

UNIVERSIDADE ABERTA



Autenticidade na rede: estudo da identidade digital

Mário Sérgio Azenha Lagoa

Mestrado em Pedagogia do e-learning

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Autenticidade na rede: estudo da identidade digital

Mário Sérgio Azenha Lagoa

Mestrado em Pedagogia do e-learning

Dissertação de Mestrado orientada pelo Professor Doutor António Teixeira

2016

Resumo

Vivemos um tempo de mudança de paradigmas na educação. O advento da sociedade em rede nesta Era Digital está a transformar profundamente a sociedade e a educação. De um ensino industrial e de cariz comportamentalista, assistimos hoje à emergência de um ensino pós-industrial e de índole construtivista. A distinção entre o ensino presencial e o ensino *online* é cada vez menor, requerendo o desenvolvimento de competências digitais por parte de professores e alunos. Torna-se necessária a construção de uma identidade digital que não é apenas uma identificação do estudante, mas é a sua marca digital enquanto cidadão.

Palavras-chave: sociedade em rede; identidade digital; avaliação; autenticidade; educação *online*; integridade académica; responsabilidade.

Abstract

We live a time of paradigm shift in education. The advent of the network society in this Digital Age is profoundly transform society and education. From an industrial and behavioral oriented education, today we are witnessing the emergence of a post-industrial education and constructivist nature. The distinction between classroom *learning* and *online* education is dwindling, requiring the development of digital skills by teachers and students. It is necessary to build a digital identity that is not only a student ID, but it's your digital brand as a citizen.

Keywords: network society; digital identity; assessment; authenticity; online education; academic integrity; responsibility.

Dedicatória

À memória de minha Mãe.

Agradecimentos

À minha esposa e aos meus filhos, meus queridos companheiros desta longa viagem.

Ao meu Orientador, Professor Doutor António Moreira Teixeira, pela sua imensa sabedoria e inquebrantável paciência ao longo desta aventura.

À Coordenadora do MPeL, Professora Doutora Lina Morgado, pelo inexcelável apoio nos dias difíceis.

Índice

Resumo	IV
Abstract	V
Dedicatória.....	VI
Agradecimentos.....	VII
Introdução	1
Capítulo 1 – A mudança de paradigma	9
1.1 A Mudança.....	10
1.2 A Sociedade	11
1.3 Educação.....	20
Capítulo 2 – Identidade: eu e os outros	31
2.1 Identidade.....	36
2.2 Eu	46
2.3 O outro: identidade e alteridade, indivíduo e sociedade.....	48
2.4 Identidade digital	51
Capítulo 3 – Implicações da Identidade Digital sobre o Ensino Online	63
3.1 Ensino online	64
3.2 Responsabilidade ética	82
Capítulo 4 – o problema da avaliação <i>online</i>.....	91
4.1 Autenticidade e transparência.....	96
Conclusão	117
Bibliografia.....	121
Anexo 1	131

Índice de figuras

Figura 1- Certificados	72
Figura 2 - Competências digitais docentes	73
Figura 3 - Síntese de Pere Marquès	74
Figura 4- Modelos de avaliação	110

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ALV: Aprendizagem ao longo da vida

EaD: Ensino a Distância

FAPESC: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

GPS: Global Positioning System

IES: Instituições de Ensino Superior

IP: Internet Protocol

Le@D: Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Aberta

LMS: Learning Management Systems

MOOC: Massive Open Online Course

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEM: Perguntas de Escolha Múltipla

PIN: Personal Identification Number

PLE: Personal Learning Environment

SSK: Scientific Sociology Knowledge

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

TV: Televisão

Introdução

Qual a importância da identidade digital no ensino *online*?

O ensino *online* e a importância da identidade digital parecem ser assuntos já bastante debatidos e aprofundados. No entanto, somos hoje confrontados com uma mudança de paradigmas: da avaliação de conhecimentos passamos à avaliação de competências; simultaneamente, assistimos a uma profunda mudança na estrutura da sociedade, com o advento da Sociedade em Rede, o que terá necessariamente implicações sobre a educação: especificamente no ensino *online*, como proceder a essa avaliação de competências em cursos *e-learning*? E de que forma a identidade digital se relaciona com os modelos pedagógicos do ensino *online*? Quais as consequências pessoais e cívicas da existência de uma identidade digital? Que papel se espera de instituições, professores e alunos numa Sociedade em Rede?

No âmbito desta complexa discussão, o objetivo desta dissertação será o de clarificar a importância da identidade digital no ensino *online*, contribuindo para o esclarecimento das outras questões que são subsidiárias desta.

São vários os motivos que justificam a importância e pertinência deste problema.

A emergência da Sociedade em Rede e o esbatimento das fronteiras entre o ensino presencial e o ensino a distância, com o surgimento do ensino *online* entendido nas suas diversas dimensões (como *e-learning*, *b-learning*, *m-learning* ou, em sentido mais lato, enquanto extensão virtual do ensino presencial) recolocam questões que estão relacionadas com o ensino *online*, a integridade académica, a credibilidade das instituições, a privacidade e a segurança *online*, a autenticidade, as concepções de educação e avaliação, as competências digitais de alunos e professores e a responsabilidade ética dos indivíduos (professores e alunos) e das instituições.

O tema é relevante, sendo objeto de reflexão e debate em várias instituições de ensino, o que demonstra a sua atualidade e pertinência. O projeto europeu ECO *E-learning*¹, no qual está inserida a Universidade Aberta, lançou recentemente um MOOC (Massive Open *Online* Course) dedicado às “Competências Digitais para Professores”. Em 2013 realizou-se o CATES, I Conferência sobre Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior. Sequencialmente, o LE@D, Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Aberta, publicou um primeiro e-book sobre a relação entre avaliação e tecnologias. Ida Brandão, no referido *e-book*, refere que

"A Comissão Europeia publicou em finais de 2012 a comunicação "Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados", em que dá relevo às competências transversais, tais como a capacidade de pensar de forma crítica, de tomar a iniciativa, de resolver problemas e de trabalhar em colaboração, que habilitam as pessoas para percursos profissionais diversificados e imprevisíveis, presentes e futuros.

Para avaliar este tipo de competências não se pode persistir nos modelos de avaliação correntes, como é referido no relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010".

(Brandão, 2015)

Mas, acrescenta,

“No entanto, quase todos os métodos de avaliação actuais se centram nos conhecimentos e na memorização, não contemplando em suficiente medida a dimensão fundamental das competências essenciais a saber, aptidões e atitudes. Também a avaliação de competências essenciais transversais e a avaliação no contexto interdisciplinar se afiguram particularmente difíceis. Convém analisar de forma mais aprofundada e explorar a experiência dos países que optaram por metodologias complementares, como avaliações interpares, carteiras de conhecimentos, planos de aprendizagem individual e/ou de avaliação escolar e avaliação com base em trabalhos de projeto.”

(Brandão, 2015)

Portanto, estamos em plena mudança de paradigma. A avaliação centrada nos conhecimentos e na memorização parecem hoje insuficientes para as demandas do século XXI, colocando em causa velhos modelos pedagógicos comportamentalistas. Surgiram novas tecnologias que transformam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e colocam o estudante perante a necessidade de construir uma identidade digital. Brandão (2015) realça que

¹ ECO Elearning, Communication Open Data, <http://ecolearning.eu/pt-pt/>

“A expansão dos cursos *online* e do recente fenómeno dos MOOC, nalguns casos com milhares de participantes, torna cada vez mais pertinente a utilização de ferramentas para seguir o percurso dos participantes nos vários espaços de comunicação e partilha em que os MOOC decorrem (por exemplo: Google+, Twitter, Googlegroups, Hangout, LMS, etc.).

Mais recentemente têm surgido ferramentas para a análise da aprendizagem (learning analytics), baseados na interpretação dos dados e da pegada digital do participante para avaliar o respetivo progresso de aprendizagem. A combinação de dados de diferentes fontes poderá levantar questões de privacidade e de segurança do participante, mas poderá elevar a avaliação formativa a outro patamar, se for usada como feedback.”

(Brandão, 2015)

Aliás, há quem defenda que a utilização destes dados implica que as próprias instituições de ensino assumam uma responsabilidade ética relativamente aos seus estudantes:

Another identity is one that is established by educational institutions and is not controlled by the student directly. This digital identity, though not explored in-depth in the book, is significant. Students have a digital identity, or ‘learner profile’ associated with him or her, as determined by an institutions’ learning management platform [LMS]. The system records each time a student logs on to the LMS and for how long, links clicked, web pages viewed, time taken on a test etc. The term for this tracking is ‘learning analytics’. Institutions [and companies] that create identities based upon a student’s online behaviours have an ethical responsibility to communicate how data is used, more so when learners are unaware of that an identity is constructed on their behalf.

(Morrison, 2013)

No caso específico da avaliação *online* sempre existiram fortes reservas, sem que exista uma total dissociação quanto à avaliação nos modelos presenciais. Maria João Gomes (2009) refere que

As problemáticas em torno da avaliação são, em termos globais, comuns aos modelos de educação presencial e a distância, nomeadamente quando nos questionamos sobre aspectos fundamentais como: qual deve ser a função da avaliação? Que aspectos devem ser valorizados? Quem deve avaliar quem? Que devemos avaliar? Contudo, os novos contextos de educação a distância em ambientes *online* colocam também um conjunto de questões que lhes são, senão totalmente específicos, pelo menos, particularmente relevantes. No contexto da educação *online*, uma das questões que mais amiúde é colocada prende-se com a dificuldade de verificação da identidade do aluno que pretendemos avaliar *online*: como verificar essa identidade?

(Gomes, 2009)

O problema da verificação da identidade pode ser ultrapassado tecnicamente de forma simples: em regime presencial tal questão supostamente nem sequer se coloca, e nos cursos *online* há a possibilidade de impor a obrigatoriedade de fazer exames presenciais, ainda que não sejam tipicamente cursos em *blended-learning*.

Mesmo no caso dos cursos estritamente em *e-learning* existem vários artifícios técnicos que permitem a identificação do estudante. Obviamente, não é essa a questão. A questão tornou-se pedagógica, e não técnica. Como diz Gomes (2009),

Curiosamente, a resposta à primeira destas questões está associada às respostas das restantes questões formuladas, pois é através do acompanhamento dos processos de aprendizagem, através do conhecimento das motivações, interesses e dificuldades de cada estudante, através da interação frequente com cada um deles que, mesmo num contexto a distância se pode construir uma relação de conhecimento e de construção de um perfil de cada participante de um curso a distância, que nos permita, dentro de certos limites, reconhecer aquelas que são as suas produções.

(Gomes, 2009)

Consequentemente, na avaliação *online* é importante diversificar momentos, fontes e instrumentos de avaliação, pois isso permitirá definir uma identidade digital do estudante que tornará mais fidedigna a sua autenticidade, a salvaguarda da integridade académica e o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade (ou ética da aprendizagem).

Esta questão assume menor relevância em contextos presenciais ou em sistemas mistos (*blended-learning*), nos quais a realização de testes presenciais e o reconhecimento facial se tornam o modo incontornável de atribuição da identidade, sem que, contudo, tais procedimentos resolvam as questões relacionadas com a integridade académica e muito menos contribuam para o desenvolvimento de uma ética da aprendizagem.

O desenvolvimento das tecnologias permitiu tornar obsoletas algumas das práticas anteriores; assim, o reconhecimento facial não exige, hoje, a presença face a face de professor e aluno e existem vários procedimentos biométricos (padrões de digitação no teclado, leitura da íris, reconhecimento automático de fotos do estudante, etc.) que resolvem o problema da verificação da identidade do estudante.

Portanto, estamos no domínio não apenas da identificação/autenticação do estudante *online*, mas da forma como os modelos pedagógicos subjacentes ao ensino *online* condicionam a avaliação e, consequentemente, implicam a construção de uma identidade digital por parte do estudante. Ora, a construção de uma identidade digital tem repercussões sobre a própria cidadania e não apenas sobre a educação, exigindo ferramentas de gestão de identidades *online*;

exigem-se ao professor novas competências digitais que recentrem a sua profissionalidade; e a identidade digital relaciona-se ainda com a questão da privacidade e da integridade académica. Isto demonstra que não estamos na pura dimensão técnica da verificação da identidade do estudante, mas antes na própria definição de ensino, formação, avaliação e exercício da cidadania através dos distintos modelos pedagógicos.

Da mesma forma, como aponta Farnós (2015), é o próprio conceito de cidadania que está em causa, e não a mera identidade pessoal. A construção de uma identidade digital remete-nos instantaneamente para o conceito de cidadania digital, na qual a privacidade dos dados e a segurança *online* não parecem, de modo algum, adquiridos.

Cada vez que nos conectamos, los datos que genera se utiliza para tomar decisiones sobre nosotros. Sitios web, redes sociales, aplicaciones y gobiernos reúnen datos sobre nosotros para decidir cómo tratarnos: ¿qué anuncios o contenidos son adecuados para nosotros, y en qué idioma o formato se comunicaran con nosotros. Los algoritmos que buscan en nuestros datos deciden si te mostrará un anuncio para un par de zapatos o unas vacaciones en el extranjero; si la página aparece en Inglés o chino; si está o no está permitido para ver un video de YouTube.

(Farnós, 2015)

O advento do *Big Data*² levar-nos-ia para outras discussões, de carácter sobretudo sociológico; ainda que não seja objeto deste trabalho, é um tópico que mereceria estudo complementar. A nível educativo, a utilização de *Learning analytics* para potenciar a avaliação *online* é uma possibilidade emergente, mas exige um tratamento aprofundado. Este novo mundo com que nos deparamos não nos é exterior – “The Machine is us”³, afirma-se no vídeo de Michael Wesch; nós próprios somos parte da engrenagem, e não poderemos sair dela. E não se trata apenas da educação: trata-se de uma mudança que é estrutural, societal. A cidadania deixa de ser local, geograficamente determinada, e passa a ser global, porque digital:

² Big Data: grandes conjuntos de informações. O processamento (análise, correlação, estruturação) de gigantescos conjuntos de dados obtidos digitalmente permite encontrar variações, relações, tendências, variáveis, que se revelam úteis em áreas como a meteorologia, a epidemiologia, a economia e a educação. Uma das principais críticas quanto ao processamento desta informação é a privacidade dos utilizadores, que nem sempre parece estar assegurada.

³ Welsch, Michael - The Machine is Us/ing Us (2013). Cf. https://youtu.be/NLIgopyXT_g

A veces es posible utilizar esta información para nuestro propio beneficio. Mediante el uso de una red privada virtual, por ejemplo, es posible enviar nuestros datos a través de otro país, desde donde se puede ver todos los videos o descargar todos los archivos que pueden estar dentro de nuestras preferências. Al hacer esto, se ha modificado de manera efectiva nuestra ALGOZEN: se ve a Internet como si estuviéramos en otro lugar, por lo que te trata como eres. Has cambiado las reglas que se aplican sobre nosotros, porque la ley es diferente en diferentes lugares, para las personas con diferentes ciudadanías.⁴

(Farnós, 2015)

Também Paulo Tong (2002) demonstra a importância de uma identidade digital (ou virtual?), da qual se constroem múltiplas outras identidades, falsas ou *alter egos*, mas sob a qual impende a perda de privacidade e a necessidade de uma segunda alfabetização: a alfabetização digital.

O impacto dessa tecnologia é amplo e intenso, devendo afetar cada aspecto da vida com profundo efeito transformador. O uso de computadores torna-se uma segunda alfabetização, levando a uma mudança radical no perfil dos empregos e funções econômicas e na percepção da cultura. Mecanismos legais locais se tornam impotentes diante de uma rede mundial. Vários outros aspectos culturais, políticos, econômicos e legais são apontados.

(Tong, 2002)

Estamos, portanto, perante um problema complexo: qual a importância de uma identidade digital no ensino *online*? Basicamente poderemos considerar duas posições que dão resposta a este problema: a comportamentalista e a construtivista. Como veremos, se aplicadas ao ensino *online* a primeira relega a identidade para um formalismo meramente técnico; por seu lado, a abordagem construtivista transforma a identidade no cerne da aprendizagem. Defenderemos a perspectiva construtivista sem descurar uma análise crítica dessa mesma teoria.

Como foi já referido, o problema da identidade do estudante não é um problema meramente procedimental, como ingenuamente se poderia supor, mas sobretudo pedagógico: ao escolher uma destas abordagens estamos implicitamente a escolher um modelo de ensino, de avaliação e a determinar que tipo de identidade digital pretendemos do estudante.

⁴ A expressão ALGOZEN resulta da junção das palavras *algorithm* + *citizen*.

A relação da identidade digital com a educação foi igualmente objeto de análise por parte da OCDE. Num relatório sobre gestão da Identidade Digital, de 2011⁵, salientava-se que

IdM⁶ also opens up opportunities in the area of education. The distributed nature of education and research means that resources are commonly scattered across different institutions around the world. Distance education and collaborative e-learning may require the establishment of authenticated relationships between students, institutions, and sometimes parents and guardians. IdM can help to address the problem of managing identities throughout a person's educational life-cycle, as well as multiple interactions with both educational systems and educational officers, within and across establishments.

(OECD, 2011)

De igual modo, Gomes (2012) considera que

O novo cenário educativo resultante da construção do Espaço Europeu da Educação Superior (EEES) permite a mobilidade dos estudantes e a compatibilidade dos graus académicos/títulos universitários. Entre outros, este cenário tem como objetivos a capacitação de profissionais e cidadãos que, para além da apropriação de conhecimento técnico-científico, devem desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam enfrentar com sucesso situações complexas no exercício das suas profissões. Neste contexto, privilegiam-se competências gerais que todos devem desenvolver numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, e a sua respetiva avaliação. Especificamente, advoga-se o desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho em equipa, a capacidade de planificar, as capacidades de comunicação, de pesquisa e processamento de informação, de análise e síntese e de usar ferramentas tecnológicas. Numa perspetiva holística e abrangente, o projeto destaca três categorias de competências-chave (OCDE, 2002): agir autonomamente, relacionada com a autonomia e identidade, utilizar ferramentas físicas e socioculturais interativamente e funcionar em grupos socialmente heterogéneos.

(Gomes, 2012)

Não espanta, pois, que no II Congresso Internacional TIC e Educação Susana Lemos e Neuza Pedro afirmassem que⁷

Em Portugal, a oferta formativa existente para o desenvolvimento de competências digitais dos docentes do ensino superior é ainda reduzida, desorganizada e pouco diversificada, o que contribui como fator restritivo à capacitação docente para a utilização das tecnologias no ensino e se traduz num reduzido nível de confiança na sua integração na atividade docente, sendo tal facto evidenciado pelos próprios estudantes (...). Neste contexto, reconhece-se a necessidade de se produzir conhecimento sistematizado sobre a preponderância das TIC nas atividades de docência no ensino superior, de conhecer as reais competências digitais deste

⁵ F. <http://www.oecd.org/sti/ieconomy/49338380.pdf>

⁶ *Identity Management*. Tradução livre do autor: [sistemas de] gestão de identidade.

⁷ Cf. <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/download/18900>

público e as suas necessidades de formação, procurando que este processo de diagnóstico se revele um alicerce na mobilização de orientações para o desenho de intervenções de desenvolvimento que combatam atrasos atuais e sobretudo futuros."

(Lemos, 2012)

Capítulo 1 – A mudança de paradigma

1.1 A Mudança

A sociedade mudou, e com ela a educação. Vivemos verdadeiramente tempos de mudança, e uma das suas principais causas é a evolução dos meios de comunicação. O ritmo de transformação tem sido progressivamente mais intenso: a invenção e a difusão da Imprensa deram-se apenas no século XV, após a invenção de Gutenberg. Tratou-se de uma revolução socialmente tão importante que se popularizou a expressão “Galáxia Gutenberg”: a invenção e difusão da imprensa permitiram o acesso à informação de milhares ou milhões de pessoas, pondo fim ao tradicional elitismo do conhecimento. Informação e conhecimento democratizaram-se: surgiram os primeiros livros (os incunábulo), os primeiros folhetos e jornais informativos.

No século XX essa evolução sofreu uma aceleração fantástica. Na década de 20 surgiu o rádio; nos anos 40, a televisão; logo a seguir os primeiros computadores e na última década do mesmo século a *Internet* vulgarizou-se, tornando-se acessível a grande parte da população. Multiplicaram-se os meios de difusão, transmissão e armazenamento de informação: *diskettes*, discos compactos, satélites, comunicação por cabo, telefone, telemóvel, *wireless*, *bluetooth*. Os meios de comunicação social tornaram-se meios de comunicação de massas.

A invenção da imprensa permitiu uma maior democratização no acesso à informação e ao conhecimento, mas o acesso à *Internet* lança novos desafios, à escala global, para a sociedade em geral mas, de uma forma muito particular, para a educação.

Surgem várias questões que importa esclarecer. Por um lado, do ponto de vista social, questiona-se se a quantidade de informação de que dispomos hoje não conduzirá à sua irrelevância. Como garantir que a informação disponível tem qualidade? “Informação” equivale a “Conhecimento”? Que critérios usar para destringir o bom do mau? Como evitar que esta quantidade de informação não conduza à manipulação da opinião pública através da repetição sistemática de uma mesma falsidade? Já tivemos o exemplo, na História recente, da repetição de falsidades que permitiram manipular a opinião pública até se conseguir justificar

politicamente uma guerra evitável. Por outro lado, do ponto de vista educativo, questiona-se se os modelos pedagógicos existentes são adequados a estas transformações sociais. Haverá alguma forma de convergência entre o ensino presencial e o ensino a distância? Quais as novas competências exigíveis a alunos, professores e cidadãos?

1.2 A Sociedade

A emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) já permite que possam ser instituídas novas formas de relação dos cidadãos entre si, mas também das instituições do Estado com toda a população. A Globalização produziu um conjunto de “mudanças no paradigma organizativo das sociedades contemporâneas” (Alves, 2004) sendo o mais marcante a interação em rede. Os humanos já não estão ligados meramente através de formas de comunicação unidirecionais ou bidirecionais, como a televisão ou o telefone, mas através de tecnologias multidirecionais, cujo exemplo evidente é a *Internet*, o que faz com que a comunicação já não se extinga no “um-para-um” nem no “um-para-muitos”, pois tornou-se ubíqua e omnipresente, a ponto de podermos considerar que estamos perante uma “Sociedade em Rede”.

Instaura-se assim um novo paradigma que tem como elementos centrais as noções de informação e conhecimento. Aos indivíduos, cidadãos, é atribuída uma maior responsabilidade individual perante a gestão que devem fazer da sua carreira profissional: existem novas profissões, com destaque para a possibilidade de algumas serem desenvolvidas em regime de teletrabalho, mas torna-se necessário adquirir novas competências continuamente ao longo da vida, como veremos quando abordarmos a emergência do *e-learning* no Capítulo 3; simultaneamente, é requerido que cada cidadão tenha um apurado sentido ético na sua vivência em comunidade, pois as formas de interação tornaram-se globais; exige-se o apuramento do pensamento crítico, tornado competência fundamental numa Sociedade da Informação.

A Sociedade em Rede torna possível a existência de formas de governação eletrónica, que segundo Alves (2004) apresenta ganhos de eficiência e de eficácia, e permite prestar vários serviços públicos, reduzindo a burocracia. Mas esta mesma

governança eletrónica também apresenta problemas, sobretudo a vulnerabilidade dos sistemas informáticos, sujeitos a ataques que colocam em causa a segurança e a privacidade dos cidadãos. Por fim, outro dos problemas identificados na Sociedade em rede é a potenciação da infoexclusão:

Perante a Sociedade de Informação, o próprio conceito de cidadania está em evolução, enfrentando um conjunto de desafios que exigem a sua redefinição. Problemáticas como a exclusão digital, a segurança, a privacidade e o impacto cultural da Sociedade de Informação são centrais para a compreensão das mudanças estruturais em curso."

(Alves, 2004)

Um dos mais importantes pensadores da Sociedade em Rede é Pierre Lévy, que alerta para os riscos da infoexclusão. Aqueles que, por qualquer motivo, não participam nesta radical transformação social, tendem a rapidamente ser excluídos do modo de funcionamento próprio da Sociedade em Rede. Por isso, afirma Lévy, "a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para todos aqueles que dela não participam (...) e um remédio para aqueles que mergulham nos seus turbilhões e conseguem controlar a sua própria deriva". Podemos afirmar que se assiste ao surgimento de uma nova forma de analfabetismo: a iliteracia digital. As desigualdades sociais e culturais do mundo real são transpostas para a Galáxia Digital, senão mesmo ampliadas. O domínio de competências informáticas e intelectuais acentua ainda mais a fratura entre os cidadãos da Sociedade da Informação e os analfabetos digitais. Geracionalmente, há um contraste visível: os filhos distanciam-se dos pais na exata medida em que a socialização passa a ser feita também nas redes digitais – no *e-mail*, nos *chats* e fóruns, no *Facebook*, no *Instagram*, nos blogues, na *Internet*.

Efetivamente, não se pode concluir que a Globalização consiste num mero processo de transformação tecnológica ou que a Sociedade em Rede se estabelece naturalmente, por força da evolução económica ou comunicacional. O essencial são as pessoas – o “*peopleware*”⁸ - , e não apenas o “*software*” ou o “*hardware*”.

⁸ “*Peopleware*” é um termo referente àqueles que trabalham diretamente com as TIC. Com a vulgarização crescente das tecnologias de informação e comunicação, as competências profissionais e produtivas de cada indivíduo são generalizadas a toda a população, pelo que se torna fundamental o desenvolvimento

Através da análise que realizámos neste capítulo à temática do governo eletrónico, resulta claro que as TIC não são uma solução milagrosa que permite a superação instantânea dos muitos problemas do aparelho de Estado e da Administração Pública. Um dos erros mais comuns nesta área é conceber o governo eletrónico como um projeto meramente tecnológico. Como já se demonstrou, os elementos fundamentais são a cultura e as pessoas. Sem um adequado contexto cultural e o empenho das pessoas envolvidas nenhuma tecnologia, por mais avançada que seja, poderá produzir bons resultados.

(Alves, 2004)

A exclusão digital é um problema novo. O exercício da cidadania digital implica uma condição *sine qua non*: o acesso às TIC. Apesar da tendência percebida do barateamento dos produtos tecnológicos, para grande parte da população, sobretudo em países menos desenvolvidos, os equipamentos informáticos ainda são uma realidade distante. Também para os indivíduos com necessidades especiais, como os invisuais e os deficientes motores, é necessário garantir a inclusão digital, o que muitas vezes só é possível com o desenvolvimento de tecnologias muito específicas. Note-se que não ser portador de deficiência e dispor de capacidade financeira para adquirir produtos tecnológicos são condições imprescindíveis mas que não garantem, por si só, a literacia digital, entendida como capacidade para utilizar adequadamente as ferramentas digitais, pelo que é necessário dotar os cidadãos com as necessárias competências digitais ao longo da vida. Deste ponto de vista, o *e-learning* surge como alternativa válida para os planos de formação e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV):

A nível da implementação do *e-learning* no sistema educacional, alguns Estados-membros têm conhecido progressos notáveis na literacia digital mas, no seu conjunto, a União Europeia continua a apresentar assimetrias internas muito significativas a este respeito (os países que apresentam piores níveis de literacia digital são Bélgica, Itália, Espanha, França, Grécia e Portugal). A participação em programas de formação laboral com recurso ao *e-learning* é mais alta do que o esperado (note-se no entanto que Grécia e Portugal apresentam resultados bastante inferiores à média também a este nível).

(Alves, 2004)

Quanto à privacidade, o principal problema coloca-se quanto às tecnologias biométricas. Por um lado, estas tecnologias garantem maior segurança nas

profissional, de nada bastando a disponibilização avulsa de *software* ou *hardware* se os funcionários não tiverem a formação adequada.

transações efetuadas através da *Internet*, impedindo o roubo de identidade; e são proveitosas na medida em que facilitam diagnósticos e tratamentos médicos. Por outro lado, eventuais abusos na gestão deste tipo de dados, como pode acontecer com as companhias de seguros, colocam em causa a privacidade dos cidadãos e obrigam à criação de legislação adequada para sua salvaguarda.

Existem várias vozes críticas quanto a esta evolução social, ainda que não a rejeitem totalmente. É o caso de Castells (2007), que na sua obra “Sociedade em Rede” introduz o conceito de “capitalismo informacional”. Castells sublinha que a revolução tecnológica em curso tenderá a criar padrões distintos de desenvolvimento, com um eventual aprofundamento das desigualdades sociais por força das diferentes possibilidades de acesso à rede, isto é, ao conhecimento.

Evgeny Morozov tem uma perspetiva bastante mais pessimista sobre a atual situação. Num artigo publicado no New York Times (*The perils of perfection*, New York Times, 2 de março de 2013⁹), afirma que a relação homem-máquina assume atualmente um carácter polémico. E apresenta alguns exemplos:

- LivesOn¹⁰ é um serviço que atribui uma identidade, algorítmica, a qualquer cidadão com um perfil no *Twitter* e promete transcender a sua própria morte física continuando a gerar *tweets* mesmo depois de o cidadão falecer. O objetivo é fazer de nós sobre-humanos. Nesta guerra da tecnologia às imperfeições e obsolescências do corpo, também as paisagens naturais podem ser alteradas: no Japão, um grupo de investigadores utiliza um iPhone, um projetor, um GPS e um sensor de movimento Kinekt para acrescentar objetos novos às paisagens mais inhóspitas ou desagradáveis, melhorando a experiência de viagem dos passageiros de comboio.
- Seesaw é uma aplicação para telemóvel que permite fazer uma rápida sondagem entre os nossos amigos para saber do que mais gostam. Se queremos fazer uma determinada compra, cerveja ou sapatos, por exemplo, podemos rapidamente questionar os nossos amigos para saber

⁹ Cf. http://www.nytimes.com/2013/03/03/opinion/sunday/the-perils-of-perfection.html?_r=0

¹⁰ Acessível em <http://liveson.org/connect.php>

quais são as suas preferências e assim obter ajuda para fazer as melhores opções - isto é, as opções que agradam a eles.

- A futurista Ayesha Khanna¹¹ descreveu a forma como umas lentes de contacto inteligentes poderiam melhorar a nossa qualidade de vida, fazendo desaparecer aquilo que não é agradável, ou não nos é conveniente. A proposta é polémica: tais lentes poderiam fazer desaparecer os sem-abrigo da nossa vista, tornando mais agradáveis as nossas vidas. Claro que isto não eliminaria a pobreza, nem impediria a existência de mendigos, mas Ayesha Khanna não vê nisso qualquer problema, aponta Morozov.

A relação Homem-Máquina sempre foi complexa. Hoje, “nós somos a máquina”, como diria Michael Welsch¹². Mas até que ponto essa nova relação não significa uma devassa da privacidade, uma forma de autoalienação na qual toda a responsabilidade moral e intimidade individual chega a ser renegada pelo próprio sujeito, num movimento de quase auto-despersonalização, como se cada um se despojasse de si próprio, da sua individualidade, da sua identidade?

O problema desse “*Internet-centrismo*”, como Morozov o chama, é que seus defensores transferem para a “*Internet*”, esse novo fantasma na máquina, “a deliberação moral e o comportamento ético” que cabem exclusivamente a seres humanos. As redes sociais e as câmeras espalhadas por toda parte já “constituem um monitoramento sem precedentes de nossas vidas”. Não se perde apenas a privacidade. Morozov dá o exemplo dos aparelhos de “automonitoramento”, que permitem aos indivíduos manter-se a par de seus sinais vitais. “Poderiam as companhias de seguro premiar aqueles que põem esses dados à disposição e penalizar os que não o fazem?” Morozov chama essa técnica específica da engenharia social de “joguificação” (em inglês, “gamification”).

(Cavalari, 2013)

Na verdade, muitos são aqueles que manifestam algum deslumbramento face às novas aplicações que diariamente vão surgindo. Milhões de pessoas utilizam o Runtastic¹³, uma das muitas aplicações que permitem monitorizar a atividade física do utilizador, com informações que são relevantes para ele próprio, tais como

¹¹ Cf. <http://www.ayeshakhanna.com/>

¹² Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0EOE>

¹³ Cf. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.runtastic.android>

mostrar o número de quilómetros percorridos, as calorias consumidas, a altitude, a velocidade, o vento e até partilhar nas redes sociais o desempenho individual, com mapas ilustrativos que assinalam os locais exatos do percurso efetuado. O reforço positivo deste comportamento é um "like" no *facebook*.

Premiar comportamentos é algo bem aceito por usuários de plataformas de jogos eletrônicos e perigosamente semelhante à premiação, sempre vazia, de operários e mineiros que ultrapassavam suas cotas de produção no mundo comunista. Esses jogos solapam as decisões morais e podem levar as pessoas a fazer as coisas certas – como economizar recursos naturais ou cuidar da saúde – em troca de prêmios. Com isso, abrem mão de pensar sobre seu valor intrínseco. Pensar, afinal, é algo confiado à "Internet". Aos velhos seres humanos, apenas corresponde agir conforme o programado. "O psicólogo B.F. Skinner (que tentava entender o comportamento humano condicionando ratos no laboratório) é o verdadeiro santo padroeiro da Internet", diz Morozov.

(Cavallari, 2013)

De que forma a *Internet* está a alterar a nossa própria forma de ser? Nicholas Carr, à semelhança de Morozov, diz que a *Internet* nos está a tornar estúpidos. Num artigo publicado no jornal *The Telegraph*¹⁴, em 2010, afirma que a *Internet*, com as suas constantes interrupções e diversões, nos faz pensar de forma superficial. Umberto Eco afirma que a *Internet* é "perigosa para o ignorante e útil para o sábio"¹⁵. E Zapata-Rós alerta que a *Internet* pode levar ao crescimento da ignorância¹⁶. Afinal, até onde nos pode levar a tecnologia?

Alguns outros autores são verdadeiros entusiastas das novas tecnologias e da relação Homem-Máquina. O Solucionismo é uma corrente que visa resolver os problemas da humanidade com recurso à tecnologia. Aparentemente, os objetivos são genericamente bondosos, mas mesmo neste caso Evgeny Morozov critica os caminhos trilhados, pois nem sempre o Homem parece sair beneficiado. Por exemplo, as companhias de seguros poderiam utilizar câmaras de filmar a bordo dos automóveis conduzidos pelos seus segurados, equipando-os com sensores que permitissem descobrir padrões de comportamento ao volante. Os melhores condutores veriam o prémio do seguro aligeirado, enquanto os maus condutores

¹⁴ Disponível em <http://www.telegraph.co.uk/technology/Internet/7967894/How-the-Internet-is-making-us-stupid.html>

¹⁵ Disponível em <http://www.leioeu.com.br/2014/02/a-Internet-e-perigosa-para-o-ignorante.html?m=1>

¹⁶ Disponível em <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/eks201516169102/12985>

pagariam mais. BinCam¹⁷ é uma aplicação que permite controlar o desperdício alimentar de cada utilizador; instalado um *smartphone* num balde de lixo, os resíduos domésticos são fotografados, partilhados numa rede social, analisados, escrutinados e votados pelos participantes neste jogo *online*. Morozov questiona se este solucionismo não consiste numa violenta invasão de privacidade, na qual todos os nossos dados ficam disponíveis *online*, sem lugar para a privacidade. No limite, as soluções tecnológicas poderiam resolver não apenas os problemas dos indivíduos, mas os das próprias instituições, alterando radicalmente a forma de participação política, substituindo os partidos políticos por grupos *online* de cidadãos.

Los solucionistas no se limitan a solventar los problemas de los individuos; también están dispuestos a hacerlo con los problemas de las instituciones. Nuevos negocios con conciencia cívica, como Ruck.us, que ayuda a la gente a crear, y a incorporarse, a movimientos políticos, eludiendo el sistema convencional de partidos políticos y que permite a los individuos intervenir en política sin mediación alguna de las instituciones, dando por hecho que la única razón por la que en el pasado necesitábamos la democracia representativa era la de que los costes de comunicación eran demasiado altos. Ahora que las tecnologías digitales han abaratado los costes de participación los partidos políticos pueden considerarse en vías de extinción y ser sustituidos al efecto por grupos online de ciudadanos interesados.

Morozov (2013)

Nem tudo seria tão negativo. Por exemplo, a memória é uma das fraquezas humanas, mas poderia ser melhorada se tivéssemos uma “e-memória”. Uma “memória externa” ligada ao nosso cérebro tornar-nos-ia seres com capacidades intelectuais excepcionais, eventualmente com mais liberdade para o pensamento criativo.

Esta idea de anular el olvido fue formulada por Gordon Bell, el visionario científico de Microsoft en su muy provocador libro de 2009, escrito conjuntamente con Jim Gemmell, Total Recall: cómo la revolución de la e-memoria lo cambiará todo. Bell prometía que las nuevas tecnologías del registro nos proveerían “con un mejorado autoconocimiento, con la capacidad de revivir la propia vida con detalle proustiano y la libertad de memorizar menos y de poder pensar más de un modo creativo.

(Morozov, 2013)

Não estamos no domínio da ficção científica. Neil Harbisson¹⁸, intitulado “o primeiro *cyborg* humano”, tem um implante cerebral que lhe permite distinguir as

¹⁷ Disponível em <https://openlab.ncl.ac.uk/bincam/> [Acedido a 15 de junho de 2015]

¹⁸ Disponível em <http://p3.publico.pt/vicios/hightech/2605/neil-harbisson-e-o-primeiro-humano-oficialmente-reconhecido-como-quotcyborgquot> [Acedido a 15 de junho de 2015]

cores através da sua conversão para sons. A obsolescência do corpo tem sido um tema tratado na Arte, na Medicina, mas também na Filosofia¹⁹, sendo um campo fértil e emergente, decorrente da constante inovação tecnológica. Trata-se de uma tendência que resulta da progressiva interação Homem-Máquina, como afirma Meirinhos:

Hoje em dia, olhamos o computador como a ampliação e a projecção do intelecto do indivíduo. Estes entes mediatizam a nossa presença e identidade à distância, através dos ingredientes textuais, visuais e sonoros. As relações tecno-informáticas que estabelecemos diariamente com as máquinas, recolocam outra vez a questão da forma da figura do cyborg, personagem constituído por elementos humanos e computacionais. Apesar da carga ficcional, o que denotamos realmente no nosso entorno é o entreitamento da distância tradicional entre os humanos e as máquinas. Este contínuo desenvolvimento da relação homem-máquina vem permitir ao utilizador a passagem para o ambiente pós-media (conceito de Guattari) ou para o ambiente mediatizado por computador (Conceito de Dona Hoffmam e Thomas Novak), caracterizado pela manipulação do fluxo, espaço e tempo (...). Ou seja, os computadores começam a encarnar um verdadeiro poder físico, psicológico e emocional, resultado da convivência com o homem na maior parte dos seus espaços públicos e privados. É sem dúvida o elemento provocador da renegociação das nossas fronteiras, e catalisador de uma nova sensibilidade social, estética e cultural.

(Meirinhos, 1999)

Nem tudo é mau neste ciber mundo. Pierre Lévy, em "Cibercultura" (1997), recorda que os organismos de formação ou educação a distância desenvolvem plataformas de aprendizagem colaborativa em rede, ou que os investigadores trocam ideias através de conferências eletrónicas que presencialmente teriam custos insuportáveis. E vai mais longe: o ciberespaço é o suporte da inteligência coletiva, apesar dos seus efeitos perversos, entre os quais Lévy assinala

- o isolamento e a sobrecarga cognitiva;
- a viciação na navegação, sobretudo em mundos virtuais;
- a dominação, por parte de grupos económicos, dos centros de decisão;
- a exploração, como pode suceder no teletrabalho;
- a disseminação de boatos e "informações" sem fundamento.

¹⁹ Cf. Jonatas Ferreira (2006).

Poderemos fugir da Cibercultura, da Sociedade em Rede? Não. A tecnologia tornou-se uma forma de vida, um paradigma no qual se inscreve a existência humana.

Para Borgmann, “tecnologia” não designa uma forma de técnica, mais evoluída e potente graças à sua associação com a ciência, como no caso de Bunge, mas um modo de vida próprio da Modernidade. A tecnologia é o modo tipicamente moderno de o homem lidar com o mundo, um “paradigma” ou “padrão” característico e limitador da existência, intrínseco à vida quotidiana. Tão intrínseco que ele passa, por isso mesmo, despercebido. No entanto, o surgimento e o poder desse padrão constituem para Borgmann “o evento de maiores conseqüências do período moderno”, estando seu livro dedicado a explorá-lo fenomenologicamente, bem como a propor um princípio de solução para o problema que a tecnologia representa.

(Cupani, 2004)

E mesmo no designado “mundo empresarial” surgem estudos que apontam para a necessidade de criar uma identidade digital para os colaboradores. A consultora de comunicação Llorente & Cuenca, uma empresa multinacional consultora em gestão, comunicação e assuntos públicos, publicou em maio de 2015 um estudo sobre a digitalização do mundo corporativo no qual procede a algumas orientações para o desenvolvimento da identidade digital dos colaboradores. Paradoxalmente, a generalidade das empresas inquiridas consideram que a identidade digital dos colaboradores é importante, mas partes muito significativas não entendem a relação entre a identidade digital do colaborador e a imagem da marca, não permitem que os colaboradores tenham acesso a redes sociais e continuam a ser minoritárias aquelas que criaram procedimentos a adotar nas redes sociais.

- Por um lado, 63% das empresas inquiridas consideram “importante” ou “muito importante” o desenvolvimento da identidade digital dos seus colaboradores.
- Por outro lado, 8,5% das empresas inquiridas consideram que é um tema privado, que diz apenas respeito a cada pessoa.
- Além disso, 23,7% não perceberam ainda o impacto que a sua atividade pode ter na rede em relação à imagem da marca e cerca de 2,6% consideraram este tema irrelevante para a empresa.
- 18% das empresas inquiridas não permitem o acesso às redes sociais no âmbito laboral. 33% das empresas já criaram, para os seus colaboradores, políticas e procedimentos para a utilização destes canais e até desenvolveram ações internas para estimular o uso das redes sociais (19%).
- 19% das organizações já utilizam redes sociais internamente com os colaboradores e, em alguns casos, as empresas aproveitaram os insights que

proporciona a conversação através destes canais para melhorarem produtos e serviços internos e externos (15%).

(Llorente & Cuenca, 2015)

Portanto, e embora seja necessário (re)conhecer todos os perigos da emergência deste novo paradigma social, será necessário investir nos próprios indivíduos, enquanto cidadãos, rumo a uma cultura participativa, dotando-os de um pensamento crítico, desenvolvendo as suas capacidades criativas, como defenderemos no capítulo IV.

1.3 Educação

Em termos educativos, esta aceleração da transmissão do conhecimento que nos é proporcionada pela cibercultura corresponde também a uma nova forma de instabilidade: os conhecimentos e as competências que antes eram suficientes e necessários ao longo de toda a vida laboral de um indivíduo tornam-se de repente obsoletos e ultrapassados. Mais do que nunca, a aprendizagem ao longo da vida é uma exigência, pois os conhecimentos acerca de qualquer assunto não param de crescer. Uma das mais importantes transformações que ocorrem em termos educativos é a da radical modificação das estruturas cognitivas do ser humano:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, modificam e exteriorizam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenómenos complexos).

(Levy, 2000)

Esta nova forma de comunicar e aprender favorece e estimula a inteligência coletiva; simultaneamente, exige uma individualização do saber:

O que é preciso aprender não pode mais ser planeado com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos dos espaços de conhecimento. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em níveis, (...) a partir de agora deveremos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evocativa.

(Levy, 2000)

Neste ponto, Lévy tem uma dupla proposta fundamental:

1. Uma mudança profunda nas práticas e estratégicas pedagógicas, com a introdução das metodologias do ensino a distância (*online*) na educação e formação em geral, nomeadamente através da aprendizagem coletiva (ou cooperativa) e a individualização do saber. Neste sentido, também a identidade profissional do professor teria de ser alterada, transformando-se num animador intelectual em vez de ser um mero fornecedor de conteúdos;

2. A perda do monopólio de criação e transmissão do conhecimento e a possibilidade de as pessoas aprenderem social e profissionalmente conduzem inevitavelmente à valorização das aprendizagens não formais.

Naturalmente, tais transformações sociais teriam de produzir consequências na educação. A mudança de paradigma não é apenas social, mas também educativa. A questão fundamental que se coloca é a de saber quais são os modelos pedagógicos mais aptos a dar resposta às exigências colocadas pela emergência da Sociedade em Rede. Analisaremos três perspetivas: a tradicional, de pendor behaviorista, o conectivismo e o construtivismo.

O behaviorismo ou comportamentalismo é um conjunto de teorias caracterizadas genericamente pela asserção de que o comportamento constitui o objeto de estudo da Psicologia. O comportamento consiste na ação executada em resposta a um estímulo. A imagem metafórica comumente associada ao behaviorismo é a da experiência de condicionamento comportamental (reflexo condicionado) com animais de Ivan Pavlov (1849-1936), mas o behaviorismo clássico de John Watson (1878-1958) foi aquele que se impôs especificamente em Psicologia no que se refere ao comportamento humano. Watson defende o estudo do comportamento humano a partir do mecanismo $S \rightarrow R$, mas posteriormente outros autores procederam a revisões profundas desta corrente, tais como Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) e Albert Bandura (1925-). As aplicações do behaviorismo à pedagogia são bastante conhecidas, tais como a "Máquina de

Ensinar"²⁰ ou o "Ensino Programado". Consequentemente, o behaviorismo foi associado aos modelos industriais de educação.

No behaviorismo, os objetivos educativos tornam-se operacionais: centrado no saber fazer, o behaviorismo pretende que o aluno memorize e compreenda a informação, sem criatividade nem reelaboração da informação, desenvolvendo competências objetivamente mensuráveis.

Neste modelo, Professor e Aluno desempenham papéis muito distintos na aprendizagem: o professor tem um papel ativo, determina os objetivos de aprendizagem e atribui um sistema de castigos e recompensas para responder à conduta do estudante. Por seu lado, o aluno é passivo, à imagem da *tabula rasa* empirista, e o seu trabalho consiste em memorizar e repetir aquilo que foi ensinado pelo professor. Num tal modelo, a interação entre estudantes é quase nula, pois tudo o que os estudantes fazem carece da aprovação disciplinar do professor. Logo, também a relação professor-aluno se torna assimétrica: tudo no ambiente de aprendizagem é determinado pelo professor - os objetivos, a avaliação, os recursos e materiais didáticos, os estímulos, as atividades. Aprender consiste em mudar uma conduta. Avaliar consiste em realizar testes e provas objetivas, com objetivos predeterminados, com os quais se mede o desempenho do aluno e que permite a certificação dos conhecimentos. Tal modelo de avaliação pode ser facilmente transposto para a educação *online* através do uso das ferramentas TIC: exercícios de perguntas e respostas objetivas, como as questões de escolha múltipla, de estabelecimento de correspondências ou de preenchimento de espaços lacunares são facilmente mensuráveis e permitem verificar o grau de aprendizagem tal como tinha sido determinada pelos respetivos objetivos.

Aplicado ao ensino *online*, este modelo tem sérias implicações sobre a identidade digital de alunos e professores: o aluno é puramente passivo; nenhuma das suas particularidades é relevante - género, nacionalidade, etnia, idade e cultura são elementos irrelevantes neste processo. Socialmente, a interação é quase nula, tanto entre o aluno e o professor como com os restantes alunos. A criatividade não é estimulada, nem requerida, pelo que facilmente caímos num ensino de tipo

²⁰ Cf. <https://youtu.be/vmRmBgKQq20>

massivo, massificado, industrial: afinal, o ritmo individual de aprendizagem não é tido em conta, havendo antes uma tendência para a uniformização.

No ensino tradicional, de tendência behaviorista, os cursos *online* constituem uma replicação do modelo presencial. Centram-se na replicação de conteúdos por parte dos alunos e na avaliação de conhecimentos de forma tão objetiva quanto possível, recorrendo, no caso do ensino *online*, a testes objetivos, como os testes de escolha múltipla, que são automatizados nas plataformas LMS (*Learning Management Systems*). Visa-se “*eficiência, produtividade e automatização*” (Santos, 2006). “*Não se verifica ainda, pelo menos em larga escala, proposta de mudança nas formas de avaliar que considere que o meio (a Internet) é novo e que as habilidades e competências estão mudando, ainda que lentamente, os papéis do professor e do aluno.*” (Gomes, 2009).

A teoria cognitivista trouxe algumas novidades para o estudo do ensino e da aprendizagem, ao dar relevo à atenção, à memória e ao raciocínio. Concebe o ser humano como um organismo capaz de processar informação, conferindo-lhe um papel muito mais ativo do que acontecia no behaviorismo. Reconhece a importância da forma como os humanos processam informação: organizamos, filtramos, codificamos, categorizamos e avaliamos a informação que recolhemos da realidade, e as nossas próprias estruturas cognitivas alteram-se em resultado dessa interação ao longo da vida, fazendo com que também o próprio modo de processar a informação se altere.

Do ponto de vista educativo, o cognitivismo representa um passo em frente: a educação centra-se na aprendizagem significativa (com sentido para o sujeito) e no desenvolvimento de competências gerais e específicas de aprendizagem, mas, tal como o behaviorismo, não apresenta uma solução adequada para a identidade digital.

O conectivismo propõe uma nova visão da aprendizagem colaborativa e em rede, salientando o impacto das tecnologias e da emergência da Sociedade em Rede sobre a forma como aprendemos e construímos conhecimento. Baseia-se em alguns conceitos fundamentais. Um deles é o de conhecimento rizomático, com inspiração em Gilles Deleuze, considerando que o conhecimento se assemelha a um rizoma e não à imagem tradicional, cartesiana, de conhecimento como uma árvore; nesta imagem de conhecimento rizomático, todas as contribuições são

importantes, não existindo uma hierarquização. A estigmergia é um conceito oriundo da Biologia e é referente à forma como os indivíduos se conectam entre si, mantendo uma colônia viva e dinâmica, sem terem necessariamente consciência de si enquanto indivíduos, ou da dimensão da sua contribuição para a dinâmica da rede. Por fim, o conexionismo remete para a forma como o pensamento e o conhecimento surgem a partir das interconexões neuronais. Estes três conceitos aproximam-nos metaforicamente daquilo que é o conetivismo. O conetivismo considera que o conhecimento emerge da rede de contactos, da qual o indivíduo faz parte, valorizando cada uma das contribuições pessoais e o modo único como cada um de nós se liga a outros, numa interação rizomática. O conhecimento emerge, precisamente, do padrão intrincado de ligações em rede, tal como a consciência emerge das sinapses neuronais.

Num artigo publicado no seu próprio *site*, Stephen Downes (2008) explica metodicamente em que consiste a identidade digital e de que forma ela é relevante no ensino online. A identidade, diz Downes, é multidimensional, pelo que a resposta à pergunta “qual é a minha identidade” nunca pode ser uma resposta simples. Existem duas dimensões que devem ser distinguidas: a identificação e a autenticação. A identificação consiste na afirmação de que eu sou eu, o que acontece quando alguém se afirma como sendo ele próprio. Mas a autenticação é a demonstração de que essa afirmação é verdadeira – isto é, eu posso afirmar que sou eu mesmo mas devo possuir alguma forma de provar que essa afirmação não é falsa. Então, devo ser capaz de me nomear, isto é, atribuir um nome a mim próprio, mas essa identificação ainda é insuficiente, pois podem existir mais pessoas com o mesmo nome. Devo, então, possuir características que me tornem único e sinais identitários que me distingam dos demais, diz Downes. Se literalmente recorrer à minha carteira encontro alguns documentos identitários: o número do cartão de cidadão, da segurança social, de contribuinte, da minha associação profissional, o cartão de sócio de um clube de futebol ou o meu cartão bancário. Para este último tenho um PIN, da mesma forma que tenho um PIN para desbloquear o meu telemóvel ou uma *password* para aceder ao meu *email*. Mas nada disto é suficiente para construir a minha identidade. Posso, ainda, dispor de dados biométricos acerca de mim próprio, como as minhas impressões digitais ou o

meu odontograma, e ainda isso não seria suficiente para determinar a minha identidade pois poderíamos imaginar alguma forma de esses dados serem falsificados. Se pensarmos no ensino *online*, poderemos concluir que nenhum destes signos identificativos seria suficiente para afastar em definitivo a hipótese de fraude académica por falsificação de identidade – e a verdade é que isso é tão aplicável ao ensino *online* como ao ensino presencial. Então, diz Downes, a minha identidade não é apenas o meu corpo, mas resulta daquilo que eu sou, daquilo que eu faço, e virtualizou-se naquilo que é a minha presença na internet e na gestão que faço da minha identidade digital. E, na internet, as minhas produções perduram e os dados com os quais contribuí ficam lá como vestígios ou sinais da minha presença, da minha identidade.

So identity needs to be understood from the perspective of our objectives, needs to be understood from the perspective of potentials of actions that we want to take, needs to be understood from the perspective of, as Terry Anderson says, how I manage my own presence. (...). How I manage who I am out there on the internet. (...) A person persists through time and space, projects through time and space. In the same way, and for much the same reasons, resources also persist and project through time and space. Different people with different needs and different perspectives may pool different bits of information, from different sources. A prospective romantic partner will be interested in different properties of an individual than will a prospective employer.

(Downes, 2008)

O conectivismo traz para o ensino online as noções de aprendizagem em rede e realça a importância da identidade digital: pelo lado do aluno, porque faz da identidade *online* uma "marca" de demonstração de conhecimentos e competências; e pelo lado das instituições de ensino superior (IES), porque faz dessa mesma identidade *online* um sinal identitário da sua capacidade enquanto entidade formadora, fazendo das IES as principais interessadas em preparar devidamente os seus alunos para a vida profissional.

Contudo, ao conectivismo colocam-se algumas questões e objeções muito pertinentes. Como se valida o conhecimento produzido em rede? Especialistas e não especialistas têm a mesma importância num sistema que perdeu a hierarquia? Uma crença partilhada pela maioria dos membros de uma comunidade constitui de facto conhecimento? Alguns autores, como Zapata-Ros (2013), objetam que o conectivismo não é uma teoria científica pois não dispõe de uma metodologia

científica; Lange (2013) salienta que o conetivismo não dispõe de modelos para a avaliação online; e Kop e Hill (2008) afirmam que o conetivismo não é uma teoria da aprendizagem porque, sendo o conhecimento emergente da rede, não pode ser confirmado nem infirmado, pelo que em rigor nem poderemos utilizar apropriadamente a expressão “aprendizagem”.

Como doravante se defenderá, o construtivismo é o modelo teórico mais adequado para o ensino *online*. O construtivismo apresenta-se mais próximo das exigências da Sociedade em Rede e permite a construção de uma identidade digital, como veremos.

Se imbuídos de uma tendência construtivista, ou de índole socioconstrutivista, os cursos *online* concebem uma avaliação que se centra no desenvolvimento de competências, no processo e não no produto, e os instrumentos de avaliação são distintos, tais como portefólios, fóruns de discussão, etc.

Alguns autores são muito críticos do construtivismo. É o caso de Boghossian (2015), que apresenta algumas objeções. Boghossian refere que o relativismo pós-moderno fez da ciência apenas mais um sistema de crenças, considerando-a tão válida quanto qualquer mitologia primitiva, pois ambas são simples mundivisões que estão adaptadas à realidade de cada sociedade. Esta ortodoxia pós-moderna é apelidada de doutrina da igual validade: “há muitas maneiras radicalmente diferentes, mas «igualmente válidas» de conhecer o mundo, sendo a ciência apenas uma delas.” (Boghossian, 2015, p. 13).

Baptista (2002) acusa a Sociologia de ter relativizado o conhecimento, reduzindo-o a uma construção social sem objetividade e patrocinado pelos pós-modernistas:

A Sociologia do Conhecimento Científico (SSK²¹) é uma atividade de grupos de sociólogos que têm procurado relativizar o conhecimento científico como se este fosse apenas um conjunto de regras convencionalmente aceites pelos cientistas numa dada época e cultura sócio-política. O conhecimento da natureza seria, para alguns deles, um conjunto de relações estabelecidas consensualmente sem mais pretensões a objetividade do que qualquer sistema de crenças de qualquer outro grupo. Estes sociólogos fazem parte de um grupo (e alguns até se podem sentir incomodados, acreditamos, pela companhia) a que pertencem os chamados pós-modernistas e as *feminalistas* (para não usar o termo *feministas*) (...).

(Baptista, 2002: 34)

²¹ SSK, sigla em inglês para Scientific Sociology Knowledge

Boghossian não é um radical anti-relativista, pois assume que assuntos como a moralidade ou a estética nos conduzem necessariamente à assunção de opiniões diferentes, logo “relativas”; mas quanto aos “factos” nega que tal relativismo seja possível – por exemplo, compara o facto de os primeiros americanos terem vindo da Ásia, há cerca de dez mil anos, através do estreito de Bering, com os mitos de criação nativos americanos que sustentam que os primeiros americanos teriam emergido “à superfície da Terra, vindos de um mundo subterrâneo de espíritos” (Boghossian, 2015, p. 11). Este autor questiona que todo o conhecimento seja socialmente construído:

Recentemente, as versões mais influentes das concepções do conhecimento da dependência social têm sido formuladas nos termos da agora ubíqua noção de construção social. Todo o conhecimento, dizem, é socialmente dependente porque todo o conhecimento é socialmente construído.

Boghossian (2015, p. 17)

A crítica de Boghossian é essencialmente contra a ideia que perspectivas tão distintas como a científica e a mitológica possam ter igual validade quando, na verdade, uma se apoia numa “variedade de técnicas e de métodos” enquanto outras poderiam consistir na “leitura de folhas de chá ou olhar para uma bola de cristal”. Acusa a academia de se ter rendido à ideia de construção social de forma acrítica e questiona que o conhecimento seja de facto o resultado de uma construção social e, portanto, relativo.

Poucas noções tiveram mais proeminência na academia contemporânea do que a noção de construção social. (...) Ian Hacking enumera mais de cinquenta tipos de itens que, além dos factos, do conhecimento e da realidade, têm sido considerados socialmente construídos - incluindo a autoria, a irmandade, a criança espectadora de televisão, as emoções, a cultura homossexual, a doença, o imigrante hospitalizado, os quarks, a escolaridade urbana e o nacionalismo zulu.

Boghossian (2015, P. 28)

Mas será que Boghossian tem razão? Existem algumas objeções muito relevantes aos seus argumentos.

Em primeiro lugar, é necessário ressaltar que o relativismo não é intrinsecamente mau. Existem situações em relação às quais o relativismo é absolutamente consensual. Jay Leno tem graça? Quim Barreiros tem boas canções? Alguns de nós pensarão que sim, mas outros eventualmente terão uma

opinião diferente. Trata-se de uma questão de gosto, e tornou-se vulgar, embora seja filosoficamente muito disputável, considerar que os gostos não se discutem. "Tudo é relativo": cada um tem a sua opinião e todas as opiniões são defensáveis e respeitáveis, diz o senso comum. Atribui-se a Protágoras a afirmação de que o Homem é a medida de todas as coisas. Mas existirão verdades absolutas? Existe alguma coisa a que possamos chamar O Conhecimento? Os filósofos não estão de acordo quanto à natureza, origem ou valor do conhecimento. George (2007) considera, tal como Boghossian, que existem domínios em que a verdade absoluta dificilmente será alcançável, como é o caso da ética e da estética. Mas, adverte, "disto não se infere que não existam áreas em que há qualquer verdade absoluta. Posto isto, a pergunta que se impõe é se dispomos de algum exemplo plausível de verdade absoluta. Eis um: «Há árvores em Portugal». Não é a frase mais excitante que imaginar se possa, (...) mas é verdadeira e não só para mim" (George, 2007, p. 39). É apenas verdadeira, absolutamente. Portanto, o relativismo não será absolutamente aceitável, o que não implica afirmar que todo o conhecimento é objetivo.

Boghossian admite que o conhecimento pode ser elaborado de forma colaborativa e que interesses políticos, sociais, morais ou ideológicos podem condicionar a metodologia de investigação dos cientistas.

"Ninguém pode negar, por exemplo, que o conhecimento é muitas vezes produzido de forma colaborativa, por membros de um grupo social, ou que alguns factos contingentes sobre esse grupo podem explicar por que razão mostra interesse por certas questões em detrimento de outras. (...) Os membros de um grupo que procura conhecimento podem ter certos valores políticos e sociais (...) que podem influenciar a forma como realizam o seu trabalho — que observações fazem e como avaliam as provas que encontram."

(Boghossian, 2007, p. 32)

Uma crítica mais profunda encontra-se num artigo de Teresa Marques (2015), que assinala que o construtivismo é particularmente defendido nas ciências sociais porque os conceitos operatórios, como as categorias sociais, são de facto "construções sociais e não propriedades ou categorias naturais das coisas" (Marques, 2015, p. 3). Esta consideração é particularmente importante, pois a pertença a uma etnia, o género, as doenças mentais ou a orientação sexual são efetivamente categorias "centrais para a identidade e vida das pessoas" (Marques,

2015, p. 3) e, conseqüentemente, são construções sociais, o que abona em favor da defesa do construtivismo que aqui preconizamos. Marques nota que a resistência ao construtivismo é comum em filósofos de tradição analítica, mas invoca vários argumentos abonatórios do construtivismo. Cita dois estudos (Marques, 2015, pp. 7-9) que concluíram que as categorizações sociais, como os estereótipos ou as crenças relativamente a um grupo, podem afetar o seu desempenho: num primeiro caso, um estudo sobre estudantes universitários afro-americanos demonstra que quando a sua identidade racial é tornada evidente, o seu desempenho é mais negativo do que o dos seus colegas de ascendência europeia, mas que tal diferença é inexistente se a sua identidade racial for suprimida; e algo muito semelhante acontece com raparigas universitárias a quem é transmitido o estereótipo de que os homens são melhores do que as mulheres a resolver problemas matemáticos.

Aos estudantes na condição do estereótipo foi dito que um difícil exame de cálculo que tinham de resolver tinha sido preparado para testar as suas capacidades em matemática. Segundo Fine, este é o tipo de declaração que é suficiente para tornar saliente a ameaça do estereótipo nas estudantes do sexo feminino, que são conscientes da ideia partilhada por muitas pessoas de que as mulheres têm um desempenho matemático inferior aos homens.

Marques (201, p. 8)

Isto é, as raparigas sem condicionamento de estereótipo alcançaram melhores resultados comparativamente com aquelas que foram condicionadas. Portanto, daqui se infere que o construtivismo, ao reconhecer que as categorias são conceitos operatórios construídos socialmente, é o modelo pedagógico que melhor serve a construção de uma identidade em contexto educativo.

Mas existem mais razões para valorizar o construtivismo. A Sociedade em Rede trouxe-nos uma outra acessibilidade ao conhecimento, à informação, a recursos de inegável qualidade. Este admirável novo mundo pode ser explorado pelas instituições de ensino e formação. Teoricamente, estamos já muito distantes dos modelos de comunicação unidirecionais típicos da velha e tradicional escola, transmissora de conhecimento. Hoje existem dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, que não constituem meramente uma fonte de distração para os estudantes mas que devem ser valorizados enquanto meios de comunicação e produção de conhecimento. Se no modelo da sociedade industrial a aprendizagem

se fazia em moldes rígidos, determinados, de acordo com um conjunto de conhecimentos predeterminados que eram transmitidos hierarquicamente, a Sociedade em Rede traz-nos a digitalização do ensino, da aprendizagem e do conhecimento, o que beneficia o aluno ao tornar-lhe imediatamente acessível uma enorme quantidade de informação. Contudo, isso exige novas competências, tanto a alunos como a professores, que permitam a individualização/personalização no ensino digital.

Zapata-Ros aborda el perfil social del aprendizaje del alumno. Afirma que el uso de herramientas informáticas personales, combinadas con las redes sociales y guiadas por las estrategias metacognitivas del alumno, como la selección, organización y elaboración en función de su experiencia, objetivos, expectativas y otras características de su perfil de aprendizaje, son la base de una individualización o personalización de su espacio de aprendizaje en la web. Las características de este espacio son su huella y constituyen su perfil de aprendizaje en la web.

Buenaño (2013)

Neste capítulo vimos que a Globalização consiste num conjunto de transformações sociais (mas não só), que implicaram uma dupla mudança de paradigma: por um lado, a emergência da Sociedade em Rede aporta novas exigências aos indivíduos no exercício de uma cidadania digital e na corresponsabilização da sua própria formação e aprendizagem ao longo da vida; por outro lado, a mudança de modelo pedagógico torna-se evidente, posto que os modelos de índole behaviorista, industriais, se manifestam insuficientes para o novo paradigma social, levando ao desenvolvimento dos modelos pedagógicos construtivistas, cujos principais desafios consistem no combate à infoexclusão e à ignorância, o desenvolvimento do pensamento crítico, a individualização / personalização da aprendizagem, em suma, o desenvolvimento da identidade de cada cidadão.

Capítulo 2 – Identidade: eu e os outros

Teseu é um dos heróis mais importantes da mitologia grega. Depois de dois casamentos, o rei de Atenas, Egeu, continuava sem ter filhos, pelo que consultou o Oráculo de Delfos com o objetivo de obter algum tipo de ajuda. A resposta do Oráculo foi enigmática: ordenou-lhe que se “guardasse de soltar a boca do odre com vinho”²². Intrigado, Egeu pediu a Piteu, rei de Trezeno, que explicitasse a mensagem. Piteu embebedou Egeu (que ignorou o Oráculo e bebeu abundantemente do odre com vinho, perdendo a consciência de si próprio e dos seus atos) e colocou Etra, a sua filha, na mesma cama. Sucede que no mesmo dia Etra tinha sido igualmente vítima dos impulsos de Posídon, pelo que engravidou; Teseu, o seu filho, tanto poderia ter sido gerado por Egeu, rei de Atenas, como Posídon, rei dos mares. Esta é a primeira característica identitária de Teseu: a sua indefinição da identidade genética, pois não se sabe quem teria sido o seu pai. No entanto, Egeu jamais duvidou da paternidade que teria sobre Teseu. Teseu seria assim o sucessor de Egeu no trono de Atenas, mas os seus primos também ansiavam pela sucessão. Receoso pelo futuro do filho, Egeu pediu a Etra que escondesse Teseu em Trezeno, sem nunca lhe revelar a identidade.

Só aos dezasseis anos Teseu teve conhecimento da sua identidade biológica. Cheio de coragem, Teseu pôs-se a caminho de Atenas, optando por enfrentar todos os bandidos, perigos e monstros que se lhe fizeram ao caminho. Entretanto, em Atenas, Egeu receava o temível herói que a todos vencia na caminhada até à sua cidade, pois desconhecia a identidade do seu próprio filho, e entretanto tinha um outro filho, Medo, fruto de um novo casamento com Medeia. A sua esposa apercebeu-se imediatamente que o herói de quem tanto se falava era Teseu e, preferindo que o trono ficasse reservado ao seu próprio filho, planeou envenenar Teseu num jantar. Durante o jantar, Egeu reconheceu a espada e as sandálias de Teseu e identificou-o imediatamente: tratava-se da espada e das sandálias que lhe tinha deixado aquando do seu nascimento. Egeu apresentou Teseu a todos os convidados como seu filho e legítimo sucessor, afastando do reino Medeia e Medo.

Mas as dificuldades de Teseu com a sua própria identidade não estavam terminadas. Atenas tinha a obrigação de pagar o tributo aos cretenses, e para tal deveria sacrificar jovens para alimentar o Minotauro. Teseu embarcou na expedição

²² Cf. Hacquard (1996).

a fim de tentar matar o monstro. Avisou seu pai que, caso vencesse, o seu navio, com velas pretas, regressaria com velas brancas. Teseu conhece Ariadne, que lhe oferece o fio que lhe permitiria encontrar o caminho de regresso no labirinto, caso vencesse o Minotauro. Vencido o monstro, Teseu regressa a Atenas, mas com a euforia da vitória esquece-se de trocar as velas do navio. Ao ver aproximar-se o navio, com a sua marca identitária trocada, Egeu precipitou-se no mar, julgando que Teseu estava morto. Teseu subiu ao trono de Atenas e restaurou os Jogos Ístmicos, celebrados em nome de Posídon, de quem se considerava filho. Teseu viria a morrer, não se sabendo se por suicídio ou se empurrado por Licomedes, e durante vários séculos foi esquecido e ignorado pelos atenienses.

Na história trágica de Teseu existem abundantes referências à identidade. Desconhece-se a sua identidade biológica, pois não se tem a certeza sobre quem será o seu pai nem sobre a sua origem (divina ou humana); a sua filiação foi-lhe escondida até aos 16 anos pela própria mãe; usava símbolos identificativos, como a espada e as sandálias, sem que os reconhecesse como tal; esqueceu-se de trocar as velas do navio, levando Egeu a cometer suicídio ao ver sinais identitários errados; considerava-se filho de Posídon, apesar de todo o amor paternal de Egeu; sobre a sua própria morte subsistem dúvidas; e foi ignorado pelos atenienses, apesar dos seus gloriosos feitos, durante séculos.

Uma das convicções mais frequentes ao nível do senso comum é a noção de que temos uma única identidade. Ora, isso de certo modo está errado, pois existem diferentes tipos de identidades, o que conduz à sua multiplicidade, e porque assumimos várias identidades ao longo da nossa vida. Começemos por este último ponto.

Todos os indivíduos vivem diferentes circunstâncias e experienciam diferentes histórias de vida. A identidade pessoal, o Eu, é o conjunto de características que representam o indivíduo na sua relação social. Mas a sensação de se ser sempre o mesmo corresponde apenas à imagem que temos de nós próprios, à impressão de continuidade que temos apesar de todas as mudanças que sucedem nas nossas vidas e no nosso meio ambiente, e que gradualmente nos levam a uma transformação de identidade. Fischer (1996, pp. 220-222) distingue dois aspetos

do Eu: a autoestima e a autoconsciência. “A autoestima pode ser descrita como a importância que um indivíduo atribui a si mesmo em relação aos outros”, leva-nos a preferir as imagens positivas que temos de nós próprios, e é influenciada pela reputação social de que cada um dispõe. Por seu lado, a autoconsciência “designa o aspeto dinâmico da identidade através do qual os indivíduos tomam consciência de si mesmos pela atenção que concedem ao que são.”, mas “Fenigstein, Scheirr e Buss (...)” diferenciam-na entre autoconsciência pessoal (“sentimento de identidade ligado a diversos aspetos da vida interior”) e autoconsciência pública (“sentimento de identidade na medida em que é determinado pelo comportamento e pelas opiniões dos outros a nosso respeito”) (Fischer, 1996, p. 221). Esta segunda dimensão da autoconsciência remete-nos para a dimensão social da identidade, como se nunca fosse possível desligar o indivíduo do ambiente social em que se move. Trata-se de um jogo de espelhos: (re)vejo-me através das imagens que os outros de mim devolvem. Novaes (1993) refere precisamente este jogo especular:

Quando uma sociedade focaliza um outro segmento populacional, ela simultaneamente constitui uma imagem de si própria, a partir da forma como se percebe aos olhos deste outro segmento. E como se o olhar transformasse o outro em um espelho, a partir do qual aquele que olha pudesse enxergar a si próprio. Cada outro, cada segmento populacional, é um espelho diferente, que reflete imagens diferentes entre si. (...) Sendo vários os segmentos populacionais com que uma sociedade convive e sobre os quais ela lança o seu olhar, transformando-os em imagens de si próprias, são também distintas as imagens que uma sociedade pode fazer de si própria.

(Novaes, 1993)

Um outro aspeto é o da autoapresentação, que nos remete para a autenticidade ou para a representação:

A auto-apresentação autêntica (...) é uma imagem de nós apresentada aos outros tal como somos; a auto-apresentação estratégica (...) é uma imagem de nós apresentada aos outros de tal forma que corresponda às suas percepções e expectativas.

(Fischer, 1996, p. 222)

Se a autoapresentação autêntica consiste na reafirmação da nossa identidade, relevando os aspetos essenciais e distintivos, como a idade, a etnia ou quaisquer outros sinais particulares, a autoapresentação estratégica envolve uma encenação. No jogo das interações sociais, o indivíduo opta por uma espécie de representação teatral, adequando-se aos olhos dos outros, desempenhando um

papel socialmente aprovado ou desejável. Não estamos apenas no puro domínio da Psicologia Social com os seus conceitos de normalização e conformismo, mas também no domínio do jogo e da estratégia: de certa forma, a identidade é um jogo no qual a imagem que se transmite confere mais ou menos poder nas relações socialmente estabelecidas com o Outro:

(...) A identidade elabora-se por meio das estratégias dos actores sociais, que determinam um jogo de interações criando permanentemente zonas de incerteza para escapar parcialmente ao poder dos outros. A identidade surge assim como um elemento da dinâmica social que obriga os indivíduos a envolverem-se nos sistemas de interação e a definir o jogo que aí são capazes de jogar.

(Fischer, 1996, p. 223)

Temos uma tendência natural para dar uma boa imagem de nós próprios. Voltando à metáfora do jogo de espelhos, quanto melhor for a imagem que os outros têm de nós, melhor será a nossa própria autoimagem. Se as primeiras impressões²³ não correspondem à imagem que pretendíamos transmitir, a tendência do indivíduo será para compensar noutras situações, procurando recuperar a má imagem anteriormente deixada. Por exemplo, se numa primeira avaliação o aluno deixa uma má imagem de si próprio, é provável que num futuro trabalho académico procure alterar essa má imagem pois a identidade pretendida não corresponde à identidade apreendida, tal como se infere de Fischer:

Quando há uma disfunção entre o nível de identidade pretendido e o nível de identidade apreendido, desenvolve-se uma reação de compensação, que consiste em recuperar numa outra situação o que se perdeu anteriormente.

(Fischer, 1996, p. 224)

Num contexto académico, isto teria eventuais consequências sobre a problemática da avaliação: numa situação de heteroavaliação, cada uma das imagens refletidas pelas avaliações exteriores têm reflexo sobre o Eu, sobre a identidade, levando o indivíduo a reconsiderar a impressão que dá, a impressão que quer dar, a reavaliar a sua imagem, a construir a sua identidade na relação

²³ A percepção dos outros consiste na formação de impressões acerca das pessoas e da compreensão da forma como agem e porque agem. As primeiras impressões são formadas por incorporação dos indícios recolhidos na organização mental existente, a que podemos chamar “predisposição mental”. As primeiras impressões que formamos do outro podem determinar aquilo que interpretamos e viremos a saber acerca dessa pessoa. (Gleitman, 1993)

com o Outro. Mas existem várias outras questões que a identidade levanta num contexto educacional. Se eu sou Eu em função do Outro, como me reconheço a mim próprio? E tendo em conta que o ensino *online* permite a ubiquidade, é necessário assumir que muitos alunos podem ser oriundos de culturas diferentes. Será a sua identidade cultural meramente acessória? Afinal, existe uma enorme diversidade cultural entre as sociedades humanas. Frequentemente ilustra-se essa diversidade recorrendo a exemplos gastronómicos - em algumas regiões do planeta comem-se gatos e cachorros, enquanto no ocidente essa parece ser uma prática horrível; no norte de África assam-se gafanhotos no espeto, mas uns quilómetros mais a norte, do outro lado do Mediterrâneo, tal prática tem poucos adeptos; e os judeus não comem carne de porco, enquanto os hindus mantêm a proibição apenas em relação à carne de vaca. No entanto, as diferenças vão muito além da gastronomia. Em questões de ética e moral social existem diferenças muito notórias entre as diversas comunidades humanas. Para os ocidentais, o beijo é um elemento natural do comportamento sexual, mas noutras culturas esse ato é desconhecido e, por vezes, considerado repugnante; e na cultura tradicional chinesa as recém-nascidas do sexo feminino eram frequentemente estranguladas à nascença, pois representavam um encargo para a família. De que forma tais diferenças de identidade cultural são relevantes no ensino *online*? Seria um erro pensar que tais diferenças ocorrem entre o mundo ocidental, tomado em bloco, e o mundo asiático, ou que as maiores variações se verificam relativamente a tribos africanas com as quais praticamente não temos contactos. As sociedades industrializadas são culturalmente muito diversificadas, envolvendo numerosas subculturas (Giddens, 1997). Como diz este autor, é vulgar encontrarem-se "negros oriundos das Índias ocidentais, paquistaneses, indianos, italianos, gregos e chineses" em algumas zonas centrais de Londres. Esta mesma diversidade é expectável num curso *online*. Para entendermos a relevância da identidade, sobretudo a identidade digital no ensino *online*, comecemos por definir "identidade".

2.1 Identidade

Primariamente, diremos que a identidade é a característica de um indivíduo acerca de quem se diz que é sempre o mesmo nos diferentes momentos da sua

existência. Já fomos bebês; crescemos e tornamo-nos crianças; somos adolescentes, entramos na idade adulta e envelhecemos. O que há em nós que permanece ao longo de todo este tempo? Como é que os outros nos identificam como sendo a mesma pessoa?

A identidade é um dos temas mais marcadamente filosóficos. “Quem sou eu?”, questionava Sócrates há mais de dois mil anos. Em filosofia procuram-se critérios para determinar o que faz com que uma pessoa possa ser considerada a mesma pessoa ao longo do tempo. Para ilustrar esta questão, os filósofos servem-se precisamente da narrativa mitológica de Teseu, naquilo que é conhecido como o paradoxo do "Barco de Teseu". Imagine-se que o Barco de Teseu tem uma tripulação, navega no mar e é feito de madeira. À medida que as peças se vão degradando, ou envelhecendo, têm de ser substituídas. Por fim, todas as peças de madeira do barco são substituídas por peças novas; o barco continua a navegar, continua a ser feito de madeira e a tripulação mantém-se inalterada; mas ainda será o mesmo barco? Terá a mesma identidade? Suponhamos ainda, nesta experiência mental, que um outro barco recolhe todas as peças do Barco original de Teseu, e que as aproveita para se reconstruir a si próprio. Temos agora dois barcos: poderemos legitimamente dizer que um deles é o original e outro a cópia? Nesse caso, qual é o original e qual é a cópia? Qual é o critério que nos permite afirmar que se trata do Barco de Teseu? É o material de que é feito? É a função que cumpre? Serão as velas brancas? Não se atirou Egeu ao mar ao ver as velas negras?

O Barco de Teseu é apenas uma experiência mental que nos permite colocar a questão essencial: o que é a identidade? Quem sou eu? Quais são os meus traços identitários? As minhas ações definem-me? Sou quem sou em relação ao Outro? Careço do reconhecimento do Outro para ter uma identidade? A minha identidade pressupõe a alteridade? Claro que o problema não se restringe a barcos, sendo igualmente extensível a carros, computadores ou quaisquer outros objetos - afinal, em todos eles podemos ir substituindo peças até obtermos um outro objeto. Se comprarmos um computador, ou um automóvel, e gradualmente formos substituindo as peças, em que momento deveremos dizer que o automóvel ou o computador que compramos ainda é o mesmo? O problema é, essencialmente, o

da identidade, e o raciocínio que fizemos para um barco poderemos fazer igualmente para um homem. No caso do ser humano, como podemos assegurar que aquele ancião de 90 anos corresponde à mesma pessoa que anteriormente fora um bebê? Trata-se de uma questão com implicações éticas - por exemplo, podemos discutir se um crime cometido setenta anos antes pelo ancião ainda lhe "pertence", mesmo que ele já nem se lembre dele; ou se o desejo de eutanásia em caso de doença grave, expresso há cinquenta anos, ainda deve ser respeitado pelos médicos; ou ainda se um testamento elaborado há vinte anos ainda tem correspondência para aquele indivíduo. A sua identidade ainda é a mesma? O que é a identidade? Não se trata de problemas meramente jurídicos, mas filosóficos.

Existem várias argumentações filosóficas sobre este tema (Blackburn, 1997, pp. 129-156). Pode-se defender que um dos critérios a observar é o biológico - o indivíduo mantém a mesma identidade enquanto for possível afirmar que se trata do mesmo organismo vivo. Nesse caso, o antigo bebê de 2 anos corresponde ao mesmo organismo vivo que hoje é representado pelo ancião. Mas se a ciência nos permitisse operar um transplante de cérebro, a nossa intuição é a de que o corpo mudou mas a identidade permanece a mesma. Portanto, o critério biológico parece ser pouco satisfatório: afinal, ter um corpo não parece ser suficiente para garantir a mesma identidade. Isso pode levar-nos a considerar que aquilo que somos depende essencialmente do cérebro. Embora não saibamos exatamente como é que a atividade cerebral produz essa coisa chamada "mente", sabemos que é no cérebro que tal atividade se processa, nomeadamente a noção de consciência. Deste ponto de vista, eu sou a minha mente: a minha identidade não depende propriamente do meu corpo, nem do meu cérebro, mas dessa entidade a que chamamos mente. E a minha mente é o conjunto das minhas memórias, das minhas crenças, das minhas experiências de vida, etc. Se isso me dá uma ideia de continuidade psicológica, de manutenção do mesmo eu, de mesmidade, então teremos definido o critério da identidade psicológica como critério fundamental da identidade, tal como foi definido por John Locke, aponta Blackburn: para Locke, aquilo que faz o homem ser ele mesmo é a consciência que tem de si próprio. Consequentemente, o desaparecimento da memória destrói o sentimento de identidade. Se considerarmos que isto está correto, então admitiremos que é injusto

acusar o ancião de 90 anos por um crime cometido quando ele tinha 20 anos, e do qual já não se lembra. E no entanto, afirma Blackburn, invocar amnésia não parece ser uma desculpa válida em tribunal, ainda que seja genuína.

Galvão (2013) recorda que “existir é persistir”: quais são os factos que nos levam a crer que a pessoa que está diante de nós é a mesma que vimos ontem? Este não é singelamente um problema epistemológico, mas metafísico, pois não se trata de justificar as crenças que temos nessa identidade. E aponta um dado importante: qualitativamente, somos diferentes com o passar do tempo. Imaginemos o João, com 15 anos. Quando João tiver 60 anos, não será a mesma pessoa que era 45 anos antes, pois qualitativamente são pessoas diferentes, sendo a mesma. Um critério possível para entender este impasse é o de considerar que a memória permite que alguém se reconheça como o mesmo ao fim de tantos anos. Esse não será um bom critério, se considerarmos que o desaparecimento dos traços mnésicos associados à idade ou a determinadas doenças implica a inexistência de memória. Contudo, pode existir uma continuidade psicológica que assegura uma mesma identidade. Nesse caso, cada um de nós estaria mais conectado psicologicamente a si próprio tal como era há um ano do que com aquilo que foi há vinte anos. Da mesma forma, estamos muitíssimo mais conectados com a pessoa que seremos daqui a dez dias do que com a pessoa que seremos dentro de dez anos. Esta noção de conectividade psicológica tem como consequência a desvalorização do conceito de identidade, mas filosoficamente trata-se de algo muito disputável: afinal, a continuidade psicológica parece não existir quando pensamos que uma criança com escassos meses de vida não será capaz de reconhecer essa mesma continuidade dentro de alguns anos, mas nem por isso deixa de ser ela própria. No limite, a ausência dessa conectividade ou continuidade psicológica implicaria a negação da existência da pessoa, o que é absurdo. Alguém que sofra de Alzheimer e se tenha esquecido de todos os que o rodeiam ou da sua própria identidade não mantém conexões psicológicas consigo próprio, mas nem por isso deixamos de lhe reconhecer uma identidade.

Os animalistas sustentam que cada indivíduo é o seu próprio organismo. Cada um de nós existe desde o momento em que o nosso organismo existe. Deste ponto de vista, a tese da continuidade psicológica não tem qualquer valor: mesmo após

o esgotamento da atividade cerebral, como no caso da vida vegetativa, a identidade do indivíduo subsiste enquanto o seu organismo vive.

Contemporaneamente, a discussão filosófica prossegue, com McMahan a considerar que a identidade “consiste na continuidade física e na continuidade funcional mínima do cérebro” (Galvão, 2013). Mas, neste caso,

A continuidade funcional do cérebro é uma forma de continuidade psicológica que depende não de quaisquer conexões entre conteúdos mentais, mas da conservação das suas capacidades mentais. Para haver continuidade funcional mínima do cérebro, basta que a sua capacidade básica de gerar consciência não se extinga.

(Galvão, 2013, p. 16)

Um autor que se debruçou cuidadosamente acerca da questão filosófica da identidade pessoal foi Paul Ricœur. Ricœur considerava o problema da identidade pessoal de um ponto de vista muito inovador. O seu conceito de identidade narrativa remete-nos para a relação entre o carácter (*mesmidade*) e a constância (*ipseidade*) do indivíduo. O sujeito refere-se a si próprio oscilando entre a narrativa que constrói acerca das suas ações e dos traços físicos ou psicológicos que reconhece como seus e aos quais atribui alguma estabilidade ao longo do tempo. Esta noção de identidade pessoal implica que o indivíduo esteja continuamente a autorrecriar-se, ou seja, a construir uma narrativa de carácter ético e estético acerca da sua própria identidade.

Ricœur sustenta que o auto-conhecimento não emerge no interior da consciência por uma actividade exclusiva de introspecção, como se a subjectividade fosse absolutamente auto-suficiente. Antes, a presença do sujeito, de si a si, é sempre indirecta, é uma presença mediada pela alteridade, sendo por isso que propõe uma auto-apropriação através da decifração dos símbolos e textos provocatórios (que dão que pensar), de todas as marcas culturais que façam parte da vida do sujeito. (...) Assim, mais do que uma adição conjunta e indiscriminada de ficções que o sujeito vai construindo sobre si, a identidade pessoal é essa perpétua re-configuração, essa constante aplicação reflexiva das múltiplas histórias verídicas narradas a si e sobre si própria. A identidade pessoal não está determinada à partida, como se fosse possível a objectivação definitiva, mas é continuamente reconstruída a partir da referência ao outro, ao diferente de si, ao conjunto de narrativas a que o leitor acede por meio da leitura. A identidade pessoal (seja a do leitor, seja a do personagem) é dinâmica, constrói-se num percurso histórico-temporal. Do mesmo modo que a identidade do personagem se vai formando ao longo da intriga, também a identidade de cada indivíduo vai emergindo ao longo da história da sua vida, no decurso da sua existência histórico-temporal, a partir da intersecção dialogada e constante entre a subjectividade e a alteridade, entre a interioridade e o mundo em que se encontra projectada.

(Fernandes, 2008)

A Psicologia é outra das áreas que estuda a identidade. Existem várias teorias e perspectivas acerca da identidade. Abordaremos algumas das mais relevantes: a sociológica, a funcionalista, a psicossocial e a psicanalítica.

Numa perspectiva sociológica e política, a sociologia dialética, de inspiração marxista, referenciada por Fischer (1996, pp. 211-214) defende que a identidade consiste na interiorização de valores inseparáveis da ideologia dominante da sociedade. Mas isto leva-nos ao conceito de alienação: em lugar de um indivíduo consciente de si próprio, temos alguém que não compreende as razões da sua conduta, incapaz de compreender as relações sociais de dominação, limitando-se a ser uma consciência perturbada que reconhece a ordem social enquanto tal, alienando-se o indivíduo em função do social. Isto é, se entendermos a identidade desta forma, então estaremos a considerar que ela não é mais que a adaptação do indivíduo ao seu lugar predefinido na sociedade e a aceitar resignadamente as regras do jogo social – não se tratará de um “quem sou eu?” mas de um “quem devo eu ser?”, o que levaria a uma conclusão extraordinária: “a identidade é uma ausência de identidade, uma vez que se reduz a uma falsa consciência da sua própria condição” (Fischer, 1996, p. 213).

Na mesma linha, a sociologia funcionalista descreve a identidade como um reflexo especular, no qual o indivíduo mais não é que uma projeção social:

A sociologia funcionalista descreve a identidade como sendo o reflexo, ao nível individual, dos valores comumente admitidos numa sociedade. Assim, em qualquer sociedade, existirão identidades-tipo que, de alguma forma, são modelos de conduta social, e que representam a realidade objetiva que engendra a sociedade e com a qual os indivíduos se identificam.

(Fischer, 1996, p. 214)

Numa linha ligeiramente diferente, a abordagem psicossocial definiu a identidade a partir da interação entre os aspetos individuais da personalidade e as variáveis sociológicas. Esta diferenciação releva de uma outra: a identidade pessoal é distinta da identidade social. A identidade pessoal corresponde à ideia de se “existir como ser singular numa continuidade” (Fischer, 1996, p.215) enquanto a identidade social remete para as noções de papel social e pertença a um grupo.

A abordagem psicossocial da identidade, que tem Allport como um dos seus principais representantes, propunha, já em 1970, que o sentimento de identidade seja decomposto em vários elementos coerentes entre si, e que de algum modo relevam da análise filosófica anteriormente apresentada. Não é suficiente um sentimento de continuidade temporal, uma mesmidade, pois são igualmente necessárias outras componentes, tais como o sentimento físico do corpo, o sentimento de valor e de autoestima decorrente da alteridade e o sentimento de orientação geral na existência:

- o sentimento físico do nosso corpo, que se baseia num conjunto de sensações que nos são próprias;
- o sentimento de continuidade temporal, que faz com que o indivíduo se sinta o mesmo no decurso das mudanças que afetam a sua vida;
- o sentimento de valor e de autoestima que resulta da avaliação que os outros fazem daquilo que somos;
- o sentimento de orientação geral na existência que se apoia sobre objetos definidos que sustentam os nossos esforços e esclarecem o sentido da nossa vida.

Fischer (1996, p. 216)

Fischer descreve ainda uma curiosa experiência realizada por Kuhn e Partland, segundo a qual quando os indivíduos eram questionados sobre a sua identidade (“Quem sou eu?”), as respostas tendiam a refletir dois aspetos distintos: a posição social e os dados pessoais e subjetivos. Isto indicia que “a identidade designa, pois, essencialmente a construção de si no decurso das interações sociais” (Fischer, 1996, p. 217)

A perspetiva psicanalítica tem por representantes Sigmund Freud, como seria de esperar, mas também Erik Erikson. Psicanalista de formação, apesar das duras críticas que dirigiu à Psicanálise, Erikson elaborou um conceito de identidade baseado na teoria do desenvolvimento psicossocial, repartido por oito estádios ou idades. Recorde-se que na teoria psicanalítica o Eu é descrito de forma tripartida: o Id é o lugar das pulsões, o Superego corresponde à interiorização das normas sociais de comportamento e o Eu consiste no frágil equilíbrio entre os dois anteriores. Ora, Erikson reserva o Superego para o lugar natural da identidade, acentuando a sua dimensão social que comporta quatro aspetos essenciais:

A autoconfiança; o caráter estável dos elementos individuais; a integração do Eu; a adesão aos valores de um grupo e à sua identidade. Esta noção é uma síntese de diversos componentes que integram elementos ligados as características pessoais e aos valores sociais.

Fischer (1996, p. 211)

No caso de a socialização falhar, verifica-se uma difusão da identidade: existe um “disfuncionamento dos processos de integração” (Fischer, 1996, p. 212) que consiste no fracasso da inserção da personalidade no contexto social.

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson é uma busca pessoal pela identidade. Essa busca da identidade ocorre sobretudo durante os anos da adolescência, mas o desenvolvimento psicossocial ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo. Em cada um dos oito estádios de desenvolvimento o indivíduo ultrapassa uma crise psicossocial, da qual podem resultar consequências positivas ou negativas.

Psicologicamente, o “Eu” surge apenas entre a idade de um a dois anos, pois a criança começa a construir uma imagem de si própria, tornando-se capaz de se reconhecer ao espelho. Paralelamente, começa a formar sentimentos e percepções internos que se fundem com essa imagem corporal, surgindo o termo “Eu” no seu discurso. A partir daí, torna-se crescentemente evidente a importância do Outro, através do processo de socialização, na construção da identidade: a criança gera uma identidade sexual, que é sobretudo uma identidade de género – mais que compreender que existe um sexo biológico, a criança tem a noção de pertencer a um género, masculino ou feminino, que é definido e orientado pela sociedade (Marques, 2014, pp. 549-566). Posteriormente, a entrada para a escola permite o alargamento do círculo de contactos sociais e leva a criança à noção de pertença a vários grupos sociais – a família, a turma, os amigos – e a necessária existência de identidades múltiplas, correspondentes aos vários papéis sociais desempenhados – filho, colega, aluno, amigo. Então, a identidade é um conjunto de características, traços pessoais, papéis e valores que o indivíduo reconhece como seus na relação que mantém com os seus semelhantes em sociedade.

A discussão em torno da identidade na teoria de Erikson ocorre, sobretudo, no quinto estádio de desenvolvimento, altura em que se verifica o conflito Identidade *versus* Confusão de Papéis. Este quinto estádio, ou idade, ocorre durante a adolescência, para a qual não são traçados limites temporais. Contudo,

definimos os *teenagers* como aqueles que têm entre 13 (*thirteen*) a 19 (*nineteen*) anos, independentemente da polémica acerca das balizas temporais em que podemos situar a adolescência, pelo que aceitaremos operatoricamente que este quinto estágio corresponde a essas idades. Trata-se de uma fase da vida em que

As pessoas são postas à prova, procurando determinar o que é único e especial em cada uma delas. Tentam descobrir quem são, quais os seus pontos fortes e quais os papéis mais adequados para o resto das suas vidas – em suma, a sua identidade. A confusão sobre o papel apropriado a ser seguido na vida poderá levar a uma falta de identidade estável, adoptando um papel socialmente inaceitável e desviante ou apresentando dificuldade em manter relações pessoais íntimas na vida futura.

(Feldman, 2001)

A adolescência costuma ser descrita como um período particularmente difícil. Talvez esta ideia não seja mais que um mito, pois muitos adolescentes descrevem este período sem o caracterizar como uma montanha russa de emoções, repleto de estados que vão da euforia à infelicidade. Mas a verdade é que é nesta idade que o ser humano se vê confrontado com as transformações pubertárias, ao mesmo tempo que se torna progressivamente mais independente dos pais e adota o grupo de pares como fonte de juízos sociais. Para um jovem adolescente, convenhamos que é uma transição social e identitária com enormes repercussões.

Se a crise psicossocial for resolvida satisfatoriamente, o adolescente adquire a consciência da unidade do *self* e o conhecimento do papel social a seguir; formará laços e relações sociais semelhantes às dos adultos e clarificará a sua identidade pessoal. Mas se tal não acontecer, o jovem torna-se incapaz de identificar os papéis sociais adequados. Isto é particularmente grave, segundo Erikson, pois a não resolução satisfatória da crise de identidade na adolescência poderá “atrapalhar a identificação de uma carreira adequada” (Feldman, 2001, p. 422) para si próprio. A perspectiva de Erikson, inovadora por não fazer parar o desenvolvimento na adolescência e o prolongar por todo o ciclo de vida, tem sido corroborada por numerosos estudos (Feldman, 2001, p. 421).

Erik Erikson afirma que o desenvolvimento humano se realiza ao longo de toda a vida, desde o nascimento até à morte. Em cada um dos estádios de desenvolvimento o ser humano confronta-se consigo próprio e com as exigências colocadas pelo meio social. Até que ponto somos aquilo que queremos ser? E

seremos aquilo que a sociedade exige de nós? Esta tensão é particularmente evidente na adolescência. Erikson considera que na adolescência se verifica uma crise de identidade, pois a transição da infância para a idade adulta implica o desenvolvimento de um sentido de identidade. A adolescência é uma época de experimentação de papéis, de escolha de grupos, de estilos de vida, de convicções, de atitudes. As relações humanas são vividas sem compromisso, temporariamente, numa perspectiva de experimentação que culminará na construção da identidade do adulto.

Estas concepções de Erikson abalaram as ideias tradicionais, que situavam a construção da identidade exclusivamente na infância e na adolescência. Hoje possuímos uma noção de identidade dinâmica, remetendo para aquilo que assegura a continuidade do indivíduo ao longo de toda a sua vida. A identidade assenta num percurso existencial de permanente mudança, de rutura e crise, de adaptação e reinvenção das nossas diversas identidades.

Note-se que a construção da identidade surge aqui em estreita relação com o Outro: o jovem está em busca da sua identidade através da clarificação dos papéis sociais que deverá desempenhar, procurando um lugar socialmente aceitável e, simultaneamente, descobrindo o que o torna único.

Portanto, a identidade pessoal é constituída pelo conjunto de perceções, sentimentos e representações que temos de nós próprios e que nos permitem reconhecermo-nos e sermos reconhecidos socialmente. Trata-se de um fenómeno complexo e multidimensional: multidimensional porque remete para a coexistência de diferentes papéis desempenhados pelo mesmo indivíduo, que nem assim deixa de ser o mesmo; complexo porque implica uma certa continuidade ao longo do tempo, alguma estabilidade na representação que o Outro faz do indivíduo, alguma coerência que o torna único na diversidade de papéis desempenhados e porque a identidade remete para a realização de si próprio através da ação, que pressupõe mudança, conduzindo à autoestima. Consequentemente, do exposto resulta que a abordagem de Erikson é uma teoria fundamental para iniciarmos a conceptualização da identidade digital.

A identidade pode ser ainda ser definida como a mesmidade – o mesmo, ao longo do tempo. A identidade pessoal é tradicionalmente definida como a essência

do Eu. Não é uma entidade estática e imutável, como se se tratasse de uma coisa, um objeto ou uma substância, mas sim um conjunto de capacidades multidimensionais que englobam a representação do corpo, a vida mental do cérebro, todas as experiências de vida e os nossos papéis e estatutos sociais. Segundo Selosse, citado por Manuela Monteiro,

O termo identidade remete para a identidade individual, pessoal, do sujeito humano. Relativa à concepção que cada sociedade elabora da identidade humana, étnica e cultural, a identidade pessoal resulta da experiência própria de um sujeito, de se sentir existir e ser reconhecido pelo outro, enquanto ser singular mas idêntico, na sua realidade física, psíquica e social.

(Monteiro, 2011)

Contudo, a identidade é mais do que a pura dimensão subjetiva, pessoal do Eu: a partir das várias correntes teóricas anteriormente referidas, podemos afirmar, com Fischer, que a identidade é “constituída pelas diferentes modalidades do sentimento e da representação de si que, num dado contexto social, decorrem das formas de interação eu/outros e que determinam quem somos” (Fischer, 1996). Mas o que é o Eu?

2.2 Eu

O cérebro e a mente constituem a origem da identidade pessoal. O avanço das neurociências tem possibilitado a compreensão do cérebro através da neurotecnologia. Genética e neurociências estudam os fundamentos biológicos da identidade e ambas têm apresentado resultados: existem novas descobertas sobre a relação mente-cérebro; sabemos hoje que certos fármacos podem alterar funções cognitivas como a memória e que algumas psicopatologias, como a esquizofrenia, estão relacionadas com o modo de funcionamento dos neurónios (Faez, 2011). Estes estudos acerca da mente humana têm, pois, repercussões sobre aquilo que entendemos como “identidade”.

A identidade pessoal também se relaciona com as experiências de vida. A identidade pessoal é uma das propriedades do Eu pessoal, que consiste em o sujeito se reconhecer como sendo sempre o mesmo apesar da sucessão constante dos seus múltiplos estados de consciência. O sentimento de identidade pessoal é

assegurado pela memória. Sem memória do que somos, de quem somos, do que já fomos, não existiria sentimento de Si, não poderíamos ter a noção de possuímos uma mesma identidade. É a memória que permite ao indivíduo a recolha, o armazenamento e a recuperação mnésica das suas vivências. As experiências pessoais de cada indivíduo constituem a sua história de vida e são inscritas na sua identidade. Cada um de nós olha para o passado e reconhece-se nas diferentes experiências subjetivas que viveu, mesmo que já não as interprete da mesma forma. Essas experiências subjetivas são inscritas na história de vida do indivíduo. A história pessoal é única e irrepetível, fazendo de cada um de nós uma singularidade que nos torna indivíduos. Mais que a pertença a uma espécie ou a uma cultura, são as histórias de vida que nos tornam únicos e singulares, assegurando a nossa identidade. E, sendo assim, teremos de assumir que a identidade é simultaneamente uma construção e um processo (Fischer, 1996, pp. 209-240).

A identidade pessoal é uma construção dinâmica da unidade de consciência de si, através das relações intersubjetivas, das comunicações de linguagem e das experiências sensoriais de cada sujeito. É um processo ativo, afetivo e cognitivo que cada indivíduo elabora, representando-se a si próprio no meio em que está inserido e ao qual associa um sentimento subjetivo de permanência ao longo do tempo. Esse tempo é todo o ciclo de vida, tal como afirmava Erikson (Feldman, 2001, p. 422).

Possuir uma identidade satisfaz a necessidade de sentido de coerência, de estabilidade, de permanência na história de vida de cada um. Só assim o indivíduo consegue adaptar-se às contínuas mudanças que sucedem na sua existência. Sem esse sentido de coerência, surgiriam perturbações de personalidade, como a difusão de identidade. Além da identidade pessoal, existem vários outros tipos de identidade. Identificamo-nos com um país, uma cultura, uma família; identificamo-nos com as pessoas que têm a mesma idade, a mesma profissão; mais que a determinação biológica sexual, identificamo-nos com um género (masculino ou feminino) e as suas determinações sociais. Assim, podemos identificar vários tipos de identidades: nacional, cultural, familiar, etária, profissional e de género (Gleitman, 1993).

A identidade nacional diz respeito ao sentimento de pertença a uma determinada sociedade ou nação, levando o indivíduo a participar na sua sociedade na mesma medida em que reconhece a existência de outras sociedades.

Do ponto de vista cultural a identidade exprime-se pela noção de pertença e partilha de padrões culturais comuns que podem ser de natureza étnica, linguística, religiosa, nacional, local ou regional.

A identidade familiar consiste na identificação com um núcleo familiar no qual existe algum grau de parentesco e onde se estabelecem laços emocionais que podem perdurar ao longo de várias gerações.

A identidade etária corresponde à identificação do indivíduo com os outros membros da sociedade que se encontram dentro da mesma faixa etária. A proximidade de idades leva-o a reconhecer um certo grau de proximidade.

A identidade profissional é uma construção social que leva o indivíduo a adaptar a sua conduta em função do estatuto social que lhe é reconhecido e daquilo que dele se espera.

Por fim, a identidade de género: a identidade pessoal é sexuada, mas, mais que uma determinação sexual biológica, todos nós assumimos as características sexuais dos papéis masculino e feminino que a sociedade nos atribui.

Em suma, a identidade é multidimensional, isto é, possui várias dimensões que são reguladas pelo Eu. O ser humano auto-organiza-se dando coerência às diversas mudanças que ocorrem sucessivamente na sua vida e no meio ambiente.

2.3 O outro: identidade e alteridade, indivíduo e sociedade

Como vimos, o conceito de identidade remete para as interações entre o indivíduo e a sociedade. Deste ponto de vista, a identidade é um conceito de síntese entre o individual e o social: “a identidade é assim a consciência social que o indivíduo tem de si mesmo, mas na medida em que a sua relação com os outros confere qualidades particulares à sua própria existência”. Fischer (1996) defende que a identidade não é apenas aquilo que somos para nós mesmos, mas também aquilo que somos para os outros e, reciprocamente, aquilo que os outros são para nós.

Isto é, a definição de identidade centra-se no conjunto de características individuais, mas neste caso salienta-se a relevância das interações do indivíduo com o campo social: a identidade é uma mistura do individual com o social, sendo que do social fazem parte a família, a nação, a raça, a profissão, etc. Existe uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade. Não existe sociedade sem indivíduo da mesma forma que não se pode conceber um indivíduo enquanto tal isolado de um contexto social. George Herbert Mead, referenciado por Fischer (1996, p. 215), considera que o Eu de cada um de nós se define pelo exercício da alteridade, ou seja, pela interação com o Outro, pelo reconhecimento do Outro. Imaginemos um espelho: a nossa própria imagem refletida no espelho só existe porque estamos lá, em frente ao espelho. Passa-se o mesmo na sociedade: aquilo que somos depende em grande parte da forma como os outros nos veem, como nos reconhecem socialmente.

A noção de identidade está, então, fortemente relacionada com a ideia de socialização, entendida como processo permanente que acompanha o percurso de vida do indivíduo. Ao longo da sua vida, o indivíduo acumula experiências de vida, constrói com elas a sua história de vida e adapta-se sucessivamente a novos contextos, novos papéis sociais, novos estatutos sociais. Os percursos de socialização são procedimentos de ajustamento da identidade, pois ao longo da vida o indivíduo adapta-se a grupos sociais diversificados, assumindo novas identidades grupais.

A identidade social exprime-se através da participação em grupos ou instituições sociais. Na relação com o Outro temos a tendência para nos identificarmos mais com algumas pessoas. Por isso, definimos para nós próprios grupos de pertença e grupos de referência, assumimos papéis e estatutos sociais, escolhemos estilos de vida convencionais ou alternativos. Esta definição de Si, da sua identidade, faz-se por comparação / confrontação com aquilo que o Outro é, e ao mesmo tempo depende da avaliação que o Outro faz de mim. Assim, a identidade pressupõe a alteridade.

Também Ronald Laing, referenciado por Fischer (1996, p. 212) realça a importância de recolocar o indivíduo no seu contexto, pois só na relação com o outro a identidade pode ser compreendida.

Esta dimensão de alteridade da identidade é melhor compreendida através de uma metáfora: uma mulher só pode ser mãe se tiver um filho, da mesma forma que um marido só o é em relação a uma esposa; ora, da mesma forma eu só sou Eu em relação a um Outro e não posso ser entendido de outra forma. Aplicada ao ensino, esta ideia traduz-se pelo exercício dos respetivos papéis: um professor só é professor em relação a um aluno, tal como um aluno só o é por referência a um professor.

Assim, *eu* sou o que sou porque existe o *outro*, aquele cujo olhar sobre mim faz com que *eu* me torne uma identidade em permanente evolução, em contínua construção, estabelecendo laços entre *nós*.

É óbvio que, mesmo sozinho, eu poderia existir, só que não teria consciência disso. A minha capacidade de pensar e de dizer “eu” não me foi transmitida pelo meu património genético; o que este me deu era necessário, mas insuficiente. Só posso dizer “eu” graças aos “tu” que ouvi. A pessoa em que me vou tornando não é o resultado de um percurso interno solitário; essa pessoa só pode construir-se situando-se no foco do olhar dos outros: é alimentada por todos os contributos daqueles que a rodeiam, mas, sobretudo, a sua realidade essencial é constituída pelas trocas que realiza com os outros; eu sou os laços que teço com os outros. Definindo-me assim, deixa de haver um corte ou fosso entre mim e o outro.

(Jacquard, 1997)

O que importa nestas múltiplas noções teóricas de identidade é a relevância da construção do Eu através das interações sociais. Longe de uma abordagem “individualista” da identidade, salienta-se a sua dimensão social; e de tal forma que a identidade social é definida como um aspeto do eu resultante da cognição dos indivíduos a respeito da sua pertença social, exprimindo-se através da valorização e da significação afetiva dessa pertença baseada na categorização e homogeneidade da representação social de si que daí resulta.

Estamos muito próximos de uma definição de identidade que nos remete para as noções de alteridade, de comunidade, de inter-relações sociais. Zavalloni propõe o conceito de ego-ecologia,

(...) Como uma abordagem teórica da identidade social, uma ciência empírica da subjetividade definida como o estudo do Eu nas relações complexas que mantém com o seu ambiente. (...) A teoria de Zavalloni faz da identidade um ponto de junção entre o individual e o coletivo, organizando-se como uma construção subjetiva da realidade, mostrando assim que esta é o mundo enquanto experiência subjetiva. Definindo assim a identidade como estrutura cognitiva, ou seja, como processo de auto-representação

através do qual os indivíduos organizam as suas experiências, Zavalloni religa o estudo da identidade à elaboração de um modelo do homem, baseado na importância das imagens através das quais define as suas relações com os outros e com a sociedade.

Fischer (1996, p. 218)

Para a construção do conceito de identidade digital, falta ainda dar um passo, transcendendo a realidade física e entrando na dimensão virtual das relações humanas. Hoje, a identidade já não é apenas um referente corpóreo. Vale a pena recuperar Virilio:

Se as tecnologias veiculares (balão, avião, foguetão...) nos fizeram progressivamente descolar do corpo cheio da Terra, eixo de referência prioritário de toda a mobilidade humana, para finalmente no-lo fazerem perder aquando do desembarque lunar, há vinte anos, as tecnologias extraveiculares da interactividade instantânea exilam-nos de nós próprios e fazem-nos perder a derradeira referência psicológica: a dessa massa ponderal do corpo locomotor, eixo ou, mais precisamente, sede da motilidade comportamental e da identidade. (...) Depois da televisão, a tele-acção e a tele-presença vão, de facto, retomar o fenómeno de possessão de um corpo próprio por uma imagem, uma imagem mental. Este velho mito do desdobramento, não apenas da personalidade frágil do actor, mas sobretudo da realidade do mundo exterior, para esse tele-actor agindo instantaneamente num ambiente geográfico tornado por sua vez virtual... A questão filosófica já não é propriamente: Quem sou eu na realidade? - mas sim: Onde estou neste instante?

(Virilio, 1993)

Entramos no domínio da virtualização das relações sociais, tal como já tinha sido referido no primeiro capítulo. Consequentemente, a identidade pessoal prolongou-se também para o mundo digital: já se pode falar numa identidade digital que resulta da nossa atividade no ciberespaço. Quando consumimos e produzimos conteúdos na *Internet*, quando colocamos um *post* no *facebook*, escrevemos um comentário num portal de notícias ou publicamos uma foto numa rede social, estamos a deixar traços indicadores da nossa identidade – um rasto digital. A identidade digital é um prolongamento da identidade analógica, sendo essencial ter em atenção a visibilidade que se alcança, a reputação que se conquista e a privacidade que é necessário preservar.

2.4 Identidade digital

Será a identidade *online* diferente da identidade *offline*? Como atuamos no mundo digital? Como se comporta o indivíduo quando inserido em comunidades virtuais?

Gradim (2005, p 199) recorre a Rheingold para definir a comunidade virtual como “agregados sociais surgidos na rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço”.

Nesse artigo é problematizado o conceito de comunidade virtual e discutida a forma como se forjam as identidades *online*, como o indivíduo projeta a sua personalidade (do latim *persona*, máscara). O estudo incidia sobre o Fórum Educare, dinamizado pela Porto Editora, e que em 2005 era uma das maiores comunidades virtuais de professores, senão mesmo a maior, em Portugal.

A própria noção de “comunidade” leva-nos a compreender as suas implicações para a de “identidade”, sobretudo quando somos referentes ao mundo digital:

Para lá dos aspectos físicos, uma comunidade virtual é real porque assim é percebida pelos seus membros, que lhe atribuem um significado, e se envolvem emocionalmente com as actividades que aí são prosseguidas.

(Gradim, 2005, p. 201)

Isto é, a ideia de comunidade já não tem de ser referente a um âmbito geográfico, espacial, corpóreo, tal como afirmava Virilio, mas passa a ser referente a um significado que lhe é reconhecido e atribuído pelos seus próprios membros. Isto está notavelmente perto da noção de identidade anteriormente apresentada, quando salientámos a dimensão social da identidade pessoal, da relação com o Outro e da alteridade como categoria essencial da identidade.

Um dos dados mais curiosos do estudo citado é que uma significativa maioria dos utilizadores desta comunidade virtual esclarece que a utilização de novos *nicknames*, ou seja, novas identidades virtuais, não implica a assunção de personalidades diferentes:

Por outro lado, só seis por cento dos inquiridos admitem que, utilizando vários *nicks*, os traços de personalidade exibidos por cada um deles são distintos, contra oito por cento que utilizam vários *nicks* cuja “personalidade” não se altera, e 86% a quem tal

questão não é aplicável. O emprego de vários *nicks* em simultâneo serve para exprimir “diferentes matizes de humor” e “não equivale a uma “personalidade” diferente, mas sim ao uso de mais ou menos ironia, por exemplo.

(Gradim, 2005)

Curiosamente, alguns participantes referidos neste estudo defendem o anonimato como forma de garantir a autenticidade das participações, em detrimento de uma comunidade virtual onde a identificação de cada participante tivesse de ser garantida, induzindo as participações “politicamente corretas (sic)”, reduzindo a liberdade de expressão.

No entanto, os mesmos participantes revelam uma profunda ligação ao seu *nickname*: defendem o *nickname* como forma de manter o anonimato mas entendem os ataques ao *nickname* como um ataque à sua própria pessoa, fazendo claramente uma associação, senão mesmo indistinção, entre a “personagem”, a “máscara” utilizada na comunidade e a identidade real do indivíduo. Simultaneamente, a utilização de vários *nicknames* é vista como uma forma de o mesmo indivíduo poder dar a outrem respostas que não quer que sejam identificadas com a *identidade principal*.

Um dos principais motivos de interesse deste estudo é o facto de mostrar como a utilização de várias “identidades virtuais” por parte de um único utilizador real acaba por ser uma forma de esse mesmo utilizador projetar de si uma imagem *online*, cuidando dessa imagem e assegurando-se de que a identidade percebida pelos outros utilizadores é aquela que lhe interessa projetar, mesmo que assuma outras máscaras, outros *nicks*, como prolongamento e extensão da sua autêntica identidade.

Note-se que a identidade *online* assim entendida não é mais do que uma nova dimensão da identidade real, pelo que o temor da multiplicação de identidades falsas ou forjadas não parece justificar-se. Isto é, mesmo a proliferação de várias identidades virtuais pertencentes a um único indivíduo não constituem mais do que diferentes expressões da mesma identidade, ainda que o indivíduo não o deseje ou tenha disso consciência.

Potter & Banaji salvaguardam que as ações e interações *online* não partem do zero, ou seja, que os nossos atos *online* são necessariamente decorrentes do nosso Eu real.

Se precisa de un estudio más profundo para comprender cómo representar la identidad del profesor y el alumno en una era en la que la autonomía es una destreza clave en los nuevos medios. Para algunos jóvenes, este mundo polifacético se reconoce como una práctica cultural y como una práctica de alfabetización en la que están inmersos dentro y fuera del aula. Es probable que la pedagogía en el futuro precise de las destrezas y disposiciones de grupos intergeneracionales en los medios sociales, aunque solo sea para conectar con la necesidad de desarrollarse de forma crítica en el ámbito de la creación.

(Potter & Banaji, 2012)

Na mesma linha se encontra um outro estudo, este desenvolvido entre jovens, acerca da relação da vivência dos adolescentes no *Facebook*. Amante (2014) realça que a identidade *online* parece ser uma extensão da identidade *offline*, contrariando a ideia de senso comum segundo a qual teríamos tendência para criar identidades ou perfis falsos, sustentados em *nicknames* igualmente falsos. Neste estudo reforça-se a ideia de que os jovens utilizam o *facebook* para fins de comunicação e socialização, optando por não colocar informação privada ou demasiado íntima, como as relações amorosas ou referências familiares, mas solidificando a inserção no grupo social de que fazem parte.

Mas também há indícios de adulteração das identidades na rede. O já referenciado estudo de Anabela Gradim refere que

O fórum da Porto Editora é um objeto particularmente interessante e exótico, porque aí encontramos o “ciber-transformismo” e a construção de personagens em tons e matizes muito diversos, e tal variedade não é a regra em estruturas deste tipo. O sucesso do Fórum, e o pulular de identidades, estão indelevelmente associados ao anonimato garantido pela Porto Editora – e é sintomático que a empresa nunca o tenha eliminado, apesar dos problemas e conflitos a que por vezes dá origem.

(Gradim, 2005)

Esta situação concreta parece dar razão a Sherry Turkle, que afirma que existe uma fragmentação da identidade.

Os teóricos hoje em dia já não veem o “Eu” unitário, mas sim plural e fragmentado, pois no ciberespaço o Eu é múltiplo, fluido e constituído em interação com uma rede de máquinas.

(Sherry Turkle, 1999)

Numa palestra em Joinville²⁴, Turkle chegou a afirmar que as identidades virtuais, nomeadamente nas redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter*, podem entrar em conflito com a identidade real, pela criação de hábitos digitais com os quais o indivíduo tem dificuldade em lidar no mundo real²⁵. Afinal, existe um *continuum* entre a identidade real e a identidade digital.

Quando transposto para o contexto online, o conceito de identidade torna-se ainda mais complexo, o que poderá justificar a existência de diferentes expressões para designar a representação do indivíduo em ambientes digitais: entre as mais frequentes, encontram-se “digital identity” (identidade digital) e “online identity” (identidade online), expressões que – ainda que se refiram ao mesmo fenómeno, i.e., à identidade existente na rede – são caracterizadas com alguns aspetos que as distinguem e apresentam duas perspetivas do mesmo conceito. (...) Apresentando identidade online como um conceito que evoluiu técnica e culturalmente nos últimos anos, Warburton defende que esta deverá ser compreendida como a parte da identidade pessoal que é mediada através da Internet e que existe no mundo digital (...) Vista como um *continuum* (...), a dimensão digital da identidade poderá ser compreendida como o total da informação referente ao indivíduo e publicada – pelo próprio ou por outros – na rede, um conjunto que se estende desde simples credenciais electrónicas que permitem o acesso a sistemas fechados até à representação complexa do “eu” num espaço digital (...).

Aresta (2013, p. 26)

A ser assim, coloca-se a todos os cidadãos, que não apenas os alunos e os professores, um problema: o de saber como gerir a identidade digital, já que esta é uma extensão da sua identidade pessoal. A gestão da identidade digital é hoje encarada como uma nova competência requerida aos mais variados profissionais mas também a cada um dos cidadãos. A cultura digital é um dado inexorável do qual mesmo o mais acérrimo defensor não se eximirá.

Será possível não assumirmos qualquer identidade digital, optando pelo anonimato virtual refugiado numa única identidade analógica? Quais as novas habilidades exigidas pela cibercultura? Quem somos nós na rede? Assumimos identidades digitais diferentes da nossa identidade analógica? Existem ferramentas de gestão da identidade *online*?

²⁴ Disponível em <https://youtu.be/MtLVCpZliNs>

²⁵ Uma entrevista da autora está disponível em inglês em <http://blogs.hbr.org/ideacast/2011/03/productivity-multitasking-and.html> ; em português, existe uma outra entrevista disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3057/2335>

Existem genericamente duas correntes extremadas. Há quem considere que a construção de uma identidade digital é um risco que nem sequer se deve correr, como parece ser o caso de Evgeny Morozov²⁶. Para quem assim pensa, a exposição pública constitui sempre uma ameaça à privacidade pelo que a única defesa do indivíduo consiste na sua autoalienação, livre e voluntária, de todas as formas de cultura digital. Mas há também quem considere o oposto, considerando que a identidade digital é um risco pessoal e profissional no interior da atual sociedade digital – e que tal risco deve ser assumido, como é o caso de Pierre Lévy. Disso demos conta no capítulo anterior.

Na realidade, a oposição acérrima à existência e gestão de uma identidade digital parece ser uma postura indefensável. As novas gerações, os nativos digitais, vivem imersas no mundo da cibercultura e o seu progresso e ascensão são inevitáveis; e mesmo que alguém opte por se alhear, nada garante que alguns dos seus dados não surjam na *Internet*, seja por motivos legais, como sucede nos concursos públicos, seja por iniciativa de terceiros.

A identidade digital resulta da nossa atividade no ciberespaço e nem sempre coincide com a nossa autorrepresentação analógica. A identidade é uma construção complexa, pessoal e social, em que somos aquilo que queremos e cremos ser mas também aquilo que os outros nos fazem ser. No caso da identidade digital, o fundamental é a imagem que queremos mostrar a terceiros. Ora, a identidade pessoal que temos não coincide necessariamente, como vimos, com a imagem / representação projetada *online* embora, paradoxalmente, essa mesma imagem / representação constitua parte daquilo que efetivamente somos.

A identidade digital é uma representação virtual; e é uma inevitabilidade. Ainda que o indivíduo opte por não a possuir, outros poderão criá-la na sua vez, mesmo que sem intenções maldosas. Por exemplo, as universidades podem publicar registos biográficos dos seus estudantes; os concursos públicos de professores estão disponíveis *online* com vários dados biográficos, pelo que não é difícil traçar um percurso de vida académico e profissional de qualquer professor com contrato com o Ministério da Educação. Não é possível garantir que alguém

²⁶ Face a esta afirmação, não deixa de ser paradoxal que Morozov mantenha um *site* com o seu nome em <http://www.evgenymorozov.com/>

não utilize a identidade de outrem, fazendo-se passar por essa pessoa, e a divulgue na *Internet*²⁷. É necessário ainda questionarmo-nos se faz sentido, na atual sociedade, o afastamento da nova cultura digital criando uma autoexclusão voluntária que se assemelha a uma autoalienação paradoxal.

De facto, toda a atividade gerada na *Internet* constitui parte da nossa identidade, e nisto deveremos incluir os perfis falsos, *nicknames* ou outros-eu que queremos mostrar. Perante esta inevitabilidade, devem ser tidos em conta alguns aspetos por parte de todos os utilizadores, pois existem enormes repercussões sobre aquilo que entenderemos como importância da identidade digital na avaliação *online*, como posteriormente veremos.

Em primeiro lugar, é necessário desenvolver competências digitais em todos os cidadãos, muito particularmente nos alunos, o que implica simultaneamente o desenvolvimento das competências digitais dos docentes. A gestão da identidade digital é uma tarefa que envolve sentido de responsabilidade, ética e competências digitais específicas. A brecha digital, a separação entre aqueles que possuem ou não essas competências, terá tendência para criar novas formas de exclusão social. Andersen (2010) citado pelos autores do artigo anteriormente referido, apresenta essas novas competências, definindo que no final do seu curso universitário todos os jovens devem ser capazes de:

- Distinguir os diferentes *sites* e redes sociais, dominando as competências necessárias para os utilizar;
- Compreender o uso que podemos dar aos conteúdos que existem na *Internet*;
- Ajustar as nossas configurações de privacidade nas redes sociais, tais como o *Facebook*, o *Twitter* ou o *Instagram*.

Em segundo lugar, é necessário esclarecer quais as ferramentas existentes para construir uma identidade digital: blogues e microblogues, redes sociais, portais de agências de notícias, *sites* de imagens e vídeos, etc. Concretamente, referimo-

²⁷ Nos EUA, um agente federal utilizou dados pessoais de uma mulher, incluindo fotos em roupa interior e imagens dos próprios filhos, para criar um falso perfil na *Internet* com o qual procurava estabelecer contacto com criminosos para lhes seguir o rasto. Cf. <http://www.publico.pt/n1673497>

nos a *sites* ou plataformas como Blogger, *Twitter*, LinkedIn, *facebook*, Público, JN, *Instagram*, Youtube, etc. Em todos eles, ou em cada um deles, o utilizador comum pode criar uma identidade digital que lhe será associada.

Em terceiro lugar, é preciso ter consciência de que a identidade digital nem sempre corresponde à identidade real, no sentido em que é uma projeção de algo que queremos que o Outro veja, ainda que esse algo não corresponda à totalidade do Eu. Na *Internet* a tendência é que cada um divulgue o melhor de si próprio, mas o inverso também pode acontecer, isto é, também o pior daquilo que cada um é pode tornar-se visível, consciente ou inconscientemente, aos olhos de todos através do universo *online*. Como tudo aquilo que fazemos *online* tem eventuais repercussões *offline*, a gestão da identidade digital torna-se fulcral num cenário de procura de emprego. Portanto, a aparente multiplicidade de identidades consiste no exercício da multiplicidade de papéis que a cada um são atribuídos.

A fragmentação da identidade *online* decorre do facto de o utilizador, tal como acontece na vida analógica, desempenhar diversos papéis. O mesmo utilizador assume várias identidades consoante se apresenta como profissional, adepto de um clube, membro de uma religião, simpatizante de um partido político ou ativista de alguma causa humanitária ou ambiental. Ao participar num fórum, publicar um conteúdo ou assinar uma petição, o utilizador está a deixar um rasto, indícios relevantes da sua própria identidade. Esta dispersão não deve ser confundida com irrelevância, pois existem *sites* na *Internet* que se especializaram na identificação dos utilizadores com o mesmo nome, as suas redes sociais, os seus blogues e os seus dados mais relevantes. Se bem que alguns utilizadores tenham nomes semelhantes e possam ser confundidos, pormenores como as fotografias, a cidade de residência ou a profissão tornam único cada um dos utilizadores e permitem facilmente a sua identificação. Consequentemente, é ilusório pensar que as diferentes identidades *online* construídas sejam percecionadas pelos cibernautas como identidades distintas; todas as identidades, incluindo a analógica, tendem a fundir-se numa só e é assim mesmo reconhecida pelos demais.

Alguns dos *sites* especializados na identificação dos utilizadores proporcionam resultados muito interessantes. Por exemplo, o *site* <https://www.peoplesmart.com/> permite, a partir da simples inserção de um *e-mail*,

verificar a zona geográfica, os perfis em redes sociais, o número de telefone, a família e a morada desse utilizador. O site <https://pipl.com/> permite obter as localizações prováveis do utilizador pesquisado, bem como as restantes informações de contacto. Sob subscrição, o site <http://www.spokeo.com/> permite identificar um utilizador na *Internet* e várias informações relevantes: nome completo, número de telefone, *e-mail*, fotos, redes sociais, blogues, família, morada completa, histórico de localizações, relacionamentos, ano e mês de nascimento, etc.. Existem ainda outros sites, como o <https://klout.com/>, que avalia a reputação do indivíduo *online*, isto é, que cria um índice da reputação *online* para cada identidade digital. Também o site <https://www.cloze.com/> permite interligar várias plataformas (mails, redes sociais) com informações acerca dos respetivos utilizadores.

Existem muitas críticas dirigidas a este tipo de serviços, globalmente apontando questões de privacidade, que vão desde a publicação de informações sensíveis, como o número do cartão de crédito, ao cruzamento de informações não relacionadas, como a confusão entre duas pessoas com o mesmo nome, de acordo com vários *links* de publicações acerca deste assunto indicadas em <https://en.wikipedia.org/wiki/Spokeo>.

Isto implica que a nova competência exigível na Sociedade em Rede seja a gestão da identidade digital. Na criação de uma identidade digital há que ter em conta alguns fatores, anteriormente referidos: a visibilidade, a reputação e a privacidade.

Os nativos digitais já não distinguem o analógico do digital, como o demonstrou o estudo de Amante (2014) anteriormente referenciado. Ainda que pretendamos ter uma identidade digital distinta da analógica, existe um *continuum* que não deve ser desvalorizado. Afinal, tudo o que é publicado na *Internet* lá permanece para a posteridade, salientando a dimensão atemporal da *Internet*. Até que ponto temos cuidado com os nossos comentários e desabafos nas redes sociais ou nos portais noticiosos? Teremos consciência de que a *Internet* “não esquece”, como afirma Castañeda?

(...) hemos pasado de una sociedad que por defecto “olvidaba”, a una sociedad que, por defecto y gracias a los avances tecnológicos “recuerda para siempre”. Este cambio ha

impactado en nuestra habilidad para participar de forma libre y esa nueva realidad – la de que todo será recordado para la posteridad– tiene efectos importantes en la forma en la que nos relacionamos, que aún no han sido suficientemente explorados.

(Castañeda, 2012)

Se existe uma identidade digital, torna-se imperioso participar ativamente na sua construção. Afinal, já não somos meros consumidores de informação, mas igualmente produtores. Mas para o fazer teremos de ter em conta as questões éticas, tais como as que ocorrem pela criação de múltiplas identidades, sob a forma de *nicks* ou pseudónimos. Por um lado, a utilização de *nicks* pode constituir um logro em que estamos a enganar os outros utilizadores; por outro lado, podemos ser vítimas desse mesmo logro.

Trata-se de algo relativamente novo: o conceito de identidade digital começou a vislumbrar-se nos anos 90 do século passado, com a vulgarização dos computadores pessoais e do acesso massificado à *Internet*. A digitalização da informação e o crescente uso por parte dos utilizadores conduziu à virtualização das relações sociais, como já vimos no capítulo anterior, com a emergência da Sociedade em Rede. O indivíduo, enquanto cidadão, terá implicações sobre a sua vida pessoal, social e profissional, sendo necessário determinar de que forma a identidade digital tem repercussões sobre coisas tão prosaicas como a escolha de um funcionário para determinado emprego através da pesquisa do seu perfil *online*.

Estamos inmersos en un proceso de digitalización sin precedentes, donde cada vez es más importante lo que se encuentra y se dice sobre mi persona en Internet a la hora de tomar decisiones que pueden ser trascendentales para mi vida personal, social y profesional. Decisiones que se tomarán, en muchos casos, sin darme ninguna oportunidad de interlocución personal con aquel que debe tomarlas. La visibilidad, la reputación y la privacidad en redes sociales y en aplicaciones de Internet se convierten en elementos que debemos conocer para llegar a conocer y a gestionar mi identidad digital.

(Subías, 2012)

Consequentemente, caberá a cada cidadão compreender que a sua visibilidade digital, a sua reputação e a sua privacidade são itens que ele terá de aprender a conhecer e gerir. Isso implicará uma participação ativa na sua construção, a preservação da sua intimidade e a capacidade de definir níveis de segurança e privacidade.

La construcción de mi identidad digital en la Red implica un proceso de aprendizaje y una actitud colaborativa y participativa. La gestión de la propia presencia en la Red se va a convertir en una necesidad que deberá abordar en breve el proceso educativo para todos los ciudadanos.

(Subías, 2012)

Este é um processo de aprendizagem que deverá ser exercitado na escola mas desenvolvido ao longo de toda a sua vida, exigindo uma atitude participativa e colaborativa por parte de cada um de nós. O cidadão digital terá de aprender a gerir a sua identidade digital compreendendo o impacto que esta tem sobre a sua vida, sendo capaz de autenticar-se de forma simples mas segura e exigindo ao poder político a regulação das aplicações digitais para que as informações pessoais não sejam recolhidas sem seu conhecimento e consentimento.

Os estudantes, progressivamente imersos em atividades de ensino *online*, expressam-se, partilham ideias, transmitem informação através da *Internet*, sobretudo através das redes sociais. Estão, consciente ou inconscientemente, a desenvolver uma identidade digital. Será necessário consciencializá-los das futuras implicações (pessoais, sociais, profissionais) da sua identidade digital e desenvolver neles esta competência específica: gerir a identidade digital.

Los resultados de la exploración que ofrecemos muestran que aunque los estudiantes son conscientes de que su identidad puede ser explicada por muchos factores externos, esto no parece que les preocupe en gran medida.

Los estudiantes participantes están preocupados por la imagen de sí mismos que proyectan através de Internet pero sólo de una forma social inmediata. Uno de cada 4 estudiantes no está preocupado en absoluto por el impacto de su actividad digital en su futuro profesional, hecho que debe tenerse en cuenta a la hora de abordar procesos de empleabilidad no sólo en el ámbito de la educación, sino en cualquiera de los campos profesionales.

Es interesante ver que los estudiantes universitarios no conocen el impacto que la vida digital puede tener sobre su vida diaria. La necesidad de capacitación y orientación específica sobre éstos y otros hechos relacionados con el uso y la gestión de su propia identidad parece esencial, sobre todo teniendo en cuenta las implicaciones que esta gestión encarnan en el desarrollo de sus futuras carreras profesionales.

(Castañeda, 2012)

Neste capítulo vimos que a identidade se desdobra em múltiplos referentes, tais como a identidade cultural, biológica, nacional, familiar, etária, profissional e de género. A emergência da Sociedade em Rede e a virtualização das relações sociais levam-nos a ponderar, hoje, o surgimento de uma identidade digital decorrente da

multiplicidade de papéis desempenhados pelos indivíduos. Contudo, a identidade digital surge fragmentada por força das múltiplas identidades que somos capazes de assumir. O conceito de identidade remete-nos para a relação indivíduo – sociedade e para o complexo jogo de interações sociais que entre ambos se desenrola, mas no mundo *online* existe uma dimensão de atemporalidade que nos obrigam a questionar se seria preferível não possuir uma identidade digital. Constatando-se que tal é praticamente impossível, senão mesmo indesejável, resta ao indivíduo adquirir as competências necessárias para a gestão da sua visibilidade, da sua reputação e da sua privacidade *online*. Isto é, trata-se de adquirir uma nova competência: a gestão da identidade digital.

Capítulo 3 – Implicações da Identidade Digital sobre o Ensino *Online*

A identidade digital não é um apanágio exclusivo dos alunos, pois é necessário considerar igualmente a identidade digital das próprias instituições de ensino, nomeadamente as universidades, e sobretudo a identidade digital dos professores.

3.1 Ensino online

O ensino tradicional decorre presencialmente e todos o conhecemos pela nossa própria prática enquanto estudantes: a tradicional Escola, com as suas salas, mesas e cadeiras, lugares físicos onde se encontram regularmente professores e alunos para sessões (“aulas”) em que são trabalhados conteúdos e competências que posteriormente serão avaliados pelo professor. Nem todas as atividades decorrem necessariamente no espaço da sala de aula: os alunos podem ter “Trabalhos de Casa” em que fazem investigação ou pesquisa sobre determinados tópicos e com a orientação do Professor.

O ensino a distância não é propriamente uma novidade. Já há muitos anos eram utilizados diversos suportes de comunicação que permitiam levar informações, chamemos-lhes conteúdos escolares, para outras regiões.

Atualmente, o ensino a distância ou *e-learning* (de “*electronic-learning*”) é a principal modalidade de ensino não presencial, a distância, e caracteriza-se pela utilização de plataformas de educação *online*. Num modelo de *e-learning* puro, não existe qualquer contacto físico entre os diversos intervenientes, sejam eles professores, alunos ou funcionários administrativos. Curiosamente, esta ausência de contacto físico sucede apesar de existirem outros agentes que intervêm no processo, designadamente o criador do curso, o criador de contextos, o produtor de conteúdos e o avaliador. Note-se que nem sempre o professor desempenha todos estes papéis em simultâneo, podendo ser necessário recorrer, por exemplo, a um *web designer* para resolver problemas específicos da plataforma de educação utilizada.

Alguns autores (Miranda, 2009, p. 96) consideram que mesmo os cursos em regime de *e-learning* deveriam ser cursos com uma componente presencial, o que

equivale a transformá-los em cursos *blended-learning*; as sessões presenciais serviriam para apresentação, socialização e avaliação dos alunos.

O *b-learning* é um regime misto em que parte do curso decorre presencialmente e outra parte à distância. Esta definição é corroborada por vários autores, apesar da diversidade de conceptualizações existentes e do carácter relativamente recente deste regime de ensino (Pinheiro, 2005).

Deste ponto de vista, as sessões presenciais serviriam para três coisas: em primeiro lugar, são excelentes momentos para a socialização dos estudantes; em segundo lugar, podem ser essenciais para a sua avaliação; e, por fim, permitem superar os tradicionais problemas de identidade e autenticidade na rede.

Tradicionalmente opõe-se o regime presencial ao ensino em regime de *e-learning*, isto é, a distância. Esta dicotomia é falsa, pois cada vez mais surgem modelos combinados, nos quais se opta por soluções híbridas, com uma parte do curso a ser ministrada *online* e outra parte do curso a decorrer presencialmente. Não existem quotas que determinem ou separem as modalidades de formação: por isso se afirma que grande parte dos modelos são híbridos (presenciais e *online*) e já não rígidos (presenciais ou *online*).

A grande diferença entre os cursos presenciais e os cursos *online* está nos detalhes a que estes últimos devem obedecer. É necessário que o curso *online* decorra sem que o aluno precise de recorrer sistematicamente ao Professor ou Tutor, pelo que as atividades e instruções didáticas têm de ser muito detalhadas e precisas. Isto implica que o modelo pedagógico em uso seja devidamente ponderado.

Uma das curiosidades que envolve o *b-learning* é que se trata de um modelo que, de uma forma degradada, é muito utilizado nos cursos presenciais em Portugal. A distinção entre aulas teóricas e práticas e as regras de assiduidade que lhes são correspondentes levam a que muitos alunos optem pela frequência exclusiva das aulas práticas faltando às aulas teóricas; simultaneamente, e cientes desse facto, os professores concebem as suas aulas para o regime presencial mas disponibilizam *online* os materiais das aulas teóricas para os alunos faltosos.

Este não é, verdadeiramente, um modelo combinado ou tipicamente *b-learning*, mas é uma sua degradação que nos remete diretamente para o futuro do ensino *online*.

Comparativamente com o *e-learning*, uma das vantagens do *b-learning* é a maior integração social dos participantes, o que permite um maior envolvimento cognitivo através da troca de experiências. Simultaneamente, permite ao aluno sentir uma maior humanização da sua relação com a própria escola de formação, coisa que por vezes não se verifica no *e-learning*. Em contraposição ao regime presencial, existe uma razão económica para investir no *b-learning*: permite a redução de custos, sobretudo operacionais. O *b-learning* possui várias outras vantagens, como a melhoria das condições de avaliação dos alunos sempre que as performances desejadas impliquem a presença física de público e/ou avaliadores. Outra das vantagens é a diversidade de meios utilizados no regime combinado, originando uma maior riqueza e qualidade das aprendizagens. Uma das vantagens mais interessantes do *b-learning* está na resposta que dá aos estudantes que procuram formação mas que por dificuldades profissionais se encontram impedidos de a frequentar com a desejável assiduidade. Berta Elias (2009) demonstra que este modelo é igualmente aplicável a estudantes adultos dos cursos de nível secundário e que em condições normais frequentam estes cursos em regime pós-laboral. De igual modo, Jesus (2009) salienta que a generalidade das desvantagens inerentes ao *e-learning* “puro” são superadas pela modalidade de ensino em *b-learning*.

De acordo com Miranda (2009), existem várias razões para pensar que o ensino *online* tem um grande potencial de crescimento:

1. O Acordo de Bolonha permite que os licenciados saiam das universidades com apenas três anos de formação, levando muitos estudantes a optar pela busca de um emprego enquanto concluem os seus mestrados em regime *online*, dado que os cursos de segundo ciclo são, com frequência, significativamente mais caros;
2. O recurso crescente às tecnologias para apoiar o ensino conduzirá a um reforço das modalidades de formação *online*, designadamente o *b-learning*;
3. Existe uma tendência para a diversificação da população estudantil, que é visível pelo aumento da idade média dos estudantes dos cursos de ensino superior;

4. As empresas têm manifestado bastante interesse neste regime de formação;
5. Do ponto de vista do mercado, o *b-learning* ou, de um modo mais geral, o ensino *online* tem a enorme vantagem de permitir captar públicos que, de outra forma, estariam excluídos, gerando novas fontes de receita.

Miranda (2009, p.20) recorda que já em 2002 se previa que o ensino em regime de *blended-learning* viesse a representar 80% a 90% dos cursos de educação superior.

Também um estudo recente (Marçal, 2010) sobre a evolução do ensino *online* em Portugal apresenta resultados bastante interessantes:

O objectivo do presente estudo consistiu em caracterizar o estado actual do *b-learning* ao nível da formação profissional em Portugal (...). Os resultados revelaram que (...) 50% dos coordenadores de formação a distância percebem melhores resultados associados à formação *b-learning*, comparativamente aos resultados obtidos com a formação presencial, para conteúdos e objectivos de aprendizagem semelhantes. De forma adicional, quando comparados os resultados da formação *b-learning* e da formação *e-learning* para os mesmos conteúdos e objectivos de aprendizagem, 78.1% dos inquiridos mencionaram que o *b-learning* apresenta melhores resultados que o *e-learning* exclusivo. Adicionalmente, a análise de conteúdo indicou percepções positivas no que respeita ao rumo futuro do *b-learning*, o que nos faz antever, a médio/longo prazo, um maior desenvolvimento do *b-learning* ao nível da formação profissional de adultos.

(Marçal, 2010)

Esta mesma ideia é corroborada por Ana Pinheiro:

Collis e Wende (...) tentaram analisar de que forma é que as ferramentas eram utilizadas. Percebeu-se que “os sistemas baseados na *Internet* são vistos como válidos, levando a práticas mais eficientes”. O estudo acentua que a utilização das tecnologias se faz essencialmente com carácter complementar às ferramentas já existentes, e por isso mesmo (...) se relaciona com a ideia de *blended-learning*.”

(Pinheiro, 2005)

O que está em transformação é o próprio papel das instituições de educação e formação, sobretudo as universidades, de quem se esperam hoje novas funções que não meramente a avaliação e certificação dos cursos ministrados.

La Universidad tiene un papel que desempeñar en la construcción de su identidad digital como mediadora para ofrecer los contextos de participación, interacción e innovación que necesita el bricolaje del conocimiento colaborativo en la

cultura digital. Como buena anfitriona del pensamiento, debe ofrecer el libre acceso a los recursos necesarios para el trabajo en red al mismo tiempo que reconoce y potencia la red social que se genera a su alrededor. En otras palabras, la Universidad debe convertirse en un nodo de referencia, en un espacio abierto para el pensamiento distribuido con capacidad para reconocer, atraer y gestionar la inteligencia colectiva.

(Lara, 2009)

Tradicionalmente, à universidade estava reservado o papel de produzir e divulgar conhecimento. A universidade era a detentora do conhecimento, sendo a sua estrutura arquitetónica e pedagógica tipicamente industrial, *behaviorista*, com salas de aula dispendo alunos em frente a um mestre, alinhados em filas de mesas de trabalho individual. Segundo Tíscar Lara (2009), o que é pedido às universidades hoje é que façam das suas salas de aula espaços de colaboração, partilha, produção e divulgação do conhecimento. Este novo papel das universidades obriga à construção de uma identidade digital, que não se deverá confundir com a criação de sucessivos perfis nas mais variadas plataformas, como *facebook*, *Twitter*, *Instagram* ou qualquer outra, mas sim na criação de uma imagem pública que é a identificação que a universidade tem de si mesma, e o estabelecimento de um modo de relação com pessoas, com instituições e com o próprio conhecimento. Para construir uma tal identidade digital, a universidade deverá ser um agente ativo na cultura digital, promovendo ambientes e contextos de aprendizagem que facilitem o trabalho colaborativo e promovam a criatividade.

La Universidad se ve en la necesidad de adaptarse a un entorno abierto de colaboración donde la producción y la divulgación del conocimiento no son procesos exclusivos de las instituciones científicas tradicionales. Su participación en la sociedad red pasa por construir una identidad digital que entre en diálogo con todos los actores y participantes en la construcción de conocimiento.

(Lara, 2009)

Um bom exemplo é o da University of British Columbia, que desenvolveu o projeto Digital Tattoo²⁸. Num *site* específico são apresentadas aos alunos várias informações / recomendações para gerir a sua identidade digital. Um primeiro separador (*Protect*) questiona os conhecimentos pessoais sobre como se proteger *online* e apresenta os itens essenciais que cada um deverá dominar, tais como as configurações do computador para manter os dados seguros, como evitar *spyware*,

²⁸ Acessível em <http://digitaltattoo.ubc.ca/>

pop-ups ou impedir que alguém acesse a informação privada. Explica-se em que consiste o *clickjacking*, e a coleta de dados, informações e atividade através da *Internet*. Um segundo separador (*Connect*) explica como se estabelece uma conexão *online*, as responsabilidades individuais enquanto cidadão digital e ator nas redes sociais. Um dos itens abordados é a privacidade, sobretudo no que respeita à gestão de aplicações que permitem obter a localização geográfica. São apresentados outros itens, tais como a partilha de ficheiros *online*, os serviços de comunicação instantânea, a vigilância e a criação de conteúdos *online*. O terceiro separador (*Learn*) explora a vida académica e as vantagens que o mundo digital pode ter para um estudante universitário; privacidade na “*cloud*”, integridade académica, redes de aprendizagem *online*, pesquisas *online*, etc. Um quarto separador destina-se a clarificar a relação entre a identidade digital de cada indivíduo com o seu futuro profissional, mostrando como a reputação *online* pode afetar positiva ou negativamente as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e apresentando as regras de etiqueta a seguir na *Internet*. O quinto separador dedica-se à publicação, lembrando que cada estudante passou a ser não apenas um consumidor, mas um produtor de informação. Esta secção permite conhecer os direitos e as responsabilidades enquanto autor ou editor, direitos de autor e regras de citação para vários tipos de conteúdos, sejam eles texto ou não-texto.

Um projeto como o Digital Tattoo demonstra que o papel das universidades está a mudar, centrando-se cada vez mais nas competências requeridas na Sociedade em Rede, sobretudo as que dizem respeito à identidade digital dos seus alunos e colaboradores, mas também do próprio lugar que a universidade ocupa na sociedade.

En este proceso de reconfiguración dentro de la cultura digital, la Universidad no se concibe como el lugar donde se accede al conocimiento – al menos no en el sentido clásico y tampoco de forma exclusiva –, sino como un espacio de experiencia de aprendizaje y construcción colaborativa del mismo. (...) La Universidad tiene un papel que desempeñar en la construcción de su identidad digital como mediadora para ofrecer los contextos de participación, interacción e innovación que necesita el bricolaje del conocimiento colaborativo en la cultura digital. Como buena anfitriona del pensamiento, debe ofrecer el libre acceso a los recursos necesarios para el trabajo en red al mismo tiempo que reconoce y potencia la red social que se genera a su alrededor. En otras palabras, la Universidad debe convertirse en un nodo de referencia,

en un espacio abierto para el pensamiento distribuido con capacidad para reconocer, atraer y gestionar la inteligencia colectiva.

(Lara, 2009)

Uma universidade em transformação, em movimento de adaptação a um novo paradigma, tem necessidade de proceder igualmente à reformulação das competências dos seus professores e dos seus alunos. Mas como devem ser desenvolvidas as competências digitais de alunos e professores de forma que cada um seja capaz de gerir ou avaliar a presença *online*?

Uma das consequências da digitalização do ensino, como acontece no ensino *online*, é o da exposição pública dos professores e do seu trabalho. Muitos professores não se sentem confortáveis com a exposição pública, isto é, com a publicação do seu trabalho na *Internet*, mesmo que este problema se mascare simplesmente com a questão dos direitos de autor. Aparentemente, isto é uma demonstração das dificuldades de muitos professores em criar e gerir a sua própria identidade digital. O fechamento²⁹ da comunidade de aprendizagem em plataformas (LMS – *Learning Management Systems*) que exigem *password* aos utilizadores não resolve completamente o problema, pois subsiste a facilidade de reprodução digital dos conteúdos, violando os direitos de autor.

Caso exista uma diferenciação entre o professor presencial e o professor *online*, assumindo este último o papel de tutor (e-tutoria), essa distinção poderá não ser benéfica, se se concluir que conduz os alunos a um sentimento de falta de apoio ou de confusão generalizada. Por isso, o professor que está presente fisicamente deve ser o mesmo que concebe ou orienta o processo *online*, para que não existam divergências de critérios ou de perspetivas, além de debilitar a relação pedagógica que necessariamente se estabelece entre Professor e Aluno.

Importa então determinar as competências exigíveis ao professor do século XXI. A relevância do assunto fica claramente evidente quando verificamos que em 2015 a Universidade Aberta lançou o MOOC “Competências Digitais para Professores” (#ecoimooc15), um curso gratuito *online* que “pretende fomentar a

²⁹ O dicionário Priberam *online* define “fechamento” como ato de fechar; encerramento; fecho de abóbada ou arco; mas a palavra também pode designar o ato de calar, tapar, remetendo ainda para a expressão italiana “*a bocca chiusa*”, “com a boca fechada”. Cf. <http://www.priberam.pt/dlpo/fechamento>

reflexão e debate em torno das questões e desafios que se colocam quanto à utilização das ferramentas digitais em contexto de sala de aula, assim como promover o desenvolvimento de competências nessa área.³⁰

Isto indicia que se reconhece a imperiosidade de fornecer aos professores mais formação no domínio do ensino *online* e, conseqüentemente, desenvolver a sua identidade profissional além do domínio físico. Estamos no domínio do digital.

No mesmo sentido vai um estudo de Ponte, Oliveira e Varandas (2003), que aponta para a necessidade de dotar os professores dos ensinos básico e secundário de um conjunto de competências digitais que são hoje imprescindíveis. Essa formação em competências digitais deverá ocorrer logo na formação inicial e fazer parte constitutiva da sua identidade profissional.

Os formandos dos cursos de formação inicial de professores precisam de conhecer as possibilidades das TIC e aprender a usá-las com confiança. Em Portugal, isto é problemático porque a maioria dos candidatos a professores entra na fase da sua preparação profissional com um contacto anterior com estas tecnologias muito reduzido. De um modo geral, estes jovens olham com desconfiança o uso das TIC na educação e têm pouco à vontade em lidar com elas, mesmo para seu uso pessoal. (...) Os professores precisam de saber como usar os novos equipamentos e *software* e também qual é o seu potencial, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos. Estas tecnologias, mudando o ambiente em que os professores trabalham e o modo como se relacionam com outros professores, têm um impacto importante na natureza do trabalho do professor e, desse modo, na sua identidade profissional.

(Ponte, 2003)

Os mesmos autores identificam várias competências básicas que um professor deverá dominar à saída do seu percurso de formação inicial:

(...) processamento de texto, sistemas de gestão de bases de dados, programas de tratamento de imagem, folhas de cálculo, programas de estatística, programas de apresentação (como o Powerpoint), correio eletrónico bem como *software* educativo orientado para a aprendizagem de disciplinas específicas bem como a *Internet*, tanto na vertente de consulta como na vertente de produção.

(Ponte, 2003)

A introdução da *Internet* e a generalização dos ambientes *online* em educação, e já não estritamente no ensino em regime de *e-learning*, leva-nos a considerar se estas competências não serão reduzidas para um professor. Afinal, um dos dados mais salientes de um estudo de Amante (2012) é a aparente falta de

³⁰ Cf. <http://lead.uab.pt/?p=3386>

familiaridade dos professores, neste caso do ensino superior, com as tecnologias que permitem a avaliação digital, o que reforça a convicção de que é necessário cuidar do desenvolvimento da identidade digital dos docentes.

Quando inquiridos relativamente às razões que consideram condicionarem o uso de processo de avaliação digital, de um conjunto de potenciais fatores destacam-se os referentes à falta de conhecimentos, quer relativamente ao próprio uso das tecnologias na área científica de docência, quer no que concerne especificamente ao desconhecimento de como avaliar atividades *online*, com perto de 70% dos respondentes (respetivamente 69% e 67%) a assinalarem estas razões. Este aspeto parece-nos de destacar por indiciar claramente a necessidade de promover a discussão e formação no domínio da utilização das TIC e da avaliação digital.”

(Amante, 2012)

Já em 2008, e no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, o GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – tinha sido lançado um estudo, coordenado por Fernando Albuquerque Costa, intitulado “Competências TIC. Estudo de implementação” que contemplava “a criação de um sistema de formação e certificação de competências TIC para professores” e o “reconhecimento, no quadro daquele sistema, das competências TIC de pelo menos 90% dos professores até 2010”. Foram tipificados certificados que atestariam as competências TIC dos professores, como se vê no Quadro 1, presente na página xviii do documento supracitado:

Certificado de competências digitais	Certificado de competências pedagógicas com TIC	Certificado de competências pedagógicas com TIC de nível avançado
Utiliza instrumentalmente as TIC como ferramentas funcionais no seu contexto profissional.	Integra as TIC como recurso pedagógico, mobilizando-as para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva de melhoria das aprendizagens dos alunos.	Inova práticas pedagógicas com as TIC mobilizando as suas experiências e reflexões, num sentido de partilha e colaboração com a comunidade educativa, numa perspectiva investigativa.

Figura 1- Certificados

O Quadro 2 refere as competências digitais do professor:

O PROFESSOR...
→ Detém conhecimento actualizado sobre recursos tecnológicos e seu potencial de utilização educativo.
→ Acompanha o desenvolvimento tecnológico no que implica a responsabilidade profissional do professor.
→ Executa operações com <i>Hardware</i> e sistemas operativos (usar e instalar programas, resolver problemas comuns com o computador e periféricos, criar e gerir documentos e pastas, observar regras de segurança no respeito pela legalidade e princípios éticos,...)
→ Acede, organiza e sistematiza a informação em formato digital (pesquisa, selecciona e avalia a informação em função de objectivos concretos...).
→ Executa operações com programas ou sistemas de informação <i>online</i> e/ou <i>off-line</i> (aceder à <i>Internet</i> , pesquisar em bases de dados ou directórios, aceder a obras de referência,...)
→ Comunica com os outros, individualmente ou em grupo, de forma síncrona e/ou assíncrona através de ferramentas digitais específicas.
→ Elabora documentos em formato digital com diferentes finalidades e para diferentes públicos, em contextos diversificados.
→ Conhece e utiliza ferramentas digitais como suporte de processos de avaliação e/ou de investigação.
→ Utiliza o potencial dos recursos digitais na promoção do seu próprio desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (diagnostica necessidades, identifica objectivos).
→ Compreende vantagens e constrangimentos do uso das TIC no processo educativo e o seu potencial transformador do modo como se aprende.

Figura 2 - competências digitais docentes

Neste mesmo documento é citado um estudo de Jacinta Paiva segundo o qual 94% dos docentes manifestavam a necessidade de uma mais sólida formação ao nível das competências digitais.

Assim se justificam os objetivos gerais deste Plano Tecnológico que visava desenvolver as competências digitais dos professores e dos alunos, fazendo da escola o motor da inovação da Sociedade em Rede:

1. Conceber um referencial de competências em TIC;
2. Elaborar um modelo de formação contínua adequado aos princípios definidos no referencial de competências em TIC;
3. Criar um modelo de certificação, reconhecimento e validação de competências em TIC;
4. Construir um sistema articulado, de implementação, faseamento e calendarização dos processos de formação e de certificação de competências em TIC.

(Costa, 2008)

Portanto, o problema da gestão da identidade digital não se coloca exclusivamente do lado do aluno, como se poderia pensar, mas primariamente do lado do professor. E quais serão essas competências?

Pere Marquès Graells, professor na Universitat Autònoma de Barcelona, publicou na sua página pessoal³¹ um quadro³² onde estabelece as competências

³¹ Disponível em <http://peremarques.net/>

³² Cf.

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10206879668816659&set=a.1049702489217.2009328.1425363019&type=1>

básicas que os professores devem possuir³³, onde se incluem competências gerais e competências especificamente digitais:

SÍNTESIS DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE *básica*

	USAR INSTRUMENTOS Y APLICACIONES	TRATAR LA INFORMACIÓN. ORGANIZAR EPA/EPT	COMUNICAR COMPARTIR COLABORAR	IDENTIDAD Y CIUDADANIA DIGITAL
G E N E R A L +	Ordenadores, tabletas, periféricos, nube	Buscar y seleccionar información	Comunicación interpersonal	Identidad digital y uso saludable de las TIC
	Ofimática, multimedia, sonido, imagen	EPA, entorno personal de trabajo	Interacción en redes sociales, blog, wiki... <i>web 2.0</i>	Ciudadanía dig. y desarrollo personal
		Elaborar conocimiento	Trabajar en EVA y otros entornos colaborativos	Uso crítico y responsable de las TIC
E s p e c i f i c a D O C E N T E	Pizarra digital, cámara de documentos...	Conocer, buscar y evaluar contenidos educativos	Aplicar TIC con buenos modelos didácticos (<i>para aprendizaje y evaluar</i>)	Identidad digital docente
	Plataforma educativa y de gestión de centro	Elaborar un blog docente o repositorio recursos	Actividades de tutoría y contacto con familias con TIC	Usar redes docentes para autoformarse
	Libros digitales	Elaborar y/o adaptar materiales educativos	Actividades on-line intercentros	

Figura 3 - síntese de Pere Marquès

Pere Marquès identifica³⁴ as competências básicas do docente na era da *Internet* como sendo essencialmente quatro: o bom conhecimento das matérias, as competências didáticas e organizativas (planificar, avaliar, colaborar com os colegas, etc.), as competências pessoais (autoestima, a maturidade, a empatia, a imaginação e a liderança, entre outras) e as competências digitais. Quanto a estas últimas, apresenta uma síntese muito esclarecedora na qual considera existirem diversas competências digitais que tanto alunos como professores devem dominar acrescidas de outras competências que são específicas dos professores³⁵:

I. Instrumentos e aplicações gerais

³³ Disponível em <http://peremarques.net/sintesis/elobjetivos14/FLASH/data/66.html>

³⁴ Disponível em <http://pt.slideshare.net/peremarques/competencias-docentes-en-la-era-Internet>

³⁵ Traduzido e adaptado a partir do URL citado

- a. Gestão de computadores e *tablets*: configurações a aplicações *standard*; armazenamento de informação; manutenção do equipamento. Gestão de periféricos: *scanner*, impressora, OCR, conexões, etc. Gestão da nuvem: armazenamento, partilha, aplicações *online*;
 - b. Utilização de processadores de texto; elaboração de apresentações multimédia; tratamento de dados numéricos;
 - c. Aplicações de som, imagem e vídeo: criação, captura e edição com conhecimento da linguagem audiovisual.
- II. Pesquisar/processar informação e organizar ambientes de trabalho e de aprendizagem
- a. Navegadores (*browsers*) e suas funções: copiar, impressão e *download* de materiais. Pesquisar, confrontar e selecionar informação a partir de fontes credíveis;
 - b. Construir novo conhecimento / criar conhecimento com o suporte de aplicações digitais: frisos cronológicos, mapas conceptuais, etc.;
 - c. Organizar e gerir um ambiente pessoal de aprendizagem: ferramentas TIC, agenda e contactos, memória pessoal externa, *e-portefolio*, etc..
- III. Comunicação interpessoal e colaboração
- a. Ambientes de comunicação interpessoal: serviços de comunicação instantânea, correio eletrónico, videoconferência, etc. Publicação virtual / espaços para partilhar recursos: blogue ou página pessoal, Youtube, Slideshare, Flickr, etc. redes sociais e fóruns: configurar o perfil, ler, selecionar, partilhar informação;
 - b. Ferramentas e ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa: *wikis*, etc..
- IV. Hábitos, civismo, segurança e identidade digital (com netiqueta, atitude aberta, crítica e prudente; predisposição para a aprendizagem e atualização permanentes)
- a. Realizar ações de cidadania e desenvolvimento pessoal;
 - b. Fomentar hábitos de usos saudáveis das TIC: ergonomia, higiene, ambiente, para prevenir riscos;
 - c. Agir de forma crítica e responsável no uso das TIC, formando a própria identidade digital e tendo em conta os aspetos éticos e legais (direitos de autor,

regras da sua instituição educativa, etc.) bem como de segurança (privacidade, *passwords*, etc.) e de sustentabilidade.

V. Instrumentos e aplicações específicas para educação

- a. Gestão de periféricos: quadros de documentos, quadros interativos, etc.;
- b. Gestão da plataforma educativa da instituição de ensino: repositório de materiais, fóruns, aulas virtuais, tutoria, comunicação com as famílias, etc..

VI. Utilização didática da tecnologia e para desenvolvimento profissional

- a. Conhecer repositórios sobre a sua disciplina: informações, simuladores, exercícios autocorrigidos, *webquests*, etc.;
- b. Elaborar um blogue docente que contenha recursos (próprios ou ligações) e que seja um repositório de conteúdos didáticos *online* para a disciplina. Constituirá o núcleo da identidade digital docente³⁶;
- c. Conhecer e aplicar na aula modelos didáticos de utilização das TIC: *tablets*, livros digitais, quadros interativos, etc., escolhendo em cada momento os suportes mais adequados de acordo com as matérias ou as competências;
- d. Utilização das TIC nas tarefas profissionais: pesquisar informação, preparar materiais didáticos (prestando atenção à diversidade e à autoaprendizagem), atividades com alunos, tarefas da instituição de ensino, etc.;
- e. Criação de recursos interativos simples (com recurso a linguagens de autor, etc.);
- f. Participar em redes sociais e espaços colaborativos com outros docentes: autoformação, partilha de recursos e de metodologias, investigação de problemas educativos, criação de conteúdos, atualização profissional, etc.;
- g. Organizar atividades TIC com outras instituições, se proporcionarem valor acrescentado.

VII. Outras com interesse:

- a. Utilização de bases de dados, programação de *apps*, criar ambientes *Moodle* para apoio à docência, etc..

³⁶ Uma das questões de futuro que esta conceção implica é comparar estatisticamente qual o desenvolvimento de uma identidade digital docente entre os professores dos ensinos básico, secundário e superior.

Quando definimos a identidade, definimo-la em função do que somos, do que fazemos e da forma como nos relacionamos com o Outro. Esta síntese da profissionalidade docente de Pere Marquès permite-nos compreender quão complexa é a identidade digital do docente no século XXI, exigindo múltiplos saberes e competências que vão muito para lá do mero domínio de conteúdos específicos da sua disciplina de formação de base.

Muito provavelmente, o papel do Professor continuará em transformação ao longo dos próximos anos. A evolução tecnológica obriga e convida os professores a dominar competências informáticas para produzir conteúdos que possam ser disponibilizados *online* mas também para a dinamização de atividades que decorram em plataformas de gestão de aprendizagens novas.

João Ventura (2009) considera que o professor clássico, transmissor de conhecimentos, é uma espécie em vias de extinção no médio prazo, mas defende que o professor orientador, aquele que estrutura, acompanha e orienta o estudo dos alunos, continuará a ser necessário.

A transformação do papel do Professor decorre da própria evolução natural do ensino. Pinheiro (2005) refere que o *b-learning*, enquanto modalidade de ensino *online*, é uma evolução que decorre da mudança de paradigma – do ensino presencial à aprendizagem em rede.

(...) sendo este [o *b-learning*] um conceito recente, parece ter tido uma grande aceitação por parte das instituições de Ensino Superior. As dificuldades naturais associadas à transferência de um ensino presencial para uma aprendizagem em rede, podem ter contribuído para o rápido desenvolvimento e implementação deste conceito. Thorne (...) refere que o *blended-learning* é a mais lógica e natural evolução no processo ensino/aprendizagem.

(Pinheiro, 2005)

Ora, se do ponto de vista dos professores existem estas dificuldades, por parte dos estudantes será previsível que surjam igualmente poucas competências digitais? Seria importante proceder a um estudo de índole quantitativa que determinasse a familiaridade dos estudantes do ensino superior, mas também os do ensino não superior, com os artefactos digitais que constituem os seus objetos finais de avaliação/aprendizagem, tais como textos, vídeos, apresentações,

podcasts, mapas conceptuais, e-portefólios, etc., isto é, que demonstrem o seu nível de proficiência nas competências em desenvolvimento. Interessa demonstrar quais são essas competências, sendo certo que é em prol dos alunos que as universidades terão de adaptar os respectivos modelos pedagógicos.

O modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta, de 2007, refere na introdução que

"a reorientação das actividades de educação e de formação da Universidade Aberta implica a passagem de um modelo de ensino a distância industrial, centrado na distribuição ao estudante de um pacote de materiais de aprendizagem (interação entre o estudante e os conteúdos) , para um modelo centrado no desenvolvimento de competências com recurso integral aos novos instrumentos de informação e comunicação. Esta transição é exigida não só pelos actuais desenvolvimentos no âmbito das tecnologias, como pela construção de um espaço europeu de ensino superior."

(Universidade Aberta, 2007)

O documento refere explicitamente a necessidade de proporcionar novas formas de interação entre os estudantes, algo que não é aplicável aos modelos de ensino industriais; a comunicação torna-se assim multidirecional (muitos-para-muitos), quando tradicionalmente se processava de modo bidirecional (um-para-um).

O mesmo documento aponta uma outra alteração paradigmática: a responsabilização do estudante pela sua própria aprendizagem. O modelo industrial do ensino a distância consiste em ceder ao estudante um conjunto de informações, que ele deve recolher e processar, mas o modelo proposto pela Universidade Aberta implica o comprometimento do estudante com todo o processo de ensino e aprendizagem, levando-o

(...) a desenvolver competências metacognitivas (aprender a aprender), a adoptar atitudes construtivas perante a sua capacidade de auto-realização com vista à aprendizagem ao longo da vida, a tornar-se cada vez mais autónomo e capaz de interagir de modo responsável em contextos grupais.

(Universidade Aberta, 2007)

Para tal, a aprendizagem terá de se centrar no estudante e ser baseada em estratégias de aprendizagem cooperativa e colaborativa. E isso é a negação absoluta dos modelos industriais de ensino a distância / *online*, tal como foram explanados no capítulo 2. Este modelo pedagógico altera não só o papel do aluno mas também o do professor *online*:

Ao invés de privilegiar a transmissão de conteúdos e a avaliação dos conhecimentos que o estudante foi capaz de reter, exige-se que o professor actue como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando a colaboração e estimulando a interacção na comunidade de aprendizagem, mantendo uma postura de permanente reflexão e investigação sobre as suas práticas e que, simultaneamente, seja rigoroso, mas atento a dificuldades manifestadas pelos estudantes. A par da importância determinante da interacção nos processos de aprendizagem, ao professor é exigida a aplicação de competências de gestão do conhecimento, de trabalho em equipa, de disponibilização e facilitação de recursos diversificados de aprendizagem e de organização de atividades enriquecedoras e que promovam a reflexão e a partilha na classe.

(Universidade Aberta, 2007)

O modelo pedagógico da Universidade Aberta realça, entre outros, o princípio da inclusão digital.

A info-exclusão é hoje sinónimo de exclusão social e de marginalidade, facto que as instituições educativas não podem ignorar, sob pena de perderem valor social. (...) Por conseguinte, torna-se imperativo que a educação de adultos a distância, na sua vertente formal ou informal, contribua para a diminuição do fosso entre info-incluídos e info-excluídos digitais.

(Universidade Aberta, 2007)

Efetivamente, a emergência da Sociedade em Rede, as novas formas de governação digital, a disseminação e partilha de conhecimento, o surgimento do conceito de cidadania digital implicam que todos os indivíduos sejam capacitados para a construção da sua própria identidade digital, e é nesse âmbito que se situa o modelo pedagógico da Universidade Aberta.

As novas gerações estão extraordinariamente familiarizadas com os recursos tecnológicos da escola transmissora de existentes. O uso de telemóvel, a navegação na *Internet*, a utilização de ferramentas sociais como o Youtube ou o *Facebook* são características inerentes aos jovens, a ponto de serem chamados nativos digitais.

Prensky, numa abordagem fortemente criticada assente fundamentalmente na divisão geracional (...), realça as diferenças entre a forma como os indivíduos nascidos antes e depois de 1982 vivem, trabalham e incorporam a tecnologia nas suas vidas. Para Prensky, os jovens (os nativos digitais) adotaram a tecnologia como parte da sua vida, integrando-a nas suas atividades diárias de uma maneira que se reflete na forma como aprendem: rápida, assente em estímulos visuais, articulada entre múltiplos ambientes (multitarefa) e fortemente aleatória. Os imigrantes digitais, por oposição, são caracterizados como indivíduos nascidos antes da década de 80 e que, apesar de entusiastas que consideram a tecnologia como algo novo e fascinante, e de a utilizarem e integrarem nas suas vidas, mantêm ainda alguns comportamentos que denunciam a sua condição de não-nativos (e.g. impressão de e-mails e outros documentos).

(Aresta, 2013, p. 28)

Isto conduz a um outro problema, assinalado por João Ventura (2009), pois daqui decorrem algumas dificuldades com a emergência do ensino *online*:

Os nativos digitais, nossos alunos, estão muitas vezes mais à vontade na utilização das ferramentas informáticas do que os próprios professores, obrigando-os a um processo de (re)aprendizagem que os obriga a sair da zona de conforto (que é o ensino presencial) para entrar em áreas que lhes são menos conhecidas.

(Ventura, 2009)

Contudo, convém recordar que o domínio de competências digitais não é um requisito meramente técnico. Entre essas competências temos salientado a gestão da privacidade, o pensamento crítico e a criatividade.

Todos desejamos e precisamos de privacidade. "A privacidade nada tem a ver com ausência ou presença de outras pessoas; trata-se de ter aspectos da nossa vida, dos nossos sentimentos e das nossas actividades conhecidos e reservados apenas a nós mesmos ou aos poucos a quem escolhemos revelá-los." (Grayling).

A exposição pública de todos os nossos dados privados constitui uma espécie de violência sobre o indivíduo, despojando-o do seu Eu mais profundo. Além da avidez da imprensa em divulgar os mais sórdidos pormenores da intimidade das figuras públicas, um novo fenómeno emerge na sociedade contemporânea: a publicação, voluntária e gratuita, da vida privada de cada um através das redes sociais. Esta situação pode parecer paradoxal, pois a privacidade consiste no respeito por si próprio, enquanto que o público é institucional ou contratual.

O direito à privacidade está diretamente relacionado com o do respeito próprio, estando as invasões de privacidade relacionadas com a vergonha e a indignidade. (...) O

privado é a esfera da família, da casa, do gosto pessoal, do afecto. O público é o domínio de outras relações, como as relações institucionais e contratuais e as que são reconhecidas no direito."

(Blackburn, 1997, pp 355-356)

Se a distinção público/privado fosse abolida politicamente, incorreríamos numa sociedade totalitária, semelhante à descrita na distopia "1984" de George Orwell (1948), na qual o indivíduo se anula em função do coletivo.

A discussão público/privado evoluiu ao longo dos tempos. Na Antiguidade Clássica grega apenas os cidadãos, isto é, os homens livres e cultos, com elevado nível de instrução, tinham acesso ao debate público dos assuntos que a todos diziam respeito, como a administração dos bens comuns, a tomada de decisões sobre assuntos relacionados com a moral social ou as desavenças com outras comunidades. Todos os não cidadãos, tais como escravos, comerciantes e mulheres, estavam impedidos de participar nas reuniões públicas. Durante o período do Iluminismo, os burgueses ilustrados, homens geralmente cultos, podiam reunir-se para discutir assuntos relacionados com a liberdade do comércio. Hoje vivemos numa sociedade de massas, com meios tecnológicos que nos permitem comunicar com todos os cidadãos eventualmente interessados nos mesmos assuntos, vencendo barreiras geográficas e beneficiando da instantaneidade da comunicação. Mas esta facilidade de discussão dos assuntos públicos, esta dissolução do espaço privado, contém uma ameaça: a opinião "ilustrada", informada, tende a ser substituída pelo senso comum, em tudo o que isso implica de falta de capacidade crítica e reflexiva e a argumentação racional tende a ser preterida em favor da persuasão e da manipulação (Vicente, 2004). Habermas, citado por Vicente, refere a necessidade de construirmos um novo espaço público assente em alguns pressupostos e condições de possibilidade:

- universalidade (sem exclusão)
- igualdade dos intervenientes
- liberdade (ausência de coação)
- argumentação
- cidadãos livres e responsáveis
- instrução / informação / conhecimento
- competência argumentativa / comunicativa

- código deontológico da argumentação
- princípios éticos: solidariedade, verdade, tolerância.

Isto é, a construção de uma identidade digital, exigência da Sociedade em Rede, é particularmente relevante no ensino *online*, e não pode consistir meramente na introdução de tecnologia e competências TIC, pois estamos antes perante algo muito mais vasto, que é a mudança de paradigma educativo e social. Daqui decorre um novo sentido de responsabilidade ética para indivíduos e organizações.

3.2 Responsabilidade ética

Os utilizadores da *Internet* não são hoje meros consumidores de *sites* que navegam aleatoriamente. Com o advento da *web 2.0*, o consumidor de conteúdos tornou-se ele próprio produtor. Este novo consumidor/produtor, em inglês *prosumer*³⁷, enfrenta hoje uma tarefa ética: a da participação na cultura digital sempre que pesquisa, cria, modifica, partilha ou comunica informação.

Parece, pois, consensual que a construção da identidade digital é uma tarefa que implicará simultaneamente o desenvolvimento de competências específicas de gestão de identidade digital, a formação do pensamento crítico e a formação de uma ética da responsabilidade. Já Oliveira, Ponte e Varanda (2003) referiam que

Rogan (...) salienta (...) a necessidade da reflexão crítica, examinando as bases das nossas concepções sobre a aprendizagem que está a ocorrer. E, finalmente, sublinha a necessidade da formação ter como objectivo o desenvolvimento de “aprendizes” autodirigidos e com grande capacidade de iniciativa e desembaraço. O desenvolvimento dos meios tecnológicos colocou à nossa disposição dispositivos de comunicação cuja existência não era, sequer, ambicionada há um século atrás. Dispomos, hoje e individualmente, de uma quantidade de informação de que nenhum outro homem teve à sua disposição durante toda a vida. Urge questionar: que novas formas de exercício da cidadania estão implicadas nesta transformação tecnológica?

(Ponte, 2003)

Cabe aqui estabelecer uma analogia entre o digital e a televisão.

³⁷ A palavra *prosumer* resulta da junção de *producer* com *consumer* e pretende ilustrar a forma como os utilizadores de *internet* não são apenas consumidores mas também produtores de conteúdos.

No início do milénio, mais do que qualquer outro, a Televisão (TV) ocupava um lugar fulcral entre os vários *media*. Hoje sabemos que os conteúdos televisivos influenciam profundamente as atitudes e comportamentos dos seres humanos, tal como o demonstraram os estudos de Albert Bandura na área da aprendizagem social. Mas a TV tanto informa como deforma. Simultaneamente, dá ao telespectador uma grande quantidade de informação, mas essa informação pode ser substancialmente tendenciosa, estereotipada ou imbecilizante. O objetivo da TV não é informar – é vender. É um instrumento essencialmente comercial, não pedagógico. Mesmo os programas educativos têm como missão principal captar a atenção do espectador até que ele seja capaz de aguentar uma nova dose de publicidade. É a publicidade que gera receitas: um programa sem audiências é um programa sem publicidade. Por isso, os programas televisivos tornam-se tão estereotipados e emocionalmente fortes quanto possível. Jovens e velhos, homens e mulheres, polícias e ladrões são tipificados na televisão, fornecendo uma visão simplista da realidade. Os diferentes papéis sociais, as diferentes identidades surgem no ecrã como uma caricatura de si próprios: as características de cada um são exacerbadas para tornar a realidade mais facilmente compreensível. São estes modelos estereotipados que as crianças tendem a seguir: são os modelos que conhecem, com os quais se identificam e que tendem a imitar. Estudos efetuados nos EUA, referenciados por Popper (1999), concluíram que os programas televisivos para crianças apresentavam, no início da década de 90, uma média de vinte e cinco cenas de violência por hora, contra apenas cinco nos programas concebidos para todas as audiências: é a dessensibilização das emoções. Os *media* não têm apenas o poder de informar - têm também o poder de transformar aquilo que somos, de moldar a nossa identidade.

Não é por acaso que os *media* são designados “o quarto poder”. Eles informam-nos, distraem-nos, fazem-nos companhia, fazem-nos viver sonhos. Influenciam as nossas decisões, formam, deformam e manipulam a nossa opinião – a opinião pública. De certa forma, os *media* favorecem a alienação do indivíduo: a televisão distrai-nos com telenovelas, futebol e heróis efémeros. A ausência de estímulos intelectuais conduz a um embotamento das emoções e à negação do espírito crítico.

A escola deve ensinar as crianças a utilizarem a televisão, quer se trate de programas, quer de publicidade. É preciso explicar-lhes que uso podem fazer dela, indicar-lhes as ocasiões em que não serve para nada. Se compreenderem que a aquisição de bens materiais não é o objetivo supremo da existência e que os valores preconizados pelos programas e pela publicidade estão em contradição com o que aprendem na escola, já será alguma coisa. Em vez de agir como se a televisão não existisse, a escola deverá propor às crianças que discutam os programas e as ideias, bons ou maus, que lhes são apresentados. Deverá preparar programas pedagógicos que visem fazer das crianças telespectadores dotados de espírito crítico, e isto desde a mais tenra idade.

(Condry, 1999, p. 62)

Ora, a força e vitalidade de uma democracia pode ser medida pelo pluralismo dos seus media, afirma Popper (1999). A existência de diferentes pontos de vista é sinónima de vitalidade democrática. Os unanimismos são típicos das ditaduras do pensamento único, estandardizado, padronizado. E aqui se levanta um novo problema: o da concentração dos *media*. A concentração dos *media* em poucos e poderosos grupos económicos depressa nos deixaria à beira da ditadura do pensamento único. Que opinião pública seria (de)formada a partir de então?

A opinião pública é o juízo dos cidadãos sobre os assuntos da atualidade política, económica, social, etc. Os políticos valorizam-na: é com base nela que tomam decisões políticas. Mas a opinião pública é vulnerável e flexível: ela é muito sensível aos rumores, à pressão de grupos sociais, às conversas interpessoais, aos guias de opinião e aos interesses dos grupos económicos ou ideológicos que detêm os media. Dependendo da manipulação informativa de que é alvo, a opinião pública tanto pode revelar conhecimento como ignorância. Aquilo que se julga ser real pode, afinal, ser um simulacro. A imprensa faz ver e viver os acontecimentos: desse ponto de vista, é um importantíssimo instrumento de consciencialização dos problemas sociais, nacionais, internacionais, planetários. É através dela que temos acesso à informação. Mas essa informação não é imune a deturpações: um estudo de John Condry (1999) efetuado junto dos canais televisivos norte-americanos demonstrou que a TV passa a imagem de uma Polícia que não comete erros e que captura quase imediatamente os criminosos, sendo estes rapidamente libertados por uma Justiça indulgente e permissiva. Na verdade, os EUA têm multiplicado sucessivamente o número de presos e as penas a cumprir são das mais longas de todo o mundo ocidental. O mesmo estudo prova que os próprios julgamentos morais do telespectador são condicionados pela simpatia que nutre pelas

personagens televisivas. Personagens “simpáticos” ou preferidos pelo público podem praticar atos moralmente reprováveis sem que o público os condene. A ação é considerada moral ou imoral em função de quem a pratica e não enquanto ato em si mesmo. Assim, infere-se do texto de Popper que do ponto de vista da formação cívica, a TV é um instrumento deplorável.

Já Baudrillard se referira, nos anos 80, a esta faceta da televisão. Os acontecimentos são hiper-reais, transmitidos para todo o planeta, conhecidos por todas as pessoas. A “realidade” está em todo o lado, desde que por realidade entendamos as suas imagens, os seus simulacros: não conhecemos um líder político, mas a imagem que dele fazemos perante aquilo que é transmitido na televisão; não conhecemos profundamente o que foi a Guerra no Golfo, mas apenas as imagens profusamente distribuídas pela CNN, acusava Baudrillard³⁸.

É ainda a esta ideologia do vivido, de exumação do real na sua banalidade de base, na sua autenticidade radical que se refere a experiência americana de TV-verdade tentada em 1971 sobre a família Loud: sete meses de rodagem ininterrupta, trezentas horas de filmagem directa, sem guião nem cenário, a odiseia de uma família, os seus dramas, as suas alegrias, as suas peripécias (...). A coisa complica-se com o facto de esta família se ter desfeito durante a rodagem: a crise explodiu, os Loud separaram-se, etc. Donde a insolúvel controvérsia: a TV é responsável? Que se teria passado se a TV não tivesse lá estado? (...) Foi esta utopia, este paradoxo, que fascinou os vinte milhões de telespectadores, muito mais do que o prazer perverso de violar uma intimidade. Não se trata de segredo nem de perversão na experiência "verdade", mas de uma espécie de arrepio do real, ou de uma estética do hiper-real, arrepio de exactidão vertiginosa e falsificada, arrepio de distanciação e de ampliação ao mesmo tempo, de distorção de escala, de uma transparência excessiva. (...) Outra coisa se passa quando com os Loud: «Você já não está a ver TV, é a televisão que o vê a si». (...) Esta é a vertente de uma sociedade hiper-realista, em que o real se confunde com o modelo.

(Baudrillard, 1991, pp. 40-42)

Então, diz Baudrillard, a realidade já não é a mesma; tudo se torna um simulacro, uma simulação na qual o real é substituído pelos seus signos.

(...) A questão terá sempre sido o poder assassino das imagens, assassinas do real, assassinas do seu próprio modelo (...). A este poder assassino opõe-se o das representações como poder dialéctico, mediação visível e inteligível do Real. Toda a fé e a boa-fé ocidental se empenharam nesta aposta de representação: que um signo possa remeter para a profundidade do sentido, que um signo possa trocar-se por sentido e que alguma coisa sirva de caução a essa troca - Deus, certamente. Mas e se o próprio Deus pode ser simulado, isto é, reduzir-se aos signos que o provam? Então

³⁸ Cf. <http://educacao.uol.com.br/biografias/jean-baudrillard.htm>

todo o sistema perde a força da gravidade, ele próprio não é mais do que um gigantesco simulacro, isto é, nunca mais ser passível de ser trocado por real, mas trocando-se a si mesmo, num círculo ininterrupto cuja referência e circunferência se encontram em lado nenhum.

(Baudrillard, 1991, pp. 11-14)

Hoje, os vários media caminham para uma integração tecnológica: o mesmo serviço que fornece *Internet* e chamadas de voz fornece também uma televisão personalizada, feita à medida das necessidades e interesses de cada cliente. Os novos serviços televisivos caracterizam-se pela bidirecionalidade: o espectador/consumidor manifesta os seus interesses escolhendo a programação que quer ver, quando a quiser ver. Mais do que um meio de comunicação de massas, a televisão transforma-se agora num meio de comunicação global mas simultaneamente regional, segmentarizado, individualizado. É a reinvenção da imprensa: os canais noticiosos presentes na *Internet* (rádios, televisões, jornais) tornam-se interativos: o consumidor/ espectador passa a ter um papel ativo, tornando-se produtor e editor de notícias e conteúdos publicados e publicáveis no novo mundo digital³⁹. Eis o *prosumer*. Na blogosfera, como noutras redes sociais, qualquer um pode ser produtor e editor de conteúdos, e não um mero consumidor passivo; a publicação da obra individual democratiza-se, torna-se acessível a todos, tornando anacrónica a tradicional edição em livro. Vivemos na *Galáxia Internet* (Castells, 2001).

Esta é a Sociedade em Rede. A comunicação é constante. Dispomos individualmente de mais informação do que qualquer outro ser humano normal, noutra qualquer época, ao longo de toda a sua vida. A informatização permitiu o acesso a grandes quantidades de informação: dispomos cada vez mais de mais informação, levando-nos a acreditar que o único problema será, como na Galáxia Gutenberg, esperar pela generalização do acesso.

Por contraste, surge também a sobre-informação. A voracidade da informação é tal que existe uma espécie de ruído: a importância de um acontecimento é condicionada pela rapidez com que surge outro, qualquer que ele seja. Um novo

³⁹ São inúmeros os programas e rádio ou televisão feitos a partir dos próprios espetadores. Na rádio, os fóruns em direto contam com a opinião dos ouvintes, como é o caso dos programas “Fórum TSF”, na Rádio TSF, ou “Antena Aberta”, na RDP; nas televisões muitos são os programas em que o espectador é o principal protagonista, como “Catfish” ou “Ridiculousness”, ambos na MTV. A interatividade parece ser hoje o mote principal dos programas de rádio e TV.

acontecimento publicado nos *media* é sempre tão ou mais importante e espetacular, impedindo a sua compreensão plena ou assimilação cognitiva. O atualíssimo jornal de hoje será papel de embrulho amanhã. As notícias de há dois dias, se repetidas na TV, tornam-se de repente aborrecidas. O objetivo do espectador passa a ser *ver em direto* aquilo que está a acontecer como forma de *estar informado*. Compreender o assunto é menos relevante. Cria-se a ilusão de que *ver* equivale a *compreender*. O *real* é o que está a dar na TV ou a ser noticiado na *Internet* aqui e agora. Aquilo de que não existem imagens é objeto de reconstituições, de manipulações, de simulações e de montagens (simulacros?): informação e entretenimento tendem a confundir-se. A informação transforma-se em entretenimento. Os *media* reconstroem a realidade: tudo aquilo que provoque um choque emocional, que conquiste audiências, é elevado à categoria de “notícia”. A sobre-informação conduz à desinformação: a informação-espectáculo torna-se um entretenimento que desmobiliza o indivíduo de qualquer forma inteligente de participação na vida cívica. Informar cansa, entreter diverte.

Perante isto, o que fazer? Quanto à televisão, Condry (1999) avançava com algumas propostas, nos anos 90:

- Os pais devem controlar o tempo que os filhos passam diante da TV;
- Os pais devem falar com os filhos sobre os programas que veem, comentando com eles aquilo que é falso e enganador;
- A Escola deve ensinar as crianças a “ver” televisão.

Por analogia, qualquer uma destas propostas seria concebível, ainda hoje, se aplicada à *Internet*.

Karl Popper, há duas décadas, propunha uma ética da responsabilidade. Para Popper (1999), a democracia é um sistema político que nos serve de proteção contra a ditadura. O espírito de um regime democrático é o da elevação do nível de educação de todos os seus cidadãos. Ora, se subordinamos os conteúdos televisivos a uma guerra das audiências, estamos a negar a essência da democracia, transformando-a numa ditadura da maioria. Se a televisão promove a violência e o embotamento das emoções, então teremos de alcançar soluções que

evitem que se torne um perigo para a democracia. Se a democracia consiste em submeter o poder político a um controlo, não faz sentido que subsista um poder – o “quarto poder” – incontrolado. Há que acabar com os abusos da TV e pôr cobro a esta onnipotência. Assim sendo, é necessária regulamentação. Tal regulamentação, diz Popper, teria de ser assegurada pelo Estado, através de um organismo constituído por indivíduos altamente qualificados. Metaforicamente, será um organismo semelhante a uma Ordem, regulando a entrada e continuidade de cada um dos agentes dos operadores televisivos; uma espécie de Juramento de Hipócrates para jornalistas e editores, cuja quebra implique a perda de licença de trabalho por parte dos infratores.

Existem pelo menos duas objeções a este controlo exercido pelo Estado. Alguns regimes totalitários terão a tendência a ideologizar a TV. Inversamente, também será verdade que se tal controlo não existir, o risco a correr é o da degradação da democracia por ação da própria televisão. Mas a objeção é demasiado forte para ser desprezada, pois nenhum meio justifica os fins, sobretudo se entendermos a democracia como em fim em si mesma. A segunda objeção é que tal não é aplicável, pelo menos nos mesmos moldes, à *Internet*. Popper responderia que não se trata de censura, mas de um compromisso moral. A censura não pode ser uma boa solução, pois é incompatível com a democracia. Sendo um liberal, considera a censura ineficaz e irrealizável numa democracia. Mas, relembra, um Estado de direito é um Estado de não-violência. Quanto mais desenvolvida for a vida cívica, mais elevado será o nível de educação dos cidadãos e menos necessário será o controlo do Estado. Estamos perante um paradoxo da democracia: “precisamos da liberdade para impedir o Estado de abusar do seu poder, tal como precisamos do Estado para impedir a liberdade de ter o poder de abusar” (Popper, 1999).

Trata-se, então, de uma ética da responsabilidade. Uma sociedade democrática tem o dever de educar os seus jovens para a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade. Renunciar a esta tarefa abandonando os jovens aos ditames dos índices de audiência é uma tarefa, ela própria, antidemocrática.

Na Sociedade da Informação, na Galáxia *Internet*, não é possível haver censura ou introduzir mecanismos de autorregulação sem que tal ofenda os mais

elementares princípios democráticos. Caberá a cada um assumir a sua própria responsabilidade. Mas como aplicar isto ao ensino *online*?

Em *Social Innovations in Online Learning*, Morten Paulsen (2009) faz uma proposta análoga à de Popper, vinte anos antes, acerca da televisão, apelando à transparência na *Internet* e sublinhando a sua importância para o aumento da qualidade dos cursos *online*:

- Quem coloca os seus “produtos” *online* tem maior cuidado naquilo que está a fazer pois sabe que o seu trabalho vai ser visto por outros;
- Numa perspectiva construtivista, existe a vantagem de podermos aprender com aquilo que outros publicam;
- Podemos receber feedback, isto é, apreciações e críticas do nosso trabalho depois de ter sido visto por outros.

(Paulsen, 2009)

Isto é, os professores e os alunos mais fracos tenderão a mostrar as suas fraquezas e, com isso, sentir pressão para melhorarem o seu desempenho, ou deixar o lugar a outros mais aptos. Claro que há um risco, adverte Paulsen: a privacidade individual não deve ser excessivamente exposta, sob risco de daí advirem sérias consequências, como a devassa da vida privada. De facto, recentemente foram notícia certas medidas que algumas empresas e alguns indivíduos estão a tomar: por um lado, a seleção de candidatos com base nos seus perfis nas redes sociais⁴⁰, e por outro lado, o controlo da vida privada dos filhos através do *facebook* pelos próprios pais⁴¹.

Mas há outros aspetos a considerar, se concordarmos com o ponto de vista de Lévy (1999): por que razão deveremos continuar a outorgar às escolas e universidades o privilégio de serem as transmissoras de conhecimento se já não são detentoras exclusivas desse mesmo conhecimento?

Não será necessário proceder ao reconhecimento das experiências adquiridas?

⁴⁰ A Social Intelligence é uma empresa que escrutina as publicações privadas e profissionais dos candidatos a determinados empregos, verificando a sua idoneidade ou adequação para o cargo a desempenhar. Cf. http://www.jn.pt/PaginaInicial/Mundo/Interior.aspx?content_id=1927613&page=-1

⁴¹ Cf. http://sol.sapo.pt/inicio/Tecnologia/Interior.aspx?content_id=24546

Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos.

Pierre Lévy (1999)

Isto é, a avaliação (e creditação) de conhecimentos e competências já não constituem um privilégio das escolas. Repare-se que em vários países europeus existem sistemas de ensino baseados em reconhecimento, validação e certificação de competências. Se em Portugal isso ocorre apenas nos ensinos básico e secundário, de que é exemplo o programa Novas Oportunidades, em França já se discute o alargamento de um tal sistema ao âmbito do ensino superior. Note-se, contudo, que nesse caso estamos a discutir mais propriamente sistemas de certificação e não apenas sistemas formais de educação ou formação. Qualquer que seja o sistema de ensino, o ciberespaço é o futuro:

O ciberespaço, interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento económicos. Será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem géneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta.

(Lévy, 1999)

Capítulo 4 – o problema da avaliação *online*

Alan Sokal é professor de matemática (University College London) e de Física (New York University). Ao contrário de Teseu, não corre o risco de ser confundido ou ignorado rapidamente pelos seus pares: tornou-se célebre através de uma polémica que constitui um dos mais célebres casos de fraudes académicas: o "Escândalo Sokal"⁴². O escândalo Sokal é um caso típico de alguém que se faz passar por aquilo que não é. Não se trata de uma fraude académica, em que um estudante ou investigador entrega como seu um trabalho que não lhe pertence, nem constitui um caso de plágio; mas, simbolicamente, representa uma situação limite de inautenticidade, senão mesmo de embuste.

Em meados dos anos 1990, Alan Sokal, físico norte-americano, fez publicar um artigo na *Social Text*⁴³, uma revista da área das ciências sociais detida pela Duke University. O artigo foi publicado na edição de primavera/verão de 1996, com o título "*Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity*"⁴⁴. O propósito inicial de Sokal era bastante claro: verificar se uma revista prestigiada poderia publicar um artigo que não passava de uma paródia que fosse benevolente para com os preconceitos ideológicos dos seus editores.

*So, to test the prevailing intellectual standards, I decided to try a modest (though admittedly uncontrolled) experiment: Would a leading North American journal of cultural studies -- whose editorial collective includes such luminaries as Fredric Jameson and Andrew Ross -- publish an article liberally salted with nonsense if (a) it sounded good and (b) it flattered the editors' ideological preconceptions? The answer, unfortunately, is yes. (...) What's going on here? Could the editors really not have realized that my article was written as a parody?*⁴⁵

(Sokal, 1996)

Ao longo de todo o artigo, Sokal faz afirmações desprovidas de sentido, misturando conceitos matemáticos inexistentes com esoterismo e movimentos *New*

⁴² O caso é referenciado frequentemente como "affair Sokal" ou "Sokal's hoax". Provavelmente, a designação que melhor sintetiza este caso é a expressão "O embuste de Sokal".

⁴³ Disponível em <http://socialtext.dukejournals.org/>

⁴⁴ Artigo referido em

http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/lingua_franca_v4/lingua_franca_v4.html

⁴⁵ Tradução livre do autor: "Então, para testar os padrões intelectuais dominantes, decidi tentar uma modesta experiência (embora reconhecidamente não controlada): Será que uma revista norte-americana, líder de estudos culturais - cujo coletivo editorial inclui ícones tais como Fredric Jameson e Andrew Ross - publicaria um artigo deliberadamente temperado com disparates se (a) isso parecesse bem e (b) se lisonjeasse os preconceitos ideológicos dos editores? A resposta, infelizmente, é sim. (...) O que se passa? Será que os editores não perceberam que o meu artigo foi escrito como uma paródia?"

Age. Chega a afirmar que a realidade física, não as teorias acerca do mundo real, são meras construções sociais e linguísticas⁴⁶. Provocador, Sokal diria que quem acredita que as leis científicas são meras construções sociais acerca da realidade, poderia transgredir as convenções sociais atirando-se das janelas do seu apartamento (Sokal morava então no vigésimo-primeiro andar). São citados Derrida, Jacques Lacan, Irigaray, Paulo Freire, Bruno Latour, e referidos alguns conceitos destes e de outros autores, definidos de forma vaga e imprecisa, como “interconexão”, “fluídos”, “não-linearidade”, etc. Termina com a asserção, não defendida argumentativamente, de que a ciência pós-moderna aboliu o conceito de “realidade objetiva” e que deve ser conduzida politicamente se pretende ser “libertadora”. Em suma, o artigo de Sokal era apenas uma paródia que, diz o próprio, qualquer estudante do ensino secundário deveria ser capaz de identificar como uma piada, embora, acusa Sokal, os editores da Social Text não tenham sido capazes de o perceber nem o cuidado de submeter o artigo a algum perito na área para atestar a sua credibilidade. Sokal conclui que alguns setores politicamente “esquerdistas”, por oposição aos “progressistas”, da academia norte-americana, ligados à crítica social, aos estudos culturais, caíram numa espécie de preguiça intelectual.

*The editors of Social Text liked my article because they liked its conclusion: that “the content and methodology of postmodern science provide powerful intellectual support for the progressive political project.” They apparently felt no need to analyze the quality of the evidence, the cogency of the arguments, or even the relevance of the arguments to the purported conclusion.*⁴⁷

(Sokal, 1996)

Sokal consideraria que o seu objetivo era duplo: intelectual e político. Afirma que pretende apenas lembrar que a esquerda tem uma longa tradição de luta contra o obscurantismo, algo que a Social Text, uma revista conotada com

⁴⁶ Este mesmo assunto foi anteriormente discutido no Capítulo 2, quando confrontámos as objeções de Boghossian ao construtivismo e a contra-argumentação de Teresa Marques.

⁴⁷ Tradução livre do autor: “Os editores da Social Text gostaram do meu artigo porque gostaram da conclusão: a de que «o conteúdo e a metodologia da ciência pós-moderna providencia um importante suporte intelectual para o projeto político progressista». Aparentemente não sentiram necessidade de analisar a qualidade das evidências, a cogência dos argumentos, ou mesmo a pertinência dos argumentos para a conclusão apresentada.”

princípios políticos de esquerda, parece ter esquecido ao desvalorizar a verdade, afirmando o relativismo cognitivo; e que escreveu o artigo para defender a ideia de que existe “a” realidade, objetivamente cognoscível e cuja demonstração não depende de fatores culturais, contrariando a tendência da academia norte-americana.

A resposta dos editores da referida edição não tardou: invocaram que o artigo de Sokal só tinha sido aceite como gesto de boa vontade para um cientista oriundo das ciências da natureza e, portanto, um esforço de aproximação à epistemologia pós-moderna, ainda que de um modo algo obsoleto.

Concluimos que se tratava de uma tentativa esforçada de um cientista profissional de encontrar na filosofia pós-moderna algum tipo de afirmação para desenvolvimentos em seu próprio terreno. (...) Caso viesse de um humanista ou cientista social, o artigo de Sokal teria sido considerado um tanto obsoleto. Tratando-se de artigo de um cientista natural, julgamos ser plausivelmente sintomático de como alguém como Sokal poderia aproximar-se do campo da epistemologia pós-moderna, isto é, procurando desajeitada, mas assertivamente, capturar o 'clima' ('feel') da linguagem profissional da área, escudando-se ao mesmo tempo numa armada de notas de rodapé para aliviar sua sensação de vulnerabilidade. Em outras palavras, lemos o artigo mais como um ato de boa-fé quanto ao tipo (de escrito) que poderia valer a pena encorajar, do que como um conjunto de argumentos com que concordássemos. (...) Seu estatuto como paródia não altera substancialmente nosso interesse na peça como documento sintomático. De fato, a conduta de Sokal se transformou rapidamente em objeto de estudo para aqueles que estudam o comportamento de cientistas.

(Abramo, 1996)

A polémica alastrou pela academia, e não apenas nos Estados Unidos da América. Jacques Derrida, por exemplo, defendeu-se⁴⁸ considerando que o seu nome não estava envolvido e que o “pobre” Sokal tinha visto o seu nome ser associado a um embuste, uma farsa. É interessante esta crítica, pois consiste na definição da identidade de Sokal por via dos seus feitos – sendo o autor de um embuste, a sua identidade constrói-se em função desse feito e não tanto da sua atividade enquanto professor. De facto, a sua atividade profissional enquanto professor é secundária na formação da sua imagem pública – uma simples busca num motor de busca por “Alan Sokal” remete primordialmente para o “affair Sokal”, de tal forma o seu nome ficou vinculado a este caso, e não a qualquer outro feito notório da sua atividade enquanto professor ou cientista, ainda que os tenha. Esta

⁴⁸ Cf. <http://peccatte.karefil.com/SBPresse/LeMonde201197Derrida.html>

é uma crítica fundamental, pois, como vimos, a identidade constrói-se pelos nossos próprios atos e através da relação que mantemos com o Outro.

Sokal viria a público para fazer vários esclarecimentos. Num artigo publicado no jornal Folha de São Paulo⁴⁹, a seis de outubro de 1996, argumentou que não se revia nos comentários com pendor político que lhe atribuíam o mérito de demonstrar a falência intelectual da esquerda, afirmando mesmo que *“foi nesse contexto que escrevi a paródia: não com a intenção de ridicularizar a esquerda, mas de fortalecê-la por meio da crítica de seus excessos”*, enfatizando que várias revistas de esquerda publicaram editoriais e artigos que apoiavam o seu ato. Surgiram alguns nomes importantes a apoiar Sokal: Steven Weinberg, prémio Nobel da Física, e a historiadora Ruth Rosen são alguns deles. Contudo, os esclarecimentos de Sokal acabaram por deixá-lo numa posição fragilizada, ao ser novamente atacado, desta vez por pensadores de direita, como Olavo de Carvalho, que o acusou de fazer declarações “bizarras” e de não passar de um “humorista principiante”⁵⁰. Num outro artigo, publicado no Le Monde⁵¹ e assinado também por Jean Bricmont, esclarece o sentido da polémica com Derrida e procura desfazer alguns “equivocos”. O debate prosseguiu vivo durante longos meses⁵², nem sempre com elevação, e com muitos ataques pessoais à mistura.

O que convém salientar na polémica de Sokal não será apenas a questão intelectual ou política mas o problema da fraude académica. Objetivamente, Sokal cometeu, ele próprio, uma fraude – e assume-o, confessando que se tratou de uma paródia para desmistificar a “preguiça” académica – e nisso foi complacentemente acolhido pelos editores da revista, que não verificaram a sua identidade ou, mais propriamente, a autenticidade do seu artigo (porque se trata de uma atribuição que o próprio autor não reconhece). O facto de Sokal não ter feito uma crítica semelhante quanto às ciências da natureza, porventura a mais consistente crítica que se lhe poderia objetar, não minoriza este dado: o seu artigo é objetivamente um embuste e nele, com ele, se projetou a sua identidade. Sokal acusa: *“That is*

⁴⁹ Sokal mantinha uma relação estreita com o Brasil, designadamente com a Universidade Federal de Minas Gerais.

⁵⁰ Cf. <http://www.physics.nyu.edu/sokal/folha.html#derrida>

⁵¹ Cf. http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/le_monde_Dec_12_97.html

⁵² Cf., entre outros, <http://peccatte.karefil.com/SBPresse/SokalBricmontPresse.html>

why many scholarly journals practice blind refereeing". Neste contexto, é esse o cerne da questão: como é possível, nos meios acadêmicos, alguém forjar uma identidade, como fez Sokal, produzir um artigo inautêntico e fazê-lo publicar numa revista universitária? Note-se a sutileza: se aquilo que fazemos faz parte do que somos, a fraude de Sokal também é parte daquilo que constitui a sua identidade; mas, simultaneamente, o próprio Sokal não se reconhece no que escreveu, isto é, afirma a inautenticidade do texto, pois tudo não passara de uma farsa.

Note-se que o problema dos plágios e fraudes acadêmicas não é novo nem exclusivo do ensino em regime de *e-learning*, como se depreende do caso Sokal. Esse é um primeiro objetivo da exposição do caso Sokal – salientar que a inautenticidade na academia existe independentemente dos canais utilizados; o segundo objetivo é ilustrar o conceito de fraude acadêmica e introduzir algumas questões fundamentais: o que é a transparência e a autenticidade *online*? Como resolver o problema das fraudes acadêmicas e dos plágios? De que forma pode ser comprovada a identidade de um estudante *online*? A mudança de modelo educativo, preconizada anteriormente, implicará mudanças nos modelos de avaliação?

4.1 Autenticidade e transparência

O que é a Autenticidade *online*? Como se relaciona com a Identidade digital? O que é a Transparência na *Internet*? De que forma estes conceitos se cruzam com as exigências de um ensino *online* no qual é necessário assegurar a credibilidade da formação ministrada em simultâneo com processos de verificação de identidade dos estudantes e das suas realizações académicas? Quem somos nós na rede? E que universidade ou que escolas queremos no futuro?

A Identidade Virtual e a Autenticidade e Transparência no Ciberespaço tornaram-se questões fundamentais de reflexão no âmbito do ensino *online*.

Em História, diz-se que um documento é autêntico quando provém seguramente da fonte à qual é atribuído. Mas isso não significa que ele seja verídico: apesar de pertencer a essa fonte, a informação pode ser falsa. A falta de

autenticidade traduz-se num estado de alienação, no sentido de *Entfremdung*⁵³, que significa alheamento, exprimindo a ideia de algo que está separado de outra coisa ou que é estranho a essa mesma coisa, tal como o indivíduo, alheado de si mesmo, não se pode compreender ou aceitar.

Tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um “animal desnaturalizado”; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar, remetia em Marx ao âmbito da alienação.

(Barros, 2011)

Ora, se na minha relação com o Outro eu me mascaro, me torno inautêntico, então há algo de mim próprio que se perde: perco autenticidade porque existe um fosso entre mim e o Outro. Se existe esse fosso entre Mim e o Outro, significa igualmente que entre nós não há verdade. Algo na nossa relação não é autêntico, não é verdadeiro.

Ao invés da ideia de Virilio, citado anteriormente, para quem os novos *media* trazem à sociedade uma espécie de desvelamento ou de transparência, na rede subsistem muitas zonas de opacidade. Quem é quem por trás do teclado?

O facto de nos podermos esconder atrás de um *nick* (pseudónimo) aliado à distância física que protege as pessoas leva-as a exacerbar igualmente os sentimentos de ódio, com ofensas gratuitas e inflamadas sobre o Outro. Estamos, então, perante uma inversão cultural: paradoxalmente, as pessoas criam comunidades virtuais nas quais dão a conhecer aspetos da sua identidade que não revelam, sequer, aos familiares, como se houvesse mais autenticidade neste anonimato hiper-mediático do que na vida real (Gradim, 2005).

Ciclicamente, o problema dos plágios e das fraudes académicas volta à atualidade informativa, com várias notícias dando conta da necessidade de as instituições de ensino superior, e não apenas, verificarem a originalidade dos

⁵³ Termo utilizado por Karl Marx para designar a alienação de si próprio vivida pelo indivíduo que se encontra numa sociedade capitalista, estratificada em classes, na qual é apenas uma mera peça da engrenagem. O indivíduo é despojado da capacidade de determinar a sua própria vida ou destino; num certo sentido, os seus objetivos de vida tornam-se impostos exteriormente pela dominação da burguesia.

trabalhos académicos apresentados, garantindo a sua autenticidade e validando a credibilidade da identidade de quem os elaborou.

Por exemplo, em Portugal, a Universidade de Lisboa foi notícia, em abril de 2015, por “abrir guerra ao plágio”⁵⁴, adotando um *software* para prevenir fraudes entre estudantes de mestrado e doutoramento:

Todas as faculdades que integram a Universidade de Lisboa têm um *software* que deteta os trabalhos que foram copiados. A Universidade de Lisboa (ULisboa) está a reforçar as medidas de combate ao plágio académico, sobretudo entre alunos de mestrado e doutoramento. Uma medida que os responsáveis da instituição não relacionam com um aumento do número de casos detetados e sim com o objetivo de os prevenir.

(Diário de Notícias⁵⁵)

O problema é tão premente que foram desenvolvidas ferramentas para deteção de plágio, uma das formas de fraude académica:

- <http://www.plagius.com/>
- <http://www.citilab.eu/>
- <http://www.tynt.com/>
- <http://www.scanmyessay.com/>
- <http://turnitin.com/>
- <https://www.ephorus.com/>
- <http://www.ithenticate.com/>
- <http://www.plagiarismcombat.com/>
- <http://www.plagiarismcombat.com/>

Alguns destes *sítes* oferecem serviços gratuitos, experimentais ou em versão *trial*, mas geralmente é necessário adquirir uma licença para disfrutar da aplicação sem limitações. A existência destas ferramentas não impede a prática de plágio nem de fraudes académicas: a maior parte delas limita-se a fazer uma análise do documento (em vários formatos) ou *links* (URL) enviados pelo utilizador e procura

⁵⁴ Cf. http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=4508943 [Acedido a 20 de abril de 2015]

⁵⁵ Diário de Notícias, 14 de abril de 2015, disponível em http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=4508943

correspondências aproximadas na *Internet*. Isso significa que apenas é detetado o plágio se os conteúdos se encontrarem previamente na *Internet*. Outras formas de plágio, como o recurso a livros não publicados *online*, ou de fraude académica, como a elaboração de trabalhos por terceiros⁵⁶, não são detetáveis através destas ferramentas. Note-se que parte do problema, mas não todo, poderá residir no desconhecimento do que é o plágio, pois nem sempre se verifica que o estudante tem a noção de estar a cometê-lo em determinadas situações.

A generalidade das instituições de ensino adquire licenças de *softwares* anti-plágio. A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) desenvolveu um *software* livre para deteção de plágio⁵⁷. O objetivo, tal como surge na página oficial do *software*, é simples: impedir de forma rápida e eficaz a produção de artigos cuja autoria é questionável.

A originalidade nas produções e sua comprovação beneficiam a proposta de desenvolvimento de mecanismos que identifiquem plágio. Quando estes mecanismos podem ser simplificados e disponibilizados em ambiente virtual, favorecem o uso e possibilitam que os usuários utilizem-no de qualquer lugar, assim como de qualquer Sistema Operacional⁵⁸. Como já previsto na Lei 9.610 de 1998, é possível usar o que outro autor fez previamente, porém é necessária sua devida citação, caso contrário, efetua-se o plágio. Contudo, para que houvesse a possibilidade de punições, inclusive em meio académico, seria necessário a identificação do plágio de forma segura e rápida, identificando o real autor de determinado texto.

(FAPESC, 2015)

Portanto, e cumprindo determinações legais, este *software* anti-plágio de uso livre pretende assegurar a real identidade dos autores dos trabalhos académicos, atestar que se trata de trabalhos originais e eliminar ou reduzir as situações fraudulentas. O processo tem a vantagem de ser muito simples: basta registar um nome de utilizador e submeter um ficheiro em formato *word*. O resultado não é imediato, pois o utilizador recebe a notificação por *e-mail* da análise efetuada ao ficheiro enviado⁵⁹. O mesmo utilizador só poderá efetuar uma nova consulta após a receção do resultado do ficheiro anterior. Feita a experiência, o resultado não é

⁵⁶ Uma simples pesquisa *online* por “trabalhos académicos prontos” devolve milhares de “empresas” que se dedicam à comercialização de dissertações de mestrado e doutoramento.

⁵⁷ Notícia de 08 de março de 2015, em <http://portaldailha.com.br/noticias/lernoticia.php?id=22359>

⁵⁸ Cf. http://www.copiaecola.com.br/copiaecola/quem_somos.xhtml

⁵⁹ Em anexo.

muito animador: além de moroso, analisado o documento, doze horas mais tarde foi enviado para o utilizador um relatório com o mesmo documento (original) no qual foram intercaladas observações referindo “o parágrafo anterior está sob suspeita”, e com a sugestão de se confrontar esse mesmo parágrafo com alguns *links* na *Internet* com conteúdos semelhantes. Os “parágrafos” identificados eram, neste caso, identificados com ligações para *sites* na *Internet* relacionados com artigos científicos, nos quais o mesmo conjunto de palavras, ainda que dispostas em frases dispersas e aleatórias, se encontravam em comum em vários documentos. Ainda que neste caso particular os resultados não pareçam muito animadores, a implementação de *software* anti-plágio por parte das instituições de ensino é algo a ponderar, sobretudo no caso das aplicações com mais funcionalidades, ainda que tal represente um encargo financeiro para as instituições. O que está em causa, recorde-se, é a sua própria credibilidade.

No caso específico da avaliação *online* sobressai esta questão da identidade do estudante pois, do ponto de vista das instituições de ensino, é necessário garantir que o estudante que se inscreve é o mesmo que realiza as tarefas e recebe a creditação académica.

*Institutions offering distance education or correspondence education, as specified in the federal definitions reproduced herein solely for reference, shall have processes through which the institution establishes that the student who registers in the distance education or correspondence education courses or programs is the same student who participates in and completes and receives the academic credit.*⁶⁰

(Baillie, 2009)

A exigência de transparência *online* tem outra vertente: a credibilidade da identidade dos estudantes e da autenticidade dos seus trabalhos académicos. O crescimento exponencial do ensino *online* tem levantado consistentemente a problemática da avaliação desses cursos, face às exigências naturais de autenticidade e verdade. Convém salientar que por ensino *online* consideramos as práticas de *e-learning* puro, mas também o ensino combinado (*blended-learning*),

⁶⁰ Tradução livre do autor: As instituições que oferecem ensino a distância ou ensino por correspondência, tal como especificado nas definições federais aqui reproduzidas somente para referência, deverão dispor de processos através dos quais verificam se o estudante que se regista nos cursos ou programas de ensino de educação a distância ou por correspondência é o mesmo aluno que participa, completa e recebe o crédito académico.

com uma componente presencial e outra *online*) e ainda as estratégias de formação que envolvem uma componente *online* ainda que sejam concebidas para aulas presenciais ou que consistam na extensão virtual da sala de aula presencial.

Portanto, um dos maiores problemas que se coloca ao ensino *online*, ainda que não seja seu apanágio exclusivo, como o demonstrou o caso Sokal, é o do plágio ou cópia e as fraudes de identidade. A questão da avaliação do ensino *online* é, por si, um enorme tema de debate; mas centremo-nos por ora neste: como legitimar as aprendizagens ocorridas *online* se subsiste o problema da autenticidade do trabalho realizado pelo estudante? Quando se avalia, como se legitima que aquele trabalho pertence de facto àquele estudante e que não foi objeto de cópia, de plágio ou simplesmente elaborado por uma terceira pessoa?

Segundo Gomes (2009), uma solução possível passa por criar um perfil do estudante ao longo de uma intervenção pedagógica sustentada.

Diversificar os momentos, fontes e instrumentos de avaliação são medidas importantes na educação à distância (*online*) pois ajudam o professor a construir um perfil de cada estudante através do cruzamento de informações, permitindo que todo o processo se torne mais claro e fidedigno.

(Gomes, 2009)

Isto é, trata-se de efetuar o reconhecimento, a autenticação do estudante através do desenvolvimento da sua identidade digital.

Mas existem outras vias, como veremos.

Historicamente, para resolver o problema da identidade nos cursos *online* (ou a distância), optou-se por estabelecer um conjunto de avaliações presenciais, como os exames, em presença do professor ou de outras pessoas responsáveis para verificar as aprendizagens do curso por parte de cada um dos aprendentes. A verificação visual da identidade dos formandos foi facilitada com o advento da videoconferência, ou outras formas de comunicação auditiva e visual síncronas.

Algumas universidades, referidas por LoSchiavo (2009), introduziram um código de honra mediante o qual os alunos se comprometeriam a ser autênticos e verdadeiros na sua relação com a Universidade. Os dados desse estudo demonstram que os alunos dispostos a copiar num curso *online* não deixavam de o fazer depois de terem assinado um código de honra; além disso, precisamente

aqueles que tinham assinado o código de honra apresentavam maior tendência para fazer batota. Estamos longe de uma conclusão definitiva, pois outros estudos (Roberts, 2009) demonstram que a variável código de honra é menos importante que a cultura das instituições. Isto é, embora alguns estudos demonstrem que nas universidades onde são implementados códigos de honra exista uma menor percentagem de fraudes académicas, a verdade é que não é a existência desse código que leva os estudantes a praticar menos fraudes, mas sim o facto de haver toda uma cultura envolvente que conduza a essa prática.

Segundo este autor, a tendência para copiar ou recorrer a esquemas fraudulentos aumenta em campus universitários de maior dimensão, onde os alunos sentem uma menor proximidade com os professores e, portanto, há um menor sentido de vinculação. Desse ponto de vista, tem sentido induzir que a tendência para a batota será maior em cursos *online*, dado que a presença física do professor / instrutor / tutor é menor ou mesmo ausente. Mas mesmo isso dependerá do sentimento de isolamento social: um aluno que se sinta acompanhado tenderá a fazer menos batota (Roberts, 2009). O “copianço” e o plágio parecem, inclusivamente, estar a aumentar, na mesma medida em que os resultados escolares começam a ser percecionados em função da sua importância para a futura empregabilidade.

Este sentimento de isolamento social é importante, dado que será expectável que num modelo industrial se faça sentir mais do que em modelos que privilegiem a construção social do conhecimento e a aprendizagem colaborativa, como é o caso dos modelos de inspiração construtivista.

Um conjunto de estudos referidos por LoSchiavo (2009) verificou uma menor propensão para copiar ou fazer batota nos cursos em regime de *b-learning* do que nos cursos em *e-learning*, porque aparentemente a variável social, isto é, o conhecimento direto de colegas e professores, inibe o estudante *online* de fazer trapaça de uma forma generalizada. Assim, parece ser possível concluir que o *blended-learning* é, entre as modalidades de ensino *online*, aquela que minimiza a fraude académica. Mas, como veremos, isto é apenas parte do problema e a existência de avaliações presenciais não deve ser tomada como nó górdio do ensino *online*.

A questão da honestidade / integridade é fundamental numa Universidade. A Academia tende a considerar que a honestidade, a confiança, a justiça, o respeito e a responsabilidade são valores fundamentais que deve promover. Era esse o ponto fulcral do “Escândalo Sokal”: desrespeitada, desautorizada, ridicularizada, a Academia reagiu procurando restabelecer o seu prestígio. Nesse sentido, é interesse da Academia, ou de qualquer instituição de ensino, levar os alunos a uma atitude de trabalho académico honesto, autêntico, sendo esta atitude intrínseca ao próprio estudante. Sabemos, contudo, que não é essa a realidade: os estudantes copiam, fazem batota, plagam, usam trabalhos de terceiros. Como resolver este problema? Bastará introduzir exames presenciais?

Bailie e Jortberg (2009) também demonstram que a autenticidade na rede é uma das preocupações das instituições que promovem cursos *online*. De facto, para lá do plágio, subsiste o problema de existir uma fraude académica porque não podemos ter a certeza que o estudante que está do lado de lá do ecrã é uma e a mesma pessoa. Será que é ele quem realiza os trabalhos?

A autenticação não se resolve meramente com a atribuição de uma *password* que permite ao utilizador a entrada numa plataforma ou num *site* de acesso reservado. Além das vulnerabilidades tecnológicas, resta a possibilidade de o próprio utilizador cometer fraude académica, levando outra pessoa a fazer-se passar por si próprio. Estes casos são tão graves que algumas instituições tomam medidas punitivas bastante sérias para dissuadir as possíveis fraudes:

*In response to growing concerns over academic honesty in the online environment, Excelsior College of Albany, New York has included a specific statement about identity fraud in their academic honesty policy. The policy states that all forms of academic dishonesty are considered serious violations of the ethical standards of Excelsior College, but one that is considered particularly egregious is identity fraud. Any student who has another person impersonate or in any other way commit identity fraud in any course, exam or other academic exercise will be dismissed from the college.*⁶¹

(Excelsior College⁶², 2009)

⁶¹ Tradução livre do autor: “Em resposta às crescentes preocupações sobre a honestidade académica no ambiente *online*, o Excelsior College de Albany, Nova Iorque, incluiu uma declaração específica sobre a fraude de identidade na sua política de honestidade académica. Determina-se que todas as formas de desonestidade académica são consideradas graves violações dos padrões éticos da Excelsior, mas aquele que é considerado particularmente escandaloso é a fraude de identidade. Qualquer estudante que utilize outra pessoa em seu nome ou que de qualquer outra forma cometa fraudes de identidade em qualquer curso, exame ou outro exercício académico será expulso da faculdade.”

⁶² In http://jolt.merlot.org/vol5no2/bailie_0609.htm

O combate à fraude da identidade pode assumir várias formas, entre as quais se contam aquelas que são tecnologicamente mais avançadas, como o reconhecimento de voz, o reconhecimento facial ou a leitura das impressões digitais. Se, por um lado, algumas destas tecnologias biométricas, como vimos no capítulo I, podem colocar em causa o direito à privacidade dos utilizadores, por outro lado parece certo que as instituições que apostarem em sistemas de verificação de identidade terão algo a ganhar: credibilidade.

O problema da autenticidade não é simplesmente um problema de verificação da identidade de um estudante de um curso *online*. É também um problema de reputação e prestígio para qualquer instituição de ensino. Se for voz corrente que é possível obter uma graduação académica através de um curso *online* onde a identidade do estudante nunca é verificada, então o prestígio dessa instituição tenderá a tornar-se socialmente muito desvalorizado. O certo é que o mercado do ensino *online* tem crescido muito mais do que o do ensino tradicional (LoSchiavo, 2009) e trata-se de uma área muito apetecível para as universidades: o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida está cada vez mais interiorizado pelos cidadãos, existe necessidade de proceder à reconversão profissional de muitos indivíduos em idade ativa, na terceira idade há uma enorme procura de cursos de formação e o próprio estilo de vida das pessoas leva-as a optar frequentemente pelo ensino *online*. Isso mesmo é demonstrado por Pierre Levy (1999):

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.

(Pierre Levy, 1999)

Consequentemente, como deverão proceder as instituições de ensino se quiserem manter a sua credibilidade a partir do momento em que disponibilizem cursos *online*?

Bailie (2009) relata que o problema da autenticidade, e consequentemente do prestígio das instituições, mas também o da validade da formação conferida, tem

sido tradicionalmente alvo de ataques por parte dos detratores do ensino a distância. Aceitemos, com base no estudo citado de LoSchiavo, que a questão da autenticidade coloca-se neste tipo de cursos com mais acuidade do que num curso presencial.

Vimos já que o primeiro passo para a verificação da identidade do estudante é a verificação da sua documentação, mas isso não garante que a fraude não seja cometida. A atribuição ao estudante de uma identificação eletrónica - um nome de utilizador e uma palavra-passe - também não resolve completamente o problema da identidade. Para obstar a algumas das dificuldades, certas escolas colocam nos seus regulamentos normas segundo as quais o estudante que comete fraude de identidade será expulso (Bailie, 2009). Os mais avançados meios tecnológicos de identificação de indivíduos incluem dispositivos leitores de dados biométricos (reconhecimento facial, reconhecimento de voz, tipificação de padrões de digitação no teclado e dispositivos de reconhecimento de impressões digitais, leitores de impressões digitais, etc.). E no entanto, o problema subsiste: toda esta tecnologia envolve dinheiro e a relação custo/benefício pode impedir que tais sistemas de controlo da identidade sejam aplicados; por outro lado, concluímos no capítulo 1 que este tipo de dispositivos merecem sérias reservas devido aos problemas de privacidade que levantam. Acresce que a verificação da identidade do indivíduo poderia ser facilmente resolvida pelo recurso a exames presenciais, mas essa solução, se única, apenas é aceitável num modelo pedagógico de índole *behaviorista* mas não em modelos construtivistas.

Consequentemente, a solução poderá ser mais pedagógica do que técnica. Do ponto de vista pedagógico, os professores podem desenvolver diferentes metodologias de avaliação que possam, de alguma forma, reduzir a possibilidade de fraude: testes *online*, participação em fóruns, marcação de sessões de *chat* (com ou sem videoconferência), elaboração de artigos, participação em trabalhos de grupo, elaboração de portefólios individuais de estudo. Por um lado, a execução destas múltiplas formas de trabalho impede o indivíduo de se fazer substituir por outrem, dada a quantidade de horas de que necessita para estar presente e disponível para o curso; por outro lado, com a análise do estilo e da forma de

escrever de cada estudante será possível minimizar a possibilidade de fraude. Eis outras estratégias possíveis:

- Perguntas-desafio: perguntas sobre dados de terceiros
- Videoconferências
- Registo do IP do aluno
- Exames individuais em comunicação síncrona

Note-se que a diversificação de momentos, fontes e instrumentos de avaliação permitem a construção de uma identidade do aluno *online*, minimizando os riscos de uma possível fraude académica. O objetivo destas medidas é não apenas dar autenticidade à avaliação mas também conferir credibilidade à própria instituição, pelas dificuldades de validação da identidade do aluno causadas pela ausência do contacto pessoal:

(...) A avaliação contínua dos alunos que é realizada pelo acompanhamento das contribuições do aluno no curso tem grande importância por possibilitar a perceção do seu comportamento, favorecer a identificação de problemas e permitir formas de autenticação da identidade dos alunos, pela familiarização com o seu estilo e competências.

(Gomes, 2009)

Torna-se então evidente que a identidade digital é crucial no ensino *online*, pois remete para a formação do indivíduo (enquanto estudante, professor, cidadão) e para a dinâmica das instituições sociais.

A forma mais simples de resolver o problema da identidade do aluno no ensino *online* poderia ser resolvida com contextos mistos de aprendizagem, isto é, em cursos em regime de *blended-learning*, nos quais existe um maior grau de confiança no reconhecimento da identidade e, conseqüentemente, da autenticidade dos trabalhos de cada estudante, se a opção recair, como frequentemente acontece, sobre a realização de exames para avaliação presencial. Mas a questão é mais profunda. Se a Sociedade em Rede leva a uma reconfiguração dos saberes e à atribuição de novos papéis às universidades e às instituições de ensino em geral, então, uma avaliação psicométrica, baseada na consecução de objetivos de aprendizagem que não vão para lá da memorização de conteúdos, torna-se

manifestamente insuficiente. Mas o que é a avaliação? O que é avaliar? Para que serve a avaliação? Qual a especificidade da avaliação nos cursos de ensino a distância?

Não existem definições consensuais sobre a avaliação: diferentes autores têm diferentes perspectivas acerca do que é ou deve ser a avaliação. A complexidade da tarefa conduziu à criação da Docimologia, a ciência que estuda de forma sistemática as modalidades de notação, os exames e o comportamento dos professores e dos alunos.

À avaliação são atribuídas várias funções, tais como:

- Selecionar candidatos
- Testar conhecimentos e competências
- Situar / classificar os estudantes num determinado nível de desempenho
- Controlar as aquisições dos estudantes nos vários domínios do saber
- Orientar os estudantes
- Verificar se as competências que se pretende desenvolver foram ou não desenvolvidas
- Avaliar os objetivos da própria formação
- Diagnosticar os pontos fracos (e fortes) da própria formação
- Recolher dados que permitam melhorar a qualidade da formação prestada

Por outro lado, interessa saber qual a natureza da avaliação:

- A avaliação inicial, ou diagnóstica, permite identificar as motivações, os interesses, as aptidões, as experiências, as capacidades, os conhecimentos dos formandos; caso se inclua um teste sociométrico, permite ainda determinar as relações interpessoais (de exclusão, de pertença, de afiliação ou de rejeição) existentes num grupo de estudantes, fornecendo pistas importantes para a estruturação dos pequenos grupos de trabalho.
- A avaliação formativa permite a tomada de decisões, por parte do formador, sempre que detete alguma inconformidade ou dificuldade imprevista; é o tipo de avaliação que permite a confirmação da existência de novas aprendizagens e a recuperação dos estudantes que ainda não as tenham realizado.

- A avaliação sumativa é realizada no final do processo de formação e visa testar o produto, o resultado final da aprendizagem.

Portanto, quando nos referimos à avaliação, seja ela em regime *online* (*e-learning*), na modalidade presencial ou num regime misto (*b-learning*), deveremos encaminhar a nossa atenção para esta perspectiva dupla da avaliação: a avaliação do processo ou a avaliação do resultado final, do produto.

A avaliação no ensino a distância ou, num sentido lato, no ensino *online*, pode ser extraordinariamente rica, pois permite criar registos acerca dos estudantes, constituir um histórico das suas participações, facilitando a diversificação de metodologias de trabalho.

No ensino a distância em que nos inserimos há possibilidades que não existem no contexto presencial tradicional, como, por exemplo: registos de todas as intervenções dos participantes, permitindo visitar essas participações, sobre elas reflectir e recomeçar; planificação de novas perspectivas; introdução de alterações; utilização de ferramentas digitais na forma de software para diversificar modos, processos e produtos, relativos à avaliação; elaboração de actividades e de tarefas diversificadas. O princípio orientador da avaliação deverá ser, simultaneamente, um meio de sustentar/apoiar a aprendizagem e uma forma de a atingir. Os estudantes envolvidos e inspirados pelas suas tarefas de avaliação, recebendo prontamente feedback significativo por parte do docente, ultrapassam com maior facilidade os desafios e as dificuldades.

(Nobre, 2015)

Genericamente, existem duas teses ou perspectivas fundamentais, a que poderemos chamar a “cultura do teste” e a “cultura da avaliação”. A “cultura do teste” é marcadamente industrial, valorizando os conhecimentos de que o estudante dispõe e facilita à instituição de ensino a sua própria legitimação social.

A Cultura do Teste, a qual radica nas instituições escolares públicas surgidas a partir de finais do século XVIII, é uma versão menos abrangente do que a Cultura de Avaliação. Para justificar a aprendizagem, o teste prefigura um dos modos encontrados para demonstrar as aquisições conseguidas. De um modo global, a testagem serve para legitimar a própria instituição e reconhecer o valor acrescentado aos estudantes, porque, em vez de apenas avaliar conhecimentos, cabe-lhe a tarefa mais exigente de avaliar competências.

A Cultura de Avaliação não deixa de avaliar os conhecimentos; no entanto, vai mais além, diversificando metodologias e instrumentos, numa visão mais ampla e integradora, porque é solicitado aos estudantes que analisem o modo como esse conhecimento resulta em situações diversas.

(Nobre, 2015)

Uma objeção à cultura do teste é que entroniza nos modelos pedagógicos de tendência *behaviorista*, que apelam sistematicamente à memorização de conteúdos cujo domínio o estudante terá de ser capaz de demonstrar nos “exames”. Isto é, se num modelo de ensino a distância introduzirmos sessões presenciais com a finalidade de garantir a autenticidade da avaliação pela certificação da identidade do estudante, não estaremos a alcançar qualquer avanço sobre os modelos de ensino a distância de cariz industrial.

Seria igualmente importante, pois disso depende a construção da identidade digital na Cibercultura, que existisse uma menor centração nos produtos a avaliar, nos conhecimentos memorizados, e uma maior ênfase aos processos, ao domínio de competências, entendendo que a competência pressupõe o domínio dos conhecimentos necessários para a sua efetivação. Uma tal Cultura da Avaliação permitiria enriquecer a aprendizagem, formando e informando o aluno:

(...) A Cultura do Teste implica que os estudantes armazenem conhecimentos, memorizando-os, com a finalidade de os demonstrarem aquando da realização de testes expressamente desenvolvidos para apreciação dos resultados desses esforços de aquisição de conhecimentos.

Por seu turno, no âmbito da Cultura de Avaliação, os docentes procuram analisar não só produtos, mas também processos, e a ênfase é colocada na observação das competências a alcançar, através do modo como o estudante aplica os conhecimentos que adquiriu para resolver problemas em contextos diferentes dos que já experienciou até ali, atendendo a situações que possam ocorrer normalmente no quotidiano.

Uma avaliação excessivamente centrada na apreciação dos produtos da aprendizagem e com pendor maioritariamente sumativo apenas serve para certificar o estudante, mas não informa, não orienta e não acrescenta valor à aprendizagem propriamente dita.

(Nobre, 2015)

Essa seria uma avaliação autêntica, para a qual Ida Brandão aponta alguns exemplos:

A avaliação autêntica decorre de uma preocupação em avaliar o processo de aprendizagem em contexto e o desempenho na realização de atividades que tenham relação com a realidade e que sejam relevantes para o aluno, por exemplo, a resolução de problemas de matemática, a experimentação em ciências, o questionamento de factos históricos, a discussão de pontos de vista e construção de argumentação, a elaboração dum ensaio, texto de ficção ou poema.

(Brandão, 2015)

Mueller⁶³ (n/d) elabora um modelo que explica as principais diferenças entre uma avaliação tradicional, centrada no teste, e uma avaliação autêntica, centrada no estudante.

Avaliação tradicional	Avaliação autêntica
Selecionar uma resposta	Executar uma tarefa
Mecânica	Contextualizada com a vida real
Reconhecimento	Construção / Aplicação
Estruturada em função do Professor	Estruturada em função do Aluno
Evidência indireta	Evidência direta

Figura 4- modelos de avaliação

Na avaliação tradicional, o estudante deve apenas selecionar uma resposta. É o que acontece nas plataformas LMS, como o *Moodle*, em que são possíveis vários tipos de perguntas de escolha múltipla (PEM). Contudo, nem todos estão de acordo com a utilização de PEM como forma de avaliação. Várias críticas são lançadas às PEM, sendo importante refletir sobre a sua utilização. A principal objeção acusa-as de treinar os estudantes para a resposta certa, memorizando conteúdos sem os compreender efetivamente. Uma outra crítica comum às PEM é que têm por base uma teoria da aprendizagem de índole *behaviorista*, na qual o aluno executa instruções com resposta bem definida (definições, enumerações, verdadeiros e falsos, etc.), por oposição às teorias cognitivistas ou construtivistas, cujas tarefas mentais (aplicar, comentar, interpretar, etc.) permitiriam enriquecer a aprendizagem. Na taxonomia de Bloom⁶⁴, as categorias Lembrar e Entender são intelectualmente mais pobres que as categorias Sintetizar ou Criar, para especificar um exemplo (Pinto, 2001). Pelo contrário, na avaliação autêntica o aluno teria de

⁶³ Traduzido e adaptado de Mueller, in

<http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm#definitions>

⁶⁴ A versão simplificada da taxonomia de Bloom continha seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. A taxonomia foi revista entre 1999 e 2001, tendo sido publicado um estudo em 2002, com a orientação de Krathwohl, o qual introduz uma importante alteração: a escala, até então unidimensional, passou a ter duas dimensões distintas (cognitiva e processual, substantivo e verbo: “o quê” e “como”) e as categorias foram renomeadas, passando a designar-se Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar.

executar uma tarefa, o que implica um domínio dos conhecimentos exigíveis mas também a expressão de um significado mais profundo através da aplicação desses mesmos conhecimentos. Portanto, será plausível defender uma utilização ponderada das PEM enquanto instrumentos de avaliação.

A crítica pode ser ainda mais ampla. Na vida real, seguindo o modelo de Mueller, poucas vezes seremos confrontados com uma situação em que teremos quatro opções à escolha, como nos testes de escolha múltipla. Se a vida não é assim, por que razão se sustenta que os testes o devem ser? Este tipo de tarefas são puramente mecânicas, acusa Mueller, pois são descontextualizadas da vida real.

Assim, os testes tradicionais são legítimos numa avaliação autêntica, mas são apenas complementos úteis, uma vez que deveremos pretender mais do que o mero reconhecimento de um conteúdo, pois será necessário que o estudante seja capaz de o aplicar em novas situações ou construir algo novo.

A avaliação tradicional é estruturada em função do professor: o aluno deve simplesmente ser capaz de reproduzir aquilo que aprendeu nas aulas, isto é, o conhecimento tal como foi estruturado pelo professor. Na avaliação autêntica, o aluno dispõe de maior liberdade para escolher outros roteiros, outras vias de aprendizagem que lhe permitem ser mais proficiente.

Por fim, para concluir a explanação deste quadro teórico de Mueller, realce para a “evidência indireta” da avaliação tradicional, em contraste com a “evidência direta” da avaliação autêntica. No primeiro caso, quando um aluno seleciona a resposta certa num teste de verdadeiros e falsos, o professor nada sabe acerca de quem é aquele aluno, pois ele pode ter acertado apenas casuisticamente. Isto é, não chega a construir um perfil do aluno, como reclamava Gomes (2009), ao sugerir a “familiarização com o estilo” e as competências do aluno – ou seja, obtém evidências diretas das suas competências.

Amante, Oliveira e Gomes (2014) elaboraram um

(...) quadro teórico para a avaliação digital na educação superior, ancorado em quatro dimensões - autenticidade, consistência, transparência e praticabilidade – cada uma delas integrando um conjunto de parâmetros, que visa promover a qualidade das estratégias de avaliação.

(Amante, Oliveira & Gomes, 2014)

Neste artigo defendem que o ensino superior tem vindo a incrementar a avaliação de competências, recorrendo progressivamente a contextos *e-learning*. Frisam que a mudança de paradigma, da centração em conteúdos para um currículo baseado em competências, implica uma mudança das práticas de avaliação. Assim, num quadro teórico construtivista e conetivista, propõem uma matriz conceptual de avaliação digital com quatro dimensões: autenticidade, consistência, transparência e praticabilidade. O estudo permite concluir o pouco relevo dado às redes sociais e aos mundos imersivos como fontes de elementos de avaliação, o que é particularmente interessante pois boa parte da identidade digital é construída precisamente nas redes sociais. De igual modo, o envolvimento dos alunos no processo de avaliação também é significativamente reduzido:

Registe-se o nível relativamente baixo de intervenção dos alunos no processo de avaliação, com apenas 23% dos professores a referirem que os alunos fazem autoavaliação e 18% a referirem a avaliação inter pares.

(Amante, Oliveira & Gomes, 2014)

Um dos dados mais relevantes aqui referidos é que a generalidade dos estudantes (71,9%) não procedeu à divulgação ou publicação dos respetivos trabalhos. Também esta conclusão é merecedora de particular atenção, se pensarmos que a identidade digital se constrói por referência ao outro, em sociedade, pelo que seriam desejáveis outros resultados. Uma outra conclusão interessante deste estudo, na dimensão da praticabilidade, é o uso dos meios tecnológicos para a submissão de trabalhos, mas as próprias autoras questionam se essa não será apenas uma atualização tecnológica do envio de trabalhos – afinal, em vez de serem entregues pessoalmente apenas se altera o modo de envio / entrega de trabalhos, o que não configura nada de novo em termos avaliativos mas apenas uma alteração do canal de comunicação.

Num outro artigo, as mesmas autoras advogam que as estratégias de avaliação devem assumir um pendor construtivista, conferindo maior relevo ao papel do estudante.

A utilização crescente do *e-learning* e a emergência de perspetivas construtivistas acompanhadas de modelos de aprendizagem distribuída e em rede promovem um papel mais ativo do estudante no seio das comunidades de aprendizagem (...). Este facto tem levado ao aparecimento de estratégias alternativas de avaliação, de natureza

digital, nomeadamente, a avaliação das tarefas realizadas em grupo e correspondente avaliação entre pares, e a diferentes formas de autoavaliação e reflexão, por parte do estudante, por exemplo, com recurso a e-portefólios. Há, pois, que repensar as estratégias de avaliação nestes ambientes virtuais.

(Amante, 2012)

Urge, então, uma outra “cultura de avaliação” que substitua a “cultura do teste”. Numa Sociedade em Rede faz todo o sentido que também a educação se constitua progressivamente em comunidades de aprendizagem nas quais a própria dicotomia presencial / *online* aparenta ser esbatida, dado o recurso a modelos híbridos (*blended-learning*) ou pela componente *online* de conteúdos, atividades, estratégias ou práticas de avaliação. É neste contexto que surge o projeto @ssess.he⁶⁵, com a finalidade de

Identificar e propor estratégias de avaliação diversificadas, adequadas e congruentes com a crescente integração de ambientes digitais de aprendizagem no ensino superior, tendo presente uma perspetiva holística de avaliação de competências.

(Amante, 2012)

Em conformidade com as opções os capítulos anteriores, a nossa opção recai claramente sobre a avaliação autêntica, sobre a “cultura da avaliação” em detrimento da “cultura do teste”. A este novo paradigma de avaliação correspondem algumas características essenciais, seguindo a análise de Salema & Cardoso (2015):

- Comunicação multidirecional;
- Prevalência de cooperação, interação e flexibilidade;
- Transferência das aprendizagens para a vida real;
- Dimensão informadora, formadora e metacognitiva;
- Participação do próprio aluno no processo de avaliação.

Uma das principais vantagens, apontam os mesmos autores, é o esbatimento dos problemas éticos e de identidade que se colocam tradicionalmente à avaliação em ensino *online* / a distância:

⁶⁵ Cf. http://lead.uab.pt/?page_id=810

A par das metodologias e dos instrumentos utilizados, a avaliação digital levanta um conjunto de questões relacionadas com a ética e a identidade dos avaliados, problemas que derivam da especificidade do contexto em que ocorre (...) e outros partilhados com diversos contextos de aprendizagem (e. g., funções e modalidades de avaliação, técnicas, objetivos e competências avaliados). Tendo em conta que num ambiente participatório a partilha entre os envolvidos se assume como um dos seus traços fundamentais, pode dizer-se que essa dimensão participatória atenua os potenciais problemas éticos e de identidade. Essa partilha constante possibilita um maior conhecimento dos intervenientes no processo, ajudando o professor a construir uma imagem do estudante e este constrói, também, uma imagem dos seus pares.

(Cardoso & Salema, 2015)

Em suma, torna-se por fim claro que este novo paradigma de avaliação tem uma inspiração construtivista e se baseia na construção colaborativa do conhecimento, alterando radicalmente os papéis e a identidade digital de professores e alunos.

A avaliação digital participatória, ancorada nos princípios de uma cultura homónima, assume-se como um processo complexo, em que às questões inerentes a qualquer processo avaliativo, se juntam as especificidades do ambiente digital. Como se procurou mostrar, este paradigma de avaliação, com pressupostos participatórios, deve ter uma inspiração construtivista, baseada na resolução de problemas e na construção colaborativa do conhecimento, em que a participação de todos é o móbil para o desenrolar do processo avaliativo. Neste quadro, o papel do professor consiste em dar ao estudante a responsabilidade pela aprendizagem e pela avaliação, motivando-o a utilizar níveis mais elevados de pensamento, através de atividades de análise, de síntese e de reflexão em torno das diferentes tarefas realizadas.

(Cardoso & Salema, 2015)

A ser assim, já não é apenas a identidade digital na avaliação *online* que está em discussão, mas toda a noção de identidade digital aplicada ao cidadão. E, como vimos, desse ponto de vista os modelos educativos de índole pós-industrial, construtivistas, serão os mais aptos a fornecer uma tal educação / formação.

É ainda necessário ter em conta que a Educação e a Formação Profissional sofreram, nas últimas décadas, uma transformação radical. Nos países mais ricos, grande parte da população está envolvida em planos de educação/formação. Não há recursos económicos suficientes para pagar a tantos professores para corresponder a tamanha procura. A tendência passa, inevitavelmente, pelo ensino a distância (EaD), tipicamente *online* pois as escolas e universidades “virtuais” custam menos que as tradicionais escolas em regime presencial. Isso explica, em grande parte, o relativo sucesso dos MOOC. A tendência é para que a distinção

entre ensino presencial e ensino *online* seja cada vez menos pertinente, pois as novas tecnologias estão a ser progressivamente incorporadas nas metodologias de ensino. Provavelmente, o ensino a distância será o futuro do ensino/formação, pelas possibilidades de comunicação e de diversidade de meios que oferece. A aprendizagem cooperativa é, relembremos Lévy, a direção mais promissora que podemos tomar, pelo estabelecimento de novos paradigmas de aquisição e constituição dos saberes. Mas teremos também de questionar o papel e função da escola, que se encontra atualmente institucionalizada, quando tudo indica que caminharemos para sistemas de ensino autogerido, no qual o papel dos poderes públicos deverá ser:

- garantir a todos uma formação elementar de qualidade,
- permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mediatecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento,
- regular e animar uma nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados.

(Lévy, 1999)

Numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, o paradigma de uma formação inicial obtida na juventude que prepararia o indivíduo para toda a vida está obsoleto, sendo necessário um *continuum* formação-trabalho que prepare a todo o instante o indivíduo para as exigências da vida moderna. E isso inclui a formação da sua identidade digital.

Conclusão

A identidade digital é fulcral na educação do século XXI. A Sociedade em Rede está a transformar profundamente o mundo em várias dimensões, sendo particularmente evidentes as transformações operadas em educação, com o advento do ensino *online* nas suas diversas modalidades e a possibilidade de explorar novas metodologias de trabalho e de avaliação com base tecnológica. A emergência de novos paradigmas em educação levam a novas conceções de avaliação, creditação e competências específicas de professores e alunos. No caso específico do ensino *online*, do paradigma de índole *behaviorista* que produzia uma educação para as massas, passamos a modelos educacionais mais centrados no aluno e no desenvolvimento das suas competências, com forte tendência construtivista.

A tese fundamental aqui defendida é que no ensino *online* é mais rica uma abordagem construtivista, por implicar a construção de uma identidade digital que tem eventuais repercussões na vida profissional, do que uma abordagem comportamentalista, que se fecha sobre si própria; mas daqui decorre que também a integridade académica e a responsabilidade cívica são valores implícitos na identidade digital do estudante *online*. Portanto, defende-se que a identidade digital não só é importante no ensino *online* como é condição, ela própria, das renovadas formas de exercício da cidadania no contexto da sociedade atual, o que levanta novos problemas quanto à identidade profissional docente e quanto à responsabilidade ética pessoal e institucional, por parte dos indivíduos e das instituições de ensino, o que implicará o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico nos estudantes.

A identidade só pode ser compreendida em articulação com a ideia de alteridade. O Eu só tem sentido e significado na sua relação com o Outro, constrói-se no jogo de interrelações sociais nas quais o sujeito é o ponto de encontro entre o individual e o social. Por força da virtualização das relações sociais, a identidade pessoal desenvolveu-se para lá dos limites do corpo, tornando-se extracorpórea. Assistimos ao nascimento da identidade digital. Embora a *Internet* permita o crescimento da opacidade e das fraudes de identidade, conduzindo igualmente à

fragmentação da identidade, vários estudos sugerem que, mesmo inconscientemente, a identidade digital corresponde à projeção da identidade pessoal. Isto é, existe um *continuum* entre a identidade real e a identidade digital.

Gerir a identidade digital passa a ser um requisito necessário como forma de salvaguardar a privacidade *online*.

A cidadania digital, as novas formas de contratação de funcionários, o dinamismo e a exposição nas redes sociais por parte das empresas e dos seus colaboradores, implica a construção de uma identidade digital por parte de cada indivíduo. Num cenário previsível de aprendizagem ao longo da vida, face à rápida transformação do conhecimento e das tecnologias, é expectável que as metodologias de ensino a distância, nomeadamente o *e-learning*, venham a ser cada vez mais procuradas. Ao cidadão-estudante serão exigidas determinadas competências digitais que implicam conhecimentos e capacidades de gestão da sua própria identidade digital, num universo digital em que o próprio ensino *online* tenderá à individualização / personalização dos conteúdos, corresponsabilizando os alunos pela sua própria aprendizagem.

Simultaneamente, exige-se que os alunos desenvolvam um carácter ético, uma ética da responsabilidade que os leve a evitar fraudes académicas e plágios.

Assim, apresentam-se algumas propostas para o futuro:

1. Divulgação do conceito de "identidade digital" e sua prática efetiva; a título de exemplo, tal seria possível com a introdução de um "módulo zero" acerca de identidade digital, plágio e criatividade no início de cada curso em *e-learning*;
2. Desenvolvimento das competências digitais dos professores para enfrentar os novos desafios colocados pelos "nativos digitais" e da nova função social das instituições de ensino, particularmente as do ensino superior, tendo em conta a nova forma de relacionamento, de posse e distribuição do conhecimento. Seria relevante, em estudos posteriores, verificar a situação

real das competências digitais dos docentes através da aplicação de questionários que recolhessem dados de uma amostra significativa, permitindo saber quais são as competências já existentes e aquelas em que a formação de docentes é mais premente;

3. Utilização de *software* anti-plágio por parte das instituições de ensino, e não apenas no caso específico dos cursos com qualquer uma das modalidades de ensino *online*, no interesse da credibilidade e da reputação das próprias instituições de ensino. Em estudos posteriores será relevante determinar a taxa de utilização deste tipo de *softwares* e recolher informações por parte das próprias instituições de ensino quando aos seus pontos fortes e fracos;
4. Desenvolvimento de modelos pedagógicos de pendor construtivista nos quais a “cultura da avaliação”, a avaliação “autêntica” ou “participatória” substitua a “cultura do teste”;
5. Desenvolvimento das competências digitais dos alunos, desde muito cedo, para que a entrada nos conteúdos educativos disponibilizados *online* se faça acompanhada de capacidades de gestão da identidade *online*, sobretudo no que é referente à segurança e à privacidade. Será necessário inquirir os estudantes de todos os níveis de ensino para determinar um quadro teórico de competências digitais que são mais adequadas a cada idade, tendo em conta os seus perfis enquanto utilizadores da *Internet*;
6. Implementação de sistemas de coavaliação, nas quais os próprios estudantes sejam corresponsabilizados pelas suas aprendizagens;
7. Estimulação de uma ética da responsabilidade, que exija dos alunos o desenvolvimento de um carácter ético, uma ética da responsabilidade que os leve a evitar fraudes académicas e plágios.
8. Reforço do pensamento crítico, não apenas enquanto cultura académica mas enquanto exercício da cidadania. O novo paradigma da Sociedade em Rede instaura novas formas de relacionamento entre os indivíduos e entre estes e o conhecimento. A globalização das interações sociais, a quantidade de informação disponível e a falta de transparência na *Internet* levam a que o pensamento crítico e a criatividade sejam duas das competências fundamentais para as sociedades do século XXI.

A identidade digital é fulcral na educação do século XXI. A Sociedade em Rede está a transformar profundamente o mundo em várias dimensões, sendo particularmente evidentes as transformações operadas em educação, com o advento do ensino *online* nas suas diversas modalidades e a possibilidade de explorar novas metodologias de trabalho e de avaliação com base tecnológica. A emergência de novos paradigmas em educação leva a novas concepções de avaliação, creditação e competências específicas de professores e alunos. No caso específico do ensino *online*, do paradigma de índole *behaviorista* que produzia uma educação para as massas, passamos à exigência de modelos educacionais mais centrados no aluno e no desenvolvimento das suas competências, com forte tendência construtivista.

Esta identidade digital depende de um conjunto de competências que será necessário desenvolver, tanto em alunos como em professores. Não se trata apenas de competências técnicas, mas sobretudo de competências cívicas, como as ferramentas de gestão de identidade digital, sendo essencial sobretudo o desenvolvimento do pensamento crítico e de uma cultura da responsabilidade - uma ética da responsabilidade. Afinal, é todo o conceito de cidadania que está em causa, e não meramente a identidade digital do estudante *online*. O tema tem sido objeto de ampla reflexão e mesmo de orientações formais por parte da Comissão Europeia e implicará a redefinição de práticas educativas que permitam uma aproximação a modelos construtivistas de ensino e aprendizagem.

Bibliografia

- Abramo, C. W. (1996, Setembro 15). O telhado de vidro do relativismo. In *Folha de São Paulo*. Recuperado de <http://www.physics.nyu.edu/sokal/folha.html>
<http://www.physics.nyu.edu/sokal/folha.html#derrida>
- Alves, A. A.; Moreira, J. M. (2004). *Cidadania digital e democratização electrónica*. Lisboa: SPI – Sociedade Portuguesa de Inovação. Recuperado de http://www2.spi.pt/inovaut/docs/Manual_IV.pdf
- Amante, L.; Cristóvão, M. R.; Oliveira, P, & Mendes, S. (2014). Jovens e processos de construção de identidade na rede: O caso do Facebook. In *Educação, Formação & Tecnologias*, 7 (2), 26-38. Recuperado de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/414>
- Amante, L.; Oliveira, I. & Gomes, M. J. (2014). *Avaliação digital nas universidades públicas portuguesas: perspectivas de professores e de estudantes*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34620>
- Aresta, M. S. (2013). *A construção da identidade em ambientes digitais - estudo de caso sobre a construção da identidade online no SAPO Campus e em ambientes informais* (Universidade de Aveiro, tese de doutoramento). Recuperado de https://www.academia.edu/3301595/A_constru%C3%A7%C3%A3o_da_identidade_em_ambientes_digitais_-_estudo_de_caso_sobre_a_constru%C3%A7%C3%A3o_da_identidade_online_no_SAPO_Campus_e_em_ambientes_informais_tese_de_doutoramento
- Bailie, J. L.; Jortberg, M. A. (2009). *Online Learner Authentication: Verifying the Identity of Online Users*. Recuperado de http://jolt.merlot.org/vol5no2/bailie_0609.pdf
- Bártolo, P. (2012, Março 27). Neil Harbisson é o primeiro humano oficialmente reconhecido como "cyborg". *Jornal Público*. Recuperado de

<http://p3.publico.pt/vicios/hightech/2605/neil-harbisson-e-o-primeiro-humano-oficialmente-reconhecido-como-quotcyborgquot>

- Barros, J. (2011, junho). O conceito de alienação no jovem Marx. In *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 23, n. 1. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a11.pdf>
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-972-662-532-2.
- Boghossian, P. (2015). *O Medo do Conhecimento: Contra o relativismo e o construtivismo*. Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-989-616-640-3.
- Brandão, I. (2015). Modelos de avaliação digital. In *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta, CEAUL, ULICES, LE@D. Recuperado de <http://lead.uab.pt/?p=3423>
- Buenaño, Y. (2013). Diseño e implementación de indicadores de calidad para la obtención de la identidad digital y la individualización del aprendizaje. In *RED, Revista de Educación a Distancia*, Número 39, 2013. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54729539005>
- Cardoso, T. & Salema, L. (2015). Cultura participatória e avaliação: desafios para uma avaliação digital participatória. In *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta, CEAUL, ULICES, LE@D. Recuperado de <http://lead.uab.pt/?p=3423>
- Carr, N. (2010, Agosto 27). How the Internet is making us stupid. In *The Telegraph*. Recuperado de <http://www.telegraph.co.uk/technology/Internet/7967894/How-the-Internet-is-making-us-stupid.html>
- Castañeda, L. & Camacho, M. (2012, julho-agosto). Desvelando nuestra identidad digital. In *El profesional de la información*, v. 21, n. 4. Recuperado de https://www.academia.edu/3593798/Desvelando_nuestra_identidad_digital
ISSN: 1386-6710
- Castells, M.(2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. I, *A Sociedade em Rede*.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-972-311-411-9.

- Castells, M.(2003). *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. São Paulo: Jorge Zahar Ed..
- Cavallari, M. M. (2013). A religião internet. In *Revista Época*. Recuperado de <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2013/07/religiao-da-bInternetb.html>
- Costa, F. A. [et al.] (2008). *Competências TIC. Estudo de implementação*. GEPE, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5928>
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. In *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educ_a%C3%A7%C3%A3o,VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf
- Coutinho, C. P. & Bottentuit, J. B. (2007). *A Complexidade e os Modos de Aprender na Sociedade do Conhecimento*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>
- Cupani, A. (2004). *A tecnologia como problema filosófico: três enfoques*. São Paulo: Scientiæ Sutia. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ss/v2n4/a02v2n4.pdf>
- Cuvillier, A. (1951). *Vocabulário de Filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Derrida, J. (1997, novembro). Sokal et Bricmont ne sont pas sérieux. In *Le Monde*, p. 17. Recuperado de <http://peccatte.karefil.com/SBPresse/LeMonde201197Derrida.html>
- Downes, S. (2008). *My Digital Identity*. Recuperado de <http://www.downes.ca/post/53445>
- Eco, U. (n/d). A internet é perigosa para o ignorante. In *Revista Leio Eu*. Recuperado de <http://www.leioeu.com.br/2014/02/a-Internet-e-perigosa-para-o-ignorante.html?m=1>
- Faez, B. A. (2011). *Mente e materialismo*. Recuperado de <http://criticanarede.com/araujo.html>

- Farnós, J. D. (2015). *Algozen, la nova cidadanía de internet*. Recuperado de <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2015/05/31/algozen-la-nueva-ciudadanis-de-internet-educacion-disruptiva/>
- Feldman, R. (2001). *Psicologia Social* (5ª edição). Lisboa: McGraw-Hill. ISBN: 972-773-070-1
- Fernandes, S. (2008). Identidade narrativa e identidade pessoal uma abordagem da filosofia de Paul Ricœur. In *Philosophica*, 33, pp. 75-94. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/retrieve/69992/Philosophica%2033-4.pdf>
- Ferreira, J. (2006). Experiência e Tecnologia: do corpo político em Foucault ao corpo vivido em Merleau-Ponty. In Amaral, A. & Burity, J. (org.), *Inclusão Social, Identidade e Diferença: Perspetivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume.
- Fischer, G. (1996). *Os Conceitos Fundamentais da Psicologia Social*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-530-3
- Galvão, P. (2013). Identidade pessoal. In *Compêndio em linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Recuperado de http://www.compendioemlinha.com/uploads/6/7/1/6/6716383/galvo_identidade_pessoal.pdf
- Garcia, R. S. (2013). *Comunidade de aprendizagem no facebook: tecnologia como fomento da nova cultura de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta – LE@D. Recuperado de <http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/179>
- George, A. (2008). *Que diria Sócrates?*. Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-989-616-257-3.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia* (2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-0887-9
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-0584-5
- Gomes, M. J. (2009). Contextos e Práticas de Avaliação em Educação Online, In Miranda, G., *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água, 2009. ISBN: 978-989-641-141-1.

- Gomes, M. J., Amante, L. & Oliveira, I. (2012). Avaliação digital no ensino superior em Portugal: Projeto @ssess.he. In *Revista LINHAS, Programa de Pós-graduação em Educação*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21224/1/MJG-LA-IO.pdf>
- Gomes, M. J. (2009). Problemáticas da avaliação em educação online. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9420/1/Challenges-09-mjgomes.pdf>
- Gradim, A. (2005). *Nós partilhamos um só corpo: identidade e role-playing numa comunidade virtual portuguesa*. Covilhã: UBI. Recuperado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/gradim-anabela-partilhamos-um-so-corpo.pdf>
- Grayling, A. C. (2003). *O Significado das Coisas*. Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-972-662-866-8
- Hacquard, G. (1996). *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Lisboa: Edições ASA. ISBN 978-972-411-786-7.
- Jacquard, A. (1997). *Pequeno Manual de Filosofia Para Uso dos Não-Filósofos*. Lisboa: Terramar. ISBN: 978-972-710-174-0
- Jesus, R. A. F. (2009). *Efeitos das Ferramentas de e-learning na Aprendizagem dos Estudantes da Área da Saúde (no Ensino Superior)*. Recuperado de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/332/1/TDE%206.pdf>
- Lara, T. (2009). *El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938407> . ISSN-e 1698-580X
- Lemos, S. & Pedro, N. (2012). *Competências digitais dos docentes do ensino superior*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ,II Congresso Internacional TIC e Educação. Recuperado de <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/download/18900>
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 978-972-771-278-6

- Llorente & Cuenca (2015). Rumo à inevitável digitalização do mundo corporativo. In *Revista Desarrollando ideas*. Recuperado de http://www.desarrollando-ideas.com/wp-content/uploads/sites/5/2015/05/150528_estudio_DI_digitalizacion_empresas_PT.pdf
- Loschiavo, F. (2011, Junho). The Impact of an Honor Code on Cheating. In MERLOT - Journal of *Online Learning* and Teaching Vol. 7, No. 2. Recuperado de http://jolt.merlot.org/vol7no2/loschiavo_0611.htm
- Marçal, J. M. R. (2009). *Blended learning em Portugal: Situação actual e tendências futuras*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: ISCTE. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10071/2113>
- Marquès, P. (2014). *Competências docentes en la Era internet*. Recuperado de <http://pt.slideshare.net/peremarques/competencias-docentes-en-la-era-Internet>
- Marques, T. (2014). É o Género uma construção social? In Mesquita, A. P., Beckert, C., Pérez, J. & Xavier, M. L.(eds.), *A Paixão da Razão. Homenagem a Maria Luísa Ribeiro Ferreira*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa 561-578. Recuperado de https://www.academia.edu/9807844/o_G%C3%A9nero_uma_Constru%C3%A7%C3%A3o_Social
- Marques, T. (2015). Construção Social. In *Compêndio em linha de problemas de filosofia analítica*. Recuperado de http://compendioemlinha.lettras.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2015/07/marques_2015_construcao_social1.pdf
- Matos, G. (2009). *Blogos agora que estão a morrer... ou não? Blogues como ferramentas de apoio às tarefas de promoção da leitura*. In *Cadernos BAD* n.º 1/2. Recuperado de <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/753/752>
- Meirinhos, G. (1999). A Identidade na Era Digital. In *II Bienal de la Comunicación, Cartagena*. Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999dse/44galvao.htm>

- Minhoto, P.; Meirinhos, M. (2011). *O Facebook como plataforma de suporte à aprendizagem da Biologia*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10198/6179>
- Miranda, G. (org.) (2009). *Ensino online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água. ISBN: 978-989-641-141-1.
- Monteiro, M. M. (2011). *Psicologia 12.º*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-43296-4
- Morozov, E. (2013, Março 03). The Perils of Perfection. In *New York Times*. Recuperado de http://www.nytimes.com/2013/03/03/opinion/sunday/the-perils-of-perfection.html?pagewanted=all&_r=1
- Morrison, D. (2013). Do Digital Learners Have an Identity Crisis? In *Online Learning Insights*. Recuperado de <https://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/05/24/do-digital-learners-have-an-identity-crisis/>
- Mueller, J. (2014). What is Authentic Assessment? Why Do It?. In *Authentic Assessment Toolbox*. Recuperado de <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm#definitions>
- Nobre, A. M. J. F.; Relvas, M. J. V. (2015). *Avaliação alternativa digital da oralidade "em qualquer lugar do mundo"*. In *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta, CEAUL, ULICES, LE@D. Recuperado de <http://lead.uab.pt/?p=3423>
- Novaes, S. C. (1993). *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: Edusp. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000205&pid=S0104-7183200500020000800008&lng=en
- OECD (2011). *Digital Identity Management, Enabling Innovation and Trust in the Internet Economy*. Recuperado de <http://www.oecd.org/sti/ieconomy/49338380.pdf>
- Orwell, G. (2002). 1984. Lisboa: Público, Coleção Mil Folhas. ISBN: 84-8130-562-6

- Pais, F.; Vasconcelos, S. & Capitão, S. (2012). Blogues educativos: análise de conteúdo e factores de longevidade. In *Internet Latent Corpus Journal*, v. 2, n. 2. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1254>
- Patrício, M. R; Gonçalves, V. (2010). *Facebook: rede social educativa?* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>
- Paulsen, Morten Flate - *Transparency in online education*. [Em linha]. 2009. Recuperado de <http://www.educationnews.org/michael-f-shaughnessy/8076.html>
- Paulsen, M. F. (2009). *Social Innovations in Online Learning: Sharing Individual Progress Plans, Learning Partners and Global Student Profiles with NKI Distance Education*. EDEN Annual Conference, Gdansk. Recuperado de <http://www.eden-online.org/old/printable.php?menuId=81>
- Paulsen, M. , Social (2009). *Innovations in Online Learning*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/MortenFP/social-innovations-in-online-learning-at-nki>
- Pereira, Alda [Et al.] - *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007. ISBN: 978-972-674-493-1.
- Pinheiro, A. & Dias, C. (2005). *A aprendizagem em rede em Portugal*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5719/1/A%2520Aprendizagem%2520em%2520Rede%2520em%2520Portugal_Pinheiro.pdf
- Pinto, A. (2001). Factores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. In, *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (1), 23-44]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/15_pergunt_escolha_multipla.pdf
- Ponte, J.; Oliveira, P.; Varandas, H. & Manuel, J. (2003). *O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional*. Departamento de Educação e

Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Recuperado de

http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1380393&_dad=portal&_schema=PORTAL

- Popper, K. & Condry, J. (1999). *A Televisão, Um Perigo para a Democracia?* Lisboa: Gradiva, 1999. ISBN: 978-972-662-407-3
- Potter, J. & Banaji, S. (2012). *Medios sociales y autogestión del perfil digital, Identidad y pedagogía con blogs en un máster*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3850457> 2012. ISSN 1134-3478.
- Recuero, R. C. (n/d). *Comunidades Virtuais – uma abordagem teórica*. Recuperado de <http://bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-comunidades-virtuais.pdf>
- Roberts, C. (2009). Issues of Academic Integrity: An Online Course for Students Addressing Academic Dishonesty. In *MERLOT - Journal of Online Learning and Teaching* Vol. 5, No. 2. Recuperado de http://jolt.merlot.org/vol5no2/roberts_0609.pdf
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuais*. Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-972-662-653-4
- Sokal, A. (1996). *A Physicist Experiments With Cultural Studies*. Recuperado de http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/lingua_franca_v4/lingua_franca_v4.html
- Sousa, A. J. & Silva, B. D. (2009). *Percepções dos alunos e dos professores face à integração de blogues em contexto sala de aula*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIEEd). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9969>
- Subías, M. P. (2012, Abril-Junho). Identidad digital. In *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*. Recuperado de http://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2012042611500001&activo=6.do ISSN: 0213-084X

- Tira-Picos, A. & Sampaio, J. . *A avaliação pedagógica na formação profissional - técnicas e instrumentos* (3.ª edição). Lisboa: IEFP, 2000. ISBN: 972-732-077-5.
- Tong, P. (2002). Identidade e Privacidade no Mundo Virtual. In *IX SIPEC SUDESTE - Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Sudeste*. Recuperado de <http://www.intercom.org.br/papers/sipec/ix/trab04.htm>
- Turkle, S. (2011). Alone Together. In *TEDxUIUC*. (Programa Vídeo). Recuperado de <https://youtu.be/MtLVcPZliNs>
- Turkle, S. (1999). Fronteiras do real e do virtual. In *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 11. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3057/2335>
- Turkle, S. (2011). *Productivity, Multitasking, and the Death of the Phone*. Recuperado de <https://hbr.org/ideacast/2011/03/productivity-multitasking-and.html>
- Ventura, J. (2009). Comunicação ao XIII Encontro Ibero-Americano de Educação Superior a Distância. In *Blended learning no ensino superior: um programa de formação em e-learning para docentes da Universidade Técnica de Lisboa*. Recuperado de <http://vimeo.com/6659642>
- Virilio, Paul (1993). *A Inércia Polar*. Lisboa: Dom Quixote. ISBN: 972-20-1106-5
- Welsch, M. (2013). *The Machine is Us/ing Us*. (Programa Vídeo). Recuperado de https://youtu.be/NLIGopyXT_g
- Welsch, M. (2007). *Web 2.0 ... The Machine is Us/ing Us*. (Programa vídeo). Recuperado de <https://youtu.be/6gmP4nk0EOE>
- Zapata-Ros, M. (2015). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/eks201516169102/12985>

Anexo 1

“Páginas de Filosofia: da sala de aulas real à comunidade virtual”

Cópia do artigo do autor publicado em

Teixeira, A. M. (2014). Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

e submetido para análise no software anti-plágio da FAPESC

Nasce um blogue

Páginas de Filosofia – PdF -- é um projeto de Sérgio Lagoa e Rui Areal, lançado inicialmente a 15 de outubro de 2007 na plataforma de blogues wodpress.com . Pretendia disponibilizar um conjunto de recursos para os respetivos alunos, num momento em que os livros e manuais sobre filosofia disponíveis nas salas de aula e bibliotecas das escolas secundárias do ensino público português eram escassos, e num contexto em que eram muito reduzidos os espaços virtuais (blogues, fóruns, listas de discussão, etc.) sobre filosofia na internet lusófona. Os primeiros posts refletiam a preocupação de disponibilizar excertos de textos sobre problemas e conceitos filosóficos lecionados no Programa de Filosofia, bem como a divulgação de eventos de interesse para a comunidade filosófica nacional – novidades editoriais, conferências, etc. Passados quinze meses tinham sido acumulados 248 posts na plataforma wordpress, mais de trezentos mil visitantes e duas centenas de comentários validados. Dadas as limitações que nesse tempo o Wordpress impunha aos seus utilizadores, designadamente a impossibilidade de utilizar determinados servidores externos com código html para incorporação no blogue, a 01 de janeiro de 2009 migrámos para a plataforma blogger, em <http://paginasdefilosofia.blogspot.com> . Entretanto, o PdF tinha acumulado mais de quinhentos posts, diversificara os serviços prestados à comunidade e tornara-se-se num instrumento de trabalho fundamental para os seus autores enquanto docentes do ensino secundário.

O parágrafo anterior está sob suspeita favor verificar o endereço
/images/search?q="Dadas as limitaÃ§ões que nesse tempo o Wordpress
impunha aos seus utilizadores, designadamente a impossibilidade de utilizar
determinados servidores externos com cÃ³digo html para incorporaÃ§Ã£o no
blogue, a 01 de janeiro de 2009 migrÃ;mos para a plataforma blogger, em
[http://paginasdefilosofia."&FORM=HDRSC2](http://paginasdefilosofia.)
/videos/search?q="Dadas as limitaÃ§ões que nesse tempo o Wordpress
impunha aos seus utilizadores, designadamente a impossibilidade de utilizar
determinados servidores externos com cÃ³digo html para incorporaÃ§Ã£o no
blogue, a 01 de janeiro de 2009 migrÃ;mos para a plataforma blogger, em
[http://paginasdefilosofia."&FORM=HDRSC3](http://paginasdefilosofia.)
/maps/default.aspx?q="Dadas as limitaÃ§ões que nesse tempo o Wordpress
impunha aos seus utilizadores, designadamente a impossibilidade de utilizar
determinados servidores externos com cÃ³digo html para incorporaÃ§Ã£o no

blogue, a 01 de janeiro de 2009 migrámos para a plataforma blogger, em [http://paginasdefilosofia."&mkt=en&FORM=HDRSC4](http://paginasdefilosofia.)

Os temas abrangidos foram-se diversificando ao longo do tempo, mas mantendo uma linha editorial coerente: disponibilização de textos, vídeos e imagens relacionados com os conteúdos do Programa de Filosofia para os 10.º e 11.º anos, anúncios e informações relevantes para os alunos interessados em realizar os exames nacionais, divulgação de novidades editoriais e eventos nacionais no âmbito da filosofia. A facilidade de utilização das ferramentas do universo Google permitiu introduzir gradualmente outras funcionalidades, menos baseada num modelo de comunicação “de um para muitos” e mais interativas: um blog auxiliar com a designação pdf-noticias, no qual se procedia à divulgação das ofertas de emprego na área da filosofia e republicação de notícias específicas; vários grupos de discussão no Google para discussão e partilha de informação; uma newsletter, com periodicidade trimestral e de subscrição gratuita; uma Agenda filosófica com a indicação diária dos eventos a ocorrer em Portugal; um centro de documentação, inicialmente com recurso ao serviço online www.box.net e posteriormente integrado na Drive do Google, com todos os documentos oficiais, tais como o Programa oficial da disciplina e as respetivas orientações de lecionação, exames nacionais e informações-exame, etc; e ainda diversas plataformas de comunicação, como o facebook e o Twitter.

Concebido para alunos e professores de filosofia portugueses, rapidamente se constatou que a maior parte (cerca de 65%) dos visitantes eram (e são) provenientes do Brasil; que o principal site de referência é google.com.br, mas curiosamente a palavra-chave que mais visitantes atrai ao PdF é “filosofia africana”, tema acerca do qual existem apenas duas entradas. Consequentemente, parte do trabalho desenvolvido no blogue passou a orientar-se no sentido de dar resposta às necessidades manifestadas pelos professores e alunos de toda a lusofonia, esbatendo fronteiras e distâncias através da internet. Alguns leitores escreveram-nos mails solicitando informações sobre livros à venda em Portugal ou propondo temas para artigos sobre Filosofia.

O blogue, um recurso ou uma estratégia?

A questão fundamental com que nos deparamos ao longo destes anos é a de saber se o blogue deveria ser entendido como recurso ou como estratégia, sem com isto instaurar uma disjunção exclusiva.

Enquanto recurso, e segundo GOMES (2005), os blogues permitem, por um lado, que os professores disponibilizem informação e, por outro, que os alunos possam aceder a informação especializada. Esse é um dos pontos essenciais

que esteve na génese do PdF: é frequente vermos os alunos consultarem sites sem qualquer filtro ou critério que valide a informação a que estão a aceder. Grande parte dos conteúdos publicados em alguns espaços virtuais na internet são pouco ou nada credíveis, misturando filosofia, esoterismo e ciências ocultas. Qualquer pesquisa no Google pode levar-nos para sites com conteúdos muito duvidosos, sem indicação das fontes ou desadequados para a faixa etária à qual o blogue se dirige. Por isso, foi necessário selecionar cuidadosamente as referências a publicar; os links indicados foram criteriosamente escolhidos, de modo a garantir ao aluno que as consultas efetuadas dentro dos links estabelecidos são credíveis e adequadas. Exemplificando, a pesquisa por “livre-arbítrio” no Google leva-nos para textos sobre esoterismo, religião e senso comum acerca da liberdade do espírito humano, quando a mesma pesquisa efetuada dentro do blogue PdF permite aceder a textos de autores de referência e artigos científicos consultados e recomendados pelos autores do blogue.

Enquanto estratégia pedagógica, o blogue permite facilitar a comunicação com os alunos, abrindo espaço de debate através da caixa de comentários de cada um dos “posts” ou um espaço de esclarecimento de dúvidas no “fórum” disponível numa das suas páginas. Simultaneamente, foi aberta uma secção específica para publicação de ensaios filosóficos dos alunos. Revelou-se aliciante para eles saber que podem ver os seus trabalhos publicados num espaço público com alguma visibilidade, tornando global aquilo que era local. “O planeta tornou-se a nossa sala de aula” dizia Marshall McLuhan. Com a abertura do blogue à participação dos alunos demos mais um passo na criação de uma comunidade: cada aluno é convidado a ser Contribuidor do blogue, o que lhe confere alguns privilégios de edição, através de um simples plugin de gestão de utilizadores.

Inversamente, e contrariando este espírito de crescente abertura, alguns alunos optam por colocar questões nas caixas de comentários ou fazer perguntas através do e-mail porque não querem revelar a sua identidade online. Em algumas circunstâncias, os alunos esperam pela aula presencial de filosofia para colocar as dúvidas sobre algo que viram no blogue.

Por outro lado, o número mais significativo de visitantes continua a pertencer a outros interessados em Filosofia, sobretudo professores, que consultam o blogue/site quando efectuam pesquisas sobre temas específicos respeitantes às atividades letivas.

Tendências e perspetivas

Algumas das funcionalidades originais do blogue revelaram problemas e acabaram por ser extintas ou radicalmente reformuladas. O blogue auxiliar rapidamente foi substituído pelo Twitter (@paginasfilo), mais simples e rápido para dar e receber informações sem necessidade de aprofundamento. Os

grupos e fóruns de discussão migraram para o facebook (Grupo “Filosofia e Ensino”), pois entretanto grande parte dos utilizadores deixara a blogosfera à medida que crescia o interesse pelas redes sociais. Por seu lado, a newsletter implicava um esforço acrescido por parte dos editores do blog e não beneficiava o espírito de comunidade – pelo contrário, promovia a ideia de um fornecedor de serviços gratuitos online.

Em 2014, o alojamento do blogue na plataforma blogger era manifestamente insuficiente para as novas exigências. Consequentemente, o Páginas de Filosofia ganhou um domínio próprio (em <http://www.paginasdefilosofia.net>) e novas funcionalidades: os conteúdos do blogue passaram a ser organizados / indexados ao Programa oficial da disciplina e respetivas informações-exame e orientações; passaram a existir novas secções, como a plataforma moodle com duas disciplinas (Filosofia, 10.º e 11.º anos) em acesso gratuito, a partilha de ficheiros (banco de exames nacionais desde 1997) e livros gratuitos para download em formato Recurso Educativo Aberto, através do Google Drive; ofertas de emprego e formação na área da filosofia, em Portugal e no estrangeiro, com recurso a um plugin de RSS Feeds; manteve-se a Agenda, já com a colaboração de várias entidades e pessoas externas; e foi incrementada a publicação de trabalhos dos alunos, surgindo igualmente o estatuto de Contribuidor do blogue. Portanto, o Páginas de Filosofia tornou-se um espaço mais aberto à participação dos leitores/autores/contribuidores, deixando de ser um espaço cuja estratégia de comunicação se baseava na unidirecionalidade (dos autores para os leitores) e se torna progressivamente multidirecional, permitindo aos leitores bem mais do que a simples deposição de um comentário na respetiva caixa.

O parágrafo anterior está sob suspeita favor verificar o endereço
/images/search?q=""Consequentemente, o Páginas de Filosofia ganhou um
domínio próprio (em <http://www.paginasdefilosofia.net>) e novas
funcionalidades: os conteúdos do blogue passaram a ser organizados /
indexados ao Programa oficial da disciplina e respetivas informações-
exame e orientações; passaram a existir novas secções, como a
plataforma moodle com duas disciplinas (Filosofia,
10.º&FORM=HDRSC2
/videos/search?q=""Consequentemente, o Páginas de Filosofia ganhou um
domínio próprio (em <http://www.paginasdefilosofia.net>) e novas
funcionalidades: os conteúdos do blogue passaram a ser organizados /
indexados ao Programa oficial da disciplina e respetivas informações-
exame e orientações; passaram a existir novas secções, como a
plataforma moodle com duas disciplinas (Filosofia,
10.º&FORM=HDRSC3
/maps/default.aspx?q=""Consequentemente, o Páginas de Filosofia ganhou

um domínio próprio (em <http://www.paginasdefilosofia.net>) e novas funcionalidades: os conteúdos do blogue passaram a ser organizados / indexados ao Programa oficial da disciplina e respetivas informações - exame e orientações; passaram a existir novas secções, como a plataforma moodle com duas disciplinas (Filosofia, 10."&mkt=en&FORM=HDRSC4

Foram ainda introduzidas atividades que proporcionassem outro tipo de interatividade com os alunos, como resumos da disciplina sob a forma de exercícios hotpotatoes autocorrigidos. Esses exercícios foram originalmente colocados num post do próprio blogue mas a partir da Primavera de 2014 passaram a integrar a plataforma moodle.

Entretanto, a evolução tecnológica e a emergência das redes sociais conduziram-nos à necessidade de investir algum tempo nas redes sociais. No facebook foram criadas uma página (PdF) e um grupo (Filosofia e Ensino) com públicos e objetivos distintos. A Página atingiu os 15000 "Gostos" e o Grupo conta com mais de 1500 membros. O perfil no Twitter tem cerca de 8800 seguidores e mais de 3000 tweets publicados. Naturalmente, grande parte deste trabalho é automatizado, recorrendo a serviços como o RSS Grafitti, o Twitterfeed, o dlvr.it ou aplicações específicas que permitam fazer circular a informação evitando redundâncias.

O parágrafo anterior está sob suspeita favor verificar o endereço
<http://expresso.sapo.pt/gen.pl?words=Greece&p=kwds>
<http://expresso.sapo.pt/gen.pl?words=islamitas&p=kwds>
http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14230

Estas alterações estão relacionadas com as tendências de futuro da internet. Uma dessas tendências é o desenvolvimento de comunidades virtuais, grupos de cidadãos no ciberespaço que comunicam entre si através das novas tecnologias. Esses grupos ou agregados implicam um número significativo de membros que formam redes de relações através da internet e que partilham interesses ou objetivos comuns durante um período de tempo significativo.

Dificuldades e constrangimentos

Além das novas valências, o PdF compromete-se hoje com uma licença Creative Commons, reforçando a ideia de produção própria de conteúdos. Existem hoje muitos e bons blogues e sites na internet que disponibilizam textos didaticamente excelentes, mas poucos se orientam para o espírito de uma comunidade. Mantemos uma linha editorial assente em determinados valores (responsabilidade, colaboração, partilha, isenção) e assumindo um paradigma

tendencialmente construtivista em educação, mas com uma alteração fundamental: o público-alvo estava centrado nos próprios alunos e alargou-se a todo o mundo lusófono, com secções claramente direcionadas para públicos específicos – alunos, professores, investigadores.

Não se orientando, como inicialmente se previa, para um público restrito – os nossos alunos – mas para uma audiência espalhada por todo o mundo, o desafio fundamental é o estabelecimento de uma comunidade. Se centrada nos alunos, esta noção esvai-se anualmente, com a natural sucessão de turmas. Já no Facebook, juntam-se mais professores do que alunos e a interatividade é mais fácil de alcançar pela própria natureza estrutural dessa rede social. Curiosamente, o espírito colaborativo tem sido bem mais profícuo na “Agenda”, um espaço destinado a um público mais próximo do ensino superior, e no qual participam vários outros agentes da área da filosofia, como autores de manuais, tradutores e investigadores.

Por outro lado, é sabido que “existem factores, designadamente de ordem tecnológica, social e familiar, que afetam a continuidade dos blogues” , aos quais acresce a instabilidade docente no grupo 410, não sendo sucessivamente garantida a lecionação da disciplina de filosofia aos autores do Pdf. Em suma, a continuidade do nosso blogue/site dependerá de condições objetivas e subjetivas: a manutenção da atividade profissional efetiva enquanto professores de Filosofia e o desenvolvimento da comunidade virtual em que se tornou o Páginas de Filosofia.

Referências

Maria João Gomes,

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>

Ana Judite Sousa, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9969>

Fátima Pais, Sandra Vasconcelos, Susana Capitão,

<http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1254>

O parágrafo anterior está sob suspeita favor verificar o endereço

[/images/search?q="Fátima Pais, Sandra Vasconcelos, Susana Capitão",](#)

[http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1254"&FORM=HDRSC2](http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1254)

[/videos/search?q="Fátima Pais, Sandra Vasconcelos, Susana Capitão",](#)

[http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1254"&FORM=HDRSC3](http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1254)

[/maps/default.aspx?q="Fátima Pais, Sandra Vasconcelos, Susana Capitão",](#)

[http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1254"&mkt=en&FORM=HDRSC4](http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1254)

Gaspar Matos,

<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/753>

Clara Pereira Coutinho

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>

O parágrafo anterior está sob suspeita favor verificar o endereço

/images/search?q="Clara Pereira Coutinho

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf"&FORM=HDRSC2](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf)

/videos/search?q="Clara Pereira Coutinho

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf"&FORM=HDRSC3](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf)

/maps/default.aspx?q="Clara Pereira Coutinho

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf"&mkt=en&FORM=HDRSC4](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf)

<http://bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-comunidades-virtuais.pdf>