

A Ética na Educação *On-Line*¹

Richard ROMANCINI²

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

RESUMO

O artigo apresenta dados de uma revisão da literatura sobre o tema da ética na educação *on-line*. O objetivo dessa abordagem é fazer um mapeamento sobre as principais questões que estão sendo discutidas, principalmente na literatura internacional, sobre o tema. O que se percebe de maneira mais clara, numa síntese das discussões, é que existem preocupações sobre a ética na educação *on-line* que são próprias às especificidades do processo de ensino-aprendizagem na mesma, tanto de um ponto de vista mais teórico, quanto prático ou instrucional. Ao mesmo tempo, aspectos tradicionais da ética na educação, acrescidos dos elementos de uma ética da comunicação, também se colocam para a modalidade *on-line*.

PALAVRAS-CHAVE: ética, educação *on-line*, comunicação, EAD.

1. Introdução

Um aspecto consensual na literatura sobre a ética envolvendo a comunicação mediada por computador (CMC), os novos meios digitais ou o papel social da internet, diz respeito ao fato de que as questões tematizadas, tanto as de alcance mais normativo/legal (por exemplo, os direitos autorais), quanto as de valores (como a privacidade) acabam sendo reconfiguradas pelas transformações tecnológicas. Ess (2009) exemplifica, notando que as sociedades costumam desenvolver códigos e leis, relativamente estáveis, para uma questão como o consentimento (ou não) a ser fotografado, para um jornal ou um livro. Quando o consentimento é dado, ele estará vinculado a leis de direitos autorais. No entanto, hoje um simples telefone celular permite a tomada de fotos e, além disso, a transmissão da mesma para uma rede social na internet, com um alcance, talvez, equivalente ao de publicações em formato tradicional. Assim, tanto a ética do consentimento para fotografias, quanto a dos direitos autorais para publicação, “estão agora unidas em novas formas que nós simplesmente não tínhamos tido que pensar antes”³ (ESS, 2009, 11).

Nesse sentido, não surpreende o fato de que as modalidades da educação a distância (EAD) que utilizam os recursos dos computadores e da internet também suscitem reflexões

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Pesquisador de Centro de Estudos do Campo da Comunicação (CECOM) da ECA/USP e professor do curso Gestão da Comunicação, CCA-ECA-USP, email: richard.romancini@gmail.com.

³ Foram traduzidos para o português, pelo autor do artigo, todos os trechos citados de textos de outras línguas.

com respeito ao tema da ética. Vamos nos referir a uma “educação *on-line*” para compreender esse formato educativo, também chamado de *e-learning*, *web-learning*, educação mediada por computador ou educação/aprendizagem virtual ou eletrônica. Pode-se dizer que educação *on-line* é uma das modalidades pedagógicas, dentro do conjunto mais amplo de estratégias da educação a distância (EAD).

De qualquer maneira, perceber como o tema é debatido e que aspectos são apontados como relevantes é válido, à medida em que existe um crescimento, que será evidenciado no próximo tópico, no contexto brasileiro, dessa abordagem.

Em termos de método, o estudo constitui-se como um artigo de revisão da literatura, no qual, a partir da consulta ao Portal Capes de Periódicos (www.periodicos.capes.gov.br) e à ferramenta de busca Google Scholar (<http://scholar.google.com.br/>) – com o uso de termos como “education”, “ethics”, “on-line education”, “cyberethics”, entre outros – foram encontrados trabalhos de interesse. Preferiu-se coletar e discutir apenas textos que se voltassem à discussão da educação/cursos *on-line* e suas questões éticas, excluindo trabalhos sobre dimensões éticas das tecnologias na educação tradicional. Nos trabalhos selecionados buscou-se perceber os principais pontos que veem sendo discutidos, de modo a demarcar as grandes categorias temáticas e pontos privilegiados pelos autores. Adicionalmente são feitos comentários sobre aspectos que merecem aprofundamentos. Na exposição realizada, utilizou-se a proposta, feita por Brey (2003, 2006), relativa à organização dos estudos sobre a ética na educação *on-line*. Essa opção deu-se, visto que se percebeu que a tipologia temática elaborada por ele poderia, de fato, englobar os trabalhos encontrados e servir como um guia de discussão dos textos.

Nota-se preliminarmente, como resultado da busca efetuada, que o tema tem sido discutido com mais ênfase no contexto da educação superior, e que ele pouco tem mobilizado, de maneira específica, até o momento, os autores brasileiros. O trabalho de Gomez (2009) é a exceção verificada.

Vale fazer, ainda, uma breve explicitação a respeito do conceito de “ética” utilizado. Um ponto de partida útil é a reflexão feita por Johnson (2008), que nota não ser fácil especificar o significado do termo “ética”, em particular, pelo fato de que existem diferentes abordagens sobre ela. Estas podem variar, desde a ideia de “regras morais universais” – derivadas de valores laicos ou não – até o estudo do que representa o “bem” e a “virtude”. Com efeito, “ética” e “moral” são termos equivalentes, com origem etimológica comum, referindo-se à ideia de “costume”, o que é considerado válido socialmente. Todavia, a ética,

num sentido mais técnico, é considerada uma disciplina filosófica, e pode ser vista como “a moral pensada filosoficamente, isto é, de forma essencial e crítica, à luz das várias teorias dos filósofos” (SOUSA, 2010, 20).

Porém, como observa Johnson (2008, 25), é mais clara a distinção entre uma “ética teórica” e uma “ética prática”. A primeira enfatiza a questão da moralidade, preocupada em discernir a natureza desta e como suas afirmações se justificam; já a ética prática (ou aplicada) baseia-se na teórica, mas se volta fundamentalmente às práticas sociais, tendo por objetivo entender, esclarecer e desenvolver estratégias para a tomada de decisões.

Pelo que se disse, torna-se coerente a ideia de que os estudos analisados ancorem-se, na maioria das vezes, numa “ética prática”, preocupados com a ação social que pode ser vista como correta (ética) que se desenvolve na educação *on-line*.

2. A EAD no Brasil

Contextualizando a importância da EAD no panorama recente da educação brasileira, os dados mostram forte crescimento dessa modalidade, de modo que, em 2006, foram ofertadas 813,5 mil vagas em cursos de graduação a distância, enquanto que em 2000 havia somente 6,4 mil (ABRAEAD, 2008). De acordo com a mesma fonte, o total de matriculados também cresceu, embora em números evidentemente menores, indo de 1,7 mil (2000) a 207,2 mil (2006), assim como o número de instituições que oferecem graduações a distância, que passou de 7, no primeiro ano mencionado, a 77, no último.

É plausível supor, dada a correlação entre a disseminação de tecnologias digitais e o crescimento da educação que as utiliza, que a educação *on-line* seja a principal responsável pelo crescimento dos cursos e vagas em EAD, de modo geral, assim como pelo aumento da oferta de graduações nessa modalidade. Os dados mais recentes e voltados à educação *on-line* de Kubota et al. (2010) mostram que, entre os 63 milhões de internautas no país em 2009, a porcentagem de participantes de cursos *on-line* foi de 11% (cerca de 6,5 milhões).

Do ponto de vista das graduações, o início e o desenvolvimento de cursos por instituições federais, a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como por consórcios de universidades federais e/ou estaduais, como o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) e a Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP), deu uma nova dimensão ao crescimento da EAD nesse nível. Um indicador quantitativo desse aumento é o número de cursos de bacharelado (80) e de licenciatura (297), que a

ferramenta de busca de cursos da UAB recupera (dados de jan. 2012, em http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12).

Porém, talvez o principal significado da oferta pública de cursos seja um possível aperfeiçoamento nos processos que envolvem a educação mediada por tecnologias. As instituições de ensino superior (IES) públicas, tradicionalmente no Brasil, têm se empenhado mais que o conjunto de instituições privadas nas questões que envolvem a reflexão e as práticas sobre a qualidade, de modo geral.

O conjunto de dados apresentados informa sobre a relevância de se desenvolver reflexões sobre a ética na educação *on-line*. Em particular, pelo panorama de aumento da oferta de cursos de graduação a distância (educação *on-line*), com uma provável manutenção dessa tendência nos próximos anos. Desse modo, conhecer o que tem sendo discutido no panorama internacional pode ser uma etapa relevante para a reflexão no contexto local. Naturalmente, é preciso que a reflexão a ser feita no país, ao utilizar subsídios da literatura internacional, procure adaptá-la à nossa realidade.

3. Âmbitos relevantes de discussão da ética na educação *on-line*

Na discussão da ética na educação *on-line*, o trabalho de Brey (2003, 2006) se destaca pela amplitude, com uma revisão dos estudos sobre o assunto. Brey sistematiza (principalmente em 2006) um enfoque a quatro áreas vistas como centrais, em termos éticos, para uma educação mediada pelo computador. A cobertura do tema é múltipla, também, pelo fato do autor ampliar o escopo da ética, de modo a incluir, na discussão da “universidade virtual”, questões de filosofia social e política sobre o modo como a sociedade deseja se organizar. Porém, o caráter de “ética aplicada” não se perde, já que as discussões de teor mais geral voltam-se aos temas a respeito de uma pedagogia *on-line*.

As quatro áreas ou temáticas discutidas por Brey são as seguintes: (1) a questão do desenvolvimento ou transferência de valores da educação superior, no contexto virtual, (2) a questão da liberdade acadêmica, (3) a igualdade e a diversidade e, por fim, (4) os comportamentos éticos dos estudantes e membros das equipes dos cursos.

3.1. A transferência de valores

O primeiro ponto pode ser resumido na indagação sobre a possibilidade dos valores historicamente importantes do ideal universitário serem adequadamente transmitidos e ensinados a partir de uma rede de computadores. Tais valores remetem a aspectos sociais,

culturais e acadêmicos valorizados na educação superior universitária, e incluem o aprendizado de padrões culturais que levem a uma vida humana autônoma, a partir de valores acadêmicos como a honestidade, a objetividade, a justiça, a verdade, a independência e abertura de pensamento, a curiosidade e a responsabilidade.

Os críticos à possibilidade da educação *on-line* transmitir tais valores argumentam que a comunicação e a consolidação destes dependem de interações pessoais. Para os críticos mais extremados, o uso do computador na educação poderia, inclusive, desumanizar essa atividade. Não haveria na educação virtual uma relação entre aprendiz e mestre, estimulando o desenvolvimento de habilidades e da personalidade do aluno. Da mesma forma, a ausência de uma genuína comunidade (física) de estudantes prejudicaria o sentido de comunidade dos mesmos. É neste espaço, conforme o argumento crítico, que ocorreria uma conectividade interpessoal, inclusive entre os alunos, que permitiria o pleno desenvolvimento das características e valores de uma educação universitária.

Sem dúvida, essas críticas são relevantes e, por isso, constantes ou no subtexto de certos argumentos que fazem restrições à EAD, de maneira geral, e ao ensino virtual, sobretudo universitário. Entretanto, outros autores defendem que o aprendizado na educação a distância pode ser consistente com os valores acadêmicos, principalmente quando os desenhos pedagógicos se distanciam das abordagens tayloristas e behavioristas, e procuram utilizar as novas teorias do ensino colaborativo baseado em tecnologias. Desse modo, se poderia criar um novo paradigma de ensino a distância, no qual a aprendizagem teria qualidades similares às que existem em universidades convencionais (cf. STASI, 2002). Zembylas e Vrasidas (2005) contribuem para o debate, enfatizando mais as relações do que a tecnologias. Assim, argumentam que

não há nada de intrinsecamente educativo (ou ético, no caso) quanto à tecnologia e sua utilização na educação *on-line*. Consequentemente, o termo “educação *on-line*” deve ser entendido menos como algo que tem a ver com qualquer valor inato das tecnologias utilizadas e mais como uma *possibilidade* de que conectem as dimensões “on-line” e a “educação”. (ZEMBRYLAS e VRASIDAS, 2005, 64)

Desse modo, segundo os autores citados, as investigações, inclusive as que se preocupam com a ética nessa perspectiva, devem focar as interações pedagógicas específicas que, embora mediadas pelas tecnologias, são fundamentalmente construídas por alunos, professores e tutores que projetam e participam de cursos. Zembylas e Vrasidas (2005), partindo de contribuições da ética de Levinas, vão defender que os professores desenvolvam práticas de escuta dos estudantes, encorajando a que estes também se

preocupem com tal ação. Isso tem a ver com a questão mais ampla sobre a abertura, vista como necessária, por parte do professor e alunos, a aprender a partir do Outro, e não somente dele ou com ele.

Essa posição é convergente com a reflexão de Gomez (2009), que procura estabelecer relações entre o pensamento de Paulo Freire e o de Levinas sobre a ética, de modo a propor certas premissas válidas para o ciberespaço educativo. A autora argumenta que as relações éticas na rede ocorrem quando as pessoas engajam-se neste espaço numa perspectiva de transformação, buscando “transcendê-lo através de sua imersão crítica e criativa nos relacionamentos” (GOMEZ, 2009, 45).

A despeito da centralidade das interações e dos modelos pedagógicos e teóricos, é certo que o planejamento e uso que se faz das tecnologias é que irão tornar efetivas as intenções. Nessa perspectiva, Semradova (2011, 163) registra as preocupações de vários autores com a “despersonalização tecnicização, algoritimização, excessiva racionalidade, economia, e possível simplificação na abordagem do mundo, das pessoas e de si mesmo”, em situações de educação *on-line*. Tal contexto impediria a “educação integral”, a educação do homem no seu todo. Porém, a autora defende que é possível uma ação que não reduza ou simplifique a educação no meio digital. Para tanto, ressalta a importância do planejamento dos cursos, em particular no que concerne ao uso de possibilidades dos ambientes virtuais para fazer com que o processo educativo leve em consideração “as relações e conexões éticas e estéticas, de valor, quanto ao conteúdo cognitivo, de modo a contribuir para o desenvolvimento da personalidade” (SEMRADOVA, 2011, 164).

Brey (2006) nota, da mesma forma, que a importância do tema dos valores requer atenção dos desenvolvedores de programas de educação *on-line*; mas observa que o debate está em aberto e por isso o desenvolvimento de investigações é necessário. Essa é também a opinião de Speck (2000), que enfatiza a necessidade de se entender melhor a eficácia da sala de aula *on-line* para promover a aprendizagem. Para ele, no debate do início deste século, essa era a principal questão ética envolvendo a educação *on-line*, nos EUA. O forte crescimento desta teria ocorrido a partir, sobretudo, de impulsos comerciais, que solapariam a integridade da missão acadêmica relativa ao apoio à aquisição de conhecimentos através de rigorosa pesquisa. O autor cita a crítica Taylor (1998), a propósito de instituições que prometiam realizar educação superior, mas que faziam na verdade treinamento.

Essa crítica evidencia a associação existente entre as noções de “transferência de valores” e as de “qualidade” e “avaliação” dos cursos, bem como, quanto ao papel da

pesquisa em instituições universitárias que ofertam cursos *on-line*. O tema da qualidade relaciona-se com a discussão antecedente sobre os desenhos pedagógicos e interações, envolvendo também preocupações, como as expostas por Dunn e Meine (2010), de que as competências e envolvimento dos professores devam ser similares no ambiente *on-line* e em salas de aula tradicionais. Essa é outra crítica de Speck (2000), notando falhas na formação dos docentes de cursos para o ambiente digital.

Já a avaliação pode ser planejada, a fim de verificar como se dá tanto o aprendizado mais específico (o que de certo modo os exames de *output*, em particular dos formandos, indicam) quanto o de valores universitários. Sabe-se, é verdade, da dificuldade dessa ação, como advertem, falando da educação médica continuada (EMC) com o uso de tecnologias no formato EAD, Christante e colaboradores (2003). A partir de observações de outros pesquisadores, estes autores notam que geralmente os responsáveis por programas educacionais preferem gastar recursos no desenvolvimento de inovações do que em sua avaliação; ao mesmo tempo, o desenho desse tipo de pesquisa é complexo. Apesar disso, notam que a avaliação contínua é parte importante do ciclo educacional – e, como é possível ver, também possui uma perspectiva ética.

3.2. Liberdade intelectual

A liberdade intelectual é, com frequência, defendida como um valor central no Ocidente, como um pré-requisito da democracia e do progresso cultural. A liberdade acadêmica, como discute Brey, é uma extensão da anterior, e foi enfatizada por Clark (apud BREY, 2006), quanto à educação universitária, no que concerne à liberdade de pesquisa, ensino e aprendizagem. Envolve, assim, tanto os professores, quanto os estudantes, que teriam o direito à autoexpressão. No contexto da educação virtual, alguns defendem que a liberdade acadêmica pode ser favorecida, já que ela pode oferecer mais alternativas para tornar o ensino possível a pessoas que possuem dificuldades para tanto (por exemplo, as muito ocupadas ou com características que prejudiquem a frequência a aulas tradicionais). O uso da internet é visto ainda como impulso a uma maior fonte de oportunidades para a comunicação acadêmica e a obtenção de informações e aprendizagem.

Porém, os críticos observam que a liberdade de discurso e o acesso à informação podem ser facilmente limitados no meio digital, por um administrador, moderador de uma lista ou operador de sistemas que bloqueie ou apague certo tipo de mensagem. Do mesmo modo, o acesso à informação, ou até mesmo a busca por ela, pode ser restringido por filtros.

Tais limitações podem, por vezes, ser justificadas, para impedir a circulação de conteúdos ofensivos e discriminatórios ou bloquear acesso a informações desse tipo. Entretanto, Brey (2006) observa que, se os estudantes sentem que suas comunicações ou opiniões podem ser reprimidas ou bloqueadas, o discurso livre pode ser desestimulado e a liberdade acadêmica é, então, prejudicada. Sendo assim, é necessário que as instituições façam cuidadosos balanços entre a necessidade de proteção de indivíduos/grupos e a liberdade acadêmica.

Um ponto também abordado por essa literatura e que diz respeito à liberdade acadêmica, bem como ao modelo de organização dos cursos, é quanto aos agentes que atuam na educação no ambiente digital. Desse modo, Dunn e Meine (2010) expressam a preocupação de que a autonomia do corpo docente seja subjugada aos imperativos administrativos na supervisão de cursos *on-line*. Tal aspecto pode também associar-se a ímpetos mais comerciais que acadêmicos no desenvolvimento da educação *on-line*.

Outra dimensão desse problema diz respeito à figura do tutor. A partir da ideia de que estes simplesmente “aplicam” estratégias pedagógicas desenvolvidas pela “instituição” educativa pode-se falar em “liberdade acadêmica”? Em casos deste tipo, os “tutores” possuem autonomia limitada (no desenho e mesmo no desenvolvimento de cursos) e a crítica feita por autores como Zuin (2006) sobre determinados modelos de tutoria ganha, assim, uma espécie de reforço no que concerne à ética.

3.3. A justiça social

O terceiro campo temático focado quanto a a ética é sobre outro ponto bastante valorizado no sistema de educação superior, tendo por base a noção de “justiça social”, no que diz respeito à promoção da igualdade e da diversidade. Como as universidades e os cursos virtuais tratam o tema? Há poucos estudos, sobre ambos os aspectos, nota Brey (2006), que observa também que o otimismo relativo à possibilidade dos cursos a distância darem acesso à educação a grupos desfavorecidos é contrabalançado pela evidência empírica. Esta, no caso europeu, mostra um uso menor dessa modalidade por pessoas com níveis de rendimento mais baixos e subrepresentadas na educação superior, de modo geral. Essa situação é reforçada pela questão da chamada “barreira digital”, isto é, muitos grupos que poderiam se beneficiar de uma educação superior *on-line* não possuem acesso a computadores ou, se o têm, este é muito limitado. Além disso, outros indivíduos de grupos subrepresentados têm computadores, mas são inexperientes ou têm desconforto no uso dos mesmos para fins educacionais.

Algumas pesquisas sugerem que as mulheres apresentam mais desvantagens do que os homens no uso do computador e de tecnologias para a aprendizagem. Outro obstáculo à igualdade são as questões linguísticas e culturais, que devem ser consideradas – assim como a questão do gênero – no planejamento dos ambientes virtuais, dos métodos e do material de estudo. Brey não toca na questão da evasão nos cursos e das políticas para tentar impedi-la, porém, é certo que a pesquisa sobre a igualdade de oportunidades na educação *on-line* deve levar esse ponto em conta. Seria interessante verificar, no contexto brasileiro, se ela tem relação com grupos que a literatura aponta como tendo maiores dificuldades, e que são, ao mesmo tempo, os grupos que poderiam ser fonte de diversidade na educação superior.

Como observam Anderson e Simpson (2007), as primeiras gerações da educação a distância utilizavam tecnologias com acesso quase universal; porém a tecnologia de aprendizagem *on-line* serve como uma barreira para algumas comunidades. Ainda explorando a questão da igualdade, esses autores notam que as questões culturais também são importantes, envolvendo, principalmente, os valores incorporados ao material de ensino e as interações que ocorrem nos ambientes. Desse modo, destacam que a cultura se elabora nas práticas e nas negociações que ocorrem numa sala de aula virtual, entre os participantes. Assim, questões correlatas envolvem as relações, inclusive de poder, que permeiam esses ambientes (como em qualquer situação social). Toprak e colaboradores (2010, 78) observam, nessa perspectiva, que os

princípios éticos denotam normas cooperativas e racionais que têm maior prioridade quando comparadas com o autointeresse dos participantes. É por isso que a ética em um ambiente de aprendizagem exprime a sensibilidade à compreensão multicultural, tolerância e civilidade (Schultz). Considerações éticas em *e-Learning* são derivadas tanto da ética da comunicação quanto da ética educativa.

A respeito de efeitos negativos de relações hierárquicas de poder, Anderson e Simpson (2007) defendem que eles podem ser reduzidos por uma apropriada organização do sistema de CMC e que os professores podem trabalhar no ambiente digital para diminuir efeitos de relações de poder; porém indagam sobre até que ponto os educadores reconhecem o impacto do poder em cursos *on-line* e o quanto eles estão preparados ou são capazes de trabalhar com a responsabilidade ética de maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Esse ponto reforça a questão da formação docente, já mencionada.

Por outro lado, promover a diversidade pode implicar o reconhecimento aos diferentes estilos de estudo, modalidades de participação e personalidades dos estudantes. Nesse sentido, Anderson e Simpson (2007) especulam que, embora a literatura atual sustente a importância da interação e da participação (medida, por exemplo, por números de

postagens em fóruns), talvez haja espaço para que aqueles que tenham menos interesse nessas tarefas possam engajar-se em discussões apenas quando desejarem. Isso se relaciona à liberdade do aprendente ter um estilo próprio de construir conhecimentos.

De um ponto de vista mais amplo, a preocupação com a “justiça” relaciona-se com a tarefa, assumida principalmente por pedagogias críticas, de formar para transformações sociais no mundo, no meio em que vivem os participantes e talvez no próprio ciberespaço. Assim, a apropriação do pensamento de Paulo Freire, apontada por Gomez (2009), pode ser uma rota de desenvolvimento de práticas e reflexões. A própria autora mencionada comenta, nessa direção, que as instituições envolvidas com a educação *on-line*, além de terem a responsabilidade de promover relações desinteressadas entre os estudantes, devem “desenvolver projetos de integração com a sociedade desconectados de interesses comerciais” (GOMEZ, 2009, 53).

3.4. Os comportamentos e práticas sensíveis

A última questão ética discutida por Brey (2006) é quanto aos comportamentos de estudantes e equipes dos cursos. Para o autor, novos desafios morais são colocados, pois os ambientes eletrônicos propiciam, com mais facilidade, comportamentos que podem requerer códigos de conduta, como a cópia de *software* (ou outros materiais com direitos autorais), de textos alheios (plágio) ou práticas de invasão a computadores (*hacking*). O leque de possíveis problemas éticos, a partir dos comportamentos, é amplo e inclui ainda a utilização do anonimato com fins de assédio, objetivos criminosos, discursos de ódio e as questões que envolvem a privacidade e confidencialidade dos dados dos estudantes. Esses dois últimos pontos, associados à questão da identidade, são muito importantes, pois, como notam Anderson e Simpson (2007), depois de algum tempo interagindo numa turma virtual, os estudantes esquecem que podem (e são) observados e que seus dados acabam sendo gravados. Outra discussão relacionada à identidade – e também à privacidade dos estudantes – é quanto ao caráter correto (ou não) dos professores ou funcionários de uma instituição assumirem o papel de alunos de um curso *on-line*, para estimularem discussões, fornecerem apoio ou verem as comunicações entre eles (PARRY, 2009).

Torna-se claro, pois, que as instituições educativas precisam pensar em aspectos como esses, no desenvolvimento de seus sistemas de programação e regulamentos internos. Estes, muitas vezes, irão preencher o “vácuo legal” a propósito de determinadas práticas emergentes e específicas da educação *on-line*. Crosta (2004) observa que a questão dos

direitos autorais a propósito de contribuições em interações textuais em fóruns digitais torna-se relevante, de um modo que não se aplica às interações face a face. É correto, por exemplo, utilizar a contribuição textual de um aluno num fórum como exemplo para os de turmas seguintes? Uma vez que a situação legal dos direitos autorais é obscura, a autora defende a criação de alguns princípios que possam ajudar na interpretação dos casos. A questão dos direitos autorais perpassa outros âmbitos da educação *on-line*, como a respeito da propriedade dos cursos elaborados numa instituição e uso de materiais de terceiros. Como nota Mitchell (2009), esclarecimentos sobre esses pontos são importantes.

Crosta (2004) conduziu um estudo empírico para perceber como tutores em educação *on-line* percebiam as questões éticas. Os resultados de sua pesquisa qualitativa apontaram que havia discrepância de julgamentos (eram apresentados cenários de ação) mesmo entre indivíduos que possuíam definições similares sobre “ética” e também mostraram a amplitude de problemas práticos (plágio, questões de privacidade, arquivamento de material, monitoramento dos estudantes, entre outros) que os tutores enfrentam. Para a autora, essa situação mostra a importância do desenvolvimento de códigos de ética para esses profissionais do ensino a distância, complementando políticas institucionais relativas a princípios quanto a comportamentos que envolvem a CMC.

Pesquisas empíricas sobre a chamada “e-desonestidade” (*e-dishonesty*), como a de Şendağ; Duran e Fraser (2012), também têm sido feitas, e o que chama atenção, neste caso, é o resultado de que, num survey com estudantes de uma Universidade dos EUA, os que nunca fizeram cursos *on-line* admitiram mais práticas fraudulentas, do que os que já haviam feito. Em estudo anterior, de Grijalva, Nowell e Kerkvliet (2006) os índices tinham sido similares, e a pesquisa de Stuber-McEwen, Wiseley e Hoggatt (2009) concluiu que os alunos de classes virtuais eram menos propensos a práticas desonestas do que os de classes tradicionais. Segundo estes autores tal resultado parece contradizer a crença de que a má conduta acadêmica entre alunos *on-line* é maior do que em classes tradicionais, opinião, inclusive, dos estudantes de ambos os modelos (BARON e CROOKS, 2005). Esta percepção relaciona-se, como nota Mitchell (2009), à associação entre a ideia de confiança e presença física, algo que, evidentemente, falta no ambiente *on-line*. Assim, a desconfiança quanto à educação *on-line*, em comparação com a presencial, torna-se naturalizada, apesar de dados empíricos, como os mostrados, problematizarem essa ideia.

Şendağ; Duran e Fraser (2012) observam que as diferenças de resultados entre investigações sugerem a necessidade de outros estudos, para compreender melhor essa

questão. Entre os resultados interessantes de sua pesquisa, eles observaram que os calouros admitiram mais práticas de e-desonestidade, o que pode ser interpretado como um indício de “que muitos estudantes universitários do primeiro ano chegam ao nível universitário com uma falta de educação sobre a natureza e importância da integridade acadêmica” (ŞENDAĞ; DURAN e FRASER, 2012, 857). Outros resultados são que a existência de tutoriais sobre a integridade acadêmica parecer ter papel irrelevante na admissão ou não de atos desonestos, mas a pressão dos pares exerce um papel significativo nos cursos *on-line*, mais que no contexto tradicional, para coibir a e-desonestidade. Incentivar uma pressão positiva pelos pares pode ser, por isso, uma estratégia válida.

Resultado semelhante é encontrado na investigação de Stuber-McEwen, Wiseley e Hoggatt (2009), ao notarem que os alunos que se sentem desconectados de outros parecem mais propensos a se envolverem em comportamentos desonestos. Ainda de acordo com esses autores, visto que a tecnologia parece atrair, no contexto dos EUA, estudantes mais capazes e motivados, estes tendem a possuir menos interesse em realizar más condutas.

A revisão da literatura pôde observar que, do ponto de vista quantitativo, há uma preocupação significativa com o tema dos comportamentos, expressa na discussão e feitura de recomendações para coibir as práticas incorretas em ambientes educativos *on-line* em vários textos (OLT, 2002; BARON e CROOKS, 2005; CHIESL, 2007; CONWAY-KLAASSEN e KEIL, 2010). O plágio ocupa uma posição destacada nas discussões, inclusive de textos que se voltam somente a esta conduta, como a revisão sobre o assunto e estudo de caso de Jocoy e DiBiase (2006), que salientam a dimensão mais ético-educativa do que legal do tema, ao notarem que:

Alguns educadores recomendam que a preocupação com o plágio deva ser mais quanto a ensinar os alunos a apreciarem o desenvolvimento do conhecimento, reconhecendo a contribuição intelectual de outros estudiosos, revelando o processo de construção do conhecimento existente na escrita acadêmica e menos sobre as regras que violem leis de direitos autorais (Howard, 2003; Hunt, 2003; Martin, 1994). (JOCOY e DIBIASE, 2005)

No estudo de caso realizado, os autores notam que um software utilizado (Turnitin.com) mostrou-se bem mais eficiente do que a detecção manual de plágios. Desse modo, assinalou um total de 12,8% de textos com problemas – excluindo os “falsos positivos” –, conta 2,8% da detecção manual.

Os esclarecimentos sobre penalidades ou resultados de ações incorretas, bem como a definição das mesmas, por meio de regulamentos ou outras políticas, é uma ação sugerida

pela discrepância de opiniões entre tutores e estudantes a propósito dos comportamentos éticos, no survey de Tropak et al. (2010).

De maneira geral, as recomendações podem ser agrupadas em três dimensões: (1) desenhos pedagógicos/práticas didáticas voltados ao ensino no ambiente digital (para valorizar a criatividade dos trabalhos solicitados e a interação entre alunos ou desenvolvendo estratégias diferentes para exames e testes *on-line*, por exemplo), que dificultem as condutas desonestas; (2) educação e informação para os estudantes sobre prejuízos dessas ações, sobre o valor moral da honestidade e informe das penalidades previstas para infrações; (3) adoção de políticas institucionais para coibir a e-desonestidade. Parece importante destacar que, na verdade, essas dimensões são articuladas. Esse ponto encaminha as considerações finais, que enfatizam a necessidade de abordagens diversificadas e integradas, do ponto de vista da compreensão e atuação sobre o tema.

4. Considerações finais

A partir da pluralidade de textos e da variedade de temas a respeito da ética na educação *on-line*, conforme se verifica nesta revisão de literatura, é possível concordar com a afirmação de Zembylas e Vrasidas (2005, 61): “a capacidade da web em produzir ambientes de aprendizagem que são um suporte a identidades híbridas, discursos complexos e múltiplas relações entre os alunos levanta questões sobre a sensibilidade ética dos educadores *on-line*”. É possível notar como a ética relaciona-se a dimensões teóricas do problema, envolvendo as preocupações de valor sobre o sentido da educação em ambientes virtuais, ultrapassando os âmbitos normativos e legais da questão.

Por outro lado, ir além dessas dimensões não implica ignorá-las, e esse é um ponto que se relaciona à complexidade, sobretudo na dimensão prática, da questão, envolvendo a moral das condutas. Os tópicos discutidos possuem uma articulação e complementaridade essencial, e essa é a principal conclusão de nosso estudo. Tomar partido por determinados pressupostos ético-teóricos, quanto à concepção educativa dos cursos, não é algo suficiente se isso não se traduz em práticas cotidianas. Ao mesmo tempo, a simples regulação ou normatização pode, se estiver desconectada de uma reflexão mais geral, ser incompatível com o ideal educativo que seria a meta de determinado projeto. Em outras palavras, conforme observam Anderson e Simpson (2007), pensar sobre a ética na educação exige que sejam considerados tanto os princípios éticos e as questões de valor associadas, quanto os casos reais e as resoluções práticas de problemas morais.

É possível acreditar que essa reflexão tenha um alcance formador e dialógico (já que a ética tem um componente comunicacional importante) útil para as instituições e indivíduos envolvidos na educação *on-line*. Com efeito, a própria pesquisa sobre o tema merece relevo: este tipo de investigação pode colaborar com dimensões aplicadas do conhecimento, por exemplo, na autorreflexão e avaliação dos cursos, no planejamento dos mesmos e de suas estratégias de gestão.

Referências

ABRAEAD – **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância** - 4. ed., São Paulo, Instituto Monitor, 2008.

ANDERSON, B.; SIMPSON, M. Ethical issues in online education, **Open Learning**, Vol. 22, n. 2, p. 129–138, June 2007.

BARON, J.; CROOKS, S. M. Academic Integrity in Web Based Distance Education. **TechTrends Linking Research and Practice to Improve Learning**, Vol.49, N. 2, p.40-45, 2005.

BREY, P. Social and ethical dimensions of computer-mediated education. **Journal of Information, Communication and Ethics in Society**, Vol. 4 Iss: 2, p. 91-101, 2006.

_____. **Ethical issues for the Virtual University**. Report for the cEVU Project (EuroPACE/ European Commission), 2003.

CHIESL, N. Pragmatic Methods to Reduce Dishonesty in Web-Based Courses. **Quarterly Review of Distance Education**, Vol.8, N.3, p.203-211, 2007.

CHRISTANTE, L.; RAMOS, M. P.; BESSA, R.; SIGULEM, D. O papel do ensino a distância na educação médica continuada: uma análise crítica. **Rev Assoc Med Bras**; Vol. 49, n. 3, p. 326-329, 2003.

CONWAY-KLAASSEN, J. M.; KEIL, D. E. Discouraging academic dishonesty in online courses. **Clinical laboratory science: journal of the American Society for Medical Technology**, Vol.23, n. 4, p. 194-200, 2010.

CROSTA, L. Beyond the Use of New Technologies in Adult Distance Courses: An Ethical Approach. **International Journal on E-Learning**, Vol.3, n1, p.48-60, 2004.

DUNN, T. P.; MEINE, M. F. Emerging Ethical and Academic Issues in the Teaching of Online Sociology Courses. **footnotes**, p. 11, December 2010.

ESS, C. **Digital media ethics**. Cambridge, UK, Polity Press, 2009.

GOMEZ, M. V. Emmanuel Levinas & Paulo Freire: The Ethics of Responsibility for the Face-to-Face Interaction in the Virtual World. **International Journal of Instruction**, Vol.2, No.1, p. 27-58, January 2009.

GRIJALVA, T.C.; NOWELL, C.; KERKVLIT, J. Academic honesty and online courses. **College Student Journal**, Vol. 40, p. 180–185, 2006.

JOCOY, C.; DIBIASE, D. Plagiarism by Adult Learners Online: A Case Study in Detection and Remediation. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Vol.7, n. 1, 2006.

JOHNSON, D. G. **Computer ethics: analyzing information technology**. Columbus, Ohio, Prentice Hall, 4ª ed., 2008.

KUBOTA, L. C.; DEMOLINER, V. L.; FIGUEIREDO, C. de O. Um perfil do uso da educação *online* no Brasil. **Boletim Radar**, n. 11, dezembro de 2010.

MITCHELL, R. L. G. Ethics in an Online Environment. **New Directions for Community Colleges**, n. 148, p.63-70, 2009.

OLT, M. R. Ethics and Distance Education: Strategies for Minimizing Academic Dishonesty in Online Assessment. **Online Journal of Distance Learning Administration**, Vol. 5, N. 3, Fall 2002.

PARRY, M. Online Professors Pose as Students to Encourage Real Learning. **Chronicle of Higher Education**, Vol.55, n. 38, 2009.

ŞENDAĞ, S.; DURAN, M.; FRASER, M. R. Surveying the extent of involvement in online academic dishonesty (e-dishonesty) related practices among university students and the rationale students provide: One university's experience. **Computers in Human Behavior**, Vol. 28, Issue 3, p. 849-860, May 2012.

SEMRADOVA, I. Designing E-learning courses in humanities and their use in the interuniversity study programmes. **Procedia Computer Science** 3, p. 162–166, 2011.

SOUSA, A. B. R. de. **Ética e cidadania na educação**. São Paulo, Paulus, 2010.

SPECK, B. W. The academy, online classes and the breach in ethics. In: R. E. Weiss, D. S. Knowlton e B. W. Speck (Eds.). **Principles of effective teaching in the online classroom**. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco, CA, Jossey-Bass, p. 73-81, 2000.

STASI, M. Can collaborative computer technology afford an effective community of practice and facilitate a new cultural identity for distance learning? **Technotopia Interdisciplinary Conference**. Department of English Studies, University of Strathclyde, UK, 2002.

STUBER-MCEWEN, D.; WISELEY, P.; HOGGATT, S. Point, Click, and Cheat: Frequency and Type of Academic Dishonesty in the Virtual Classroom. **Online Journal of Distance Learning Administration**, Vol. 12, N. 3, Fall 2009.

TAYLOR, K. S. Higher education: From craft-production to capitalist enterprise? **First Monday**, Vol. 3, n. 9, September 1998.

TOPRAK, E.; ÖZKANAL, B.; AYDIN, S.; KAYA, S. Ethics in E-Learning. **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, volume 9, n. 2, p. 78-86, April 2010.

ZEMBYLAS, M.; VRASIDAS, C. Levinas and the “inter-face”: the ethical challenge of online education, **Educational Theory**, Vol. 55, n. 1, p. 61–78, 2005.

ZUIN, A.A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.