros (VALENTE, 1999). Ele também diferencia os objetivos da implementação de políticas de uso de TICs nas escolas brasileiras e nas escolas francesas ou estadunidenses, associando a opção nacional à necessidade de se promover a qualidade do sistema educativo, de modo a situá-la ao contexto brasileiro.

Nesses países, a utilização da informática na escola não tem a preocupação explícita e sistêmica da mudança. O sistema educacional possui um nível muito melhor do que o nosso e a informática está sendo inserida como um objeto com o qual o aluno deve se familiarizar. Portanto, os objetivos da inserção da informática nesses países são muito mais modestos e fáceis de serem conseguidos: envolvem menos formação dos professores, menor alteração da dinâmica pedagógica em sala de aula e pouca alteração do currículo e da gestão escolar. (VALENTE, 1999, p. 2)

Compreende-se, portanto, que a tecnologia poderia assumir diferentes papéis a depender das políticas implementadas e das prioridades que diferentes programas poderiam assumir. Não bastava distribuir computadores para que uma transformação pedagógica ocorresse de forma automática. Ao contrário, ter essa transformação como objetivo da política de inclusão de TICs no ambiente escolar era não só central na definição das políticas como, para Valente (1999), foi um diferencial no caso brasileiro.

[O] programa brasileiro de informática na educação é bastante peculiar comparado com o que foi proposto em outros países. No nosso programa, o papel do

computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas, em vez de ‘automatizar o ensino’ ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com a informática. Essa proposta de mudança sempre esteve presente, desde o I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado em Brasília. Todos os centros de pesquisa do projeto EDUCOM atuaram na perspectiva de criar ambientes educacionais, usando o computador como recurso facilitador do processo de aprendizagem. O grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender. A formação dos pesquisadores dos centros, os cursos de formação ministrados e mesmo os softwares educacionais desenvolvidos por alguns centros eram elaborados, tendo em mente a possibilidade desse tipo de mudança pedagógica. (VALENTE, 1999, p. 8)

Isso fica claro nos textos das políticas vigentes na década de 1980 e 1990 e na declaração de Moraes (1997) sobre um dos primeiros programas de formação docente, que evidencia uma preocupação profunda em comunicar a abordagem e as prioridades adotadas.

Com a escolha do nome *Projeto FORMAR*, tínhamos em mente marcar uma transição importante em nossa cultura de formação de professores. Ou seja, pretendíamos fazer uma distinção entre os termos *formação* e *treinamento*, mostrando que não estávamos preocupados com adestramento, ou em simplesmente adicionar mais uma técnica ao conhecimento que o profissional já tivesse, mas, sobretudo, pretendíamos que o professor refletisse sobre a sua forma de atuar em sala de aula e propiciar-lhe condições de mudanças em sua prática

pedagógica, na forma de compreender e conceber o processo ensino-aprendizagem, levando-o a assumir uma nova postura como educador. (MORAES, 1997, não paginado)

Nos anos 1990, a principal inovação em termos de política de inserção de TICs nas escolas ocorreu em 1997, com o lançamento do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), implementado pelo MEC. Criado pela Portaria nº 522, ele tinha como principal objetivo “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997).

De acordo com o então ministro da educação, Paulo Renato Souza, citado por Sunkel (2006), a motivação para a incorporação das TIC na educação teria a ver com uma questão de equidade no acesso às novas tecnologias. Para Souza, a superação do abismo digital demandava ação do poder público (SUNKEL, 2006). Segundo Martins; Flores (2015, p. 214), “o ProInfo é resultado do acúmulo de diferentes iniciativas que se iniciaram na década de 1970, com as primeiras pesquisas realizadas nessa área em universidades federais brasileiras”.

Apesar de se construir a partir de uma experiência anterior, segundo estudos realizados entre 1997 e 2006, por conta, entre outros, do número insuficiente de máquinas por aluno e da falta de manutenção dos equipamentos, o uso dos computadores nas escolas foi insignificante (MARTINS; FLORES, 2015). Outros estudos apontaram, ainda, que as políticas existentes não eram eficientes em diminuir a brecha digital e terminavam beneficiando alunos com maior nível socioeconômico (LUSTOSA, 2008).

O Programa foi reformulado em 2007 por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, que elaborou novas diretrizes para o, agora chamado, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Os objetivos identificados nesta versão do Programa são múltiplos e incluem: (i) a promoção do uso pedagógico das TIC nas escolas da educação básica; (ii) a melhoria do processo de ensino e aprendizagem por meio do uso das TIC; (iii) a capacitação de agentes educacionais; (iv) a promoção da inclusão digital por meio do acesso a computadores e internet; (v) a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e (vi) a produção de conteúdos digitais educacionais nacionais. Como observam Martins; Flores (2015), “[t]ais objetivos provocaram um conjunto de ações do governo federal cujo resultado mais visível para as comunidades escolares foi a implantação de milhares de salas de informática, já pretendida em muitos

projetos político-pedagógicos das escolas”¹⁴.

Em grande medida as políticas adotadas na década de 1990 e anos 2000 reproduzem, ao menos discursivamente, algumas das premissas adotadas pelos pioneiros no uso de TICs na educação. No entanto, enquanto no final dos anos 1980 a portaria de criação do Proninfe explicitava claramente uma compreensão das tecnologias como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, no decreto do ProInfo de 2007 se fala diretamente em melhoria do processo de ensino-aprendizagem com o uso das TIC, o que parece supor que tal melhoria é tida como um dado a partir da distribuição de equipamentos. A ideia de inclusão digital, afetando não só alunos, mas também a população no entorno da escola, também é introduzida em 2007, o que parece subentender um papel mais amplo da escola na comunidade e também dialoga com as propostas de inclusão 1:1 que vinham sendo apresentadas no âmbito internacional. Em 1989, a linguagem adotada nos objetivos do Programa falava em democratização das oportunidades e em transformações sociais, políticas e culturais da sociedade brasileira. A preparação para o mercado de trabalho não é sequer mencionada no primeiro documento, ainda que, como vimos, estivesse dentro das expectativas do governo da época.

Em paralelo às políticas mencionadas acima, uma série de programas e ações foram adotados nos últimos anos visando propiciar a conectividade nas escolas. Ainda que houvessem iniciativas locais, as primeiras obrigações de conectividade a nível nacional foram estabelecidas a partir de 2008, com o estabelecimento de metas para empresas de telecomunicações de conexão de escolas urbanas de nível Fundamental e Médio (BRANCO; BOTINO; MOYSES, 2015). Nesse sentido, vale mencionar o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), estabelecido pelo Decreto nº 7175, de 12 de maio de 2010, que tem como objetivo “fomentar e difundir o uso e o fornecimento de bens e serviços de tecnologias de informação e comunicação”. Neste caso, associada ao objetivo principal do Programa, aparecem as ideias de (i) massificação do acesso à internet em banda larga, (ii) aceleração do desenvolvimento econômico e social – linguagem nova, quando se analisam as políticas anteriores –, (iii) promover a inclusão digital, (iv) reduzir as desigualdades social e regional, (v) promover a geração de emprego e renda, (vi) ampliar os serviços de governo eletrônico e facilitar o uso de serviços do Estado por parte dos cidadãos, (vii) promover a capacitação em TIC e (viii) aumentar a autonomia tecnológica e a competitividade nacional. Diferentemente dos programas de inclusão de TIC nas escolas, o PNBL fica sob

14 No Brasil, por exemplo, 72% das escolas urbanas possuíam laboratórios de informática em 2016, segundo dados da pesquisa TIC Educação (NIC.br, 2017).

a responsabilidade do Ministério das Comunicações. Outro programa que cabe ser mencionado é o Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), também do Ministério das Comunicações, que tem como prioridade a conexão de áreas rurais, remotas e periferias urbanas.

4. DOS LABORATÓRIOS PARA CASA: O AVANÇO DO MODELO 1:1 NA REGIÃO

Como vimos, as políticas descritas até aqui e desenvolvidas majoritariamente entre o fim dos anos 1980 e os primeiros anos do século XXI, de modo geral, baseavam-se em duas soluções para a inserção das TIC no espaço escolar: a criação de laboratórios de informática e/ou de salas de aula equipadas com computadores e conectadas à rede. As duas possibilitavam usos pedagógicos distintos, sendo que a primeira demandava um planejamento específico ou a integração da informática como área do conhecimento no currículo, e a segunda permitia uma utilização fluida e integrada às demais disciplinas.

O laboratório de computação, primeira forma institucionalizada em que a informática ingressou na escola, foi a solução curricular mais prática quando a computação foi definida como uma área do conhecimento. Na medida em que a computação se tornou um meio de produção de conhecimento transversal às áreas e logo um novo meio de comunicação social, sinônimo de redes, começou-se a experimentar com computadores de mesa nas salas de aula com conexão à cabo à Internet. A concepção pedagógica passou da disciplina especial ao desenho de atividades em grupo mediadas pelo computador, dando nascimento ao trabalho colaborativo nas salas. (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011: não paginado, tradução própria)¹⁵

15 “El laboratorio de computación, primera forma institucionalizada en que la informática ingresó en la escuela, fue la solución curricular más práctica cuando la computación fue definida como un área de conocimiento. En la medida en que la computación fue un medio de producción de conocimiento transversal a las áreas y luego un nuevo medio de comunicación social, sinónimo de redes, se empezó a experimentar con computadoras de escritorio en las aulas de clase con conexión de cable a Internet. La concepción pedagógica pasó de la disciplina especial al diseño de actividades grupales mediadas por computadora, dando nacimiento al trabajo colaborativo en el aula.”

A partir dos anos 2000, enquanto na região governos e intelectuais refletiam sobre os impactos dos planos implementados nas décadas anteriores (LUSTOSA, 2008), ganha espaço um novo modelo de incorporação das TIC na educação¹⁶. O chamado modelo 1:1 propõe a distribuição de computadores individuais de baixo custo para estudantes e docentes e a oferta de conectividade para as escolas. A proposta ganha notoriedade principalmente a partir de 2006, quando Nicholas Negroponte apresenta o projeto Um Computador Por Criança (One Laptop per Child, OLPC, pela sigla em inglês) no Fórum Econômico Mundial de Davos, Suíça, e obtém apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para iniciar a implementação do projeto em algumas escolas de países menos desenvolvidos.

O modelo 1:1 tem como tônica a solução da brecha digital (os computadores oferecidos a estudantes e professores podem ser levados para casa e com isso se imagina que o entorno familiar também pode se apropriar da tecnologia) e implica em uma pedagogia baseada na colaboração e interação em grupo e na formação de redes, incorporando – principalmente no caso da proposta original do OLPC – princípios do software de código aberto. Cabe observar que o OLPC tem suas origens no MIT Media Lab e na pedagogia construtivista adotada por Seymour Papert, que continuava filiado a essa universidade (MORALES, 2015)¹⁷. O próprio Papert já vinha apresentando publicamente questionamentos ao modelo de laboratórios. Durante o seminário realizado na Colômbia pelo BID mencionado anteriormente, ele argumentou que os laboratórios de informática fragmentavam a aprendizagem dos alunos numa grade de horários e disciplinas que não se adequavam ao tempo que alunos e professores precisam para evoluir na construção do conhecimento e, já na época, defendeu a disponibilização de um computador por criança (LUSTOSA, 2008).

Apesar de ter sido recebida com ceticismo por alguns governos (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011), a proposta gerou grande entusiasmo na América Latina com a adesão de diversos países ao modelo. Morales (2015) identifica experiências que se multiplicaram nos distintos países da região.

16 Lustosa (2008) aponta as experiências de distribuição de computadores a professores e alunos realizadas nos Estados Unidos nos anos 1990 como precursoras do modelo 1:1.

17 Ver também, sobre o envolvimento de Nicholas Negroponte com as ideias de Papert e o MIT Media Lab, o artigo em inglês sobre o OLPC na Wikipedia. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/One_Laptop_per_Child>. Acesso em: 23 mar. 2019.

Tabela 1 –Experiências no modelo 1:1 em países da América Latina

País	Plano	Ano de implementação
Argentina	Conectar Igualdade	2010
Bolívia	Um Computador por Docente	2006
Brasil	Um Computador Por Aluno	2009 e 2010
Chile	Laboratórios Móveis Computacionais	2009
El Salvador	Fechando a brecha no conhecimento	2009
Equador	Meu computador	2010
Paraguai	Modelo Pedagógico 1:1	2010
Peru	Um laptop por criança	2008
Uruguai	Plano Ceibal	2006
Venezuela	Projeto Canaima – Uso educativo das tecnologias de informação e comunicação	2008

Os objetivos dos programas de introdução das TIC no ambiente escolar a partir do modelo 1:1 podem ser resumidos em três, como aponta Morales (2015): econômico, que supõe que as habilidades relacionadas com o uso das TIC são fundamentais para a competitividade econômica; social, com a premissa de que esses programas ajudariam a reduzir a brecha digital; e educativo, baseado na crença de que as TIC podem melhorar a qualidade da educação. É possível se observar como esses objetivos aparecem no discurso dos formuladores de políticas públicas na argumentação do então deputado federal Paulo Henrique Lustosa (2008) sobre os fatores, identificados a partir da análise de documentos internacionais, que justificariam os altos custos de programas 1:1 para o Estado: (i) o desenvolvimento de uma “cultura digital” que amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos pela interação com uma multiplicidade de linguagens, (ii) a inclusão digital de toda a comunidade escolar, (iii) a promoção da equidade social e competitividade econômica, uma vez que são estimuladas novas habilidades e competências que a era digital exige, (iv) a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem de professores e alunos, que possibilita a “educação por toda a vida” e (v) a construção de múltiplas comunidades de aprendizagem, que, interligadas em rede, favorecem a interculturalidade, o trabalho cooperativo e colaborativo e a quebra de hierarquia e linearidade nas relações entre alunos e docentes. Nota-se ainda que os objetivos elencados por Morales (2015)

apareceram anteriormente associados às distintas políticas implementadas na região.

Artopoulos; Kozak (2011) ressaltam que, em comparação com países asiáticos ou africanos em desenvolvimento, “não só o projeto OLPC suscitou compromissos governamentais importantes na América Latina, como também gerou compromissos com projetos rivais, como a proposta da Intel com sua solução Classmate” (tradução própria)¹⁸. Eles tentam desenvolver algumas hipóteses para o alto nível de adesão regional ao modelo, como a fase de relativa “bonança” econômica pela qual passou a região na primeira década do século ou sua forte dependência tecnológica, que a faria mais permeável à influência de universidades estrangeiras e empresas multinacionais no desenvolvimento de políticas em comparação aos países asiáticos.

Além disso, a revisão dos antecedentes das primeiras políticas de introdução das TIC nos sistemas educativos latino-americanos permite supor que já havia uma permeabilidade por parte dos meios acadêmicos às propostas internacionais, e que a comunidade científica local era em grande medida, ao menos no Brasil, adepta às propostas construtivistas de uso pedagógico das novas tecnologias. Nesse sentido, a influência de Papert desde os anos 1970 e a realização de intercâmbios e acordos de cooperação com o MIT desde essa época não pode ser desconsiderada, ao se pensar em como essas propostas são recebidas na região.

As iniciativas no modelo 1:1 são, de modo geral, implementadas pelos Estados com influência e participação de empresas produtoras de equipamentos – como Intel e Microsoft (DUGHERA, 2015) – entre outras, como veremos em seguida. No Brasil, por exemplo, a chamada fase “pré-piloto” do programa Um Computador por Aluno (UCA) foi viabilizada a partir da doação de equipamentos da Intel, Telavo e da ONG OLPC (LUSTOSA, 2008).

Cabe ressaltar, nesse sentido, que a adoção destes programas permitiu a criação de um novo mercado de produção de *hardware* educativo visando, primordialmente, grandes compras governamentais em países em desenvolvimento. Como observam Artopoulos e Kozak (2011), há um cenário de disputa tecnológica – e podemos acrescentar, de mercado – na região.

A iniciativa do MIT-OLPC colaborou para disseminar um tema relevante no mercado de

18 “No sólo el proyecto OLPC suscitó compromisos gubernamentales de importancia en Latinoamérica, sino que también desató el compromiso a proyectos rivales, como la propuesta de Intel con su solución Classmate.”

TICs: a disponibilização de computadores portáteis mais baratos, com propósitos educacionais, diferentes daqueles definidos para a produção convencional – produtividade das empresas, entretenimento, e ciência comercial. Juntamente com o desenvolvimento do XO, começaram a surgir outros protótipos, como o ClassMate, da Intel, o Mobilis, da Encore, e, mais recentemente, o EEE, da Asus. Surge, assim, um mercado segmentado de notebooks, os laptops educacionais. Entre as características mais recorrentes estão: custo reduzido (em comparação com os laptops comerciais), tamanho menor e maior robustez – para ser manipulado por crianças – e baixo consumo de energia. (LUSTOSA, 2008, p. 45)

Novamente, os organismos internacionais tiveram um papel na implementação dessas políticas. No caso do Brasil, assim como de alguns outros países da região, como Colômbia, Paraguai, Peru e Uruguai, os projetos contaram com apoio financeiro do BID.

Dughera (2015) propõe uma análise dos planos 1:1 implementados na região a partir de quatro eixos: infraestrutura e conectividade, *hardware*, *software* e conteúdo. Nesse sentido, observa que, do ponto de vista da infraestrutura, há três tipos de conectividade sendo implementadas – fibra óptica, rádio e satélite – em diferentes modelos: por empresas privadas contratadas pelo Estado; pelo Estado a partir de seus próprios recursos ou de forma mista. Com relação ao *hardware*, observa a utilização dos laptops oferecidos pela OLPC (as chamadas XO) e pela Intel (Classmate), sempre adquiridos e distribuídos pelo Estado. Quanto ao *software*, há modelos que permitem a utilização de dois sistemas operacionais (proprietários e livres) e os que permitem apenas a utilização de *software* livre. Finalmente, com relação ao conteúdo, ela nota que a maioria é criado e disponibilizado pelo Estado, principalmente em seus portais educativos. No entanto, há uma presença crescente de empresas privadas e fundações também nesse nível.

Por mais que tenham se desenvolvido num momento em que já havia críticas ao entendimento das TIC como panaceia, cabe questionar se as novas políticas 1:1 estariam caindo no mesmo equívoco identificado quando para as primeiras iniciativas de instalação de laboratórios de informática. Para Levis (2015, p. 11), esse é o caso no Programa Conectar Igualdade e outros planos

1:1, que têm entre seus principais objetivos “transformar e melhorar a escola e favorecer a inclusão social de crianças e jovens, atribuindo ao acesso e uso de dispositivos de informática, por si só, o poder de transformação social, educativa e cultural condizentes com a ‘promessa digital’” (tradução própria)¹⁹

Chama a atenção como tanto no caso das políticas de criação de laboratórios de informática ou inserção das TIC nas salas de aula, quanto no modelo 1:1, após uma fase inicial de entusiasmo, parece haver um diagnóstico de falência ou limitação das políticas – salvo em raras exceções. A situação, porém, não parece se limitar ao contexto latino-americano: Cuban (1986), referindo-se aos Estados Unidos, aponta a que desde os anos 1920 o ciclo de reformas educativas impulsionadas pelas tecnologias invariavelmente começava com a exaltação de seu caráter revolucionário e sua promoção como a solução para todos os problemas da escola e terminava com a decepção devido ao uso restrito e a ausência de grandes transformações.

Tanto gestores, quanto professores foram criticados por falhar em se aproveitar de poderosas tecnologias que, segundo seus defensores, poderiam aumentar grandemente a qualidade do ensino e aprendizagem. Assim, o ciclo de altas expectativas, aquisição de novas máquinas e uso, de fato, dessas tecnologias terminavam em decepção e recriminação entre reformadores. (CUBAN, 2001, p. 139, tradução própria)²⁰

Para ele, os interesses da inserção das novas tecnologias nas escolas atualmente incluem: (i) a obtenção de lucros com a venda de equipamentos, software e conteúdos no mercado educacional; (ii) a solução de problemas que historicamente acompanham a educação; (iii) a revolução das práticas de ensino em sala de aula e (iv) a inclusão digital das camadas mais pobres e minoritárias da sociedade. Um grupo heterogêneo de “reformadores” a partir destes interesses pressionariam pela inclusão das tecnologias na escola com o objetivo de tornar as escolas mais eficientes e produtivas, tornar o processo de ensino e aprendizagem

19 “[...] transformar y mejorar la escuela y favorecer la inclusión social de niños y jóvenes, atribuyendo al acceso y uso de los dispositivos informáticos, por sí mismos, poder de transformación social, educativa y cultural, acordes con la extendida ‘promesa digital’.”

20 “Both administrators and teachers were criticized for failing to take advantage of powerful technologies that would, promoters claimed, greatly enhance both teaching and learning. Thus the cycle of high expectations, acquisition of new machines, and actual use of the technologies ended with disappointment and recriminations among reformers.”

uma prática ativa e conectada com a vida real e preparar os jovens para o mercado de trabalho (CUBAN, 2001).

5. MODELOS DE POLÍTICAS, MODELOS PEDAGÓGICOS, MODELOS DE NEGÓCIOS

Há uma série de fatores externos aos sistemas educativos que impulsionam a integração das TIC no espaço escolar. Artopoulos; Kozak (2011) identificam dois grupos principais, dialogando com aqueles apontados por Cuban (2001): a influência de provedores de tecnologias, comunidades de especialistas e universidades internacionais que propõe diferentes soluções baseadas em diferentes tipos de tecnologias ou modelos de implementação e uma expectativa relacionada às respostas a essas políticas, que podem estimular interesses, inclusive, eleitorais, populistas, etc., fator que parece dialogar mais diretamente com o contexto local latino-americano. De todo modo, podem intervir na implementação agências internacionais e universidades locais.

Tanto as decisões de compra de equipamentos e implementação de soluções de software, quanto as políticas educativas nacionais, estão sendo influenciadas por interesses globais de empresas multinacionais de tecnologia ou por grupos de universidades líderes mundiais, como o MIT, assim como por interesses locais de empresas nacionais e especialistas nacionais que fazem valer seus contatos e talentos no terreno, sendo suas fortalezas aquelas baseadas no seu nível de enraizamento nas redes sociais locais (Granovetter, 1983). (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011: não paginado, tradução própria)²¹

Além da influência direta, há uma construção discursiva que legitima uma série de propostas ou projetos na área. Um exemplo é a noção de “inclusão digital”. O tema ganha destaque a partir das duas edições da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI) em 2003 e 2005 (ao mesmo tempo em que a

21 “Tanto las decisiones de compra de equipos e implementación de soluciones de software, como las políticas educativas nacionales, están siendo influidas por intereses globales de empresas multinacionales de tecnología o por grupos de universidades líderes mundiales como el MIT, como por intereses locales de empresas nacionales y los expertos nacionales que hacen valer sus contactos y talentos de terreno, siendo sus fortalezas aquellas basadas en el nivel de su arraigo (embeddedness) con las redes sociales locales (Granovetter, 1983).”

proposta do OLPC germinava no MIT). No entanto, como observam Mancebo; Dieguez (2015), quanto mais se tenta identificar os diversos níveis da chamada brecha digital, mais o termo parece esvaziado de sentido, se revelando uma forma de despolitização da questão central da desigualdade não só no âmbito digital, mas igualmente nos âmbitos econômico, cultural, social e educativo.

Nesse sentido, pode-se observar que os discursos associados às políticas mais recentes, principalmente baseadas no modelo 1:1, aproximam-se em grande medida dos discursos apresentados pelo Banco Mundial (2003) como justificativa para a introdução de uma “aprendizagem permanente” na “sociedade do conhecimento”. No Brasil, por exemplo, enquanto num primeiro momento a ideia de melhoria da educação aparece unida a uma forte proposta pedagógica e a uma ênfase na formação docente, ela parece evoluir para uma concepção de que essas tecnologias e a conectividade acelerariam a transformação das práticas escolares. O raciocínio, que em certa medida coincide com o discurso neoliberal propagando pelo Banco Mundial (2003), parece adotar a seguinte lógica: as TIC propiciam o trabalho em grupo, colaborativo e a construção de redes para a produção do conhecimento, portanto, ao adentrarem o espaço escolar estimulam esse tipo de interação na sala de aula e colocam em xeque o modelo “tradicional” de educação “industrial”. Frente a essa suposta realidade, os docentes deveriam adaptar suas práticas pedagógicas para promover uma educação mais “colaborativa” e “individualizada” (VENTURINI, 2016). García e Ballon (2015) mostram como a ideia de personalização da educação aparece como objetivo do Plano Ceibal, no Uruguai, a partir de falas do presidente do Conselho Diretor do programa:

O maior desafio que temos adiante se chama personalização da educação. Nosso atual sistema educativo é produto da revolução industrial, tem mais de 250 anos de desenho. Nesse momento havia que agrupar crianças por idades e fazê-las estudar em grupos como se fossem uniformes. (Brechtner *apud* García; Ballon, 2011, p. 117, tradução livre)²²

De todo modo, a influência de agentes externos ao poder público, como vimos, não são uma marca exclusiva das políticas 1:1 recentes e se apresentam,

22 “El desafío mayor que tenemos para adelante se llama la personalización de la educación. Nuestro actual sistema educativo es producto de la revolución industrial, tiene más de 250 años de diseño. En ese momento había que agrupar a los niños por edades y hacerlos estudiar en grupos como si fueran uniformes.”

em maior ou menor medida, desde as primeiras iniciativas de introdução das TIC nas escolas da região. No Brasil, por exemplo, Moraes (1997: não paginado) aponta como nos anos 1980 o pioneiro projeto EDUCOM sofreu com “interferências de grupos interessados em paralisar a pesquisa em favor de uma possível abertura do ‘mercado educacional’ de software junto às secretarias de educação”.

Artopoulos; Kozak (2011) observam que a participação de agentes externos nas definições de políticas retiram o monopólio do Estado em decisões que, para além de técnicas, possuem implicações pedagógicas: “os problemas da introdução da tecnologia na sala de aula que são definidos a priori como técnicos são problemas híbridos, no sentido em que não pode separar o técnico do pedagógico, assim como não se pode separar as dimensões local/global” (tradução própria)²³.

Adotando a proposta de análise de Dughera (2015), é possível identificar ainda como em cada um dos eixos há interesses comerciais e modelos de negócios vinculados a decisões supostamente técnicas. Com relação à infraestrutura, dado o processo de privatização das telecomunicações pelo qual boa parte dos países da região passou nas últimas décadas, de modo geral, há grande dependência de atores privados para a oferta de conectividade. Alguns países que mantêm empresas estatais as têm como principais responsáveis pela conectividade das escolas, como é o caso do Uruguai. Outros adotam um modelo híbrido, associando a oferta privada à estatal, e alguns dependem totalmente da oferta privada, permitindo que cada escola contrate serviços de conexão, como no México, ou obrigando as empresas a fazê-lo gratuitamente em contrapartida pela autorização de prestação do serviço comercialmente, como no caso do Brasil²⁴. Cabe ressaltar que, como vimos anteriormente, a infraestrutura de conectividade é cada vez mais central para as novas políticas de uso das TIC no sistema educativo, no entanto, as prioridades comerciais em termos de oferta de conectividade geralmente excluem populações rurais ou mais vulneráveis, se concentrando em regiões economicamente favorecidas dos grandes centros urbanos, o que contribui com o aumento das desigualdades. Além disso, é de se notar que o mercado de telecomunicações na região é bastante concentrado (BECERRA; MASTRINI, 2017), o que torna difícil a negociação com as empresas. O mesmo ocorre com os provedores de acesso à internet, de modo que, no Brasil

23 “Los problemas de la introducción de tecnología en el aula que son definidos a priori como técnicos son problemas híbridos, en el sentido en que no se puede separar lo técnico de lo pedagógico, como tampoco se pueden separar las dimensiones local/global”.

24 Entende-se que o modelo de conectividade implementado no âmbito federal no Brasil poderia ser considerado híbrido, pois, como vimos, a conectividade das escolas urbanas fica a cargo de empresas privadas, enquanto a das escolas rurais depende da Telebrás, a empresa estatal de telecomunicações.

por exemplo, em algumas regiões há apenas uma empresa prestadora deste tipo de serviço.

No âmbito do *hardware*, enquanto nos anos 1970 alguns governos locais ainda vislumbravam o desenvolvimento de uma indústria nacional, o cenário atual é de grande concentração de empresas no norte global e em países como a China. Alguns países, com maior margem de negociação ou por conta de arranjos específicos, conseguem negociar a compra de componentes e proporcionar a montagem dos equipamentos nacionalmente, no entanto ainda assim não conseguem influenciar o desenho da tecnologia (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011). Assim, os governos locais – ainda que possam estimular a formação de um novo mercado de equipamentos educacionais – ficam, em grande, medida dependentes de soluções estrangeiras que terminam por definir o escopo das políticas e as possibilidades de uso pedagógico.

No caso das propostas de uso educacional de tablets e celulares e de sugestões de políticas públicas que estimulem seu uso, eventualmente em substituição dos computadores, cabe se considerar as limitações que esses dispositivos trazem para a produção de conteúdos por parte dos usuários²⁵. Por mais que possam ser apresentadas diferentes propostas de uso por empresas e especialistas para a adoção de tecnologias móveis, é importante indagar como seus projetos pedagógicos se encaixam com as diretrizes nacionais e mesmo com os discursos de transformação propagados por organismos internacionais, fundações, entre outros. Além disso, questões relacionadas à saúde das crianças e jovens – como o tamanho das telas e dos dispositivos ou as consequências ortopédicas do seu uso contínuo – poucas vezes são levadas em consideração quando as opções existentes se limitam a máquinas pré-fabricadas segundo padrões adotados de forma privada pelas empresas de desenvolvimento. Nesse sentido também os formuladores e destinatários das políticas públicas se veem, de alguma forma, vítimas das opções de desenho e das explicações dadas pelas empresas, uma vez que elas fogem de seu controle.

Com relação ao *software*, ainda que haja maior espaço para o desenvolvimento local, a questão central é a disputa pela adesão de docentes e estudantes. Neste caso, os sistemas operacionais e *softwares* podem ser livres/de código aberto ou proprietários. Algumas das implicações dessas opções dizem respeito ao grau de autonomia que o usuário pode ter frente a máquina e à transparência oferecida em relação às funções implementadas no *software*. Nesse aspecto, há governos

25 O Brasil chegou a ter uma política de distribuição de tablets educativos. Ver, por exemplo, <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mercadante-inicia-entrega-de-tablets-para-professores-do-ensino-medio,963007>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

dispostos a adotar soluções disponibilizadas no mercado e outros que possuem uma tradição de desenvolvimento local a partir de comunidades de *software* livre. Quando se trata do sistema operacional, porém, a definição muitas vezes ocorre associada ao *hardware*, assim, por exemplo, a opção pelos computadores OLPC adotavam *software* livre, enquanto os computadores Classmate propunham um sistema híbrido em que disponibilizavam também o Windows (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011).

Os países que adotam sistemas “chave na mão” se submetem às influências de determinadas experiências ou conhecimentos especializados de outros Ministérios de Educação ou universidades do mundo ou da região, para alcançar uma adoção rápida no sistema educativo e no território, mas criam um sistema de *lock-in* que não permite o ingresso de outros provedores ou o trabalho de experimentação por parte de pesquisadores, docentes e gestores de instituições que não estejam associados à solução adotada. Por conta disso, há países que, sob o risco de atrasar o processo de adoção e com independência de sua eleição política e tecnológica decidem construir soluções próprias mediante uma estratégia autônoma de desenvolvimento baseado em comunidades. (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011: não paginado, tradução própria)²⁶

No caso das aplicações, há algumas desenvolvidas especificamente para o âmbito educacional e outras que possuem também versões comerciais. Além disso, muitas plataformas comerciais populares terminam inevitavelmente sendo utilizadas também no espaço educacional, independentemente da existência de uma política pública específica, como buscadores, grupos de

26 “Los países que adoptan sistemas “llave en mano” se someten a la influencia de determinadas experiencias o conocimientos expertos de otros Ministerios de Educación o universidades del mundo o la región, para alcanzar un despliegue rápido en el sistema educativo y en el territorio, pero crean un sistema de cerrojo o lock-in que no permite el ingreso de otros proveedores o el trabajo de experimentación por parte de investigadores, docentes y directivos de instituciones que no estén asociados a la solución adoptada. Por lo cual hay países que, a riesgo de retrasar el proceso de adopción y con independencia de su elección de política tecnológica deciden construir soluciones propias mediante una estrategia autónoma de desarrollo basado en comunidades.”

e-mails, grupos e páginas de Facebook, WhatsApp etc., amplamente populares entre alunos e professores²⁷. Algumas empresas possuem projetos específicos para a educação, é o caso do Google e da solução Google Apps for Education (GAFE). A oferta supostamente gratuita dessas aplicações deixa dúvidas sobre o modelo de negócios adotado, principalmente quando podem implicar em grandes investimentos para o convencimento de gestores e professores para sua adoção. No caso das principais plataformas comerciais, sabe-se que seu modelo de negócios se baseia na coleta e processamento de grandes volumes de dados pessoais que são posteriormente transformados em perfis que servirão, entre outras coisas, para o direcionamento de publicidade personalizada. A venda de anúncios, por sua vez, sustenta a operação dessas empresas.

Finalmente, com relação aos conteúdos, a situação é similar a do *software*, uma vez que há espaço para produção local, que pode ser inclusive ocupada por editoras tradicionais que passam também a produzir conteúdos digitais e vendê-los segundo diferentes modelos. Neste caso, novamente pesa a disputa pela atenção dos professores, o que pode demandar investimentos específicos em divulgação. O papel Recursos Educacionais Abertos (REA) e dos portais públicos é importante para a distribuição de conteúdos produzidos por universidades ou outros grupos sem fins lucrativos. O conceito de REA surge em princípio a partir da confluência de diversos projetos voltados à disponibilização livre de conteúdos educativos e da ideia de que o conhecimento é um bem público (BOLLIER, 2008). Assim, segundo Atkins; Brown; Hammond (2007, p. 4), os REA são recursos para o ensino, aprendizagem e pesquisa que se encontram em domínio público ou foram disponibilizados sob licenças de propriedade intelectual que permitem seu uso e reutilização livre. Do ponto de vista das licenças adotadas e da disponibilidade de recursos educacionais abertos, no caso brasileiro, os dados disponíveis indicam que há uma prevalência de licenças restritivas (Venturini, 2014) em detrimento das licenças livres, ainda que muitos dos portais autorizem usos para fins não comerciais. Além disso, parece haver também uma tendência à busca livre de conteúdos por meio de buscadores – seja para a preparação de aulas, seja para a realização de atividades com os alunos. Nesse sentido, cabe se pensar sobre a influência dos algoritmos dos buscadores comerciais no tipo de conteúdo disponibilizado. Sendo o Google o mais popular na região, seus critérios de priorização de resultados nem sempre consideram eventuais preocupações pedagógicas e, dado seu funcionamento

27 Segundo dados da pesquisa TIC Educação 2016, 82% dos alunos usuários da internet possuem Facebook e 80%, WhatsApp. Sobre o uso de redes sociais para a realização de atividades escolares, 55% indicam utilizar o WhatsApp (Cetic.br, 2017).

opaco para o usuário (Pasquale, 2015), novamente deixam o uso à margem de decisões de uma empresa estrangeira²⁸.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi objetivo deste trabalho fazer uma avaliação das políticas implementadas ou em curso ou trazer indicadores sobre o uso das TIC nas escolas latino-americanas. Há uma vasta literatura oficial de cada um dos países, produzida por organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) sobre o cenário regional em diferentes momentos nas últimas décadas e por acadêmicos da região sobre o tema. O que busquei foi situar como as propostas de introdução das TIC por parte de diferentes agentes implicam em políticas concretas, assim sobre como discursos propagados no âmbito internacional – seja por acadêmicos ou organismos internacionais – terminam refletidos também no âmbito local.

A análise histórica do caso brasileiro, por exemplo, permite observar como as narrativas que justificam a introdução das TIC nas escolas se transformam a partir do início do século XXI, quando organismos internacionais passam a pautar o tema a partir de uma ênfase na ideia de que isso seria necessário para preparar a força de trabalho dos países do Sul Global para a “sociedade do conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 2003). Ainda que algumas das mudanças propostas possam ser similares às vislumbradas pelo grupo de pioneiros e pioneiras que influenciou as primeiras políticas educativas sobre o uso de TIC no Brasil, pode-se observar um esvaziamento de seus ideais políticos em troca de uma visão funcionalista sob a qual a transformação da educação responderia à necessidade de inclusão (precária) da força de trabalho dos países periféricos em um supostamente novo tipo de economia global. A oposição à ideia de uma mudança sistêmica na educação potencializada pela introdução e uso das TIC a partir de uma proposta pedagógica piagetiana é evidente.

E essa despolitização e reorientação dos objetivos das políticas públicas abre espaço para uma visão instrumental do uso das tecnologias na escola e amplia a influência de interesses comerciais que passam a incidir diretamente na sua formulação. Por conta disso, frente a um discurso em que se busca propagar

28 De fato, as ferramentas de busca não são neutras e os critérios de ranqueamento de resultados e os anúncios apresentados pelo Google podem implicar em vieses que devem ser considerados ao se utilizar esse tipo de ferramenta em atividades escolares. Um estudo realizado nos Estados Unidos mostrou, por exemplo, que a busca por nomes tipicamente afro-americanos traz resultados associados a anúncios de cunho negativo, enquanto a busca por nomes tipicamente caucasianos traz anúncios neutros (Paquale, 2015).

uma concepção das TIC como tecnologias neutras, tentei ressaltar como elas estão associadas a interesses e modelos de negócio que têm implicações concretas sobre seus possíveis usos pedagógicos e como tais interesses influem nas decisões sobre políticas a serem adotadas, tornando as instituições públicas dependentes, em maior ou menor medida, de empresas e grupos associados a elas (universidades, fundações, ONGs, etc.) para sua implementação. Trazer à luz a presença e influência de diversos interesses comerciais na concepção das políticas educativas de uso das tecnologias parece central dado que sua introdução tem ocorrido, por vezes, de modo silencioso e sem possibilidade de reflexão crítica por parte dos agentes nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

- ARTOPOULOS, Alejandro; KOZAK, Débora. Tsunami 1: 1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, v. 6, n. 18, p. 137-171, 2011.
- ATKINS, Daniel Ewell; BROWN, John Seely; HAMMOND, Allen L. *A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities*. 2007.
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*. Colombia: Banco Mundial e Alfaomega Colombiana, 2003.
- BECERRA, Martin, Mastrini, Guillermo. *La concentración infocomunicacional en América Latina 2000-2015: nuevos medios y tecnologías, menos actores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes; Observacom, 2017.
- BOLLIER, David. *Viral Spiral*. New York: The New Press, 2008.
- BRANCO, Sérgio; BOTTINO, Celina; MOYSES, Diogo. *Programa Banda Larga nas Escolas/Estudo sobre os resultados do PNLE*. Rio de Janeiro, 2015.
- BURBULES, Nicholas; CALLISTER, Thomas. *Watch IT: The risks and promises of information technologies for education*. Routledge, 2000.
- CUBAN, Larry. *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press, 1986.
- . *Oversold and underused: Computers in schools 1980-2000*. Cambridge, MA: Harvard University, 2001.
- DUGHERA, Lucila. Una propuesta posible acerca de cómo analizar la incorporación de planes “una computadora, un alumno” en la institución educativa. In: LAGO MARTÍNEZ, S. *De tecnologías digitales, educación*

- formal y políticas públicas*. Aportes al Debate. Buenos Aires: Teseo, p. 83, 2015.
- GARCÍA, José Miguel; BAILÓN, Martina. Discursos emergentes sobre educación y tecnología: ¿cambio de rumbo o más de lo mismo? In: LAGO MARTÍNEZ, S. *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Aportes al Debate. Buenos Aires: Teseo, p. 109-143, 2015.
- LEVIS, Diego. Prólogo. In: LAGO MARTÍNEZ, S. *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Aportes al Debate. Buenos Aires: Teseo, 2015.
- LUGO, María Teresa. Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68, 2010.
- LUSTOSA, P. H. *Um computador por aluno: a experiência brasileira*. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações, 2008.
- MANCEBO, Patricia Fernanda; DIÉGUEZ, Sol. Inclusión digital y ciudadanía en el nuevo orden capitalista: el Programa Conectar Igualdad en perspectiva. In: LAGO MARTÍNEZ, S. *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Aportes al Debate. Buenos Aires: Teseo, p. 53-82, 2015.
- MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. Implementation of the National Program of Educational Technology-ProInfo: revelations of researches conducted in Brazil between 2007 and 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 242, p. 112-128, 2015.
- MORAES, Maria Cândida. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. *Brazilian Journal of Computers in Education*, v. 1, n. 1, p. 19-44, 1997.
- MORALES, Susana. La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. In: LAGO MARTÍNEZ, S. *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Aportes al Debate. Buenos Aires: Teseo, p. 27-52, 2015.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. “Cinema educativo: uma abordagem histórica”. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, n. 4, set./dez. 1995, pp. 13-19.
- MOGUILLANSKY, Marina; FONTECOBA, Ariel; LEMUS, Magdalena. Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina. In: Larghi, S. B., & Iparraguirre, R. W. (2017). BENÍTEZ LARGHI, S.; WINOCUR IPARRAGUIRRE, R. *Inclusión Digital*. Una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica. 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Nacional de Informática Educativa*. Brasília, 1994.
- _____. *Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997*. On-line. Disponível em: <<http://>

www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

- NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*: TIC Educação 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.
- PASQUALE, Frank. *The black box society*: The secret algorithms that control money and information. Harvard University Press, 2015.
- SUNKEL, Guillermo. *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina*: una exploración de indicadores. United Nations Publications, 2006.
- VALENTE, José Armando et al. O computador na sociedade do conhecimento. *Campinas: Unicamp/NIED*, v. 6, 1999.
- VENTURINI, Jamila. *O documento para além do documentário*: relato sobre um processo de produção. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.
- _____. *Recursos educacionais abertos no Brasil*: O campo, os recursos e sua apropriação em sala de aula. São Paulo: Ação Educativa, 2014.
- _____. Educação para a sociedade do conhecimento? Uma análise das políticas de uso das TIC na escola no Brasil e na Argentina. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*: TIC Educação 2015. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.



SÉCULO XXI: DA CRISE À REINVENÇÃO DA BIBLIOTECA

Sueli Mara S.P. Ferreira

Marcos Galindo

1. INTRODUÇÃO

Há algo de quântico no mundo do conhecimento que faz com que ele se modifique a cada novo olhar, adquirindo significados renovados cada vez que o fitamos. A cada flerte uma nova função social se agrega, o fazendo rebrotar continuamente. Esta dinâmica metamórfica, parece estar visceralmente ligada ao surgimento das novas formas de organização do conhecimento social mediadas pelas redes, e a consequente transformação dos serviços. Neste contexto parece fatal a metamorfose da biblioteca contemplativa e a esperança do surgimento de um novo ser modificado pelas transformações do seu entorno.

Aos poucos o reflexo desorientador que dominou os investigadores sociais pioneiros impactados pela instalação social do ciberespaço, vai se dissipando, deixando, todavia, resíduos de uma nuvem de dúvidas que paira, principalmente sobre a geração anterior.

Este tipo de *fog* lógico parece ter surgido como efeito da dilaceração dos fundamentos cartesianos que guiavam os destinos da sociedade industrial. O mundo do conhecimento contemporâneo vem se reformulando sobre si mesmo, repensando, autoquestionando e demonstrando sua ação por meio de dinâmicas, muitas vezes, desenvolvidas por uma diversidade de comunidades de prática, operada por um exército de estudiosos e curiosos espalhados ao redor do globo.

O nosso tempo deve ser entendido, antes como um *work in progress*, que um conjunto formal de realidades estáveis. Assim, categorias modernas como *Digital/Virtual Libraries* (DL) *Digital Humanities* (DH) ou *Digital Curation* (DC) se apresentam no nascedouro como naus efêmeras, construídas na adversidade da instalação da Sociedade da Informação para atravessar um mar das incertezas, mas que, ao cumprir seu destino certamente se consumirão, dando forma a um campo mais estável e produtivo.

Nós ocidentais temos grande dificuldade em enquadrar nosso imaginário dentro de um *framework* finito, evolutivo, transitório. Ocorre, entretanto, que tudo que é sujeito às leis da vida no mundo atômico, está obrigatoriamente subordinado à entropia que rege o tempo e a dinâmica das coisas.

A racionalidade humana disputa com a pragmática do universo. Quando o que é imposto pela realidade contraria nossas preconcepções a respeito da perenidade das coisas, reagimos e buscamos atalhos lógicos que nos desviam da racionalidade. Como diz a sabedoria popular: “a lógica nos leva de um ponto a outro, já a imaginação a qualquer lugar”. Somos seres sociais e nosso comportamento é influenciado pelo *Ethos*, a cultura do corpo social determina e é determinada pelos indivíduos em um processo definido pela sociologia como efeito manada. Conforme nos ensina Dan Ariely em seu célebre livro *Previsivelmente Irracional*, somos e pensamos como sociedade (ARIELY, 2008).

Para compreender a complexa equação da vida, é necessário um esforço extra. Um destes pensamentos que não queremos aceitar é aquele que determina a evolução das coisas do conhecimento, dos registros da memória social e dos seus instrumentos. As bibliotecas são instrumentos culturais em evolução, como defendia o quinto princípio de Ranganathan “uma biblioteca é um organismo em crescimento”. Como tudo no universo, foram construídas com o pó das estrelas, não estão, portanto, descoladas das leis da natureza. (Ranganathan, 2009)

Ortega Y Gasset na sua célebre conferência “Missão do Bibliotecário” (ORTEGA Y GASSET, 2006) foi quem mais lucidamente tratou o assunto. No discurso proferido por ocasião da abertura do Segundo Congresso Internacional de Bibliotecas e Bibliografia realizado em Madrid em 1935, o autor urdiu um pensamento seminal para o entendimento da condição evolutiva das bibliotecas e o papel do seu profissional. Diz: “Para determinar a missão do bibliotecário, é preciso partir não do homem que a exerce, de seus gostos, curiosidades ou conveniências, [...] mas da necessidade social a que serve vossa profissão” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 16).

Segue desenvolvendo seu postulado demonstrado a condição dinâmica e histórica das bibliotecas e arremata: “esta necessidade, como tudo que é propriamente humano, não consiste em uma magnitude fixa, mas é, essencialmente variável, migratória, evolutiva; em suma, histórica” (p. 16). Deste modo, as bibliotecas devem ser historicamente entendidas.

Está claro que as ideias defendidas por Ortega y Gasset, na conferência anteriormente mencionada, estão profundamente tocadas pelos câmbios que se processavam no mundo que antecedia a Segunda Guerra mundial. Naquele período o pensador já desenvolvia a semente da filosofia das sociedades de massa, com forte viés social. Com esta visão explica-nos: “o trabalho do bibliotecário variou sempre em função, rigorosamente, do que o livro significou como necessidade social” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 16).

Este senso histórico desembrilhado pelo pensamento de Ortega y Gasset é

declarado em vários momentos de sua conferência, a epifania deste senso assim se revela: “A história, senhores, é, principalmente, a história do surgimento, desenvolvimento e desaparecimento das vigências sociais” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 19). E neste contexto histórico que se dão as tensões e dissensões que vão mais tarde construir seu consenso. E conclui:

Chega o momento de se haver com o livro na condição de conflito. É aqui, portanto, onde vejo surgir a nova missão do bibliotecário, incomparavelmente superior as anteriores. Até hoje ela tem se ocupado principalmente do livro como coisa, como objeto material. A partir de hoje terá que cuidar do livro como função viva. [...]. (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 39)

Mais de oitenta anos depois da publicação do discurso de Ortega y Gasset, sua reflexão conserva grande frescor e atualidade. Mais uma vez nos encontramos na condição de conflito quando o conhecimento assume a melhor expressão de “sua função viva”. No ambiente modificado pela nova ordem digital, emergiu um conjunto de problemas que dizem respeito às novas formas de observar, tratar, gerir e difundir o conhecimento. Nova não somente na forma de expressão, mas também nas demandas de oportunidade e serviços.

A tecnologia da informação pode ser entendida como uma das novas capacidades sociais que os humanos contemporâneos desenvolveram para reagir de modo criativo e flexível aos desafios do mundo digital, aportando soluções novas para problemas novos.

O termo Tecnologia da Informação (TI) foi cunhado por profissionais da engenharia da computação no final do século XX para definir o conjunto de atividades que envolviam o estudo, design, desenvolvimento, execução, suporte ou gestão de sistemas de informação mediados por computador, particularmente aplicações de software e a hardware. Ou de forma mais simplificada, o “uso de computadores para armazenar, recuperar, transmitir e manipular dados” (DAINTITH, 2009). As aplicações de TI estão ligadas às mais diversas áreas da atividade humana, e adotam de cada ambiente, visões renovadas pelas distintas experiências de trabalho e trajetórias científicas.

Seres inteligentes, com muito mais acesso à informação que no passado, estão sujeitos a intenso processo que já foi descrito como “cognomorfose” – metamorfose no ambiente do conhecimento – modificados pela superexposição

aos novos instrumentos de criação que geram demandas de conhecimento cada vez mais complexas.

Se entendemos a mudança como o único estado permanente da evolução, a “cognomorfose” seria um processo natural e urge aceitar que o ambiente do conhecimento registrado já não é mais o mesmo e que somente os ofícios melhor adaptados sobreviverão na nova ordem (SHELDRAKE, 2013).

2. A NOVA ORDEM

Em 1995, Eloy Rodrigues publicou o célebre texto “Bibliotecas virtuais e cibertecários: o futuro já começou”. Arauto da modernidade, o texto de Rodrigues tocava espíritos progressistas e enxergava bem-aventurança na chegada da tecnologia da informação no mundo dos bibliotecários. Apenas dois anos depois, no texto “Bibliotecas virtuais: (r)evolução?”, Marília Levacov (1997) tecia uma narrativa quase que etnográfica sobre os câmbios que transfiguravam a face das bibliotecas do final do milênio. Era possível sentir no tom do seu discurso o poder do fenômeno metamórfico que então se processava, prevalecendo, contudo, a incerteza como sentimento dominante na análise. A clara distância entre as abordagens, testemunha o descenso que o tema provocava entre os intelectuais de então.

Por meio milênio a mídia *default* para o registro do conhecimento foi impressa. A tecnologia da informação e a internet se apropriaram do eixo em torno do qual giravam os interesses globais, assim, rapidamente, a mídia digital se consolidou como formato dominante para o registro da memória¹.

1 Este postulado soa contraditório. Por um lado, pesquisas sugerem que a tecnologia da informação ainda é no Brasil uma conquista tardia para população de baixa renda (vide CETIC), por outro lado contudo, O Brasil já tem, oficialmente, mais smartphones ativos do que pessoas. A pesquisa anual sobre uso de tecnologia da Fundação Getúlio Vargas, afirma que o Brasil já rompeu a barreira dos 220 milhões de smartphones em funcionamento, para uma população de 207,6 milhões de habitantes, de acordo com os dados mais recentes do IBGE. A 29ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, até o final de maio serão 306 milhões de aparelhos portáteis em uso em todo o Brasil. Nessa conta estão não apenas os smartphones, mas também notebooks e tablets, com um total de 1,5 gadget desse tipo por habitante.

Com o crescente uso de smartphones para executar tarefas que antes eram exclusivas dos desktops, o número de pesquisas vindas dos telefones celulares teve um aumento visível. Destarte, consideramos que estes equipamentos veículos como os mais relevantes no que se refere ao acesso à informação. Dados divulgados pela empresa de inteligência SEMrush, no Brasil, mais de 50% de todo o tráfego no site de buscas são feitos através do smartphone e, ao todo, apontam um crescimento de 9,5%. Em média, o tamanho do público conectado aumenta entre 5% e 7% ao ano nos países analisados. Mas não é só isto, em certa medida, os mobiles também são devices de armazenamento de memória pessoal e organizacional de um grande sistema distribuído, não estruturado, não qualificado e compreendido.

No que pese a relevância e capacidade de impacto da emergência da Sociedade da Informação, ela não atingiu os espíritos de forma universal, grande parte da população – notadamente a *geração X*, nascida após o baby boom pós-Segunda Guerra Mundial – que havia concluído a formação intelectual antes do evento tecnológico não foi capaz de compreender o processo de mudanças em seu real alcance e dimensão. Esta assimetria direciona o olhar do observador que pende, hora para posições pessimistas conservadoras, hora para posições otimistas/inovadoras.

A ausência de dados estratégicos sobre estes câmbios nas bibliotecas é marcante, este desconhecimento condicionou respostas apressadas, muitas vezes, mais fundadas em construções do senso comum que em dados verificáveis. Hoje já é possível vislumbrar correntes que perfilam as preferências dos usuários analisadas por estudos que esquadrinham as tendências consolidadas em grandes veios. Esta circunstância faz-nos crer que já é possível aos gestores, construir políticas públicas em solo estabilizado por fontes fiáveis.

Uma dificuldade intrínseca no caso das bibliotecas públicas brasileiras parece estar na gênese do sistema educacional ao qual estes instrumentos estão nativamente conectados. A educação universalizada foi uma conquista tardia no Brasil, as bibliotecas públicas foram vistas historicamente como instrumentos subversivos a ordem colonial (VERRI, 2006, *passim*).

Somente depois da Revolução do Porto, os cidadãos portugueses conquistaram direitos civis amplos, inscritos na Constituição lusitana de 1822². Mas estes ganhos sociais somente foram extensivos às colônias portuguesas do além-mar nas décadas seguintes, entre eles o direito à escola, bibliotecas e a livre expressão.

Partindo destes antecedentes, entende-se por que razão não se constituiu no Brasil aquela tradição que nos países desenvolvidos lastreia toda modernidade. É este fenômeno colonial – *xenognostico*, se assim podemos definir – que afastou dos nascidos no Brasil a seiva da educação nos tornando ilha e gerando processos culturais endógenos de difícil interoperabilidade.

Esta cultura criou a ambiência ideal para o desenvolvimento do imaginário das bibliotecas contemplativas inspiradas nas monásticas europeias³. Não se defende aqui exageros que querem transformar bibliotecas em *startups* ou um

2 A primeira lei orgânica portuguesa (Constituição Política da Monarquia Portuguesa) foi aprovada em 23 de setembro de 1822, sendo um marco fundamental para a expansão da democracia e dos direitos civis em Portugal e nas colônias.

3 Vide BRAYNER, Cristian. A biblioteca de Foucault: Reflexões sobre ética, poder. Rio de Janeiro: Editora É Realizações, 2018. Coleção Biblioteca Humanidades. Sobre as bibliotecas coloniais e a formação do leitor, ver Tinta sobre papel. de Gilda Very. Ver também NIZZA, Maria Beatriz da Silva. Cultura letrada e cultura oral no Rio de Janeiro dos vice-reis. São Paulo: UNESP Digital, 2017.

“negócio” cultural, mas é fato que a cultura contemplativa em relação aos livros e às bibliotecas – aquela que percebe biblioteca como um tipo de lugar reverente, sagrado para os que aspiram aperfeiçoamento intelectual – já não cabe mais no mundo contemporâneo.

É curioso afirmar isto, justo no momento em que parte dos acadêmicos buscam um campo mais holístico e a visão cartesiana do mundo cede seu olhar tático para sentidos mais complexos, capazes de alcançar explicações muito profundas de realidades múltiplas.

A visão relicária das bibliotecas produz uma forma de contemplatividade descolada do mundo pragmático e supõe que as bibliotecas se justificam por si mesmas. Este pressuposto não é mais verdadeiro, milhares de bibliotecas mantidas pelo Estado estão fechando no mundo desenvolvido. Se elas não encontrarem a tal função viva que defendia Ortega y Gasset, não haverá uma saída sustentável para sua sobrevivência.

No Brasil, as bibliotecas não foram criadas como adjuvantes do processo de iluminação do cidadão através do acesso ao conhecimento. A maior parte delas foi criada “para inglês ver”⁴ e passar uma ideia alegórica de ilustração. Dedicadas às altas castas, limpas, organizadas, silenciosas, ricas e cheias de preciosidades, mas sem leitores. Este perfil destoava das bibliotecas europeias – de tradição sedimentada nas práticas iluministas deixadas pela revolução francesa – que possuíam função social educativa, desenhada para o desenvolvimento e instrução dos espíritos.

Assim, se é a função social que justifica a existência do instrumento, sem esta função nos restou apenas sacralizar o ambiente de custódia. Mas a definição social de biblioteca somente se justifica como *locus* de encontro de inteligências. Este encontro, eventualmente pode ser presencial, mas é mister que se lembre que a vocação histórica das bibliotecas, é de promover encontros assíncronos e deslocalizados entre mentalidades distantes entre si no tempo e no espaço. Isto posto, cabe a elas não a mera custódia do suporte, mas promover a graça da conexão e o encanto do encontro.

4 Em 1806, Napoleão Bonaparte impôs aos ingleses um Bloqueio Continental que não funcionou. Para honrar a aliança com a Inglaterra, Portugal recusou-se a aderir ao bloqueio. Como efeito, Napoleão marchou sobre Lisboa obrigando a Corte portuguesa fugir para o Rio de Janeiro. Depois da invasão napoleônica em 1807, o território autônomo português passou a condição de estado protegido diplomática e militarmente contra os franceses. Em troca Portugal e suas colônias mantiveram a soberania, mas na prática eram controlados pelos ingleses. Neste período tornou-se comum a expressão “para inglês ver”, aplicada no Brasil e em Portugal, para leis ou regras de letra morta, criadas em sofisma e que não são cumpridas na prática. Ficou, assim, a expressão que designa tanto leis que só existem no papel como também qualquer outra coisa feita apenas para preservar as aparências (CERVO, 2008).

Se perdemos a função de conectores o que resta? No Brasil, escolhemos percorrer o insólito caminho da endogenia e convencemos uns aos outros da autobastança das bibliotecas. Isto foi um grande erro. Não nos bastava ser guardiães do templo, os deuses estavam cambiando, deixando o oráculo sem adoradores. No Brasil, especialmente, aos primeiros sinais de mudança no mundo das bibliotecas que surgiram ainda nos anos 1960, reagimos com corporativismo, a emergência do Estado burocrático.

Edmond Phelps, autor de *Mass Flourishing* denuncia que, “em toda parte a força da inovação tem sido bloqueada pelo medo da mudança desordenada”, acentuando que muitas vezes, ações tomadas com a melhor das intenções bloqueiam a visão da inovação, e revelam um veneno do corporativismo (PHELPS, 2013, *passim*). Conclui o autor afirmando que a grande batalha de nosso tempo está em vencer as armadilhas do corporativismo e habilitar a capacidade de encontrar soluções novas para problemas novos.

Sociedades portadoras de racionalidade e inteligência bagunçam a regra evolucionista, reagimos socialmente combatendo as bases da inovação com corporativismo. No Brasil, parece que o Estado corporativista prefere a coordenação e o controle que o estímulo à livre competição. A mentalidade de “proteção social”, durante muito tempo induziu-nos a acreditar que não seria necessário melhorar nossos produtos obsoletos. O efeito foi devastador, perdemos um precioso tempo de evolução. Precisamos criar ambientes onde as organizações se sintam obrigadas a inovar. Quando essa função essencial das sociedades humanas é debilitada pela contra função corporativa, acaba também nos deixando sem defesas frente as demandas constantes de desenvolvimento e desabilitando nossas vantagens competitivas.

Sem essa vantagem, o sistema todo se ressentir. Encontrar um novo caminho no espaço revolucionado pelo digital e pela hiper-conectividade não é uma tarefa trivial. Exige esforço qualificado, conhecimento especializado, planejamento e determinação.

Não existe um campo mágico onde a ordem das coisas se ajustam automaticamente ao comando do desejo do cidadão. Não há um caminho para as bibliotecas do nosso tempo que não passe pela requalificação dos seus quadros e pelo realinhamento de sua função social frente as demandas contemporâneas. Não há um caminho solitário onde os bibliotecários, por si só, encontrem suas novas soluções. Entendemos que a universidade, a pesquisa e o ensino têm um papel fundamental nesse novo momento.

Bibliotecas inovadoras e organizações internacionais há muito tempo se dedicam a mapear iniciativas criativas, identificar tendências e emergências de

novas áreas de interação, propor câmbios no corpo das bibliotecas, experiências contemporâneas de formação superior, educação continuada e integração de práticas tradicionais de bibliotecas a novos instrumentos como curadoria e humanidades digitais.

Diverso e variado, é o contexto que circunda todas essas bibliotecas inovadoras. Dentre eles, dois temas parecem ser particularmente relevante e inegavelmente sacudido pelas atuais tecnologias. São eles: o direito de autor e a conectividade. Neste texto, os discutiremos em maior detalhe dada sua extrema relevância para o acesso universal à informação e ao conhecimento. Isto se torna relevante no momento, até porque eles já apresentam um certo caminhar em níveis regionais, nacionais e, até mesmo internacional.

3. DIREITOS DE AUTOR

O Direito do Autor é um dos campos onde bibliotecários inovadores estão atuando de modo competente, buscando soluções novas frente à diversidade atual de tecnologias. A ação arbitral, mediadora entre editores e autores fez emergir soluções sustentáveis, baseadas na experimentação, na cooperação e articulação de redes.

Há de se anuir que o processo que construiu os marcos legais, que conhecemos historicamente como direito de autor, foram firmados sobre princípios de privilégio e da intervenção do Estado no Direito de criação dos indivíduos. É fato que este conjunto de privilégios que se interpuseram como marcos universais estão eivados de medievalismos iniciados como a lei britânica de Ana da Inglaterra ou *Copyrighth Act* de 1710 (ZANINI, 2010). Estes privilégios privatizaram o direito de criação, avançaram sobre o livre acesso à informação e sobre o conhecimento produzido pela sociedade, com vantagens evidentes para a indústria do conhecimento e em detrimento do esforço do criador e do bem social. Neste ponto emerge um conflito em curso, enquanto a Lei afirma que protege o autor, as editoras e a estrutura de poder estabelecido – municiadas pelo discurso de defesa do autor – tracionam o sistema de forma que o criador é constrangido a transferir o direito patrimonial oriundo de seu esforço intelectual para as empresas, com claro prejuízo social.

Esta disputa é bem explicada por Carboni (2006), ao esclarecer que as transformações sociais advindas das novas tecnologias

levaram a uma mudança de função do direito de autor: de mecanismo de estímulo à produção

intelectual, ele passou a representar uma poderosa ferramenta da indústria dos bens intelectuais para a apropriação da informação enquanto mercadoria, ocasionando uma redução da esfera da liberdade de expressão e se transformando em um obstáculo a formas mais dinâmicas de criação e circulação de obras intelectuais. (CARBONI, 2006, p. 58)

A consciência de que a construção do conhecimento é um processo coletivo e universal, reconhece a natureza colegiada e livre do pensamento. Conduz-nos a tendência contemporânea que não descarta do direito à propriedade intelectual enquanto torna mais acessíveis e visíveis os produtos do conhecimento.

O conteúdo informacional, agora em formato digital, muda substancialmente o circuito de acesso à informação. A transferência de informações para os indivíduos, independentemente de sua localização geográfica, horário ou presença física que poderia agora ser realidade graças à internet, se vê obstruída à grande parcela da sociedade. O efeito *Medusa* enrijece os que ousam encarar a face de morte emoldurada pela sua cabeleira de serpentes. Em muitos países e, de modo especial no Brasil, parece-nos que interesses diversos e, especialmente o corporativismo empresarial controlam e engessam com seu lobby político a legislação obsoleta.

Sobre este tema, mais uma vez nos valem as reflexões de Carboni (2009) que aqui analisa a luz da teoria da função social seu papel no direito de autor:

a teoria da função social do direito de autor busca um melhor equilíbrio entre a proteção autoral e a possibilidade de redução de obstáculos às novas formas de criação e circulação de bens intelectuais, visando a manifestações sociais mais abertas à criatividade e, consequentemente, com maior amplitude democrática, além da garantia de livre acesso às obras protegidas em determinadas circunstâncias. (CARBONI, 2009, p. 200)

Apoiado no direito nativo que o criador possui de usufruir dos frutos de sua criação – firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU em seu artigo 27º, a saber: “o direito humano de acesso e participação na cultura, pesquisa e aprendizagem”, como “o direito do criador de uma

obra a desfrutar de seu trabalho” – , profissionais de bibliotecas e instituições nacionais e internacionais da área iniciaram ações políticas junto à ONU, mais especificamente junto ao Comitê Permanente de Direito de Autor e Direitos Conexos (SCCR)⁵ da Organização Mundial da Propriedade Industrial (WIPO)⁶.

Conforme orienta a Federação Internacional de Associações de Bibliotecas (IFLA), o SCCR é o *locus* privilegiado com impacto transfronteiriço onde as bibliotecas devem diligenciar suas demandas propor, defender e argumentar a favor da necessidade de mais e melhores limitações e exceções (L&E)⁷ ao direito de autor em todo o mundo.

E foi neste foro, que a Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições (IFLA)⁸, a organização Informação Eletrônica para Bibliotecas (EIFL)⁹ e o grupo Aliança para Direitos de Autor em Bibliotecas (parte da Associação Americana de Bibliotecas – ALA)¹⁰ propuseram em 2009 o *Statement of Principles on Copyright Exceptions and Limitations for Libraries and Archives*¹¹, enfatizando quatro princípios básicos: (a) preservação; (b) exceções gerais de utilização gratuita aplicáveis a bibliotecas, incluindo a reprodução para fins de investigação ou fins privados; (c) tempo de proteção dos direitos de autor e (d) barreiras para usos legais. Membros dos países da África, Brasil, Equador e Uruguai apoiaram tal solicitação

No decorrer da discussão sobre o tema, houve a solicitação por parte da WIPO/SCCR de um estudo mais aprofundado da legislação de direitos de autor dos países membros, a respeito das L&E existentes que favorecessem as bibliotecas, arquivos e museus.

5 Disponível em: <http://www.wipo.int/meetings/en/topic.jsp?group_id=62>. Acesso em: 3 jul. 2018.

6 Disponível em: <http://www.wipo.int/portal/en/>. Acesso em: 3 jul. 2018.

7 Segundo LEWICK (2007): “As limitações são o ponto para onde convergem as principais tensões no direito autoral, vez que evidenciam o crescente conflito entre os interesses individuais dos autores – ou, mais propriamente, no contexto atual, os interesses da indústria cultural, que costuma deter a titularidade destes direitos, ao menos em sua feição patrimonial – e os interesses circunstantes. Estes interesses “não-autorais” podem ser imediatamente sociais, como no caso das limitações em favor da educação, ou dirigirem-se primariamente para outros autores, como na permissão do uso transformativo – hipóteses em que também poderão reverter em benefício da coletividade, por conta da difusão da cultura (p.187. Para Eduardo Vieira Manso (1980), as limitações são “uma consequência da função social das obras, atendendo ao inafastável interesse público pelo desenvolvimento cultural” (p. 39).

8 Disponível em: <<http://www.ifla.org>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

9 Disponível em: <<http://www.eifl.net/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

10 Disponível em: <<http://www.librarycopyrightalliance.org/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

11 Disponível em: <<https://www.ifla.org/publications/node/7388>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

O pesquisador Kenneth Crews, convidado pela WIPO para conduzir a investigação, iniciou seu estudo em 2008¹² com um corpus coletado em 149 dos países, ampliado em 2015 para 188 países e mais recentemente, em novembro de 2017,¹³ atualizado com um total de 191 países membros. No que tange aos Direitos dos autores nos países investigados, na janela de tempo de quase dez anos – considerando a velocidade, profundidade e alcance da evolução das tecnologias da informação – a situação se alterou muito pouco.

Em seu relatório, Crews (2008) classifica as legislações nacionais em quatro categorias. A primeira categoria é a inexistente, ou seja, países que não possuem legislação de direitos de autor e aqueles cuja legislação não tem nenhuma L&E para as bibliotecas. A segunda, Crews alocou as legislações genéricas, aquelas que apresentam L&E gerais e aquelas em que aparecem alguma diversidade sobre como realmente atender as demandas das bibliotecas e os serviços que oferecem. Na terceira classificação ficaram as exceções específicas para as bibliotecas, mas que apresentam alta diversidade de conteúdos e cobertura insuficiente cobertura. Na última categoria estão as legislações que apresentam isenções anticircunvenção de combate às práticas desleais aplicadas por meio de burla na adoção de medidas de defesa em vigor (antidumping ou medidas compensatórias), por exemplo.

Como resultado deste estudo de Crews, fica demonstrado que, praticamente em todos os países, as bibliotecas estão contando com leis de direitos autorais desatualizadas ou inadequadas para a atualidade, existindo uma colcha de retalhos de cláusulas que não suportam as bibliotecas na era digital. Na apresentação de seus resultados aos membros do SCCR/OMPI em dezembro de 2017¹⁴, o pesquisador aponta que dos 191 Estados membros da ONU, 28 não contemplam L&E a favor das bibliotecas em sua legislação nacional e dois países não possuem legislação sobre direito de autor. Quase metade dos países do mundo tem alguma provisão a favor das bibliotecas para a reprodução de obras, normalmente, cópias de trabalhos únicos e muitas vezes curtos para leitores, pesquisadores e outros usuários de bibliotecas, esparsas menções de cópias para preservar os materiais contidos nas coleções ou cópias que substituam trabalhos danificados ou perdidos.

12 Disponível em: <http://www.wipo.int/meetings/en/doc_details.jsp?doc_id=109192>. Acesso em: 3 jul. 2018.

13 Disponível em: <http://www.wipo.int/edocs/mdocs/copyright/es/sccr_35/sccr_35_6.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

14 Disponível em: <http://www.eifl.net/sites/default/files/resources/wipo_library_le_presentation_handout_kcrews_nov_2017.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Dentre os países analisados, na América Latina e no Caribe, a situação é particularmente abaixo do ideal, com seis países (Argentina, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Suriname, Uruguai) sem exceção de direitos autorais para as bibliotecas. Resultado de uma pesquisa¹⁵ coordenada pela Seção da América Latina e Caribe da IFLA, em 2016, juntamente com diversas associações de bibliotecários da América Latina e Caribe, comprovam que, neste contexto e ao arripio da Lei que coexiste em nossa região, novas Torres de Babel se erguem, práticas consuetudinárias vão ganhando espaço no vácuo deixado por políticas públicas atualizadas.

Hoje, existem dois documentos principais em discussão no Comitê SCCR: (1) um resumo¹⁶ das L&E chaves destinado a promover um melhor debate e, (2) um projeto de um plano de ação¹⁷ que detalha o trabalho do Secretariado da OMPI quanto ao tema das bibliotecas e arquivos. O referido resumo foi construído tendo como base do documento TLIB – *Treaty Proposal on Copyright Limitations and Exceptions for Libraries and Archives*¹⁸, desenvolvido inicialmente pela EIFL em 2011 e logo adotado pela IFLA, Conselho Internacional de Arquivos (ICA)¹⁹ e a Innovarte Corporation²⁰ do Chile, de modo a consolidar uma proposta construtiva para alimentar as discussões na WIPO. Nele estão listadas todas as duas dezenas de L&E necessárias para que as bibliotecas possam funcionar sem cometer infração e continuar prestando seu serviço à comunidade com qualidade.

Uma grande quantidade de conteúdo, vídeos, toolkits, manuais, workshop formativos e modelos de documentos a serem enviados a representantes do governo têm sido desenvolvidos tanto pela IFLA quanto pela EIFL visando conscientizar as equipes de bibliotecas de todo o mundo sobre a importância do tema, tanto como fomentar estratégias de ações políticas junto aos seus governos locais. Dentre eles, merecem ser citados o Toolkit e o site

15 Informações sobre o projeto podem ser obtidas em <<https://www.ifla.org/node/10437>>. Resultados parciais apresentados no WLIC 2016 em Columbus: <<http://library.ifla.org/view/conferences/2016/2016-08-16/675.html>>. Os resultados finais estão no ebook “Bibliotecas LAC: Bibliotecas LAC: el impacto de la legislación de derechos de autor en América Latina y Caribe”, que se encontra no prelo para publicação pela FEBAB (FERREIRA, ed., 2019).

16 Disponível em: <http://www.wipo.int/meetings/en/doc_details.jsp?doc_id=372318>. Acesso em: 7 jun. 2018.

17 Disponível em: <http://www.wipo.int/meetings/en/doc_details.jsp?doc_id=390263>. Acesso em: 7 jun. 2018.

18 Disponível em: <<https://www.ifla.org/ES/node/5856>>; <<https://www.ifla.org/ES/node/5858>>; <<https://www.ifla.org/past-wlic/2011/91-hackett-en.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

19 Disponível em: <<https://www.ica.org/en/ica-participate-wipo-copyright-discussions>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

20 Innovarte Corporation do Chile.

especificamente preparado para tal fim pela IFLA²¹ e os manuais da EIFL *Core library exceptions checklist*²² e *EIFL Draft Law on Copyright including model exceptions and limitations for libraries and their users*²³ ambos de 2016.

Tais propostas são fundamentais para maior capacitação de nossos profissionais como demonstra o estudo anteriormente mencionado da IFLA LAC. Dentre os 16 países analisados, chegou-se à conclusão de que muitos dos nossos profissionais não sabem se estão infringindo suas respectivas leis ou o que pode ou não fazer no marco das legislações de direito de autor (FERREIRA, 2018).

Na Reunião da SCCR de maio de 2018, as discussões foram bastante favoráveis para as bibliotecas, arquivos e museus²⁴. No entanto, o acompanhamento contínuo e o envolvimento de profissionais de todos os países segue sendo de suma relevância para a demonstração e comprovação da demanda e dos benefícios sociais advindo das alterações em foco.

No Brasil, durante a gestão dos Presidentes Lula e Dilma ocorreram muitas alterações de posicionamento frente a discussão sobre a proposta da IFLA junto à OMPI, mas na maioria das vezes foram altamente favoráveis. No entanto, a discussão da legislação nacional, embora tenha gerado propostas concretas de atualização, não foram levadas a bom termo. Naquela época ocorrerão alguns eventos e webinários²⁵ promovidos pela Comissão Brasileira de Direitos de Autor e Acesso Aberto da FEBAB (CBDA³)²⁶ em parceria com a Diretoria de Direitos Intelectuais da Secretaria Executiva do Ministério da Cultura.

Durante a gestão Temer, a antiga Diretoria passou a ser intitulada Departamento de Direitos Intelectuais do Ministério da Cultura, mas foram muitas as alterações de titulares impossibilitando a consolidação de ações concretas. Em 19 de junho de 2018, foi publicado no Diário Oficial da União, o decreto que modificava a estrutura do Ministério da Cultura (MinC) alterando a Diretoria para o nível de Secretaria de Direitos Autorais e Propriedade Intelectual (SDAPI)²⁷. A pasta passou a ter o papel de

21 Disponível em: <<https://www.ifla.org/ES/node/5864>>;<<https://www.ifla.org/node/5871/toolkit>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

22 Disponível em: <http://www.eifl.net/system/files/resources/201607/core_library_checklist_online.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

23 Disponível em: <<http://www.eifl.net/resources/eifl-draft-law-copyright-including-model-exceptions-and-limitations-libraries-and-their>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

24 O documento em estudo em como base o quadro de ações propostos pelo presidente do SCCR (ONU. WIPO. SCCR, 2018).

25 Um evento relevante a ser mencionado foi promovido em parceria com a IFLA LAC e a FGV Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://diretorio.fgv.br/eventos/acervos-digitais-e-direitos-autorais>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

26 Disponível em:<<http://www.febab.org.br/sobre/comissoes-brasileiras/comissao-brasileira-de-direitos-autorais-e-acesso-aberto/>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

27 Disponível em: <http://cultura.gov.br/secretaria/secretarias/sdapi-secretaria-de-direit>

atuar como órgão regulador e fiscalizador, estabelecendo as bases para que a política de proteção dos direitos autorais seja aprimorada e avance para outros campos da cultura, como o audiovisual, o teatro e as plataformas de conteúdo digital. A secretaria contará, ainda, com uma coordenação específica para o desenvolvimento de políticas e ações articuladas de combate à pirataria e ao tráfico de bens culturais.²⁸

Aquele momento, a Secretaria de Direitos Autorais e Propriedade Intelectual estava composta por dois departamentos: o de Política Regulatória (que terá a Coordenação Geral de Regulação, Negociações Internacionais e Análise Normativa; e a Coordenação Geral de Difusão e Promoção), e o departamento de Acompanhamento, Registro e Fiscalização (que terá a Coordenação de Registro e Habilitação; e a Coordenação de Fiscalização e Combate à Pirataria e Tráfico de Bens Culturais).

Representantes da FEBAB estiveram reunidos com membros daquela nova Secretaria visando discutir possibilidades de trabalhos e debates em prol da atualização da legislação brasileira e do apoio a discussão do tema junto à OMPI para a legalização de um instrumento legal internacional sobre limitações e exceções para bibliotecas, arquivos e museus.

No entanto, em janeiro de 2019 tem-se a posse do Governo Bolsonaro e a criação do Ministério da Cidadania que incorpora o anterior Ministério da Cultura, ao qual estará subordinada à Secretaria Especial da Cultura e suas seis secretarias: Diversidade Cultural, Audiovisual, Economia Criativa, Fomento e Incentivo à Cultura, Difusão e Infraestrutura Cultural e a SDAPI - Direitos Autorais e Propriedade Intelectual. Até o momento ainda não se sabe como e se este Departamento continuará atuando, quem serão seus dirigentes e quais atividades serão prioridades.

3. CONECTIVIDADE

Na mesma medida que o mundo digital alterou o acesso à informação acarretando enorme impacto na legislação de direitos de autor, também trouxe mudanças importante no que se refere a possibilidade de conectividade, acesso,

os-autorais-e-propriedade-intelectual/. Acesso em: 17 mar. 2019.

28 Disponível em: <<https://bit.ly/2MN9b3R>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

produção e disseminação de conteúdos. Até recentemente, pouco se falava de *fake news* (notícias falsas), sistemas de verificação, DRM, conectividade, redes sociais, imagens conectadas, da mesma forma como não se questionava a privacidade dos usuários da internet, os desafios dos processos de transferência de inovação, circulação, acessibilidade e conectividade.

De acordo com Garrido e Wyber (2017), acesso significativo à informação requer alguns elementos chave: o primeiro deles, infraestrutura de acesso à informação e a comunicação, conectividade e recursos materiais; estabelecendo a conexão física com a informação; O segundo, refere-se a um contexto social positivo para sua utilização formatando o modo como os usuários se relacionem com a informação. No elemento chave diz respeito a comunidade e membros detentores de um conjunto de conhecimentos funcionais, habilidades e recursos desenvolvidos ao longo do tempo, moldando as características do uso ou não dessa informação e finalmente, um cenário legal e político: as políticas e marcos regulatórios que promovem ou impedem conectividade, acessibilidade, inclusão e direitos.

Como já mencionado anterior, segundo o Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (ONU, 1948, p. 11)

Assim, que outro movimento relevante que está ocorrendo dentre profissionais bibliotecários de todo mundo, capitaneado novamente pela IFLA e EIFL junto ao Fórum de Governança da Internet (IGF)²⁹ é também promovido pela ONU e conta com a participação de todos os países membros.

Para garantir que o acesso à internet seja um fator importante no desenvolvimento nacional, a EIFL, vem propondo desde 2011, um espaço de debates no âmbito dos IGFs³⁰ tendo como base as conclusões do estudo³¹

29 Disponível em: <<https://www.intgovforum.org/multilingual/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

30 O IGF reúne pessoas de vários grupos de partes interessadas para discutir questões de políticas públicas relacionadas à internet. Embora não haja compromissos legais, o IGF informa e inspira aqueles com poder de decisão política nos setores público e privado. Em suas reuniões anuais, os delegados discutem, trocam informações e compartilham boas práticas.

31 Disponível em: http://www.eifl.net/system/files/resources/201408/perceptions_of_public_libraries_in_africa_-_full_report_hi.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

Perceptions of Public Libraries in Africa, o qual revelou que formuladores de políticas de seis países em África ainda pensavam em bibliotecas em termos de mídia impressa, e não como espaços para catalisar o acesso e uso da internet.

Em 2012, a EIFL em parceria a IFLA³² aprova a criação da Coalizão Dinâmica em Acesso Público em Bibliotecas (DC-PAL)³³ junto ao Fórum IGF

para abordar as questões de governança da Internet relacionadas ao acesso público. Principalmente, visa fomentar uma discussão sobre como a expertise, redes e infraestrutura já disponíveis em milhares de bibliotecas públicas no mundo podem contribuir para as metas e espírito preconizado pela World Summit of the Information Society (WSIS)³⁴. Essa discussão é verdadeiramente multissetorial - as bibliotecas públicas são financiadas pelo contribuinte e incorporadas na infraestrutura do governo, são frequentadas por membros da sociedade civil e por empreendedores por trás das PMEs, e sistematicamente fazem parcerias com o setor privado para fornecer edifícios e serviços. Uma Coalizão Dinâmica sobre Acesso Público em Bibliotecas se beneficia da participação de representantes de todos esses grupos. (EIFL, 2012, s.p.)

Foi durante o IGF 2015³⁵, organizado em João Pessoa, no Brasil, que ocorreu pela primeira vez uma sessão principal, fornecendo uma plataforma para as coalizões dinâmicas apresentarem seus trabalhos. Durante esta reunião, o DC-PAL apresentou um documento político para a discussão de várias partes interessadas, declarando princípios-chave sobre o acesso público em bibliotecas. Como resultado da intensa discussão com os participantes foram definidos os “Princípios de acesso público à Internet”³⁶.

32 Disponível em: <https://www.ifla.org/news/formation-of-a-new-dynamic-coalition-on-public-access-in-libraries-at-the-internet-governance-f>. Acesso em: 17 jun. 2018.

33 Relatórios do DC-PAL. Disponível desde 2012 em: <https://www.intgovforum.org/multilingual/content/dc-pal-documentsreports>. Acesso em: 17 jun. 2018.

34 Disponível em: <https://www.ifla.org/about-the-world-summit-on-the-information-society>. Acesso em: 17 jun. 2018.

35 Disponível em: <http://www.intgovforum.org/cms/component/content/article?id=1003:dynamic-coalition-on-public-libraries>. Acesso em: 17 jun. 2018.

36 Disponível em: <https://www.ifla.org/node/10795>. Acesso em: 17 jun. 2018.

No IGF 2016³⁷, ocorrido em Guadalajara, México, a DC-PAL propôs a discussão do documento “Opções Políticas para Conectar e Habilitar o Próximo Bilhão”³⁸ visando abordar as questões de acesso à infraestrutura da internet e acesso ao conhecimento. O referido documento inclui muitos exemplos úteis de como as bibliotecas estão contribuindo para expandir o acesso à Internet e alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. O DC-PAL argumenta que embora o objetivo declarado de conectar fisicamente o próximo bilhão possa ser alcançado usando bibliotecas como hubs comunitários onde as pessoas podem acessar computadores e a internet, a expertise dos profissionais disponíveis nas bibliotecas também auxiliam no desenvolvimento das habilidades e competências da comunidade em geral³⁹.

Finalmente, para o IGF 2017⁴⁰ ocorrido em Geneve, na Suíça, a DC-PAL⁴¹ discutiu como as políticas públicas de apoio podem aumentar a inclusão digital por meio de bibliotecas públicas. Em particular, o foco foi centrado na prestação de acesso à informação para cegos. Segundo o Relatório da Reunião⁴², a DC-PAL deverá trabalhar nos próximos meses em um kit de ferramentas de políticas para acesso público em bibliotecas. Houve um consenso geral sobre encontrar maneiras de aumentar o acesso público, talvez utilizando o sistema de telecomunicação *Universal Service Funds* como uma ferramenta para apoiar a criatividade. Para tanto, uma revisão de questões de conectividade em alguns países de amostra será realizada ao longo dos anos 2017-2018.

No Brasil, o Marco Civil da Internet⁴³, infelizmente, não menciona as bibliotecas e, menos ainda, diretriz específicas sobre as questões de privacidade e direitos autorais inerente ao entorno da garantia do acesso à informação e ao conhecimento por toda a comunidade. Os bibliotecários brasileiros vêm participando desta discussão dos IGF por meio da Comissão Brasileira de Direitos de Autor e Acesso Aberto da FEBAB⁴⁴, porém ainda de maneira muito singela.

37 Disponível em: <https://igf2016.sched.com/event/8htc/dc-on-public-access-in-libraries?iframe=no&w=100%&sidebar=yes&bg=no>. Acesso em: 17 jun. 2018.

38 Disponível em: <http://www.eifl.net/resources/igf-dynamic-coalition-public-access-libraries-presents-policy-options-expanding-internet>. Acesso em: 17 jun. 2018.

39 O relatório geral do IGF 2016, incluindo os resultados do DC-PAL pode ser obtido em <http://www.intgovforum.org/multilingual/index.php?q=filedepot_download/3416/412>. Acesso em: 17 jun. 2018.

40 Disponível em: <<https://igf2017.sched.com/event/CTrI/dc-on-public-access-in-libraries>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

41 Disponível em: <<https://igf2017.sched.com/event/CTrI/dc-on-public-access-in-libraries>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

42 Disponível em: <http://www.intgovforum.org/multilingual/index.php?q=filedepot_download/6109/1148>. Acesso em: 17 jun. 2018.

43 Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18348/marco_civi_internet2ed.pdf?sequence=16>. Acesso em: 17 jun. 2018.

44 Disponível em: <<http://www.febab.org.br/sobre/comissoes-brasileiras/comissao-bra>

Atualmente, todas as discussões, desdobramentos e novas ações sobre tais temas se encontram no aguardo da definição do atual governo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumindo toda a discussão aqui apresentada, verifica-se que vem ocorrendo um grande esforço colaborativo nacional, regional e internacional para inclusão das bibliotecas nos respectivos cenários políticos de seus países. Conscientizar a todos que as bibliotecas são espaços confiáveis, seguros, inclusivos, local de proximidade, neutra e sem fins lucrativos, sendo em muitos casos, o único lugar onde muitos poderão acessar a internet, certamente pode levar ao desenvolvimento. À guisa de ilustração, vale mencionar que no México, em maio de 2016, foi emitida a Lei Federal de Transparência e Acesso à Informação Pública⁴⁵, na qual um de seus artigos indica que se deve promover a instalação de módulos de informação nas bibliotecas públicas para facilitar o exercício do direito de acesso à informação e a consulta de informações derivadas das obrigações de transparência a que se refere a presente Lei; e, por sua vez, contempla bibliotecas de todos os tipos para desenvolver programas de aconselhamento e orientação de usuários no exercício e uso do direito de acesso à informação (HERNANDEZ, 2018, on-line).

Uma somatória da discussão sobre políticas públicas, Agenda 2030 e conectividade é o foco de atenção do relatório lançado em julho de 2017, durante Fórum Político de Alto Nível (UN HLPF)⁴⁶ ocorrido em Nova York em julho de 2017 relatório “Desenvolvimento e Acesso à Informação”, ou DA2I⁴⁷. Publicado pela IFLA em colaboração com o Grupo de Tecnologia e Mudanças Sociais da Universidade de Washington (TASCHA), trata-se do primeiro de uma série de relatórios que monitorará o progresso que os países estão fazendo para cumprir seu compromisso de promover acesso significativo à informação como parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas. Sublinha a contribuição inestimável que o acesso à informação, particularmente por meio das bibliotecas, faz para promover sociedades social e economicamente mais inclusivas. Foi projetado para os estados membros da ONU, organizações intergovernamentais, financiadores, sociedade civil, outras partes interessadas

sileira-de-direitos-autorais-e-acesso-aberto/>. Acesso em: 17 jun. 2018.

45 Disponível em: <http://www.dof.gob.mx/avisos/2493/SG_090516/SG_090516.html>. Acesso em: 17 jun. 2018.

46 Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf>>. Acesso em 17 jun. 2018.

47 Disponível em: <<https://da2i.ifla.org/>>. Publicação editado por Garrido, M. & Wyber, S. Eds. (2017). Acesso em: 17 jun. 2018.

que trabalham no desenvolvimento e a própria comunidade bibliotecária.

Este relatório complementa a definição de acesso à informação como direito e capacidade de usar, criar e compartilhar informações de maneira significativa para cada indivíduo, comunidade ou organização. Assim, busca-se estabelecer uma medida de como os países e regiões estão progredindo no cumprimento de seu compromisso de fornecer acesso à informação, por meio do estabelecimento de indicadores, tais como conectividade física, habilidades, leis e normas sociais e culturais apropriadas para utilizar plenamente as informações.

Com o suporte da Informática e da Ciência da Computação as Tecnologias da Informação alcançaram públicos muito mais amplos e estão presentes em praticamente todos os ramos da atividade humana moderna. Nas últimas duas décadas a Informática e a Ciência da Computação se expandiram, estabelecendo um campo de ação sentado na investigação, no desenho, no desenvolvimento, na execução, no suporte e na gestão de sistemas de informação mediados por computador.

A biblioteca agregou nesse processo a atuação na pesquisa, formação e inovação, nos campos da memória, da gestão da informação e da organização do conhecimento, em suas variadas manifestações.

O Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas de 1995, destaca que os valores humanos da liberdade, da prosperidade e do desenvolvimento, da sociedade e dos indivíduos, somente serão alcançados quando os cidadãos estiverem na posse pacífica da informação que lhes permita exercer os seus direitos democráticos e ter um papel ativo na sociedade.

Desta forma, parece-nos implícito que a participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação eficiente, quanto de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação⁴⁸. Entendemos, portanto, que as bibliotecas cumprem papel essencial para a garantia do fluxo livre de ideias e à manutenção e aumento da disseminação do conhecimento. Isto se dá não somente através de sua condição de custodiadoras de livros e outros materiais produtos do registro da memória social, mas também por sua condição-chave para a promoção da leitura e da escrita⁴⁹.

Destarte, a expressão “guardar” porta dois sentidos fundamentais para a preservação da memória social. O primeiro deles, o senso puramente custodial, da guarda como sinônimo de depósito que remete ao sentido de armazenamento.

48 Estes postulados fazem parte da Missão da UNESCO, vide Sustainable Development Goal 4. The roadmap to achieve this is the Education 2030 Framework for Action (FFA)

49 Sobre o papel das bibliotecas nos novos ambientes informacionais, veja também em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088675>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Outro senso, entretanto, se aplica ao termo “guarda”, aquele de cuidado, que remete, a seu turno, ao sentido direto de curadoria. Neste especial aspecto, cuidar dos produtos da memória compõe-se de duas atribuições fundamentais, a preservação e o acesso às coleções.

Assumimos que a biblioteca como agente da preservação e do acesso é o *locus* de encontro dos cidadãos com a memória social. É o portal de acesso local ao conhecimento que deve fornecer as condições básicas para a aprendizagem contínua, para a tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e da comunidade. Para tanto, dentre as inúmeras discussões pertinentes, tem-se os dois relevantes temas discutidos aqui, o direito de autor e a conectividade.

O desenvolvimento da Tecnologia da Informação, e a expansão da internet, têm sido reconhecidos como alimentadores de um novo ciclo de explosão documental e a criação de um ambiente completamente novo, no qual o papel dos serviços tradicionais de informação e dos operadores sócias da informação precisam ser revisados. Os novos horizontes que as TI's abriram, implicam no reconhecimento e no uso de novos métodos, instrumentos e, principalmente, exigem a habilitação dos profissionais à novas linguagens instrumentais, para as quais não estavam preparados. A apropriação de uma nova linguagem é um procedimento coletivo, e se torna um tanto mais fácil quando é socializado entre mentalidades de áreas conexas que partilham problemas assemelhados, discutem e experimentam juntos, novas soluções de forma cooperada.

O senso curatorial parece-nos ser um dos mais relevantes. A adoção desta nova postura implica na habilitação do bibliotecário e de sua organização a uma nova linguagem de interação com sua clientela e em termos de criação. Entendemos que o sentido curatorial confere a quem o aceita a condição de agente (do inglês *agency*), agente ativo de mudança que se desloca entre valores formais, tendências e condutas profissionais. Nesse sentido, exige-se desse profissional em metamorfose não apenas instrução e sensibilidade, mas também um forte engenho para se aprofundar em novos campos, se adiantando, muitas vezes, à própria distinção funcional. Os novos operadores sociais do conhecimento, se veem constantemente confrontados com as várias possibilidades de ação que seu papel criador lhe confere. Estas novas experiências surpreendem o trabalho do bibliotecário no contexto dos sistemas memoriais e permite-lhe formular uma larga escala de perguntas, gerando dentro dos sistemas memoriais reflexões acerca das mudanças de percepção social acerca das instituições a que serve.

A adaptabilidade é uma das mais marcantes capacidades humanas, habilitar-se a um novo instrumento, é por excelência, um processo cultural,

assim, a absorção de uma cultura nova não implica no apagamento de uma outra ancestral. A capacidade de instrumentalizar ferramentas lógicas para enfrentar situações inusitadas sem a perda de habilidades nativas, permitiu aos homens encontrar soluções novas frente a novos problemas.

O potencial das redes de informação, de cooperação e de digitalização modifica substancialmente as funções de aquisição, preservação e disseminação da informação e do conhecimento. Assim, entendendo que é papel das democracias protegerem os menos desenvolvidos, deve ser dada especial atenção aos países em emergência para que eles não fiquem para trás na longa caminhada dos avanços tecnológicos.

REFERÊNCIAS

- ARIELY, Dan. *Previsivelmente irracional*. Como as situações do dia a dia influenciam as nossas decisões. São Paulo: Campus Elsevier; Alta Books, 2008.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (217 [III] A). Paris. Disponível em <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 31 maio 2018.
- BRASIL. [Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014]. *Marco civil da internet* [recurso eletrônico]: Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 164) Versão PDF Atualizada até 07/04/2015. Modo de acesso: <http://www.camara.leg.br/editora> ISBN 978-85-402-0363-1 1. Internet, legislação, Brasil. I. Título. II. Série. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=912989>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- BRAYNER, Cristian. *A Biblioteca de Foucault: Reflexões sobre ética, poder*. Rio de Janeiro: É realizações, 2018.
- CARBONI, G. C. *Função social do direito de autor*. Curitiba: Juruá, 2006.
- _____. Aspectos gerais da teoria da função social do direito de autor. In: PIMENTA, E.S. (Org.) *Propriedade intelectual: estudos em homenagem ao Min. Carlos Fernando Mathias de Souza*. São Paulo: Letras Jurídicas, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2Kv6Uxu>>. Acesso em: 31 maio 2018.
- CERVO, A. L. *História da política exterior do Brasil*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- CREWS, K. D. *Estudio sobre las limitaciones y excepciones al derecho de autor*

en beneficio de bibliotecas y archivos. Organización Internacional de la Propiedad Intelectual, Comité Permanente de Derecho de Autor y Derechos Conexos, decimoséptima sesión (Ginebra, Suiza: 2008). Disponível em: <http://www.wipo.int/meetings/es/doc_details.jsp?doc_id=109192>. Acesso em: 25 ab. 2019.

CREWS, K. D. *Resumen del estudio sobre limitaciones y excepciones en materia de derecho de autor en favor de bibliotecas y archivos*: versión actualizada y revisada. Organización Internacional de la Propiedad Intelectual, Comité Permanente de Derecho de Autor y Derechos Conexos, vigésima novena sesión (Ginebra, Suiza: 2014). Disponível em: <http://www.wipo.int/edocs/mdocs/copyright/es/sccr_30/sccr_30_3.docx>. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Estudio sobre las limitaciones y excepciones en materia de derecho de autor en favor de las bibliotecas y los archivos*: versión actualizada y revisada (edición de 2017). Organización Internacional de la Propiedad Intelectual, Comité Permanente de Derecho de Autor y Derechos Conexos, vigésima novena sesión (Ginebra, Suiza: 2017). Disponível em: <http://www.wipo.int/edocs/mdocs/copyright/es/sccr_35/sccr_35_6.docx>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. Copyright Exceptions & Limitations: Libraries and Archives. Geneva, WIPO presentation Kenneth Crews, Nov 2017. Disponível em: <http://www.eifl.net/sites/default/files/resources/wipo_library_le_presentation_handout_kcrews_nov_2017.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

DAINTITH, John. "IT", A Dictionary of Physics. Reino Unido: Oxford University Press, 2009.

EIFL. Perceptions of Public Libraries in Africa. EIFL, Combined Report presentation prepared for EIFL by TNS RMS East Africa, 2011. Disponível em: <http://www.eifl.net/system/files/resources/201408/perceptions_of_public_libraries_in_africa_-_full_report_hi.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. *Core library exceptions checklist: does your copyright law support library activities and services?* Lithuania, EIFL, 2016. Disponível em: <http://www.eifl.net/system/files/resources/201607/core_library_checklist_online.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. *Draft law on copyright including Model exceptions & limitations for libraries and their users*. Lithuania, EIFL, 2016. Disponível em: http://www.eifl.net/system/files/resources/201607/eifl_draft_law_2016_online.pdf. Acesso em: 30 maio 2018.

- FERREIRA, S. M. S. P., ed. *Bibliotecas LAC: el impacto de la legislación de derechos de autor en América Latina y Caribe*. São Paulo: FEBAB, 2019 [no prelo].
- IFLA. EIFL. ALA. *Statement of Principles on Copyright Exceptions and Limitations for Libraries and Archives*, 2009. Disponível em: <<https://www.ifla.org/node/7372>>. Acesso em: 28 maio 2018.
- _____. *Treaty proposal on copyright limitations and exceptions for libraries and archives: version 4.4*, 2012. Disponível em: <<https://www.ifla.org/node/5858>>. Acesso em: 28 maio 2018.
- GARRIDO, M.; WYBER, S. eds. *Development and Access to Information*. International Federation of Library Associations and Institutions: The Hague, IFLA/TASCHA, 2017. Disponível em: <<https://da2i.ifla.org/>>. Acesso em: 30 maio 2018.
- HERNANDEZ, J. “La importancia del acceso a la información para alcanzar el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe”. Apresentado en el Evento paralelo de la Segunda Reunión del Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible – 2018. Santiago, Chile, 2018. Disponível em: <<https://da2i.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/ifla-eclac-jonathan.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- LEVACOV, M. Bibliotecas virtuais: (r)evolução? *Revista Ciência da Informação*, v. 26, n. 2, 1997. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/issue/view/58>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- LEWICKI, B. C. *Limitações aos direitos de autor: releitura na perspectiva do direito civil contemporâneo*. Tese (Doutorado em Direito Civil), Centro de Ciências Sociais, Faculdade de Direito – UERJ, Rio de Janeiro, 2007.
- MANSO, E.V. *Direito autoral*. São Paulo: Bushatsky, 1980.
- MÉXICO. Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de mayo de 2016 TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 27-01-2017. Disponível em: <http://www.dof.gob.mx/avisos/2493/SG_090516/SG_090516.html>. Acesso em: 31 maio 2018.
- NIZZA, Maria Beatriz da Silva. *Cultura letrada e cultura oral no Rio de Janeiro dos vice-reis*. São Paulo: UNESP Digital, 2017.
- ONU. WIPO. SCCR. *Cuadro oficioso sobre limitaciones y excepciones para bibliotecas y archivos preparados por la presidencia*. Ginebra, Suiza: 2017. OMPI SCCR/34/5, 2017. Disponível em: <http://www.wipo.int/edocs/mdocs/copyright/es/sccr_34/sccr_34_5.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Missão do bibliotecário*. Tradução e posfácio de Antonio

- Agenor Briquet de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2006.
- PHELPS, Edmund S. *Mass Flourishing: How Grassroots Innovation Created Jobs, Challenge, and Change*. Princeton University Press, 2013.
- RANGANATHAN, S. R. *As cinco leis da biblioteconomia*. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2009.
- RAJAGOPALAN, J.S., RAJAN, T.N. Use of information in science and research with emphasis on national development some Indian experiences. *International Forum on Information and Documentation*, v. 9, n. 3, p.3-9, 1984.
- RODRIGUES, E. Bibliotecas virtuais e cibertecários: o futuro já começou. *Cader-nos de BAD*, v. 3, p. 23-24, 1995.
- SHELDRAKE, Rupert. *Uma nova ciência da vida*. São Paulo: Cultrix, 2013.
- VERRI, Gilda Maria Whitaker. *Tinta sobre papel: livros e leituras em Pernambuco no século XVIII*, 2 Vol. Recife: Editora Universitária UFPE, 2006.
- ZANINI, L. E. de A. O estatuto da rainha Ana: estudos em comemoração dos 300 anos da primeira lei de *copyright*. *Revista de Doutrina da 4ª Região*, Porto Alegre, n. 39, dez. 2010. Disponível em: http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao039/leonardo_zanini.html. Acesso em: 12 jun. 2018.

PARTE III

**Perspectivas de acesso
e direito autoral**



INTERSEÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITOS AUTORAIS

Allan Rocha de Souza

Daniel de Paula Pereira

1. INTRODUÇÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DAS GENTES

A educação, em seu sentido mais amplo e inclusivo, é reconhecidamente um direito fundamental e requisito indispensável ao desenvolvimento sustentável, sendo a base para democracia, desenvolvimento, dignidade humana, diálogo intercultural e, em última instância, para a paz duradoura. A importância destas condições sintetiza as razões que impulsionaram a formação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).¹

Já o reconhecimento inequívoco da educação como direito fundamental foi formalizado quando da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo 26, que estabelece ser a educação um direito de todos e que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito; o técnico e profissional generalizado a todos; o superior possibilitado a todos em igualdade de condições com base no mérito; visar o pleno desenvolvimento da personalidade; promover os direitos humanos e liberdades fundamentais; promover a compreensão, tolerância, diálogo e paz; além de assegurar aos pais a preferência na escolha da matriz educacional.² Outros acordos internacionais de direitos humanos reiteram a quali-

1 A UNESCO foi fundada em 16 de novembro de 1945, imediatamente após o término da segunda grande guerra mundial, e sua Constituição entrou em vigor em 04 de novembro de 1946, após ratificação de 20 países, dentre eles o Brasil. Sua formação foi precedida por importantes e equivalentes iniciativas, como a Conference of Allied Ministers of Education (CAME); International Committee of Intellectual Co-operation (CICI); e International Bureau of Education (IBE). Hoje com 195 integrantes e 11 membros associados, após a saída de Israel e os Estados Unidos da América, solicitada em 2017 e efetiva em 31 de dezembro de 2018, a Organização contará com 193 integrantes. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/> Acesso em 24 fev. 2018.

2 Declaração Universal dos Direitos do Homem: Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de

ficação e especial relevância da educação na formação individual e seus efeitos sociais positivos.³

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) dispõe no mesmo sentido e explicita algumas de suas ramificações.⁴São especialmente relevantes para os limites deste trabalho o reconhecimento da educação como direito fundamental de índole social, a liberdade acadêmica - que dialoga com a liberdade de expressão, e o atendimento ao educando como dever do Estado, entre outros elementos, no que diz respeito ao material didático-escolar.⁵

Ao mesmo tempo, os direitos autorais são também reconhecidos como direitos fundamentais e sua proteção é estabelecida no artigo 27⁶ da Declaração

educação a dar aos filhos. Disponível em:http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 24 fev. 2018.

3 Em destaque: BRASIL. Decreto no 678, de 6 de novembro de 1992. Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm; Convenção Europeia de Direitos Humanos. Disponível em <http://www.oas.org/es/cidh/expresion/showarticle.asp?artID=536&IID=4>; BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm; BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 24 fev. 2018.

4A Constituição Federal de 1988 prevê e regulamenta o direito à educação em seu artigo 6º e entre os artigos 205 e 214. Em seu artigo 6º assevera a educação como um direito social de índole fundamental que, segundo o artigo 205, deve ser promovida e incentivada com o intuito do pleno desenvolvimento da pessoa, devendo, nos termos do artigo 214, ser estabelecido um plano nacional de educação, para que assim se defina as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

5BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Artigos: 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; Art. 6º- São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição; Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 25 fev. 2018.

6Declaração Universal dos Direitos Humanos. Artigo 27. 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em 25, fev. 2018.

Universal dos Direitos do Homem e no artigo 5º, XXVII e XXVIII⁷, da CF/88. Outros Tratados, que, contudo, não possuem o mesmo status, regulam as relações advindas da atribuição de direitos sobre as criações artísticas, literárias e científicas.⁸

Como compor e harmonizar estes direitos de índole fundamental, de modo a preservar o seu conteúdo essencial e promover a concretização de ambos? Em que situações, um deles deve ser priorizado, sem que, claro, o outro seja desconsiderado em sua essencialidade? Sobre estas questões, de singular relevância, debatem-se legisladores, pesquisadores, profissionais e agentes sociais e econômicos vinculados a estes campos. E a análise destes dilemas conduz o desenvolvimento deste trabalho, cujo foco é o Brasil⁹, e são particularmente enfrentados os problemas de uso educacional de obras protegidas; a adaptação e construção de novos materiais a partir de obras pré-existentes; o alcance do ambiente educativo; e a aplicação das limitações aos direitos autorais aos cursos e recursos educacionais no ambiente digital.

7 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 5º: XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar; XXVIII - são assegurados, nos termos da lei: a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas; b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 25 fev. 2018

8 Convenção de Berna. Decreto no 75.699, de 6 de maio de 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d75699.htm; Acordo TRIPS. Decreto nº 1.355, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.inpi.gov.br/legislacao-1/27-trips-portugues1.pdf>; Tratado de Marraqueche. Decreto Legislativo nº 261, de 2015. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/tratadomarraqueche.asp>; Convenção de Roma. Disponível em: http://www.socinpro.org.br/site/download/cv_roma.pdf; Convenção de Genebra. Decreto nº 849, de 25 de junho de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0849.htm. Acesso em 03 de março 2018.

9 É fácil constatar a grave realidade da educação brasileira. Além da própria realidade social que cerca as instituições educacionais, vislumbramos uma estrutura onde os profissionais recebem baixos salários gerando profunda frustração; escolas com infraestrutura precária; pais e comunidade distantes da educação dos filhos e cidadãos. Em que pesem todos os esforços empreendidos, estes fatos ainda marcam os resultados do ensino do país, como demonstram os dados sobre a educação, que impõe o desenvolvimento de políticas ações efetivas e amplas no âmbito educacional que devem refletir decisivamente na conformação nas fronteiras entre os direitos autorais e o direito à educação. Para mais informações: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-daeducacao/5metas?task=indicador_educacao&_id_indicador=9#filtros; <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>; http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacao-basica/2018/01/31/ensino_educacaobasica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml. Acesso em 04 de março 2018.

2. O DIREITO DA EDUCAÇÃO E AS OBRAS PROTEGIDAS

O melhor entendimento das relações entre os direitos educacionais e autorais requer, inicialmente, o entendimento de sua formulação legislativa, na qual constam os contornos mais detalhados destes direitos, assim como as omissões e vácuos normativos que deverão ser complementados, de forma a compor uma relação orgânica e harmoniosa.

Conformada, como todos os direitos fundamentais, em primeiro lugar, pela Constituição Federal -como já brevemente exposto, no plano infraconstitucional a educação nacional é regida pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹⁰, que estabelece, em primeiro lugar, que a educação não está limitada à educação formal, mas “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”¹¹, em que pese a lei alcançar apenas a educação escolar nas instituições próprias¹², que, no entanto, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.¹³ A compreensão e estabelecimento da educação como processo formativo que ultrapassa os espaços estritamente escolares indica que os resultados desejados podem e devem ser continuamente perseguidos, em etapas sucessivas de qualificação, numa situação em que estejamos permanentemente aprimorando o entendimento do mundo que nos cerca. Adverte, da mesma maneira, em consonância com a Constituição, que a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa por meio de sua formação intelectual exige a colaboração ampla da sociedade como um todo, ainda que sejam centrais a família e o Estado.¹⁴

Alguns dos princípios que regem este processo, de especial relevância para os desafios propostos, sobressaem a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, sem olvidar do “pluralismo de

10BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em 04 de março 2018.

11 Ibidem. Artigo 1º.

12Ibidem. Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais: § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

13Ibidem. Artigo 1º, § 2º.

14BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 04 de março 2018.

ideias e concepções pedagógicas” e da “consideração com a diversidade étnico-racial”.¹⁵ O atendimento educacional especializado e o acesso aos vários níveis de capacitação são destacados como dever da educação pública.¹⁶ Aos docentes cabe, em particular, “zelar pela aprendizagem dos alunos” e colaborar com a integração escolar-familiar-comunitária.¹⁷

Estruturante dos currículos do início ao ensino médio é sua composição, com uma base nacional comum que necessariamente deverá ser complementada por uma parte diversificada, particularizada em razão das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.¹⁸

As artes e expressões culturais recebem atenção especial na composição curricular, o que demonstra a preocupação e importância deste conteúdo como elemento formador e essencial para o desenvolvimento das capacidades sócio intelectuais. Não por outro motivo o ensino da arte – particularmente as artes visuais, dança, música e teatro, notadamente em suas expressões regionais, são componentes curriculares obrigatórios da educação básica, e, ainda, mais detalhadamente, a exibição cinematográfica da produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais, é obrigatória.¹⁹

Ao ensino médio é atribuída, mais especificamente, as tarefas de promover o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” e o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”²⁰

As finalidades da educação superior são, como é de se esperar, mais exigentes e com objetivos claros de promover a continuidade do processo de aprendizagem,

15 BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Artigo 3º, II, III, XI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 04 de março 2018.

16 Ibidem. Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

17 Ibidem. Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: III - zelar pela aprendizagem dos alunos; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

18 Ibidem. Artigo 26.

19 Ibidem. Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

20 Ibidem. Artigo 35-A, § 8º, I, II.

a comunicação do conhecimento produzido e alcançado e maior proximidade com a comunidade e a aplicação deste conhecimento. Assim, estimular a criação e difusão cultural; investigação, produção e comunicação científica; pensamento reflexivo e desejo de aperfeiçoamento; e integrar-se à comunidade e aplicar o conhecimento adquirido são finalidades do ensino superior e devem ser promovidos pelas instituições, cursos, docentes e discentes.²¹

Este conjunto normativo estabelece, em síntese, que os objetivos maiores do direito fundamental da educação somente são alcançados com a colaboração da tríade Estado-família-sociedade e não se completa sem a integração comunitária, considerando sempre o ambiente local e os desafios regionais, nem se limita aos espaços escolares institucionais formais, pois se relaciona com as práticas sociais e busca instar o desejo de e o aprendizado contínuo. Reconhece, nuclearmente, que os processos educativos, para além dos conhecimentos específicos sobre o mundo que nos cerca, tais como línguas, matemática, ciências naturais e sociais, incluem também e necessariamente as linguagens e expressões artísticas e culturais, o aprendizado tecnológico e a pesquisa e comunicação científica. É com este conjunto de direitos, deveres e determinações que as normas de direitos autorais devem ser harmonizadas e compatibilizadas. Apresentar as disposições sobre educação na lei de direitos autorais é a finalidade da próxima parte.

3. OS DIREITOS AUTORAIS E EDUCAÇÃO: SOBREPOSIÇÕES

A Lei de Direitos Autorais²² traz poucas disposições relativas diretamente à educação, mas, ainda assim, há algumas normas que merecem atenção específica, mormente aquelas que tratam da própria proteção das aulas e programas de curso e as que definem as obras cujos usos são plenamente livres,

21 Ibidem. Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

22 BRASIL. Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em 04 de março 2018.

pois estão em domínio público, e, também, as que identificam os usos livres de obras ainda protegidas, que independem de autorização prévia ou remuneração do autor, pois são limitações aos direitos autorais. Em breve apanhado, crítico das restrições que a literalidade do texto legislativo poderia induzir, apresentamos a seguir suas disposições.

As obras protegidas por direitos autorais são expressões criativas humanas, fixadas ou não em qualquer suporte, tangível ou intangível, não estando limitadas aos tipos indicados na legislação. Os cursos e suas aulas - por sua elaboração, estrutura e organicidade, bem como o material desenvolvido (programa, slides, apresentação, etc.) para seu ministrar, e que os compõem, são expressões criativas dos professores, no qual o seu caráter didático se aproxima da categoria geral de obras científicas, e se enquadram mais facilmente no inciso II do artigo 7º, que identifica como protegidas “as conferências, alocações, sermões e outras obras da mesma natureza”.²³ A natureza de obra protegida das aulas ministradas, e o material para ela produzido, é reforçado ainda pela limitação que assegura aos discentes dos cursos podem fazer um apanhado das lições ministradas, sem autorização ou remuneração aos autores (professores).²⁴

Por outro lado, nem todos os elementos que envolvem a preparação de um curso ou aula são merecedores de proteção. Ideias, métodos, sistemas, projetos ou conceitos não encontram proteção por direitos autorais, nem esquemas, planos e regras para atos, jogos ou negócios, justamente por não consubstanciarem em uma expressão concreta, mas em uma forma de fazer, um jeito de elaborar, um procedimento.²⁵ A limitação do objeto de proteção dos direitos autorais é uma das formas de assegurar que a proteção não ameace valores essenciais e necessários à livre circulação e comunicação de ideias e concepções.

Os direitos patrimoniais dos autores consubstanciam-se na atribuição de uma exclusividade de utilizar e autorizar as utilizações de obras das quais são autores, que são os titulares originais destes direitos, que podem ser transferidos a terceiros, no todo ou em parte, permanente ou temporariamente²⁶, que então passam a ser seus titulares, ou donos, como regularmente acontece com relação aos editores, produtores e equivalentes. No entanto, a exclusividade atribuída

23 Ibidem. Artigo 7º, I.

24 Ibidem. Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: IV - o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou.

25 Ibidem. Art. 8º Não são objeto de proteção como direitos autorais de que trata esta Lei: I - as ideias, procedimentos normativos, sistemas, métodos, projetos ou conceitos matemáticos como tais; II - os esquemas, planos ou regras para realizar atos mentais, jogos ou negócios.

26 BRASIL. Lei nº 9.610. de 19 de fevereiro de 1998. Artigo 49. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em 04 de março 2018.

não é absoluta nem ilimitada, por razões diversas, mas mormente em razão da necessidade de compatibilização com outros direitos fundamentais, de terceiros ou coletivos ligados ao interesse público.

Este outro espectro dos direitos autorais, que diz respeito não à exclusividade atribuída ao autor ou titular, mas aos usos de obras alheias que podem ser feitos livremente, temos dois aspectos complementares: domínio público e limitações. Ambos dizem respeito aos usos livres, que não carecem de autorização prévia ou remuneração. Contudo, no caso do domínio público, quaisquer usos de determinadas obras podem ser feitos, pois o prazo de proteção se expirou, enquanto nas limitações apenas alguns usos são livres, pois o material ainda é protegido.

As obras autorais entram em domínio público²⁷ no Brasil²⁸, como regra geral, no dia 01 de janeiro do ano subsequente a 70 anos após o falecimento do autor, ou do último dos coautores, se houver mais de um.²⁹ Já, as obras das quais não se conhece a autoria – anônimas ou pseudônimas, ou ainda as fotográficas, audiovisuais e, por analogia, coletivas, ingressam no domínio público 70 anos após sua divulgação.³⁰ Importante ressaltar que caso não tenham deixado herdeiros, as obras de destes autores entram em domínio público logo após o seu falecimento.³¹ Ainda, com relação às obras de autores desconhecidos, deve-se considerar a proteção legal aos conhecimentos étnicos e tradicionais.³² Aspecto

27 Para maior aprofundamento sobre o domínio público ver BOYLE, James. *The Public Domain: enclosing the commons of the mind*. New Haven: Yale University Press, 2008. Disponível em <http://thepublicdomain.org/thepublicdomain1.pdf>. BRANCO JÚNIOR, Sérgio. *O Domínio Público no Direito Autoral Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. Disponível em <https://itsrio.org/wp-content/uploads/2017/01/O-Dominio-Publico-no-Direito-Autoral-Brasileiro.pdf>.

28 Após o advento do domínio público, subsistem duas expressões dos direitos morais, que asseguram a persistência da vinculação entre o autor e sua obra: paternidade e integridade. Conforme estabelecido no art. 24. § 2º, da LDA: “Compete ao Estado a defesa da integridade e autoria da obra caída em domínio público.”

29 BRASIL. Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Artigos 41 e 42. Acesso em 04 de março 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm.

30 Ibidem. Art. 43. Será de setenta anos o prazo de proteção aos direitos patrimoniais sobre as obras anônimas ou pseudônimas, contado de 1º de janeiro do ano imediatamente posterior ao da primeira publicação. Parágrafo único. Aplicar-se-á o disposto no art. 41 e seu parágrafo único, sempre que o autor se der a conhecer antes do termo do prazo previsto no caput deste artigo e Art. 44. O prazo de proteção aos direitos patrimoniais sobre obras audiovisuais e fotográficas será de setenta anos, a contar de 1º de janeiro do ano subsequente ao de sua divulgação.

31 Ibidem. Art. 45. Além das obras em relação às quais decorreu o prazo de proteção aos direitos patrimoniais, pertencem ao domínio público: I - as de autores falecidos que não tenham deixado sucessores.

32 Ibidem. Art. 45. Além das obras em relação às quais decorreu o prazo de proteção aos direitos patrimoniais, pertencem ao domínio público: II - as de autor desconhecido, ressalvada a proteção legal aos conhecimentos étnicos e tradicionais.

relevante a destacar é que o regramento do domínio público é feito em âmbito nacional, ou seja, as obras de autores de quaisquer nacionalidades entram em domínio público no Brasil dentro destes prazos indicados, sendo o mesmo aplicado com relação a cada país, em razão da reciprocidade exigida.³³ Nota-se ainda que o prazo de proteção no Brasil e em outras partes do mundo, como a Europa e os Estados Unidos, é superior ao mínimo exigido pelos Acordos internacionais, que é de 50 e não 70 anos.³⁴ Os prazos e condições do domínio público no Brasil estão sintetizados como se segue:

33ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. Convenção de Berna, art. 5.1. Os autores gozam, no que concerne às obras quanto às quais são protegidos por força da presente Convenção, nos países da União, exceto o de origem da obra, dos direitos que as respectivas leis concedem atualmente ou venham a conceder no futuro aos nacionais, assim como dos direitos especialmente concedidos pela presente Convenção.; Acordo TRIPS, art. 3.1. “1. Cada Membro concederá aos nacionais dos demais Membros tratamento não menos favorável que o outorgado a seus próprios nacionais com relação à proteção da propriedade intelectual, salvo as exceções já previstas, respectivamente, na Convenção de Paris (1967), na Convenção de Berna (1971), na Convenção de Roma e no Tratado sobre Propriedade Intelectual em Matéria de Circuitos Integrados. No que concerne a artistas-intérpretes, produtores de fonogramas e organizações de radiodifusão, essa obrigação se aplica apenas aos direitos previstos neste Acordo. Todo Membro que faça uso das possibilidades previstas no Artigo 6 da Convenção de Berna e no parágrafo 1 (b) do Artigo 16 da Convenção de Roma fará uma notificação, de acordo com aquelas disposições, ao Conselho para TRIPS.” Lei 9.610/98 (LDA), art. 2º: Os estrangeiros domiciliados no exterior gozarão da proteção assegurada nos acordos, convenções e tratados em vigor no Brasil. Parágrafo único. Aplica-se o disposto nesta Lei aos nacionais ou pessoas domiciliadas em país que assegure aos brasileiros ou pessoas domiciliadas no Brasil a reciprocidade na proteção aos direitos autorais ou equivalentes.

34ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL Convenção de Berna, art. 7.1. A duração da proteção concedida pela presente Convenção compreende a vida do autor e cinquenta anos depois da sua morte; Acordo TRIPS, art. 12: Quando a duração da proteção de uma obra, que não fotográfica ou de arte aplicada, for calculada em base diferente à da vida de uma pessoa física, esta duração não será inferior a 50 anos, contados a partir do fim do ano civil da publicação autorizada da obra ou, na ausência dessa publicação autorizada nos 50 anos subsequentes à realização da obra, a 50 anos, contados a partir do fim do ano civil de sua realização.

OBRA	PRAZO	TITULARIDADE	INÍCIO DA CONTAGEM
Autoria Individual	70 anos	Autor, ou a quem tiver cedido os direitos	1º de janeiro do ano subsequente ao falecimento do autor
Coautoria indivisível	70 anos	Aos autores em conjunto, ou a quem tiverem cedido os direitos	Da morte do último coautor sobrevivente.
Obras anônimas	70 anos	Editor	1º de janeiro do ano posterior ou da primeira publicação.
Obras pseudônimas	70 anos	Editor	1º de janeiro do ano posterior ou da primeira publicação.
Obras audiovisuais	70 anos	Produtor	1º de janeiro do ano posterior a publicação.
Obras fotográficas	70 anos	Autor, ou a quem tiver cedido os direitos	1º de janeiro do ano posterior a publicação.
Obras Coletivas	70 anos	Organizador	1º de janeiro do ano posterior a publicação.

Fonte: Elaborado pelos autores nos termos da lei nº 9.610/98.

Diferente do domínio público, as limitações e exceções aos direitos autorais, estabelecidas nos artigos 46³⁵, 47³⁶ e 48³⁷, mas não só, como o estabelecido no art. 30, § 1º³⁸, todos da Lei de direitos autorais, autorizam alguns usos das obras que ainda se encontram protegidas e reservadas aos titulares. Sem ainda adentrar no relevante problema da interpretação adequada destas limitações, é importante, nesta primeira etapa, enfatizar quais se aplicam diretamente à educação. E, neste sentido, em destaque, os artigos 46, I, d, acessibilidade das pessoas com deficiência; 46, II, cópias para fins privados; 46, III, citação; 46, IV, apanhado de lições; 46, VI, uso didático e familiar; e 46, VIII, usos transformativos, sobre os quais seguem os apontamentos que se mostram mais relevantes para os objetivos aqui perseguidos.

35BRASIL. Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: I - a reprodução: a) na imprensa diária ou periódica, de notícia ou de artigo informativo, publicado em diários ou periódicos, com a menção do nome do autor, se assinados, e da publicação de onde foram transcritos; b) em diários ou periódicos, de discursos pronunciados em reuniões públicas de qualquer natureza; c) de retratos, ou de outra forma de representação da imagem, feitos sob encomenda, quando realizada pelo proprietário do objeto encomendado, não havendo a oposição da pessoa neles representada ou de seus herdeiros; d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários; II - a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro; III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra; IV - o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou; V - a utilização 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 a sua utilização; VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro; VII - a utilização de obras literárias, artísticas ou científicas para produzir prova judiciária ou administrativa; VIII - a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em 04 de março, 2018.

36Ibidem. Art. 47. São livres as paráfrases e paródias que não forem verdadeiras reproduções da obra originária nem lhe implicarem descrédito.

37Ibidem. Art. 48. As obras situadas permanentemente em logradouros públicos podem ser representadas livremente, por meio de pinturas, desenhos, fotografias e procedimentos audiovisuais.

38Ibidem. Art. 30. No exercício do direito de reprodução, o titular dos direitos autorais poderá colocar à disposição do público a obra, na forma, local e pelo tempo que desejar, a título oneroso ou gratuito. § 1º O direito de exclusividade de reprodução não será aplicável quando ela for temporária e apenas tiver o propósito de tornar a obra, fonograma ou interpretação perceptível em meio eletrônico ou quando for de natureza transitória e incidental, desde que ocorra no curso do uso devidamente autorizado da obra, pelo titular.

A previsão normativa (art. 46, I, d) é de possibilidade de produção de formatos acessíveis unicamente com relação às pessoas com deficiência visual, sempre sem fins comerciais. Salta imediatamente aos olhos a questão das demais deficiências. Teria o legislador negligenciado os cidadãos com outros tipos de deficiência, relegando-os a uma situação de abandono educativo? Obviamente não é razoável imaginar esta possibilidade, só sendo possível vislumbrar o esquecimento como razão, inclusive porque a Constituição assim estabelece. Esta condição veio a ser encaminhada recentemente com a ratificação como Emenda Constitucional³⁹ de dois Tratados que enfrentam a questão, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)⁴⁰, que assegura a inclusão cultural por meio de disponibilização de produtos culturais em formato acessível⁴¹, e o Tratado de Marraqueche⁴², que direta e explicitamente impõe limitações aos direitos autorais para pessoas com deficiência visual e, ainda, regula o intercâmbio internacional das obras em formato acessível. Não menos importante é o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD)⁴³, instrumento que concretiza o estabelecido na CDPD, que em seu artigo 42⁴⁴ determina a

39BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 04 de março 2018.

40BRASIL. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Decreto nº 6.949 de 25 Agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 04 de março 2018.

41Ibidem.. Artigo 30 1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e tomarão todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam: a) Ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis; b) Ter acesso a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais, em formatos acessíveis; e c) Ter acesso a locais que ofereçam serviços ou eventos culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, bem como, tanto quanto possível, ter acesso a monumentos e locais de importância cultural nacional.

42BRASIL. Senado Federal. Tratado de Marraqueche. Decreto Legislativo nº 261, de 2015. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/tratadomarraqueche.asp>. Acesso em 04 de março 2018.

43BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 04 de março 2018.

44Ibidem. Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: I - a bens culturais em formato acessível; II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

disponibilização de quaisquer bens culturais em formato acessível ao alcance das pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência, sendo o artigo 42, §1º⁴⁵ ainda mais incisivo, ao determinar o afastamento de qualquer justificativa para a não disponibilização, inclusive sob argumento de proteção por propriedade intelectual. Está, portanto, plena e amplamente viabilizada a criação de formatos acessíveis de quaisquer obras para pessoas com quaisquer deficiências, possibilidade esta que não pode ser olvidada pelos educadores e instituições, que têm o dever de inclusão destas pessoas em igualdade de condições no processo educacional.

As cópias para fins privados (art. 46, II), autoriza a reprodução de pequenos trechos para fins privados, desde que feita pelo próprio agente. A finalidade aqui é individual, privada do cidadão, do copista, assegurando a todos a possibilidade de reprodução, retenção e utilização de partes de obras protegidas para seus próprios fins. Não é, obviamente, razoável imaginar que apenas o copista possa diretamente fazer a reprodução, podendo terceiros, a seu mando e sob sua responsabilidade, pois o entendimento contrário resultaria, por exemplo, no absurdo de alguém poder casar em nome de outrem, mas não poder copiar partes de um livro por ou para terceiros. Ponto contencioso é o significado de pequenos trechos, sobre o qual não há padrões ou diretrizes firmes, ficando dependente do caso e circunstâncias, sendo tendo em mente a razoabilidade.⁴⁶ A possibilidade de cópia integral legítima não pode também ser descartada, como nas situações de pequenas obras (poemas) ou aquelas na qual a reprodução parcial (fotografias e artes visuais em geral) inviabilizaria seu uso e satisfação de sua finalidade ou, ainda, aquelas indisponíveis para aquisição.

Amplamente usada no ambiente acadêmico e de pesquisa para elaboração de trabalhos, é possível a citação de quaisquer criações protegidas na extensão necessária para as finalidades de estudo, crítica ou polêmica. Obviamente não se pode, legitimamente, recorrer às citações para mascarar a simples reprodução da obra, pois as citações são meios, não fins em si. Sua função é fomentar o debate e possibilitar a exposição de sua análise, isoladamente sobre si própria ou em relação a um conjunto maior. Quaisquer obras podem ser citadas em quaisquer outras, desde que atendidas suas finalidades e indicados autores e fonte.

45Ibidem. § 1º. É vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual.

46 Julgamos ser razoável considerar pequenos trechos algo em torno de 15% a 25% do total da obra sendo reproduzida. Mas é essencial atentarmos para as circunstâncias dos casos, tais como característica da obra reproduzida e da obra nova, participação do trecho reproduzido da obra nova ou essencialidade do trecho reproduzido na criação.

Como indicado anteriormente, este inciso remete à proteção por direitos autorais da própria aula ministrada pelos professores aos discentes. Permite-se aqui que aqueles que são destinatários do curso possam anotar e recolher as lições apresentadas, a fim de que possam retornar e rever, reforçando assim o processo de aprendizagem do conteúdo exposto. No entanto, é vedada a sua publicação e divulgação, a não ser, claro, se houver autorização do autor da aula, que é o docente. Isso não impede, contudo, que estas anotações sejam compartilhadas entre os discentes do mesmo curso, obviamente, sem finalidade lucrativa.

O que pode ser usado para fins didáticos e quais os limites do ambiente escolar são questões que este inciso legal, art. 46, VI, o principal para o processo educacional, tenta encaminhar, embora sem muito sucesso. A primeira crítica é na reunião de recesso familiar de ambiente escolar sob o mesmo dispositivo, pois envolvem aspectos essencialmente diferentes, ainda que com algumas sobreposições e convergências. Ao indicar unicamente a representação teatral e execução musical, tenta-se promover o entendimento, míope, de que apenas estas obras poderiam ser utilizadas no espaço educacional ou ambiente familiar, o que equivale a dizer que obras audiovisuais, danças, poemas, romances e demais obras literárias, games e outras dependeriam de autorização prévia e remuneração, o que por certo, não é razoável nem condizente com as finalidades das limitações em geral e desta em especial. Vislumbrar alguém acusado de infração aos direitos autorais por ler um poema em casa ou na escola ultrapassa em tal dimensão o sentido do razoável que torna difícil inclusive imaginar tal situação. Assim, mais uma vez, dependemos da sensatez para melhor compreender o conteúdo das limitações aos direitos autorais, descuidada pelo Legislador de 1998.

Sendo o foco a educação, a discussão acerca do escopo e sentidos de “recesso familiar”, só nos é interessante na medida em que se relaciona com a educação, que, como já visto, inclui e exige a participação da família e da comunidade. No entanto, é fundamental conhecermos os significados e dimensão dos “estabelecimentos de ensino” e finalidade “exclusivamente didática” na utilização de obras. Os objetivos educacionais e o processo de aprendizado não se limitam nem às instituições de ensino formalmente reconhecidas nem à sala de aula, sendo alguns dos espaços onde ocorrem, são necessários, mas não únicos nem insuficientes. Incompatível com a coexistência harmoniosa entre direitos fundamentais, a restritividade literal dos termos escolhidos pelo legislador ao estabelecer as limitações ofusca e desvirtua sua funcionalidade e desconsidera os contornos e imperativos do ensino, em seus objetivos de promover o constante aperfeiçoamento da pessoa.

Por tudo isso, é forçoso reconhecer como ‘estabelecimentos de ensino’ todos os espaços destinados primordialmente a promover o aprendizado por meio do ensino, o que inclui, por exemplo, os locais de educação continuada ou comunitária, cursos de idiomas e artes, ou destinados ao aperfeiçoamento profissional. A indissociação entre ensino e pesquisa, entre sala de aula e espaço de aprendizado, também nos impõe o entendimento de que os usos didáticos a que se refere a legislação abarca todas as atividades necessárias à produção e transmissão de conhecimentos, que certamente são mais amplos do que aquelas atividades restritas ao uso de material em sala de aula. O contrário seria impedir o pleno exercício do direito à educação pelo cidadão e a satisfação do dever de instrução atribuído aos professores e aos locais de ensino, de toda forma inadmissível.

Na elaboração de cursos, aulas e material educacional, o recurso a obras pré-existent é inevitável. Até porque novas criações não surgem num vácuo intelectual, mas a partir de um conjunto de referências múltiplas que conforma a visão e perspectiva dos autores. Como matérias primas de novas construções, é possível recorrer e incluir trechos de quaisquer obras e integrais quando de artes visuais no processo criativo de elaboração de novos materiais. Destaque-se, no entanto, a necessidade da obra pré-existente apresentar-se como acessória à obra resultante da qual integra, funcionando como elemento constituinte e não se confundindo como produto final (Nesse sentido: REsp 1.704.189 [A]).

Clássicos desta situação, do ponto de vista da educação, são os livros de ensino de literatura e outras artes, que recorrem a exemplos para ilustrar estilos, movimentos e épocas. Prejuízos aos autores destas obras anteriores são justificados quando alicerçados no exercício de direitos fundamentais com os quais os direitos autorais devem estar em harmonia, como é o caso da educação. Além disso, sua utilização não deve concorrer com a utilização comercial da obra a qual recorrem, como estabelece o inciso VIII da LDA.

Inúmeras outras situações que se relacionam com a educação e são partes do processo não estão previstas na LDA, como é o caso específico das bibliotecas. Também não há menção com relação aos cursos digitais oferecidos ao público nem aos recursos educacionais abertos, dentre outras situações que não esperam o tempo legislativo para se apresentarem, nem podem ficar à mercê das postulações dos titulares de direitos autorais, há anos empenhados na maximização da exclusividade em detrimento dos demais direitos. Sem submissão aos desígnios da indústria de direitos autorais, com suas propostas de entendimento da LDA sempre míopes ao relevante papel das limitações no equilíbrio e saúde do sistema, é essencial compreendê-las em suas funções e efeitos desejados, que é o que enfrentamos a seguir.

4. FUNDAMENTOS E FUNÇÕES DAS LIMITAÇÕES AOS DIREITOS AUTORAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Os direitos autorais dizem respeito não somente aos autores e artistas, cujos direitos com relação às obras que criam são detalhados na Lei de Direitos Autorais, mesma em que são estabelecidos alguns balizadores, como aquelas criações que não são protegidos, cujo prazo de proteção expirou, usos que são livres, transferência de direitos, gestão coletiva, etc. Obviamente qualquer análise maior sobre os direitos autorais ultrapassa o escopo aqui, afinal o objetivo é jogar luz nas sobreposições entre as áreas, para posterior aprofundamento. No entanto, e justamente por conta deste objetivo, as limitações e exceções (L&E) aos direitos autorais, que estabelecem usos livres a criações protegidas, merecem atenção específica.

A consecução das diretrizes educacionais depende das L&E em muitos aspectos. Educação artística e apresentações culturais, integração escolar, interação comunitária, pesquisa e difusão científica e tecnológica, educação continuada e digital, muitos são os aspectos da educação negativamente afetados pela extensão da exclusividade atribuída aos titulares de direitos autorais. Num cenário de direitos autorais que se querem amplos e infinitos, um tipo de absolutismo autoral, as L&E, junto com as criações não protegidas e o domínio público, oferecem pontos de equilíbrio que viabilizem harmonização com outros direitos, como o direito da educação, e compatibilização com o sistema jurídico, como a Constituição e os direitos fundamentais.

A compreensão do interesse público como intrínseca à própria proteção dos direitos autorais é histórica.⁴⁷ A Convenção Universal dos Direitos do Homem já previu em 1948 a necessária composição.⁴⁸ Recentemente, quando das negociações do Tratado de Marraqueche, a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) reconheceu expressamente o papel das L&E no desenvolvimento humano e social.⁴⁹ Hoje, o *Special Committee on Copyright*

47REINO UNIDO. A Lei da Rainha Anna (The Statute of Anne, 1710): "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." Acesso em 28.02.2018. Disponível em <https://www.copyrighthistory.com/anne.html>

48 Ver nota 06 supra.

49 ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. Tratado de Marraqueche. Acesso em 28.02.2018. Disponível em http://www.wipo.int/treaties/en/ip/marrakesh/summary_marrakesh.html. "It has a clear humanitarian and social development dimension and its main goal is to create a set of mandatory limitations and exceptions for the benefit of the blind, visually impaired and otherwise print disabled (VIP)." It has a clear humanitarian and social development dimension and its main goal is to create a set of mandatory limitations and exceptions for the benefit of the blind, visually impaired and

and Related Rights (SCCR/OMPI) tem em pauta a discussão sobre as limitações em favor da educação, bibliotecas, arquivos e museus.⁵⁰ A União Europeia tem uma proposta de diretiva de construção do *Digital Single Market*, que inclui a educação⁵¹, embora não nos seus melhores termos.⁵²

Inquestionável, portanto, hoje, o papel das L&E para o equilíbrio e saúde do sistema de proteção dos direitos autorais.⁵³ Menos pacífico é sua extensão e conteúdo, especialmente seu transporte para o ambiente digital.⁵⁴ A ascensão e

otherwise print disabled (VIP). It requires Contracting parties to introduce a standard set of limitations and exceptions to copyright in order to permit reproduction, distribution and making available of published works in formats designated to be accessible to VIPs, and to permit exchange of these works across borders by organizations that serve those beneficiaries.”

50ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. Draft action plans on limitations and exceptions for the 2018-19 biennium. Special Committee on Copyright and Related Rights, Thirty-Fifth Session, Geneva, November 13 to 17, 2017. Acesso em 13.03.2018. Disponível em http://www.wipo.int/edocs/mdocs/copyright/en/sccr_35/sccr_35_9.pdf

51UNIÃO EUROPEIA. European Commission. Proposal for a ‘Directive of the European Parliament and of the Council’ on copyright in the Digital Single Market. Acesso em 13.03.2018. Disponível em <file:///C:/Users/allan/Downloads/ProposalforaDirectiveoftheEuropeanParliamentandoftheCounciloncopyrightintheDigitalSingleMarket.pdf>

52Uma análise crítica da Proposta de Diretiva da European Commission pode ser acompanhada junto ao projeto em andamento “Copyright Reform for Education - has the objective to amplify the voice of education in the ongoing Copyright Reform debate in the European Union.” Acesso em 14.03.2018. Disponível em <https://www.communia-association.org/c4ed/>. Em carta aos membros do Parlamento Europeu em 2017, sintetiza sua preocupação com a proposta de Diretiva: “Quality and inclusive education is the cornerstone of securing Europe’s future. We, advocates of quality education in Europe, are contacting you because we are concerned that the language of the new education exception proposed in the directive on Copyright in the Digital Single Market will alienate institutions, organisations and individuals that provide non-formal and formal education across Europe.” Acesso em 14.03.2018. Disponível em https://www.communia-association.org/wp-content/uploads/2017/02/170207_Better-Copyright-for-Education-Joint-Letter.pdf

53 O discurso sobre a importância da compatibilização entre os interesses públicos e privados é constante na doutrina, contudo, como já explicitado em outro estudo, quando este discurso é transposto para as questões sensíveis e pragmáticas, ele desaparece e o que se revela é o império da lógica maximalista, na qual as limitações, o domínio público e as demais vértices de balanceamento são minimizados quando não destituídos de função e relevância. Em outras palavras: “Contudo e apesar das veementes exaltações sobre os efeitos do interesse público na delimitação dos aspectos privatistas da proteção, boa parte de nossa doutrina aponta para uma interpretação restritiva destes limites, inclusive denominando-os de exceções.” Ver SOUZA, Allan Rocha. A função social dos direitos autorais. Campos dos Goytacazes: Editora da Faculdade de Direito de Campos, 2006, p. 268-276.

54Texto clássico e entre os inaugurais nas discussões sobre as L&E no ambiente digital, nos dá uma boa perspectiva das questões no início de um período (segunda metade da década de 1990) quando o enfrentamento das questões do equilíbrio e limitações como partes intrínsecas do sistema ficaram centrais no debate sobre os rumos dos direitos autorais: “Perceived merely as a box of legislative tools (another metaphor), copyright exemptions do not deserve a special status. Whether the copyright monopoly is limited by precisely defining the exclusive right (e.g. the right to publish, broadcast, rent) or by carving out detailed exceptions to a broadly worded exclusive right (e.g. the right of communication to the public) is, ultimately, a matter of legislative technique. From this legal-technical perspective it immediately becomes clear that copyright exemptions are not, necessarily, exceptions.

centralidade do tema hoje na discussão sobre os rumos dos direitos autorais tem vários episódios inter-relacionados e é multicausal, dentre os quais dois merecem destaque especial: (i) desenvolvimento, difusão, penetrabilidade e apropriação social das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e o seu papel central na distribuição e uso do conteúdo artístico, literário, científico, tecnológico e cultural; (ii) valorização econômica e alargamento da proteção jurídica aos bens intangíveis e intelectuais, por meio de uma ampliação da exclusividade atribuída aos titulares, com a expansão do prazo de proteção, alargamento do objeto protegido por direitos autorais, permanente tentativa de redução ou mesmo extinção das limitações existentes, crescente poder das Organizações de Gestão Coletiva (CMOs – “*Collective Management Organizations*”), progressiva criminalização e aumento das penas, dentre outros aspectos.

A contínua distensão entre as justificativas, discursos e ações de maximização dos direitos autorais e as práticas socioculturais nos conduz a uma situação na qual a legitimidade do sistema é colocada em xeque pela sociedade⁵⁵, afetando sua eficácia e, até mesmo, existência, pois, afinal, sem o apoio dos cidadãos a quem as normas se dirigem, não há possibilidade de sua realização.⁵⁶

A par do progressivo desequilíbrio e ilegitimidade social alcançados atualmente pela legislação de direitos autorais, é inegável que parte substancial das interações socioculturais no tempo atual ocorram alternativamente sob o abrigo das L&E ou ao arpejo da legislação e isso, como nos expõe Ruth Okeji, esvazia a celebrada justificativa de que a proteção é o motivador principal da

Notwithstanding the limits imposed upon national legislators by article 9 (2) of the Berne Convention, the principle of narrow construction of copyright exemptions, so often found in copyright treatises and case law, is ill-concieved. Even in those countries where *droit d’auteur* principles of natural law form the solid bedrock of copyright law and jurisprudence, the notion that the law must preserve a balance between protecting the rights of authors and safeguarding fundamental user freedoms is now generally accepted. In defining this balance, copyright limitations are mere (but essential) instruments, not exceptions to a rule.” HUGENHOLTZ, Berne. *FIERCE CREATURES Copyright Exemptions: Towards Extinction?* Conference on Rights, Limitations and Exceptions: Striking a Proper Balance: Institute for Information Law (IViR), University of Amsterdam, p. 4-5. Acesso em 14.03.2018. Disponível em <https://www.ivir.nl/publicaties/download/PBH-FierceCreatures.pdf>

55 Nesta linha, escreve Peter S. Menell: “the public’s perception of the copyright system has become increasingly central to its efficacy and vitality. I believe that copyright’s role in promoting progress in the creative arts, freedom, and democratic values depends critically upon restoring public support for its purposes and rules.” MENELL, Peter. S. *This American Copyright Life: Reflections on Re-Equilibrating Copyright for the Internet Age*. In *Journal of the Copyright Society of USA*, n. 61, 2014, p. 235. Acesso em 10.03.2018. Disponível em https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2347674&download=yes

56 SOUZA, Allan Rocha. (In)Justiça e (In)Segurança Jurídica na Legislação Autoral. In BAIOCCHI, Enzo; SICHEL, Ricardo Luiz (org). *20 anos da Lei de Propriedade Industrial (Lei n. 9.279/1996): Estudos em Homenagem ao Professor Denis Borges Barbosa*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

expressividade criatividade, e transfere às L&E o papel proeminente de definir os espaços no qual usos, experimentação e inovação ocorrem.⁵⁷

No plano geral, como visto, as L&E aos direitos autorais se baseiam principalmente na prevalência do interesse público sobre os interesses privados, que em muito sistemas nacionais refletem os direitos coletivos, incluídos dentre os direitos fundamentais de índole social. Porém, quando individualmente consideradas, possuem justificativas próprias que, a partir da categorização proposta por Pamela Samuelson, podem ser agrupadas nas seguintes categorias norteadoras: (i) promoção de continuidade criativa ou autoria continuada, permitindo que novas obras sejam criadas a partir das preexistentes e impedindo o congelamento criativo da sociedade, como, por exemplo, são os casos das citações e dos usos transformativos; (ii) conformação do espaço de autonomia individual, propriedade particular e privacidade, no qual o espaço de liberdade individual e incidência dos direitos reais sobre o suporte são preservados – são os usos para fins privados e o instituto da exaustão; (iii) compatibilização com objetivos sociais e promoção de benefícios públicos, tais como acesso à informação e conhecimento, direito à educação e cultura, circulação do notícias, demonstração probatória, é outra razão pelas quais L&E são estabelecidas; (iv) por razões econômicas, a fim de equilibrar o monopólio atribuído por meio da exclusividade com a necessidade de incentivar a inovação, preservar a concorrência, relevar os impactos econômicos insignificantes, e são exemplos a possibilidade de utilização para fins de demonstração à clientela, data-mining, submissão às regras de direito econômico; (v) expediente e contingências políticas, que refletem arranjos de poder e ajustes sociais, também explicam determinadas L&E; e, por fim, (vi) algumas L&E buscam promover a flexibilidade e adaptabilidade do próprio sistema às aceleradas mudanças tecnológicas e sociais, e sob esta égide se situam as cláusulas gerais de limitações, como o *fair-use*, *fair-dealing* ou mesmo a cláusula geral de função social dos direitos autorais.⁵⁸

A possibilidade de uma cláusula geral de limitações diante dos compromissos internacionais, em um sistema vinculado às tradições do direito continental europeu, merece menção especial, pois se relaciona diretamente com a questão da abertura das L&E no Brasil, essenciais a uma série de situações, como bibliotecas, pesquisa e pessoas com deficiência, apontadas acima.

57 OKEJI, Ruth L (editor). Copyright Law in the Age of Limitations and Exceptions. United Kingdom: Cambridge University Press, 2017, p. 2-3.

58 SAMUELSON, Pamela. Justifications for Copyright Limitations and Exceptions. In OKEJI, Ruth L (editor). Copyright Law in the Age of Limitations and Exceptions. United Kingdom: Cambridge University Press, 2017, p. 24-44.

A crescente utilização da cláusula geral de limitações nas legislações nacionais traz algumas questões importantes, cujas minúcias não cabem neste espaço. Em destaque, a favor de sua introdução, a flexibilidade e adaptabilidade que outorga em um contexto dinâmico que marca nosso tempo e, contrários, por potencialmente resultarem em insegurança e incerteza⁵⁹. É necessário criar alternativas⁶⁰ para que possamos ampliar os primeiros efeitos e reduzir os segundos, mas a simples rejeição traz como resultado o esvaziamento progressivo de sua legitimidade e efetividade, catapultando a LDA para além da insegurança jurídica ao atingir seu âmago: a eficácia, objetivo prático maior de qualquer norma jurídica.

A viabilidade da cláusula geral de limitações sob a regra ou teste dos três passos⁶¹ é clara quando diversos países as incluíram em suas legislações⁶² sem que houvesse qualquer questionamento junto às instituições de debates e solução destes conflitos⁶³, e mesmo quando questionados sobre algumas limitações na sua legislação frente à Organização Mundial do Comércio (OMC), a cláusula de fair use dos Estados Unidos não foi objeto de exame⁶⁴, além do fato

59 A experiência nos EUA mostra que, ao contrário da crença generalizada, a introdução judicial ou legislativa da cláusula geral de fair-use não provocou nem insegurança nem incerteza, mas, passado um tempo de ajuste, é alta a previsibilidade quanto ao seu conteúdo e extensão. Neste sentido: SAMUELSON, Pamela, *Unbundling Fair Uses*. *Fordham Law Review*, Forthcoming; UC Berkeley Public Law Research Paper No. 1323834. Acesso em 15.03.2018. Disponível em SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1323834>

60 Os exemplos, no Brasil, das cláusulas gerais nos Códigos deste século e das leis especiais, como boa-fé, função social, melhor interesse da criança, etc., nos mostram os caminhos a percorrer para melhor realizar os objetivos. Sugerimos, para leitura inicial, MARTINS-COSTA, Judith, *O Direito Privado como um "Sistema em construção"*: as cláusulas gerais no Projeto do Código Civil Brasileiro. In *Revista de Informação Legislativa* a. 35, n.139, jul/set, 1998.

61 ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL *Convenção de Berna*. Art. 9.2: Às legislações dos países da União reserva-se a faculdade de permitir a reprodução das referidas obras em certos casos especiais, contanto que tal reprodução não afete a exploração normal da obra nem cause prejuízo injustificado aos interesses legítimos do autor. Acordo TRIPS. Art. 13: Os Membros restringirão as limitações ou exceções aos direitos exclusivos a determinados casos especiais, que não conflitem com a exploração normal da obra e não prejudiquem injustificavelmente os interesses legítimos do titular do direito.

62 Além dos Estados Unidos da América, Taiwan, Israel e Coreia do Sul já incluíram em sua legislação; no Canadá o Fair Dealing foi tornado mais aberto; a Austrália pretende introduzir no seu ordenamento; no Brasil, como veremos adiante, sua existência implícita foi reconhecida pelo STJ. Outras iniciativas caminham em paralelo em seus países.

63 Principalmente junto ao Dispute Settlement Body na Organização Mundial do Comércio: https://www.wto.org/english/tratop_e/dispu_e/dispu_body_e.htm.

64 ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. Dispute Settlement Body - DS160: *European Communities vs. United States of America*. Summary of key Panel findings: "'Minor exceptions' doctrine: Regarding the US argument that limitations on exclusive rights in the US Copyright Act are justified under TRIPS Art. 13, as Art 13 'clarifies and articulates the 'minor exceptions' doctrine', the Panel concluded as an initial matter: (i) that there is a 'minor exceptions' doctrine that applies to Berne Convention Art. 11bis and 113; and (ii) that the doctrine has been incorporated into the TRIPS Agreement. • TRIPS Art. 13 (limitations on

de não ser seu sentido e função históricos estabelecer enumerações taxativas de L&E.⁶⁵ E o clamor pela abertura e flexibilidade parece também ter chegado à União Europeia, espaço que reúne parte substancial e o peso da tradição romano-germânica, pelo que podemos extrair das palavras da Vice-Presidente da Comissão Europeia responsável pela agenda digital, ainda que não tenham se transformado em mudanças concretas até o momento.⁶⁶

A questão da suposta desconformidade desta abertura e flexibilidade para os países de tradição civilista, que só seriam adequadas aos países da tradição de Common Law, é iluminada pelo compreensivo estudo de Hugenholtz e Senftleben, que nos relembra que os sistemas civilistas ordenam os fatos a partir de enunciados abstratos e abertos que estabelecem regras gerais sem impedir a aplicação de princípios aos casos concretos.⁶⁷ A abertura e generalidade estava

exclusive copyrights): The Panel clarified three criteria that parties have to cumulatively meet to make limitations or exceptions to exclusive rights under Art. 13: the limitations or exceptions (i) are confined to certain special cases; (ii) do not conflict with a normal exploitation of the work; and (iii) do not unreasonably prejudice the legitimate interests of the right holder. Based on these criteria, the Panel found as follows: “Homestyle exemption”: The Panel found that the homestyle exemption met the requirements of Art. 13, and, thus, was consistent with Berne Convention Art. 11bis(1)(iii) and 11(1)(ii) as incorporated into the TRIPS Agreement (Art. 9.1): (i) the exemption was confined to “certain special cases” as it was well-defined and limited in its scope and reach (13-18 per cent of establishments covered); (ii) the exemption did not conflict with a normal exploitation of the work, as there was little or no direct licensing by individual right holders for “dramatic” musical works (i.e. the only type of material covered by the homestyle exemption); and (iii) the exemption did not cause unreasonable prejudice to the legitimate interests of the right holders in light of its narrow scope and there was no evidence showing that the right holders, if given opportunities, would exercise their licensing rights. “Business exemption”: The Panel found that the “business exemption” did not meet the requirements of Art. 13: (i) the exemption did not qualify as a “certain special case” under Art. 13, as its scope in respect of potential users covered “restaurants” (70 per cent of eating and drinking establishments and 45 per cent of retail establishments), which is one of the main types of establishments intended to be covered by Art. 11bis(1)(iii); (ii) second, the exemption “conflicts with a normal exploitation of the work” as the exemption deprived the right holders of musical works of compensation, as appropriate, for the use of their work from broadcasts of radio and television; and (iii) in light of statistics demonstrating that 45 to 73 per cent of the relevant establishments fell within the business exemption, the United States failed to show that the business exemption did not unreasonably prejudice the legitimate interests of the right holder. Thus, the business exemption was found inconsistent with Berne Convention Art. 11bis(1)(iii) and 11(1)(ii). Acesso em 15.03.2018. Disponível em https://www.wto.org/english/tratop_e/dispu_e/cases_e/DS160_e.htm

65 GEIGER, Christophe; GERVAIS, Daniel J.; SENFTLEBEN, Martin. The Three-Step-Test Revisited: How to Use the Test’s Flexibility in National Copyright Law. In *American University International Law Review*, Vol. 29, No. 3 (2014), pp. 581-626. Acesso em 18.03.2018. Disponível em https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2356619

66 KROES, Neelie. Our single market is crying out for copyright reform. Discurso pronunciado na Information Influx International Conference at Institute for Information Law, University of Amsterdam, July 2nd, 2014. Acesso em 10.03.2018. Disponível em http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-14-528_en.htm

67 HUGENHOLTZ, Bernt; SENFTLEBEN, Martin. Fair use in Europe: in search of flexibili-

presente na legislação de direitos autorais⁶⁸, mas na progressiva especialização das normas especiais e constante atualização das leis de direitos autorais, esta “concisão, elegância e abertura” foi sendo perdida sem que novos instrumentos de flexibilidade fossem criados e, paradoxalmente, “na medida em que os direitos autorais foram perdendo sua abertura, a necessidade de flexibilidade nos direitos autorais cresceu substancialmente”⁶⁹, embora não faltem exemplos de abertura nas legislações atuais de direitos autorais nos países de tradição civilista.⁷⁰

Importante para o entendimento do contexto no qual se desenrolam as negociações políticas que convertem as demandas sociais em normas jurídicas é a pesquisa realizada por Flynn and Palmedo com o objetivo de traçar as mudanças ocorridas nas últimas décadas no plano das L&E em 21 países de níveis diferentes de desenvolvimento.⁷¹ Suas conclusões indicam a tendência de abertura das limitações e ampliação dos direitos dos usuários em todos os países, revelam que os países desenvolvidos têm L&E mais robustas que os em desenvolvimento, mas que no período analisado a distância entre estes grupos de países aumentou. Além do mais, poucos países e quase nenhum em desenvolvimento possui L&E suficientes - usos transformativos ou data-mining por exemplo - para suportar a economia digital.⁷² Estas conclusões só reforçam o argumento de que não só precisamos avançar na ampliação destes espaços de liberdade de circulação de expressões autorais, como suprir as deficiências em relação aos países desenvolvidos, ambos trabalhos inadiáveis, do qual faz parte conhecer, reconhecer e utilizar os espaços existentes de realização dos usos

ties. (Nov. 2014, 2011) Acesso em 12.03.2018. Disponível na SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1959554p. 6.

68 A redução da flexibilidade na legislação de direitos autorais na Europa é ricamente descrita por STROWEL, Alain. *Droit d’auteur et copyright: divergences et convergences - Etude de droit comparé*. Bruxelles et Paris: Bruylant et L.G.D.J., 1993, p. 147-150.

69 HUGENHOLTZ, Bernt; SENFTLEBEN, Martin. Op. cit. p. 7.

70Ibidem.

71FLYNN, Sean; PALMEDO, Michael. *The User Rights Database: Measuring the Impact of Copyright Balance*. Disponível em <http://infojustice.org/survey>. Acesso em 06.03.2018: “PIJIP’s Copyright User Rights Database tracks changes to copyright user rights (aka limitations and exceptions) over time in a sample of 21 countries of different development levels. The data assesses the degree to which other countries have adopted exceptions that are as open as the US fair use right – i.e. open to a use of any kind of work, by any kind of user and for any purpose.”

72Ibidem: “Although all countries are trending toward more open user rights, there is a clear gap between wealthy and developing countries. Developing countries in our sample are now at the level of openness that existed in the wealthy countries 30 years ago. Few countries, and almost no developing countries, have sufficient user rights most needed to support the digital economy, including for transformative use or text- and data mining.”. Acesso em 06.03.2018. Disponível em http://infojustice.org/wp-content/uploads/2017/11/PIJIP-Handout-10302017_english.pdf

legítimos que independem de autorização ou pagamento.⁷³

As questões centrais trazidas aqui certamente exigem maior aprofundamento, contudo, para a finalidade restrita deste trabalho, requer-se é o entendimento do papel das L&E para o equilíbrio do sistema de direitos autorais e sua função como necessário instrumento jurídico de viabilização do processo educacional.

A LDA não prevê expressamente, dentre as L&E, uma cláusula geral de limitações, e desde a primeira década do século XXI a debate tem sido intenso a respeito da interpretação aplicável às limitações, se restritiva aos casos expressamente estabelecido na legislação, ou, ao contrário, extensiva, no qual os casos previstos seriam exemplos a partir dos quais, diante dos casos concretos, novas situações seriam identificadas nas quais o interesse público restaria superior ao privado.

Em 2011, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) enfrentou pela primeira vez a questão da interpretação das L&E na LDA e, assim como já havia entendido o Supremo Tribunal Federal (STF) com relação à legislação de 1973⁷⁴, decidiu, por unanimidade, no Recurso Especial (REsp) nº 964.404⁷⁵, que interpretação adequada do artigo 46 é a extensiva, em razão da necessidade de harmonizar os direitos autorais com outros direitos fundamentais. Outras decisões no mesmo sentido se seguiram, e serão analisadas na seção seguinte.

O caso envolveu a possibilidade de cobrança a título de direitos autorais em razão de execuções musicais ocorridas em evento de abertura do ano vocacional da escola, que era uma solenidade religiosa, gratuita, sem fins lucrativos e voltada para estudantes, familiares e o corpo docente da instituição, pela qual foi cobrada pelo Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD).

O Tribunal de Justiça do Espírito Santo, onde ocorreu o caso, entendeu pela possibilidade da cobrança, partindo de uma concepção restritiva e taxativa das L&E, concluindo assim, que como o evento educacional-religioso não está elencado na legislação dentre as L&E, devendo ser pago, em razão do artigo 68, parágrafo 3º.⁷⁶ Além disso, alega que o fato da solenidade ser realizada sem fins

73 Neste sentido ver, por exemplo: AUFDERHEIDE, Patricia; JASZI, Peter. *Reclaiming Fair Use*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

74 BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 113.505. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadornpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=204023>. Acesso em 02 de abril de 2018.

75 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 964.404. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?numregistro=200701444505&dt_publicacao=23/05/2011. Acesso em 04 de março 2018.

76 BRASIL. Lei nº 9.610 de 1998. Art. 68: Sem prévia e expressa autorização do autor ou titular, não poderão ser utilizadas obras teatrais, composições musicais ou lítero-musicais e fonogramas, em representações e execuções públicas: § 3º Consideram-se locais de

lucrativos não afasta a necessidade de arrecadação a título de direitos autorais, visto que, segundo a interpretação da corte, as execuções musicais foram efetuadas em local de frequência coletiva e, sendo assim, o pagamento deveria ser entendido como gasto ordinário para a realização de qualquer evento com a execução de obras musicais.

Diante disso, a Mitra Arquidiocesana de Vitória, a quem pertence a escola em questão, interpôs recurso ao Superior Tribunal de Justiça buscando a revisão de tal decisão, pois este ato não violaria os direitos autorais, visto que estaria de acordo com o artigo 46, VI, da LDA, que afasta os encargos em face da execução musical realizada com finalidade didática, sem fins lucrativos em estabelecimento de ensino.

Ao decidir, a Terceira Turma do STJ reconheceu que o enunciado do artigo 46 deve ser interpretado sistemática e teleologicamente, a fim de assegurar a tutela dos direitos fundamentais quando em colisão com os direitos autorais. Dentre os direitos fundamentais com os quais os direitos autorais devem ser compatibilizados, são expressamente reconhecidos a educação, cultura e vida privada.⁷⁷ A decisão confirma também que o âmbito de proteção dos direitos autorais só é conhecido após a consideração das L&E, que são as “resultantes do rol exemplificativo extraído dos enunciados dos artigos 46, 47 e 48 da Lei 9.610/98, interpretadas e aplicadas de acordo com os direitos fundamentais.”⁷⁸ O teste dos três passos é acolhido como critério de admissão de uma determinada L&E, e o caso não conflitava com nenhum dos critérios.⁷⁹

frequência coletiva os teatros, cinemas, salões de baile ou concertos, boates, bares, clubes ou associações de qualquer natureza, lojas, estabelecimentos comerciais e industriais, estádios, circos, feiras, restaurantes, hotéis, motéis, clínicas, hospitais, órgãos públicos da administração direta ou indireta, fundacionais e estatais, meios de transporte de passageiros terrestre, marítimo, fluvial ou aéreo, ou onde quer que se representem, executem ou transmitam obras literárias, artísticas ou científicas.

77 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 964.404: “II - Necessidade de interpretação sistemática e teleológica do enunciado normativo do art. 46 da Lei n. 9610/98 à luz das limitações estabelecidas pela própria lei especial, assegurando a tutela de direitos fundamentais e princípios constitucionais em colisão com os direitos do autor, como a intimidade, a vida privada, a cultura, a educação e a religião.” Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num_registro=200701444505&dt_publicacao=23/05/2011. Acesso em 02 de abril 2018.

78Ibidem “III - O âmbito efetivo de proteção do direito à propriedade autoral (art. 5º, XXVII, da CF) surge somente após a consideração das restrições e limitações a ele opostas, devendo ser consideradas, como tais, as resultantes do rol exemplificativo extraído dos enunciados dos artigos 46, 47 e 48 da Lei 9.610/98, interpretadas e aplicadas de acordo com os direitos fundamentais.”

79 Ibidem “III - Utilização, como critério para a identificação das restrições e limitações, da regra do teste dos três passos (‘three step test’), disciplinada pela Convenção de Berna e pelo Acordo OMCTRIPS. IV - Reconhecimento, no caso dos autos, nos termos das convenções internacionais, que a limitação da incidência dos direitos autorais “não conflita com a utilização comercial normal de obra” e “não prejudica injustificadamente os inter-

No que diz respeito à interpretação, o relator entendeu que, pela “leitura isolada” do artigo 68, caberia pagamento de direitos autorais pelo evento, ainda que os espaços religiosos não estejam mencionados no seu parágrafo terceiro como sendo de frequência coletiva. Ressalta, contudo, que, em razão da necessidade de interpretação sistemática e teleológica, o âmbito efetivo de proteção e conteúdo normativo dos direitos autorais apenas se dá “após o reconhecimento das restrições e limitações a ela opostas pela própria lei especial”⁸⁰.

Ao discorrer sobre as limitações, afiança que estas são reflexos infraconstitucionais de princípios constitucionais garantidos; relembra a aplicabilidade direta dos direitos fundamentais; ressaltada a vinculação de todos os poderes aos seus comandos, e enfatiza o consequente dever de otimização, por estarem estes direitos fundamentais fora da esfera de disponibilidade destes poderes. E, sobre o caráter taxativo ou exemplificativo das L&E, raciocina que

Ora, se as limitações de que tratam os arts. 46, 47 e 48 da Lei 9.610/98 representam a valorização, pelo legislador ordinário, de direitos e garantias fundamentais frente ao direito à propriedade autoral, também um direito fundamental (art. 5º, XXVII, da CF), constituindo elas - as limitações dos arts. 46, 47 e 48 - o resultado da ponderação destes valores em determinadas situações, não se pode considerá-las a totalidade das limitações existentes.⁸¹

Avança e informa que a interpretação extensiva das L&E é a adequada não só por isso, mas também porque o entendimento contrário – respaldando a interpretação restritiva ou taxativa – conduziria à violação de direito ou garantia constitucional nos casos de omissão do legislador infraconstitucional quando estes direitos devessem prevalecer sobre a exclusividade autoral. E mais, desrespeitaria o dever de otimização destes direitos fundamentais⁸², que devem

esses do autor”.

80 Ibidem. p. 3.

81 Ibidem. p. 4.

82 Ibidem. p. 4: “Saliento que a adoção de entendimento em sentido contrário conduziria, verificada a omissão do legislador infraconstitucional, à violação de direito ou garantia fundamental que, em determinada hipótese concreta, devesse preponderar sobre o direito de autor. Conduziria ainda ao desrespeito do dever de otimização dos direitos e garantias fundamentais (art. 5º, §1º, da CF), que vinculam não só o Poder Legislativo, mas também o Poder Judiciário.”

ser compatibilizados com os direitos autorais, sendo expressamente destacados cultura, ciência, privacidade, entre outros.⁸³

Estabelecida a da interpretação extensiva das L&E, e configuradas as situações estabelecidas nos artigos 46, 47 e 48 da LDA como exemplos a partir dos quais outros casos que independem de autorização ou remuneração dos titulares de direitos autorais podem ser identificados, devem ser elaborados os critérios para seu estabelecimento e o alcance da analogia. Para tal, a decisão recorre ao teste dos três passos estabelecido nos instrumentos internacionais. Conforme decidido, a situação não conflita com a exploração normal da obra (segundo passo) por ser sem fins lucrativos, entrada gratuita e finalidade exclusivamente religiosa; não prejudica injustificadamente os legítimos interesses dos autores e titulares (terceiro passo) pois não é evento de grandes proporções, sendo limitado à comunidade escolar onde ocorre – a decisão ressalta que caso fosse um show de grande magnitude, não se enquadraria dentre as limitações; por fim, a condição de especial (primeiro passo) é extraída da própria legislação, cujo artigo 46, VI, se refere expressamente às atividades educacionais, tendo o evento sido realizado em uma escola em razão do início do ano letivo.⁸⁴E conclui o voto afirmando que “prepondera, pois, neste específico caso, o direito fundamental à liberdade de culto e de religião frente ao direito de autor”.⁸⁵

O julgado rompe um silêncio do STJ com relação a interpretação das limitações, se restritiva ou extensiva. Anteriormente o mesmo Tribunal atuou para impulsionar um contorno maximalista aos direitos autorais, em especial no que se refere à execução pública musical sujeita à gestão coletiva, mas não havia enfrentado a interpretação das limitações. Esta decisão é, portanto, um marco essencial que indica uma tendência a uma postura mais equilibrada e condizente com o sistema jurídico no qual os direitos autorais estão inseridos.

83Ibidem. p. 4: “Valores como a cultura, a ciência, a intimidade, a privacidade, a família, o desenvolvimento nacional, a liberdade de imprensa, de religião e de culto devem ser considerados quando da conformação do direito à propriedade autoral.”

84Ibidem. p. 5: “O evento de que trata os autos – sem fins lucrativos, com entrada gratuita e finalidade exclusivamente religiosa – não conflita com a exploração comercial normal da obra (música ou sonorização ambiental), assim como, tendo em vista não constituir evento de grandes proporções, não prejudica injustificadamente os legítimos interesses dos autores. Ressalto que a consideração destes dois critérios (b e c) é extremamente relevante, pois evita o cometimento de abusos. Por exemplo: a realização de um show de magnitude, ainda que sem fins lucrativos e promovido por entidade religiosa, impede o reconhecimento da limitação ao direito de autor, uma vez que conflita com a exploração comercial normal da obra. Também o primeiro dos requisitos se faz presente no caso dos autos, que pode ser considerado, nas palavras da lei, “especial”, já que realizada, em Escola, a celebração de abertura do Ano Vocacional, cerimônia sem fins lucrativos, com entrada gratuita e finalidade exclusivamente religiosa.”

85BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 964.404. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num_registro=200701444505&dt_publicacao=23/05/2011. Acesso em 02 de abril 2018.p. 5.

5. A PERSPECTIVA DA JURISPRUDÊNCIA NACIONAL

É evidente a centralidade do precedente criado em 2011, quando do julgamento pelo STJ do Recurso Especial nº 964.404, no qual se firmou o parâmetro a interpretação extensiva das limitações dos direitos autorais no Brasil. Ou seja, que as hipóteses estabelecidas na legislação têm apenas caráter exemplificativo, de modo que cabe aos poderes públicos, em especial o Poder Judiciário, o ônus da verificação dos casos concretos, para além dos previstos legislativamente, aqueles em que há a preponderância do interesse coletivo, resultando assim em uma legítima limitação dos direitos do autor. Neste contexto, é de grande importância a análise da jurisprudência nacional para além do caso paradigmático já enfrentado, com o intuito de revelar os entendimentos dos Tribunais a respeito das limitações ao direito do autor no âmbito educacional⁸⁶, como se segue.

5.1. FESTAS CULTURAIS

Ponto relevante trazido à apreciação dos Tribunais se refere à realização de festividades juninas no ambiente escolar. Regularmente, o Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD) efetua a cobrança de encargos a título de direitos autorais devido à execução das obras, sob o fundamento do artigo 68, §3º da Lei nº 9.610⁸⁷, alegando ausência de autorização prévia e correspondente remuneração. Não se submetendo aos desígnios do ECAD, diversas Instituições de Ensino recorrem ao Poder Judiciário sob o argumento que a utilização das obras se dá sem o intuito do lucro, em estabelecimento de ensino e para fins didáticos, sendo assim, deveriam ser interpretados como uma limitação ao direito do autor, regulado no artigo 46, VI da Lei 9.610/98.

86 É importante admitir, contudo, que a educação não goza de um privilégio especial com relação aos outros direitos coletivos ou individuais que igualmente fundamentam as limitações e incidem sobre os direitos autorais. Neste sentido JASZI, Peter. Fair Use and Education: the way forward. In Law & Literature, Vol. 24 No. 3 (Fall 2012). The Cardozo School of Law of Yeshiva University. Acesso em 10.03.2018. Disponível em <http://www.arl.org/storage/documents/publications/jaszi-education-and-fair-use.pdf>

87 BRASIL. Lei nº 9.610 de 1998. Art. 68: Sem prévia e expressa autorização do autor ou titular, não poderão ser utilizadas obras teatrais, composições musicais ou lítero-musicais e fonogramas, em representações e execuções públicas: § 3º Consideram-se locais de frequência coletiva os teatros, cinemas, salões de baile ou concertos, boates, bares, clubes ou associações de qualquer natureza, lojas, estabelecimentos comerciais e industriais, estádios, circos, feiras, restaurantes, hotéis, motéis, clínicas, hospitais, órgãos públicos da administração direta ou indireta, fundacionais e estatais, meios de transporte de passageiros terrestre, marítimo, fluvial ou aéreo, ou onde quer que se representem, executem ou transmitam obras literárias, artísticas ou científicas.

Não raramente, estes estabelecimentos de ensino se viam obrigados a efetuar o pagamento a título de direitos autorais uma vez que alguns juízes monocráticos das instâncias inferiores encampavam tal entendimento. Contudo, ainda em 2007, o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro já firmava importante posição pela não necessidade de autorização prévia do titular da obra ou pagamento ao ECAD em caso de execução de obras em festas juninas com o intuito pedagógico⁸⁸. Contudo, somente em 2015 a matéria foi enfrentada de forma satisfatória no Superior Tribunal de Justiça, no Agravo em Recurso Especial nº 270.293⁸⁹. Ao discorrer sobre o caso, o Ministro Relator Raul Araújo entendeu que o evento – festa junina - se tratava de um caso especial, que não representa um confronto com a exploração normal da obra, uma vez que se trata de evento fechado ao público geral, além de não prejudicar injustificadamente o autor, devido ao fato de a festa junina representar uma atividade de integração entre escola e família, que, por sinal, está prevista entre os deveres curriculares das Instituições de Educação. Concluiu, ao final, que a execução de músicas folclóricas em festa junina, gratuita, em escola, com objetivo de entretenimento e sendo parte do projeto pedagógico, não necessita de autorização prévia do titular da obra ou pagamento a título de direito autoral.

Este não é o caso, por exemplo, dos eventos realizados fora do âmbito educacional, como no caso das festividades públicas realizadas pelos municípios, que não apresentam fins lucrativos, mais alcançam um público amplo⁹⁰, confirmando, mais uma vez, que os direitos autorais, em especial suas limitações, devem ser interpretados de acordo com seus fins sociais, por meio de uma ponderação com objetivo de harmonização entre os direitos autorais e da coletividade, de modo que, nem os direitos autorais sejam nem estendidos nem restringidos excessivamente.

88 BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº 0002075-62.2007.8.19.0066 e nº 0075193-43.2005.8.19.001. Disponíveis em: <http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZ-IP=1&GEDID=0003685527A7F8BD8A35C260B3109AE-58C7AA86AC3633738&USER> e <http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZ-IP=1&GEDID=0003F7080A0DE7307C8FACEF97E3C9EEA3D5D6A8C35C504D&USER>. Acesso em 04 de março 2018.

89 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Agravo em Recurso Especial nº 270.293. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/monocraticas/decisoes/?num_registro=201202555669&dt_publicacao=27/05/2015. Acesso em 05 de março 2018.

90 Nesse sentido, por exemplo, dentre as decisões mais recentes: AgInt no Recurso Especial nº 1.385.138/SC, Disponível em https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1649319&num_registro=201301619983&data=20171030&formato=PDF; e Recurso Especial nº 1.444.957/MG, disponível em https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1527713&num_registro=201400679608&data=20160816&formato=PDF. Acesso em 06 de março de 2018.

A educação é um direito fundamental assim como os direitos autorais e, no caso concreto da execução de obras em festividade junina, a jurisprudência, de maneira correta, interpreta que o interesse coletivo a educação se sobrepõe ao interesse patrimonial do autor. Podemos, assim, por sua similaridade, firmar o entendimento de que esta possibilidade não só se relaciona a casos de festas juninas, mas também a outras festividades e expressões culturais como a folia de reis, bumba-meu-boi, festividades natalinas ou de cunho religioso e equivalentes. Desde que, claro, com intuito didático ou pedagógico, sem fim lucrativo e realizado em ambiente educacional, como parte das atividades de integração da comunidade escolar.

5.2. ESPAÇO EDUCACIONAL E RECESSO FAMILIAR

Aspecto diverso, porém, correlato às atividades de integração, foi enfrentado no Superior Tribunal de Justiça em 04 de junho de 2013 no Recurso Especial nº 1.320.007⁹¹, que diz respeito à permissão de cobrança de direitos autorais em razão da festa de formatura. O litígio novamente se inicia com a cobrança por parte do ECAD pela execução de músicas em festividade de formatura realizada pelo Centro de Treinamento Bíblico Thema Brasil Aracajú.

Afirma a instituição de ensino, que tem por objetivo de ensino das escrituras bíblicas, que o evento tem fins didáticos, sem fins lucrativos, com interesse de confraternização entre os discentes, docentes, familiares e amigos. O Recurso Especial tem como origem o Tribunal do Sergipe, no qual, em primeira instância foi declarada indevida a cobrança realizada pelo ECAD, porém, após recurso interposto, a segunda instância decidiu pela obrigatoriedade de pagamento dos direitos autorais.

No STJ, a Ministra Relatora Nancy Andrigli, reitera o entendimento da interpretação extensiva das limitações contidas no artigo 46 da Lei de Direito Autorais, analisando mais especificadamente o sentido do termo “recesso familiar” contido em seu inciso VI⁹². Note que neste, como já apresentado, trata ao mesmo tempo do espaço escolar e recesso familiar, onde há, por certo, uma sobreposição relativa.

91 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 1.320.007. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num_registro=201200822344&dt_publicacao=09/09/2013. Acesso em 05 de março 2018.

92BRASIL. Lei nº 9.610 de 1998. Art. 46 - Não constitui ofensa aos direitos autorais: VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro.

No enfrentamento do caso, concebe o termo em sentido *lato sensu*, projetando o entendimento, correto, de que “recesso familiar não pode ser considerando como sinônimo do ambiente privado da residência, mas sim qualquer local que, mesmo momentâneo, se encontra com a intenção de gerar um ambiente familiar. E, assim, conclui pela adequação da norma ao caso, visto que se trata de evento didático realizado somente com a presença de familiares e amigos próximos com o intuito de confraternização, configurando assim, um ambiente familiar. Para tal entendimento utiliza-se como balizador o precedente o Recurso Especial nº 964.404, já comentado e preleciona também que o evento sem fins lucrativos, com entrada gratuita e finalidade didática e religiosa, não conflita com a exploração normal da obra. Com esse raciocínio, considera que, nestes casos o interesse coletivo sobrepõe-se à exclusividade autoral, pois que, nas palavras da Ministra, “se inspira na própria sociedade em que vive, o que gera a previsão legal de um direito dessa mesma sociedade como uma contrapartida”.⁹³

Assim compreendendo o Centro de Treinamento Bíblico também como um instituto educacional, no qual a obra deve ser entendida não somente sob a perspectiva de seu detentor, mas também sob o interesse coletivo do caso concreto, o caso também afirma o entendimento de que não só os estabelecimentos de ensino *stricto sensu*, formalmente reconhecidos como tal, estão compreendidos na dicção do inciso VI, do artigo 46, mas certamente inclui todos os espaços e instituições onde o foco é a promoção do processo educacional por meio do aprendizado, prático ou teórico, parte do currículo nacional obrigatório ou não, como é o caso dos centros comunitários de aprendizagem, cursos de artes e idiomas, profissionalizante ou preparatórios, e assim por diante.

5.3. ARTES NAS ESCOLAS

Outra situação que se constata uma positiva alteração na direção dos julgados após o paradigma criado em 2011 é a de atividades artísticas – como a representação teatral - em ambientes educacionais.

O Tribunal Regional Federal da 2ª Região⁹⁴ julgou em 2009 um litígio envolvendo a cessão de direito de montagem e de representação de peça teatral. Ocorre que, antes, foi firmado entre o detentor dos direitos da obra e a FIOCRUZ

93BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 1.320.007. Página 11.

94 BRASIL. Tribunal Regional Federal da 2ª Região. Processo nº 0015719-82.2002.4.02.5101. Disponível em: http://www10.trf2.jus.br/consultas/?movimento=cache&q=cache:1G-md_7GVuEYJ:trf2nas.trf.net/iteor/TXT/RJ0108210/1/46/285328.rtf++inmeta:gsaentity_BASE%3DInteiro%2520Teor&site=v2_jurisprudencia&client=v2_index&proxystylesheet=v2_index&lr=lang_pt&ie=UTF-8&output=xml_no_dtd&access=p&oe=UTF-8. Acesso em 05 de março 2018.

– Fundação Oswaldo Cruz, um contrato oneroso para a representação pública da peça e, após a cessão total e definitiva do material necessário para a montagem da mesma. À vista disso, a FIOCRUZ presumiu que a cessão havia sido da obra, e não apenas do material e da montagem. Assim, cingiu-se a controvérsia.

Alega a FIOCRUZ que a obra seria utilizada no “Museu da Vida” com o objetivo didático e sem fins lucrativos. Em contrapartida alega o detentor da obra à cessão apenas da montagem, ou seja, sem abrir mão, dos direitos patrimoniais de autor. Diante disso, a Relatora Liliane Roriz entendeu que a utilização desautorizada se deu após duas contratações onerosas e, deste modo, a presunção deveria ser no sentido de que a apresentação da peça, em local de frequência coletiva, deveria resultar em pagamento de direitos autorais. Em seguida afirma ainda pela não possibilidade de classificação de um museu como estabelecimento de ensino, que por mais que as apresentações tenham fins didáticos acarretariam um aspecto promocional, de atrair mais visitantes, tornando-o mais conhecido. Por fim, afirma – equivocadamente, como exposto anteriormente, que a limitação do artigo 46, VI⁹⁵, “inclui apenas a apresentação em sala de aula” ⁹⁶. Nota-se aqui, a aplicação de uma interpretação restritiva das limitações ao direito do autor, especialmente ao conceber o estabelecimento de ensino apenas como sala de aula.

Posteriormente, após, com a criação de importante precedente em 2011, o mesmo Tribunal julgou, em 2016, um caso similar interpretando-o de maneira diferente. Na Apelação Civil nº0007085-43.2015.4.02.5101⁹⁷ o Tribunal analisou o caso em que a UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro realizou a apresentação do espetáculo teatral “*The Young Frankenstein*” cujos direitos autorais pertencem a Kabuki Produções Artísticas LTDA que, nessa situação, busca o recolhimento do pagamento referente a estes direitos.

Alega a produtora que possui os direitos de apresentação exclusiva do espetáculo em todo o território nacional, e uma vez realizada a peça sem o seu consentimento, acataria em violação de seus direitos autorais. Já em instância

95 BRASIL. Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Artigo 46 - Não constitui ofensa aos direitos autorais: VI - a representação teatral e a execução musical, quando realizadas no recesso familiar ou, para fins exclusivamente didáticos, nos estabelecimentos de ensino, não havendo em qualquer caso intuito de lucro.

96 BRASIL. Tribunal Regional Federal da 2ª Região. Processo nº 0015719-82.2002.4.02.5101. Página 14.

97 BRASIL. Tribunal Regional Federal da 2ª Região. Processo nº 0007085-43.2015.4.02.5101. Disponível em: http://www10.trf2.jus.br/consultas/?movimento=-cache&q=cache:BVCg1gM7FcYJ:acordaos.trf2.jus.br/apolo/databucket/idx%3Fprocesso%3D201551010070851%26codd%3D447326%26datapublic%3D2016-1005%26pagdj%3D7784++inmeta:gsaentity_BASE%3DInteiro%2520Teor&site=v2_jurisprudencia&client=v2_index&proxystylesheet=v2_index&lr=lang_pt&ie=UTF-8&output=xml_no_dtd&access=p&oe=UTF-8. Acesso em 04 de março, 2018.

inferior foi entendido pela não violação de direitos autorais, uma vez que, a encenação ocorreu em ambiente acadêmico, no âmbito do projeto pedagógico e sem fins lucrativos. Da mesma maneira decidiu o Tribunal, utilizando como fundamentação os Recursos Especiais nº 1.320.007 e nº 964.404, já comentados, entendendo que a universidade não auferiu nenhum proveito econômico, sendo um evento pedagógico, não há necessidade de autorização.

Resta evidente a mudança positiva de entendimento nos tribunais, pois o estabelecimento de ensino não é simplesmente representado como a sala de aula, pois a interpretação adequada deve ser, como atualmente tem sido adotada pelos Tribunais, em sentido ampliado, de modo a abarcar outras situações como no caso, a exibição de um espetáculo cultural, pois, para a concretização do direito à educação, faz-se necessário a consideração de atividades muito mais amplas do que aquelas restritas à sala de aula. Por evidente, outras atividades artístico-culturais – como exposições audiovisuais, clubes de leitura, etc. - devem e podem ser feitas dentro do contexto das limitações aos direitos autorais.

6. CITAÇÕES

Por fim, imperativa se faz a análise de decisões a respeito das citações, legisladas no artigo 46, III da Lei de Direitos Autorais. Como indicado, é assegurado o direito de citar qualquer obra em qualquer outra, com o intuito de crítica, polêmica ou estudo, na medida justificada para o fim pretendido, indicando o nome do autor e a origem da obra.

Nesta linha, o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro em 2007⁹⁸ proferiu interessante decisão. Após a reprodução de poema em livro didático sem a legítima autorização, o juízo de primeiro grau determinou liminarmente a medida de busca e apreensão das referidas obras. Em sede de recurso, o Tribunal, a partir do artigo 46, III da LDA, sinalizou para a provável licitude da conduta da editora que reproduziu os poemas, interpretando como exorbitante a medida tomada, visto o ambiente conflituoso, e, assim, determinou a anulação da decisão do Juízo de primeira instância.

Então, ao compor os interesses em questão, o direito de acesso à cultura e educação por parte dos estudantes mostrou-se superior ao direito patrimonial e, dessa forma, os discentes, principais destinatários da obra poderiam obter não só o poema objeto do litígio, mas também todos os demais inseridos no

98BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº 0009827-89.2007.8.19.0000. Disponível em: http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=00038B24EBF4AB6_D41D6461A71C4DBFBB225B385C362620B&USER. Acesso em 04 de março, 2018.

livro didático. Mais uma vez busca-se atender os interesses representados pelos direitos educacionais, reiterando a concepção de que os direitos do autor não são nem absolutos nem ilimitados, harmonizando-os com os direitos fundamentais de índole coletiva.

Já em 2016 o tema foi enfrentado no Superior Tribunal de Justiça⁹⁹, em decisão a respeito desta limitação e o consequente uso livre de trechos de obra pré-existente em obra nova, com as devidas citações. No caso, a Sociedade Brasileira de Cardiologia organizou um livro, intitulado “TEC – Título de Especialista em Cardiologia Guia de Estudo” com a finalidade de servir de auxílio ao estudo de matéria técnica destinada aos médicos interessados em especialização em cardiologia, portanto em curso de educação continuada e de formação profissional. Para atingir a finalidade educacional a obra didática utilizou de questões, com as devidas citações, de propriedade da SJT Saúde Educação Cultura e Editora LTDA. A controvérsia diz respeito ao requerimento da editora a respeito da cobrança de direitos autorais, visto que, em sua opinião, não se aplicaria o direito de citação, por conta de seu percentual elevado.

À vista disso, o Ministro Relator Luís Felipe Salomão entendeu que o caso se encaixa no artigo 46, III da Lei 9.610/98, uma vez que, ainda que em percentual considerável, as citações apenas ocorreram para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra¹⁰⁰. Argumenta também a divergência de finalidade entre as obras das partes litigiosas, visto que enquanto a primeira apresenta material didático para auxílio em especialização, a segunda há simples questões de exames pretéritos. Diante do exposto decidiu o Ministro Relator pela inexistência de violação ao direito autoral.

No mesmo sentido, em recente posicionamento, entendeu o STJ pela legalidade da publicação da integralidade de poema em um livro didático destinado ao ensino [B]. A demanda foi proposta pelos herdeiros da poetisa Cecília Meireles em face de ACCESS EDITORA LTDA com o intuito de proibição da reedição de livro didático intitulado “Na ponta da Língua” devido à publicação, na integralidade e sem autorização, do poema “O lagarto medroso”.

Nos termos do Voto do Ministro Relator Marco Buzzi, o Tribunal entendeu pela possibilidade da citação do respectivo poema, nos termos do artigo 46, III da

99 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 818.567. Disponível em https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num_registro=201502769649&dt_publicacao=24/06/2016. Acesso em 04 de março, 2018.

100 BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Agravo em Recurso Especial nº 818.567. Página 1. “Ainda que em percentual considerável os apelados apenas citaram as questões, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra”.

LDA. Discorre que a citação do poema visa a difusão do ensino, feito na medida justificada para suas finalidades. Acrescenta o julgado que a citação não integral da poesia prejudicaria a compreensão da criação intelectual da autora e poderia gerar deturpação de seu conteúdo, o que reforça a necessidade de citação integral [C]. Atesta-se com isso a legitimidade de limitação aos direitos do autor em razão do direito de acesso ao conhecimento, realizado por meio da produção de material educacional.

Contudo, evidentemente, não se protege o uso indevido das citações, o direito do autor deve ser preservado, principalmente na medida em que as citações perdem sua função de estudo, crítica ou polêmica, se tornam a mera reprodução ou não indicam o nome e a origem da obra citada. Hipótese que pode configurar um plágio, potencialmente punido inclusive criminalmente¹⁰¹. Nesse sentido, a título ilustrativo, tem-se a Apelação Civil nº 70021205489 do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul¹⁰² em que foi constatado o plágio em trechos da obra de uma monografia premiada em concurso. Foi entendido que as semelhanças entre as duas obras e a reprodução de parte substancial apresentam-se como indícios de um eventual plágio. Além disso, foi constatado que o autor empregou meios de disfarce na sua reprodução, o que evidencia o dolo do tipo. Nesses casos além do potencial crime, há o dever de indenização, visto a exploração do labor intelectual alheio.

É nítido que os artigos que tratam dos limites ao exercício do direito autoral devem ser considerados como exemplos da efetivação da função social em casos em que o interesse coletivo se destaca e se sobrepõe à exclusividade autoral. A jurisprudência, conforme analisado, desde 2011, reitera a interpretação extensiva das limitações aos direitos autorais para identificar como exemplificativos os casos específicos elencados na Lei de Direitos Autorais, sendo assim, cabe ao Poder Judiciário a constatação, em demais casos concretos, e aos demais poderes agir neste sentido, da preponderância dos interesses coletivos sobre os interesses do autor. E, além disso, deve-se avançar o entendimento a outros casos semelhantes e com relação às demais limitações.

Dessa forma, para o adequado entendimento das limitações do direito do autor, faz-se imprescindível a ponderação, frente aos direitos autorais, entre

101 BRASIL. Código Penal. Decreto lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Artigo 184. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acessado em 04/03/2018.

102 BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Apelação cível nº 70021205489. Disponível em: http://www1.tjrs.jus.br/site_php/consulta/consulta_processo.php?nome_comarca=Tribunal+de+Justi%E7a&versao=&versao_fonetica=1&tipo=1&id_comarca=700&num_processo_mask=70021205489&num_processo=70021205489&codEmenta=2127321&temIntTeor=true. Acesso em 05 de março, 2018.

direitos de grande valor social, como a educação, visto a sua importância para o desenvolvimento da pessoa humana e sua realização existencial. Os interesses extrapatrimoniais devem incidir de maneira legítima sobre o direito subjetivo patrimonial dos titulares de direitos autorais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto em produção dos cursos e programas, como elaboração de recursos educacionais, prática da sala de aula ou integração escolar, a relação com os direitos autorais é constante quando tratamos de educação, e por isso mesmo, são inúmeras as sobreposições entre estes direitos, ambos de índole fundamental e constitucional.

O sistema protetivo de direitos autorais tem vários balizadores com a função de equilibrar a relação entre os interesses privados e públicos, como as exclusões do âmbito da proteção, a duração dos direitos e, em destaque aqui, as limitações e exceções. Assim como os direitos autorais, as L&E estão, cada qual, ancoradas em um ou mais direitos fundamentais constitucionalmente protegidos, como educação e cultura. Diálogo contínuo e permanente compatibilização são condições de coexistência e harmonia entre direitos fundamentais, como é o caso.

Reflexo das ponderações feitas pelo legislador infraconstitucional, a LDA prevê pouco espaço para as exigências educacionais, não sendo possível imaginar que as situações expressamente indicadas na legislação resumam o conjunto de usos e atos onde a educação prepondera. Estas omissões legislativas impactam negativamente este direito e representam um descumprimento do dever de otimização dos direitos e garantias fundamentais por parte do legislador. O Poder Judiciário, diante dos casos concretos que se lhe apresentam, precisa então contemplar as demais situações na qual a relevância da educação e outros direitos fundamentais adquire dimensão maior que os direitos autorais.

Citações, usos ilustrativos em salas de aula, apanhado de lições ou mesmo os usos transformativos são insuficientes para concretizar uma real harmonização entre estes direitos, que lembramos, são de igual estatura jurídica. Sendo inaceitável a interpretação na qual apenas os usos expressamente previstos na legislação são permitidos sem necessidade de autorização prévia ou remuneração. A interpretação restritiva das L&E sufocaria e, em grande parte, inviabilizaria a realização de direitos fundamentais indisponíveis, em flagrante inconstitucionalidade. E em 2011, pela primeira vez com relação à lei de 1998, por unanimidade, o Superior Tribunal de Justiça decidiu, em precedente basilar, ao enfrentar direta e explicitamente a questão da interpretação das limitações e exceções previstas

na LDA, que estas situações são exemplos onde um outro direito prepondera sobre os direitos autorais, devendo, portanto, ser interpretadas extensivamente.

Deste então, decisões subsequentes seguiram a mesma linha, e a consolidação da interpretação extensiva das limitações aos direitos autorais **é reforçada** por um conjunto de Emendas Constitucionais incorporando os Tratados de inclusão das pessoas com deficiência, entrada em vigor do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Sua materialização ganha ímpeto diante novo papel dos precedentes judiciais e do fato de que nas legislações anteriores a interpretação fora extensiva. Em um sistema de estado democrático de direito, regido pela proteção da dignidade, promoção da cidadania e ancorado nos direitos fundamentais, diante da impossibilidade prática do legislador infraconstitucional conseguir prever a totalidade de situações que representem adequadamente a dimensão destes direitos que ombreiam os direitos autorais, não se vislumbra racional e razoavelmente outro caminho para o entendimento das L&E.

A realização do processo educacional inclusivo, objetivo maior deste direito, exige o exercício de um conjunto de atividades nos quais usos de obras protegidas por direitos autorais são partes. Pesquisa; adaptação de material às realidades regionais; estudo e ensino das artes e letras; exibição cinematográfica; adequação dos programas e cursos às necessidades das pessoas com deficiência; integração escolar e comunitária, dentre outros, não estão expressamente previstos na legislação e são essenciais à concretização do direito da educação, no mínimo, em obediência às normas inscritas legislativamente. Assim como não há sequer qualquer provisão relacionada às bibliotecas, arquivos e museus - todas atividades essenciais do ponto de vista da cultura e educação. Os Tribunais já nos informam desta possibilidade. Contudo, se os educadores e cidadãos não consumarem estas práticas e exercerem seus direitos-deveres, estarão, contraditoriamente, a contribuir para sua própria redução.

REFERÊNCIAS

- AUFDERHEIDE, Patricia; JASZI, Peter. *Reclaiming Fair Use*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- BOYLE, James. *The Public Domain: enclosing the commons of the mind*. New Haven: Yale University Press, 2008. Disponível em <http://thepublicdomain.org/thepublicdomain1.pdf>. Acesso em 14 de março de 2018.
- BRANCO JÚNIOR, Sérgio. *O Domínio Público no Direito Autoral Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. Disponível em <https://itsrio.org/wp-content/>

- uploads/2017/01/O-Dominio-Publico-no-Direito-Autoral-Brasileiro.pdf. Acesso em 14 de março de 2018.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao.html>. Acesso em 04 de março de 2018.
- Copyright Reform for Education - has the objective to amplify the voice of education in the ongoing Copyright Reform debate in the European Union.” Disponível em <https://www.communia-association.org/c4ed/>. Acesso em 14 de março de 2018.
- FLYNN, Sean; PALMEDO, Michael. The User Rights Database: Measuring the Impact of Copyright Balance. Disponível em <http://infojustice.org/survey>. Acesso em 06 de março de 2018.
- GEIGER, Christophe; GERVAIS, Daniel J.; SENFTLEBEN, Martin. The Three-Step-Test Revisited: How to Use the Test’s Flexibility in National Copyright Law. In American University International Law Review, Vol. 29, No. 3 (2014). Disponível em https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2356619. Acesso em 18 de março de 2018.
- HUGENHOLTZ, Berne. FIERCE CREATURES Copyright Exemptions: Towards Extinction? Conference on Rights, Limitations and Exceptions: Striking a Proper Balance: Institute for Information Law (IViR), University of Amsterdam. Disponível em <https://www.ivir.nl/publicaties/download/PBH-FierceCreatures.pdf>. Acesso em 14 de março de 2018.
- HUGENHOLTZ, Bernt; SENFTLEBEN, Martin. Fair use in Europe: in search of flexibilities. (Nov. 2014, 2011). Disponível na SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1959554. Acesso em 12 de março de 2018.
- KROES, Neelie. Our single market is crying out for copyright reform. Discurso pronunciado na Information Influx International Conference at Institute for Information Law, University of Amsterdam, July 2nd, 2014. Disponível em http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-14-528_en.htm. Acesso em 10 de março de 2018.
- JASZI, Peter. Fair Use and Education: the way forward. In Law & Literature, Vol. 24 No. 3 (Fall 2012). The Cardozo School of Law of Yeshiva University. Acesso em 10.03.2018. Disponível em <http://www.arl.org/storage/documents/publications/jaszi-education-and-fair-use.pdf>
- MARTINS-COSTA, Judith, O Direito Privado como um “Sistema em construção”: as cláusulas gerais no Projeto do Código Civil Brasileiro. In Revista de Informação Legislativa a. 35, n.139, jul/set, 1998.

- MENELL, Peter. S. This American Copyright Life: Reflections on Re-Equilibrating Copyright for the Internet Age. In *Journal of the Copyright Society of USA*, n. 61, 2014. Disponível em https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2347674 &download=yes. Acesso em 10 de março de 2018.
- OKEJI, Ruth L (editor). *Copyright Law in the Age of Limitations and Exceptions*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. Draft action plans on limitations and exceptions for the 2018-19 biennium. Special Committee on Copyright and Related Rights, Thirty-Fifth Session, Geneva, November 13 to 17, 2017. Disponível em http://www.wipo.int/edocs/mdocs/copyright/en/sccr_35/sccr_35_9.pdf. Acesso em 13 de março de 2018.
- REINO UNIDO. A Lei da Rainha Anna (The Statute of Anne, 1710): "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". Disponível em <https://www.copyrighthistory.com/anne.html>. Acesso em 28 de fevereiro de 2018.
- SAMUELSON, Pamela. Justifications for Copyright Limitations and Exceptions. In OKEJI, Ruth L (editor). *Copyright Law in the Age of Limitations and Exceptions*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2017.
- SAMUELSON, Pamela. Unbundling Fair Uses. In *Fordham Law Review*, Forthcoming; UC Berkeley Public Law Research Paper No. 1323834. Acesso em 15.03.2018. Disponível em SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1323834>
- SOUZA, Allan Rocha. (In)Justiça e (In)Segurança Jurídica na Legislação Autoral. In BAIOCCHI, Enzo; SICHEL, Ricardo Luiz (org). *20 anos da Lei de Propriedade Industrial (Lei n. 9.279/1996): Estudos em Homenagem ao Professor Denis Borges Barbosa*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.
- SOUZA, Allan Rocha. *A função social dos direitos autorais*. Campos dos Goytacazes: Editora da Faculdade de Direito de Campos, 2006.
- STROWEL, Alain. *Droit d'auteur et copyright: divergences et convergences - Etude de droit comparé*. Bruxelles et Paris: Bruylantst L.G.D.J., 1993.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://www.todospelae.ducacao.org.br/indicadores-daeducacao/5metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros. Acesso em 04 de março de 2018.
- UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/>. Acesso em 24 fev. 2018.
- UNIÃO EUROPEIA. European Commission. Proposal for a 'Directive of the European Parliament and of the Council' on copyright in the Digital Single Market. Disponível em: <file:///C:/Users/allan/Downloads/>

INSTITUIÇÕES DE MEMÓRIA EM REDE E A “INFOSFERA” DE FLORIDI¹

*José Murilo
Dalton Martins*

1. INTRODUÇÃO

O campo da Ciência da Informação está se expandindo de maneira vertiginosa. O fato de 90% do volume de dados hoje presente na internet ter sido produzido nos últimos dois anos² – desde 2016 – indica que vivemos um impacto informacional em escala descomunal, que apresenta óbvias dificuldades de assimilação. Tal fenômeno cria situações de descompasso entre a realidade do que acontece na rotina das pessoas e a maneira como funcionam as instituições e os marcos regulatórios. A ciência, obviamente, é também impactada diretamente pela explosão da informação digital, colocando-se em questão sua capacidade em responder aos complexos dilemas informacionais da sociedade contemporânea.

Neste contexto, o termo “Instituição de Memória” tem ganhado proeminência quando nos referimos a museus, bibliotecas, arquivos, cinematecas, centros de documentação cultural, e instituições similares. Outra referência que representa a agregação natural do campo na era da cultura digital é o termo “GLAM”³ – um acrônimo de “galerias, bibliotecas, arquivos e museus”, e se refere a instituições culturais que têm o acesso ao conhecimento como missão. Com a digitalização de seus acervos, as vantagens destas instituições em promover a interoperabilidade entre suas bases, e a necessidade logística de compartilhamento de infraestrutura de software e hardware, vêm promovendo a emergência de infraestruturas que permitem a operação em ambientes digitais contíguos e até permeáveis – claramente um novo ambiente informacional.

Neste capítulo, iremos explorar a Filosofia da Informação (FI) de Luciano Floridi como arcabouço teórico para uma Ciência da Informação (CI)

1 Uma versão desse trabalho aparece no Dossiê temático “Elementos para políticas brasileiras de acervos digitais em memória e cultura”, da revista *Pragmatizes – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, da UFF (2019).

2 Disponível em IBM Website: <<https://www-01.ibm.com/common/ssi/cgi-bin/ssialias?htmlfid=WRL12345USEN>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

3 Disponível em Wikipédia, a enciclopédia livre: <[https://en.wikipedia.org/wiki/GLAM_\(industry_sector\)](https://en.wikipedia.org/wiki/GLAM_(industry_sector))>. Acesso em: 18 dez. 2018.

contemporânea, com foco especial em questões específicas do processo de digitalização dos acervos do patrimônio cultural, aqui representado pelo que vamos chamar de mundo GLAM (Galerias, Bibliotecas, Arquivos e Museus). Em nossa perspectiva o conceito de “infosfera”, que articula a construção teórica de Floridi, descreve de maneira pertinente o novo ambiente informacional e é ponto de partida para a nova abordagem. O próprio Floridi foi explícito em sua visão da CI como Filosofia da Informação aplicada (2002a), e na afirmação de que a Epistemologia Social não poderia prover fundamentos filosóficos adequados para a Ciência da Informação. Em sua visão, no momento em que o foco deixa de ser coleções locais e passa a ser uma responsabilidade compartilhada por uma rede de coleções abrigadas em repositórios digitais, o profissional especialista se torna um “cuidador do ambiente semântico” (*stewardship of the semantic environment*). Na perspectiva da FI, a CI é uma disciplina que se ocupa com

Documentos, seus ciclos de vida e os procedimentos, técnicas e dispositivos pelos quais estes são implementados, gerenciados e regulados. A CI aplica os princípios fundamentais e as técnicas gerais de FI para resolver problemas concretos e lidar com fenômenos específicos e práticos. Por sua vez, realiza pesquisas empíricas orientadas para serviços específicos (por exemplo, conservação, valorização, educação, pesquisa, comunicação e cooperação), contribuindo assim para o desenvolvimento da pesquisa básica em FI. (FLORIDI, 2002a)

Com o intuito de ilustrar como a CI pode iluminar os fenômenos específicos e práticos do campo baseada em conceitos originados na FI de Floridi, apresentamos a visão do especialista de CI como “cuidador do ambiente semântico”, conforme apresentada na reconstrução crítica do conceito de “fundo ontológico” (*ontic trust*) de Floridi realizada por Fyffe (2015). Martens (2017) destaca Fyffe argumentando que

A reorientação proposta por Floridi para a fundamentação filosófica da CI (LIS), saindo da epistemologia e assumindo uma axiologia (*value theory*), é especialmente oportuna pois mudamos nosso foco de coleções locais para uma

responsabilidade mais ampla, compartilhada entre uma rede de coleções realizadas em repositórios digitais e impressos distribuídos. (FYFFE, 2015, p. 268)

Um aspecto crucial da FI de Floridi, que ao nosso ver atualiza de maneira radical a CI para lidar com a explosão digital, é sua atenção aos aspectos éticos relacionados à informação. O movimento de alargar o escopo de sua Ética da Informação (EI) para torná-la uma macro-ética centrada na informação (Floridi, 2013), gerou o que é considerado uma de suas mais controvertidas afirmações: a de que todas as entidades informacionais na infosfera possuem um valor intrínseco. Para Ess (2009) a FI de Floridi, inspirada pela prevalência e significado das tecnologias digitais, constitui uma virada radical em relação a toda uma base filosófica anterior ao declarar que tudo é fundamentalmente informação.

Por fim, cabe avaliar uma vantagem crucial da Filosofia da Informação de Floridi como *framework* para a Ciência da Informação, com reverberação direta no processo de digitalização de acervos de bibliotecas, arquivos e museus. O universo GLAM abriga conteúdos muito além do sempre destacado conhecimento técnico científico, e a ênfase colocada nesta dimensão dos documentos pela corrente Ciência da Informação tende a esconder este fato. O modelo informacional de Floridi para conteúdo semântico se adequa de maneira criativa ao tratamento de “ficção”, ou seja, o rico imaginário que provê a maioria dos conteúdos de patrimônio cultural, empregando níveis apropriados de abstração para cada tema, e sem cair em relativismo.

2. GLAM E A “INFOSFERA” DE FLORIDI

Luciano Floridi, com a sua Filosofia da Informação, nos convoca a refletir sobre as novas questões práticas, conceituais e éticas apresentadas por este ambiente novo e totalmente digital. Ao enxergar a Ciência da Informação (CI) como a aplicação prática da FI, Floridi afirma a necessidade de uma nova e robusta análise teórica, capaz de desenvolver os fundamentos conceituais que irão capacitar o campo a responder e contribuir efetivamente com este novo momento da sociedade.

Floridi (1999b) afirma que:

A descrição e o controle computadorizados do ambiente físico, juntamente com a construção

digital de um mundo sintético, estão, finalmente, interligados com uma quarta área de aplicação, representada pela transformação do macrocosmo enciclopédico de dados, informações, ideias, conhecimento, crenças, experiências codificadas, memórias, imagens, interpretações artísticas e outras criações mentais, em uma área de informação global. A infosfera é todo o sistema de serviços e documentos, codificados em qualquer mídia semiótica e física, cujos conteúdos incluem qualquer tipo de dados, informações e conhecimento, sem limitações em tamanho, tipologia ou estrutura lógica. Por isso, ele varia de textos alfanuméricos (ou seja, textos, incluindo letras, números e símbolos diacríticos) e produtos multimídia para dados estatísticos, desde filmes e hipertextos até bancos de texto inteiros e coleções de imagens, desde fórmulas matemáticas a sons e vídeos (p. 8).

Algumas iniciativas pioneiras como o Internet Archive⁴, e outras mais recentes como a Europeana⁵, a Biblioteca Pública Digital da América (DPLA)⁶, além do Trove⁷ e do DigitalNZ⁸, vem demonstrando os méritos de uma estratégia mais global e mais duradoura voltada para uma Infosfera global. Nestas iniciativas, percebe-se que a ênfase do profissional da Ciência da Informação se desloca das preocupações de gestão dos acervos e usuários locais para a responsabilidade compartilhada por coleções mais expansivas, “embora certamente este não seja um caminho inevitável” (MARTENS, 2017).

Uma amostra representativa das dimensões normativas atuais das práticas do universo GLAM pode ser vista através da lente de três grandes associações profissionais do patrimônio cultural nos Estados Unidos (Martens, 2017): a Associação Americana de Bibliotecas (ALA), a Sociedade de Arquivistas Americanos (SAA) e a Aliança Americana de Museus (AAM). Por exemplo, a declaração “Valores Chave” (*Core Values*) da Associação Americana de Bibliotecas articula as convicções profissionais em “acesso, confidencialidade

4 Disponível em: <<http://archive.org/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

5 Disponível em: <<http://www.europeana.eu/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

6 Disponível em: <<http://dp.la/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

7 Disponível em: <<http://trove.nla.gov.au/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

8 Disponível em: <<http://digitalnz.org/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

/ privacidade, democracia, diversidade, educação e aprendizagem ao longo da vida, liberdade intelectual, preservação, bem público, profissionalismo, serviço e responsabilidade social”⁹. Da mesma forma, os objetivos profissionais declarados da Sociedade de Arquivistas Americanos são “selecionar, preservar e disponibilizar registros históricos e documentais de valor duradouro”¹⁰. Outras declarações específicas para as coleções indicam que os arquivistas devem preservar e proteger a autenticidade dos registros em suas explorações, documentando sua criação e uso em formatos impressos e eletrônicos, para preservar a integridade intelectual e física desses registros, promover acesso aberto e equitativo de acordo com os requisitos legais, sensibilidades culturais e políticas institucionais e para proteger os direitos de privacidade dos doadores de documentos, assuntos e usuários conforme necessário.

Por sua vez, o Código de Ética da Aliança Americana de Museus afirma que o caráter distintivo da ética do museu deriva da apropriação, cuidado e uso de objetos, espécimes e coleções vivas que representam a riqueza comum natural e cultural do mundo para a confiança pública (*public trust*). Este sistema de valor para coleções traz consigo presunções particulares de propriedade ética e legal, prioridades de proteção e permanência, cuidados adequados e custódia, documentação e responsabilidade adequadas, adequação de acessibilidade e responsabilidade na aquisição, empréstimo e disposição¹¹. Embora essas três abordagens normativas possam enfatizar valores particulares em diferentes graus, vistas em conjunto representam as várias facetas do que Osburn chama de “curadoria da transcrição social” (*stewardship of the social transcript*) (2009, pp. 228-229), e contemplam de maneira privilegiada a perspectiva dos acervos impressos. Fyffe aponta a falta de qualquer consideração explícita acerca do tempo, além da menção geral de “preservação” em certos contextos, e também qualquer consideração explícita de valor além das menções de “duradoura” e “riqueza comum”.

Outra abordagem que consideramos relevante para este capítulo é a do programa “Memória do Mundo” (*Memory of the World – MoW*) da UNESCO, criado para a preservação do patrimônio documental (*documentary heritage*) em 1993 – antes, portanto, do aparecimento da internet como fenômeno cultural. O programa alavancou uma reflexão global sobre o papel das instituições de

9 Disponível em ALA Website: <<http://www.ala.org/advocacy/intfreedom/statementspols/corevalues>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

10 Disponível em SAA Website: <<http://www2.archivists.org/statements/saa-core-values-statement-and-code-of-ethics>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

11 Disponível em AAM Website: <<http://www.aam-us.org/resources/ethics-standards-and-best-practices/code-of-ethics>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

memória, e constituiu a primeira abordagem em nível internacional propondo um modelo agregador que busca selecionar conteúdos em domínios de bibliotecas, arquivos e museus com base em critérios específicos. Em termos técnicos, começa a incorporar a digitalização de conteúdos em CD-ROM, o que provoca naquele momento as primeiras reflexões acerca das peculiaridades da mídia digital. A novidade era que apesar de ser importante a preservação do suporte, ou seja, do CD-ROM, a posse deste não garantia o acesso ao conteúdo registrado, sendo necessário também a máquina capaz de “ler” o CD-ROM. Ou como diria Floridi, “tire o software e o computador será apenas um pedaço inútil de plástico, silício e metal”.

Na época de criação do Programa MoW, um documento era definido como a unidade entre um conteúdo informativo e o suporte ou meio físico no qual a informação residia, sendo ambos considerados igualmente significativos como fontes potenciais de memória. O valor de um documento não se limitava ao seu conteúdo, mas também podia ser anexado ao suporte físico por seus valores estéticos, históricos, científicos, associativos ou outros (MoW, 1995). No entanto, essa conceituação muda no caso de documentos digitais – e retrospectivamente no caso de todos os documentos legíveis por máquina. Portanto, em um primeiro momento, o programa iniciou um processo de digitalização com atenção principalmente ao conteúdo (UNESCO, 2011). Como explicado em um dos principais documentos para a implementação do MoW, no caso de documentos digitais, “o suporte, embora necessário para conter fisicamente a informação, é de menor importância, e muitas vezes não tem importância no contexto da Memória do Mundo”.

Neste cenário, preservar os aspectos interativos e dinâmicos do patrimônio documental digital não é tarefa trivial, uma vez que em sua formulação original o programa MoW lida apenas com objetos estáticos e finitos. No entanto, se os documentos digitais de hoje são caracterizados por interatividade e dinamismo que acontecem em um espaço além dos muros das próprias instituições de memória, de que outra forma os documentos digitais podem se tornar parte do MoW, se não também assumindo esses aspectos dos documentos digitais? Só recentemente as diretivas do programa foram atualizadas na perspectiva do impacto digital. Ao definir preservação no âmbito digital, a UNESCO utilizou uma adaptação da definição básica da *American Library Association* (2007). A nova versão da Recomendação (UNESCO, 2015) para implementação do Programa informa que

No mundo digital, a preservação pode constituir
uma combinação de políticas, estratégias e ações

para garantir o acesso a conteúdos reformatados e nascidos digitais, independentemente dos desafios colocados por falha da mídia e pela mudança tecnológica. O objetivo da preservação digital é a renderização precisa de conteúdo autenticado ao longo do tempo.

Uma última experiência deve ser mencionada, e talvez a de maior impacto na infosfera pelo seu sucesso enquanto ação colaborativa desenvolvida na rede, e por sua escala global – única entre os 5 portais de maior acesso na internet global constituído por empresa sem fins comerciais. Trata-se da Fundação Wikimedia¹², que gerencia a Wikipédia¹³, enciclopédia desenvolvida em modelo “*crowdsourcing*”, ativa em 282 idiomas, e que conta com dezenas de milhares de editores e dezenas de milhões de artigos. A missão¹⁴ do Movimento Wikimedia (que inclui Wikipédia, capítulos da Wikimedia¹⁵ e organizações temáticas em todo o mundo, Wikimedia Commons¹⁶, Wikidata¹⁷, GLAM-Wiki¹⁸ e Wikisource¹⁹) está em direta sintonia com a de bibliotecas, arquivos e museus. Oportunidades de colaboração do movimento com as instituições de memória oferecem uma gama de resultados que podem beneficiar bibliotecas acadêmicas e de pesquisa, incluindo *crowdsourcing*, envolvimento da comunidade, modelos rápidos para publicação on-line, designações de escrita de alunos definidas na Wikipédia e envolvimento com comunidades de aprendizagem.

O projeto The Wikipédia Library (TWL), por exemplo, se concentra em melhorar o papel da Wikipédia no ecossistema de pesquisa. A iniciativa teve início com a ideia de ajudar os editores voluntários da Wikipédia a acessar fontes

12 Disponível em: <<https://www.wikimedia.org/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

13 Disponível em: <<https://www.wikipedia.org/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

14 Missão: “A Wikimedia é um movimento global cuja missão é levar conteúdo educacional gratuito para o mundo. Através de vários projetos, incluindo a Wikipédia e Wikimedia Commons, a Wikimedia se esforça para criar um mundo em que cada ser humano possa compartilhar livremente a soma de todo o conhecimento”. (Cummings, 2016)

15 Capítulos da Wikimedia são organizações independentes fundadas para apoiar e promover os projetos da Wikimedia numa região geográfica específica (na maioria dos casos, um país). Assim como a Fundação Wikimedia, eles visam “empoderar e se relacionar com pessoas ao redor do mundo para coletar e desenvolver conteúdos educacionais sob uma licença livre, ou sob domínio público, e disseminá-los efetivamente e globalmente”.

16 Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page>. Acesso em: 24 nov. 2019.

17 Disponível em: <https://www.wikidata.org/wiki/Wikidata:Main_Page>. Acesso em: 24 nov. 2019.

18 Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:GLAM>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

19 Disponível em: <https://en.wikisource.org/wiki/Main_Page>. Acesso em: 24 nov. 2019.

confiáveis para qualificar os verbetes e, desde então, expandiu-se para oferecer suporte a outros tipos de acesso a referências e engajamento público. Como parte desta missão, o TWL ajuda os profissionais da CI a compartilhar suas coleções com o público e se envolver com a Wikipédia e demais projetos Wikimedia. A Biblioteca da Wikipédia é financiada pela Fundação Wikimedia, e parece realizar a visão floridiana da Infosfera como a “transformação do macrocosmo enciclopédico de dados, informações, ideias, conhecimento, crenças, experiências codificadas, memórias, imagens, interpretações artísticas e outras criações mentais, em uma área de informação global”.

Um desenvolvimento mais recente da Fundação Wikimedia, que envolve novas utilizações do serviço Wikidata, têm chamado a atenção dos especialistas em dados abertos vinculados (Linked Open Data-LOD²⁰). Criar e usar LOD em bibliotecas e projetos GLAM tem sido historicamente associado a um alto nível de requisitos técnicos e institucionais – selecionar e manter as chamadas triple-stores, manter e operar motores SPARQL, gerenciar plataformas de indexação e outros serviços não triviais para instituições de memória. O Wikidata, lançado em 2012 pela Fundação Wikimedia para cumprir a função de repositório de dados estruturados (legível por máquinas) para todos os projetos do Movimento, é uma plataforma que oferece serviços gratuitamente. Hoje, o Wikidata é uma plataforma pronta para qualquer pessoa ou organização que queira criar, publicar e usar LOD, incluindo bibliotecas, arquivos, museus e demais instituições de cultura.

Em seu documento de discussão da IFLA²¹ de 2016, Bartholomei et al indicaram que “o potencial do Wikidata para agregar dados vinculados e autoridades de dados vinculadas em todas as línguas do mundo, além de integrar muitas ontologias e taxonomias diferentes, reúnem um enorme potencial para apoiar pesquisadores em todo o mundo”. A plataforma é cada vez mais importante como um recurso genérico de LOD, funcionando como “hub” de integração do campo, e a partir de fevereiro de 2018 o Wikidata passou a oferecer links para dados externos com mais de 2.500 identificadores. Como projeto internacional, multilíngue e baseado em uma crescente comunidade de especialistas colaboradores, o Wikidata é uma opção prática para uso por bibliotecas. Seu compromisso com o acesso aberto determina que todas as contribuições sejam

20 O conceito de linked data (dados ligados entre si) representa um conjunto de práticas introduzidas por Tim Berners-Lee, com função de publicar e estruturar dados na Web. O maior exemplo de utilização de linked data é o projeto LOD (Linked Open Data), que é uma comunidade com objetivo de lançar datasets (conjunto de dados), gerando assim uma nuvem de dados de maneira a mantê-los estruturados, mesmo estando espalhados pela web.

21 Federação Internacional das Associações e Instituições de Bibliotecas –The International Federation of Library Associations and Institutions (<<https://www.ifla.org/>>). Acesso em: 24 nov. 2019.

licenciadas sob a licença Creative Commons CC0 “*No rights reserved*”, o que permite que o conteúdo (49 milhões de itens a partir de fevereiro de 2018) seja usado em qualquer projeto sem os requisitos complicados de atribuição de outras licenças de dados abertos, e garante que todas as contribuições para o repositório ampliem o universo de dados disponíveis gratuitamente.

É no contexto apresentado acima, onde os profissionais de bibliotecas, arquivos e museus passam a desempenhar papéis de interligação de suas coleções locais com os demais acervos em rede, que vislumbramos o conceito de ‘curador’ ou ‘cuidador’ (*stewardship*) desenhado por Floridi. Ao projetar o papel do profissional da Ciência da Informação no ‘ambiente semântico’ do mundo GLAM, Floridi transcende as formulações anteriores; e ao fundamentar a sua EI na afirmação de que a informação, em qualquer nível, analógico ou digital, merece algum nível de respeito e também proteção, entende por bem estabelecer que o próprio mundo é, agora, a Infosfera. Nosso dever como agentes morais na infosfera – ou, nos termos de Floridi, como organismos de informação ou “*inforgs*” que possuem uma natureza especial como “estruturas estruturantes” autoconscientes e auto-determinantes (Floridi, 2010, p. 279-280) – é contribuir para o crescimento da infosfera, evitar a destruição de objetos informacionais e de qualquer processo, ação ou evento que afete negativamente toda a infosfera. A abrangente questão formulada pela Ética da Informação de Floridi é: “O que é bom para uma entidade informacional e a infosfera em geral?” Em vez da questão ética tradicional sobre “o que é bom para um ser humano individual e a humanidade em geral?”

Do ponto de vista da Ética da Informação (EI), o discurso ético agora se refere à informação como tal; isto é, não apenas todas as pessoas, seu cultivo, bem-estar e interações sociais, e não apenas animais, plantas e sua própria vida natural, mas também tudo o que existe, desde pinturas e livros até estrelas e pedras; qualquer coisa que possa ou exista, como as gerações futuras; e qualquer coisa que não fosse mais, como nossos antepassados. Ao contrário de outras éticas não padronizadas, a EI é mais imparcial e universal – ou pode-se dizer menos tendenciosa – porque traz uma conclusão ulterior do processo de ampliar o conceito do que pode contar como um centro de reivindicações morais,

que agora inclui todas as instâncias de informações independentemente de estarem fisicamente implementadas ou não. Essa abordagem abrangente é tornada possível pelo fato de que a EI adota os ‘Níveis de Abstração’ (NdA), nos quais o Ser e a Infosfera são correferenciais. (FLORIDI, 2013, p. 65).

3. ONTOLOGIAS E “NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO” (NDA)

A Ética da Informação (EI) derivada da Filosofia da Informação (FI) de Floridi apresenta ainda outro elemento conceitual crucial para a abordagem da Ciência da Informação no campo do patrimônio cultural, com reverberação direta e imediata no processo de digitalização de acervos de bibliotecas, arquivos e museus. O mundo GLAM abriga conteúdos que vão muito além do sempre destacado conhecimento técnico científico, e a ênfase colocada nesta dimensão dos documentos pela corrente Ciência da Informação tende a esconder este fato. A arquitetura informacional de Floridi para conteúdo semântico se adequa de maneira criativa ao tratamento de informação ‘ficcional’, ou seja, o rico imaginário que provê a maioria dos conteúdos de patrimônio cultural. A estratégia é empregar Níveis de Abstração (NdA) apropriados para cada tema, contexto e local, evitando assim cair em relativismo.

Segundo Gonzales (2013),

O conceito que dá ancoragem epistêmica ao método de abstração de Floridi, evidenciando um ponto crucial de suas teorias, é o de **modelização** (Floridi, 2011b, p. 68-69). Os NdA constituem, por meio de modelos, **redes de observáveis** (Floridi, 2011b, p. 72), ancoradas em compromissos ontológicos, antes de constituir **redes de conceitos** que pudessem demandar justificação por meio de compromissos epistêmicos. Floridi insiste em rejeitar as abordagens da representação e da interpretação (ver, por exemplo, Floridi, 2012b, p.30) para o entendimento da informação semântica, utilizando-se dos NdA para pensar na modelização como o vínculo possível entre o real e os processos de semantização, que são finalmente processos de construção. Lembremos

que o agente dos processos de semantização é um **designer** e não um sujeito epistêmico ligado ao mundo pela representação.

Para Martens (2017), os NdA de Floridi constituem uma abordagem “arquitetônica” para todos os conteúdos semânticos (Floridi 2011, p.182-208) e “uma ética arquitetônica” especificamente destinada aos criadores, designers e usuários da infosfera (FYFFE, 2015, p. 302). Podemos dizer que esta perspectiva se assemelha às práticas ontológicas de classificação e indexação de bibliotecários para comunidades de usuários: práticas que, como observa Fyffe, são normativas no aspecto semântico, e não no aspecto epistemológico.

A biblioteconomia é fundamentalmente preocupada com a manutenção e o aprimoramento dos ambientes informacionais ao longo do tempo. Esses ambientes incluem informações sobre objetos informacionais, os metadados que descrevem esses objetos e suas origens, e também sobre o comportamento dos usuários da biblioteca. A integridade desses ambientes possibilita os projetos epistêmicos desses usuários, mas a biblioteconomia não é, por si, epistemológica (p. 283).

Nessa perspectiva, é fácil constatar que a visão de Floridi para o especialista de CI como ‘cuidador do ambiente semântico’ oferece um quadro promissor para a compreensão desse tipo de normatividade, agora pensado no âmbito da Infosfera. Fyffe conclui: “De fato, os argumentos de Floridi apontam para uma continuidade da construção semântica que começa com o surgimento da linguagem, da escrita e de outros artefatos cognitivos e engloba a comunicação moderna e as tecnologias computacionais” (p. 282). Essa maior abrangência também é representada pela importância emergente do movimento GLAM discutido anteriormente, que é inclusivo de comunidades culturais bem mais amplas. Fyffe escreve:

Compreender a biblioteconomia como uma ação permanente de manutenção do ambiente semântico, portanto, não significa privilegiar a informação em detrimento dos usuários, mas sim desenvolver uma

visão holística e ecológica das interações entre os conhecedores (incluindo usuários de bibliotecas ou seus patronos) e seu ambiente semântico (p. 281).

Ele demonstra que a FI se conecta com uma atuação que vai além da “instrução bibliográfica” da biblioteca tradicional para iniciativas contemporâneas focadas em “formação/capacitação em informação” para os conhecedores/usuários, esforços que se tornam cada vez mais contextuais e envolvem uma variedade crescente de objetos informacionais dentro e fora de coleções locais/individuais.

Em outra perspectiva, com a introdução do neologismo “re-ontologização”, Floridi (2007) levanta uma crítica original ao impacto futuro do avanço das TICs na sociedade, discutindo riscos inerentes à “exclusão digital”²². O termo traz claramente conotações relacionadas aos usos distintivos da ontologia, tanto na filosofia analítica quanto na engenharia de software. Floridi (2001) afirma que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão reontologizando a própria natureza, por um lado tornando-a “sem fricção” através da transição de dados analógicos para dados digitais ontologizados, e por outro incluindo todo o mundo natural em um crescente espaço digital – a infosfera. Ele adverte que esta re-ontologização terá sérias consequências sociais, já que o fenômeno da desigualdade digital acontecerá não apenas entre aqueles que têm ou não acesso, mas também entre aqueles que podem impactar e aqueles que só podem ser impactados pelos resultados deste novo arranjo. Sua preocupação é maior devido à consciência de que são precisamente as sociedades hiperdependentes da tecnologia, aquelas que provocaram a revolução da informação, as que parecem ser menos capazes de lidar com seu impacto ético.

Na leitura de Martens (2015, p. 4), Floridi afirma que serão as culturas pré ou não industriais, aquelas que conseguiram manter uma abordagem não materialista e não consumista do mundo, que se manterão “espirituais” o suficiente para perceber tanto em realidades físicas quanto imateriais algo intrinsecamente digno de respeito, simplesmente como forma de existência. Nesta perspectiva, a ética ambiental da infosfera deve ser construída, considerando também as necessidades daqueles que lhe são “estranhos”.

²² Exclusão digital: a desigualdade digital é um conceito que diz respeito às extensas camadas das sociedades que ficaram à margem do fenômeno da sociedade da informação e da expansão das redes digitais. Disponível em: Wikipédia <https://pt.wikipedia.org/wiki/Exclus%C3%A3o_digital>. Acesso em: 24 nov. 2019.

4. O “FUNDO ONTOLÓGICO” (ONTIC TRUST) DE FLORIDI

Um conceito fundamental para a Ética da Informação (EI) de Floridi é o de “fundo ontológico”, que ele promove como uma perspectiva alternativa para a perspectiva dualista moderna que ele chama “abismo ontológico”, o qual vê todas as entidades não humanas principalmente em termos de sua potencial utilidade para fins humanos. Fyffe argumenta que, para tornar a EI de Floridi viável e valiosa como guia para a prática de CI, deve ser possível demonstrar que a preservação de informações a longo prazo e o aumento do acesso devem ser preferidos em relação à perda ou restrição. Ao promover sua noção de “objetos informacionais” como tendo um valor intrínseco e não meramente instrumental, Floridi amplia nosso ponto de vista ético muito além da coleção local e sua comunidade de usuários, que servem como pontos de referência normativos para as práticas atuais em CI.

Este “fundo ontológico” baseia-se nos bens ou “corpus” representados pelo mundo, incluindo todos os agentes e pacientes (a infosfera), sendo os doadores todas as gerações passadas e atuais, os curadores sendo todos os agentes individuais atuais e os beneficiários sendo todos agentes e pacientes individuais atuais e futuros. Floridi explica que esse “fundo” é semelhante a um contrato social que engloba o mundo inteiro, e que todas as partes neste contrato, simplesmente com o seu surgimento, estão vinculadas a tudo o que já é, tanto de forma involuntária quanto inescapável. Ele observa que esta inclusão das diversas partes deve ser feita de forma carinhosa, porque “a participação na realidade por qualquer entidade, incluindo um agente – ou seja, o fato de que qualquer entidade ser uma expressão do que existe – fornece um direito de existência e um convite ao respeito e ao cuidado com os demais” (FLORIDI, 2013, p. 302).

Para ilustrar melhor o contexto, Fyffe apresenta um exemplo de como os ‘objetos informacionais’ de Floridi podem fundamentar uma teoria ética para a CI, e nos recorda da observação de Hacking de que: “quando os filósofos... querem afirmar que algo é real, eles recorrem às pedras” (1999, p. 204):

Quando um pedregulho específico da região de
Olduvai Gorge²³ é examinado em um museu, pode

23 “O objeto informacional” mais antigo na seção de Origens Humanas do Smithsonian Institute é um seixo de tamanho de punho com uma única borda irregular, que foi identificada como uma ferramenta pré-histórica conhecida como o “machado” (chopper) de Oldowan. O termo “machado” é usado para se referir a um artefato de cascalho no qual várias lascas foram retiradas de um lado para formar uma borda afiada para corte. Este objeto particular é chamado de “Oldowan” porque é do desfiladeiro Olduvai na África, e é presumido ter sido feito por um hominídeo que precedeu o Homo sapiens há aproxima-

presumivelmente fornecer evidências em termos de sua origem, sua geologia, sua proveniência, sua história como mostrado pelos impactos naturais ou não naturais, sua superfície ou sua configuração interior, ou os objetos anexos com os quais foi encontrado. No entanto, não existem considerações éticas que acompanham a sua apresentação ou preservação. Mesmo que uma nova descoberta fosse feita de um presumível kit de ferramentas de pedras do chamado “último ancestral comum” entre o chimpanzé e as linhas de homínídeos há aproximadamente 6 a 7 milhões de anos (o que seria uma informação nova extremamente relevante), não existe um tal imperativo além da competência de um cientista do campo em particular, ou o de um curador da coleção em questão (no Smithsonian ou no British Museum), possa considerar apropriado. Isso é especialmente preocupante, pois há muitas instâncias em que uma interpretação de evidência original é incorreta, e acaba sendo substituída ou permanece ambígua. A evidência documental, por definição, é evidência de algo: um documento que já não é evidência já não é um documento e pode ser desconsiderado ou mesmo descartado durante o chamado “ciclo de vida da informação”, como parte das rotinas de ordem prática do profissional de CI. Day observa que essa visão predominantemente orientada para o presente da informação, obviamente utilitária, fecha o passado, o presente e o futuro

damente 1,8 milhão de anos atrás (Martens, 2017). O British Museum também possui um objeto semelhante que é identificado como “um dos objetos mais antigos” em sua coleção. E, ainda assim, claramente esses “machados” também são rochas: é presumivelmente o elemento “design” dos homínídeos que torna essas rochas particulares de especial importância. Outros, até mesmo “machados” mais antigos, já foram identificados em Gona, na Etiópia, e se situam entre 2,5 e 2,6 milhões de anos atrás, e no site Lomekwi 3 em Turkana Ocidental, no Quênia, há aproximadamente 3,3 milhões de anos (Lewis & Harmand, 2016). Essas proto-ferramentas foram o principal meio de aumentar as capacidades tecnológicas dos primatas e, provavelmente, avançar as habilidades cognitivas dos primatas por milhões de anos; nenhuma outra ferramenta conhecida tem sido tão dominante por quase tanto tempo. Nossa própria abordagem “instrumental” adotada para ser no mundo certamente está fundamentada nesta história.

para outras formas de nos tornarmos informados que podem não ser vistas como informações' (Day 2014, p. 44) – pelo menos em nossa perspectiva atual (MARTENS, 2017).

Em contraposição a este cenário, a perspectiva de FI de Floridi oferece um nível mínimo de respeito mesmo para uma rocha que, por exemplo, apresenta evidências de contato hominídeo ao invés de contato humano (LEWIS; HARMAND, 2016). O objeto informacional também merece consideração por seus outros atributos informativos, que podem coexistir em diferentes NdA, de acordo com a FI. Isso também permite reconhecer que futuras investigações, diferentes interpretações ou novos agentes podem surgir como importantes a qualquer momento. Em última instância, a EI fornece uma lógica de respeito além do valor utilitário instrumental atual para tais objetos informacionais em risco.

Floridi citou uma estimativa de um bilhão de anos para a existência contínua da vida na Terra antes de um inevitável aumento da temperatura solar torná-lo inabitável (FLORIDI, 2103, p. 3). Martens (2017) destaca Koehler (2015, p. 242) citando o escritor de ficção científica Isaac Asimov na observação de que “tudo se desintegra ao longo do tempo e acaba se dissolvendo no ‘barulho do fundo’ (*background noise*)”, e acrescenta:

O bibliotecário tem um mandato cultural para conservar memórias e informações desse processo de desintegração. Se qualquer objeto informacional puder ‘provar’ a importância de um ‘fundo ontológico’ que mereça nossos cuidados, ou pudermos identificar a presença de um ‘véu de ignorância’ em atuação tanto sobre os ‘organismos informacionais’ (*inforgs*) quanto sobre os ‘objetos informacionais’ que mereça nossa atenção, podem ser estas as rochas nas quais fundamentamos nossa argumentação.

Ao apresentar as potencialidades e possíveis problemas para a CI no âmbito da Filosofia da informação de Floridi, Martens (2017) sugere que “a CI pode ser tão importante para a FI como a FI é para a CI”, na perspectiva de aprofundar a compreensão mútua sobre ontologias informacionais, sobre as dinâmicas dos

domínios informacionais, e a variedade de relações dinâmicas entre organismos e objetos informacionais. O autor destaca a importância de se conhecer o trabalho de Floridi diretamente em seus livros, para uma apreciação e entendimento superiores de sua construção teórica. Dessa forma será possível avaliar se a Filosofia da Informação oferece novas energias e sinergias para a pesquisa em Ciência da Informação, assim como o que pode ser considerado a inspiração poética para uma prática contemporânea.

No tecido informacional que denominamos Ser (*Being*), existem alguns nós especiais... esses nós são estruturas informativas, como todos os outros nós, pacotes encapsulados de diferenças, relações e processos, que contribuem para o valor e a riqueza do todo. Sua natureza especial não está no que eles são – em sua física e bioquímica, para usar um nível diferente de abstração –, mas no que eles podem fazer, pois são estruturas estruturantes (*structuring structures*), a melhor defesa contra a entropia/o mal. Eles são os *loci* onde o fluxo de informação atinge sua maturidade e torna-se consciente de si mesmo, capaz de autodeterminação e capaz de se desacoplar do resto do tecido e assim refletir sobre sua própria natureza e status, passando assim de uma evolução Darwiniana, física, para um desenvolvimento mental Lamarckiano (desenvolvemos nossa mente muito mais rápido do que nossos corpos). Tais nós, você e eu incluídos, têm um destino pouco claro. Eles podem esperar que sua luta moral contra a entropia seja realmente apenas um pequeno episódio em um plano divino. Se assim for, isso só pode ser motivo de alegria. Ou eles podem temer que tal luta seja, infelizmente, apenas um esforço titânico em um universo infrutífero e solitário, uma fina linha vermelha contra o vandalismo do tempo, cujo fracasso pode ser adiado e atenuado, mas não evitado. Se assim for, isso ainda deve ser motivo de algum modesto regozijo, pois eles terão ajudado a realidade a morrer de uma morte mais graciosa.

Esses nós são os cuidadores do Ser. Eles podem fazer o que quiserem, desde que sejam cuidadosos. (FLORIDI, 2010, pp. 279-280)

5. REVISITANDO A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: UMA PROPOSTA OPERACIONAL PARA OS CUIDADORES DO AMBIENTE SEMÂNTICO

Ao longo deste capítulo, nos referimos a essa nova responsabilidade compartilhada e mesmo, em alguns momentos, a uma responsabilidade mais ampla que a perspectiva inovadora da FI de Floridi contempla. Indicamos que tal perspectiva leva à constituição de um comum, e implica em uma atitude de cuidado a qual se alinham sujeitos epistemológicos aqui designados como “cuidadores do ambiente semântico”. Dissemos que tais atores constituem grupos de profissionais especializados que produzem em rede para além dos limites de sua ação nas coleções locais que se organizaram no âmbito das instituições de memória. O ponto que se destaca é a abertura às novas relações profissionais que passam a se tornar o cotidiano operativo desse novo curador/cuidador, quando este se coloca em rede e pronto para o exercício da ativação e produção de redes semânticas com seus pares. Cabe, portanto, indagar – para encaminhar a finalização dessa reflexão – que elementos estruturam essa nova atuação profissional, e o que de fato se coloca em ambiente de rede para a constituição deste renovado fazer científico da Ciência da Informação.

A CI, ao longo de seu processo de constituição e amadurecimento como ciência, tem passado por diferentes paradigmas e gradativamente ampliado sua capacidade de compreender os fenômenos que a constituem, numa perspectiva onde se destaca cada vez mais a ação humana no acontecimento informacional.

Mas o movimento realizado pela ciência da informação, em todas as direções (sua manifestação em outros contextos, as tentativas de caracterização e o desenvolvimento de subáreas ou correntes teóricas), foi justamente o de superação dos limites do modelo positivista, em direção a outras formas de entendimento do fenômeno informacional que passaram a considerar, gradualmente, as dimensões cognitivas, históricas, hermenêuticas e pragmáticas envolvidas na definição de algo como

sendo informação. [...] é possível perceber que informação foi entendida, na ciência da informação, inicialmente como sinônimo de documento (o conhecimento humano registrado); depois, como o ‘conteúdo objetivo’ dos documentos (aquilo que pode migrar de um suporte físico para outro); a seguir, como um produto da interação entre dados e conhecimento; e, por fim, em anos mais recentes, como algo diretamente ligado às ações humanas e inserido em determinado contexto. (ARAÚJO, 2014, p. 164)

É possível compreender, a partir dessa abordagem do conceito de informação, que a ação técnica desse profissional também muda com o tempo e se recoloca em outros termos. Ao incluir as questões hermenêuticas e pragmáticas na compreensão do fenômeno informacional, se destaca a diversidade humana como fator social responsável pelo próprio acontecimento da informação como evento passível de ser observado e estudado como ciência. É essa diversidade que lhe atribui diferentes formas, modelos, padrões, comportamentos e fluxos de circulação e relacionamento social que não apenas denotam a complexidade do fenômeno, como também exigem novas perspectivas técnicas e disciplinares do profissional que atua em seu meio. Não é mais possível estar ingênuo e acreditar que se trata apenas de excelência técnica de um fazer operativo neutro e constituído de saberes estáveis e padronizados. O próprio fenômeno do acontecimento informacional, a partir da diversidade de apropriações que lhe são inerentes, se constitui rede quando se observa o humano transitando e produzindo os fluxos de circulação da informação.

É, portanto, a partir dessa compreensão que se faz necessário refletir no que constitui esse novo papel de responsabilidade compartilhada em rede do “cuidador do ambiente semântico”. Entender as operações que envolvem essa responsabilidade ampliada nos auxilia a compreender o que se coloca em rede nesse novo ambiente semântico.

Os processos envolvidos nas maneiras como as diferentes sociedades se relacionam com o conhecimento, e com os registros do conhecimento, envolvem basicamente as quatro operações descritas nestes tópicos: a coleta (relacionada com a seleção,

a acumulação e o armazenamento), a análise (que envolve aspectos como descrição, classificação, narração, catalogação), a disseminação (exposição, referência, publicização e visualização) e, por último, a ação (relacionada com a recepção, a recuperação e a memória, e com a ideia de informação útil, para ser usada na guerra, nos negócios e em demais atividades). (ARAÚJO, 2014, p. 165).

Logo, o que esse curador exerce em rede nesse novo ambiente semântico é a coleta, a análise, a disseminação e a ação de uso da informação para seus diferentes fins. O que, dessas quatro grandes ações operacionais, envolve necessariamente a articulação e mesmo a participação em redes de especificação de padrões técnicos que visam promover a interoperabilidade das coleções e garantir a sua existência em rede?

As etapas da coleta, disseminação e ação envolvem o interesse individual ou coletivo de curadores/cuidadores que se propõem a organizar e utilizar as coleções relativas aos seus contextos existenciais a partir do uso de redes de informação já instauradas, não exigindo para atuarem em rede a deliberação explícita de decisões técnicas que se não forem consensuadas em algum âmbito coletivo não podem necessariamente acontecer nesse ambiente de rede. Já na etapa da análise se explicita a necessidade de manutenção do ambiente semântico em rede, seja (1) por meio da adoção de padrões produzidos de forma coletiva, aberta e com grande nível de reputação social já conquistada para serem adotados sem maiores discussões, seja (2) por meio da criação de novos coletivos que se instauram como grupos de trabalho que se propõem a produzir suas próprias convenções semânticas, de forma a garantir que passarão a atuar em rede, e que suas coleções e repositórios criados a partir do que foi convencionado terão a capacidade de constituir a mesma rede no espaço semântico.

Sem essa articulação, os processos técnicos de classificação, descrição e catalogação podem derivar espaços semânticos com pouca capacidade de diálogo entre si, gerando silos de informação que não podem ser integrados e tampouco utilizados em rede. O que se perde aqui, é importante dizer, é não apenas a capacidade técnica de interoperabilidade entre os acervos, mas sobretudo a capacidade de produção social de uma inteligência coletiva que gera valor cultural, econômico e social ao se instaurar como rede. De outra forma, o cuidado coletivo com o ambiente semântico cria as condições necessárias para a geração de novos fluxos de informação, que passam a se encontrar, se agrupar e

se tornarem disponíveis de forma integrada ao interesse humano, gerando efeitos inesperados de inovação e criatividade ao serem combinados e recombinados de formas ainda não imaginadas no espaço de produção de sentido da mente humana.

De maneira simplista, pode-se dizer que o que constitui essa etapa de análise aqui ressaltada como fundamento estratégico da constituição desse novo agente do ambiente semântico é o exercício de três grandes funções que são estruturantes de todos os processos técnicos de organização e representação da informação no âmbito da Ciência da Informação:

1. Modelos conceituais: a denominação das entidades informacionais que devem ser representadas e suas relações entre si. São, em geral, produzidos como ontologias para áreas específicas de conhecimento, por exemplo, o CIDOC-CRM²⁴ para a área de documentos musealizados. Representam também a possibilidade de conexão de elementos (documentos, conceitos, taxonomias) de uma coleção com elementos equivalentes em outras coleções ou repositórios. Pode ou não delegar totalmente o controle de autoridades para repositórios externos, ou simplesmente “conectar” conceitos e objetos locais com conceitos e objetos compartilhados pela rede. Este é o caso, por exemplo, das práticas de publicação de Linked Open Data, em que autoridades locais, como pessoas, são conectadas com bases de informação compartilhadas, como a WikiData, para permitir a interconexões de diferentes bases a partir destas conexões.

2. Padrões de metadados: representam um conjunto de elementos descritivos que serão utilizados para descrever as características de um documento. São as informações específicas a respeito de um documento que serão armazenadas em um banco de dados e que serão utilizadas como pontos de acesso a esse documento em um sistema de busca e recuperação da informação. Podem ou não dialogar com um modelo conceitual e serem utilizados como os elementos descritivos que representam as entidades propostas por um modelo, como é o caso do modelo de metadados LIDO²⁵ que é utilizado para representar o modelo conceitual CIDOC-CRM.

3. Regras de catalogação: representam propostas técnicas de como cada elemento descritivo deve ser descrito, normalizando a forma de escrita de nomes, valores numéricos e a utilização de códigos simbólicos em geral. Podem ou não responder a propostas específicas de um modelo conceitual e de padrões

24 Disponível em: <<http://www.cidoc-crm.org/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

25 Disponível em: <<http://www.cidoc-crm.org/Resources/the-lido-model>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

de metadados, como é o caso do RDA²⁶ em relação ao modelo conceitual FRBR²⁷, por exemplo.

O trabalho de análise da informação no ambiente semântico pode ser compreendido a partir dessas três grandes funções. O que se visualiza da proposta de Floridi de responsabilidade compartilhada dos cuidadores é exatamente o fortalecimento das redes de profissionais que se conectam com iniciativas de formação de padrões abertos e significativamente adotados para cada uma dessas funções, e que logram instaurar um ambiente comum a ser cuidado de forma coletiva e em rede. O ambiente semântico é constituído de ações de análise da informação a partir da adoção de modelos conceituais, de padrões de metadados e de regras de catalogação. Floridi, ao perceber que esses padrões quando amplamente compreendidos e adotados instauram redes de interoperabilidade de informação, as quais irão gerar novos modos de organização da sociedade contemporânea, aponta não apenas o surgimento de novas funções para a CI, mas também a concepção dos novos profissionais cuidadores desse ambiente, a quem será confiado esse trabalho de construção, manutenção e revisão dos padrões semânticos os quais devem assegurar a integração e o fluxo da informação em rede.

O ambiente semântico como espaço comum ao exercício das funções estruturantes, para que seja amplamente adotado e recomendado por conjuntos expressivos de profissionais da área, deve se instaurar como rede que incorpora reputação e representatividade da diversidade cultural e social das áreas de conhecimento que visa regular. Não se trata de iniciativa facilmente controlável, e passível de ser instaurada a partir de perspectivas de interesse limitado, centralizado e proprietário. O que de fato se percebe é o exercício de novas formas de inteligência coletiva em rede percebidas por Floridi como cuidadores de um novo espaço informacional: as próprias redes semânticas.

A Ciência da Informação, mais uma vez, a partir da leitura de Floridi, se percebe atravessada por novas demandas de cunho inerentemente social e humano, e incorpora de maneira determinante em seu fazer técnico a pragmática dos cuidadores do ambiente semântico. Trata-se da constatação de que será a capacidade de agenciamento coletivo desses curadores / cuidadores, quando mais ou menos eficientes na produção de uma inteligência coletiva em rede a partir da definição e da adoção de padrões semânticos interoperáveis, o que determinará o alcance, a abrangência, a qualidade e a capacidade técnica efetiva

26 Disponível em: <<http://www.rdatoolkit.org/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

27 Disponível em: <<https://www.ifla.org/publications/functional-requirements-for-bibliographic-records>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

dos serviços de redes de informação contemporâneas. É a própria Ciência da Informação em Rede que se exalta sob os olhos de Floridi, quando se evidencia a importância do ambiente semântico para o acontecimento do fenômeno informacional.

6. CONCLUSÃO

Neste capítulo, a partir da conexão do conceito de Infosfera de Floridi com o movimento das instituições de memória e com o mundo GLAM – que integra Galerias, Bibliotecas, Arquivos e Museus, e enfatiza o acesso como a principal missão das instituições de memória na cultura digital – destacamos o papel do profissional do campo como um ‘cuidador do ambiente semântico’. Do trabalho intenso na produção dos metadados das coleções digitalizadas a serem disponibilizadas na rede, surge a demanda pelo uso de vocabulários controlados, linguagem documentárias, ontologias, às quais irão tornar o trabalho local relevante para a construção coletiva do ambiente semântico. Conforme as formas de ativação em rede dos processos de documentação, mais rápido ou lentamente chega-se a uma nova fase do experimento de participação no ambiente semântico, onde não basta somente dar acesso aos dados básicos dos objetos digitais. O novo valor que a ser criado diz respeito à possibilidade de prover a inteligência capaz de desenvolver o contexto sobre os dados, a forma de compreendê-los.

A medida em que o profissional de CI se posiciona como agente de construção de uma inteligência coletiva, com valor cultural, econômico e social, percebe que seu trabalho gera uma rede de conhecimento que não é apenas interconectada, mas interdependente. Assim como a descrição dos objetos de sua coleção local dependem de conceitos mantidos por outras instituições ou grupos, seu trabalho também pode estar ajudando a descrever objetos sob os cuidados de outras instituições ou grupos. Dessa maneira, não há como este profissional trabalhar de maneira isolada e completamente autônoma, e deve estar preparado a articular-se e desempenhar seu papel como um nó mantenedor de uma complexa rede de informações.

Da mesma forma, as instituições de memória começam a perceber seu papel como fontes originárias da informação de patrimônio cultural, e passam a desenvolver novas formas de trabalhar dados ligados a seus acervos e catálogos. Importantes bibliotecas e museus no mundo, como a British Library²⁸ e o

28 Disponível em: <<https://www.bl.uk/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

Rijksmuseum²⁹, já podem demonstrar o valor que agregam às suas coleções ao criar pontos de acesso aberto aos seus dados de forma semântica, entendendo que isso não apenas valoriza a informação disponível, mas também se torna uma nova estratégia de descoberta de relações e novas informações somente pesquisáveis dessa maneira sobre os novos acervos. Ou seja, não se trata apenas de uma nova tecnologia de acesso aos dados, mas de novas formas de enxergar os próprios dados, estabelecer relações entre estes dados para a descoberta de novas informações, e estabelecer um novo papel de autoridade para a instituição no ambiente semântico.

Analisar estes novos aspectos do campo da cultura digital, que envolvem os acervos do patrimônio cultural digitalizados das ‘Instituições de Memória’ e/ou do mundo GLAM sob a perspectiva da Filosofia da Informação de Luciano Floridi foi um exercício que se mostrou pertinente. Partir do princípio de que “o próprio mundo é, hoje, a Infosfera”, confere algumas vantagens para a análise dos cenários que se formam hoje nos vários campos impactados diretamente pelo digital. Também sua Ética da Informação, fundamentada na afirmação de que a informação, em qualquer nível, analógico ou digital, merece algum nível de respeito e também proteção, reforça a demanda pela interoperabilidade dos domínios clássicos (arquivos, bibliotecas e museus). Em certo sentido, a provocação de Luciano Floridi atualiza a CI para lidar com as questões complexas do presente, especialmente neste tema complexo que é a memória digital.

Em suas considerações finais, Gonzalez (2013) alerta que:

A convocatória filosófica de Floridi adquire relevância como uma das abordagens filosóficas do presente. Sua reflexão sobre o dado e a modelização abre um debate ainda não assumido plenamente pela Ciência da Informação, mas cujas questões perpassam as condições contemporâneas do conhecer, do comunicar, do lembrar e do esquecer... Entender a relação entre informações, dados e modelos é uma questão importante, na Filosofia, na Ética e na Ciência da Informação. Floridi nos desafia a participar dessa tarefa.

29 Disponível em: <<https://www.rijksmuseum.nl/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ALLIANCE OF MUSEUMS. Code of ethics for museums. 2000. [citado por B. V. der Veer Martens/New grounds for ontic trust: Information objects and LIS]. Disponível em AAM Website: <<http://www.aam-us.org/resources/ethics-standards-and-best-practices/code-of-ethics>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Core values of librarianship statement. 2004. [citado por B. Van der Veer Martens/New grounds for ontic trust: Information objects and LIS]. Disponível em ALA Website: <<http://www.ala.org/advocacy/intfreedom/statementspols/corevalues>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Arquivologia, biblioteconomia, museologia e ciência da informação: o diálogo possível. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros; São Paulo: Associação Brasileira de Profissionais da Informação (ABRAINFO), 2014.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Framework for information literacy in higher education. 2015. [citado por B. Van der Veer Martens/New grounds for ontic trust: Information objects and LIS]. Disponível em ACRL Website: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BARTHOLMEI, Stephan, Rachel Franks, James Heilman, Mylee Joseph, Vicki McDonald, Anna Raunik, Mia Ridge, and Mark Robertson. "Opportunities for Academic and Research Libraries and Wikipédia." Columbus, Ohio, 2016. Disponível em: <<https://2016.ifla.org/wp-content/uploads/sites/2/2016/08/112-IFLAAcademicandResearchLibrariesDiscussioDRAFT.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.
- BAWDEN, D. & ROBINSON, L. Into the infosphere: theory, literacy and education for new forms of document. In: M. Ivanovic & S. Tanackovic (Eds). *Ogledi o informacijskim znanostima: Zbornik radova u Cast Tatjane Aparac-Jelusic*. pp. 176-186. Osijek, Croatia.
- _____. Curating the inphosphere: Luciano Floridi's Philosophy of Information as the foundation for Library and Information Science. *Journal of Documentation*. 2017.
- BUCKLAND, Michael. What Kind of Science Can Information Science Be?, *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2012. 63p (1) 1-7.

- CUMMINGS, J. A simple guide to reusing media from Wikimedia Commons. Retrieved from <https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Simple_media_reuse_guide>. 2016. Acesso em: 18 maio 2018.
- DALBELLO, M. Cultural Dimensions of Digital Library Development, Part I: Theory and Methodological Framework for a Comparative Study of the Cultures of Innovation in Five European National Libraries, *Library Quarterly*, 2008. 355-395p.
- DAY, Ronald E. *Indexing it all*. Cambridge (MA); MIT Press; [citado por B. Van der Veer Martens/*New grounds for ontic trust: Information objects and LIS*]. 2014.
- ESS, Charles. Floridi's philosophy of information and information ethics: Current perspectives, future directions. *The Information Society*. 2009. 25(3), 159-168.
- FLORIDI, Luciano. Information ethics: On the philosophical foundation of computer ethics. *Ethics and Information Technology*. 1999a. 1, 37-56.
- _____. *Philosophy and computing: An introduction*. New York: Routledge. [citado por B. Van der Veer Martens/*New grounds for ontic trust: Information objects and LIS*]. 1999b.
- _____. Information ethics: An environmental approach to the digital divide. *Philosophy in the Contemporary World*. 2001. 9(1), 1-7.
- _____. On defining library and information science as applied philosophy of information. *Social Epistemology*. 2002a. 16(1), 37-49.
- _____. On the intrinsic value of information objects and the infosphere. *Ethics and Information Technology*. 2002b, 4, 287-304.
- _____. Four challenges for a theory of informational privacy. *Ethics and Information Technology*. 2006. 8(3):109-119. Disponível em: <<http://www.philosophyofinformation.net/>>. Acesso em:
- _____. A look into the future impact of ICT on our lives. *The Information Society*, 2007. 23, 59-64.
- _____. The philosophy of information as a conceptual framework. *Knowledge, Technology and Policy*. 2010. [citado por B. Van der Veer Martens/*New grounds for ontic trust: Information objects and LIS*] 23, 253-281.
- _____. A defence of constructionism: philosophy as conceptual engineering. *Metaphilosophy*, v. 42, n. 3, 282-304, 2011a. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9973.2011.01693.x>>. [Citado por Maria Nélida Gonzalez/Luciano Floridi e os problemas filosóficos da informação: da representação à modelização] Acesso em: 24 nov. 2019.

- _____. The philosophy of information. Oxford: Oxford University Press, [Citado por Maria Nélida Gonzalez/Luciano Floridi e os problemas filosóficos da informação: da representação à modelização] 2011b.
- _____. The ethics of information. New York; Oxford University Press. 2013.
- _____. Perception and testimony as data providers. 2012. p 1-30. Pre-print. Disponível em: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:92877028-b52a-4a39-8698-d021434dc30e/download_file?file_format=pdf&safe_filename=FLORIDI%2Bj.%2B-%2BPerception%2Band%2BTestimony%2Bas%2BData%2BProviders.pdf&type_of_work=Journal+article> [Citado por Maria Nélida Gonzalez/Luciano Floridi e os problemas filosóficos da informação: da representação à modelização] Acesso em: 24 nov. 2019.
- _____. Google's ethic adviser: The law needs bold ideas to address the digital age – The Guardian-Technology, 2014a. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2014/jun/04/google-ethics-law-right-to-be-forgotten-luciano-floridi>>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- _____. Google's privacy ethics adviser tour of Europe: a complex balancing act – The Guardian-Technology, 2014b. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2014/sep/16/googles-european-privacy-ethics-tour>>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- _____. Google ethics tour: should readers be told a link has been removed? - The Guardian-Technology, 2014c. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2014/sep/29/google-ethics-tour-right-to-be-forgotten>>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- _____. The right to be forgotten - the road ahead – The Guardian-Technology, 2014d. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2014/oct/08/the-right-to-be-forgotten-the-road-ahead>> . Acesso em: 19 jan. 2014.
- _____. Right to be forgotten: who may exercise power, over which kind of information – In: The Guardian-Technology, 2014e. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2014/oct/21/right-to-be-forgotten-who-may-exercise-power-information>>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- _____. Right to be forgotten poses more questions than answers – In: The Guardian-Technology, 2014f. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2014/nov/11/right-to-be-forgotten-more-questions-than-answers-google>> . Acesso em: 19 jan. 2014.
- _____. Right to be forgotten: A diary of the Google Advisory Council Tour – In: philosophyofinformation.net, 2014g. Disponível em: <<http://www.philosophyofinformation.net>> . Acesso em: 19 jan. 2014.

- philosophyofinformation.net/right-to-be-forgotten-a-diary-of-the-google-advisory-council-tour/>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- FYFFE, Richard. The value of information: Normativity, epistemology, and LIS in Luciano Floridi. portal: Libraries and the Academy. 2015. [citado por B. Van der Veer Martens/New grounds for ontic trust: Information objects and LIS]; 15(2): 267-86.
- GONZALEZ, Maria Nélida. Luciano Floridi e os problemas filosóficos da informação: da representação à modelização. InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 4, n.1, p. 3-25, jan./jun. 2013.
- GLAM (Industry Sector). 04 dez. 2017. Disponível em Wikipédia, a enciclopédia livre: <[https://en.wikipedia.org/wiki/GLAM_\(industry_sector\)](https://en.wikipedia.org/wiki/GLAM_(industry_sector))>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- HACKING, Ian. The Social Construction of What? Cambridge (MA); Harvard University Press; [citado B.VdV Martens/New grounds for ontic trust: Information objects & LIS] 1999.
- HERRIT, Robert. Google's Philosopher. In Pacific Standard, 2015. Disponível em: <<https://psmag.com/environment/googles-philosopher-technology-nature-identity-court-legal-policy-95456>>. Acesso em: 19 jan. 2014.
- IBM Marketing Cloud. 10 Key Marketing Trends For 2017. 2017. Disponível em IBM Website: <<https://www-01.ibm.com/common/ssi/cgi-bin/ssialias?htmlfid=WRL12345USEN>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- KNELL, S. J. The Shape of Things to Come: Museums in the Technological Landscape, Museum and Society, 2003. 132-146p.
- KOEHLER, W. Ethics and values in librarianship. Lanham (MD); Rowman and Littlefield; [citado por B. Van der Veer Martens/New grounds for ontic trust: Information objects and LIS] 2015. 242p.
- LEWIS, J. & HARMAND, S. An earlier origin for stone tool making: Implications for cognitive evolution and the transition to Homo. Philosophical Transactions of the Royal Society. [citado por B. Van der Veer Martens/New grounds for ontic trust: Information objects and LIS] 2016.
- MARTENS, Betsy V. D. V. An Illustrated Introduction to the Infosphere. Library Trends. 2015. 63. 317-361.
- _____. New Grounds for ontic trust: Information objects and LIS. Education for Information, 33. IOS Press. 2017. 37-54.
- MARTINS, Dalton, CARVALHO JR., José Murilo. Memória como prática na cultura digital. In TIC Cultura 2016. Comitê Gestor da Internet – São Paulo. 2017. 45-52p.
- Memory of the World: General Guidelines to safeguard documentary heritage/

- prepared for UNESCO on behalf of IFLA by Stephen Foster, Jan Lyall, Duncan Marshall and Roslyn Russel. – Paris: UNESCO, 1995. – viii, 77 p.; 30 cm. (CII-95/WS-11).
- OSBURN, Charles. *The social transcript: Uncovering Library Philosophy*. Westport (CT); Libraries Unlimited; 2009. [citado por B. Van der Veer Martens/New grounds for ontic trust: Information objects and LIS] 228-229p.
- OXFORD Internet Institute. Luciano Floridi Appointed to Google's Advisory Council on the Right to be Forgotten. 2014. In "News", Disponível em: <<https://www.oii.ox.ac.uk/news/releases/luciano-floridi-appointed-to-googles-advisory-council-on-the-right-to-be-forgotten/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- PRODAN, Anca Claudia. *The digital "Memory of the World": an exploration of documentary practices in the age of digital technology*. 2014. Volume 3 of Heritage Studies – Walter De Gruyter Incorporated, 2016.
- SOCIETY OF AMERICAN ARCHIVISTS - SAA. Core values statement and code of ethics. 2011. [citado por B. Van der Veer Martens/New grounds for ontic trust: Information objects and LIS]. Disponível em SAA Website: <<http://www2.archivists.org/statements/saa-core-values-statement-and-code-of-ethics>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- UNESCO, "Memory of the World Register Companion". Official Website of the Memory of the World Programme, 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/Register%20Companion.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.
- _____. "Recommendation Concerning the Preservation of, and Access to, Documentary Heritage Including Digital Form". Official Website of the Memory of the World Programme, 2015. Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/2015_mow_recommendation_implementation_guidelines_en.pdf>. Acesso em: 19 maio 2018.

O ESTADO DA DIGITALIZAÇÃO DE ACERVOS DE MEMÓRIA NO BRASIL

Bruna Castanheira de Freitas

Fernanda Scovino

Mariana Giorgetti Valente

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a aplicação da OpenGLAM *benchmark survey* no território brasileiro, uma pesquisa liderada pela Universidade de Ciências Aplicadas de Berna, na Suíça, e aplicada no Brasil pelo Centro de Tecnologia e Sociedade (CTS) da Fundação Getúlio Vargas (Direito-Rio). Esta aplicação ocorreu dentro do escopo do projeto Acervos Digitais¹ do CTS. Serão apresentados alguns dos resultados referentes à aplicação da *benchmark*, bem como a descrição metodológica da aplicação desta e constatações feitas, no momento da aplicação da *survey*, dos mecanismos de cadastros das instituições de memória – museus, arquivos e bibliotecas – no Brasil.

Como objetivos, essa pesquisa busca medir o estado em que se encontra o projeto OpenGLAM nos países que aplicaram a *survey* para assim identificar os principais desafios da promoção do projeto e ao acesso livre ao conhecimento; informar à comunidade GLAM sobre os últimos avanços do projeto nos diferentes países colaboradores; identificar parceiros em potencial para projetos *open data*; utilizar os resultados da aplicação da *survey* como instrumento de comunicação para promover o projeto OpenGLAM e iniciativas de conhecimento aberto; permitir que os países que participam do projeto se localizem quanto aos seus avanços nessa iniciativa em relação aos outros países; e, por fim, proporcionar para a comunidade internacional do OpenGLAM uma ferramenta que ajude a melhor entender as particularidades de cada país e adaptar as estratégias e melhores práticas às situações específicas de cada lugar².

1 O projeto Acervos Digitais vigorou de 2014 a 2016. Nasceu com o objetivo de identificar quais são os obstáculos jurídicos, técnicos, financeiros, administrativos e institucionais para que as instituições de memória e herança cultural do Brasil – tais como arquivos, museus e bibliotecas – possam digitalizar seus acervos, tornando-os mais acessíveis para a população e, em alguns casos, favorecendo a preservação destes materiais.

2 *OpenGLAM Benchmark Survey*. Disponível em: <https://outreach.wikimedia.org/wiki/GLAM/OpenGLAM_Benchmark_Survey>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Como será visto adiante, o projeto OpenGLAM tem como princípio a promoção do acesso livre e aberto aos acervos digitais de galerias, bibliotecas, arquivos e museus, sendo a aplicação da *survey* um dos instrumentos para consecução desse objetivo. As instituições de memória possuem um valioso papel no que se diz da conservação da memória, encontrando nas possibilidades trazidas pela internet a oportunidade de aumentar o alcance daquilo que conservam para um grande número de pessoas. Iniciativas como a OpenGLAM buscam, dentro desta lógica, auxiliar no compartilhamento e alcance desses conteúdos, bem como potencializar possibilidades de contribuição e cooperação desses materiais, antes limitados ao alcance geográfico.

No presente artigo, a partir dos resultados colhidos da *survey* no Brasil, será possível compreender o estado da aplicação da iniciativa OpenGLAM no país e, em termos mais gerais, tem-se um mapeamento do estado da digitalização de acervos através de dados como: o nível de recursos digitalizados por número de instituições de memória; previsão do nível de recursos a serem digitalizados nos próximos 5 anos; o nível de metadados disponíveis por número de instituições de memória; o nível de risco atribuído a dados abertos por natureza das instituições de memória, entre outros.

2. A INICIATIVA OPENGLAM

OpenGLAM é uma iniciativa da Open Knowledge Foundation (OKFN) que tem como princípio a promoção do acesso livre e aberto aos acervos digitais de galerias, bibliotecas, arquivos e museus. Para isso, a iniciativa realiza trabalhos como *workshops*, publicação de materiais de referência e fornecimento de documentação, oferecendo assim suporte para as instituições de memória que desejam permitir o livre acesso aos seus acervos digitalizados.

A OpenGLAM é articulada por uma rede global de interessados que se esforçam para tornar livre os dados (“metadados”) e conteúdos das “instituições GLAM”. Na definição de Pekel et al (2014, p. 7), “metadados” e “conteúdos” são, respectivamente: “A informação textual e os *hiperlinks* que servem para identificar, descobrir, interpretar e/ou administrar conteúdo [...] e o objeto físico ou digital que é parte da cultura e/ou herança científica, tipicamente contida por um provedor de dados” (tradução livre).

A iniciativa desenvolveu uma Carta de Princípios, cuja versão atual pode ser encontrada no website da OpenGLAM³. A Carta inicia seu texto reafirmando

3 *OpenGLAM Principles*. Disponível em: <<http://openglam.org/principles/>>. Acesso em: 25 jul. 2018, 2015.

a importância das instituições de memória, haja vista que galerias, bibliotecas, arquivos e museus exercem o papel fundamental de armazenar a herança cultural da humanidade. Essas instituições encontram na internet a oportunidade de compartilhar para um maior número de pessoas aquilo que é conservado nos acervos, de forma a tornar o conteúdo e metadados mais acessíveis, vez que as barreiras geográficas são derrubadas pelas possibilidades de conexão na internet.

A tecnologia fornece às instituições de memória as condições de oferecer ao público a possibilidade de contribuir, participar, descobrir e compartilhar os conteúdos conservados por galerias, bibliotecas, arquivos e museus. Para tanto, é necessário que esses acervos se tornem abertos. A Carta chama atenção para o conceito de “aberto” (“*open*”, em inglês) que é adotado. Ele está de acordo com a seguinte definição: “Considera-se ‘aberto’ um dado ou conteúdo se o indivíduo for livre para utilizar, reutilizar e redistribuir, tendo apenas que obedecer a condição de creditar o autor e/ou tornar qualquer trabalho resultante acessível sob os mesmos termos do trabalho original” (tradução livre)⁴.

Dessa forma, para que uma instituição seja considerada “OpenGLAM” ela deve implementar os seguintes princípios:

1. Liberar a informação digital sobre os artefatos (metadados) no domínio público usando um instrumento legal apropriado como a CC0 (licença Creative Commons Zero).

2. As cópias digitais e representações de obras sobre as quais o direito autoral expirou (obras em domínio público) devem ser marcadas explicitamente, usando-se um instrumento legal apropriado como a Marca de Domínio Público do Creative Commons.

3. Publicar dados com uma declaração explícita e robusta de seus desejos e expectativas em relação ao reuso e à criação de novas funcionalidades a partir das descrições, da coleção de dados como um todo, e de partes da coleção.

4. Ao publicar dados, utilizar formatos abertos de arquivo, que sejam legíveis por máquina.

5. Buscar oportunidades para engajar audiências.

Salienta-se que o primeiro princípio tem como objetivo possibilitar a reutilização dos metadados das obras digitalizadas, bem como facilitar ao máximo que elas sejam encontradas; quanto ao quinto princípio, a Carta recomenda que as instituições GLAM se coloquem à disposição para responder perguntas dos

4 *The Open Definition*. Disponível em: <<http://opendefinition.org/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

interessados a respeito dos metadados e sejam proativas no fornecimento de informações.

A Carta diz que uma boa prática para engajar audiências é permitir que o público faça, esporadicamente, uma curadoria dos artefatos (exemplos dessas iniciativas são possibilidades de que o público monte sua própria exposição em um site ou ainda eventos e concursos). Também é interessante permitir que o público colabore na construção dos metadados através de iniciativas semelhantes ao *crowdsourcing*. A instituição que preencha esses requisitos passa a ser considerada uma instituição de OpenGLAM, ou seja, engajada em tornar seu acervo efetivamente aberto ao grande público.

3. A OPENGLAM BENCHMARK SURVEY

Uma das iniciativas relacionadas ao projeto OpenGLAM é a realização do “OpenGLAM *Benchmark Survey*”, uma pesquisa liderada pela Universidade de Ciências Aplicadas de Berna, na Suíça. Entre os anos de 2014 e 2016, foi aplicado um questionário online nos diversos países participantes, com o objetivo de.⁵

1. Medir o estado da iniciativa OpenGLAM nos países participantes da *survey*.
2. Identificar os principais desafios e obstáculos no que se diz da promoção do OpenGLAM e livre acesso ao conhecimento.
3. Informar para a comunidade GLAM os últimos desenvolvimentos do OpenGLAM e relacionar estes desenvolvimentos aos avanços da iniciativa no país.
4. Identificar parcerias em potencial para projetos de dados abertos e/ou *crowdsourcing*.
5. Utilizar o estudo como um instrumento de comunicação para promover o OpenGLAM.
6. Utilizar o estudo como um instrumento para estruturar boas relações institucionais e governamentais a favor do OpenGLAM e o avanço do livre acesso ao conhecimento.

Em adição a isso, as *surveys* realizadas em âmbito internacional (i) permitem que os países visualizem em que estado se encontra o seu processo de digitalização em comparação a outros países, (ii) fornecem à comunidade

5 *OpenGLAM Survey*. Disponível em: <<http://glam.opendata.ch/openglam-survey/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

OpenGLAM global um instrumento para auxiliar na melhor compreensão das particularidades de cada país e (iii) dão oportunidade para melhor adaptação das estratégias e boas práticas nas situações específicas de cada país.

3.1 APLICAÇÃO DO OPENGLAM BENCHMARK SURVEY NO BRASIL

O Centro de Tecnologia e Sociedade da Fundação Getúlio Vargas (CTS-FGV) foi o responsável pela aplicação da *survey* no Brasil. Foram contatados museus, arquivos e bibliotecas em diversas cidades do país, sem exigências quanto ao nível demográfico. Os questionários foram enviados para as instituições via e-mail totalizando o envio de 4.026 *surveys*.

O maior desafio que os pesquisadores encontraram, na aplicação do questionário se relacionam à construção de uma lista de e-mails viáveis a serem contatados. Estes desafios acabaram por revelar interessantes descobertas a respeito do estado atual do mapeamento e dos bancos de dados existentes sobre as instituições de memória no Brasil. Salienta-se que, de acordo com as instruções gerais da pesquisa, os pesquisadores coletaram as listas e dividiram os contatos de acordo com o tipo da instituição: museu, biblioteca ou arquivo. Essa divisão permitiu que fossem feitas considerações a respeito do nível de organização e articulação das instituições de acordo com cada um desses setores.

3.1.1 MUSEUS

Os museus brasileiros são mapeados pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura (Minc), que mantém o Cadastro Nacional de Museus (CNM). Este Cadastro faz parte do Sistema Brasileiro de Museus (SBM) que cumpre uma das premissas da Política Nacional de Museus⁶. Esse Sistema tem por finalidade “facilitar o diálogo entre museus e instituições relacionadas, objetivando a gestão integrada e o desenvolvimento dos museus, acervos e processos museológicos brasileiros”⁷.

Para que as instituições integrem o CNM, é necessário que participem da Pesquisa Anual de Museus (PAM), que no ano de 2015 ocorreu entre 14 de

6 A Política Nacional de Museus é produto da gestão de 2003-2006 do Ministério da Cultura, e tem como objetivo: “Promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro [...] por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do país”. (BRASIL, 2003, p. 8)

7 IBRAM. *Sistema brasileiro de museus*. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/sistemas/sistema-brasileiro-de-museus/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

setembro e 14 de dezembro. Caso a instituição não tenha respondido a PAM no prazo especificado, ainda poderá figurar na página do CNM no portal do Ibram enviando o “Formulário de Mapeamento de Museu/Atualização” de Informações, por meio do qual fornecerá ou atualizará, a qualquer tempo, informações básicas como: contatos, temática do acervo, horários de funcionamento, cobrança de ingresso e informações de acessibilidade. Posteriormente, o museu é convidado a participar das aplicações seguintes da PAM.

O preenchimento da PAM só pode ser feito pelos próprios museus, até porque exige certo conhecimento técnico a respeito do que está contido na instituição e seu funcionamento. Dessa forma, atualmente constam no CNM museus brasileiros de todos os tipos (público ou particular, abertos, fechados, em implantação e online), ou seja, toda e qualquer instituição que se enquadre no inciso IX, do capítulo I, do Decreto nº 8.124, de 17 de outubro de 2013, que especifica:

Museu – instituição sem fins lucrativos, de natureza cultural, que conserva, investiga, comunica, interpreta e expõe, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de outra natureza cultural, abertos ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

É importante notar que a necessidade de preenchimento da PAM para ingressar no CNM é bem divulgada através de boletins, e-mails, portal e comunicados impressos do Ibram, comunicados do sistema de museus, contato telefônico, eventos, materiais de divulgação impressos, mídia (jornal, entrevista, etc.) e redes sociais. Ainda, as instituições são bem orientadas para preencherem o formulário, que pode se mostrar de difícil compreensão em alguns momentos devido ao nível de profundidade das informações requisitadas. Essas orientações são dadas nas “Instruções de Preenchimento”⁸, atualizadas e publicadas anualmente pelo próprio Ibram em seu site. De qualquer forma, é preciso pontuar que, embora se trate do cadastro mais completo, ele não é exaustivo, na medida em que invariavelmente existem instituições que simplesmente não preenchem as informações.

8 IBRAM. *Instruções de preenchimento*. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/MANUAL-DE-PREENCHIMENTO-PAM-2015.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018, 2015.

Os dados que são fornecidos pelas instituições para o CNM só poderão ser acessados e controlados pela “Coordenação de Produção e Análise da Informação” e pela “Coordenação Geral de Sistemas de Informação Museal”. Contudo, o Ibram disponibiliza em seu Portal a planilha eletrônica contendo informações dos museus brasileiros participantes da PAM 2015, com exceção dos blocos referentes à “Gestão de Riscos e Orçamento”, por motivos de segurança. Ainda, o Ibram afirma que todos os dados coletados por meio da PAM são utilizados para fins de pesquisa, e não para a instrumentalização de processos fiscalizatórios do instituto. Nota-se que os museus que não têm acesso à internet deverão entrar em contato com a equipe do CNM que enviará uma versão impressa do questionário para que a instituição possa participar da pesquisa via correio.

A partir da inclusão dos museus no Cadastro, alguns produtos são gerados: o “Guia dos Museus Brasileiros” (publicado em 2011), que divulga dados como o ano de criação, situação atual, endereço, horário de funcionamento, tipologia de acervo, acessibilidade, infraestrutura para recebimento de turistas estrangeiros e natureza administrativa; e o “Museus em Números”, também de 2011, que oferece um panorama estatístico nacional e internacional do setor de museus e textos analíticos sobre a situação dos museus nas unidades federativas. Além disso o Cadastro possibilita o monitoramento das políticas públicas de cultura, como o Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM) e o Plano Nacional de Cultura (PNC), e permite o estabelecimento de indicadores e a construção de séries históricas sobre o setor.

Vale dizer, por fim, que são admitidos no CNM inclusive museus abertos apenas para públicos específicos. Ou seja, não há exigências quanto ao nível de abertura que os acervos devem permitir para entrarem no Cadastro. Finalmente, a partir do que até aqui foi apontado, resume-se o seguinte a respeito da forma que é feito o mapeamento dos museus no Brasil:

1. A possibilidade de ingressar no CNM bem como a maneira de se fazer isso são bem divulgadas.
2. Apenas as próprias instituições podem preencher o formulário.
3. O formulário é extenso e exige informações bastante específicas, que englobam inclusive o orçamento das instituições.
4. A formação do CNM resulta na elaboração de produtos para acesso da sociedade, como o Guia dos Museus Brasileiros feito em 2011.
5. O formulário da PAM pode ser facilmente encontrado no site e seu preenchimento é bem orientado por instruções também constantes no site e elaboradas pelo Ibram.

6. O formulário respondido pode ser enviado tanto pela internet quanto pelos correios, o que contempla instituições e gestores que não possuem acesso à internet.

7. Das informações enviadas pelas instituições para o CNM, não são expostos ao público dados considerados sensíveis, como aqueles sobre orçamento.

8. Ainda, todos os dados coletados são utilizados pelo Ibram para fins exclusivamente de pesquisa e não para a instrumentalização de processos fiscalizatórios deste instituto.

3.1.2 ARQUIVOS

Os arquivos com acervos são instituições que têm sob sua responsabilidade a guarda de documentos de valor científico, cultural e histórico relevantes para o desenvolvimento de pesquisas e preservação da memória social e institucional. O mapeamento desses arquivos no Brasil é intitulado Cadastro Nacional de Entidades Custodiadoras de Acervos Arquivísticos (CODEARQ – instituído pela Resolução nº 28 do CONARQ) e é feito pelo Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), criado pela Lei nº 8.159/91.

O Cadastro tem por finalidade conferir às instituições detentoras de acervos arquivísticos o código previsto pela Norma Brasileira de Descrição Arquivística (NOBRADE), que direciona e estabelece os procedimentos a serem seguidos na realização da descrição documental em consonância com os padrões internacionais. O registro no CODEARQ e a utilização do código possibilitam identificar quais são as entidades custodiadoras de acervos arquivísticos no Brasil, permitindo o acesso a informações gerais sobre a missão institucional das mesmas, seu acervo e seus contatos.

Vale dizer que a Lei nº 8.159/91 não só criou o CONARQ como instituiu também o Sistema Nacional de Arquivos (SINAR) que tem como órgão central o CONARQ e é composto pelo: Arquivo Nacional, os arquivos do Poder Executivo Federal, Poder Legislativo Federal, Poder Judiciário Federal, arquivos estaduais dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, arquivos do Distrito Federal dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e os arquivos municipais dos Poderes Executivo e Legislativo. Por fim, as pessoas físicas e jurídicas de direito privado, detentoras de arquivos, podem integrar o SINAR mediante acordo ou ajuste com o órgão central.

O registro no CODEARQ só será fornecido às entidades custodiadoras que permitam acesso ao seu acervo pelo público em geral, ainda que sob restrições. Estas restrições variam de acordo com o seguinte: a) Documentos classificados

como sigilosos, b) Estado de conservação, c) Por não estar organizado, d) Em fase de organização, e) Necessidade de autorização, f) Necessidade de prévio aviso⁹. Ainda, apenas as próprias instituições podem preencher o formulário para integrarem o Cadastro. Os arquivos são informados a respeito da necessidade de preenchimento do formulário para integrarem o Cadastro através de eventos realizados pelo CONARQ. Diferentemente da PAM (do setor dos museus), o formulário para arquivos oferece um menor nível de dificuldade e exigência de detalhes para ser preenchido.

Quanto ao acesso aos dados preenchidos, tem-se que este é restrito e controlado pelo CONARQ. Contudo, a instituição disponibiliza em seu portal alguns dados constantes do preenchimento do formulário como: CODEARQ, nome da instituição, vinculação administrativa, endereço, telefone, e-mail, site, ano de criação, missão institucional, caracterização do acervo, condições de acesso aos documentos, dia e horário de atendimento, serviços. O restante não é fornecido, por questões de privacidade e segurança.

Para os arquivos, é interessante que façam parte do Cadastro tanto para obterem o CODEARQ quanto para permitirem o acesso às informações sobre a missão institucional das entidades, seu acervo e contatos, o que gera a divulgação dos arquivos cadastrados e de seu patrimônio documental no âmbito nacional e internacional. Os formulários para ingresso no Cadastro podem ser preenchidos tanto online quanto manualmente, com envio pelo correio. Isto permite que mesmo os arquivos sem internet preencham e enviem os formulários.

Assim, a respeito da formação do mapeamento dos arquivos brasileiros, resume-se que:

1. A divulgação sobre o preenchimento do formulário para ingressão no Cadastro é feita de forma permanente em cada um dos eventos realizados pelo CONARQ.
2. Apenas as próprias instituições podem preencher as informações requisitadas no formulário.
3. O formulário a ser preenchido é menos extenso que aquele a ser preenchido pelos museus (PAM). São exigidas informações menos específicas, porém questões como existência de acervos e conservação destes são contempladas. Não existem perguntas a respeito dos orçamentos.
4. Ao entrar no Cadastro, o arquivo ganha o CODEARQ, o que permite que

9 CONARQ, *Cadastro Nacional de Entidades Custodiadoras de Acervos Arquivísticos*. Disponível em: <<http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/entidades-custodiadoras/o-cadastro.html>>. Acesso em: 25 jul. 2018, 2016.

o público visualize informações sobre a missão institucional das entidades, seu acervo e contatos.

5. O formulário é facilmente encontrado no site do CONARQ.

6. Porém, não há instrução a respeito do preenchimento do mesmo.

7. Todavia, o preenchimento do formulário é mais simples que o de museus, que possui instruções para o seu preenchimento.

8. Assim como o Ibram, o CONARQ permite que o formulário preenchido seja enviado para o Cadastro tanto via online quanto offline (via correio).

9. Assim como o Ibram, o CONARQ não permite acesso integral do público às informações enviadas pelas instituições. O que é disponibilizado: CODEARQ, nome da instituição, vinculação administrativa, endereço, telefone, e-mail, site, ano de criação, missão institucional, caracterização do acervo, condições de acesso aos documentos, dia e horário de atendimento, serviços. O restante não é fornecido por questões de privacidade e segurança.

3.1.3 BIBLIOTECAS

Comparados os cadastro entre museus, arquivos e bibliotecas, é possível notar que existem grandes diferenças entre o mapeamento que é feito nos três setores, especialmente dos dois primeiros setores citados em relação ao último, no que se diz do nível de organização e profundidade das informações disponibilizadas. O mapeamento das bibliotecas brasileiras é feito no Cadastro Nacional de Bibliotecas (CNB) pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP). Esse Cadastro é realizado pelo Sistema dentro do escopo do Projeto “Mais Bibliotecas Públicas”, iniciado em 2013, que prevê:

Um processo de mobilização local a favor da ampliação do número de bibliotecas públicas no Brasil, visando que todo município brasileiro tenha ao menos uma biblioteca pública em funcionamento, conforme o estabelecido na meta 32 do Plano Nacional de Cultura. (SNBP, 2013)

A última atualização do CNB foi feita em 2015, visando apoiar o desenvolvimento das políticas culturais nacionais voltadas para bibliotecas públicas municipais e estaduais. Segundo o projeto, “são 6102 bibliotecas públicas municipais, distritais, estaduais e federais, nos 26 estados e no Distrito Federal, sendo: 503 na Região Norte, 1.847 na Região Nordeste, 501 na Região Centro-Oeste, 1958 na Região Sudeste e 1293 na Região Sul” (SNBP, 2015).

O CNB foi montado a partir de cadastros estaduais preexistentes, do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas (SEBP). Segundo o que nos foi informado pelo Centro de Desenvolvimento e Cidadania (CDC, um dos responsáveis pelo projeto Mais Bibliotecas Públicas), o primeiro Cadastro feito no projeto consistiu em manter das listas estaduais apenas as bibliotecas públicas com vínculos com governos municipais, estaduais ou federal.

Assim, inicialmente foram divulgados apenas os dados das bibliotecas públicas que já estavam cadastradas nos SEBPs. Posteriormente, os gestores responsáveis puderam manejar o perfil de suas bibliotecas para deixá-los atualizados com as seguintes informações: informações sobre acervo, serviços, infraestrutura, gestão, relação institucional e público principal da biblioteca. No Cadastro não constam bibliotecas comunitárias e pontos de leitura mantidos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, e pessoas físicas.

Para que as bibliotecas sejam cadastradas no SNBP, devem antes se cadastrar junto ao SEBP e solicitar que seja reportado o registro também no Sistema Nacional, para a atualização dos dados sobre as bibliotecas do Estado. Esse contato é feito por e-mail. Não há possibilidade de que a manifestação de interesse seja feita via correio, o que dificulta a requisição por parte de bibliotecas que não possuam acesso à internet.

Vale notar que o projeto Mais Bibliotecas Públicas está realizando uma série de eventos para mobilizar as comunidades locais para cadastrarem suas instituições na plataforma, bem como para os agentes culturais dos seus municípios mobilizarem a região para que bibliotecas públicas sejam abertas – ao menos nos municípios que ainda não possuem bibliotecas. Existem também ações em redes sociais para que o cadastro seja feito (MAIS BIBLIOTECAS PÚBLICAS, 2013, p. 12).

O Cadastro é aberto para consulta de cidadãos, instituições públicas ou privadas, e, principalmente, dos governos municipais e estaduais, oferecendo informações atualizadas para a constituição de redes locais de bibliotecas e para o desenvolvimento de políticas locais de acesso à leitura e à informação. Quanto à divulgação dos dados fornecidos, o CDC nos informou que existem dados próprios do processo de monitoramento que não ficam visíveis para o público por, segundo eles, não acrescentarem nenhuma informação de interesse. Esses dados são relativos à data de atualização, fontes de informação de onde foram retiradas e a pessoa responsável pela coleta dos dados.

O projeto Mais Bibliotecas Públicas está construindo parâmetros para certificação dos municípios que comprovem a qualidade das suas bibliotecas. Quanto às bibliotecas já cadastradas, a validação da existência destas foi feita pelos SEBPs. Todavia, segundo o que nos foi informado pelo CDC, a grande

maioria dos SEBPs não tem estrutura para fazer um monitoramento adequado. Assim, no momento de elaboração do Cadastro Nacional a partir dos Cadastros Estaduais, notou-se que um número significativo de bibliotecas fecharam para reformas, foram desativadas, ou outras foram inauguradas ou reinauguradas.

A partir do mapeamento realizado, já nasceram alguns produtos: (i) Elaboração dos mapas culturais que podem ser acessados no endereço eletrônico <<http://bibliotecas.cultura.gov.br/>>; (ii) tornou-se possível constatar quais são os municípios brasileiros sem bibliotecas públicas. O projeto também pretende sistematizar e publicar o Guia de Orientação para articulação, instalação e manutenção das bibliotecas públicas. Vale dizer que não há restrições quanto ao grau de acesso ao acervo para que a biblioteca possa ingressar no Cadastro.

Por fim, é necessário citar que além da tentativa de mapeamento das bibliotecas brasileiras através do projeto Mais Bibliotecas Públicas, existe também o Cadastro que pode ser feito no Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC), do Minc.

A partir do que foi levantado sobre o estado atual do mapeamento das bibliotecas no Brasil, conclui-se que:

1. A publicização da existência do projeto Mais Bibliotecas Públicas está sendo feita através de uma série de eventos para mobilizar as comunidades locais a cadastrarem suas instituições na plataforma.

2. A mobilização para a formação de um Cadastro atualizado de todas as bibliotecas públicas do Brasil se iniciou recentemente no país, em 2013, através da consolidação do projeto Mais Bibliotecas Públicas. Este iniciou seus trabalhos com dados já existentes – e não necessariamente atualizados – do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas para então permitir que os gestores destas bibliotecas públicas atualizassem as informações que são: informações sobre acervo, serviços, infraestrutura, gestão, relação institucional e público principal da biblioteca.

3. Por incluir apenas bibliotecas com vínculos governamentais, várias bibliotecas brasileiras simbólicas com acervos valiosos estão excluídas da lista. Não constam nesta lista, por exemplo, bibliotecas comunitárias e pontos de leitura mantidos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, e pessoas físicas. Também não consta a Biblioteca Nacional e bibliotecas especializadas ou universitárias.

4. Não existem iniciativas que visem o mapeamento de bibliotecas de todas as espécies, como há por parte do Ibram e do Conarq.

5. Ainda não existem formulários para que as instituições enviem seus dados, já que o banco de dados é uma reprodução daquele já existente nos SEBPs.

6. Quanto às atualizações que os gestores poderão fazer sobre as informações já existentes, esta poderá ser feita apenas pela via online, o que exclui bibliotecas e gestores que não tenham acesso à internet.

7. As informações constantes na plataforma são expostas a todo o público para consulta de cidadãos, instituições públicas ou privadas, e, principalmente, dos governos municipais e estaduais.

8. Todavia, não são expostos os seguintes dados: dados relativos à data de atualização, fontes das informações e a pessoa responsável pela coleta dos dados.

9. Não há verificação da veracidade das informações prestadas, já que estas informações sobre cada uma das instituições são atualizadas por elas mesmas e retiradas dos SEBPs, que não necessariamente estão atualizados. Pretende-se construir futuramente uma ferramenta para realizar a validação das informações.

3.2 DA CONSTRUÇÃO DAS LISTAS

A equipe de pesquisa entrou em contato com gestores dos três órgãos acima mencionados, com o objetivo de obter as listas de contato das instituições de memória dos três setores, para envio da *survey*. Nas reuniões preparatórias com equipes de pesquisa de outros países, já nos havia sido informado que a etapa de obtenção de listas poderia ser a mais desafiadora. Não tivemos dificuldades no envio das listas, embora, no caso dos arquivos, a não resposta após tentativa de contato através do e-mail disponibilizado na página do CONARQ tenha feito com que optássemos por extrair manualmente os contatos das diferentes páginas que agregam os arquivos por Unidade da Federação.

Uma vez obtidas as listas, entretanto, a equipe se deparou com uma dificuldade em relação à lista contendo os contatos das bibliotecas, enviada pela Coordenação-Geral do SNBP da Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), e produto do projeto Mais Bibliotecas Pública: uma grande proporção das bibliotecas cadastradas não possuía endereços de e-mail. Esses endereços eram essenciais: a *survey*, disponível online, em princípio até poderia ser impressa e enviada por correio, mas o contato inicial seria feito inevitavelmente por e-mail.

Questionamos a Coordenação para saber se (i) existia alguma outra lista em que esses endereços de e-mail estivessem disponíveis, e (ii) se havia algum motivo, como método de coleta, para esta situação. Como resposta, fomos informados que a lista que possuíamos era de fato produto do projeto Mais Bibliotecas Públicas, e que não existia outra lista contendo um mapeamento nacional. Ainda, afirmaram-nos que na planilha padrão enviada para cada

biblioteca, havia o campo para preenchimento do e-mail, mas nem todas as bibliotecas o fizeram.

Também questionamos a Coordenadoria de Informação e Governança do SNBP da DILLB a respeito do funcionamento do projeto Mais Bibliotecas Públicas e fomos informados que o Mapa das Bibliotecas Públicas é uma das peças do Cadastro Nacional de Bibliotecas. Neste, podem ser visualizados os contatos e a geolocalização das mais de 6000 bibliotecas públicas no país cadastradas no Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. A Coordenadoria informou que, à época (2015) eles estavam divulgando os dados das bibliotecas públicas que já estavam cadastradas, para que posteriormente os gestores responsáveis por estes equipamentos pudessem manter o perfil de suas bibliotecas atualizado, com informações sobre acervo, serviços, infraestrutura, gestão, relação institucional e público principal da biblioteca (sendo que esse cadastro foi validado pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e o Projeto Mais Bibliotecas Públicas).

A Coordenadoria, à época, também informou a intenção de lançar um novo cadastro nacional de bibliotecas, com objetivo de mapear de maneira abrangente as bibliotecas públicas e comunitárias existentes no país. O novo formato do cadastramento será todo online, e também será aberto para consulta de cidadãos, instituições públicas ou privadas, e, principalmente, dos governos municipais e estaduais, oferecendo informações atualizadas para a constituição de redes locais de bibliotecas e para o desenvolvimento de políticas locais de acesso à leitura e à informação. Ainda, a Coordenadoria afirmou que esta nova ferramenta parte de uma concepção política que valoriza a autonomia e o controle social.

Com essa resposta, questionamos ainda a respeito da possibilidade de inclusão das bibliotecas que não possuem acesso à internet e que por isso corriam o risco de não participarem do Cadastro, já que a manifestação para ingresso neste, como visto, só pode ser feito via online. Em resposta, a Coordenação nos informou que devido ao cadastro ainda não ter sido lançado, levariam em consideração todas essas questões com a finalidade de ser um espaço democrático para todos.

Os estados de Amapá, Amazonas, Brasília, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins possuíam menos de 25% de bibliotecas com contatos de e-mail. Na lista da Bahia, 28,53% das instituições tinham contato de e-mail, e, em São Paulo, 48,52%. Já os estados do Acre, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina possuíam mais da metade das instituições com contatos de endereço de e-mail, de acordo com tabela abaixo.

Tabela 1 – Percentual de bibliotecas com contato via e-mail por Estado.

Estado	Número de cidades por Estado	Número de bibliotecas com contato via e-mail	Porcentagem de bibliotecas no Estado com contatos via e-mail
Acre	22	17	77,27%
Alagoas	102	97	95,09%
Amapá	16	0	0%
Amazonas	62	9	14,51%
Bahia	417	119	28,53%
Ceará	184	183	99,45%
Brasília	29	1	3,44%
Espírito Santo	78	58	74,35%
Goiás	246	10	4,06%
Maranhão	217	7	3,22%
Minas Gerais	853	518	60,72%
Mato Grosso	142	124	87,32%
Mato Grosso do Sul	79	2	2,53%
Pará	144	9	6,25%
Paraíba	223	50	22,42%
Paraná	399	40	10,02%
Pernambuco	185	12	6,48%
Piauí	224	32	14,28%
Rio de Janeiro	92	85	92,39%
Rio Grande do Norte	167	18	10,77%
Rio Grande do Sul	497	415	83,50%
Rondônia	52	0	0%
Roraima	15	13	86,66%
Santa Catarina	295	286	96,94%
São Paulo	645	313	48,52%
Sergipe	75	3	4%
Tocantins	139	17	12,23%

Fonte: Elaboração própria.

Além de ser baixo o número total de bibliotecas com e-mail disponível, a equipe se preocupou com a representatividade que a pesquisa teria caso se contentasse em enviar a *survey* simplesmente aos e-mails disponíveis. Afinal, Santa Catarina estaria quase totalmente representada, mas nenhuma biblioteca do estado do Amapá seria contactada para participar da pesquisa. Então, os

pesquisadores fizeram buscas manuais utilizando a internet, com o objetivo de localizar o endereço eletrônico das instituições ou, caso não fosse possível, de algum órgão administrativo ligado à biblioteca, esperando que esse órgão redirecionasse a mensagem de e-mail para a instituição correta.

Tendo em mãos um número viável de contatos no setor das bibliotecas, os pesquisadores fizeram uma amostragem da lista. Esta amostragem foi feita através de uma coleta aleatória de nomes de instituições, que selecionou 1.000 bibliotecas (das 6.197 ao total). Destas, 552 possuíam endereços de e-mail e por isso foram selecionadas. Ainda, como na lista que nos foi enviada pela DILLB não havia bibliotecas universitárias, os pesquisadores, orientados pela coordenação geral da aplicação da *survey*, adicionaram-nas à lista. Foram adicionadas também as bibliotecas nacionais e as estaduais de modo que ao final totalizaram 721 bibliotecas.

Quanto à lista de museus, utilizamos a que nos foi fornecida pelo Ibram, o Cadastro Nacional de Bibliotecas (CNB). Neste Cadastro estavam 3.619 instituições separadas em quatro categorias: aberta, fechada, virtual e em implantação. Os pesquisadores optaram por utilizar apenas os museus abertos, totalizando 3.265 museus na lista. Todavia, nem todos possuíam endereços de e-mail, de modo que, ao filtrarmos estas instituições, sobraram 2.675 museus.

A lista de arquivos extraída da página do CONARQ possuía 275 instituições, sendo que, após a realização também de uma busca na internet para os casos de instituições sem endereços de e-mails, apenas 27 casos restaram sem resolução.

Ao total, foram enviados 4.026 e-mails, já que algumas instituições possuíam mais de um endereço de e-mail (foram 3.615 instituições no total). Os e-mails foram enviados no dia 10 de novembro de 2015. Um lembrete foi enviado no dia 20 do mesmo mês e outro no dia 2 de dezembro. Em 5 de janeiro enviamos e-mails somente para as instituições que não haviam respondido, dando o novo prazo de 11 de janeiro. Vale mencionar também que, dos 4.026 e-mails enviados, 734 “voltaram”, ou seja, não chegaram ao destinatário por algum problema no endereço de e-mail ou na caixa de e-mail do destinatário; desses, conseguimos reenviar corretamente 273, que continham caracteres como “ç” e “~”.

Ao fim do processo, obtivemos 203 respostas (6,1%) diretamente na plataforma disponibilizada, e 570 (17,2%) instituições começaram a responder a *survey*, mas não terminaram. Ainda, 3 instituições enviaram-nos as respostas da *survey* via correio e 3 diretamente via e-mail.

Em caso de dúvidas no momento do preenchimento da *survey*, orientamos as instituições a nos contatarem pelo endereço de e-mail “fgv.acervosdigitais@gmail.com”. Recebemos cerca de 28 e-mails. Destes, 1 respondente informou

não ser competente para preencher a *survey* e não nos direcionou a qualquer outro agente que seria competente; 8 respondentes redirecionaram a *survey* para outro agente que seria competente; 16 respondentes relataram dificuldades para responder à *survey*, especialmente afirmando que o PDF enviado em anexo não era editável (embora o link para resposta houvesse sido enviado, e o corpo do e-mail informasse que o PDF servia apenas como referência do conjunto total de perguntas, ou ainda para envio impresso); e 3 instituições informaram não possuir acervo e por isso não responderiam ao questionário.

O processo de obtenção das listas e de envio e resposta à *survey* confirmou algumas hipóteses iniciais que tínhamos e que havíamos expressado à coordenação geral da pesquisa. As dimensões continentais do Brasil fizeram com que nossas listas fossem consideravelmente maiores que a dos outros países que aplicaram a *survey*: Bulgária, Finlândia, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Suíça, Holanda e Ucrânia. O segundo país com mais instituições contactadas foi a Suíça, com 1543; na Bulgária foram somente 182. Em números absolutos, tivemos a segunda maior resposta, atrás somente da Suíça (278 respostas); em números relativos, no entanto, tivemos a mais baixa das taxas: 6,3%, (Suíça contou com 19,4%). O segundo país com menor taxa de resposta foi a Bulgária, com 10,4%.

Esses números apontam para uma possível baixa qualidade de nossas listas, em parte ligada também ao grande número de instituições e possível dificuldade de comunicação e mapeamento geral. Além disso, a ausência de contatos ou contatos desatualizados se mostrou um problema. Em muitos casos, os contatos disponibilizados eram endereços de e-mail de secretarias de cultura responsáveis pela instituição e não a instituição em si. Além disso, pode ser que tenham contribuído (i) um baixo acesso das instituições à internet, ainda que tenham endereços de e-mail, (ii) pouca cultura de responder a pesquisas, e (iii) desinteresse na resposta, por não terem projetos de digitalização (o tema da pesquisa) ou conhecimentos suficientes sobre o tema. Vale apontar, também, que foram 13,3% de respondentes dentre os arquivos (menor das nossas listas), 6,2% dos museus e 3,8% das bibliotecas.

3.3 DESCRIÇÃO GERAL DO QUESTIONÁRIO

O questionário contém sete partes. A primeira delas (A) diz respeito a características da instituição - que tipo de instituição é, se tem acervos a serem preservados (caso não tenha, a instrução é não prosseguir com a pesquisa), que tipo de objetos de memória preserva, quem são os principais usuários, qual o alcance geográfico, número de funcionários, participação de voluntários nas

atividades, receita total, fontes de receita, e natureza (se pública, privada sem fins lucrativos, comercial, etc).

A segunda parte (B) contém questões de avaliação das práticas relacionadas à internet. Assim, pergunta-se se as instituições tem, e quão importantes são, práticas como troca de dados relativos aos objetos de memória com outras instituições, dados abertos, conteúdo aberto, digitalização de objetos, linked data, engajamento público na internet, criação/melhora/curadoria colaborativa de conteúdo. Em relação às mesmas práticas, pergunta-se se a instituição vê mais riscos ou mais oportunidades associadas.

A terceira parte (C) é sobre metadados: questiona-se a porcentagem dos metadados (“dados utilizados para descrever os objetos de memória mantidos por sua instituição”, na linguagem do questionário, da pesquisa e do OpenGLAM como um todo) está disponível como dados abertos ou como linked data, ou se quer disponibilizar no futuro.

A quarta parte (D) é a que contém as perguntas de maior interesse da pesquisa: questiona-se sobre o estado geral de digitalização daquele acervo específico. Assim, a porcentagem de objetos já digitalizados, e a porcentagem que se quer digitalizar no futuro (cinco anos), e, nos dois casos, segmentando por tipo de objeto. Questiona-se, para quem não vai digitalizar o acervo completo nos 5 anos seguintes, as razões associadas (falta de financiamento? baixa demanda? direitos de terceiros?); em seguida, se e para quais usos a instituição estaria disposta a tornar o conteúdo disponível gratuitamente na internet, e quais seriam as condições impostas. Pergunta-se, então, sobre a porcentagem de bens disponíveis como conteúdo aberto (por “conteúdo aberto”, referimo-nos a fazer cópias/imagens de objetos de memória disponíveis na internet para serem usados, modificados e compartilhados livremente por qualquer pessoa, para qualquer fim (incluindo uso comercial), quebrando também por tipo de recurso (textual, arquivístico, tridimensional...?)¹⁰. A pergunta seguinte é sobre a situação dos objetos da coleção em relação a direito autoral, e, em seguida, qual a licença utilizada quando se fala em “conteúdo aberto”; ainda, quais os benefícios, desafios e riscos, na visão da constituição, na adoção de conteúdos abertos.

¹⁰ Vale pontuar que, na fase de discussão do questionário com as demais equipes de pesquisa internacionais, a equipe brasileira apontou que essa definição de conteúdo aberto era demasiada radical para o Brasil, no sentido de que experimentos com digitalização aberta são incipientes no país, e que com essa pergunta “tudo ou nada” perderíamos possivelmente nuances, como acervos com aberturas parciais (por exemplo, que permitem usos educacionais, mas não comerciais). Embora as outras equipes tenham sido sensíveis a essa crítica, apontaram que não seria possível mudar esse ponto do questionário, porque ele já havia sido aplicado na Suíça, e a uniformidade seria importante para fins comparativos (sendo esse ponto essencial).

A quinta parte (E) questiona sobre o engajamento da instituição com o público via mídias sociais: quais são utilizadas, e com qual objetivo; na sexta parte (F), questiona-se sobre criação colaborativa de conteúdo com/por comunidades virtuais, como *crowdsourcing* de informações. Na sétima parte (G), questiona-se sobre as habilidades e o know-how da instituição quanto a vários temas: metadados, linked data, aspectos técnicos de digitalização, identificação de status/licenciamento de direito autoral, leis e normas sobre utilização de informação do setor público, uso de mídias sociais, e colaboração online. Pergunta-se também sobre como a instituição vê diferentes formas de aquisição desse know-how, a partir de sua experiência, e se a instituição gostaria de ser contatada para informação, capacitação e consultoria.

3.4 RESULTADOS

Originalmente foram obtidas e tabeladas 377 respostas ao questionário, cada resposta indicando uma única instituição. Do total, 332 (88%) se identificaram como instituições de memória, consideradas como “respostas válidas”.

Na tabela 2 são apresentados o número de respostas válidas e instituições contatadas por Estado. Observamos uma grande desproporção regional nas respostas de instituições de memória: os estados de São Paulo (SP), Minas Gerais (MG) e Rio Grande do Sul (RS) concentram juntos metade do total de respostas, mas também são os Estados com maior número de instituições contatadas (44,7% do total).

Se formos levar em conta a taxa de sucesso, esses Estados não estão entre os primeiros, mas sim os Estados de Maranhão (MA), Pará (PA) e Sergipe (SE), como mostra a tabela abaixo. A taxa de sucesso média entre os estados é de 7,5%. Não tivemos respostas do Acre (AC), Amapá (AP), Paraíba (PB), Piauí (PI) e Roraima (RR).

Tabela 2 –Respostas de instituições de memória por Estado.

Estado	Número de cidades por Estado	Número de bibliotecas com contato via e-mail	Porcentagem de bibliotecas no Estado com contatos via e-mail
Acre	22	17	77,27%
Alagoas	102	97	95,09%
Amapá	16	0	0%
Amazonas	62	9	14,51%
Bahia	417	119	28,53%

Bahia	417	119	28,53%
Ceará	184	183	99,45%
Brasília	29	1	3,44%
Espírito Santo	78	58	74,35%
Goiás	246	10	4,06%
Maranhão	217	7	3,22%
Minas Gerais	853	518	60,72%
Mato Grosso	142	124	87,32%
Mato Grosso do Sul	79	2	2,53%
Pará	144	9	6,25%
Paraíba	223	50	22,42%
Paraná	399	40	10,02%
Pernambuco	185	12	6,48%
Piauí	224	32	14,28%
Rio de Janeiro	92	85	92,39%
Rio Grande do Norte	167	18	10,77%
Rio Grande do Sul	497	415	83,50%
Rondônia	52	0	0%
Roraima	15	13	86,66%
Santa Catarina	295	286	96,94%
São Paulo	645	313	48,52%
Sergipe	75	3	4%
Tocantins	139	17	12,23%

Legenda: a tabela mostra o número de respostas válidas e instituições contatadas por Estado. A taxa de sucesso é corresponde ao número de respostas válidas por instituições contatadas, em ordem decrescente na tabela.

Fonte: Elaboração própria.

A partir daqui, todas as análises têm como base as respostas de instituições de memória que completaram suficientemente o questionário (acima de 20 questões), que consideramos como “respostas válidas completas”, totalizando 197 entradas.

Dentre as características das instituições de memória, destacamos os tipos (museus, arquivos, bibliotecas) e a natureza (pública, privada sem fins lucrativos, mista ou comercial) a figura 1. Observamos que a maioria das respostas válidas completas são de museus (73%), e a natureza predominante é de instituições públicas (59,8%).

Partindo para uma análise do conteúdo das respostas ao questionário, focamos em questões sobre liberação da informação digital, como nível e relevância por parte das instituições, e observamos também o uso de licenças para publicação de conteúdo aberto.

Figura 1 – Natureza das instituições de memória por tipo de instituição.



Legenda: o gráfico mostra o número de instituições de memória que responderam ao questionário de acordo com a natureza da instituição (eixo x), separadas em barras pelo tipo de instituição (cores). O tipo de instituição “Mista” refere-se a instituições Públicas e Privadas sem fins lucrativos.

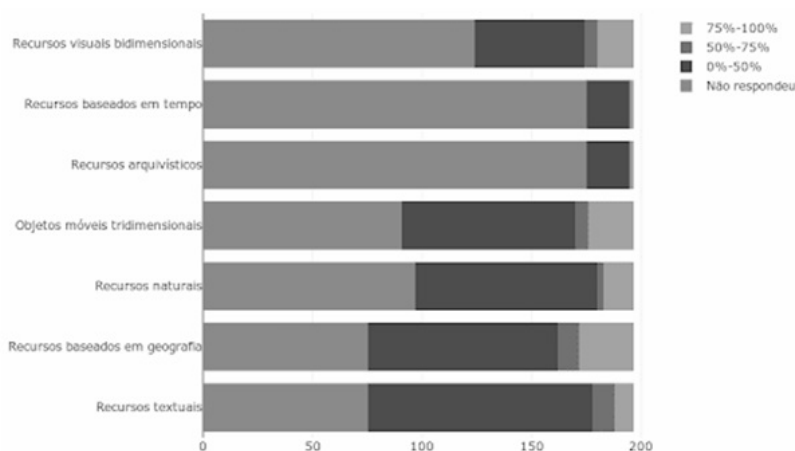
Fonte: Elaboração própria.

Na figura 2, apresentamos a situação atual de digitalização dos recursos das instituições em questão. Assumimos que, ao responder à questão, a instituição afirma possuir o recurso. Logo, Recursos Textuais e Recursos baseados em geografia estão presentes em cerca de 62% das instituições, enquanto Recursos baseados em tempo e Recursos arquivísticos estão em 11,2%.

Considerando somente as instituições que informaram o nível de digitalização (ou seja, afirmam possuir o recurso), temos que, para todos os recursos, mais da metade das instituições tem menos de 50% do recurso digitalizado: o mínimo é de 68,5% das instituições, no caso de Recursos visuais bidimensionais, e o máximo chega a 91% das instituições, nos casos de Recursos baseados em tempo e Recursos arquivísticos.

Por outro lado, dentre as instituições que afirmam possuir Recursos baseados em geografia, 20,5% já têm mais de 75% do recurso digitalizado. No caso de Recursos visuais bidimensionais, esse número sobe para 23,3%. Esses dois são os únicos casos que possuem mais de 20% das instituições com pelo menos 75% do recurso digitalizado. O mínimo é observado em Recursos textuais, com 7% das instituições possuindo mais de 75% do recurso digitalizado.

Figura 2 – Nível de recursos digitalizados por instituições de memória



Legenda: o gráfico mostra o nível de recursos digitalizados por número de instituições de memória (eixo x). Cada barra corresponde a um tipo de recurso das instituições que foi indicado no questionário e as cores indicam a porcentagem do recurso que já foi digitalizado, dividida em faixas (as cores aparecem nas barras na ordem da legenda, de baixo para cima). As instituições que não possuem um tipo de recurso são englobadas na categoria “Não respondeu”.

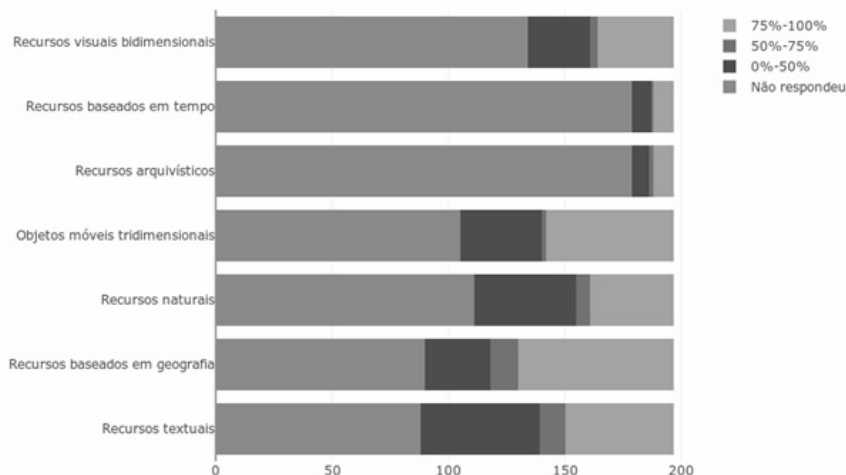
Fonte: Elaboração própria.

Na figura 3, apresentamos a previsão de digitalização dos recursos nos próximos cinco anos. Para todos os recursos apresentados, a porcentagem de instituições que responderam a esta questão é menor do que a anterior (sobre nível de digitalização atual dos recursos). Por exemplo, 55,3% das instituições responderam sobre sua previsão de digitalização de Recursos textuais, porém 62% responderam sobre o nível de digitalização atual do recurso.

Considerando somente as instituições que informaram a sua previsão de digitalização, temos que, para todos os recursos, mais de 40% das instituições

pretendem digitalizar de 75% a 100% do recurso nos próximos 5 anos. O mínimo observado é no caso de Recursos naturais, com cerca de 42% das instituições, enquanto, para Recursos baseados em geografia, 62,6% das instituições pretendem estar nessa faixa de digitalização do recurso.

Figura 3 –Previsão do nível de recursos a serem digitalizados nos próximos 5 anos por instituições de memória



Legenda: o gráfico mostra a previsão do nível de recursos a serem digitalizados nos próximos 5 anos por número de instituições de memória (eixo x). Cada barra corresponde a um tipo de recurso das instituições que foi indicado no questionário e as cores indicam a porcentagem do recurso prevista para ser digitalizada nos próximos 5, dividida em faixas (as cores aparecem nas barras na ordem da legenda, de baixo para cima). As instituições que não possuem um tipo de recurso são englobadas na categoria “Não respondeu”.

Fonte: Elaboração própria.

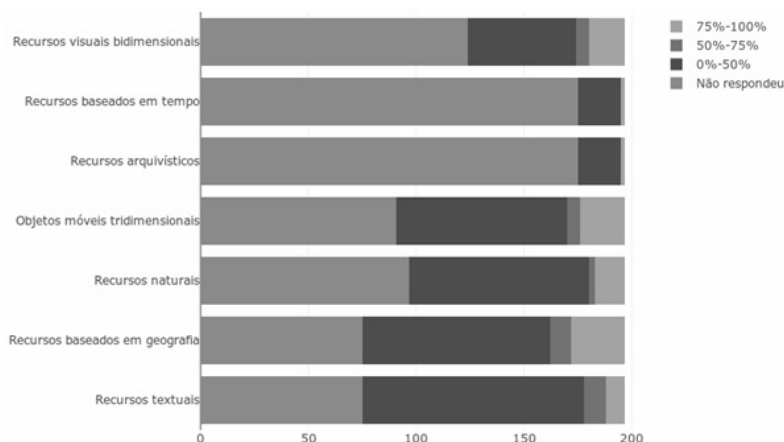
Na figura 4, apresentamos o nível de metadados dos recursos atualmente disponibilizado pelas instituições em questão. O máximo de respostas observado é de 62%, no caso de Recursos Textuais e Recursos baseados em geografia, e o mínimo é de 11%, no caso de Recursos baseados em tempo e Recursos arquivísticos.

Considerando somente as instituições que informaram o nível de digitalização (ou seja, afirmam possuir o recurso), temos que, para todos os recursos, mais da metade das instituições tem menos de 50% do recurso

digitalizado: o mínimo é de 68,5% das instituições, no caso de Recursos visuais bidimensionais, e o máximo chega a 91% das instituições, nos casos de Recursos baseados em tempo e Recursos arquivísticos.

Por outro lado, dentre as instituições que afirmam possuir Recursos baseados em geografia, 20,5% já têm mais de 75% do recurso digitalizado. No caso de Recursos visuais bidimensionais, esse número sobe para 23,3%. Esses dois são os únicos casos que possuem mais de 20% das instituições com pelo menos 75% do recurso digitalizado. O mínimo é observado em Recursos textuais, com 7% das instituições possuindo mais de 75% do recurso digitalizado.

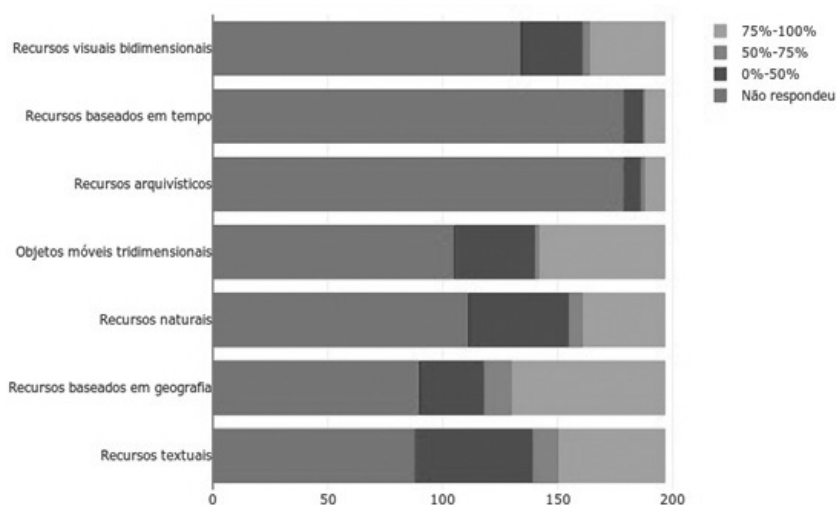
Figura 4 – Nível de metadados disponíveis por instituições de memória



Legenda: o gráfico mostra o nível de metadados disponíveis por número de instituições de memória (eixo x). Cada barra corresponde a um tipo de recurso das instituições que foi indicado no questionário e as cores indicam a porcentagem de metadados do recurso que já foi disponibilizada, dividida em faixas (as cores aparecem nas barras na ordem da legenda, debaixo para cima). As instituições que não possuem um tipo de recurso são englobadas na categoria “Não respondeu”.

Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 – Previsão do nível de metadados a serem disponibilizados nos próximos 5 anos por instituições de memória.



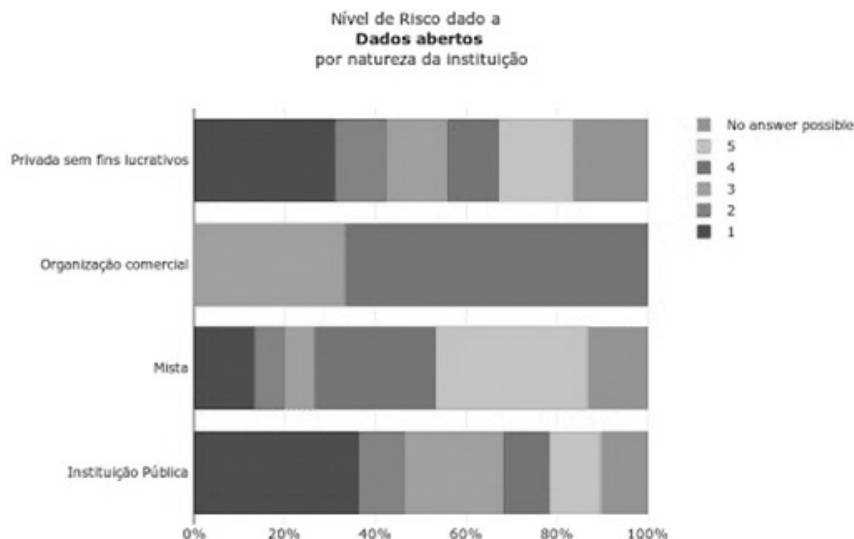
Legenda: o gráfico mostra a previsão do nível de metadados a serem disponibilizados nos próximos 5 anos por número de instituições de memória (eixo x). Cada barra corresponde a um tipo de recurso das instituições que foi indicado no questionário e as cores indicam a porcentagem de metadados do recurso prevista para ser disponibilizada nos próximos 5 anos, dividida em faixas. As instituições que não possuem um tipo de recurso são englobadas na categoria “Não respondeu”.

Fonte: Elaboração própria.

Na figura 5 (acima), apresentamos a previsão de disponibilização de metadados nos próximos cinco anos. O comportamento observado é o mesmo da figura 3: para todos os recursos apresentados, a porcentagem de instituições que responderam a esta questão é menor do que a anterior (sobre nível de metadados disponíveis atualmente).

Levantamos também os riscos e oportunidades sob a ótica das instituições de memória quanto a dados abertos e conteúdo aberto, nas figuras 6 e 7 abaixo.

Figura 6 – Nível de Risco dado a dados abertos por natureza da instituição



Legenda: o gráfico mostra o nível de risco atribuído a dados abertos por natureza da instituições de memória (eixo y). A categoria 1 (vermelho mais escuro) representa “Os riscos claramente prevalecem” e a categoria 5 (azul mais claro) representa “As oportunidades claramente permanecem”, com um espectro entre as alternativas (categorias 2, 3 e 4). As instituições que não possuem um tipo de recurso são englobadas na categoria “Não respondeu”.

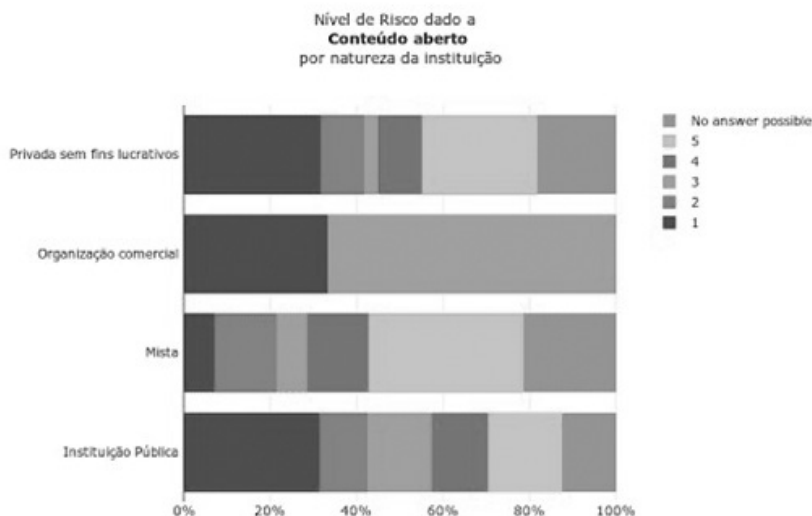
Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que somente organizações comerciais não indicaram nível de alto risco ou alta oportunidade, mas o seu número não é muito significativo. Enquanto isso, instituições públicas e privadas sem fins lucrativos foram as que mais indicaram que os riscos prevalecem em disponibilizar dados abertos, mais de 30% em ambas; e apenas cerca de 15% de ambas as naturezas de instituição entende que as oportunidades prevalecem na disponibilização de dados abertos.

Comparando com a mesma pergunta para conteúdo aberto (figura 7), vemos que as organizações comerciais enxergam um risco maior com a disponibilização de conteúdo aberto. Por outro lado, as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos enxergam uma maior oportunidade com conteúdos abertos, as respostas destas nas categorias 4 e 5 (“As oportunidades claramente

prevalecem”) passam para mais de 20% do total de cada uma. Porém, as instituições que indicaram a categoria 1 (“Os riscos claramente prevalecem”) ainda representam uma maior parcela em ambas (cerca de 30%).

Figura 7 – Nível de Risco dado a Conteúdo Aberto por natureza da instituição



Legenda: o gráfico mostra o nível de risco atribuído a conteúdo aberto por natureza das instituições de memória (eixo y). A categoria 1 (vermelho mais escuro) representa “Os riscos claramente prevalecem” e a categoria 5 (azul mais claro) representa “As oportunidades claramente permanecem”, com um espectro entre as alternativas (categorias 2, 3 e 4). As instituições que não possuem um tipo de recurso são englobadas na categoria “Não respondeu”.

Fonte: Elaboração própria.

Isso nos dá uma indicação acerca do baixo nível de resposta sobre digitalização de recursos e disponibilização de metadados atual e suas previsões, pois mais de das instituições acreditam que os riscos sejam maiores que as oportunidades na disponibilização de seus recursos para ampla utilização do público. Além disso, vale destacar que somente 11 das 197 instituições de memória responderam que usam algum tipo de licença para publicação de conteúdo aberto, podendo haver aí também uma barreira jurídica.

4. CONCLUSÕES

A partir da realização da OpenGLAM *benchmark survey* foi possível perceber que o nível de penetração do projeto OpenGLAM no país é bastante baixo, bem como, o formato pré-estabelecido da *survey* não possibilitou que os pesquisadores ajustassem as perguntas feitas no questionário para a realidade das instituições de memórias brasileiras. De todo modo, em algumas das questões abordadas pela *survey*, foi possível compreender o estado em que os acervos de memória brasileiros se encontravam no período da aplicação da *survey* – 2015. Esses resultados oferecem interessantes achados para que um questionário mais voltado para o Brasil seja elaborado e aplicado.

As dimensões continentais do país fazem com que tenhamos um número grande de instituições de memória, sendo que isso não necessariamente corresponde com uma realidade na qual a digitalização é feita de maneira crescente. Como visto, a equipe encontrou desafios em aplicar a *survey* por dificuldade em contatar as instituições, bem como pelas dificuldades encontradas na construção das listas. O fato da *survey* ser feita no formato digital ao invés de analógico (correios) em um país em que 35,3% da população não tem ainda acesso à internet (IBGE, 2018) pode ser um fator desafiador.

Como visto, a baixa responsividade ao questionário pode indicar (i) um baixo acesso das instituições à internet, ainda que tenham endereços de e-mail, (ii) pouca cultura de responder a pesquisas, e (iii) desinteresse na resposta, por não terem projetos de digitalização (o tema da pesquisa) ou conhecimentos suficientes sobre o tema. Fato é que a aplicação da *survey* gerou resultados, disponibilizados em formato aberto¹¹, que podem servir de base não só para complementar projetos de mapeamento de acervos de memória nacionais, mas também sustentar e nortear políticas públicas que visem amparar o processo de digitalização e maior acesso ao conhecimento no país.

10 Dados disponíveis em <http://survey.openglam.ch/data/Brazil/BE030_Response_Rates_Brazil_20160115.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Cultura. *Política Nacional de Museus*. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018, 2003.
- ESTERMANN, Beat. “OpenGLAM Benchmark Survey – Measuring the Advancement of Open Data / Open Content in the Heritage Sector”. Paper presented at the International Symposium on the Measurement of Digital Cultural Products, 9-11 May 2016, Montréal.
- IBGE. *PNAD Contínua TIC 2016*: 94,2% das pessoas que utilizaram a internet o fizeram para trocar mensagens. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens.html>>. Acesso em: 25 jul. 2018, 2018.
- MAIS BIBLIOTECAS PÚBLICAS. *Mobilização a favor das bibliotecas públicas*. Disponível em: <<http://snbp.culturadigital.br/wpcontent/arquivos/2013/09/Primeiros-resultados-Mais-Bibliotecas-P%C3%BAblicas.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018, 2013.
- PEKEL, Joris et al. *Public sector information in cultural heritage institutions. ePSIplatform Topic Report*, n. 6, 2014.
- SNBP. *Dados das Bibliotecas Públicas no Brasil*. Disponível em: <<http://snbp.culturadigital.br/informacao/dados-das-bibliotecas-publicas/>>. Acesso em: 25 jul. 2018, 2015.
- _____. *Projeto Mais Bibliotecas Públicas*. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/banner-3/-/asset_publisher/axCZZwQo8xW6/content/projeto-mais-bibliotecas-publicas/10883>. Acesso em: 25 jul. 2018, 2013.

NAVEGANDO NO TRIÂNGULO DAS BERMUDAS DA INTERNET: ONDE DESAPARECEM MISTERIOSAMENTE OS DIREITOS DOS CRIADORES¹

José Vaz de Souza Filho
Marcos Alves de Souza
Samuel Barichello Conceição

1. INTRODUÇÃO

A criação da internet como a conhecemos hoje, no início dos anos 1990, trouxe à tona todo o potencial da rede como fonte de troca de informações. Se em sua concepção e desenvolvimento a rede serviu inicialmente como meio de comunicação e intercâmbio entre militares, e posteriormente entre cientistas e instituições de pesquisa, rapidamente seu potencial como fonte de acesso a toda espécie de informação ficou claro, deixando para trás seu funcionamento em “nichos” hermeticamente fechados.

Ficou claro desde o primeiro momento que um dos focos principais do desejo infinito de informação por parte da sociedade seria a música e as demais manifestações protegidas por direitos autorais. Tanto foi assim que, na virada dos anos 1980 para os 1990, iniciaram-se, na Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI)², os trabalhos de um Comitê de Especialistas Governamentais com vistas a estudar a possibilidade de atualizar a Convenção de Berna³, cujo último texto datava de 1973. Seu foco era proteger o direito autoral no mundo digital.

Para entender o desenrolar do nascimento das primeiras regras internacionais voltadas à difusão de conteúdo na internet, é necessário compreender o contexto dessa discussão.

1 Os autores atuaram no setor de direito autoral do Ministério da Cultura, conjuntamente ou não, entre 1997 até 2016, tendo vivenciado e participado diretamente de vários dos fatos aqui narrados. Portanto, muitas das afirmações aqui apontadas são resultado de observações in loco efetuadas durante a atividade profissional nesse período.

2 Disponível em: <www.wipo.int>. Acesso em: 26 abr. 2019.

3 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d75699.htm>. Acesso em: 26 abr. 2019.

A primeira metade dos anos 1990 marcou a conclusão das negociações da Rodada Uruguai⁴, cujo marco final foi a criação da Organização Mundial do Comércio – OMC. Um dos acordos constituintes da OMC são os Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio⁵ – TRIPS os quais incorporaram a maior parte dos dispositivos da Convenção de Berna. No escopo desse acordo, criou-se um lócus específico dentro das estruturas da OMC para discutir Propriedade Intelectual, o Conselho de TRIPS. Assim, o tema direito autoral adentra na estrutura do principal organismo regulador do comércio internacional, sujeitando os países membros que infringirem as regras de TRIPS a sofrerem sanções efetivas, elemento essencial e distintivo dos acordos da OMC em relação a todos os acordos internacionais de comércio anteriores.

A criação de uma instância específica para discutir Propriedade Intelectual no âmbito da OMC criou uma possibilidade real de esvaziamento da OMPI. No entanto, a ofensiva dos países desenvolvidos para inclusão de TRIPS em uma OMC com poder de punição levou os países em desenvolvimento a buscarem restringir ao máximo o escopo do novo acordo, deixando de lado, assim, a discussão de possíveis novos temas⁶. Preterida como fórum para discussão do comércio vinculado à propriedade intelectual, à OMPI coube a tarefa de discutir a relação entre direito autoral e a internet.

O andar das discussões da OMPI mostrou a dificuldade de legislar sobre algo tão novo. Ficou claro que seria impossível atualizar o texto da Convenção de Berna, tendo em vista a necessidade de unanimidade entre os países para tanto. De fato, além das questões geopolíticas multilaterais envolvidas, dialogar sobre algo ainda tão distante da realidade da maior parte dos países tornou a discussão ainda mais difícil e teórica. Antes sequer da criação do MP3, os representantes norte-americanos e europeus pareciam perceber o impacto que a expansão da rede traria, entre outras, às indústrias musical, editorial e do audiovisual, como ameaça ao modelo baseado na escassez vigente. A era das reproduções (cópias) físicas, realizadas sob encomenda exclusiva do titular de direitos e em quantidade específica, estava chegando ao fim⁷.

4 Veja-se, a esse respeito, LAMPREIA, Luiz Felipe Palmeira: Resultados da Rodada Uruguai: uma tentativa de síntese”. In: Estudos Avançados. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100016>. Acesso em: 8 abr. 2019.

5 Disponível em: <<http://www.inpi.gov.br/legislacao-1/27-trips-portugues1.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

6 Em relação à posição do Brasil nessa discussão veja-se LAMPREIA, Luiz Felipe Palmeira. Op. cit.

7 As atas das sucessivas reuniões do comitê de especialistas governamentais em que são relatadas as observações dos diversos atores no processo de negociação dos futuros WCT e WPPT estão disponíveis em: <www.wipo.int>. Acesso em: 26 abr. 2019. Para um breve resumo dessa negociação, leia-se FICSOR, Mihaly “Guide to the Copyright and Related Rights

2. OS TRATADOS DA INTERNET DA OMPI

Assim sendo, ao final de 1996, chegou-se finalmente ao texto de dois tratados internacionais sobre direitos autorais: o *WIPO Copyright Treaty* – WCT⁸ (Tratado de Direito de Autor da OMPI) e o *Wipo Performers and Phonograms Treaty* – WPPT⁹ (Tratado sobre Artistas Intérpretes e Fonogramas), os à época chamados “Tratados da Internet”. Enquanto o WCT tratou sobre direito de autor *stricto sensu*, posicionando-se como um “Acordo Particular” à convenção de Berna, o WPPT dispõe sobre a proteção dos fonogramas (gravações sonoras) e dos artistas intérpretes em obras sonoras, excluía a parte audiovisual, servindo, assim, na prática, como uma atualização das disposições da Convenção de Roma de 1962¹⁰ para os países que dela fazem parte. O processo de confecção dos tratados deixou em aberto dois temas para o futuro: artistas intérpretes em obras audiovisuais (que seria concluído, em 2012, em Pequim) e radiodifusão (tema até hoje em discussão na OMPI).

Até aquele momento, os direitos patrimoniais das obras intelectuais estavam abrigados em dois grupos conforme a modalidade de uso das obras, decorrente do conceito de “obra publicada” da Convenção de Berna (Art. 3.3). O primeiro, o das obras publicadas, aquelas reproduzidas e distribuídas em uma quantidade de exemplares suficiente para satisfazer as demandas do público. O segundo, constituído de obras “não publicadas”, cujo uso de dá através da representação de obras dramáticas, dramático-musicais ou cinematográficas, pela execução de obras musicais, da recitação pública de obras literárias, através da transmissão ou radiodifusão de obras literárias ou artísticas, e pela exposição de obras de arte e construção de obras de arquitetura.

Os tratados da Internet alteraram essa classificação de uma forma mais funcional, distinguindo mais claramente o gênero do direito patrimonial das suas modalidades de uso (espécies). Assim, tanto no WCT quanto no WPPT, reconheceu-se formalmente o armazenamento digital como modalidade do direito de reprodução. O direito de distribuição, que era vinculado ao ato de reprodução presente no conceito de obra publicada em Berna, ganhou autonomia. Assim deixou mais claro suas diferentes modalidades de utilização (locação,

Treaties Administered by Wipo and a Glossary of Copyright and Related Rights Terms.” WIPO Publication N° 891(E). Disponível em: <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/copyright/891/wipo_pub_891.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

8 Disponível em: <<http://www.wipo.int/treaties/en/ip/wct/>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

9 Disponível em: <<http://www.wipo.int/treaties/en/ip/wppt/>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

10 Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=90466&norma=115987>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

empréstimo e qualquer outra forma de transferência de propriedade ou posse). Finalmente, consolidou-se um entendimento de que diferentes modalidades de usos públicos de obras, não baseados na oferta de exemplares, que passaram a estar agregados numa única categoria de direitos, agora denominado direito de comunicação ao público.¹¹

Essas três categorias de direitos exclusivos, combinados, mostraram-se funcionais para dar conta da nova realidade trazida pela internet. Em particular, a que foi denominada como “*making available*”: uma nova modalidade de uso – não um direito autônomo – definida como “a colocação das suas obras à disposição do público por forma a torná-las acessíveis a membros do público a partir do local e no momento por eles escolhido individualmente¹²”. Essa descrição buscou retratar a forma como uma obra era acessada na internet: ela “sobe” para um servidor (*upload*), e é “baixada” (*download*) ou transmitida “em linha” (*online*) numa hora e local individualmente escolhido. Trata-se da interatividade proporcionado por essa nova tecnologia, que inexistia até então. Tal modalidade de uso de obras, autônoma no caso do WPPT, nasce, no caso do WCT, vinculada ao direito de comunicação ao público.

Há que se pontuar que o conceito de “direito de colocar à disposição” se consolidou ao final das negociações¹³. Não se obteve consenso quanto a um enquadramento único dessa nova modalidade de uso naqueles três gêneros de direitos. O alcance da internet ainda era muito restrito naquele momento, e os aspectos técnicos não eram claros para muitas delegações. Alguns entendiam que era uma nova modalidade de distribuição, feita de forma “eletrônica”. A maioria, no entanto, entendia como uma espécie da comunicação ao público. O impasse foi resolvido com uma solução de compromisso, uma *umbrella solution*: os Estados teriam a flexibilidade de proteger essa nova modalidade de uso por quaisquer dos gêneros de direitos já reconhecidos, ou ainda por uma combinação desses vários gêneros de direitos. A única exigência é que tal uso ficasse compreendido no âmbito dos direitos exclusivos.

O resultado obtido foi uma solução intermediária, que deu flexibilidade para os países adaptarem as suas legislações como bem entendessem diante da falta de mínimo consenso. Quem quisesse tratar como “comunicação ao público”, como “distribuição”; ou numa combinação dos dois; ou como uma nova modalidade de um desses direitos típicos (não um “novo direito”, pelas

11 Vide FICSOR, Mihály. Op. cit.

12 Vide WIPO: “The Wipo copyright treaty (wct) and the wipo performances and phonograms treaty (wppt)” Document prepared by the International Bureau of WIPO. O documento detalha a origem e amplitude do direito “making available”. Disponível em: <https://www.wipo.int/export/sites/www/copyright/.../wct_wppt.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

13 Op. cit.

implicações contratuais dessa opção), teria liberdade. O importante é que esse uso fosse caracterizado como um direito exclusivo.

Além dessa adaptação conceitual, os Tratados criam as chamadas medidas de proteção tecnológica, que permitem ao titular a inserção de “medidas eficazes de caráter tecnológico” que impeçam ou o acesso não autorizado a obras, ou reproduções não autorizadas de obras. Com essa medida buscou-se replicar o modelo de escassez vigente no mundo analógico para o mundo digital.

Esses são os dispositivos-chave estabelecidos pelos tratados de 1996 com o intuito de impedir que a internet e a digitalização colocassem em risco a chamada indústria de direitos autorais: o *upload* de obras (colocar à disposição) se torna direito exclusivo do artista, buscando impedir que o *download* se torne disseminado a partir do conteúdo disponibilizado na rede. Permite-se, ainda, que o titular de obra ou fonograma utilize qualquer tecnologia que impeça a reprodução ou disseminação de sua obra ou fonograma na internet sem sua autorização.

3. AS LACUNAS DOS TRATADOS DA INTERNET

Os tratados de 1996 entraram em vigor em 2002. Mesmo países que não aderiram a tais tratados, como o Brasil, alteraram, bem ou mal, suas legislações com previsão de dispositivos que iam ao encontro do disposto nestes tratados. No entanto, um aspecto primordial a respeito da utilização de obras protegidas por direito de autor não foi objeto dos novos tratados: qual o papel e a responsabilidade dos *sites* de internet em que obras são “colocadas à disposição”? Os *sites* teriam que fiscalizar cada conteúdo postado na rede? Seriam responsabilizados junto com quem realizou o *upload*?

Recordemos que, na segunda metade dos anos 1990, a internet pública e comercial ainda era embrionária. Os grandes conglomerados de hoje ainda engatinhavam ou nem sequer tinham nascido. A explosão dos negócios.com ainda não havia ocorrido. A criação de um ônus excessivo para os novos *sites* que pipocavam a cada momento foi vista como um risco para o desenvolvimento das potencialidades da rede.

A solução veio da criação de um mecanismo de proteção jurídica dos provedores, o *safe harbour* (porto seguro), via nova legislação de direito autoral dos EUA, o Digital Milenium Copyright Act (DMCA). Buscava-se, dessa maneira, equilibrar a necessidade do artista, produtor de fonograma ou intérprete contar com um mecanismo efetivo e rápido de derrubada de conteúdo na internet, aliado a uma isenção de responsabilidade do *site*¹⁴. Assim, o artista, ao identificar um

14 Vide-se, a esse respeito, FICSOR, Mihaly. Op. cit. O verbete “Service providers, liability of”

upload não autorizado, notificaria o *site*, o qual se isentaria de responsabilidade caso derrubasse imediatamente esse conteúdo¹⁵.

Há que se recordar que, à época, essa solução focava o provedor de acesso, sendo posteriormente ampliada para o provedor de conteúdo e de aplicações. De qualquer maneira, exportada a vários países por meio de acordos de livre comércio, tal solução se disseminou.

Sob tais regras, a internet acabou desenvolvendo conglomerados poderosos que trabalham em uma camada da rede que não é a de acesso, baseada na oferta de estrutura tecnológica, mas sim na oferta de conteúdos quase sempre protegidos por direitos de autor, sob a proteção do mecanismo do *safe harbor*.

A evolução tecnológica que se seguiu mostrou que tal regulação se mostrou, na melhor das hipóteses, parcialmente funcional para lidar com o novo ambiente. Um novo tipo de “gigante da internet” acabou se desenvolvendo, mais recentemente, justamente onde os direitos exclusivos concedidos pelos tratados da OMPI não conseguiram alcançar. Em outras palavras, os novos gigantes se desenvolveram no vácuo que existe na regulação para a modalidade de negócio digital onde se oferece a possibilidade de se acessar uma obra de forma que não há uma reprodução temporária ou permanente, e sim uma reprodução transitória e efêmera inerente ao próprio processo tecnológico, baseado no uso de medidas de proteção tecnológicas que, todavia, são facilmente quebradas. Em outras palavras, o *streaming* prosperou no vazio regulatório resultante dos tratados da OMPI.

4. TECNOLOGIA E A INDÚSTRIA DE DIREITO AUTURAL: ENCONTROS E DESENCONTROS

No ano em que os EUA discutiam a adoção dos novos tratados da OMPI e a alteração de sua lei de direito autoral, 1997, a Sony desenvolveu um formato padrão para compressão de áudio que se tornaria um marco na popularização do uso de músicas pela internet, o MP3. Ao viabilizar a utilização de arquivos menores para áudio, o MP3 facilitou enormemente a vida dos usuários de internet que queriam compartilhar conteúdo entre si. Serviços de compartilhamento de

do texto de Ficsor fornece uma visão geral do objetivo e método de funcionamento desses mecanismos.

15 Sobre origens, funcionamento e críticas ao impacto do Safe Harbour, veja-se LIEBOWITZ, Dr. Stan J. “Economic Analysis of Safe Harbour Provisions”. CISAC, 2018. Disponível em: <<https://www.cisac.org/CISAC-University/Library/Studies-Guides/Economic-Analysis-of-Safe-Harbour-Provisions>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

arquivos via *peer-to-peer* (usuário para usuário) como Napster e Kazaa logo se popularizaram com base nessa tecnologia, sem que tivessem firmado qualquer acordo de licenciamento com a indústria musical¹⁶.

Incapaz de fornecer um modelo de comercialização de músicas pela internet de forma legal e abrangente e de atender à demanda que crescia em escala exponencial, a indústria musical se viu impelida a reagir utilizando todos os meios legais possíveis contra aquilo que caracterizou como “pirataria”. Seu arsenal, no entanto, se mostrou falho: as medidas de proteção tecnológica se mostraram pouco efetivas para coibir esse compartilhamento, já que qualquer um poderia converter seus arquivos musicais em MP3 e compartilhá-los na internet. Mesmo assim, lançou-se em longas, custosas e inúteis batalhas jurídicas contra esses serviços, que a cada derrota nos tribunais eram logo substituídos no mercado por novos serviços com as mesmas características. Isso fez com que a indústria musical levasse aos tribunais os próprios usuários que compartilhavam música, numa tática intimidadora que, sem solucionar o problema de fundo, apenas contribuía ainda mais para dissociar a indústria musical de seu público alvo¹⁷.

Sua incapacidade de lidar com o fenômeno ou oferecer alternativas viáveis levou a um processo de aprofundamento dessa lógica de confronto com as utilizações propiciadas pelas novas tecnologias. Exemplos dessas iniciativas política foram a *Lei Hadopi* na França e a iniciativa chamada *Graduate Response* em vários países, as quais, com o passar do tempo, foram sendo abandonadas ou revertidas. O fato é que a indústria musical percebia a internet como inimiga, e não como uma fonte nova de receitas.

No começo de 2001, houve a primeira tentativa efetiva de utilização da internet para a exploração comercial de obras musicais e fonogramas de forma legal, quando a Apple lançou o iTunes. A característica principal desse e dos serviços que se seguiram a ele foi a de utilizar o *download*, isto é, a reprodução (cópia) da música no terminal do usuário final, adequando-se aos parâmetros fixados pelos tratados da OMPI, uma vez que o *upload* (*make available*) era feito legalmente por meio de acordos feitos entre a Apple e as gravadoras *majors*, e o *download* só era permitido àqueles que pagassem pelo serviço, utilizando-se as TPMs para tanto. Destaque-se que os serviços que ofereciam *download* legal, como o iTunes, se adequavam, em termos de largura de banda de transmissão, à tecnologia existente e oferecida aos usuários.

16 A respeito do histórico da criação do MP3 e de suas consequências em relação ao compartilhamento de conteúdo musical, leia-se, entre outros, WITT, Stephen: Como a música ficou grátis – O fim de uma indústria – A virada do século e o paciente zero da pirataria. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

17 Veja-se, a esse respeito, WITT, Stephen. Op. cit.

No final da primeira década dos anos 2000, com a popularização da banda larga em taxas mais velozes, começam a surgir os serviços de *streaming*, onde a reprodução (cópia) das obras é substituída pela reprodução transitória e efêmera das obras nos dispositivos em que são acessadas. Ou seja, é a partir da compatibilização das taxas de velocidade da banda larga com as taxas de transmissão dos serviços que o *streaming* surgiu, popularizou-se e se tornou o modelo de negócio predominante para a indústria cultural (música e audiovisual) na internet. Assim, surgiram vários tipos de *streaming* como *livestreaming*, *simulcasting*, serviços de *streaming* sem possibilidade de uso *off line*. A tendência mais recente é os serviços permitirem o uso *off line*, além da transmissão, com uma cópia (*download*) da música sendo feita no terminal do usuário.

A remuneração pelo Streaming se dá mediante duas fontes principais de renda: as assinaturas, que consistem num valor pago, geralmente em bases mensais, para ter acesso a um catálogo de obras; e a publicidade, a qual tanto pode estar presente em serviços com assinaturas, quanto em serviços gratuitos¹⁸.

Já o conteúdo pode ser disponibilizado tanto pelos próprios usuários do serviço, geralmente utilizando obras de terceiros, quanto por gravadoras, artistas e demais titulares de direitos.

No caso da música, os serviços cujo conteúdo é baseado em acordo com titulares de direitos parecem ainda buscar sua viabilidade econômica, já que eles argumentam que 70% de suas receitas são destinadas a pagar os titulares de direitos autorais¹⁹. Já no outro caso, existe um confortável uso do mecanismo do safe harbor. De qualquer forma, ambos os modelos acabam gerando aquilo que se conhece como *value gap*, isto é, o fenômeno de que a grande popularização dos serviços de streaming, e consequente aumento da utilização de obras protegidas, não gera, para autores e artistas, um aumento equivalente em termos de receita.

5. E O BRASIL?

A Lei de Direitos Autorais brasileira, aprovada dois anos após os tratados da OMPI (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998), buscou incorporar os novos

18 Para uma discussão a respeito do streaming, veja-se: RIBBERT, Radboud. “European Level Issues”. The Streaming Revolution in the Entertainment Industry. Editado por: Marcelo Goyanes e Jeff Liebenson. Londres: FRUKT, 2015

19 Para uma discussão a respeito do impacto do Streaming, veja-se, entre outros: United States Copyright Office “Copyright and the Music Marketplace – A Report of the Register of Copyrights”. February 2015. Disponível em: <<https://copyright.gov/docs/musiclicensing-study/copyright-and-the-music-marketplace.pdf?loc=blogcop>>. Acesso em: 8 abr. 2019. Veja-se também COOKE, Chris “Dissecting the Digital Dollar”. Music Managers Forum. Disponível em: <<https://themmf.net/digitaldollar/>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

conceitos provenientes dos tratados da OMPI. No entanto, não o fez com a melhor técnica legislativa. Dois aspectos contribuíram para isso. Primeiramente, as dificuldades de compreensão dos aspectos técnicos das novas tecnologias e possibilidades de seu impacto no futuro (a conexão na época era “discada”, inexistindo a exploração comercial do *streaming* àquela altura). Um segundo aspecto foi o lobby de alguns grupos de interesse, com destaque para a indústria fonográfica internacional, desejosa de assegurar vantagens comparativas numa nova realidade que se avizinhava, algo que só não foi mais danoso aos autores e artistas nacionais por conta da intervenção de técnicos do Poder Executivo, que inclusive indicaram vetos à Lei aprovada pelo Congresso²⁰.

A defasagem de tais conceitos face à evolução tecnológica recente tem dado margem a interpretações distintas quando da aplicação desses conceitos pelo Poder Judiciário, gerando inúmeros litígios. As discussões giram em torno do uso que desponta como o amplamente hegemônico: o *streaming*. Como vimos, no debate dos tratados da OMPI, o conceito de “colocação das obras à disposição do público”, foi inicialmente pensado para a transmissão de obras pela internet de forma que elas possam ser reproduzidas no dispositivo de um usuário (*download*), muito embora já se vislumbrasse que esse acesso poderia se dar sem gerar uma cópia. Por isso, tal conceito também se mostrou aplicável quando da popularização do *streaming*, em que não há reprodução no sentido estrito, tratando-se apenas de um evento temporário inerente ao processo tecnológico.

De fato, quando buscamos compreender juridicamente o fenômeno do *streaming* vemos que ele não se confunde automaticamente com apenas um direito patrimonial específico. Conforme a utilização feita na internet, há a incidência de diferentes gêneros de direitos que se combinam. Para que um streaming ocorra podemos encontrar atos como o *upload*, o *download*, o armazenamento na “nuvem” e a transmissão *online*. Em cada caso podemos identificar atos de reprodução, distribuição e comunicação ao público combinados. Isso se dá em muitos dos serviços oferecidos por provedores de conteúdo e de aplicações na internet.

O debate conceitual oculta as suas consequências práticas, pois cada direito exclusivo comumente envolve distintos titulares a quem cabe cobrar e receber pela utilização da obra. Em suma, a questão de fundo é a quem, como e quanto pagar.

20 A respeito dessa discussão, leia-se VALENTE, Mariana Giorgetti Reconstrução do debate legislativo sobre direito autoral no Brasil: os anos 1989-1998. Tese de Doutorado em Direito. Universidade de São Paulo, 2018.

No Brasil há uma disputa adicional: as gravadoras transnacionais querem uma repartição de ganhos distinta da que obtêm na execução pública há décadas, a qual, no Brasil está abaixo da sua média mundial. Veem na internet uma janela de oportunidade. Por conta disso, se recusam a reconhecer o *streaming* como comportando também uma modalidade de execução pública (cobrada e distribuída pelo sistema –do Escritório Central de Arrecadação e Distribuição – ECAD), aproveitando para surfar na má fama histórica do ente arrecadador. Para quem se interessa pelos detalhes da argumentação jurídica, contrárias e favoráveis a essa tese, o Recurso Especial no STJ (REsp 1559264 RJ/013/0265464-7) é ilustrativo.

O problema é que, nesse banquete, quem está comendo o osso são os criadores. Enquanto a indústria musical vai finalmente e progressivamente se conciliando com a internet e as novas tecnologias, encontrando seu modelo de licenciamento de conteúdo legalizado na rede e recuperando o seu faturamento, autores e artistas veem seus rendimentos minguando. Contratos de licenciamento são firmados globalmente, e o pagamento se dá nas matrizes, que repassam para artistas de todo o mundo cifras misteriosas, calculadas sabe-se lá como. Nesse contexto, os gigantes da Internet, cujo principal insumo é a criação intelectual de terceiros, se aproveitam dessa confusão para pagar pouco ou nada enquanto faturam bilhões²¹.

Para complicar a situação dos criadores nesse cenário de incertezas, proliferam novos intermediários, empresas especializadas na difusão de obras na internet, que se apropriam de mais uma parcela dos minguados ganhos dos autores e artistas.

6. O SAFE HARBOUR E SUAS CONSEQUÊNCIAS

A raiz dessa situação está no erro de origem dos tratados da OMPI, nos quais não foi considerado, ou vislumbrado, o papel das novas empresas globais “.com”, as gigantes que hoje conhecemos. Os barcos que atracam no *safe harbour* que essas empresas hoje desfrutam não trazem os naufragos abandonados em alto mar: os autores e artistas que lutam pela sua sobrevivência.

De fato, não seria exagero dizer que a internet só assumiu as características que possui hoje devido à bolha protetora criada pelo mecanismo do *safe harbor*. Google e Facebook, para citar duas das gigantes da internet, somente puderam atingir a dimensão atual devido à proteção com que contavam, e ainda contam,

21 Veja-se COOKE, Chris. Op. cit.

em relação ao conteúdo postado por terceiros em seus aplicativos. Conteúdo cuja fatia mais valiosa é composta de músicas e audiovisual cuja titularidade é muitas vezes de empresas, autores e intérpretes nacionais. Com base nesse conteúdo, atraindo-se publicidade, audiência e faturamento; dados privados da audiência são processados e viram novo insumo para a publicidade; e, assim, se cria um mecanismo que vai muito além do direito autoral.

O sucesso do modelo do *safe harbor* foi tal que no acordo do TPP (*Transpacific Partnership*), o qual previa o surgimento de uma área de livre comércio envolvendo vários países ao redor do Pacífico tais como EUA, México, Japão, Austrália, Canadá entre outros, enterrado em sua versão original pela administração Trump, a grande inovação era a expansão da proteção dos gigantes da internet para além do direito autoral, mediante a criação do conceito de produto digital no capítulo de comércio eletrônico, cuja amplitude foge ao foco deste artigo. Nesse mesmo sentido, iniciativas que pudessem colocar o *safe harbor* em risco foram sumariamente eliminadas, como prova a súbita demissão, em 2016, de Maria Pallante do cargo de *Copyright Register* no Copyright Office, órgão do governo dos EUA historicamente vinculado ao interesse dos grandes conglomerados de direitos autorais, após aquele órgão realizar estudos e publicações a respeito do impacto negativo que o *safe harbor* vem exercendo na indústria de direitos autorais²².

De qualquer maneira, a realidade da prática dos gigantes da internet nos dias de hoje mostra que os tratados da OMPI de 1996, ao centrarem o foco somente na criação da nova modalidade de utilização chamada de “direito de colocação à disposição do público”, ou seja, no “*upload-download*”, tornaram-se completamente obsoletos. De fato, enquanto os serviços legais de disponibilização de música na internet via *streaming* se disseminam e buscam sustentabilidade financeira, ainda que pagando um valor mínimo aos artistas, a mesma música postada nos sites dos gigantes da internet “monetiza” um valor ínfimo, ainda que não só aos artistas, mas, neste caso específico, também às gravadoras.

7. CONCLUSÃO

Chegamos à realidade atual com um grande paradoxo e um ator que corre sério risco de extinção. O paradoxo é que, de um lado, as gravadoras abraçam o modelo do *streaming* como tábua de salvação da indústria e conseguem ver o

22 Os estudos estão disponíveis em: <<https://www.copyright.gov/policy/policy-reports.html>>. Acesso em: 26 abr. 2019. Dentre eles destaca-se United States Copyright Office “Copyright and the Music Marketplace – A Report of the Register of Copyrights”. Op. cit.

seu faturamento voltar a crescer. No entanto, enquanto o seu faturamento cresce, esse novo modelo gera, quando muito, valores residuais aos compositores, intérpretes e executantes, os quais, tanto no Brasil quanto ao redor do mundo, não conseguem entender porque recebem tão pouco e quais são os critérios de distribuição de valor.

As gravadoras, acuadas, apontam o *safe harbor* como o grande culpado e causador do fenômeno do *value gap*. E assim os autores e artistas, particularmente os brasileiros, veem o porto seguro cada vez mais distante.

O fenômeno demanda uma nova política pública que, dada a ausência de fronteiras no mundo virtual, não se resume apenas a mudanças nas leis nacionais, apesar dessas mudanças também serem necessárias.

Assim, passando para o campo de sugerir saídas e ações para a situação atual, no âmbito nacional, as políticas a serem implementadas devem primeiro deixar claro e indubitável na legislação autoral quais direitos estão envolvidos no *streaming* e quem tem a faculdade de cobrar por eles. Via de regra, deve-se deixar claro que a execução pública é um desses direitos, com todas as consequências que isso traz, como a cobrança feita pelo sistema Ecad, de forma similar ao que acontece em suas congêneres no plano internacional.

Do ponto de vista do autor e do artista nacional, todos os direitos envolvidos no *streaming* devem, na medida do possível, ser exercidos por meio da gestão coletiva de direitos. A gestão individual ainda hoje é inviável no ambiente digital, posto que fragiliza o poder negociador de autor e artista frente às plataformas digitais. Da mesma forma, autores e artistas também são fragilizados e submetidos a baixas remunerações em virtude de sua dependência de intermediários como gravadoras, editoras e agregadores de conteúdo. Estes últimos, um novo tipo de prestadores de serviços que surgiram nas franjas dos gigantes da internet e que, muitas vezes, realizam um tipo de gestão coletiva de direitos sem qualquer tipo de regulação.

No âmbito internacional, inicialmente se deve frear iniciativas que possam agravar os problemas atuais, como a conceituação de “produto digital” proposta pelos Estados Unidos no âmbito das discussões sobre Comércio Eletrônico atualmente em curso na OMC, tal como fizeram no TPP, tendo em vista seu efeito de ampliação do *safe harbor*, o que só aprofundará o modelo injusto que se configura.

Ademais, é necessário desenvolver uma nova harmonização internacional, para dar conta das lacunas deixadas pelos tratados da OMPI de 1996, já que tais problemas se fazem sentir em todos os países. É fundamental que se dê um tratamento adequado para o *streaming*, caso em que a reprodução (cópia)

não é permanente, senão transitória e efêmera, uma vez que o que se busca principalmente é dar um acesso interativo, e não fornecer cópias de obras ou fonogramas.

Igualmente, deverá ser delineado o princípio da territorialidade, esclarecendo o alcance das legislações nacionais nos negócios globais dos gigantes da internet. Hoje muitos usos locais são licenciados em contratos globais, negociados e remunerados nas matrizes de grandes conglomerados, fora dos territórios nacionais de onde os usos se originam. Não é difícil inferir que há perdas econômicas substanciais, tanto para o Estado quanto para os criadores nacionais.

Além disso, outra questão importante que deve ser tratada na regulação internacional é acabar com o mito dos direitos exclusivos para autores e artistas, isto é, para os criadores pessoas físicas. Os direitos exclusivos de autorizar e proibir usos na internet, previstos nos tratados da OMPI, são apenas ilusão, uma vez que na maior parte das vezes são cedidos por contrato a gravadoras e editoras. Melhor seria prever que as utilizações de obras, interpretações e execuções por plataformas que as exploram comercialmente gerem pagamentos obrigatórios, mediante a criação de uma reserva de direitos de remuneração aos autores e artistas, mesmo após a cessão de direitos. A regulação no ambiente digital deve prever que tais direitos sejam inalienáveis.

Um novo instrumento internacional deve dar conta também da regulação dos modelos de negócio adotados pelas plataformas digitais, garantindo transparência e critérios justos na fixação de preços, bem como a devida regulação sobre os novos intermediários que proliferam no ambiente digital, como os agregadores de conteúdo. A transparência, além disso, deve vir da criação, por meio da regulação internacional, de uma base de dados mundial de obras, fonogramas, interpretações e execuções, com o intercâmbio obrigatório de informações entre governos, titulares de direitos e associações de gestão coletiva.

Por fim, mas não menos importante, qualquer novo instrumento internacional deve também resguardar outros direitos e garantias fundamentais, como a liberdade de expressão e o acesso à cultura, ao conhecimento e à informação. Para isso, a tradicional visão punitiva da indústria musical, editorial e do audiovisual deve ser superada por uma outra que veja o usuário final não como um infrator de direitos, mas como o financiador, direto ou indireto, de toda a cadeia mundial de negócios no ambiente digital. Assim, passo fundamental será identificar os usos de bens intelectuais que poderiam se considerar limitações ou exceções aceitáveis, isto é, os usos justos e livres que devem poder ser feitos no ambiente digital, e sua não neutralização por conta da aplicação das medidas tecnológicas de proteção (TPMs) nos negócios digitais.

Tal agenda é ambiciosa, mas de possível execução: O Ministério da Cultura estava empenhado nesse caminho. Em 2015, apresentou no âmbito da Organização Mundial da Propriedade Intelectual em Genebra, um documento para discussão nesse sentido, que obteve amplo apoio de personalidades e artistas de vários países.

Infelizmente, a ruptura institucional que o Brasil sofreu com o impeachment de maio de 2016, praticamente abortou essa proposta. Extinto, depois recriado com uma estrutura esvaziada e com orçamento pífijs, e com quatro Ministros se sucedendo rapidamente num espaço de um ano e meio, o Ministério da Cultura não foi capaz de dar uma efetiva continuidade aquela iniciativa. Sujeito ao fisiologismo de um governo em busca de apoios da área privada, ao invés de lócus primordial para a definição de políticas públicas na área, tornou-se um ator irrelevante para tocar adiante tal agenda. A celebrada elevação do status da área de direito autoral para uma Secretaria de Estado, ao invés de potencializar a ação estratégica do órgão, converteu-o apenas num robusto, inócuo e burocrático cartório para as entidades de gestão coletiva, com a subutilização da expertise acumulada no setor.

A pá de cal veio com posse do novo governo empossado em janeiro de 2019. Não só pela extinção do MINC, mas pelo abandono de qualquer protagonismo do plano multilateral. Ao alinhar-se de forma totalmente subserviente a maior potência econômica mundial, o Brasil foi relegado a uma condição de pária nas negociações internacionais, agravado pelo fato de estar agora associado ao populismo neofascista em ascensão no mundo.

Nessas circunstâncias, o principal motor de uma mudança na regulação internacional progressivamente se desloca dos foros multilaterais tradicionais, no caso a OMPI, para as iniciativas ora em curso na União Europeia.

No contexto de uma ação aparentemente concertada dentro do bloco europeu em prol de maior regulação dos grandes conglomerados de Internet, seja via novo quadro normativo, como a GDPR, seja no âmbito do combate à evasão fiscal, da defesa da concorrência ou mesmo da luta contra o terrorismo e a criminalidade, a recente aprovação no Parlamento Europeu de uma nova diretiva sobre direito autoral coloca em xeque o ambiente regulatório estabelecido há mais de vinte anos, que tem por pedra fundamental o *safe harbour*. Responsabilizando os grandes conglomerados por conteúdos postados por terceiros, a União Europeia força uma mudança radical desse sistema, a qual, pela força de gravidade que as regulamentações do Bloco exercem, fatalmente se expandirá rapidamente para além-fronteiras, seguindo o exemplo, aliás, da própria GDPR.

Infelizmente as mudanças trazidas por tal diretiva podem criar um outro tipo de desequilíbrio, desta vez em relação à liberdade de expressão e circulação de conteúdo na Internet. De fato, em razão das implicações do tema em nível internacional, seria absolutamente indispensável que qualquer espécie de regulamentação desse alcance tenha como locus fundamental a OMPI, como na proposta brasileira originalmente apresentada em 2015, e cuja discussão não evolui desde então.

Nessas circunstâncias, na falta de uma interlocução real interna para discutir o tema, cabe aos nossos artistas e autores mostrarem à sociedade que sua causa é tão ou mais legítima do que qualquer outro setor econômico para o país, gerando renda e subsistência para milhares de criadores, intérpretes e músicos, os quais, mais do que agentes econômicos, são expressão da nossa própria identidade e cultura nacional. Só através dessa resistência será possível que possa se construir alguma interlocução em nível multilateral que possa contrabalançar esse recente movimento europeu, ou ao menos canalizar esse movimento de maneira que seja adaptado às reais aspirações de nossos criadores, na esperança que num futuro que não tarde, um novo ou reformado governo retome a defesa desses direitos.

POST SCRIPTUM

No lapso de tempo decorrido entre a redação deste artigo e da sua efetiva publicação, novos fatos relevantes emergiram no plano internacional. Dois deles merecem ser destacados.

Por um lado, no âmbito da OCDE avançaram as discussões a respeito da taxação das plataformas globais de internet, que não por acaso sofrem forte resistência do governo norte-americano, ao chegarem em seu termo final certamente facilitarão essa tarefa ao deixarem claro o “território” onde se deu o fato gerador do tributo devido nas transações digitais, impedindo assim a prática comum de eleição de domicílio fiscal por parte dessas plataformas, prática a qual, além de criar prejuízos a muitos Estados nacionais, impede autores e associações de gestão coletiva de cada país de identificar os fluxos de receita advinda da exploração de obras em seu respectivo território, gerando perdas econômicas substanciais a ambos,” (vide, por exemplo, https://www.abc.es/cultura/musica/abci-sombras-triangulo-amoroso-entre-spotify-fondos-inversion-y-artistas-fake-202101250101_noticia.html)

Por outro lado, a assinatura, em novembro de 2020, do RCEP (Regional Comprehensive Economic Partnership Agreement). Com a liderança da China e com a adesão de outros 14 países da Ásia e Oceania, o RCEP abrange 30% do PIB

e da população mundial e aponta para uma nova forma de abordar o problema. Trata-se do primeiro acordo multilateral com o compromisso expresso dos países garantirem registros transparentes da gestão de direitos autorais no fluxo de royalties entre as partes (Art. 11.13 do referido acordo).

Lamentavelmente, o Brasil hoje está reduzido a um simples espectador, um pária na periferia do sistema mundial de direitos intelectuais.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

ALLAN ROCHA DE SOUZA

Professor e Pesquisador de Direito Civil e Propriedade Intelectual no Curso de Direito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Três Rios (UFRJ/ITR). Professor e Pesquisador de Direitos Autorais e Políticas Culturais no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (PPED) na UFRJ. Professor de Direitos Autorais na Pos Graduação Lato Sensu em Propriedade Intelectual da PUC-RJ. Vice Coordenador e Pesquisador do INCT PROPRIETAS. Pesquisador integrante do NUREP: Núcleo de Pesquisa em Direitos Fundamentais, Relações Privadas e Políticas Públicas (ITR/UFRRJ). Pós Doutorado em Direito Comparado na Oxford University, Faculty of Law. Doutorado em Direito Civil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Consultor de Direitos Autorais da FIOCRUZ. Advogado e Consultor Jurídico no escritório Serpa Pinto Fairbanks Advogados.

BRUNA CASTANHEIRA DE FREITAS

Doutoranda em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento no Instituto de Economia da UFRJ. Foi pesquisadora no Centro de Tecnologia e Sociedade da Fundação Getúlio Vargas, onde trabalhou com projetos relacionados à Propriedade Intelectual e novas tecnologias: o projeto “CODE”, que analisa como leis de direitos autorais podem afetar a produção de conteúdo em plataformas online, e o projeto “Acervos Digitais”, focado em compreender os gargalos jurídicos existentes no Brasil para a digitalização de acervos de instituições de memórias. É Advogada no Baptista Luz Advogados, onde trabalha na área de Tech Transactions.

DALTON MARTINS

Professor no curso de Gestão da Informação e no Programa de Pós-graduação em Comunicação PPGCOM (Mestrado) da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e mestrado em Engenharia da Computação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Doutor em Ciências da Informação pela ECA-USP (2009-2012), pesquisa na interface das áreas de Comunicação e Informação, Inteligência Coletiva e aplicações de Ciência de Dados (aprendizagem de máquina e mineração de dados) em problemas envolvendo políticas públicas, mídia e participação social

DANIEL DE PAULA PEREIRA

Advogado no escritório Serpa Pinto e Fairbanks Advogados. Pesquisador do NUREP: Núcleo de Pesquisa em Direitos Fundamentais, Relações Privadas e Política Públicas (ITR/UFRRJ) e do INCT Proprietas.

EWOUT TER HAAR

Ewout ter Haar é físico formado pela Universidade de Leiden, Holanda. Trabalha desde 2006 com tecnologia educacional e é o responsável para o principal sistema de apoio online às disciplinas da USP.

FERNANDA SCOVINO

Diretora de Criação no Laboratório de Inovação em Políticas Públicas (LAB.ipp). Bolsista na graduação de Matemática Aplicada pela FGV (EMAp/FGV), trabalhou como analista de dados no projeto Congresso em Números do Centro de Tecnologia e Sociedade (CTS-FGV).

FLÁVIA ROSA

Doutora em Cultura e Sociedade, pelo Programa Multidisciplinar do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora associada IV da UFBA e diretora da Editora da UFBA desde 1997. Foi responsável pela implantação do Repositório Institucional da UFBA e representa a Universidade no comitê gestor do SciELO Livros. Tem experiência na área de comunicação, com ênfase em editoração. Diretora de Comunicação da Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU).

GABRIELA AUGUSTO

Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, integrou a segunda turma da Escola de Governança da Internet no Brasil (EGI.br) e a turma de 2017 da South School on Internet Governance (SSIG). É mulher Trans e pesquisadora nas áreas de Diversidade e Inovação, tendo desenvolvido projetos como: Escola Blackman (escola de idiomas que, por meio da educação aberta, busca combater desigualdades e vieses); Transcendemos (consultoria em Diversidade que pretende tornar empresas e organizações mais inclusivas) e Empoderio (curso de capacitação profissional para população LGBT+).

JAMILA VENTURINI

Jamila Venturini é jornalista e mestranda em Ciências Sociais com foco em Educação na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso Argentina). En-

tre 2014 e 2017, integrou o Centro de Tecnologia e Sociedade da FGV Direito Rio (CTS/FGV), onde liderou projetos em temas relacionados à governança da Internet, vigilância e privacidade. Foi Google Policy Fellow na organização internacional Access Now e, desde 2014, é membro do grupo de especialistas da pesquisa TIC Educação, realizada anualmente pelo CETIC.br. É autora dos livros “Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o campo, os recursos e sua apropriação em sala de aula” e “Terms of Service & Human Rights: an analysis of online platform contracts”. É membro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Vigilância, Tecnologia e Sociedade (Lavits) e do Coletivo Intervezes.

JHESSICA REIA

Andrew W. Mellon Postdoctoral Researcher, Department of Art History and Communication Studies, McGill University. Doutora e Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com período como Graduate Research Trainee na McGill University. Bacharel em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo. Trabalhou como Professora e Líder de Projetos do Centro de Tecnologia e Sociedade da Fundação Getúlio Vargas (CTS-FGV) entre 2011 e 2019. Foi pesquisadora visitante no McGill Institute for the Study of Canada (2015-2016) e pesquisadora associada do Núcleo de Estudos e Projetos em Comunicação da UFRJ (2011-2017). Também atua como pesquisadora da Quebec English-Speaking Communities Research Network (Concordia University) e do Street Music Research Group (Monash University). Coordenou diversos projetos de pesquisa e seu trabalho aparece em publicações como “Mapping Digital Media Brazil” (OSF, 2013), “Horizonte Presente: Debates em tecnologia e sociedade” (Letramento, 2018) e “Shadow Libraries: Access to Knowledge in Global Higher Education” (MIT Press, 2018).

JOE KARAGANIS

Vice presidente da The American Assembly at Columbia University em Nova Iorque. Atualmente é o Diretor do Open Syllabus Project (um projeto de datamining de ementas do ensino superior). Foi o organizador do livro “Shadow Libraries: Access to Knowledge in Global Higher Education”, publicado pela MIT Press em 2018.

JOSÉ MURILO

Psicólogo. Especialista em projetos de internet no governo, Websites Institucionais no Min. Administração Federal e Reforma do Estado (1997-99), Informação e Difusão Científica no Min. da Ciência e Tecnologia (1999-2003), Informações

Estratégicas e Cultura Digital no Min. da Cultura (2003-2016), e Arquitetura da Informação Museal no Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM (2016-). Coordenou os projetos CTJovem (2001-2003) e CulturaDigital.BR (2009-2016), e foi editor de lusofonia do projeto Global Voices Online (2006-2009), do Berkman Center de Harvard. Promove a reflexão do ambiente digital como ecossistema, em Ecologia Digital.

JOSÉ VAZ DE SOUZA FILHO

Graduado em cinema pela Universidade Federal Fluminense. Servidor público federal da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental desde 2000, exerceu diversas atividades no Ministério da Cultura, Fundação Casa de Rui Barbosa e Agência Nacional de Cinema. Atualmente é mestrando em Ciência Política no Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

KAIZÔ IWAKAMI BELTRÃO

Possui graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

MARCOS ALVES DE SOUZA

Bacharel em Ciências Sociais e mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Servidor público federal da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental desde 2002, Trabalhou na área de direitos autorais no Ministério da Cultura entre 2004 e 2016 , com exceção do biênio 2011-212, quando trabalhou no Ministério da Justiça e no CADE.

MARCOS GALINDO

Marcos Galindo (Garanhuns 1962) é graduado em Biblioteconomia (1984), mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutor em História pelo Departamento de Línguas e Cultura da América Latina da Leiden

University, Países Baixos (2004). É Professor do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Coordenador científico do Laboratório de Tecnologia do Conhecimento - Liber onde desenvolve os projetos Rede Memorial de Pernambuco e Preservação da memória digital: um panorama brasileiro. Atualmente é Coordenador de Memória Digital da Pró-Reitoria de Comunicação da UFPE.

MARIANA GIORGETTI VALENTE

Doutora e mestre em Sociologia Jurídica pela Faculdade de Direito da USP. Especialista em propriedade intelectual pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (2011). Foi pesquisadora visitante na Universidade da Califórnia, Berkeley (2016-2017), coordenou o Núcleo de Direito, Internet e Sociedade (NDIS-USP, 2015-2016), e foi pesquisadora e professora da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (Direito Rio, 2013-2014). Desde 2008, é membra do Núcleo Direito e Democracia do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (NDD-Cebrap), pelo qual foi coautora de pesquisas do programa Pensando o Direito (SAL-MJ), em direitos das mulheres, processo legislativo e propriedade intelectual. Foi coordenadora jurídica do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP, 2010-2012), e coordenou o grupo Direitos Autorais do GT Arquivos de Museus e Pesquisa (Capes, 2011-2017). Co-autora dos livros “Da Rádio ao Streaming: ECAD, direito autoral e música no Brasil” (Azougue, 2016), e “Manual de Direito Autoral para Museus, Arquivos e Bibliotecas” (FGV, 2017).

MIGUEL SAID VIEIRA

Doutor em Educação, bacharel em Editoração e bacharel em Filosofia (USP); e especialista em Gestão da Propriedade Intelectual (convênio UBV / SAPI / OCPI). Professor adjunto da UFABC, atuando no Núcleo de Tecnologias Educacionais e nos bacharelados em Políticas Públicas e Ciências e Humanidades. Atuou na área editorial (entre outros, na série de Elio Gaspari sobre a ditadura). Atualmente, pesquisa temas como bens comuns, mercantilização e recursos educacionais abertos. Suas publicações podem ser encontradas em <https://impropriedades.wordpress.com>.

MILENA PIRACCINI DUCHIADE

Médica (UFRJ, 1977), Especialista em Saúde Pública (ENSP-Fiocruz, 1983), Mestre em Epidemiologia (ENSP-Fiocruz, 1991), MBA em Gestão Empresarial (Coppead-UFRJ, 2005). Entre 1997 e 2016, foi livreira e gerente na Livraria Leon-

ardo da Vinci, no Rio de Janeiro, empresa fundada pelos seus pais. Nesse período, participou ativamente das entidades de classe, como a Associação Estadual de Livrarias do Rio de Janeiro (AEL-RJ) e a Associação Nacional de Livrarias (ANL). Participou de diversos estudos e pesquisas sobre o mercado editorial e livreiro nacional, bem como sobre os hábitos de leitura. As referências encontram-se no currículo Lattes. Atualmente, trabalha como consultora independente, tradutora e intérprete de francês.

PEDRO AUGUSTO PEREIRA FRANCISCO

Pesquisador Sênior no Instituto Igarapé. Doutorando em Antropologia Cultural na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um Mestrado em Antropologia Cultural e é graduado em Direito. Atuou como Líder de Projetos e Pesquisador no Centro de Tecnologia e Sociedade da Escola de Direito da FGV, no Rio de Janeiro, entre 2009 e 2018. Suas pesquisas estão em uma intersecção entre a Antropologia da Ciência e Tecnologia, a Antropologia Econômica e a Antropologia Política. Seus principais interesses de pesquisa são segurança nacional, privacidade e vigilância, bem como propriedade intelectual e pirataria. Pedro também atua como advogado, trabalhando em um escritório voltado para os temas de produção cultural, propriedade intelectual e tecnologia.

PEDRO MIZUKAMI

Diretor de Pesquisa do CNTR. Mestre em Direito Constitucional pela PUC-SP.

SAMUEL BARICHELLO CONCEIÇÃO

Bacharel e mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Servidor público federal da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental desde 1997. Trabalhou no saudoso Ministério da Cultura entre 1997 e 2016 nas áreas do audiovisual e direitos autorais.

SUELI MARA S. P. FERREIRA

Professora Titular da USP, onde também concluiu mestrado e doutorado em Ciências da Comunicação, tendo feito parte de seus estudos na Syracuse University e na Vanderbilt University. Docente e orientadora de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da mesma Universidade. Também é professora no programa de bacharelado em biblioteconomia desde 1994. Sua principal área de pesquisa é a comunicação científica, especialmente o acesso aberto envolvendo tópicos de revistas científicas e repositórios institucionais. Membro ativo em muitas organizações, como: Coordenadora da Comissão Bra-

sileira de Direitos Autorais e Acesso Aberto da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Associados (FEBAB, desde 2016). Parecerista e avaliadora da FAPESP e do CNPq no Brasil (desde 2005). Presidente do Comitê Permanente da Seção para América Latina e Caribe da IFLA (IFLA LAC (2015-2017). Presidente da Divisão V Regional da IFLA (2017-2019), entre outros.

SUSANE BARROS

Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ciência da Informação pela UFBA. Na pesquisa, atua principalmente em temas relacionados à economia política do livro, indústria editorial, políticas para livro e leitura e comunicação científica, tendo publicado diversos artigos e capítulos de livros. É coordenadora editorial da Editora da UFBA e consultora em tecnologia da informação pela Nexodoc. Membro do Grupo Gestor do Portal de Periódicos da UFBA.

TEL AMIEL

Tel Amiel é professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Universidade de Brasília. Foi coordenador da Cátedra UNESCO em Educação Aberta (NIED/Unicamp, 2014-2018), professor visitante na Utah State University, e visiting fellow na Stanford University e University of Wollongong. Conduz pesquisas relacionadas ao ensino público e formação docente, na inserção entre educação aberta, tecnologia educacional e melhoria escolar.

TIAGO C. SOARES

Doutorando em História Econômica na Universidade de São Paulo, é colaborador da Cátedra Unesco em Educação a Distância e da Rede Latino Americana de Estudos sobre Vigilância, Tecnologia e Sociedade (Lavits). Pesquisador e ativista, seu trabalho acompanha o debate histórico e conjuntural sobre economia política, tecnologia e sociedade. Nas últimas décadas, esteve envolvido em projetos junto a instituições como o Fórum Social Mundial, o Fórum Internacional de Software Livre, a Open Knowledge Foundation Brasil, e a Cátedra Unesco em Educação Aberta, entre outros.

