



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Dissertação

Relação entre os valores éticos e de cidadania
com as competências informacionais

Maria do Céu Monteiro Madeira Ferreira

Mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares

junho 2013

Resumo

Com este trabalho pretendemos explorar a eventual relação entre os valores éticos e de cidadania com as competências informacionais. Numa escola, cada vez mais humanista e cívica, pensamos não poder existir uma neutralidade axiológica. Em última instância, a nossa pesquisa visa melhorar a forma de tratamento e pesquisa informacionais, através da inclusão de éticas relevantes, fundamentalmente a de Kohlberg.

No estudo prático efetuado inquirimos 122 alunos do 9.º ao 12.º ano de escolaridade da Escola Secundária de Pinhel. Os instrumentos de recolha de dados usados foram o Moral Judgement Test (MJT) e o Teste de Avaliação de Competências em Literacia da Informação (IL-HUMASS).

A análise descritiva, tendo como suporte o questionário IL-HUMASS, devolveu para a competência/habilidade Motivação e Capacidade o valor médio de 6/7 (na escala de Likert:1-9). Relativamente à Fonte de Aprendizagem os alunos valorizaram prioritariamente a Aula, seguindo-se-lhe a Autoaprendizagem. A Internet e a Biblioteca foram pouco privilegiadas.

A partir de uma síntese descritiva relativamente ao questionário MJT verificámos que 72 alunos (59%) apresentam um índice C de valor médio. Contudo, há ainda um número significativo de 41alunos (33,6%) que apresenta baixa competência do juízo moral.

Com base na análise inferencial, pudemos verificar que não foi validada a existência de uma correlação entre o MJT e a Idade, bem como com o Género, a Motivação e a Capacidade, devendo não rejeitar-se as hipóteses nulas de investigação. Todavia, e de acordo com a análise inferencial do MJT e os subdomínios das “Práticas de pesquisa e uso da informação”, encontrámos correlações que, embora fracas, são significativas ou muito significativas.

Este estudo abre-nos a perspetiva de continuar a investigar a relação entre as competências ético/morais e as competências informacionais, por ser um âmbito em que desempenham um papel fulcral a escola e a biblioteca escolar.

Palavras-chave: Ética, Competência Moral, Cidadania, Competências Informacionais.

Abstract

With this work we intend to explore the possible relationship between ethical values and citizenship skills with informational competences. In a school, each time more humanistic and civic, we think it can not exist axiological neutrality. Basically, our research aims to improve the way people do informational treatment and research, through the inclusion of relevant ethics, especially Kohlberg's ethic.

In the practical study we have done, we made inquiries to 122 students from the 9th to 12th grades, from the Secondary School of Pinhel. The data gathering instruments used were the *Moral Judgment Test (MJT)* and the *Competency Assessment Test on Information Literacy (IL-HUMASS)*.

The descriptive analysis, supported by the *IL-HUMASS* questionnaire, returned to the competence / skill Motivation and Capacity the average value of 6/7 (in Likert scale:1-9). In what concerns the Learning source, students gave priority to Classes, followed by their Self-learning. The Internet and the Library were underprivileged.

From a descriptive synthesis concerning the *MJT* questionnaire, we found that 72 students (59%) have a C index of average value. However, there is still a significant number of 41 students (33.6%) who have a low competence of moral judgment.

Based on inferential analysis, we found that it was not validated the existence of a correlation between the *MJT* and the Age, as well as with the Gender, the Motivation and the Capacity, so we should not reject the null hypotheses of investigation. However, and according to the inferential analysis of the *MJT* and the sub domains of "Research Practices and use of the information", we found correlations that, although weak, are significant or very significant.

This study is very important for us because it opens the perspective of going on investigating the relationship between ethical / moral competences and informational competences because it is a field where the school and the school library play a very important role.

Keywords: Ethic, Moral competence, Citizenship, Informational competences

Lista de siglas

BE – Biblioteca Escolar

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

OMPI - Organização Mundial da Propriedade Intelectual

MJT - Moral Judgement Test

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

IL- HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação

ALFIN – Alfabetización Informacional

APA – Associação Portuguesa de Autores

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Lista de Ilustrações

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Total por idade | 39 |
| Tabela 2 - Idade e género | 40 |
| Tabela 3 - Amostra de alunos por género | 40 |
| Tabela 4 - Caracterização da variável idade | 41 |
| Tabela 5 - Média de idade por sexo | 41 |
| Tabela 6 - Pesquisa da Informação: Motivação e Capacidade | 46 |
| Tabela 7 - Pesquisa da Informação: Fonte de aprendizagem | 47 |
| Tabela 8 - Avaliação da Informação: Motivação e Capacidade | 48 |
| Tabela 9 - Avaliação da Informação: Fonte de aprendizagem | 48 |
| Tabela 10- Tratamento da Informação: Motivação e Capacidade | 49 |
| Tabela 11- Tratamento da Informação: Fonte de aprendizagem | 50 |
| Tabela 12 - Comunicação e Difusão da Informação: Motivação e Capacidade | 50 |
| Tabela 13 - Comunicação e Difusão da Informação: Fonte de aprendizagem | 51 |
| Tabela 14 - Práticas de pesquisa e uso da Informação: Motivação e Capacidade | 52 |
| Tabela 15 - Práticas de pesquisa e uso da Informação: Fonte de Aprendizagem | 53 |
| Tabela 16 - Média da Motivação em todos os domínios | 53 |
| Tabela 17 - Média da Capacidade em todos os domínios | 54 |
| Tabela 18 - Média da Fonte de aprendizagem em todos os domínios | 55 |
| Tabela 19 - Dilema do médico e do operário e <i>MJT</i> | 55 |
| Tabela 20 - Dilema do médico | 55 |
| Tabela 21 - Dilema do operário | 56 |
| Tabela 22 - <i>Índice C</i> | 57 |
| Tabela 23 - Resultado do teste Mann-Whitney para comparação do Score <i>MJT</i> em função do género | 59 |
| Tabela 24 -Coeficiente de correlação de Pearson entre Score <i>MJT</i> e a idade | 60 |

| | |
|---|----|
| Tabela 25- Coeficiente de correlação de Pearson entre Score <i>MJT</i> e a Motivação ... | 60 |
| Tabela 26 - Coeficiente de correlação de Pearson entre Score <i>MJT</i> e a Capacidade .. | 60 |
| Tabela 27 - Coeficientes de correlação de Serman entre o Score <i>MJT</i> e as Práticas de pesquisa e uso da Informação | 61 |
| Gráfico 1- Amostra de alunos por género | 40 |
| Gráfico 2- <i>Índice C</i> | 57 |
| Gráfico 3- <i>O Índice C</i> em função da idade | 58 |
| Gráfico 4- <i>Índice C</i> em função do sexo | 59 |

Índice

| | |
|--|--------------------------------------|
| Agradecimentos..... | Erro! Marcador não definido. |
| Resumo..... | Erro! Marcador não definido.i |
| Abstract | Erro! Marcador não definido.i |
| Lista de siglas..... | ivv |
| Lista de Ilustrações..... | v |
| Índice..... | vii |
| Introdução..... | 1 |
| Parte 1 – Revisão Teórica | 6 |
| 1.1 - Ética e Moral..... | 7 |
| 1.2 - Educação e Cidadania | 10 |
| 1.3 - O juízo moral | 15 |
| 1.4 - O juízo moral em Kohlberg | 19 |
| 1.5 - Escola e Competências | 23 |
| 1.6 - Competências Informacionais..... | 24 |
| 1.6.1 -A liberdade intelectual | 30 |
| 1.6.2 - Os direitos de autor | 31 |
| 1.6.3 – O comportamento <i>online</i> | 34 |
| Parte 2 - Estudo prático sobre a relação entre a competência moral e a competência informacional..... | 37 |
| 2 - Metodologia | 38 |
| 2.1.- Sujeitos e amostragem | 39 |
| 2.1.1 – Instrumentos..... | 41 |
| 2.1.2 –Plano e Procedimentos | 44 |
| 2.2 – Análise dos dados..... | 45 |
| 2.2.1- Análise descritiva dos dados de <i>IL-HUMASS/MJT</i> | 45 |
| 2.2.2- Análise inferencial | 59 |
| 2.2.3 – Discussão dos resultados do estudo empírico | 61 |

| | |
|------------------------|-------------------------------------|
| Conclusão | 65 |
| Bibliografia | 71 |
| ANEXOS..... | 80 |
| Anexo 1 | Erro! Marcador não definido. |
| Anexo 2 | Erro! Marcador não definido. |

Introdução

Desde a civilização da antiguidade grega que as questões éticas e morais se colocam de uma forma imperativa. Mas nunca, como na nossa metamorfoseada ambiência civilizacional, se demonstrou ser tão premente continuar a refletir sobre estes assuntos. Sendo o nosso mundo “uma aldeia global”, onde abunda excesso de informação e desinformação, é crucial entender se existe uma relação entre estas duas realidades: competência moral e competência informacional.

Na vertigem “performativa” que alimenta as ilusões e faz um apelo sub-reptício à pesquisa através de processos ínvios e obstinados, é urgente promover a responsabilidade individual e veicular um paradigma de discurso que se imponha pela lucidez, pela clarividência e pelo rigor. Muito em particular, exige-se a promoção de uma cidadania ativa. Os jovens não podem autoproclamar-se irremovíveis, nem contentar-se com apreciações acríticas e temos de os dotar das competências que lhes permitam enfrentar as falácias que os amputam de investigar com critério. Na famigerada Sociedade da Informação, mais do que nunca, é essencial compreender a ligação que existe entre o comportamento ético e as competências informacionais, pressuposto fundamental para permitir aos jovens adquirir uma formação sólida nos diversos domínios educativos.

No meio “hipermediático” em que vivemos, de permanente exigência e mutação, a escola apresenta-se como uma organização pedagógica cuja função se afigura como categórica na vida e nas aprendizagens dos alunos, tendo a biblioteca escolar (BE) um papel capital na solução para os enormes desafios que se perfilam. A BE deverá, por um lado, ser um espaço onde se possa ter acesso universal à cultura e à informação e, por outro, de adquirir uma cidadania responsável. É, sem dúvida, essencial desenvolvermos as competências informacionais, porém requer-se que, em paralelo, sejam fomentados os princípios éticos e morais que devem estar subjacentes à pesquisa e uso da informação. Formar jovens competentes neste domínio, deve ser um dos muitos propósitos da escola, mobilizando, para o efeito, todas as estruturas pedagógicas, que possibilitem, a inserção de cidadãos eticamente responsáveis na sociedade.

A ética é o fundamento da cidadania (Afonso, 2005; Carvalho, 2003). Segundo Cavalcanti (2003) a escola contemporânea está despojada de valores éticos e superlotada com conhecimentos diversos. Vive-se, aliás, o dilema da subinformação e da sobreinformação (Morin, 1981), verificando-se que o estudo das competências informacionais necessita de mais pesquisas científicas e ensaios mais metódicos (Lecardelli, 2006). Em Portugal, Cordeiro (2011), a partir de um estudo de caso, concluiu que os alunos adquiriram a destreza tecnológica, mas carecem das competências necessárias para passar do excesso de informação ao conhecimento. O propósito do presente trabalho é contribuir para o desenvolvimento ético e da cidadania, no domínio das competências informacionais, no contexto escolar, competências que se afiguram hoje indispensáveis para uma educação moralmente responsável.

O tema da nossa investigação é avaliar a importância da competência do juízo moral dos alunos para a afirmação das suas competências informacionais. Em termos globais queremos averiguar se os valores éticos e de cidadania estão relacionados com o desenvolvimento das competências informacionais, nomeadamente o respeito dos direitos de autor e a ética do comportamento *online*.

O presente trabalho está estruturado em duas partes.

Na primeira parte é apresentada, através de uma revisão da literatura, a importância da Ética e da Cidadania no desenvolvimento moral do ser humano, ao longo dos tempos (desde os antigos gregos até aos nossos dias) e a questão das competências informacionais no contexto educativo.

Na segunda parte é apresentada a investigação empírica, procedimentos metodológicos e resultados obtidos, tendo como base um estudo prático sobre a relação entre a competência moral e as práticas éticas nas competências informacionais. Com a vertente investigação era nosso propósito esclarecer a seguinte questão: Qual a relação entre as competências do juízo moral e as competências informacionais?

Para responder a este problema formulámos as seguintes hipóteses:

- (H₁): Existem diferenças significativas entre a competência moral em função do género.
- (H_{2a,b,c}): Existe uma correlação entre o *score* obtido no *MJT* e a Idade, a Motivação e a Capacidade.
- (H_{3a,b,c,d,f}): Existe uma correlação entre o *score* obtido no *MJT* e as “Práticas de pesquisa e uso da Informação”: o plágio, os direitos de autor, cópia, download, fontes e privacidade.

Para levar a cabo a investigação referida, decantamo-nos por um estudo descritivo/correlacional que, segundo Fortin (2003), se presta precisamente para explorar e descrever a existência de relações entre variáveis.

A análise descritiva, tendo como suporte o questionário *IL-HUMASS*, na competência/habilidade “Motivação” e “Capacidade”, mostrou que o valor apresentado, foi o valor médio de 6/7 (na escala de Likert:1-9). Relativamente à “Fonte de Aprendizagem” os alunos valorizaram primeiramente a Aula seguida da Autoaprendizagem. Nesta questão não privilegiaram a Internet nem a Biblioteca.

A partir de uma síntese descritiva relativamente ao questionário *MJT* verificámos que 72 alunos (59%) apresentam um *índice C* de valor médio. Mas há ainda um número elevado de 41 alunos (33,6%) que apresenta baixa competência do juízo moral.

Com base na análise inferencial pudemos verificar que não foi validada a existência de correlação entre o *MJT* e a Idade, bem como com o Género, a Motivação e a Capacidade, aceitaram-se as hipóteses nulas e rejeitam-se as hipóteses alternativas ou de investigação (H₁, H₂).

No entanto, a análise inferencial devolveu a existência de correlações entre o *MJT* e os subdomínios das “Práticas de pesquisa e uso da informação” que, embora fracas, são significativas ou muito significativas.

Temos plena consciência de que abordar questões não é o mesmo que responder-lhes e, no que respeita ao tema concreto da nossa pesquisa, seria uma mistificação, da nossa parte, partir do princípio que é possível obter uma resposta definitiva. Todavia, é razoável analisar as questões e usar os dados presentes, por mais incompletos e provisórios que sejam, para elaborar uma conjectura sobre as práticas desejáveis.

Parte 1 – Revisão Teórica

1.1- Ética e Moral

Não se conhece nenhuma sociedade capaz de resistir e organizar as suas atuações sem que existam códigos morais e éticos. A expressão aristotélica *O homem é um animal político* significa que o homem é um ser social e, obrigatoriamente, um ser moral. A moral começa onde começa a vida em grupo porque só aí a dedicação e o interesse tomam sentido. O homem é uma construção continuada e é neste processo que adquire consciência moral, que se torna pessoa, isto é, sujeito moral. Esta construção não é uma tarefa que cada um faz sozinho. A auto-realização deve-se sempre à presença do outro com o qual nos identificamos e nos revemos. É a presença do outro que nos obriga a refletir sobre nós mesmos, analisar os nossos atos. Como tal, ser um ser moral significa possuir consciência moral, capacidade de discriminar o que é o bem e o mal, o que é justo e o que é injusto, o que deve e o que não deve fazer.

Na linguagem comum, dá-se à palavra ética a mesma definição que se dá à palavra moral, a saber, referência a um conjunto de princípios e regras cujo respeito é obrigatório e cuja transgressão é, portanto, punida. Quando se diz, por exemplo, que uma pessoa “não tem ética”, normalmente significa que ela não adequa os seus comportamentos a regras que evitariam que alguém fosse por ela prejudicado. Recorrendo à Enciclopédia Logos (1991) vemos que etimologicamente, moral vem de mos (genitivo moris), que significa hábitos (mores). Ética é um adjetivo substantivado, na sua origem etimológica encontramos dois termos gregos: (éthos) – costume, uso, maneira (exterior) de proceder e (êthos) – morada habitual, toca, maneira de ser, carácter.

Na prática, a Moral desempenha mais uma função normativa, isto é, de institucionalização de normas que regulam a conduta; enquanto que a Ética remete, sobretudo, para uma sabedoria de vida, para uma realização pessoal, autónoma. Quer a Ética quer a Moral são importantes guias da ação humana porque apontam e apelam para a realização pessoal do indivíduo.

O povo, no mundo helénico, que atingia um certo grau de desenvolvimento sentia-se, naturalmente, inclinado à prática da educação, da verdade (Jaeger, 1979). Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Uma educação consciente muda a natureza do homem e as suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. O Helenismo ocupa uma posição singular na educação. Foi sob a forma de *paideia*, de “cultura”, de “educação” que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da antiguidade. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o humanismo, que significa a educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. E a educação grega tem sobretudo um critério moral e prático. A educação dá-se na forma integral do homem, na sua conduta, no seu comportamento exterior e na sua atitude interior.

Para Aristóteles (2004) a ação é boa, não em si mesma, mas enquanto conduz ao bem do homem. Tudo o que leva a alcançar o seu bem ou o seu fim será uma ação "boa". O fim último ou bem supremo a que todos os seres humanos aspiram, de modo natural, é a felicidade (*eudaimonia*). A felicidade resulta de um exercício específico dos seres humanos - a atividade intelectual que avaliando o que em cada momento é mais razoável fazer se aproxime do estado ideal almejado. Só a atividade racional, a virtude teórica, nos pode levar ao conhecimento do que é necessário ao homem para viver como tal.

Nesta linha, para S. Tomás de Aquino, na opinião de Lara (2008, p.185) "o ato humano é um ato livre, pois é um ato sobre o qual o Homem tem senhoria em virtude da sua razão e da sua vontade e é por tal razão que se afirma que no ato voluntário o Homem é verdadeiramente senhor dos seus atos". O ato é livre porque procede de uma vontade deliberada. E tem como fim último do agir humano o bem universal ou absoluto que é uma realidade que transcende o sujeito e não se identifica como ato imanente da boa vontade. "Daí, o homem estar naturalmente inclinado para esse bem absoluto, transcendente" (Lara, 2008, p.186).

Perante esta questão, Kant refere a necessidade de cada homem fazer um uso público da razão, isto é, a necessidade de cada um se emancipar da menoridade, da dependência, para afirmar a sua própria capacidade de pensar e de se exprimir. É preciso ousar saber, ousar instruir-se, ousar pensar. "Apenas na vontade autónoma de um ser racional enquanto este se representa a si mesmo como legislador dos seus princípios, pode residir o valor moral e, conseqüentemente, a dignidade das ações humanas" (Kant, 1995, p.11). Só uma ação praticada por dever, na sua opinião, tem valor moral. Este valor não se encontra no fim que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina, não depende da realidade do objeto da ação mas somente do princípio do querer (da intenção) segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de julgar, foi praticada, ao invés da ética aristotélica de cariz teleológico.

O único princípio, segundo Kant, defensor das éticas deontológicas, que comanda a vontade é: "proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal" (Kant, 1995, p.91).

Por sua vez, Savater (2008, p.14) entende a ética como "a convicção revolucionária e, ao mesmo tempo, tradicionalmente humana de que nem tudo vale por igual, de que há razões para preferirmos um tipo de ação a outras". Na sua opinião estas razões surgem da essência imanente do homem. Designa por bem o que o homem realmente quer, e não o que simplesmente deve ou não fazer, deste modo, pensa que o homem quer o bem por ser o triunfo da liberdade. "Não há ética senão frente aos outros, trata-se de uma questão furiosamente social. Frente aos outros e entre os outros" (Savater, 2008, p.39). A autonomia, a integridade e a excelência nada valem a não ser em relação aos outros; não há relação ética a não ser com os seres humanos já que os besugos, as acácias ou os deuses escapam à nossa competência moral.

Prigogine (1996) a propósito da questão da moral distingue três fases essenciais na história da moral ocidental. A primeira corresponde ao momento teológico da moral em que aparece como dependente da religião. No final do séc. XVII começa a segunda fase laico-moralista das sociedades modernas; lançando-se então as bases de uma moral independente dos dogmas religiosos e da autoridade da Igreja. “Os princípios morais são pensados como princípios estritamente racionais, universais, presentes em todos os homens independentes das confissões teológicas” (Prigogine, 1996, p.30). No séc. XIX inicia-se a terceira fase, que designa pós-moralista. “Esta sociedade pós moralista estimula mais os desejos, o ego, a felicidade, o bem-estar individual e despreza o ideal de abnegação” (Prigogine, 1996, p.31). As nossas sociedades de consumo-comunicação desistiram de cumprir os preceitos do dever, movendo-se agora fora da obrigação moral inflexível e disciplinadora. Assim, estas sociedades com a sua confiança hedonista-utilitarista alteram o sentido do esforço, descaindo para o afrouxamento dos princípios éticos. A época pós-moderna cria um individualismo sem regras, desestruturado, sem futuro. O respeito pelos princípios morais e a própria ideia da educação moral perdeu o valor.

Defende Agostinho da Silva (1990, p.55) que “se considerássemos o homem apenas no plano natural e, comparando-o com os outros animais, diríamos que ao passo que os outros, quando são o melhor de si próprios apenas representam o que são, o homem, quando a sua liberdade é plena, pode representar aquilo que não é”. Na sua perspetiva, todos os homens de todos os povos tendem naturalmente a preservar o seu direito de ser, de ser o que na realidade são, com o mínimo de intervenções dos poderes ou coações para que funcione a ordem social.

Para Singer (1993) o estudo da ética não tem progredido, de forma tão extraordinária, como o estudo da física ou da genética. No entanto defende que o progresso na área da filosofia e das ciências contribuiu para o nosso conhecimento da ética. Assim, a ética regressa para conferir sentido às nossas vidas já que segundo o autor “ a opinião antiga era a de que uma vida eticamente boa é também uma boa vida para a pessoa que a vive” (Singer, 1993, p.51).

A psicóloga americana Gilligan (2008) faz uma análise interessante sobre esta temática, colocando especificamente a questão de saber se as mulheres são mais morais que os homens. Distingue, por isso, duas morais: uma masculina – a da justiça, e outra feminina, a dos cuidados (*soin, care*). Na sua perspetiva a voz moral dos homens organiza-se à volta dos conceitos ligados à razão – *as regras, o direito, o dever*. Ao invés, as mulheres elaboram os seus julgamentos morais à base de conceitos emocionais e de acordo com o contexto – *os cuidados ao outro, a ligação, a responsabilidade, a empatia*. Na sua opinião esta distinção foi aprofundada através das dicotomias: monólogo/diálogo; abstrato/concreto e universal/particular.

A partir da análise e reflexão destes pensadores, apesar de apresentarem vários pontos de vista, verificamos a importância que dão à verdade, ao uso da razão, à ética. Tendo em conta

os princípios defendidos por todos eles entendemos que a vida humana é uma correlação com os outros. Para o ser humano viver é (con)viver. É justamente na convivência, na vida social e comunitária, que o ser humano, através do uso da razão, se descobre e se realiza enquanto um ser moral e ético. É na relação com o outro que surgem os problemas e as indagações morais: o que devo fazer? Como agir em determinada situação? Como comportar-me perante o outro? Diante da corrupção e das injustiças, o que devo fazer?

Constantemente no nosso quotidiano encontramos situações que nos colocam problemas morais. São problemas práticos (dilemas ético-morais) da nossa vida em sociedade, ou seja problemas que dizem respeito às nossas decisões, escolhas, ações e comportamentos que exigem uma avaliação, um julgamento, um juízo de valor entre o que socialmente é considerado bom ou mau, justo ou injusto, certo ou errado, pela moral vigente. Só através do pensamento reflexivo a geração do conhecimento terá sucesso na sociedade da aprendizagem, Este pensamento só é efetivo se for fundado na ética e por conseguinte, exige um diálogo permanente de cada um de nós com a nossa própria consciência, despertando-nos da apatia e agressão contínuas à dignidade dos outros. Só desta maneira poderemos viver humanamente neste novo paradigma, cultural e existencial, marcado fortemente pela hipermediatização da vida.

Mais do que nunca hoje fala-se numa crise de ética, já que reduzimos, muitas vezes, a realidade à esfera político-económica. O ser humano não pode ser coisificado, ou seja, desrespeitado na sua condição axiológica e ética. Na escola é urgente exaltar as questões do valor, da convivência, da consciência, de justiça. Deste modo é muito importante que o sistema educativo seja concretizado na perfeita integração social, numa plena educação multicultural, numa atitude humanística e democrática de respeito por si próprio e pelo outro, da liberdade e da justiça. Na conferência “Educação para a Tolerância” (1995) defendeu-se a ideia de que todos os alunos deverão, juntamente com o ensino do pluralismo e da democracia, da resolução não violenta de conflitos, receber uma educação que lhe proporcione oportunidades de tomar decisões morais em questões pessoais e sociais. Na nossa era, a burocratização da vida docente eliminou, na perspectiva de Carla Marques (2011), o tempo e a disposição para professor e aluno partilharem uma cultura humanista e uma referência a modelos de vida, de carácter e de intervenção social, fatores fundamentais para a construção plena do aluno como pessoa e como cidadão ativo num mundo em permanente evolução, em permanente devir. Embora a produção de textos sobre ética em educação, na perspectiva de Taille (2004), tenha aumentado nos últimos anos, ela ainda é pequena, pelo menos não equivalente à preocupação atual dos professores.

1.2 - Educação e Cidadania

A questão da ética e da moral implica necessariamente uma reflexão sobre a educação e a cidadania. É pela educação que nos tornamos cidadãos. Ninguém nasce cidadão. É a educação que atualiza a inclinação potencial e natural dos homens à vida comunitária ou social. A

cidadania é, nesse sentido, um processo. Começou nos primórdios da humanidade e efetiva-se através do conhecimento e conquista dos direitos humanos. Não como algo pronto, acabado; mas como algo que se constrói. Neste contexto, o homem para se definir como sujeito moral e ético não pode desprezar os valores de cidadania. Esta faz parte da regra funcional, que é não só constitutiva da estabilidade do conjunto da sociedade mas também da estabilidade, da identidade e da liberdade individuais. Consiste num reconhecimento mútuo, nas diferenças que nos instituem, na medida em que partilhamos o mesmo espaço social e político. Nas sociedades modernas a cidadania é ao mesmo tempo o princípio da legitimidade política e a fonte de vínculo social. Viver em conjunto é ser-se conjuntamente cidadão. A sociedade democrática moderna define-se por um projeto de inclusão, potencialmente universal, de todos os cidadãos.

Vivemos, hoje, numa sociedade mundial que interage de forma global e em tempo real, na qual todas as informações podem estar disponíveis para todos simultaneamente. Para enfrentar as ondas informativas da sociedade será necessária uma capacidade de avaliação e de julgamento desenvolvida pela educação e pela cidadania: o conhecimento não é toda a informação disponível mas sim a informação processada de acordo com o seu significado. Perante tanta informação devemos ser, portanto, "críticos". Só esta atitude poderá levar-nos a uma educação de qualidade, adequada à realidade atual, que capacite o homem a aprender (Monaco, 2007).

É necessária uma pedagogia aberta à suspeita, uma pedagogia capaz de se adaptar a um mundo plural e instável. Assim, depreende-se que é importante desenvolver no aluno a ação reflexiva de modo que seja capaz de pensar, de analisar, de contextualizar situações quotidianas que exigem uma determinada postura autónoma (Veiga, 2009). As sociedades democráticas, são à luz deste autor, sociedades em que reina a indiferença de massas, o sentimento de saciedade e de estagnação. A cultura pós moderna conduz ao culto do hedonismo, ao individualismo: modela uma cultura personalizada ou por medida. Para Lipovetsky (1993, p.17) “esta vaga do nosso tempo, substitui a coação pela comunicação, o interdito pela fruição, o anónimo pelo feito por medida”. A sedução tornou-se o processo geral que tende a regulamentar o consumo, as organizações, a informação, a educação, os costumes. A vida das sociedades contemporâneas é governada por uma nova estratégia que destrona o primado das relações sociais em proveito de uma glorificação das relações de sedução. Privilegia a vida sem imperativo categórico, modelada em função das motivações individuais, da sedução. Contudo, Lipovetsky (2010) e, apesar da civilização estar cada vez mais inflamada pelo egoísmo, pela delinquência, pela criminalidade económica e financeira, defende que também há, felizmente, na nossa sociedade várias ações de solidariedade, como por exemplo os donativos para as vítimas de doenças ou catástrofes. Segundo este pensador a sociedade do hiperconsumo não conseguiu destruir por completo o valor dos princípios morais. “Não assistimos, na verdade, à degradação niilista dos ideais, mas a uma nova regulação social da ética compatível com o indivíduo hiperrmoderno”

(Lipovetsky, 2010, p.307). Para o autor os ideais de Bem e de Justiça não estão extintos. Quanto mais a técnica se impõe no mercado, cada vez mais o domínio ético ganha importância, ou seja, é redignificado. Não assistimos ao desaparecimento catastrófico dos valores mas à expansão de padrões morais. Há, cada vez mais, um consenso à volta dos valores humanistas democráticos que levam ao desenvolvimento da reflexividade ética, daí, a sociedade hiperindividualista não se poder considerar uma barbárie nihilista. A cultura da felicidade deve ser corrigida reorganizando e reequilibrando esta sociedade. Isto é também importante para o indivíduo: ele terá que reinventar constantemente a felicidade. Este autor deixa, contudo, um desafio: “ Lutamos por uma sociedade e uma vida melhores, procuramos incansavelmente os caminhos da felicidade, mas nada garante que alcançaremos aquilo que nos é mais precioso: a alegria de viver” (Lipovetsky, 2010, p.307).

O Conhecimento, na sociedade de aprendizagem, deve ser conduzido pelo pensamento reflexivo em conjunto com uma ética interpessoal e de responsabilidade. Só a ética nos ajudará no aperfeiçoamento do conhecimento reflexivo como instrumento de emancipação humana. Delors (1998) defende que, além da educação para toda a vida, devem ser prioritárias quatro aprendizagens fundamentais que serão os verdadeiros pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Será pela conjugação destes pilares que se pode promover o desenvolvimento das diversas competências essenciais para a construção de cidadãos autónomos, eticamente responsáveis e reflexivos. Há, por isso, a necessidade de redefinir a missão da escola, orientada somente para as aprendizagens. É premente neste sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação, valorizando as potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas (Nóvoa, 2009). Assim como a cidadania, a ética é, hoje, uma questão fundamental, quer na educação, quer na família e entidades, para o aperfeiçoamento da vida.

A cidadania deve, pois, ser fundamentada na ética. Esta é o pano de fundo da cidadania. (Afonso, 2005; Carvalho, 2003). A escola atual, na opinião de Cavalcanti (2003) tornou-se um vazio ético, preenchido somente de conhecimentos por todos os lados. Os educadores, sendo elementos de identificação, devem levar os alunos a exercitarem-se em juízos de valor, a serem “justos” e a tomarem decisões sensatas. Na sua opinião, dentro da sala de aula, devem criar-se discussões dilemáticas, criando dissonância cognitiva através da apresentação de casos, permitindo ver se existe uma correlação entre a maturidade cognitiva e a maturidade moral.

Para Mogarro (2010) há a necessidade de refletir e promover a educação para a cidadania porque, cada vez mais, ressurgem novas formas de intolerância e de violência: tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, quebra de confidencialidade e de privacidade, violação dos direitos de autor. Na perspectiva de Paiva “a civilização atingiu um paroxismo tal que a entropia do sistema pode estar à vista, como gritam a

violência urbana e o terrorismo globalizado” (Paiva, 2002, p.42). Segundo a autora, “as manifestações e mobilizações em favor da ética, potencializadas pela imprensa que apontam a emergência de um contramovimento social, são fundamentais para a reinvenção da aventura humana na Terra” (Paiva, 2002, p. 43).

Os Valores que, hoje, dominam as ideologias são essencialmente de natureza económica, de uma competitividade, rentabilidade e eficiência desenfreadas, onde as características fundamentais do ser humano são constantemente violadas. Todos estes valores de cariz economicista se apresentam como neutros mas, na realidade, escondem graves lacunas éticas (Dias, 2002; Figueiredo, 2004; Goergen, 2005).

O principal desafio do mundo contemporâneo é tentar atenuar o desaparecimento dos valores democráticos feitos em favor da globalização. Talvez por ser um fenómeno relativamente polémico, a globalização permite múltiplas interpretações, nem sempre convergentes. Um ponto de vista otimista defende que este processo conduz a um aumento da cooperação entre os países. Contrastando com este, existe o outro, talvez mais pessimista, que defende que, de um modo geral, não altera substancialmente a tradicional anarquia da ordem internacional. Está-se, contudo, no entender de alguns autores, a conduzir a sociedade para uma democracia sem cidadãos. Como é normal nesses casos, ambas as posições possuem numerosos argumentos como justificação (Leis, 1994). Esta é a questão da ambivalência que nos persegue nesta sociedade da era cognitiva (Benevides, 1996; Santos, 2006; Hamel, 2009).

O multiculturalismo vigente ensina-nos que reconhecer a diferença é reconhecer que existem indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que todos possuem direitos. A convivência numa sociedade democrática depende da aceitação da ideia que somos uma totalidade social heterogénea e, como tal, não poderá haver a exclusão de nenhum elemento da totalidade e onde os conflitos de interesse e de valores deverão ser negociados pacificamente (Praxedes, 2004). Está dependente de um contexto democrático, e é favorável aos intercâmbios culturais e ao próprio desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (Agra, 2009).

Numa sociedade em que a norma é a procura do interesse próprio, a deslocação para uma postura ética é mais radical do que muitas pessoas creem (Singer, 1993). Segundo o autor não podemos esperar que a consciência ética mais elevada se torne universal. Contudo temos de dar o primeiro passo. É urgente restaurar a ideia de viver uma vida ética como uma alternativa realista e viável. Devemos repensar os nossos objetivos, repensar o nosso modo vida atual e se necessário, alterá-lo. “A adoção de um modo de vida mais ético deverá ser o primeiro passo de uma evolução gradual mas de longo alcance no nosso estilo de vida e no nosso pensamento acerca do lugar que ocupamos no mundo” (Singer, 1993, p. 406).

Não poderemos esquecer facilmente os horrores que os seres humanos têm vivido ao longo da História. O testemunho de Primo Levi (2002) permite-nos ver que, durante o tempo

que viveu no campo de concentração de Auschwitz, foi vítima, juntamente com os seus companheiros, de uma experiência extrema e prova do maior horror. É neste testemunho da condição humana, da sua terrível desumanização, que encontramos a mensagem da mais elevada e sofrida ética. O autor está convicto que “ nenhuma experiência humana é privada de sentido e indigna de ser analisada, e que, pelo contrário, se podem tirar valores fundamentais, mesmo que nem sempre positivos” (Levi, 2002, p. 97).

Neste âmbito, um dos pressupostos fundamentais que se deve considerar é o de que um homem melhor informado é, potencialmente, um homem moralmente melhor; e que, em consequência disso, uma sociedade de homens melhor informados é, potencialmente, uma sociedade mais justa (Serra, 2006). Deste modo, a missão de formação e educação terá de compreender funções de educação moral, responsabilidade para com os seus pares, o desenvolvimento de um digno sentimento moral, a melhoria da capacidade de reflexão e argumentação moral. A educação deve sensibilizar os alunos para os valores da cidadania e da construção democrática como mostram a Declaração da Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) sobre as Bibliotecas Escolares e sobre a liberdade intelectual (Lopez, 2007). Nos alunos terá de fundar-se a ideia de que, na cidadania, todos os homens são iguais em dignidade e devem ser tratados, jurídica e politicamente, de maneira igual. Nesta linha, Cortesão (2010) defende que a questão da cidadania é uma das mais complicadas de abordar. Ao contrário da maioria das pessoas, pensa que não se educa para a cidadania. Na sua opinião devem é criar-se situações de educação, em cidadania, e é nisso que a escola deve fazer investimento. A cidadania é um dos pilares fundamentais da civilização ou das civilizações pelo que a educação para a cidadania pode certamente contribuir para prevenir a violência em contexto escolar. A educação sempre pretendeu ser uma educação para a *polis*. É a partir do surgimento de um conjunto de ideias novas, associadas à construção das sociedades liberais, que passa a fazer sentido falar de cidadania no contexto escolar (Pintassilgo, 2007). Já no âmbito do discurso pedagógico e cívico do liberalismo valoriza-se a vontade de libertação e de emancipação do género humano, conducente à formação de cidadãos livres, autónomos, conscientes, críticos e intervenientes. Impõe-se, deste modo, o paradigma de uma nova escola e de um novo professor na formação de verdadeiros cidadãos. As gerações vindouras devem ter em conta os saberes fundamentais enunciados por Morin (2002). Assim, contra as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão) preconiza-se o ensino do conhecimento dos conhecimentos, da condição humana, da identidade e da compreensão. Só a educação poderá levar à dimensão ética e de cidadania. Os alunos aprenderão a construir um saber que é infinito e multifacetado, num trabalho esforçado, de aprendizagem partilhada, de entajuda motivada. O professor será um mentor que guiará o aluno pelo caminho da aprendizagem, que lhe abrirá as portas do conhecimento, que lhe dará os instrumentos para caminhar sozinho.

Neste contexto, aconselha Sampaio (2006, p.271) “a escola deve surgir como meio facilitador de amadurecimento e integração do que se aprendeu, e não ater-se a uma exigência mecanicista de forma superficial”.

A escola deve, por isso, preparar os jovens para a vida ativa. É cada vez mais pertinente recordar as palavras sábias e educadoras de Rousseau (1990) quando afirmava que Emílio tinha poucos conhecimentos, mas aqueles que tinha pertenciam-lhe verdadeiramente; não tinha meios conhecimentos, porque não pretendia transmitir-lhe a ciência mas antes ensiná-lo a adquiri-la, levá-lo a estimá-la mas sobretudo fazê-lo amar a verdade. Deste modo avança-se pouco, segundo Rousseau, mas nunca se dá um passo inútil.

Contudo, os adolescentes, com base em estudos realizados, revelam muito poucos conhecimentos sobre instituições democráticas e as competências de cidadania (Morgado, 2009). Urge, por isso, efetivar uma promoção do desenvolvimento ético-moral dando a conhecer os modelos de desenvolvimento sócio- moral, quer os que enfatizam as dimensões cognitivas quer os que enfatizam as dimensões afetivo-emocionais da moralidade.

Urge criar um novo contrato educativo, acordado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação.

No contexto escolar, a Biblioteca deverá ser um espaço que permitirá o acesso universal à cultura e à informação e, por conseguinte, deverá colaborar de uma maneira importante na integração da cidadania e na construção da democracia. Só um cidadão com um certo nível de informação pode participar numa democracia cultural (López, 2007). A Biblioteca deve, por isso, assumir um papel formativo, em complementaridade com a escola, na educação moral e cívica (Carita, 2005).

O Decreto-Lei sobre Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001) também observa que a Educação para a Cidadania deve ser uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos. Na escola, em especial nos locais onde se encontram os recursos, pode praticar-se alguma forma de censura, que é preciso eliminar, a considerar:

- Fazer uma seleção tendenciosa dos materiais;
- Catalogar de forma incorreta os recursos;
- Remover materiais por se considerarem ofensivos.

Numa sociedade onde governe a cidadania, a informação e o conhecimento são a chave da produtividade e da competitividade e a Biblioteca deve ser um contexto em que estes se estimulam e desenvolvam.

1.3 - O juízo moral

Cícero (106-43 a.C.) defendeu que nenhuma coisa é útil se não for moralmente boa. Esta afirmação, apesar de ter sido enunciada há muitos séculos, continua a ter, na atualidade,

muita pertinência. Ninguém duvida da importância e necessidade de uma educação axiológica. Uma boa educação para os valores deve privilegiar o desenvolvimento moral dos Jovens.

Carita (2010) indagou as razões porque fazemos o que julgamos que devemos fazer ou porque não fazemos o que achamos que devemos fazer. Estas são as questões que têm preocupado e ocupado diversos investigadores na área do comportamento e do pensamento (Aquino, 2002). Por conseguinte devemos esclarecer a relação entre o que pensamos e o que fazemos, com base na moral. Porque é que certas pessoas apresentam consistência entre o raciocínio moral e a ação moral e outras não ou apresentam muito menos consistência nesta relação.

A hipótese essencial é a de que a cognição e a ação morais se devem relacionar entre si. Segundo Kohlberg (1992) quem conhece o bem escolhe-o e pratica-o manifestando, deste modo, uma consistência entre juízo e ação moral, patente, fundamentalmente, nos estádios morais mais elevados. Esta postura já Sócrates a defendeu quando defende que só pratica o mal quem é ignorante e não conhece o bem, pois deste modo, jamais o deixaria de praticar. Mesmo admitindo, como S. Paulo que apesar de conhecermos o bem praticamos o mal, é de admitir que conhecendo-o nos encontramos em melhores condições para agir na sua conformidade.

É a cognição moral que permite distinguir as condutas e avaliar a sua qualidade moral e é pelo pensamento que a qualidade moral da ação pode ser analisada.

Assim falar de desenvolvimento moral significa valorizar o desenvolvimento do juízo moral e, mais propriamente o desenvolvimento dos juízos de valor. Segundo Shimizu (2005), Kohlberg elaborou uma metodologia, que chegou a revolucionar o campo de estudos da moral, As suas indagações foram amplamente divulgadas, servindo de instrumento para muitos investigadores e também de base para a construção de vários instrumentos de medida de julgamento moral.

Esses instrumentos possuem como processo metodológico básico, solicitar aos sujeitos que respondam a dilemas morais hipotéticos, levando-os a fazer um julgamento a respeito do que deve ser feito na situação apresentada, legitimando as suas respostas. Pressupõe-se que, mediante essa prova, seja possível medir o nível de julgamento moral, no qual o aluno se encontra.

A nível histórico-filosófico encontramos vários pensadores preocupados, com a importância do juízo moral nas nossas ações. Barata (2008, p.7) defende a tese de que para Kant, “o querer ser caridoso é determinado apenas pelo dever, independentemente do gosto porque, só neste caso, se verifica uma vontade boa”. Assim para se ter uma vontade realmente boa é necessário que as ações se pratiquem, não por inclinação, mas por dever. Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não na decisão que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina. O agir deve subordinar-se ao respeito absoluto pela forma de lei que Kant qualifica como lei universal das ações em geral. Essa lei é designada, por Kant, de

imperativo categórico. A moralidade da ação é, assim, reintegrada numa moralidade da intenção. Só nesta é possível verificar se uma vontade foi boa.

A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas sim pelo querer, isto é em si mesma, sem qualquer inclinação. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1995) encontramos a primeira formulação do imperativo categórico – Devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal. De acordo com o exposto, escolher, por exemplo, como máximas, ‘Deves mentir’ ou ‘Deves faltar ao prometido’ não é moralmente permissível justamente por não ser possível querer que uma ou outra destas máximas seja uma lei universal. Em primeiro lugar, segundo Kant, se assumo que o meu querer é determinado racionalmente, então não posso deixar de assumir que as razões que o determinam orientem todas as situações a não ser, evidentemente, que outras razões o justifiquem, razões que não possam ser universalizadas. Mesmo a exceção, quando racionalmente justificada, deve ser compatível com a sua universalização. É necessário, perante estes axiomas, contrapor a ética kantiana, assente no dever, ao consequencialismo, orientada para as consequências da ação. Para Kant uma máxima é moralmente boa ou má independentemente das consequências que dela se sigam. Já para o consequencialismo ou utilitarismo de Mill (2005) uma ação é certa ou errada em função do bem (consequência) por ela impulsionado. Defende o Princípio de Maior Felicidade como fundamento da moralidade, assim as ações estão certas na medida em que tendem a promover a felicidade para o maior número de pessoas. Neste caso, importa menos a mentira em si do que as consequências que ela produz na promoção do bem. Se, por exemplo, mentindo se evita um crime hediondo, então, neste caso, a mentira é moral, justamente por promover o bem. A isto Kant opõe que a moralidade não reside na promoção de um bem que, dessa forma, lhe seria exterior, um bem transcendente que, além de ficar por justificar, relativiza moralmente as próprias ações. Podemos afirmar que para Kant os fins não justificam os meios ao passo que para um consequencialista os fins podem justificar efetivamente os meios. Este confronto entre estas perspetivas pode demonstrar, para os mais céticos, que a teoria kantiana é excessivamente racional e, por conseguinte, utópica.

É importante distinguir as teorias deontológicas, exemplificadas pela ética de Kant, das teorias teleológicas ou consequencialistas, de que o utilitarismo é exemplo. Para John Rawls (1993), defensor das éticas teleológicas, o bem é definido independentemente da intenção, só interessa o seu resultado ou consequência; ao invés as éticas deontológicas defendem a intenção independentemente do resultado alcançado.

Neste contexto, Singer (1993) defende que os dadores de sangue tanto podem ser movidos por um sentimento de obrigação ou um desejo de aprovação social, já que em ambas as circunstâncias a sua ação é altruísta, é ética. Diz mesmo que “ seria absurdo negar que uma ação é ética só porque as pessoas que a realizam podem beneficiar com ela” (Singer, 1993, p.196).

Posto isto, poderemos, resolvendo algumas diferenças, compatibilizar as duas perspectivas? Kant, poderá ter falhado em não ter visto que o respeito incondicionado pelo imperativo categórico, isto é, pela forma universal da lei moral não implica, por exemplo, que não devamos mentir nunca. Penso que a máxima ‘Não Mintas’, e a máxima ‘Mente sempre que assim possas evitar um crime hediondo’ é universalizável. Em ambos os casos, o puro respeito pela lei moral é salvaguardado.

Uma das distinções fundamentais para compreender a ética kantiana é a distinção entre autonomia da vontade e heteronomia da vontade (Martins, 2011). Kant (1996, p.67) define vontade como “ a faculdade de se determinar a si mesmo a agir em conformidade com a representação de certas leis.”

Para Kant, quando o ser humano age impulsionado por um móbil está obrigatoriamente perante o caso de um imperativo hipotético, pois existe uma dada condição que leva a fazer algo. Kant defende que um ser racional não existe para ser usado como meio por outra vontade, mas sim como fim em si mesmo, e se isto se aplica a um ser racional, então tem de ser válido para todos os seres racionais, pois cada um deles se concebe igualmente como um fim, e não como um meio. Quando o ser humano segue este dever imposto pela sua razão prática ou moral existe virtude. Assim, a virtude identifica-se com a moralidade, com o cumprimento da lei moral.

Também nos nossos dias, Bataglia (2010, p.30) defende que a Psicologia da Moralidade é uma área que se tem fortalecido no campo académico. Desde o final da década de 1970, que se tem verificado um interesse crescente pela moralidade e pela Educação Moral e os valores. As pesquisas sobre o desenvolvimento moral, fundamentadas em Kohlberg, geraram a elaboração de alguns instrumentos de avaliação do juízo moral e da competência moral.

Para Singer (2008, p.26) “um juízo ético sem importância prática tem de padecer também de um defeito teórico, já que a única finalidade dos juízos éticos é orientar a prática”. Na sua opinião, desde a antiguidade, com Moisés e a sua “Regra de Ouro”: *amar o nosso semelhante como a nós mesmos*, passando pelos estóicos, Kant, utilitaristas, Sartre, Habermas, todos aceitam a ideia de que a ética é universal. Todos aceitam que um princípio ético não pode ser justificado em relação a qualquer grupo parcial ou local, daí a ética assumir um ponto de vista universal. Para Singer isto não quer dizer que um juízo ético particular tenha de ser universalmente aplicável, porque, às vezes, as circunstâncias alteram os casos. O que é importante é defender a ideia de que ao fazermos juízos éticos vamos para além das nossas preferências pessoais. A ética exige que se passe do eu e do tu para a lei universal, para o juízo universalizável, para uma perspectiva imparcial do espetador ou do observador. Assim toda a nossa preocupação em defendermos os nossos interesses tem de ser estendida, quando penso eticamente, nos interesses dos outros. Na sua opinião cada um de nós deveria perguntar a si próprio: “Que lugar tem a ética na nossa vida? Que tipo de vida admiro verdadeiramente? Que

tipo de vida espero vir a passar em revista quando for mais velho?” (Singer, 2008, p.256). Para fazermos as escolhas decisivas consideradas adequadas, temos de ter consciência das ramificações éticas, da maneira como vivemos. Só desta maneira podemos tornar ética, mais consciente e mais coerente a vida quotidiana.

A competência de juízo moral é determinante para a origem e controlo dos comportamentos no âmbito da ação privada, político-social, assim como da vida escolar. Ensinar moral, no contexto escolar, é fundamental para a promoção da competência de julgamento ou juízo moral (Plumer, 2007).

1.4 - O juízo moral em Kohlberg

Opondo-se ao relativismo axiológico, a teoria cognitivo-estruturalista de Kohlberg, tal como Kant, defende a existência de tendências universais na moralidade (Biaggio, 2002). Trata-se de uma teoria centrada na defesa de princípios e preocupada com o raciocínio moral que enfatiza o papel da escola e do professor neste processo. A partir de uma série de dilemas morais colocados aos alunos, Kohlberg concluiu que o desenvolvimento moral se faz através de estádios sequenciais e hierarquicamente organizados, uma ideia inspirada na teoria piagetiana. Para Piaget a educação é uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. A criança só pode adquirir as suas estruturas mentais com a contribuição fundamental do meio social educativo. É pela educação que tem garantido o pleno desenvolvimento das suas funções mentais, a aquisição dos conhecimentos e os valores morais que lhe correspondem (Piaget, 1972). Uma educação das funções intelectuais e uma educação da consciência moral implicam que se tenha em conta o pleno desenvolvimento da personalidade humana. A autonomia da pessoa nunca se poderá desenvolver numa atmosfera de autoridade e de opressão intelectual e moral. Antes necessita da experiência vivida e da liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão. Deve ter-se como objetivo descentrar sempre a criança e fazê-la abandonar as suas atitudes subjetivas ou egocêntricas levando-a a aderir à reciprocidade. Piaget (1976) considera o conhecimento mais um processo do que um estado.

Kohlberg utilizou o termo “competência moral”, tendo como premissa que a moralidade não pode ser entendida somente como um conjunto de ideias ou ações, mas que pressupõe uma componente de competência para ser aplicada em situações reais. Para o autor a competência moral é “ a capacidade de tomar decisões e fazer juízos e agir de acordo com tais” (1964, p.425). Assim a competência moral associa dois aspetos fundamentais: o cognitivo e afetivo. Estes aspetos, componentes da moralidade, já tinham sido defendidos por Piaget que acreditava que o cognitivo e afetivo são aspetos distintos, mas inseparáveis no que diz respeito ao comportamento moral. Na opinião Piaget, (1978, p.14). “A vida afetiva e a vida cognitiva são,

portanto, inseparáveis, embora distintas”. É por esse motivo que não é possível pensar, mesmo em matemáticas puras, sem experimentar alguns sentimentos e, inversamente, não existem fenómenos afetivos sem um mínimo de compreensão ou de discriminação. Melhor ainda, a própria inteligência não consiste numa categoria isolada e descontínua do processo cognitivo. O desenvolvimento intelectual da criança é um processo temporal por excelência (Piaget, 1977). Todo o desenvolvimento supõe uma duração. No desenvolvimento intelectual da criança intervêm dois aspetos: o psicossocial que compreende tudo o que a criança recebe do exterior e aprende por transmissão familiar, escolar e educativa e o aspeto psicológico, a própria inteligência que diz respeito ao que a criança aprende por si própria, o que se lhe não ensinou e que ela tem de descobrir sozinha. É esta ideia que nos leva à teoria dos estádios do desenvolvimento. Este faz-se por degraus sucessivos, por estádios sucessivos, condicionais e universais.

Freitas (2002) numa análise sobre o pensamento piagetiano, defende que as suas reflexões sobre a moralidade são inseparáveis do seu projeto epistemológico. Sustenta que, em Piaget, existe uma relação entre o desenvolvimento intelectual e a afetividade aduzindo que o aparecimento dos sentimentos morais advém de um processo mais amplo: o desenvolvimento da afetividade. Diante deste contexto, Piaget (1994, p.23) defende que “a moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p.23). As regras morais que a criança aprende a respeitar são transmitidas pelos adultos, através da sucessão ininterruptas das gerações adultas anteriores. Antes de interagir com seus pares, a criança é influenciada por seus pais. Desde o nascimento é submetida a múltiplas regras disciplinares e mesmo antes de falar toma consciência de que possui certas obrigações. A moral é passível de ser conquistada pela educação, através de ferramentas essenciais que são os jogos coletivos, apoiados em regras, o que perspetiva a aquisição das regras como decorrendo de um trabalho cooperativo e dialógico.

No quadro piagetiano a evolução do ser humano ocorre, invariavelmente, por uma etapa genética denominada anomia e que dura do nascimento até os cinco ou seis anos de idade. Nessa fase, as crianças não seguem regras coletivas, interessam-se pela brincadeira e é, por isso, relevante que a educação moral seja praticada desde o nascimento. A fase da heteronomia da criança, é marcada por um grande interesse em participar em atividades coletivas como os jogos grupais envolvendo regras. Nesta fase, as regras de um jogo são imaginadas como algo “sagrado”, intocável e imutável e qualquer modificação imposta é vista como desonesta. Durante esta mesma fase da vida, a criança desenvolve um sentimento a que Piaget denominou de realismo moral o qual conduz a um estágio superior - a autonomia.

De forma progressiva, o realismo moral é superado e a criança passa a decidir por si própria, compreendendo e analisando as regras numa perspetiva de validade universal. O desenvolvimento da moralidade caminha na direção da construção de estádios de autonomia,

quando o sujeito compreende que a fonte das regras está em si próprio, na sua capacidade como legislador das regras.

Piaget aborda o desenvolvimento moral do ponto de vista da mudança na cognição e preocupa-se em descobrir de que forma as experiências sociais propiciam a base para uma ampliação da perspectiva a respeito da autoridade e da justiça social (Piaget, 1973). Assim, influenciado por Piaget, Kant e Rawls, Kohlberg vai valorizar o conflito cognitivo como o processo através do qual se procede à maturação em direção a estádios mais elevados. A forma como o comportamento sugerido é justificado define o nível de desenvolvimento moral do aluno. Cada estágio deve ser: qualitativamente diferente do anterior, representar um sistema de organização mental novo, ocorrer de acordo com uma sequência invariante e estar relacionado com a idade dentro de limites gerais.

Segundo Kohlberg (1981) o raciocínio moral organiza-se a partir de três níveis, comportando cada nível dois estádios.

No nível pré-convencional (aproximadamente até aos nove anos) as regras e as expectativas sociais são exteriores ao eu: No estágio I (heteronomia) há a obediência por medo e castigo. O aluno procura não infringir as regras e obedece cegamente, não tendo ainda o sentido da moralidade. O comportamento é controlado pelo medo e castigo, a única perspectiva correta é a da autoridade.

No estado II (individualismo, egoísmo ingénuo) há uma orientação calculista, respeitando as regras pelo interesse imediato ou para ser correspondido pelo outro. Tudo se orienta com os interesses individuais. Neste nível não há ainda a interiorização de princípios morais. Um ato é julgado bom pelas suas consequências e não pelas suas intenções. É uma fase pré-moral.

No nível convencional (maioria dos adolescentes e adultos), o eu identifica-se com as regras e expectativas dos outros, especialmente da autoridade: No estágio III (conformismo) o aluno age como “bom menino” procurando a aprovação social, conformando-se com as expectativas e relações interpessoais, hierarquizando-as a partir de terceiros. No estágio IV (sistema social e consciência) o aluno orienta-se para a manutenção da autoridade, da lei, da ordem, e do progresso social, hierarquizando as perspectivas conforme o ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial, institucional e legal. Cumpre os deveres e faz o bem como contributo social e de acordo com as leis vigentes.

No nível pós-convencional (minoria de pessoas, normalmente após a idade dos vinte anos) o eu já se diferenciou das regras e expectativas dos outros e define os seus valores em termos de princípios: No estágio V (contrato social, direitos individuais) o sujeito orienta-se para o contrato social, para o relativismo da lei e para o maior bem para todos. Os direitos e os deveres dizem respeito aos diversos grupos e os princípios assumem uma forma escrita.

No estágio VI (princípios éticos universais) há a orientação para as regras universais e generalizáveis embora não assumam uma forma escrita. As leis particulares só são válidas quando assentam em regras como a justiça, direitos humanos, democracia, cidadania. Este nível é considerado o mais alto no desenvolvimento moral porque enfatiza os valores universais. Infelizmente só uma escassa percentagem de adultos o atinge. Estes estágios morais são, segundo Kohlberg, estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral, por isso não interessa tanto as escolhas perante um dilema mas sim o tipo de raciocínio aduzido. Por exemplo, no dilema de Heinz uma resposta típica nos estágios I ou II diria que ele deveria roubar o medicamento porque o farmacêutico era um ladrão ou simplesmente porque Heinz necessitava dele. No estágio III ou IV afirmaria que ele não deveria assaltar a loja pois roubar não é decente e a lei deve ser sempre obedecida. Uma resposta no estágio V ou VI pesaria o conhecimento de Heinz em função de princípios universais. No estágio VI, um princípio moral, o Imperativo Kantiano seria a regra de Ouro: “age somente como gostarias que todas as pessoas agissem na mesma situação.”

Esta teoria tem várias implicações pedagógicas no contexto educativo. Os educadores enquanto modelos de identificação devem levar os alunos a exercitarem-se em juízos de valor, a serem “justos” e a tomarem decisões sensatas. Dentro da sala de aula, Kohlberg (1973) propõe discussões dilemáticas, criando dissonância cognitiva através da apresentação de casos, mas aconselha a não se doutrinar os alunos. Defende uma correlação entre a maturidade cognitiva e a maturidade moral. A escola enquanto ambiente educativo tem um papel decisivo neste processo. Os dilemas apresentados podem ser hipotéticos (Heinz e o medicamento) ou reais, estes são mais eficazes e devem ocorrer na interação entre pares. O professor deve ser um facilitador na reflexão e na deliberação. A escola, é por isso um espaço dialógico onde se supera a violência e a indisciplina. Não se aprende pelas palavras que repercutem exteriormente, mas sim pela verdade que ensina interiormente. O professor deve proporcionar condições para que a discussão em grupo se processe com respeito, ajudar a clarificar o problema, encorajar os alunos e estimular o pensamento. Devem ser usados programas onde os dilemas sejam controversos, em turmas heterogêneas através do diálogo socrático. As escolas devem centrar-se em novas estratégias, sistemáticas e duradouras ao longo do tempo. A paciência é fundamental para que a mudança desenvolvimental ocorra. Nos dilemas morais não há respostas certas nem erradas, não se pode fazer julgamentos, nem criar expectativas. A escola deve ser “uma comunidade justa” e a sala de aula um lugar privilegiado de educação moral. Assim, no campo moral, Kohlberg continuará a ser uma referência. A sua teoria é uma porta aberta de esperança para uma escola mais democrática, cívica e universal.

Segundo Kohlberg à medida que os indivíduos progridem na sua competência moral, verifica-se que também aumenta o número de juízos de responsabilidade consistentes com o juízo moral. Entende-se, de um modo geral, por cognição moral qualquer informação ou

declaração verbal de conteúdo moral. Segundo Carita (2010) a qualidade moral de uma ação deriva do raciocínio moral que lhe é subjacente: para ser moral, uma ação tem de ser, em primeiro lugar, subjetivamente moral.

No programa kohlberguiano, na opinião de Apel (2007) a teoria da evolução da competência de juízo moral não é somente uma reconstrução compreensiva-valorizadora de reivindicações de verdade, mas sobretudo uma reconstrução de reivindicações de verdades moralmente relevantes.

1.5 - Escola e Competências

O conceito de competência é, vulgarmente, percebido como um saber ou fazer qualquer coisa bem. A competência é um sistema que se renova constantemente e implica uma mobilização adequada de elementos interligados, que podem ser conhecimentos, habilidades e atitudes. Por conseguinte, o sistema educacional deve contribuir para a mobilização dos saberes, visando a construção das competências individuais. Perante o exposto, verificamos que é importante a estruturação de uma educação que privilegie a competência em informação – *information literacy education* - (Dudzia, 2005). Num mundo em constante mudança e numa sociedade fortemente competitiva, a escola encara os grandes desafios que se lhe colocam essencialmente ao nível de dotar os jovens de competências que lhes permitam obter uma formação consistente no domínio das várias literacias (Mateus, 2009). A emergente Sociedade da Informação, com todas as suas problemáticas, defende a utilização ponderada das novas ferramentas. A nossa sociedade é, na opinião de Fonseca (2007) cada vez mais uma sociedade globalizada ou aldeia global. Os Estados abandonam gradativamente as suas barreiras tarifárias e fronteiras, e, por conseguinte, as fontes de informação também se uniformizam devido ao alcance mundial e à crescente popularização dos *mass media*.

Com a mudança de paradigma social houve necessidade da escola se adaptar, surgindo, assim, um novo paradigma educacional. Passou-se do paradigma racional para o paradigma humanista. Pretende-se um ensino mais centrado no aluno, uma aposta na formação integral do indivíduo e um maior investimento no sujeito, enquanto pessoa ativa e criativa capaz de desenvolver e de produzir conhecimento.

A toda esta mudança vem associar-se o paradigma tecnológico e o conseqüente advento da Internet que veio permitir o acesso a uma vastíssima gama e quantidade de informação que nos conduziu à chamada sociedade do conhecimento. Dela emergiu uma nova economia ligada à informação. Foi em torno desta nova economia que os países se organizaram e provocaram grandes mudanças no conjunto financeiro e empresarial. Numa comunidade dominada pelo livre acesso à informação, os cursos têm de refletir a necessidade de ensinar os alunos a lidar com

esta realidade, isto é, a aprender a pesquisar, selecionar, tratar e utilizar a informação. Em suma, aprender a aprender e aprender a fazer.

O papel do professor, neste campo, deve ser o de facilitador, coadjuvante no processo. O aluno é que deve estar ativo, experimentar, estabelecendo o ritmo do seu processo de aprendizagem. Exige-se um processo de busca e uso da informação com a finalidade de construir habilidades, conhecimentos e valores. A base da cultura da informação é a sua democratização, permitindo o acesso livre a diferentes tipologias documentais. A investigação pela transparência, com responsabilidade social deve ser a meta.

Para Steiner (2005, p.114) “ O professor é apenas o húmus da terra. Quando ensino, lanço as sementes da vida. Espero para ver quem as apanha. Aqueles que as apanham, aqueles que lhes dão uso, são os que sobrevivem”. Defende que nenhuma iniciativa humana está totalmente livre de valores. A necessidade de transmitir conhecimentos e competências são constantes na natureza humana. Mestres e discípulos, ensino e aprendizagem deverão continuar a existir enquanto existirem sociedades. Perante a questão: As lições dos Mestres deverão sobreviver aos ataques? O autor afirma que sim porque “a sede de conhecimento, a necessidade profunda de compreender estão inscritas no que de melhor têm os homens e as mulheres” (Steiner, 2005, p.148). Esta é também a vocação do professor, ter como tarefa despertar sonhos além dos seus,” induzir um amor por aquilo que ama, fazer do presente o futuro. A família dos antigos alunos é como a ramificação, a folhagem de um tronco que envelhece” (Steiner, 2005, p.148). Uma sociedade, como a do lucro desenfreado, que não honre os seus professores, é, na sua opinião, uma sociedade defeituosa.

Por conseguinte, a aquisição de competências transversais ligadas aos conhecimentos específicos pressupõe que o aluno os integre no seu próprio processo de aprendizagem. Deve saber gerir a informação e convertê-la em conhecimento. Este exercício deve experimentá-lo de forma autónoma e em grupo fomentando a criação de espaços de conhecimento.

Há também a necessidade dos alunos ganharem competências específicas que os capacite para o exercício profissional e prepará-los como cidadãos (Prado, 2010). Assim, cada vez mais se defende um ensino por competências. Esta abordagem considera que os conhecimentos devem ser vistos como ferramentas para serem mobilizados conforme as necessidades, a fim de que se possa resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele.

1.6 - Competências Informacionais

Convivemos num mundo globalizado em que cada vez mais se afirmam as diferenças e a multiculturalidade. O mundo é hoje um palco imenso, em permanente comunicação, porque o que se passa num ponto do globo é de imediato conhecido por todos. Já não é possível olhar e

agir apenas no local onde se vive porque o reflexo e a interação entre os povos são inevitáveis e muito rápidos.

Para Morin (1981) o planeta Terra tornou-se a laranja azul que podemos contemplar em qualquer momento mas que começa a estar envolvido em nuvens. Sofremos simultaneamente de subinformação e de sobreinformação, de falta e de excesso. A informação dispõe de uma energia potencial que pode ser imensa tanto para a ação como para o pensamento. No livro *Máquina de Visão*, Virilio (1994) vê as sociedades avançadas como sociedades que não são só dominadas pelos *media*, mas, fundamentalmente, por imagens que circulam livremente e que não possuem nenhuma relação real com o sistema socioeconómico. Nas relações humanas as identidades são marcadas pelas incertezas. Os laços são ditados por uma diversão onde o jogador deve conquistar o maior número possível de admiradores, mas com o devido cuidado para manter uma distância que não permita criar laços sólidos. Segundo Lopes (2008) Hans Jonas defende que o novo saber é depositado nos bancos de dados e usado de acordo com os meios e o poder. Há um verdadeiro despojamento cognitivo, não só entre os cidadãos, mas também entre os cientistas, eles próprios hiperespecializados sem dominarem todo o saber produzido. É, por isso, urgente a presença de um sujeito consciente para que haja responsabilidade e o imperativo tecnológico não possa eliminar a consciência, o sujeito, a liberdade, em benefício de um determinismo. Neste contexto, para Jeremy (2000) a hiperespecialização das ciências mutila e desloca a noção de homem. A riqueza não pode residir exclusivamente no capital físico mas também na imaginação e na criatividade humanas. Neste paradigma as nossas interações são estritamente comerciais: compramos o tempo dos outros, o seu afeto, o seu cuidado, a sua simpatia, a sua atenção. Negociamos a diversão, a informação cultural, até a elegância; de modo que a vida, é, assim, cada vez mais mercantilizada. Defende que “os jovens da nova geração dirigem os negócios no mundo do comércio eletrónico e no ciberespaço e adaptam-se com muita facilidade aos múltiplos mundos que representam a economia cultural” (Jeremy, 2000, p.23). Como consequência, vários psicólogos e sociólogos presenciam nos jovens, desta geração, uma mudança no desenvolvimento cognitivo. Um número pequeno de jovens que se designam de *geração ponto.com*, que cresceram diante dos ecrãs, que passam o seu tempo em *chats*, está a desenvolver o que os especialistas designam de síndrome de “personalidade múltipla”, disposições de consciência fragmentadas em determinados períodos de tempo.

Nesta nova delimitação está a morrer a ideologia, a ética e a moral. Definem as relações de intimidade e os laços sociais, fazendo crescer continuamente o isolamento, a solidão o desencanto. Hoje o sentir é anónimo e impessoal. Devemos reivindicar um sentir interior, singular e subjetivo. É necessária uma verdadeira revolução copernicana: o homem no centro com as suas dúvidas, as suas angústias, o homem que sente e pensa e não o homem robotizado.

É necessário na opinião de Apel (2007, p.159) “um espírito de responsabilidade que seja uma exigência fundamental para uma ética do discurso, responsabilizando a humanidade pelas suas ações coletivas.” Exige-se o imperativo da dignidade do ser humano como um imperativo social que permitirá o progresso para a realização da humanidade.

As informações deveriam, ser capazes de “nos enriquecer, de nos transformar, de nos converter, simplesmente por nos permitir ver o que nos era invisível, saber o que ignorávamos e admitir o que nos parecia incrível” (Morin, 1981, p.32).

A aparição e o desenvolvimento dos *media* propagou sobre o planeta uma rede de informações que aumentou extraordinariamente as possibilidades de conhecimento do mundo e do seu futuro. A competência informacional é, assim, o desenvolvimento das habilidades na procura da informação ao longo da vida.

Os cibernautas, ao usarem a informação, podem formar redes sociais e participar numa nova dinâmica cultural, na qual há troca de saberes e o sentimento de pertença instituído no grupo. A rede passa a ser um espaço globalmente partilhado, no qual é possível manter vínculos nunca antes imaginados. “Esta comunicação multidirecional e mediatizada, possibilita ao sujeito que navega na rede, que escolha participar ou não, a qualquer hora, conforme o seu livre arbítrio” (Roesler, 2008, p.16).

O uso da informática na educação através de *softwares* educativos é uma das áreas que ganhou mais terreno ultimamente. Isto deve-se principalmente à possibilidade de criação de ambientes de ensino e aprendizagem individualizados (Passerino, 2010). Segundo Dias (2005) esta problemática é cada vez mais atual e constitui um desafio na contemporaneidade devido à expansão descontrolada de informação. Há a emergência de um novo modelo de sociedade em que o conhecimento poderá aparecer, não como um conjunto de informações díspares mas, sim, no quadro de uma verdadeira conceção epistemológica que a sustente. Na sociedade atual, deve existir uma relação intrínseca entre a Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Estas devem ser vistas como algo estruturante e não como mais um aditivo nesta sociedade em constantes mutações. É evidente que com a introdução das novas tecnologias há uma revolução permanente e construtiva na escola dos nossos dias. As novas gerações de alunos nasceram com uma apetência incrível para o uso destas ferramentas que até se designam de *nativos digitais* por se considerar que são fruto da geração dos ecrãs e fazendo, muitas vezes, aprendizagens de forma autónoma. São os condutores fundamentais numa escola democrática que quer valorizar, de modo incomensurável, as competências. É, pois, fundamental a capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. As competências mobilizam conhecimentos dos quais grande parte é e continuará a ser ferramentas fundamentais na organização e planificação da informação (Miranda, 2004; Perrenoud, 2000). A expressão *information literacy*, surgiu segundo Dudziak (2003) pela primeira vez na literatura em 1974 num relatório intitulado *The information service*

environment relationships and priorities, da autoria do bibliotecário americano Paul Zurkowski. Belluzzo (2004) complementa que a *information literacy* ou competência informacional está ligada à aprendizagem e à capacidade de desenvolver significados a partir da informação. *Information literacy* é um termo original do inglês, que pode ser traduzido como: alfabetização tecnológica, alfabetização informacional, competência informacional, literacia.

A competência informacional, é um conjunto de habilidades necessárias para interagir com a informação seja no âmbito académico seja no âmbito laboral. A competência informacional pode ser avaliada em três contextos distintos conforme a evolução de seu conceito: “conceção da informação (com ênfase na tecnologia da informação), conceção cognitiva (com ênfase nos processos cognitivos) e conceção da inteligência (com ênfase na aprendizagem)” (Duziak, 2003, p.30).

A competência informacional é vista como solução para saber lidar com o excesso de informação, porque possibilita que as pessoas tenham habilidade para a identificar, pesquisar com eficiência, analisá-la e avaliá-la.

Ser competente em informação melhora a qualidade de vida, já que as pessoas tomam decisões baseadas em informações coerentes quando, por exemplo, compram uma casa, contratam empregados, fazem investimentos, executam tarefas no ambiente de trabalho, votam nos seus representantes. Assim a competência informacional é, por isso, a base de organizações e de uma sólida democracia.

Na perspectiva de Lecardelli (2006) o campo da competência informacional ainda necessita de estudos e pesquisas científicas, estudos mais elaborados com bases em pesquisas de ordem prática. Este autor sustenta que as publicações sobre o tema ainda são insuficientes e recomenda a existência de estudos mais aprofundados.

Também em Portugal, com base num estudo de caso, Cordeiro (2011) concluiu que os alunos detêm a destreza tecnológica, mas carecem das competências necessárias para passar da informação ao conhecimento. A competência de seleccionar, interpretar e usar a informação certa para cada circunstância, no tempo adequado e com objetivos definidos de acordo com os interesses do utilizador é o grande desafio da sociedade de informação, que exige, assim, novos conhecimentos e novas práticas e obriga a um esforço de aprendizagem permanente e reflexiva, a chamada *aprendizagem ao longo da vida*. O estado ainda incipiente no desenvolvimento das competências de literacia de informação é demonstrado também num estudo recente (Silva, 2010) em que se anota que os nossos alunos (*nativos digitais*) “manifestam uma confrangedora incompetência ao nível da pesquisa, seleção, tratamento e transformação da informação que seleccionam” (Mendonça, 2010, p.31).

Os resultados destes estudos revelam que as práticas dos alunos na pesquisa, gestão e uso ético da informação na realização dos seus trabalhos académicos, ainda se encontram aquém

do desejável, embora na sua autoavaliação, a maioria considere possuir excelentes ou boas competências para efetuar uma pesquisa.

A literacia da informação enquanto literacia funcional na Sociedade da Informação é, pois, decisiva para a realização de cada cidadão para a sua perfeita integração social. Este desenvolvimento habilita os indivíduos para o acesso, seleção, gestão e avaliação da informação necessária à vida profissional, social ou pessoal (Tomé, 2008). Como refere Duziak (2001) a aprendizagem ao longo da vida, da qual a literacia da informação é a base, possibilita aos alunos assumirem a aprendizagem como um *continuum* nas suas vidas, interiorizando valores que promovem o uso da informação para a criação de significado. A questão do plágio é, neste contexto, um assunto de grande importância. Os alunos apoderam-se da informação, demonstrando, muitas vezes, ausência de pensamento crítico “desrespeitando os direitos de autor, sem consciência ou preocupação ética, frequentemente sem avaliarem sequer a informação retirada” (Duziak, 2001, p.14). O estudante com bom nível de literacia da informação esclarece e articula a necessidade de informação e define o conjunto de ações a desenvolver para a sua obtenção, compreendendo e levando em consideração as questões económicas, éticas e legais relativas ao uso da informação. Um estudo realizado por Pacheco (2007) permite considerar que as competências relacionadas com a localização e obtenção da informação apresentam menos fragilidades do que as competências relacionadas com a avaliação e o uso da informação.

O autor conclui que os alunos não estão a fazer uma utilização plena dos recursos eletrónicos de que dispõem, designadamente das bases de dados de referências. Demonstram capacidades de localização, identificação e pesquisa de informação, mas apresentam falhas na identificação de grande variedade de tipos e formatos de potenciais fontes informativas. Reconhece ainda que as estratégias de pesquisa devem ser aperfeiçoadas, sendo desejável incidir sobre a pesquisa na internet e as formas de a tornar mais segura, profícua e credível. Aconselha, também, a implementação de um questionário semelhante aos alunos dos vários cursos com vista a determinar se a situação é idêntica. Ensinar literacia da informação, neste contexto, é contribuir para dar à BE um papel mais relevante enquanto agente de suporte de qualidade do ensino, ajudando a melhorar as competências em informação dos alunos. Pelo exposto, é importante considerar o que reflete o Manifesto da Unesco (1999) sobre a importância da BE no sentido de que esta é essencial para a aquisição de todas as competências que vão da leitura à escrita, à educação e informação em geral

Os alunos devem desenvolver competências em informação que lhes permitam a progressão e a continuidade da aprendizagem, bem como a integração na Sociedade da Informação a que pertencem.

Castells (2007) reconhece que a primeira grande revolução técnica inicial do mundo moderno foi a revolução industrial do século XVIII, despertada pela invenção da máquina a

vapor. Em harmonia com as alterações económicas produzidas pelas novas tecnologias de comunicação, a actual sociedade de informação tem vindo a proporcionar mutações de grande extensão nas formas de trabalho, proporcionando um acréscimo de emprego em serviços especializados. “A economia informacional é global. Uma economia global é uma nova realidade histórica diferente de uma economia mundial” (Castells, 2007, p.123).

Na Era da Informação as funções e os processos organizam-se em torno de redes. Só uma ação que promova a aquisição de cidadania digital contribuirá para uma sociedade de inclusão social. Defender o acesso à informação na sociedade atual significa a preocupação com valores fundamentais e universais que estão esquecidos numa sociedade tão racionalizada. Deste modo, não poderá haver sociedade da Informação sem uma cultura informacional. Isso exige que o indivíduo seja obrigado a um esforço de adaptação para construir a sua própria qualificação, daí que a sociedade de futuro seja uma sociedade cognitiva. Será a partir do “laço cognitivo” que se estruturarão cada vez mais as sociedades através da educação e da formação (Reis, 2005). A linguagem digital, ainda que coabitando com as linguagens escrita e oral, traz consigo exigências cognitivas distintas, já que imprime também uma dinâmica diferente. Estas transformações são importantes para o advento de novas formas de divulgação cultural e social. A Internet está a mudar a cultura e a as relações sociais na sociedade contemporânea.

Para Jeremy Rifkin (2000) nesta nova era os mercados vão deixando lugar para as redes, para a economia rede. O capital intelectual é a força motriz da nova era. Na nova economia as imagens, os conceitos e as ideias são os novos artigos. Nas culturas digitais afirma-se cada vez mais uma relação intrínseca entre informação e entretenimento. O fundamental é abandonado valorizando-se a superficial e estereotipada cultura mosaico, tal como é representada pelo meio televisivo. A escola não pode alhear-se desta sociedade emergente. Teoricamente segundo Silva (2008) desenvolvemos dois paradigmas: o educacional e o informacional. O paradigma educacional reúne várias correntes teóricas: cultural, sociocognitiva (construtivista), tecnológica e social. O paradigma informacional baseia-se na literatura de diversos autores, entre eles, devemos salientar o contributo de Manuel Castells. A escola do século XXI situa-se numa sociedade que se confronta com mudanças radicais, provocadas pelo poder das TIC. A informação, o conhecimento e a comunicação são os elementos que alteram a sociedade moderna, fabril, industrial e analógica, despertando outro tipo de sociedade centrada nas mudanças, nas mutabilidades económicas, científicas, educativas e culturais. A informação e o conhecimento estão distantes das metodologias tradicionais, das metodologias baseadas no manual escolar e da omnisapiência do professor.

Viver numa sociedade mediática exige que se tenham competências para compreender os meios e saber fazer escolhas criteriosas acerca do seu consumo. A literacia mediática deverá começar a desenvolver-se, bem cedo, no seio da família. É indispensável uma intervenção muito atenta e continuada por parte dos pais, uma vez que recai sobre eles a considerável

responsabilidade de proporcionarem aos seus educandos, em fases críticas, o ambiente apropriado ao seu desenvolvimento (Reis, 2008).

A sociedade do século XXI deve exigir uma nova escola, onde coexistam o novo Sujeito (os agentes escolares) e os recursos educativos modernos como a BE, a informação com novas competências, para uma escola aberta à sociedade, onde o aluno desempenhe o lugar central.

Com o novo paradigma, a sociedade apresenta mudanças estruturais a vários níveis: económico, político social e cultural. Aconteceram mudanças no quotidiano que alteraram profundamente os modos de sentir e de ser da racionalidade humana (Reis, 2008). Neste sentido, o acelerado desenvolvimento de tecnologias (televisão, computador, telemática) atinge dimensões da existência que provocam mudanças importantes no próprio modo de estar do homem no mundo. Devemos ter sempre presente que “a escola deve surgir como meio facilitador de amadurecimento e integração do que se aprendeu, e não ater-se principalmente numa exigência mecanicista de forma superficial” (Sampaio, 2006, p.271). O primeiro aspeto a observar nas aulas é a qualidade humana seguida da preocupação de que as matérias dadas se transformem em conhecimento integrado.

A inclusão digital deve anunciar um juízo profundamente humanista. Sabemos que o mundo contemporâneo, ao sofrer transformações permanentes, possibilita a deterioração das relações humanas, por conseguinte, é urgente a afirmação de certos valores adormecidos através do desenvolvimento tecnológico (Silva, 2005).

1.6.1 -A liberdade intelectual

A Internet tornou-se num modo de comunicação sem antecedentes na história da humanidade e, por conseguinte, num vigoroso instrumento de controlo e manipulação da informação de governos e grupos económicos de toda a espécie, especialmente daqueles ligados à comunicação social e às indústrias culturais (Mangas, 2010). Segundo o Código de Ética (1999) os profissionais de informação devem facilitar o acesso aos utilizadores de todo o género de informações publicadas sob qualquer suporte; não permitir interferências exteriores, que possam impedir ou dificultar o acesso à informação disponível nos seus serviços e as suas opiniões pessoais não devem interferir na liberdade de acesso à informação

Também a IFLA (1999) defende e promove a liberdade intelectual, presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem, das Nações Unidas. A IFLA sustenta que os seres humanos têm o direito fundamental de aceder às expressões do conhecimento, do pensamento criativo, da atividade intelectual, de expressar as suas opiniões publicamente bem como a defesa da liberdade intelectual como responsabilidade fundamental dos profissionais da

informação. A Associação referida orienta o livre acesso da informação e da liberdade de expressão reconhecendo o direito à privacidade dos utilizadores das bibliotecas.

A liberdade de expressão aparece pela primeira vez homologada politicamente como um direito fundamental com a Revolução Francesa de 1789. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (2011) é um documento político fundamental do mundo moderno. Proclama as liberdades e os direitos do ser humano a partir de um princípio básico e revolucionário: todos os homens nascem e são livres e iguais em direitos.

No seu artigo 11.º afirma: “A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei.”

Também, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, outro texto fundamental para a compreensão e importância da liberdade de expressão defende, no seu artigo 19.º que: “Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.”

Em Portugal, com a queda da ditadura em 1974, a Constituição da República Portuguesa de 1976 veio aclamar a liberdade de expressão como um direito fundamental no artigo 37.º: “Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados, sem impedimentos nem discriminações. O exercício destes direitos não pode ser impedido ou limitado por qualquer tipo ou forma de censura” (2005).

Só deste modo há a garantia do acesso dos jovens à informação e a uma educação para uma cidadania plena, como seres participantes, responsáveis e autónomos.

1.6.2 - Os direitos de autor

A proteção dos direitos tornou-se universal através das várias Convenções. Hoje há cada vez mais, um reforço significativo das regras da proteção da propriedade intelectual. Para Borges (2008) a nova economia, transformada pelo conhecimento e pelas redes digitais de informação à escala global, colocou a questão relativa à propriedade intelectual. A ética é, por conseguinte, um apoio fundamental para nos situarmos na sociedade atual, onde a informação e ação são os motores de desenvolvimento (Murray, 2007).

Historicamente a Revolução francesa deu, segundo Gandelman (1997) primazia ao autor sobre a obra, valorizando também os aspetos morais e a integridade da obra. Ora, “a dramática e dinâmica explosão tecnológica dos meios de comunicação do mundo moderno criou a necessidade de se proteger o direito autoral em todos os territórios do planeta” (Gandelman,

1997, p. 33). Tal facto deu origem aos tratados internacionais: Convenção de Berna, Convenção Universal, Convenção de Roma e Convenção de Genebra.

Há, segundo o autor citado, dois aspetos a considerar no direito autoral: o moral que garante ao criador o controlo à referência do seu nome na divulgação da sua obra e o respeito à sua integridade; e o patrimonial que regula as relações jurídicas da utilização económica das obras intelectuais. Daí que se chame “vulgarmente pirataria à actividade de copiar ou reproduzir, bem como utilizar indevidamente, livros ou outros impressos em geral, gravações de sons/imagens, software de computadores” (Gandelman, 1997, pp.69-70). O livre acesso de qualquer um dos conteúdos protegidos disponíveis em rede deve evitar-se através de técnicas restritivas.

A propriedade intelectual, pelas suas características eminentemente imateriais, vem sofrendo um grande desafio na Internet. “O ciberespaço modifica certos conceitos de propriedade, principalmente o da propriedade intelectual, atingindo também princípios éticos e morais, o que está a dar origem a uma nova cultura baseada na liberdade de informação” (Gandelman, 1997, p.159). O trabalho de autor sofreu modificação na sua conceção ao longo do tempo. Nos tempos atuais, segundo Silva (2008) é uma questão relevante, uma vez que a informação e os textos se encontram cada vez mais à mão, como um convite ao sujeito para afundar-se nos enredos hipertextuais, para o exercício e a difusão da escrita ou para ajustar como seu um excerto, um parágrafo ou mesmo todo um texto, mediante cópia não autorizada. O descomunal desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, nos últimos anos, agitou as regras em que as obras intelectuais podem ser criadas, difundidas e utilizadas.

Silva (2008) coloca uma questão relevante interrogando-se o que é um autor e como se forma um autor num contexto de uma sociedade em que a tecnologia digital transforma a linguagem num elo virtual entre o homem e o mundo. A informação e os textos, nos tempos atuais, encontram-se, cada vez mais perto, surgem como um apelo ao sujeito de poder mergulhar nestes labirintos, sem qualquer autorização de uma maneira rápida e fácil. “Com tantos caminhos fáceis e tendo como aliado os conteúdos *online*, fica difícil não plagiar com tantas oportunidades” (Silva, 2008, p.358). O plágio é, segundo a autora, uma apropriação da linguagem e das ideias do outro caracterizando violação da propriedade intelectual. Segundo o grande dicionário da língua portuguesa (1990) a palavra plágio deriva do grego *plágios* e do latim *plagiu* e significa apropriação ou cópia do trabalho alheio (literário ou científico) sem indicação da verdadeira origem. O plágio representa pois uma apropriação ou expropriação de direitos intelectuais. A utilização do texto de um outro autor e a apresentação desse texto como sendo de cunho próprio caracterizam um plágio, é considerada violação grave à propriedade intelectual e aos direitos autorais, além de agredir frontalmente a ética e ofender a moral escolar (Fonseca, 2004).

A prática de plagiar com a internet tornou-se uma possibilidade aberta e ilimitada. O fato é que a prática, a economia e a velocidade que os textos digitais oferecem têm contribuído para potencializar essa ação quando ao aluno é solicitado construir textos como resumo, resenha ou artigos. Os alunos revelam um atuar impulsivo, sem a necessária sistematização fundamentada em termos éticos, estéticos e técnicos.

A nível internacional, procurou-se legislar sobre este domínio, tendo sido publicadas as primeiras leis no séc. XVIII, na Inglaterra e França (Dias, 2011). Com o tempo, novas legislações foram surgindo e verificou-se a urgência de reconciliar as várias posições existentes. Assim, aprovou-se a Convenção de Berna que incide sobre a proteção das obras literárias e artísticas e que é vista como um dos atos internacionais com maior relevância no século XIX. Esta Convenção foi muito importante porque institui as traves mestras do direito de autor e porque serviu de apoio para futuras legislações nesta área. O texto desta Convenção aponta para algumas exceções ou limitações, salvaguardando a possibilidade de regulação por parte dos países. No art.º 10.º, n.º 1 da Convenção lê-se: "São lícitas as citações tiradas de uma obra já licitamente tornada acessível ao público, na condição de serem conformes aos bons costumes e na medida justificada para o fim atingir..." (1971. No art.º 10.º do Tratado levantou-se a possibilidade de os países intervenientes poderem prever, nas suas legislações nacionais, limitações ou exceções aos direitos concedidos aos autores de obras literárias e artísticas, protegendo a "exploração normal da obra" e algum prejuízo injustificado aos interesses legítimos do autor (1996).

O contexto em que vivemos exige, assim, a formação de um aluno que seja sujeito-autor, crítico, autónomo e interventivo capaz de interpretar e analisar a realidade, desistindo da situação de sujeito acomodado e duplicador de modelos textuais para um sujeito capaz e consciente do seu escrever.

Durante muito tempo a escola privilegiou a transmissão dos conhecimentos obtidos por gerações passadas e habituava o aluno a submeter-se à autoridade do professor. Na atualidade, as informações, principalmente na internet, estão ao alcance de todos, numa relação de comunicação direta e transversal, pelo que se exige a quebra de arquétipos e a mudança da postura pedagógica para uma abertura a outras possibilidades, que conduzam o sujeito à indagação e configuração de novos saberes e conhecimentos.

A forma mais comum de violação dos direitos autorais, como já referimos anteriormente, é o plágio - cópia parcial ou integral da obra alheia com o intuito de roubar-lhe a autoria - é, por isso, que o plágio é considerado também a forma mais prejudicial da violação autoral. Este assunto levanta uma questão de relevo económico para os países mas sobretudo um problema ético. A abertura à globalização intelectual e cultural, a partir da internet, tornou-se um motor para o desmedido número de casos envolvendo o plágio. Como tal, o Código de Ética

(1999) constituído por uma declaração de princípios, deverá ser um marco na prática profissional e nos contextos do exercício da atividade.

Os profissionais de informação em Portugal confirmam a importância e a peculiaridade de cada um dos seus utilizadores e, por isso, respeitam a sua privacidade como um direito. Os profissionais de informação respeitam os dados de carácter pessoal apenas para o fim que foram recolhidos; considerando censurável qualquer pedido de informação cuja intenção seja violar a privacidade de um utilizador.

O Código de Ética tem, fundamentalmente, como objetivos, entre outros: dar aos utilizadores dos serviços de informação portugueses (bibliotecas, arquivos, serviços de informação) a confiança de que os profissionais respeitam os seus direitos; apresentar à sociedade o compromisso que os profissionais de informação assumem os valores éticos que norteiam a sua atividade profissional.

Segundo Ascensão (2001, p.170, p.286) “um grande princípio da nossa sociedade é o da liberdade de informação. A informação é livre, quem quer a toma. Onde ela se encontrar pode ser utilizada como se entender”. Para o autor o momento da alvorada da sociedade da informação pode ser também o momento do declínio de uma liberdade fundamental: a liberdade de expressão. E deixa-nos um alerta, avisando que a lei da criminalidade informática vive hoje em total descoordenação com outras leis, sobretudo as referentes à proteção de dados pessoais e às telecomunicações. As leis, na sua opinião, recortam-se e contradizem-se, sem haver nenhuma norma de coordenação.

Perante estes factos, é indispensável que os jovens tenham consciência cívica e moral sobre este hábito de recolha de informação e da respetiva punição quando as regras forem violadas.

1.6.3 – O comportamento *online*

Para Raleiras (2009) a utilização dos sites de redes sociais tem gerado diferentes apreciações: uns sustentam que este modelo surge como um fragmentar de barreiras físicas e culturais, outros consideram que estamos perante uma aparência nas relações humanas e um desprendimento face ao mundo físico que nos rodeia. A Internet pode ser entendida enquanto espaço de relação de si para si e para os outros, cuja ação advém do facto de dispensar a relação face a face e a presença constante do outro. A preocupação com o público jovem está presente na comunicação social e nos relatórios, guias de aconselhamento e ações de formação sobre segurança, da responsabilidade de diversas instituições, destinadas às crianças e jovens. A Internet é apresentada e tem sido sonhada como um espaço de liberdade não regulado. A Comissão Europeia já interveio neste âmbito, devido às oportunidades económicas para a

indústria europeia que se criam e também porque levanta questões relativas à privacidade e proteção dos menores. De modo a criar comportamentos de prevenção, a Comissão Europeia (2012) criou o *Programa Internet Segura* para que os jovens europeus possam tirar partido das novas tecnologias sem terem de se preocupar com a sua privacidade ou ver conteúdo inapropriado. A estratégia articula-se em torno de quatro «pilares» principais que se reforçam mutuamente: Estimular o surgimento de conteúdos de qualidade em linha para os jovens; Intensificar as atividades de sensibilização e aumentar a autonomia; Criar um ambiente em linha seguro para as crianças; e Combater a exploração e os abusos sexuais de crianças. Propõe um conjunto de ações a desenvolver pela Comissão e os Estados-Membros.

Numa sociedade que queremos marcada por uma ética da autenticidade, temos, quando nos dirigimos à criança, de ser exigentes e honestos nestas práticas. Em particular, a criança e o jovem devem, ser capazes de, precocemente, fazer toda uma gestão de informações.

Hoje os jovens precisam de estar em *rede*, na Internet ou telemóvel, ferramentas que já não dispensam e sem as quais se sentem excluídos. Sobre esta questão tanto as famílias como as escolas têm dispensado muita atenção, reconhecendo-se um aumento de ações, como seminários ou trabalhos escolares, focando sobretudo os riscos associados. Prensky (2001) elevou os mais novos à categoria de *nativos digitais*, ideia que associou a competências inatas de utilização da tecnologia, bem como ao aperfeiçoamento de construções mentais mais adequadas e mais eficazes.

A circunstância de a maioria dos jovens serem hoje consumidores assíduos do uso de meios eletrónicos, antes de saberem ler, traz consequências muito marcantes. Isto vai fazer com que o tempo de interação interpessoal com as pessoas significativas vá diminuindo. Viver numa sociedade mediática exige, naturalmente, que as pessoas tenham competências para compreender os meios, saber usá-los e fazer escolhas criteriosas acerca do seu consumo. É papel da família e em particular da escola ensinar um conjunto de competências que corresponderão àquilo que se costuma designar por literacia mediática (Reis, 2008).

Sabemos que as vantagens da internet, enquanto fonte de informação e ferramenta de comunicação rápida e de baixo custo, é fundamental, mas também é verdade que acarreta vários perigos. Apesar disso, a sua aplicação no contexto das estruturas mais formais de aprendizagem, como a escola, tem enfrentado diversos obstáculos (Monteiro, 2012).

Para desenvolver competências variadas nos alunos, a Escola tem, hoje, um papel primordial nesta questão; é importante valorizar aprendizagens variadas sobretudo a nível formal e informal (Freire, 2008). A Escola deve ser a porta para esta sociedade de informação e a respetiva integração dos novos membros no seu contexto (Cipriano, 2005). O professor deverá ser o guia para a orientação dos seus educandos (Rei, 2010). Na perspetiva de Taille (2004) apesar de o debate contemporâneo mostrar que há um progresso na reflexão humanista,

contudo, ainda apresenta, sintomas de crise social de valores. Será este o desafio que a escola terá de enfrentar no futuro.

**Parte 2 – Estudo prático sobre a relação entre a
competência moral e a competência informacional**

2 - Metodologia

Nesta seção pretendemos explicar como a problemática foi investigada e a razão porque utilizámos determinados métodos. Entendemos ser importante realizar uma investigação exploratória descritiva para explorar, descrever e caracterizar uma amostra da população e identificar relações entre as variáveis.

Após a definição do tema a estudar, procedemos a um levantamento bibliográfico com a finalidade de realizar o enquadramento teórico. Desenvolvemos um estudo sério e rigoroso recorrendo a leituras de bibliografia científica sobre o assunto, revistas de especialidade e consulta de sítios na internet sobre esta temática. Também investigámos, pormenorizadamente, os estudos de Kohlberg. A partir de uma síntese geral desta primeira parte compreendemos que a cidadania deve ser alicerçada na ética. Esta é o sustentáculo da cidadania. (Afonso, 2005; Carvalho, 2003). A escola atual, na opinião de Cavalcanti (2003) tornou-se um vazio ético, preenchido exclusivamente de conhecimentos diversos. Sustentando esta ideia, Morin (1981) afirma que sofremos simultaneamente de subinformação e de sobreinformação, de falta e de excesso. Nesta direção Lecardelli (2006) esclarece que o estudo das competências informacionais ainda necessita de estudos e pesquisas científicas, ensaios mais elaborados com bases em indagações de ordem prática. Este autor sustenta que as publicações sobre o tema ainda são insuficientes e recomenda a existência de investigação mais aprofundadas. Também em Portugal, com base num estudo de caso, Cordeiro (2011) concluiu que os alunos detêm a destreza tecnológica, mas carecem das competências necessárias para passar da informação ao conhecimento.

Para responder às questões de investigação formuladas, além do estudo teórico efetuámos, também, a aplicação de dois questionários: o *Teste de Julgamento Moral (MJT)*, baseado nos estudos de Kohlberg e o *Teste de Avaliação de Competências em Literacia da Informação (IL-HUMASS)* para avaliar a competência dos alunos no raciocínio moral e ético e nas competências informacionais (Anexo1). Após a colheita dos dados, procedeu-se a uma análise descritiva e comparativa com base no teste Mann-Whitney U e a uma análise correlacional com base no teste de r de Pearson. Segundo Fortin (2003) o teste r de Pearson descreve a relação linear entre duas variáveis contínuas, isto é, testa se a relação linear é nula ou não, para permitir afirmar que observámos ou não uma ligação linear entre duas variáveis contínuas medidas na amostra.

2.1.- Sujeitos e amostragem

O grupo foi selecionado por conveniência. Trata-se de alunos da Escola Secundária Pinhel onde a investigadora leciona. Escolhemos todos os alunos que frequentavam o 9.º ao 12.º ano de escolaridade. Este grupo não pode ser considerado representativo da população portuguesa já que se trata de uma escola de um meio rural. Constitui, no entanto, um grupo tipicamente indicativo daquilo que queremos estudar porque partimos do princípio que, estes alunos, já se encontram no nível convencional ou pós-convencional do desenvolvimento moral kohlberguiano.

A tabela 1 indica-nos que a idade que apresenta maior número de elementos é a de 16 anos, com 40 casos (32,8%). Ao contrário a que apresenta menor número de elementos são os 18 anos, com 7 casos (5,7%) e os 19 anos, com 5 casos (4,1%). Considerando que os alunos poderão concluir o ensino secundário com 17 anos, entendemos, por isso, a pequena percentagem destas faixas etárias, num total de 122 alunos.

Tabela 1: Total por idade

| Idade | N.º | % |
|--------------|------------|----------|
| 14 | 22 | 18,0 |
| 15 | 24 | 19,7 |
| 16 | 40 | 32,8 |
| 17 | 24 | 19,7 |
| 18 | 7 | 5,7 |
| 19 | 5 | 4,1 |
| Total | 122 | 100 |

A partir da tabela 2 verificamos a constituição da amostra por género. Os alunos com 14 anos do sexo masculino são 10 (8%) e do sexo feminino são 12 (10%), o que perfaz um total de 22 (18%) alunos. Com 15 anos, num total de 24 (20%) elementos, 10 (8%) são do sexo masculino e 14 (11%) do sexo feminino. Num total de 40 (33%) alunos com 16 anos, verificamos que 19 (16%) são do sexo masculino e 21 (17%) do sexo feminino. Com 17 anos, 8 (7%) são do sexo masculino e 16 (13%) do sexo feminino, num total de 24 (20%) elementos. Com 18 anos 3 (3%) são do sexo masculino e 4 (3%) do sexo feminino num total de 7 (6%) alunos. Por último, num total de 5 (4%) elementos com 19 anos, 2 (2%) são do sexo masculino e 3 (3%) do sexo feminino. Constatámos que responderam 122 alunos, entre os quais o sexo feminino predomina: 70 casos (57%).

Tabela 2: Idade e género

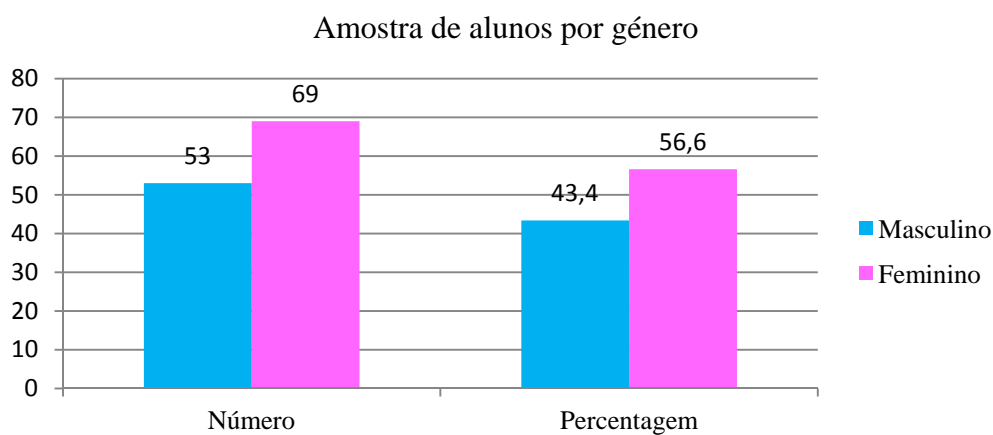
| Idade | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino |
|-------|----------|-----------|----------|-----------|
| | N.º | N.º | % | % |
| 14 | 12 | 10 | 54,5 | 54,5 |
| 15 | 14 | 10 | 58,3 | 41,7 |
| 16 | 21 | 19 | 52,5 | 47,5 |
| 17 | 16 | 8 | 66,7 | 33,3 |
| 18 | 4 | 3 | 57,1 | 42,9 |
| 19 | 3 | 2 | 60 | 40 |

A amostra é constituída por 53 (43,4%) elementos do sexo masculino e 69 (56,6%) elementos do sexo feminino, totalizando 122 elementos (Tabela 3 e Gráfico 1).

Tabela 3- Amostra de alunos por género

| | N.º | % |
|------------------|-----|------|
| Masculino | 53 | 43,4 |
| Feminino | 69 | 56,6 |
| Total | 122 | 100 |

Gráfico 1: Amostra de alunos por género



Vemos com base na tabela 4 que a média de idade é de 15,88 anos, a idade mínima de catorze e a máxima de dezanove.

Tabela 4: Caracterização da variável idade

| Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| 14 | 19 | 15,88 | 1,31 |

Com base na tabela 5 vemos que a média de idade do sexo masculino (53 elementos) é de 15,8302 anos com desvio padrão de 1,29698 anos e do sexo feminino (69 elementos) é de 15,9130, com desvio padrão de 1,32553.

Tabela 5: Média de idade por sexo

| | N.º | Média | Desvio padrão |
|------------------|------------|--------------|----------------------|
| Masculino | 53 | 15,83 | 1,30 |
| Feminino | 69 | 15,91 | 1,33 |

2.1.1 – Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados usados foram o *Moral Judgement Test (MJT)* (Adaptado de Georg Lind, 1998 for the MJT & Patricia Bataglia, 1998, para a versão na língua portuguesa) e o *Teste de Avaliação de Competências em Literacia da Informação (IL-HUMASS)* (adaptado do questionário *IL-HUMASS*, Pinto, 2010).

O *MJT* avalia a competência do indivíduo para o julgamento de atitudes diante de dilemas morais. O teste fundamenta-se na ideia de que para obter um nível alto, o sujeito deve ser capaz de demonstrar, através do seu comportamento judicativo, que aprecia a qualidade moral de um dado argumento embora esse argumento possa estar completamente em desacordo com a sua opinião sobre a solução do dilema em consideração. Como tal, a mensuração dá-se em função da competência moral cognitiva, independentemente das atitudes ou dos valores morais do indivíduo (Lind, 2000). A independência dos conjuntos de escalões de avaliação dos aspetos cognitivos e atitudinais dos sujeitos torna possível o estudo das inter-relações existentes entre cognições morais e atitudes morais.

Lind (1999) elaborou o *MJT* com o objetivo de avaliar a competência do juízo moral, partindo da teoria de Lawrence Kohlberg, que remete para a “capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos” (Lind, 1999, p.1). Kohlberg orientou as suas pesquisas para a investigação do juízo moral e respetivos estádios de desenvolvimento moral, enquanto Lind prosseguiu as investigações a respeito da competência.

O *MJT*, na opinião de Bataglia (2010), estuda um aspeto do desenvolvimento moral que não é considerado pelos outros instrumentos de avaliação moral existentes, ou seja, avalia a capacidade do sujeito aplicar uma estrutura judicativa em situações adversas, nomeadamente

enfrentando dilemas morais. Quando se apresenta um dilema ao sujeito e ele argumenta ou identifica argumentos a favor da sua própria opinião, expressa a atitude moral que demonstra as suas crenças, valores e conceitos. Mas se em vez de medir simplesmente a atitude moral do sujeito, se propuser uma tarefa moral difícil, que implica o reconhecimento da qualidade de argumentos contrários à opinião do sujeito, requer-se uma capacidade que, naturalmente, envolve a estrutura cognitiva, mas, mais do que isso, necessita de uma atitude não dogmática em relação à própria atitude pessoal. É esta capacidade (competência) que o *MJT* se propõe mensurar. O teste baseia-se na teoria da dupla natureza do desenvolvimento moral que remete para os aspetos cognitivos e afetivos, envolvidos na competência moral. Esta teoria tem por base de sustentação as ideias de Jean Piaget (1994) a respeito da componente afetiva-cognitiva, que considerava o afeto e a cognição como aspetos indissociáveis e complementares de uma mesma conduta. No seu entender, a afetividade representa o aspeto energético e a inteligência o aspeto estrutural do comportamento humano.

A tarefa moral proposta pelo *MJT* é a de confrontar o sujeito com contra-argumentos. Enquanto a reação do sujeito em relação a argumentos favoráveis à sua própria decisão mostra a preferência do sujeito por um determinado nível, as reações a contra-argumentos evidenciam a sua habilidade para usar um nível particular de modo consistente quando reflete a respeito do comportamento de alguém.

A avaliação do estágio de juízo moral Kohlberguiano, proposto pelo *MJT*, trouxe uma novidade para a Psicologia Moral: o de avaliar não apenas a atitude moral, mas a habilidade dos sujeitos em aplicarem valores ou princípios em situações complexas para resolver conflitos.

Como vimos, a avaliação do *MJT* leva em conta a indissociabilidade do afeto e da cognição, porque ocorrem de modo integrado, isto é, apesar de muitos indivíduos preferirem argumentos de estádios morais superiores, apenas aqueles com estruturas mentais reversíveis podem ser, também, competentes moralmente, ou seja, apresentar uma preferência pelos mesmos estádios quando avaliam contra-argumentos, ou argumentos contrários à sua opinião. É importante pensar que a reversibilidade cognitiva por si só, não garante a competência moral, admitindo restringi-la a um cálculo intelectual. Mas quando o *MJT* mede a consistência das respostas do sujeito, esta é independente da sua preferência, ou seja, a sua avaliação depende da capacidade de lidar com a tarefa de diferenciar a qualidade dos argumentos, independentemente da preferência por uma sequência da ação ou outra.

O *MJT* foi originariamente elaborado com dois dilemas: um sobre roubo e outro a respeito da eutanásia. O sujeito é solicitado a avaliar a decisão da personagem, numa escala de Likert de -3 a +3. De seguida, é confrontado com 12 argumentos, sendo seis a favor da decisão da personagem e seis contra. Estes argumentos são elaborados de acordo com os diferentes estádios de desenvolvimento moral. "Os escores mais altos são concedidos a sujeitos que demonstram capacidade para apreciar a qualidade moral de um dado argumento,

independentemente do fato de estarem de acordo, ou não, com ele” (Bataglia, 2010, p. 30). Foram feitas traduções e adaptações, do MTJ, no México e no Brasil para a língua portuguesa (Moreno, 2005; Bataglia, 1996).

O *MJT* tem uma vantagem específica para as pesquisas de desenvolvimento moral que é avaliar métodos educacionais em relação ao seu poder de elevar a competência moral dos sujeitos submetidos a eles. Bataglia (1996) descreveu o uso do *MJT* como forma de avaliação de um processo de intervenção realizado no curso de Psicologia. Oliveira (2008) observou o papel da formação universitária na construção da competência moral do enfermeiro. As pesquisas fora do Brasil também utilizam o *MJT* para avaliação de processos educacionais, este é o caso de Glanzer, Nipe e Lind (2007) que investigaram a influência da experiência de intercâmbio cultural em outros países para a construção da competência moral. Ao confrontar os sujeitos com dois dilemas morais, o do operário e do médico, o *MJT* induz a revelação da competência do juízo moral, desafiando o sujeito a resolver o conflito do protagonista do dilema, diante de duas hipóteses de ação opostas. No primeiro momento, o sujeito é instruído a atribuir um valor (que varia entre -3 e +3) à atitude tomada pelos protagonistas dos dilemas, conforme a sua concordância ou discordância. No segundo momento, o sujeito é solicitado a atribuir um valor (que varia entre -4 e +4) a cada um dos seis argumentos A FAVOR, e seis argumentos CONTRA a atitude tomada pelo protagonista, segundo uma escala que varia entre "discordo completamente" (-4), "indeciso ou impossível decidir" (zero) e "concordo absolutamente" (+4).

Através das respostas obtidas no teste, calcula-se o índice para a competência do juízo moral, chamado *Índice C*. Este índice varia de 0 a 100 e indica diferentes graus de habilidade para julgar argumentos pela sua qualidade moral, mais do que sob quaisquer outros critérios, como a concordância com a própria opinião do sujeito. Este nível para a competência do juízo moral reflete o padrão total de juízo do sujeito, isto é, caracteriza as relações entre as respostas mais do que sua direção ou força (Lind, 2000). O *índice C* é classificado de *baixo* (1-9), *médio* (10-29), *alto* (30-49) e *muito alto* (acima de 50).

O outro instrumento de recolha de dados usado por nós foi o Instrumento de *Avaliação de Competências em Literacia da Informação (IL-HUMASS)*: um Estudo de Adaptação à População Portuguesa (Parte I), que se readaptou para o nosso propósito. A literacia da informação engloba o uso e a criação de informação subjacente ao pensamento crítico e emocional (Pinto, 2010). Tendo em conta que a formulação conceptual, metodológica e aplicativa de literacia da informação, segundo a *Alfabetización Informacional* (ALFIN), em Espanha e Portugal era incipiente pela escassez de dados e pelo reduzido número de experiências, pensou-se que a aplicação de um questionário seria a melhor forma de conhecer a realidade. Segundo Lopes (2010) as variáveis deste questionário foram concebidas para obterem autorespostas da população de estudantes, segundo uma perspectiva atitudinal, tendo em conta três fatores: a motivação relacionada com o item, a autoeficácia em relação ao desempenho de

cada item e o cenário de aprendizagem em relação a cada um dos itens. A motivação é concebida como o conjunto de estímulos que orientam a pessoa para a ação. Um conceito ligado à motivação é o da autoeficácia. Um sentido forte de eficácia acentua a realização humana e o bem-estar pessoal. A autoeficácia está relacionada com a crença na nossa habilidade para levar a cabo uma determinada tarefa com êxito e requer uma medição direta através da utilização de escalas de autoresposta (Cassidy, 2002).

Em Janeiro de 2007 foi feito, via *Web*, um estudo piloto deste instrumento com o objetivo de validar o instrumento e a escala na sua versão eletrónica. Comprovaram-se as propriedades psicométricas através da avaliação da fiabilidade e validade e só depois foi concebida a versão final, em Junho de 2007. A ferramenta *IL-HUMASS* é um questionário de auto-resposta, constituído por 26 itens, com resposta tipo Likert com 9 posições (onde 1 corresponde a baixa competência e 9 a alta competência) e que visa avaliar a competência percebida nos estudantes.

A originalidade do *IL-HUMASS* está na sua tripla dimensão (fonte de informação, motivação e autoeficácia) que até então, na opinião do autor citado, nenhuma outra pesquisa considerou.

2.1.2 –Plano e Procedimentos

Neste estudo adotamos o plano de investigação exploratório descritivo (Fortin, 2003) porque procuramos descrever e explorar as características de uma população bem como relações entre algumas variáveis do tipo descritivo correlacional; sendo que em relação ao fator de género se considerou a existência ou não de diferenças significativas. A aplicação dos questionários teve lugar após autorização/aprovação por parte do Ministério da Educação relativa à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e do Sr. Diretor do Agrupamento.

Após a sua anuência enviámos um pedido aos Encarregados de Educação para que tivéssemos autorização de ministrar os questionários aos seus educandos. Depois do seu consentimento aplicámos um questionário-piloto a fim de ser testado. O propósito deste exercício foi importante porque permitiu alterar alguns pormenores a fim de que os alunos, no momento da resposta, não encontrassem dificuldades. Os alunos foram informados sobre a natureza, o fim e os métodos utilizados no estudo.

A participação foi voluntária e confidencial. Os questionários foram então administrados por docentes, durante as respetivas aulas, pelo que, à partida, todos os indivíduos, pertencentes ao grupo considerado, tinham igual oportunidade de integrar a amostra e a sua constituição estava dependente de dois fatores: disponibilidade dos docentes para colaborarem na recolha de informação e da presença dos alunos na aula em que os questionários seriam apresentados. O tempo de aplicação foi variável, respeitando-se o tempo de cada indivíduo para

leitura e escolha da alternativa. Nenhum comentário adicional foi feito durante a aplicação. Após a recolha dos questionários, procedeu-se ao seu tratamento através do software SPSS versão 19. A análise ao MJT foi efetuada a partir dos testes de Mann-Whitney U e r de Pearson (Anexo2).

2.2 –Análise dos dados

2.2.1- Análise descritiva dos dados de *IL-HUMASS/MJT*

Com base nos dados obtidos a partir da análise do questionário *IL-HUMASS*, com resposta tipo Likert com 9 posições (onde 1 corresponde a baixa competência e 9 a alta competência) no domínio “Pesquisa da Informação”, verificamos, que na competência/habilidade de “Motivação” os 122 alunos se encontram num nível de valor médio em todos os itens, com exceção do item Saber pesquisar e recuperar informação na internet, que apresenta o maior valor médio (7,55), considerado já elevado. Menos significativos apresentam-se os itens: Utilizar as fontes de informação impressas (5,57) e Conhecer estratégias de pesquisa de informação (5,35). Relativamente à competência/habilidade “Capacidade”, também o item Saber pesquisar e recuperar informação na internet apresenta o maior valor médio (7,55). O item Conhecer estratégias de pesquisa de informação é o que apresenta menor valor médio, apresentando na Motivação (5,35) e na Capacidade (5,70). Relativamente ao desvio padrão, verificamos que na competência/habilidade “Motivação”, este oscila entre o valor de 1,31 no item Saber pesquisar e recuperar informação na internet e o valor 2,12 no item Utilizar fontes eletrónicas de informação impressas. Na competência/habilidade “Capacidade” o desvio padrão oscila entre o valor 1,37 no item Saber pesquisar e recuperar informação na internet e 1,99 no item Conhecer estratégias de pesquisa de informação (vide tabela 6).

Tabela 6: **Pesquisa da Informação: Motivação/ Capacidade**

| COMPETÊNCIAS – HABILIDADES | Motivação | | | Capacidade | | |
|--|-----------|------|------|------------|------|------|
| | N | M | dp | n | M | dp |
| 1.Utilizar as fontes de informação impressas (ex. livros, ...) | 122 | 5,57 | 1,88 | 122 | 6,30 | 1,62 |
| 2.Consultar e usar fontes eletrónicas de informação primárias (ex. revistas) | 122 | 6,12 | 1,86 | 122 | 6,57 | 1,66 |
| 3. Saber pesquisar e recuperar informação na internet (ex. pesquisas ...) | 122 | 7,55 | 1,31 | 122 | 7,73 | 1,37 |
| 4. Utilizar fontes eletrónicas de informação informal (ex. blogs...) | 122 | 6,31 | 2,12 | 122 | 6,84 | 1,96 |
| 5. Conhecer estratégias de pesquisa de informação (ex. descritores ...) | 121 | 5,35 | 2,01 | 121 | 5,70 | 1,99 |

No que diz respeito à “Fonte de Aprendizagem”, os alunos valorizam em quase todos os itens, de modo muito significativo, a Autoaprendizagem. Aparece como a mais valorizada, por 66 alunos (56,9%) no item Consultar e usar fontes eletrônicas de informação primária. A Aula é privilegiada no item Utilizar as fontes de informação impressas, por 62 alunos (51,7%) e a Internet no item Utilizar fontes eletrônicas de informação informal, por 50 alunos (42,2%). Neste domínio “Pesquisa da Informação” a Biblioteca, os Cursos e Outros aparecem com pouco valor significativo enquanto fonte de aprendizagem (Tabela 7).

Tabela 7: Pesquisa da Informação: Fonte de Aprendizagem

| | A N(%) | B N(%) | AU N(%) | C N(%) | I N(%) | O N(%) |
|---|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|
| 1.Utilizar as fontes de informação impressas | 62 (51,7) | 22 (18,3) | 21 (17,5) | 1 (0,8) | 11 (9,2) | 3 (2,5) |
| 2.Consultar e usar fontes eletrônicas de informação primárias | 10 (8,6) | 5 (4,3) | 66 (56,9) | 24 (20,7) | 10 (8,6) | 1 (0,9) |
| 3. Saber pesquisar e recuperar informação na internet | 37 (30,3) | 11 (9,0) | 43 (35,2) | | 28 (23,0) | 3 (2,5) |
| 4. Utilizar fontes eletrônicas de informação informal | 24 (20,3) | 2 (1,7) | 38 (32,2) | | 50 (42,2) | 4 (3,4) |
| 5. Conhecer estratégias de pesquisa de informação | 36 (30,8) | 7 (6,0) | 30 (25,6) | 2 (1,7) | 29 (24,8) | 13 (11,1) |

A -Aulas; B - Biblioteca; AU-Autoaprendizagem; C- Cursos; I-Internet; O- Outros.

No que diz respeito ao domínio “Avaliação da Informação” vemos que na competência/habilidade “Motivação” os 122 alunos se encontram num nível de valor médio em

todos os itens, já que os valores oscilam entre 5,47 e 6,04. Aparece ligeiramente acima o item Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação, (6,04). Muito semelhantes são os resultados na competência/habilidade “Capacidade”, embora ligeiramente mais relevantes. Verificamos, contudo, que todos os itens se encontram num nível de valor médio mais elevado, destacando os valores dos itens Conhecer os autores ou instituições mais importantes nos seus estudos (6,11) e Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação (6,45).

Neste domínio as competências/habilidades dos alunos na “Motivação” e “Capacidade” é média, já que não se registam valores inferiores a 5 e superiores a 6,45. O item Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação é o mais valorizado embora não muito distante dos outros. Relativamente ao desvio padrão, verificamos que na “Motivação”, este oscila entre o valor de 1,70 no item Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação e o valor 3,45 no item Conhecer os autores ou instituições mais importantes nos seus estudos. Na “Capacidade” o desvio padrão oscila entre o valor 1,59 no item Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação e 1,75 nos itens Determinar a atualização da informação existente e Conhecer os autores ou instituições mais importantes nos seus estudos (Tabela 8).

Tabela 8: **Avaliação da Informação: Motivação/Capacidade**

| COMPETÊNCIAS – HABILIDADES | Motivação | | | Capacidade | | |
|---|-----------|------|------|------------|------|------|
| | N | M | dp | n | M | dp |
| AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO | | | | | | |
| 6. Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação | 122 | 6,04 | 1,70 | 121 | 6,45 | 1,59 |
| 7. Reconhecer no texto as ideias do autor | 122 | 5,98 | 1,76 | 121 | 6,24 | 1,62 |
| 8. Conhecer a informação científica (ex. teses ...) | 122 | 5,47 | 1,75 | 122 | 5,70 | 1,70 |
| 9. Determinar a atualização da informação existente | 121 | 5,62 | 1,78 | 121 | 6,17 | 1,75 |
| 10. Conhecer os autores ou instituições mais importantes nos seus estudos | 122 | 5,89 | 3,45 | 122 | 6,11 | 1,75 |

No que diz respeito à “Fonte de Aprendizagem” os alunos valorizam em todos os itens, de modo muito significativo, a Aula, sendo que 81 alunos (66,4%) a privilegiam no item Reconhecer no texto as ideias do autor. De modo menos relevante e menos gradual a Internet no item Determinar a atualização da informação existente, é valorizada por 28 alunos (24,3%) seguida da Autoaprendizagem que é preferida por 25 alunos (21,7%). Os alunos atribuíram

pouca importância à Biblioteca e Outros e com muito pouco significado aparece os Cursos como fonte de aprendizagem (Tabela 9).

Tabela 9: **Avaliação da Informação:** Fonte de Aprendizagem

| | A | B | AU | C | I | O |
|---|---------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) |
| 7. Reconhecer no texto as ideias do autor | 81(66,4) | 7 (5,7) | 17 (13,9) | 2 (1,6) | 9 (7,4) | 6 (4,9) |
| 8. Conhecer a informação científica | 78 (65,5) | 8 (6,7) | 13 (10,9) | 1 (0,8) | 13 (10,9) | 6 (5,0) |
| 9. Determinar a atualização da informação existente | 43 (37,8) | 8 (7,0) | 25 (21,7) | | 28 (24,3) | 11 (9,5) |
| 10. Conhecer os autores ou instituições mais importantes nos seus estudos | 55 (46,2) | 13 (10,9) | 20 (16,8) | 1 (0,8) | 14 (11,8) | 16 (13,5) |

A -Aulas; B - Biblioteca; AU- Autoaprendizagem; C- Cursos; I-Internet; O- Outros.

No que diz respeito ao domínio “Tratamento da Informação”, tendo em consideração a “Motivação” verificamos que os 120 alunos se encontram num nível médio em todos os itens, já que os valores oscilam entre 5,65 e 6,50. Na “Capacidade”, verificamos também que se encontram num nível de maior valor médio, mais significativo no item Saber preparar a apresentação final dos trabalhos (6,77) e, por conseguinte, mais próximo dos valores mais elevados.

Neste domínio a competência/habilidade da “Motivação” e “Capacidade” dos 120 alunos é média, já que não se registam valores inferiores a 5,65 e superiores a 6,77. O valor mais elevado aparece no item Saber preparar a apresentação final dos trabalhos, tanto na Motivação como na “Capacidade”, com os valores de 6,50 e 6,77, respetivamente. Quanto ao desvio padrão, verificamos que na “Motivação”, este oscila entre o valor de 1,84 no item Saber resumir e esquematizar a informação e o valor 2,04 no item Compreender a informação encontrada. O desvio padrão na Capacidade oscila entre o valor 1,57 no item Saber resumir e esquematizar a informação Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação e 1,55 no item Saber preparar a apresentação final dos trabalhos (Tabela 10).

Tabela 10: **Tratamento da Informação:**Motivação/Capacidade

| COMPETÊNCIAS – HABILIDADES | Motivação | | | Capacidade | | |
|---|------------------|----------|-----------|-------------------|----------|-----------|
| | N | M | dp | n | M | dp |
| TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO | | | | | | |
| 11. Saber resumir e esquematizar a informação | 120 | 5,88 | 1,84 | 120 | 6,48 | 1,57 |
| 12. Reconhecer a estruturação de um texto | 120 | 5,65 | 2,01 | 120 | 6,31 | 1,69 |

| | | | | | | |
|---|-----|------|------|-----|------|------|
| 13. Compreender a informação encontrada | 120 | 6,03 | 2,04 | 120 | 6,62 | 1,71 |
| 14. Saber preparar a apresentação final dos trabalhos | 120 | 6,50 | 1,95 | 120 | 6,77 | 1,85 |

No que diz respeito à “Fonte de Aprendizagem” os alunos valorizam, de modo relevante, distanciando-se das outras fontes, tal como no domínio anterior, em todos os itens, a Aula. Aparece como a mais preferida por 82 alunos (68,%) no item Reconhecer a estruturação de um texto, seguido de modo menos significativo pela Autoaprendizagem, eleita por 32 alunos (26,9%) no item Compreender a informação encontrada. A Internet é mais valorizada no item Saber preparar a apresentação final dos trabalhos, por 24 alunos (20,3%). Neste domínio, os alunos atribuíram pouca importância à Biblioteca e Outros como Fonte de aprendizagem. Os Cursos aparecem num nível muito pouco significado, sendo somente a escolha de 1 aluno (0,8%) (Tabela 11).

Tabela 11: **Tratamento da Informação:** Fonte de Aprendizagem

| | A | B | AU | C | I | O |
|---|---------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) |
| 11. Saber resumir e esquematizar a informação | 67 (56,3) | 5 (4,2) | 28 (23,5) | | 11 (9,2) | 8 (6,7) |
| 12. Reconhecer a estruturação de um texto | 82 (68,9) | 4 (3,4) | 18 (15,1) | 1 (0,8) | 9 (7,6) | 5 (4,2) |
| 13. Compreender a informação encontrada | 56 (47,1) | 5 (4,2) | 32 (26,9) | 1 (0,8) | 17 (14,3) | 8 (6,4) |
| 14. Saber preparar a apresentação final dos trabalhos | 46 (39,0) | 5 (4,2) | 31 (26,3) | 1 (0,8) | 24 (20,3) | 11 (9,2) |

A -Aulas; **B** - Biblioteca; **AU**-Autoaprendizagem; **C**- Cursos; **I**-Internet; **O**- Outros.

No domínio “Comunicação e difusão da Informação”, apurámos, com base na tabela 5, que na “Motivação” os alunos se encontram num nível médio em todos os itens. Aparece com o menor valor médio o item Saber redigir um documento (5,82). O item Saber fazer apresentações académicas, apresenta o maior valor médio (6,67) encontrando-se já muito perto de um nível alto. Na “Capacidade”, todos os itens se encontram num nível médio, com exceção do item Saber fazer apresentações académicas, que apresenta o maior valor médio, já considerado elevado (7,11). Quanto ao desvio padrão, verificamos que na “Motivação”, este oscila entre o valor de 2,07 no item Saber difundir a informação na Internet e o valor 2,27 no item Saber comunicar noutras línguas. O desvio padrão na “Capacidade” oscila entre o valor 1,69 no item Saber difundir a informação na Internet e 2,06 no item Saber comunicar noutras línguas (Tabela 12).

Tabela 12: Comunicação e Difusão da Informação:Motivação/ Capacidade

| COMPETÊNCIAS – HABILIDADES | Motivação | | | Capacidade | | |
|--|-----------|------|------|------------|------|------|
| | N | M | dp | n | M | dp |
| COMUNICAÇÃO E DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO | | | | | | |
| 15. Saber comunicar noutras línguas | 119 | 6,48 | 2,27 | 119 | 6,01 | 2,06 |
| 16. Saber redigir um documento (ex. relatório ...) | 121 | 5,82 | 2,19 | 121 | 6,12 | 2,00 |
| 17. Saber fazer apresentações académicas (ex. Powerpoint ...) | 120 | 6,67 | 2,06 | 120 | 7,11 | 1,74 |
| 18. Saber difundir a informação na Internet (ex. Webs, Blogs, ...) | 120 | 6,28 | 2,07 | 119 | 6,74 | 1,69 |

Relativamente à “Fonte de Aprendizagem” os alunos valorizam, de modo muito significativo tal como no domínio anterior, em quase todos os itens, a Aula, sendo a mais valorizada no item Saber redigir um documento, por 67 alunos (55,8%) seguida da Autoaprendizagem no item Saber difundir a informação na Internet, valorizada por 38 alunos (32,8%) seguida da Internet com 32 alunos (27,6%), no mesmo item. Os alunos atribuíram pouca importância à Biblioteca e Outros. Os Cursos aparecem num nível muito pouco evidente, somente 1 (0,9%) ou 2 alunos (1,7%) a utilizam como fonte de aprendizagem (Tabela 13).

Tabela 13: Comunicação e Difusão da Informação: Fonte de Aprendizagem

| | A N(%) | B N(%) | AU N(%) | C N(%) | I N(%) | O N(%) |
|---|---------------------|------------------|---------------------|------------------|------------------|------------------|
| 15. Saber comunicar noutras línguas | 63 (54,8) | | 25 (21,7) | 1 (0,9) | 17 (14,8) | 9 (7,8) |
| 16 Saber redigir um documento | 67 (55,8) | 4 (3,3) | 25 (20,8) | 2 (1,7) | 12 (10,0) | 10 (8,3) |
| 17 Saber fazer apresentações académicas | 49 (41,5) | 4 (3,4) | 29 (24,6) | 2 (1,7) | 27 (22,9) | 7 (5,9) |
| 18. Saber difundir a informação na Internet | 31 (26,7) | 3 (2,6) | 38 (32,8) | 1 (0,9) | 32 (27,6) | 11 (9,5) |

A -Aulas; **B** - Biblioteca; **AU**- Autoaprendizagem; **C**- Cursos; **I**-Internet; **O**- Outros.

No domínio “Práticas de Pesquisa e uso da Informação”, verificámos que na competência/habilidade “Motivação” os valores oscilam desde 3,13 até 7,60. Comparado com os domínios anteriores é aquele que apresenta valores mais díspares. É neste domínio que aparece o menor valor médio no item Revelar a privacidade dos outros sem o seu consentimento (3,13). O item Extrair filmes ou música da internet aparece com o maior valor médio (7,60).

Na “Capacidade”, verificamos que os valores oscilam entre 4,24 e 7,68. Tal como na “Motivação”, aparece um valor bastante baixo no item Revelar a privacidade dos outros sem o seu consentimento, que apresenta o menor valor médio (4,24). Também aqui, surgem os dois itens, com os maiores valores médios, considerados elevados: Usar o esquema de copiar e colar (7,38) e Extrair músicas ou filmes da internet (7,68). Em geral a competência/habilidade dos alunos é média/alta. Quanto ao desvio padrão, verificamos que na “Motivação”, este oscila entre o valor de 2,10 no item Saber pesquisar e utilizar informação de forma crítica e competente e o valor 2,75 no item Utilizar sites que proibem o acesso a pessoas menores de idade. Na “Capacidade” oscila entre o valor 1,78 no item Saber pesquisar e utilizar informação de forma crítica e competente e 2,60 no item Utilizar sites que proibem o acesso a pessoas menores de idade (Tabela 14).

Tabela 14: Práticas de Pesquisa e Uso da Informação: Motivação/ Capacidade

| COMPETÊNCIAS – HABILIDADES | Motivação | | | Capacidade | | |
|---|-----------|------|------|------------|------|------|
| | N | M | dp | n | M | Dp |
| PRATICAS DE PESQUISA E USO DA INFORMAÇÃO | | | | | | |
| 19. Saber pesquisar e utilizar informação de forma crítica e competente | 120 | 5,86 | 2,10 | 120 | 6,31 | 1,78 |
| 20. Utilizar sites que proibem o acesso a pessoas menores de idade. | 119 | 5,24 | 2,75 | 119 | 5,98 | 2,60 |
| 21. Conhecer e identificar o esquema do plágio | 120 | 5,58 | 2,19 | 120 | 5,96 | 2,10 |
| 22. Usar a informação com ética, respeitando a autoria | 120 | 5,98 | 2,28 | 120 | 6,21 | 2,17 |
| 23. Usar o esquema de copiar e colar | 120 | 7,03 | 2,12 | 120 | 7,38 | 1,99 |
| 24. Extrair músicas ou filmes da internet | 121 | 7,60 | 1,83 | 121 | 7,68 | 1,75 |
| 25. Referir fontes quando extrai imagens da internet | 120 | 5,83 | 2,54 | 120 | 6,55 | 2,28 |
| 26.Revelar a privacidade dos outros sem o seu consentimento | 119 | 3,13 | 2,68 | 119 | 4,24 | 2,94 |

No que diz respeito à “Fonte de Aprendizagem”, este domínio, comparado com os anteriores apresenta valores bastante diferentes, já que, na maioria dos itens é valorizada a Autoaprendizagem, aparecendo como a mais utilizada, por 52 alunos (43,3%) no item Extrair músicas ou filmes da Internet. A Internet também aparece com um valor elevado, sendo privilegiada por 51 alunos (42,5%) no mesmo item. A Aula aparece uma única vez como o maior valor médio, com 39 alunos (33,3%) no item Saber pesquisar e utilizar informação de forma crítica e competente. Os alunos atribuíram pouca importância à Biblioteca e Outros. Os Cursos continuam a aparecer num nível pouco significativo, só utilizados por 1 aluno (0,8% e 0,9%). Vemos que no que diz respeito à Fonte de aprendizagem, os alunos privilegiam, em quase todas os itens, a Autoaprendizagem seguida da Internet (Tabela 15).

Tabela 15: Práticas de Pesquisa e Uso da Informação: Fonte de Aprendizagem

| |
|--|
| |
|--|

| | A | B | AU | C | I | O |
|---|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) | N(%) |
| 19. Saber pesquisar e utilizar informação de forma crítica e competente | 39 (33,3) | 7 (6,0) | 30 (25,6) | | 28 (23,9) | 13 (11,2) |
| 20. Utilizar sites que proibem o acesso a pessoas menores de idade | 14 (12,2) | 5 (4,3) | 37 (32,2) | | 44 (38,3) | 15 (13,0) |
| 21. Conhecer e identificar o esquema do plágio | 25 (21,6) | 4 (3,4) | 41 (35,3) | 1 (0,9) | 33 (28,4) | 12 (10,4) |
| 22. Usar a informação com ética, respeitando a autoria | 28 (23,9) | 5 (4,3) | 42 (35,9) | | 32 (27,4) | 10 (8,6) |
| 23. Usar o esquema de copiar e colar | 18 (15,3) | 6 (5,1) | 47 (39,8) | 1 (0,8) | 37 (31,4) | 10 (7,5) |
| 24. Extrair músicas ou filmes da internet | 6 (5,0) | 3 (2,5) | 52 (43,3) | 1 (0,8) | 51 (42,5) | 7 (5,8) |
| 25. Referir fontes quando extrai imagens da internet | 18 (15,8) | 3 (2,6) | 35 (30,7) | | 45 (39,5) | 13 (11,4) |
| 26.Revelar a privacidade dos outros sem o seu consentimento | 6 (5,6) | 1 (0,9) | 42 (38,9) | | 36 (33,3) | 23 (21,3) |

A -Aulas; **B** - Biblioteca; **AU**- Autoaprendizagem; **C**- Cursos; **I**- Internet; **O**- Outros.

Relativamente à competência/habilidade, na “Motivação”, a média encontrada, tendo em conta todos os domínios, permite-nos ver que o menor valor médio (escala de Lickert de 1 a 9) é o nível 3, com 1 aluno (0,8%). Mais gradual apresenta-se o nível 4, com 4 alunos (9%). Com mais relevância aparece o nível 5, com 20 alunos (16,4%). Vemos que, nesta dimensão o nível 6, que consideramos como valor médio, é o mais significativo, com 42 alunos (34,4%). Muito perto encontra-se o nível 7 já encarado como um nível alto, com 40 alunos (32,8%). O nível 8, já perto do valor mais elevado, com 8 alunos (6,6%) e o nível 9 não é contemplado (Tabela 16).

Tabela 16: Média da **Motivação** em todos os domínios

| Valor (Motivação) | N.º | % |
|--------------------------|------------|----------|
| 3,00 | 1 | 0,8 |
| 4,00 | 11 | 9,0 |
| 5,00 | 20 | 16,4 |
| 6,00 | 42 | 34,4 |
| 7,00 | 40 | 32,8 |
| 8,00 | 8 | 6,6 |
| Total | 122 | 100 |

Relativamente à competência/habilidade, na “Capacidade”, a média encontrada tendo em conta todos os domínios, permite-nos ver que o menor valor (escala de Lickert entre 1 e 9) é o nível 3, com um aluno (0,8%). Mais gradual, mas pouco significativo, apresenta-se o nível 4, com 3 alunos (2,5%). Mais relevante é o nível 5, com 10 alunos (8,2%). Vemos que, o nível 6, que consideramos médio, aparece muito significativo, com 47 alunos (38,5%). Muito perto

encontra-se o nível 7, com 48 alunos (39,3%), sendo o mais representativo, já encarado como um nível alto. Na análise individual atrás efetuada, nos vários domínios, esta dimensão aparecia com valores médios bastante elevados, daí que a média global destes domínios possa ser considerada alta. O nível 8, já perto do topo. Com 12 alunos (9,8%) e o nível 9, com 1 aluno (0,8%). De um modo global, podemos pensar que a média das competências informacionais considerando a “Motivação” e a “Capacidade”, oscila entre o nível 6 e 7, encarado como um valor médio/alto (Tabela 17).

Tabela 17: Média da **Capacidade** em todos os domínios

| Valor (Capacidade) | N.º | % |
|---------------------------|------------|----------|
| 3,00 | 1 | 0,8 |
| 4,00 | 3 | 2,5 |
| 5,00 | 10 | 8,2 |
| 6,00 | 47 | 38,5 |
| 7,00 | 48 | 39,3 |
| 8,00 | 12 | 9,8 |
| 9,00 | 1 | 0,8 |
| Total | 122 | 100 |

No estudo dos vários domínios analisados vemos que a “Fonte de Aprendizagem” Outros é pouco significativa, usada por 7 alunos (5,7%). Com uma importância mais gradual aparece a Internet, utilizada por 25 alunos (20,5%). A Autoaprendizagem aparece como segunda fonte, usada por 44 alunos (36,1%). De realçar, no entanto, que a fonte privilegiada por 46 alunos é a Aula (37,7%). De notar que a Biblioteca e os Cursos são tão pouco relevantes que não constam nesta análise (Tabela 18).

Tabela 18: Média da **Fonte de Aprendizagem** em todos os domínios

| Fonte de Aprendizagem | N.º | % |
|--------------------------------|------------|----------|
| 1,00 (Aula) | 46 | 37,7 |
| 3,00 (Autoaprendizagem) | 44 | 36,1 |
| 5,00 (Internet) | 25 | 20,5 |
| 6,00 (Outros) | 7 | 5,7 |

| | | |
|--------------|-----|-----|
| Total | 122 | 100 |
|--------------|-----|-----|

Com base na análise descritiva ao *MJT* verificamos que no dilema do operário e do médico, os alunos solicitados a avaliar a decisão da personagem, numa escala de Likert de -3 (mínimo) a +3 (máximo), apresentaram no 1.º dilema (119 alunos) uma média de 1,66, com desvio padrão de 1,37334 e no 2.º dilema (115 alunos), 0,97, com desvio padrão de 1,84. No *MTJ* a média foi de 13,98, (122 alunos) com desvio padrão 8,99 (Tabela 19).

Tabela 19: Dilema do médico e do operário e *MJT*

| | N.º | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|-----------------|------------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Médico | 119 | -3,00 | 3,00 | 1,66 | 1,37 |
| Operário | 115 | -3,00 | 3,00 | 0,97 | 1,84 |
| MTJ | 122 | 0,59 | 43,93 | 13,98 | 8,99 |

No dilema do médico, numa escala de -3 a + 3, vemos que o valor menos frequente foi o -3, representando 2 alunos (1,6%). O valor predominante foi o de +2, referido por 39 alunos (32%), seguido do +3 com 36 alunos (29,5%). De realçar que os alunos, de um modo geral, deram mais importância aos valores positivos (Tabela 20).

Tabela 20: Dilema do médico

| Valor | N.º | % |
|--------------|------------|----------|
| -3,00 | 2 | 1,6 |
| -2,00 | 4 | 3,3 |
| -1,00 | 6 | 4,9 |
| 0,00 | 3 | 2,5 |
| 1,00 | 32 | 26,2 |
| 2,00 | 39 | 32,0 |
| 3,00 | 36 | 29,5 |

No dilema do operário, numa escala de -3 a + 3, vemos que o valor menos frequente foi o -3, com 5 alunos (4,1%). Os valores predominantes foram o de +1 e +3 com 28 alunos (23%), seguido do +2, com 27 alunos (22,1%). De um modo geral, os alunos deram, novamente, mais importância aos valores positivos, tal como no dilema do médico, embora, este tenha apresentado uma percentagem mais elevada (Tabela n.º 21).

Tabela 21: Dilema do operário

| Valor | N.º | % |
|-------|-----|------|
| -3,00 | 5 | 4,1 |
| -2,00 | 12 | 9,8 |
| -1,00 | 15 | 12,3 |
| 0,00 | 7 | 5,7 |
| 1,00 | 28 | 23,0 |
| 2,00 | 27 | 22,1 |
| 3,00 | 28 | 23,0 |

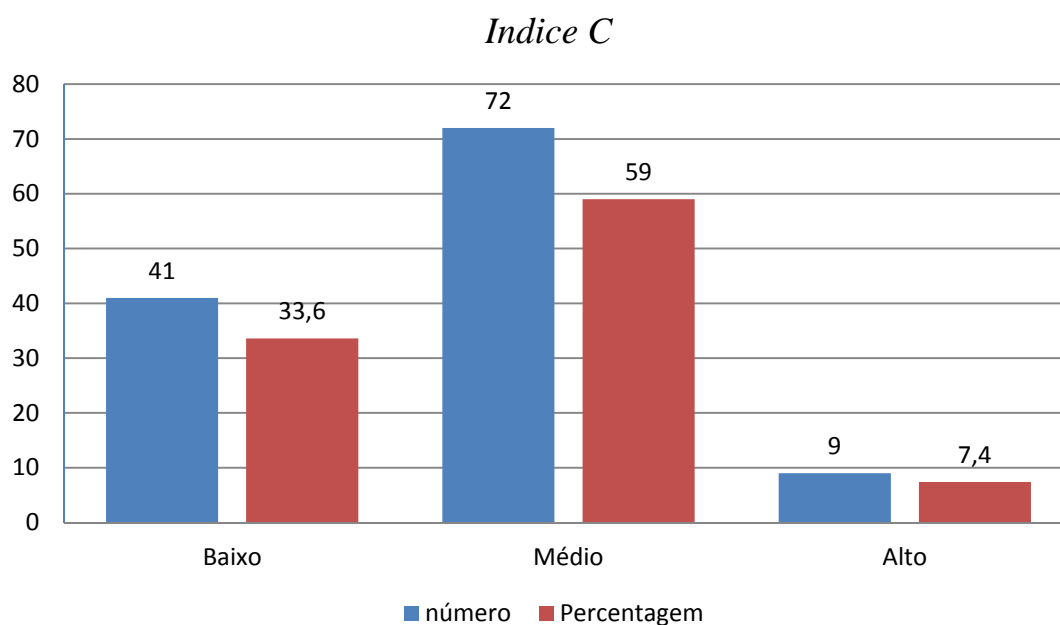
A partir da tabela 22 e do gráfico 2, através das respostas obtidas no *MJT*, observamos que 41 alunos (33,6%) apresentam um *índice C* baixo (1-9); 72 alunos (59 %) apresentam um *índice C* médio (10-29) e só 9 alunos (7,4%) apresentam um *índice C* alto (30-49). Sabemos que não há correspondência entre o *índice C* e o estágio de desenvolvimento do aluno, uma vez que este índice mostra a competência do juízo independente do estágio do raciocínio moral que o aluno apreende como o mais ajustado para resolver o problema.

Apesar deste pressuposto, pensamos ser importante adotar a posição de Lind (2000) que prevê como forma de validação do teste a correlação do *índice C* com a preferência por estádios. De acordo com esta teoria, os índices mais altos de *índice C* devem correlacionar-se positivamente com a preferência pelos estádios mais altos, de modo neutro com os estádios intermédios e negativamente com os estádios inferiores. Quanto mais baixo for a percentagem obtida nas respostas dos alunos mais próximos estão dos estádios iniciais de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg, nível pré-convencional. Pelo contrário, quanto mais próximo se encontrar do valor de $C=100$, maior a competência moral do aluno e mais próximo ele se encontra do nível pós-convencional da teoria de Kohlberg. Isto significa que, no caso do nosso estudo, a maioria dos alunos -72- (59 %) se encontra nos estádios intermédios.

Tabela 22: *Índice C*

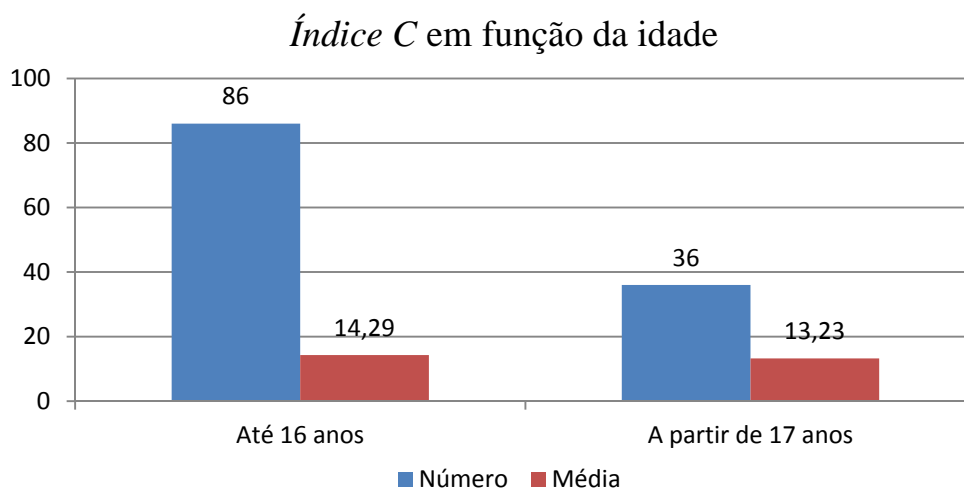
| <i>Índice C</i> | N.º | % |
|-----------------|-----|------|
| Baixo | 41 | 33,6 |
| Médio | 72 | 59,0 |
| Alto | 9 | 7,4 |

Gráfico 2: Índice C



Analisando o gráfico 3 vemos que até à idade dos 16 anos (14, 15 e 16 anos) os alunos apresentam, um índice C médio de 14,29 (oscila entre 10-29). Os alunos com idade compreendida entre os 17 e os 19 anos também apresentam um índice C médio de 13,23. Quando comparados os resultados aferimos que a maioria dos alunos se encontram num nível médio de desenvolvimento das suas competências morais. Os dados encontrados validam a hipótese de Lind (1996) de que além de não ser invariavelmente crescente, a construção das competências do juízo moral falha se os processos educacionais pararem ou não fomentarem o desenvolvimento do raciocínio e da competência moral antes do adolescente ter alcançado um nível suficientemente alto, ou seja, autosustentável, podendo até, retroceder em relação ao desenvolvimento moral anteriormente alcançado. Estes dados evidenciam a importância da educação no processo de desenvolvimento das competências morais dos adolescentes, sendo importante contribuirmos para a criação de modelos de escolas com uma qualidade educacional capaz de desenvolver tanto os aspetos cognitivos quanto morais dos seus alunos, nos primeiros anos de escolaridade (gráfico 3).

| Idade | N.º | Média | Desvio Padrão |
|-------------|-----|-------|---------------|
| Até 16 anos | 86 | 14,29 | 9,24 |

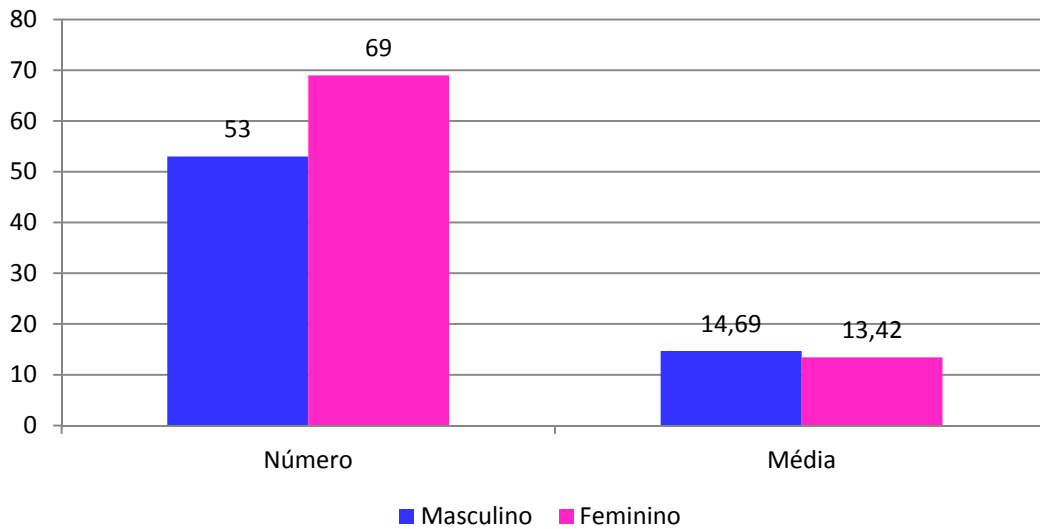
Gráfico 3: *Índice C* em função da idade

A partir do gráfico 4 verificamos que o sexo masculino apresenta um índice C médio de 14,69, com desvio padrão de 10,64 e o sexo feminino ligeiramente inferior 13,42, com desvio padrão de 7,52.

| Sexo | N.º | Média | Desvio Padrão |
|-----------|-----|-------|---------------|
| Masculino | 53 | 14,69 | 10,64 |
| Feminino | 69 | 13,42 | 7,52 |

Gráfico 4: *Índice C* em função do sexo

Índice C em função do sexo



2.2.2- Análise inferencial

Na tabela 23 encontra-se o resultado da aplicação do teste Mann-Whitney para comparação dos resultados obtidos no *score MJT* em função do género. Relativamente à H_1 , dado que o valor de prova obtido é acompanhado por uma probabilidade de erro superior a 5%, conclui-se que não existem evidência estatística suficiente para afirmar que as diferenças observadas entre indivíduos do género masculino e indivíduos do género feminino sejam estatisticamente significativas. Portanto, não se rejeita a hipótese nula.

Tabela 23: Resultado do teste Mann-Whitney para comparação do *ScoreMJT* em função do género

| | Género | <i>ScoreMJT</i> |
|--------|--------|----------------------------|
| Género | 1 | 0,05 (sig:0,850; n:122) |

Na tabela 24, apresentam-se os resultados da aplicação do teste de Spearman à correlação entre o *Score MJT* e a idade. Relativamente à H_{2a} observa-se que o coeficiente de correlação obtido é negativo, de muito baixo valor (-0,098) e não apresenta significância estatística. Assim sendo, conclui-se que, a um nível de significância de 5%, não existe evidência estatística suficiente que permita afirmar que as variáveis em causa apresentem uma relação significativa entre si, não se rejeita, portanto, a hipótese nula.

Tabela 24: Coeficiente de correlação de Pearson entre *Score MJT* e a idade

| | Idade | Score MJT |
|--------------|--------------|------------------------------|
| Idade | 1 | -0,098 (sig:0,281; n:122) |

Na tabela 25 podemos ver os resultados da aplicação da correlação de Spearman entre o *Score MJT* e a “Motivação”. Relativamente à H_{2b} observa-se que o coeficiente de correlação obtido é de baixo valor (0,025) e não apresenta significância estatística. Assim sendo, conclui-se que, a um nível de significância de 5%, não existe evidência estatística suficiente que permita afirmar que as variáveis em causa apresentem uma relação significativa entre si, devendo pois, não se rejeitar a hipótese nula.

Tabela 25: Coeficiente de correlação de Pearson entre *Score MJT* e a Motivação

| | Motivação | Score MJT |
|------------------|------------------|-----------------------------|
| Motivação | 1 | 0,025 (sig:0,782; n:122) |

Na tabela 26 apresentam-se os resultados da aplicação da correlação de Spearman entre o *Score MJT* e a “Capacidade”. Quanto à H_{2c} observa-se que o coeficiente de correlação obtido é de baixo valor (-0,002) e não apresenta significância estatística. Assim sendo, conclui-se que, a um nível de significância de 5%, não existe evidência estatística suficiente que permita afirmar que as variáveis em causa apresentem uma relação significativa entre si, não se rejeita, portanto, a hipótese nula.

Tabela 26: Coeficiente de correlação de Pearson entre *Score MJT* e a Capacidade

| | Capacidade | Score MJT |
|-------------------|-------------------|------------------------------|
| Capacidade | 1 | -0,002 (sig:0,979; n:122) |

A tabela 27 mostra-nos que existem correlações, embora fracas, entre o *Score MJT* e os subdomínios das “Práticas de pesquisa e uso da informação”: Conhecer e identificar o esquema do plágio (correlação de 0,338, com uma significância de 0,000); Usar a informação com ética, respeitando a autoria (correlação de 0,246 e uma significância de 0,007); Usar o esquema de copiar e colar (correlação de 0,276, com uma significância de 0,002); Extrair músicas ou filmes da internet (correlação de 0,223, com uma significância de 0,014); Referir fontes quando extrai imagens da internet (correlação de 0,215, com uma significância de 0,018); e Revelar a privacidade dos outros sem o seu consentimento (correlação de 0,247, com uma significância de

0,007). Isto significa que para H_{3a} , H_{3b} , H_{3c} e a H_{3f} se encontraram correlações muito significativas, enquanto que para H_{3d} e a H_{3e} se encontraram correlações significativas. Neste caso, rejeitam-se as hipóteses nulas, confirmando-se a esperada relação positiva entre o nível da competência do juízo moral e as competências informacionais declaradas.

Tabela 27: Coeficientes de correlação de Spearman entre o *Score MJT* e as Práticas de pesquisa e uso da informação

| | Plágio | D. Autor | Cópia | Download | Fontes | Privacidade |
|----------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | (H_{3a}) | (H_{3b}) | (H_{3c}) | (H_{3d}) | (H_{3e}) | (H_{3f}) |
| Coefficiente | 0,338 | 0,246 | 0,276 | 0,223 | 0,215 | 0,245 |
| Significância | 0,000 | 0,007 | 0,002 | 0,018 | 0,018 | 0,007 |

2.2.3 – Discussão dos resultados do estudo empírico

Tendo em conta a análise descritiva realizada a partir do questionário *IL-HUMASS*, observamos que no domínio “Pesquisa da Informação” o item com o maior valor médio é: Saber pesquisar e recuperar informação na internet, 7,55 e 7,73, na “Motivação” e na “Capacidade”, respetivamente. Quanto à “Fonte de Aprendizagem” os alunos privilegiam a Aula, seguida da Autoaprendizagem e a Internet.

No domínio “Avaliação da Informação” o item que apresenta um maior valor médio é Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação, 6,04 e 6,45, na “Motivação” e na “Capacidade”, respetivamente. Quanto à “Fonte de Aprendizagem” os alunos preferiram, de modo muito significativo a Aula.

No domínio “Tratamento da Informação” o item com maior valor médio é Saber preparar a apresentação final dos trabalhos, 6,50 e 6,77, na “Motivação” e na “Capacidade” respetivamente. Quanto à “Fonte de Aprendizagem” os alunos elegeram a Aula.

No domínio “Comunicação e difusão da Informação” o item mais significativo, isto é, o que apresenta maior valor médio é Saber fazer apresentações académicas, 6,77 e 7,11 na “Motivação” e na “Capacidade”, respetivamente. Quanto à “Fonte de Aprendizagem” os alunos preferiram maioritariamente a Aula.

No domínio “Práticas de Pesquisa e uso da Informação” o item que aparece com o maior valor médio é Extrair músicas ou filmes da internet, 7,6 e 7,68, na “Motivação” e “Capacidade”, respetivamente. Quanto à “Fonte de Aprendizagem”, neste domínio, os alunos não elegeram a Aula como fonte privilegiada de aprendizagem mas a Autoaprendizagem. Esta análise permite-nos refletir que, para além da educação formal - educação que decorre nas

escolas, através de um sistema regular de ensino (Aula) - os alunos, nas suas práticas quotidianas, também valorizam muito a educação informal - educação que se baseia no que aprendemos espontaneamente a partir do meio em que vivemos, das pessoas com quem nos relacionamos, das múltiplas experiências que se tem ao longo da vida. Será este fato motivo de preocupação? Será a Autoaprendizagem uma fonte errónea de aprender? A escola deverá ter em conta estes dados? Pensamos que perante estas questões e como resposta é relevante trabalhar na Aula as competências morais e éticas fundamentais dos alunos para que possam fazer uma boa pesquisa e um bom uso na recolha da Informação. Entendemos que só desta forma usam a sua liberdade e autonomia de forma responsável e cívica. Reconhecemos que a educação, hoje em dia, a par da informação, por razões várias, não é exclusiva da escola. Pensamos que a educação informal, muitas vezes, se realiza de modo não-intencional ou, pelo menos, sem a intenção de educar. Sabemos que, a chamada "educação sem escola" foi sempre possível, e como é evidente, hoje ocorre em larga escala. Como consequência destes fatores, corroboramos a opinião de Freire (2008) ao enunciar que a escola deve valorizar as aprendizagens formais e informais tendo o professor um papel decisivo neste processo. Verifica-se que a educação não formal (que ocorre fora do sistema formal de ensino, complementar a este, como processo organizado) enquanto fonte de aprendizagem (Cursos) foi muito pouco ou nada valorizada, no estudo consumado.

Realçamos que neste domínio o item com menor valor médio apresentado foi: Revelar a privacidade dos outros sem o seu consentimento, com os valores de 3,13 e 4,23, na “Motivação” e na “Capacidade”, respetivamente. Numa análise global, em que o valor médio se situa ente o nível 6 e 7 verificamos que, os alunos apresentam, neste item, um grande sentido ético e moral não violando a liberdade e a privacidade quando a pesquisa diz respeito aos outros. Esta constatação é importante, porque poderá acabar com um conjunto de estereótipos que, de modo inconsciente, nos levavam a pensar que os alunos manifestariam uma atitude de pouca responsabilidade ética e cívica neste domínio.

Verificamos, que a educação formal (Aula) é, valorizada a maioria das vezes. Outro dado recolhido, que consideramos pertinente descrever é a pouca importância dada à Biblioteca enquanto “Fonte de Aprendizagem”. Com base nos resultados avaliados a Biblioteca deverá, futuramente, na nossa opinião, assumir valores mais elevados nos domínios avaliados. É no item Utilizar as fontes de informação impressas que aparece mais valorizada (18,2%), no domínio Pesquisa da Informação. Neste contexto, entendemos que, através de *workshops* ou pequenos cursos intensivos, a BE deverá ter um papel preponderante como fonte de aprendizagem/aquisição de competências/habilidades próprias destes domínios, por parte dos alunos.

Outro dado a descrever é o fato da Internet como “Fonte de Aprendizagem” não ocupar um lugar mais relevante. Tendo em consideração todos os domínios, vemos que só nos itens

Saber difundir a informação na Internet (27,6%), Utilizar sites que proibem o acesso a menores de idade (38,3%) e Referir fontes quando extrai imagens da Internet (39,5%) é que aparece como Fonte privilegiada de pesquisa. Nesta era em que os alunos são considerados, no dizer de Carvalho (2012, p. 42) “de “ *nativos digitais* já que nasceram nesta realidade e o modo como os seus cérebros aprendem é muito diferente do nosso”, consideramos singular esta constatação, já que concebíamos que os alunos valorizassem mais a Internet como fonte privilegiada de aprendizagem.

Pelo estudo efetuado, verificamos que, em quase todos os domínios, os alunos privilegiaram a Aula, como “Fonte de Aprendizagem”, seguida da Autoaprendizagem. Também avaliámos que a competência/habilidade na “Motivação” e “Capacidade”, em todos os domínios, de um modo geral, apresenta um valor médio, nos níveis 6 e 7, na escala de Likert.

Na análise ao *MJT* verificamos que quando comparados os resultados, o *índice C*, em função da idade, apresenta níveis ligeiramente mais elevados nas faixas etárias mais baixas. Até à idade dos 16 anos (14, 15 e 16 anos) os alunos apresentam, no *MTJ*, um *índice C* médio (oscila ente 10-29) de 14,29. Os alunos com idade compreendida entre os 17 e os 19 anos também apresentam um *índice C* médio, de 13,23. Podemos inferir que, segundo Kohlberg, e na linha do pensamento de Piaget, o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos a partir dos 14 anos já se deveria situar nos níveis intermédios de desenvolvimento. Daí pensarmos que não é em idades superiores a estas que se constroem as competências.

Outro dado a reter e de acordo com a teoria de Lind (2000), é que os índices mais altos de *índice C* devem correlacionar-se positivamente com a preferência pelos estádios mais altos. Quanto mais baixo for a percentagem obtida nas respostas dos alunos mais próximos estão dos estádios iniciais de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg, nível pré-convencional. Assim, seguindo este raciocínio, conferimos que 41 alunos (33,6%), têm baixa competência do juízo moral logo podemos induzir que se encontram no nível pré convencional do desenvolvimento moral, 72 alunos (59,0%), apresentam média competência do juízo moral daí podemos pensar que se encontram no nível convencional do desenvolvimento moral e 9 alunos (7,49%), revelam uma alta competência do juízo moral podemos, por isso, verificar que se encontram no nível convencional ou pós convencional do desenvolvimento moral. Deste modo, inferimos que a competência moral da maioria dos alunos (72 em 122) é média tendo em conta os valores apresentados a partir do *índice C*. Contudo, constatámos que há ainda uma percentagem bastante elevada, 41 alunos (33,6%) que apresenta baixa competência do juízo moral. Esta evidência surpreendeu a nossa percepção prévia de que todos os alunos da amostra apresentariam um *índice C* médio ou elevado, ou seja, que a maioria se encontrasse no nível convencional ou pós-convencional do seu desenvolvimento moral. Ainda assim, é gratificante verificar que a maioria dos alunos apresenta competência moral e informacional médias. Facto que não deixa de nos alertar para o longo caminho que há ainda a percorrer neste campo.

As diferenças apresentadas relativas ao *índice C* entre o sexo feminino e masculino não são relevantes e por conseguinte, podemos inferir que a competência moral não depende, fundamentalmente, do género. Verificamos que os alunos se encontram num nível médio (masculino - 14.6940; feminino - 13.4249). Como tal, a questão colocada por Gilligan (2008) que há duas morais: uma masculina e outra feminina, tendo como base esta pesquisa, não foi evidenciada, de modo proeminente, nos resultados.

A partir da análise descritiva ao questionário *IL-HUMASS* e do *MJT* percebemos que, de um modo global, o valor das competências informacional e moral é médio, embora se tenham encontrado no *IL-HUMASS* alguns itens com um maior valor médio, muito próximo do nível 7, sobretudo na competência/habilidade da “Capacidade”.

Com base na análise inferencial podemos verificar que não foi validada a existência de correlação entre o *MJT* e a Idade, bem como com o Género, a motivação e a capacidade, aceitam-se as hipóteses nulas e rejeitam-se as hipóteses alternativas (H_1 , H_2). Contudo, merecem especial atenção os resultados relativos a H_3 , em que encontramos correlações que, embora fracas, são significativas ou muito significativas entre o Score do *MJT* e os subdomínios das “Práticas de pesquisa e uso da informação”. Estes dados são importantes, já que este domínio expressa práticas altamente dependentes da competência ético-moral dos jovens. É, portanto, deveras pertinente, perante esta informação, lançar um desafio à BE e às escolas. Devemos, por tudo o que foi exposto, dar importância às palavras sábias de Kohlberg (1973), quando diz que a solução se encontra dentro da sala de aula, proporcionando aos alunos discussões dilemáticas que permitirão desenvolver a maturidade cognitiva e a maturidade moral. Cabe às escolas valorizarem todos os mecanismos que promovam as competências morais e informacionais dos alunos.

Conclusão

Este é o momento de fazer uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. O problema da nossa investigação é avaliar a importância do campo do desenvolvimento moral dos alunos e as suas competências informacionais. Pretendemos descrever e explorar a eventual relação entre a competência ética e moral com a competência informacional, a partir da revisão da literatura e do estudo empírico que realizámos numa determinada população. Acreditamos que, esta investigação possibilita, pela explanação realizada, alguns contributos para as questões/hipóteses colocadas.

A análise descritiva tendo como suporte o questionário *IL-HUMASS* na competência/habilidade “Motivação” e “Capacidade”, mostrou que o valor apresentado foi o valor médio (valor 6/7 na escala de Likert:1-9). Relativamente à “Fonte de Aprendizagem” os alunos valorizaram prioritariamente a Aula seguida da Auto Aprendizagem. A Internet e a Biblioteca foram pouco privilegiadas.

A partir da análise descritiva realizada ao *MJT* verificámos que 72 alunos (59%) apresentam um *índice C* de valor médio. Contudo, há ainda uma percentagem bastante elevada (41alunos, 33,6%) que apresenta baixa competência do juízo moral.

Comparando a idade com o *índice C*, analisámos que este apresenta valores ligeiramente mais elevados nas faixas etárias mais baixas. Os 86 alunos, até aos 16 anos, apresentam uma percentagem de 14,29%; enquanto que, a partir dos 17 anos, são 36 alunos e apresentam uma percentagem de 13,23%. Também verificámos que as diferenças entre o sexo feminino e masculino, relativo ao *índice C*, não são relevantes. O sexo masculino, representado por 53 alunos apresenta uma percentagem de 14,69% enquanto que o sexo feminino que compreende 69 alunos, a percentagem apresentada é de 13,42%.

Na análise inferencial podemos verificar que não foi validada a existência de correlação entre o *MJT* e a Idade, bem como com o Género, a Motivação e a Capacidade. Contudo, e de acordo com a análise inferencial do *MJT* e os subdomínios “Práticas de pesquisa e uso da Informação”, encontramos correlações que, embora fracas, são muito significativas ou significativas.

A análise inferencial do *MJT* mostrou que as diferenças observadas entre o sexo masculino e feminino não são estatisticamente significativas, e a correlação entre o *score MJT* a Idade, a Motivação e a Capacidade não revela evidências estatísticas significativas que permitam afirmar que as variáveis em causa apresentem uma relação significativa entre si.

Entre o *score MJT* e o domínio “Práticas de pesquisa e uso da Informação” existe uma correlação embora fraca, é significativa ou muito significativa. É, no nosso parecer, um desafio para explorar futuramente.

Das várias questões que não puderam ser respondidas no âmbito deste trabalho, em função das suas limitações, algumas merecem ser mencionadas. Seria singular compreender se estes dados, observados nesta amostra, serão diferentes se aplicados a alunos com resultados

escolares muito baixos ou muito elevados e ainda nos jovens que apresentam graves problemas de indisciplina.

Num futuro próximo, seria pertinente que esta investigação fosse alargada a outros contextos, a outros alunos, de zonas urbanas, com maior densidade populacional ou até num outro país europeu para podermos aferir se os alunos avaliados apresentam semelhanças ou dissemelhanças nesta realidade.

Um outro registo a considerar refere-se à insuficiência de trabalhos sistemáticos sobre estas questões. As considerações trazidas por vários autores são, essencialmente, de ordem teórica e poucos são os estudiosos que realizam pesquisas com estudantes ou professores, a fim de apresentar dados mais objetivos e consistentes para serem discutidos.

Temos consciência que a tarefa a que nos propusemos não era simples e, por conseguinte, o estudo que realizámos constituiu, desde o primeiro momento, um desafio.

Selecionamos a faixa etária dos alunos (14 aos 19 anos) porque a investigação, com base nos estudos preconizados por Kohlberg, sobre desenvolvimento/competência moral, aponta que, nesta faixa etária, os alunos se encontram no nível convencional ou pós-convencional de desenvolvimento moral. Contudo o que verificávamos foi que, grande parte dos alunos, ainda apresenta muitas lacunas ao nível de aplicação destas competências e se apresenta no nível de desenvolvimento pré-convencional

Corroboramos que a formação de competências éticas e informacionais exige persistência e perseverança por partados educadores e dos pais mas acreditamos que a tarefa será facilitada pela motivação dos alunos e pelo empenho das escolas. Os jovens motivados, modificarão, com firmeza, a sua atitude perante a pesquisa, o tratamento e o uso da informação.

Reconhecemos que quase não faz parte da cultura das escolas, sobretudo nas escolas secundárias, desenvolver estudos de investigação para melhorar as suas práticas ou para avaliar projetos inovadores. Parece que há pouca motivação para experimentar ou apoiar estudos de investigação que ajudem a perceber melhor estas problemáticas, assentando, no nosso entender, muitas vezes numa acomodação e conformismo exacerbados.

Neste âmbito, pretendemos deixar patente o nosso protesto porquanto, tendo em conta a última alteração do currículo, na organização e gestão escolar (2012), a disciplina de Formação Cívica foi eliminada. Pensamos e acreditamos que nunca foi tão pertinente, nesta sociedade, onde as mudanças estão a acontecer a um ritmo impetuoso, que a escola possa oferecer disciplinas fundamentais como a Educação Cívica/Educação para a Cidadania ou mesmo a Ética Escolar. Apesar desta contrariedade e recuo axiológico é, hoje, mais do que nunca, inevitável solicitar aos professores, apelando ao seu bom senso e gratuidade, a consciencialização de que a formação e prática das competências éticas e cívicas devem fazer parte do hábito dos alunos.

Ao longo do enquadramento teórico compreendemos que, só enquanto seres morais, adquirimos consciência moral, capacidade de discriminar o que é o bem e o mal e o que devemos

e o que não devemos fazer. Aferimos que, desde o mundo helénico até aos nossos dias, o Homem, como nos diz Jaeger (2008), se inclina naturalmente para a educação, para a moral.

Entendemos que o desafio do sistema educativo é concretizar uma plena educação multicultural, numa atitude humanística e democrática de respeito por nós e pelos outros. A escola deve, a par do ensino curricular (pensar, analisar, contextualizar), dar uma educação que proporcione oportunidades de tomar decisões morais. Assim, a cidadania e a ética são hoje questões fundamentais para a educação. Como diz Serra (2006) um aluno melhor informado é, potencialmente, um homem moralmente melhor.

Nesta linha verificamos que Kohlberg julga que quem conhece o bem o escolhe e o pratica, mostrando assim uma consistência entre juízo e ação moral tornando-se, por conseguinte, um desafio que é necessário enfrentar. Também para Singer (2008) um juízo ético tem que ter objetivamente importância prática e assumir um ponto de vista universal.

Nesta pesquisa observamos que Kohlberg, seguindo o rumo de Piaget (1976), estudou o julgamento moral ou o raciocínio e não a ação ou a conduta moral. No entanto as suas investigações indicaram que existe uma correlação entre os níveis de julgamento moral e o comportamento moral e, por conseguinte, os alunos que se situam nos níveis mais altos tendem a apresentar melhor comportamento moral do que os de níveis mais baixos. Este pensador defende que a missão do professor não é a de ser dogmático, mas trabalhar na valorização cognitiva e evolutiva do julgamento moral.

Acreditamos que, tendo em conta o contexto teórico, deve existir uma relação forte entre estes princípios, até agora enunciados, e o campo das competências informacionais. Segundo Dias (2005) esta expansão descontrolada da informação pressupõe a emergência de um novo modelo de sociedade.

Como admite Lecardelli (2006) o campo das competências informacionais necessita ainda de mais estudos e pesquisas científicas. As publicações sobre o tema são insuficientes e, por isso, são necessários mais estudos. Em Portugal, os alunos carecem ainda de competências necessárias para passar da informação ao conhecimento (Cordeiro 2011). Há ainda, na opinião de Silva (2010), um estado de literatura incipiente, sobre estas temáticas. Afirmamos, deste modo, que com este trabalho demos um pequeno contributo para uma área, tão vastíssima e complexa, mas que consideramos fundamental na dinâmica escolar.

Analogamente, e a partir de estudos nesta matéria, Silva (2008) alerta-nos para a facilidade e para as oportunidades com que é possível plagiar. Perante este fato, deve o aluno ser o sujeito-autor dos seus trabalhos procurando, assim, na sua formação estimular competências críticas, de autonomia e de intervenção. Deve abster-se de ser um sujeito acomodado para se tornar um sujeito consciente, responsável. A sociedade deve, na realidade, ser marcada por uma ética de autenticidade onde os jovens, precocemente, possam aprender a fazer uma boa gestão da informação.

A partir deste estudo, entendemos a relevância que o ensino da ética e da moral deve apresentar, para uma educação superior, capaz de formar cidadãos que contribuam para uma sociedade justa, sob a ótica do desenvolvimento moral e das competências afetiva e cognitiva, para atingir fins humanistas.

Na formação (educação) a competência de juízo moral assume um lugar fulcral, assim como o método de discussão de dilemas se afirma, como ferramenta para ser agregada e promover com eficácia a educação. É urgente uma reorientação teórica da formação de professores para que utilizem adequadamente as estratégias no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar da análise inferencial não mostrar uma correlação significativa entre o *MJT* e a Idade, Género, Motivação e Capacidade, acreditamos que os valores éticos e morais são necessários no desenvolvimento das competências informacionais numa escola que queremos, cada vez mais, humanista e cívica.

Esperamos que os objetivos das medidas socioeducativas façam com que o adolescente (aluno) seja alvo de mediações que interfiram diretamente na sua moralidade. Para tal, não podemos deixar de frisar o papel dos professores e educadores porque lidam diretamente com o adolescente. Levando em consideração os pressupostos da teoria de Piaget, a qual apoia também as teorias de Kohlberg e Lind, acerca do papel do professor na educação moral, o grande objetivo é colaborar para que as crianças e os adolescentes abandonem a heteronomia e cheguem à autonomia, para poderem pôr em prática as suas competências morais nos diversos contextos da sua vida.

A competência moral dos educadores é, muito importante para a apreensão e desenvolvimento dos valores nos adolescentes. A escola deve, pois, suscitar questões acerca da importância da discussão de dilemas para os professores, a fim de proporcionar-lhes melhores condições para trabalharem com questões morais dos adolescentes e de exercer com eficiência o seu papel neste trabalho.

A escola deverá educar os jovens para que se tornem cidadãos moralmente competentes, ou seja, com capacidade de fazer julgamentos sobre questões morais baseados em princípios, que atuem de forma coerente com os seus princípios e saibam identificarum argumento moral contrário ao seu como válido.

No sentido de uma construção democrática, evidencia-se a importância da competência moral. Segundo Lind (2000) temos de ultrapassar a oposição indivíduo-sociedade, valorizando a construção recíproca dos dois conceitos.

Lind (2005) num dos seus estudos aplicou o *MJT* a professores que participaram no seu programa de educação e associou o índice de competência de juízo moral dos professores com a adequada aplicação das oportunidades de aprendizagem. Os resultados revelaram que professores com altos níveis de competência de juízo moral eram mais capazes de explorar as

vantagens de um ensino não convencional com métodos de aprendizagem mais ativos do que os que apresentaram um baixo índice de competência de juízo moral.

Outra ideia a colocar em prática, no nosso parecer, é a criação de espaços interdisciplinares para as discussões/debates éticos na escola, que constituirá um fator importante para a organização de um ambiente de ensino favorável ao desenvolvimento moral, ou seja, uma atmosfera moral.

Assim, podemos concluir que, de uma forma geral, conseguimos responder a algumas questões enunciadas embora com algumas limitações.

A nossa indagação ajudou-nos a alcançar algumas ideias que podem contribuir para a mudança que se pretende implementar na escola. Consideramos poder afirmar que é possível “criar” jovens competentes ética e civicamente. Para tal, basta que haja uma política de promoção de valores, diferente da atual, dentro da sala de aula, BE e em futuros encontros informais, planeados entre os docentes, BE e a família. Uma boa educação será aquela que promove as oportunidades para o exercício de papéis e a reflexão direcionada para o desenvolvimento cognitivo-moral dos seus alunos.

Este é apenas uma parte de um trabalho, mas com certeza merece atenção para pesquisas futuras e intervenções neste campo, para que se alcancem possibilidades eficazes no cumprimento das medidas morais e informacionais.

Como balanço final e em jeito de interrogação filosófica fica a questão: Qual será, afinal, a dádiva da moral e da informação à humanidade? Talvez a capacidade de orientar o futuro nos oceanos da nossa imaginação e de levar a embarcação a uma vaga segura. O comprometimento puxa-nos para a frente, a partir de um ponto longínquo e quase invisível e, garante-nos a vontade de prosseguir no futuro. Nesse compromisso, transportamos connosco a sublime mensagem de Sebastião da Gama (1992): Pelo sonho é que vamos, comovidos e mudos. (...) Chegamos? Não chegamos? - Partimos. Vamos. Somos!

Bibliografia

- Afonso, M. R. (2005). *Construir e viver a cidadania em contexto escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Agra, L. (2009). Os Discursos e as Tendências no contexto entre a Filosofia e as Ciências. *O multiculturalismo e as Ciências*. Obtido em 5 de fevereiro de 2011, em <http://www.webartigos.com/articles/17843/1/O-Multiculturalismo-e-a-Ciencia-Os-Discursos-e-as-Tendencias>.
- Apel, K.O. (2007). *Ética e Responsabilidade*. Lisboa: Piaget.
- Aquino, K. A. (2002). The Self- Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology American Psychological Association, Inc.*, 6, pp. 1423-1440.
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Edições 70.
- Ascensão, J. (2001). *Estudos sobre Direito na Internet e da Sociedade de Informação*. Coimbra: Almedina.
- Associação Profissional de Bibliotecários (APB). (1999). *Código de Ética para os profissionais da informação em Portugal*. Obtido em 20 de dezembro de 2011, em <http://www.incite.pt/codigo-de-etica-para-os-profissionais-de-informacao>.
- Atas de conferência (1995). *Educação Intercultural*, pp. 10-40. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barata, A. (2008). *Agir por dever e ética formal*. Covilhã: LusoSofia.
- Barbalet, J. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bataglia, P. (1996). *Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da Psicologia*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Bataglia, P. (2010a). A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica 1*.
- Bataglia, P. (2010b). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 15, pp 25-32.
- Belluzzo, B. (2004). Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a óptica do desenvolvimento da Informacion Literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. *Transformação*, pp. 17-32.
- Benevides, M. V. (1996). *Educação para a democracia*. Obtido em 3 de Fevereiro de 2011, em http://www.Hotttopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm.
- Biaggio, Â. M. (2002). *Kohlberg e a “Comunidade Justa”*: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. São Paulo: Moderna.
- Borges, M. M. (2008). A Propriedade Intelectual: do Direito Privado ao Bem Público. *Observatório (OBS*) Journal*. Coimbra.
- Cabral, F. C. (1991). *Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. (Vols.2 e 3). Lisboa: Verbo.
- Calixto, F. C. (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Caminho da Educação.

- Canço, D. (2007). *A Igualdade de Género em Portugal 2009*. Lisboa.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.
- Carita, A. (2010). A dinâmica da consistência moral. *Análise Psicológica*, pp. 85-105.
- Carvalho, K. B.(2010). *Implicações das TICs na Educação*. Obtido em 14 de janeiro de 2011, em <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/2373/implicacoes-das-tics-na-educacao>.
- Carvalho, I. C. (2003). *Ética e Cidadania*. Obtido 1 de fevereiro, e <http://www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tematico/EtiCid.pdf>.
- Carvalho, M. A. (2012). O Revolucionário da Educação. *Revista*, 17, p 42.
- Cassidy, P. E. (2002). Developing the computer self-efficacy (CSE) scale: investigating the relationship between, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research* 26:2, (pp. 133-153).
- Castells, M. (2007). *A Sociedade em rede – A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavalcanti, A. (2003). *Ética e Cidadania na prática Educacional*. Obtido em 31 de janeiro de 2011, em http://www.dhnet.org.br/direitos/codetica/abc/etica_cid_pratica_educ.pdf.
- Cipriano, R. (2005). *As TIC e a Escola*. Obtido em 25 de Janeiro de 2011, em <http://ritaisabelcipriano.blogspot.com/2005/12/as-tic-e-escola.html>.
- Comissão Europeia (2012). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Obtido em 1 de agosto 2012, em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:PT:PDF>.
- Constituição da República Portuguesa de 1976 (2005). Obtido em 30 de dezembro de 2011, em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.
- Cordeiro, R. P. (2011). *Competências em literacia da informação*. Porto: Universidade Portucalense.
- Cortesão, L. (2010). O Professor precisa de ser um ator crítico e interveniente na escola. *A Página da Educação*, 189, pp.31-35.
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão(s.d.). *França, Leis, decretos*. Obtido em 29 de dezembro de 2011, em <http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789homem.htm>.
- Decreto Lein.º 68/2009 de 30 de julho. *Diário da República n.º 146/ 2009 - I Série*.Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- Decreto Lei n.º6 de 18/2001 de 18 janeiro.*Diário da República n.º 15/2001– I Série -A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco.
- Despacho Normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho. *Diário da República n.º 109/2012 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Dias, F. N. (2002). Ética, Comunicação e Conhecimento. *Investigação-Cultura*. Lisboa: Portal Evangélico.
- Dias, K. G. (2005). Sociedade da Aprendizagem: informação, reflexão e ética. *Ci.Inf.*, Brasília, v. 33, n. 3, p.35-40.
- Dias, M. e Carlos J. (2011). As exceções aos direitos de autor em benefício das bibliotecas: análise comparativa entre a União Europeia. *Perspetivas em Ciência da Informação*, pp. 5-20.
- Duarte, F. B. (2005). *Informação de Proximidade: Jornais e rádios*. Lisboa: Âncora Editora.
- Dudzia, E. A. (2005). *Competências em informação melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy*. S. Paulo.
- Duziak, E. (2001). A information literacy e o papel educacional das bibliotecas. *Tese de Mestrado em Ciência da Informação*. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo pp. 1-20.
- Duziak, E. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, pp. 23-35.
- Dudziak, E. (2009). *Formação do profissional da informação baseada na ligação entre competências, conteúdos de aprendizagem e currículo*. Brasil.
- Elisabeth, D. (2009). Formação. *Actas*. Rio de Janeiro.
- Fernandes, J. P. (2005). *Ética e Cidadania: O desafio dos novos valores*. Porto.
- Figueiredo, C. C. (2004). Dos valores dos jovens à Educação para os valores - alguns traços para um retrato. *Os jovens e os valores*. Setúbal.
- Fonseca, C. (2007). O que é a globalização? Obtido em 29 de janeiro de 2011, em <http://pt.shvoong.com/social-sciences/political-science/1626460-que-%C3%A9-globaliza%C3%A7%C3%A3o>.
- Fonseca, R. (2004). *Expropriação de propriedade intelectual*. Obtido em 10 de janeiro de 2012, em https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&output=search&sclient=psy-ab&q=fonseca+randal.+expropria%C3%A7%C3%A3o+de+propriedade+intelectual&oq=Expropria%C3%A7%C3%A3o+de+propriedade+intelectual&gs_l=hp.1.1.0i30j0i5i30.3331.3331.0.5606.1.1.0.0.0.304.304.3-1.1.
- Fortin, Marie-Fabienne (2003). *O Processo de Investigação*. Loures. LusoCiência.
- Freitas, L. B. (2002). Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, pp. 303-308.
- Freire, W. (2008). *Tecnologia e Educação - As mídias na prática docente*. Obtido em 16 de janeiro de 2011, em www.anj.org.br/jornaleeducacao/.../tecnologia-e-educacao-as-midias-... : <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/resenhas/tecnologia-e-educacao-as-midias-na-pratica-docente>.
- Gama, S. (1992). *Pelo sonho é que vamos*. Lisboa: Ed. Ática.
- Gandelman, H. (1997). *De Gutenberg à Internet; Direiros de autor na Era digital*. Rio de Janeiro: Dinalivro/Record.

- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris: Flammarion.
- Glanzer, G. N. (2007). Does Cross-cultural Experience Foster Moral Judgment Competence in College Students. Association for Moral Education. Massachussets.
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, pp. 983-1011.
- Hamel, M. R. (2009). Movimentos Sociais e Democracia Participativa. *Revista Espaço Acadêmico*, n.º 95.
- Helena Silva, O. J. (2005). Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Instituto de Ciência da Informação*, pp. 28-36.
- International Federation of Library Associations and Unesco (1999). *School library manifesto*. TheHague: IFLA.
- IFLA. (1999). Comité sobre a Liberdade de acesso à Informação e sobre a Liberdade de Expressão. *Bibliotecas e a Liberdade Intelectual*. Haia, Holanda.
- Jaeger, W. (1979). *Paideia - A formação do homem grego*. Lisboa: Aster.
- Jeremy, R. (2000). *La era del Acceso*. Espanha: Paidos Iberica.
- Kant, E. (1995). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Kohlberg, L. (1964) Development of moral character and moral ideology. *Review of child development research*, Vol. 1, pp. 381-431.
- Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral development. *Journal of Philosophy*, 70, pp. 630-646.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development; vol.1 The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. São Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg., L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Espanha: Editorial Desclée de Brower.
- Lara, D. S. (2008). *A especificidade moral dos actos humanos segundo S. Tomás de Aquino*. Roma: Universidade Pontifícia.
- Lecardelli, N. S. (2006). Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, pp. 21-46.
- Leis, H. R. (1994). *Necessidade e oportunidade de um espaço público transnacional*. Obtido em 30 de janeiro de 2011, em <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbes0028/rbes2806.htm>.
- Levi, P. (2002). *Se Isto É Um Homem*. Porto: Coleção mil folhas.
- Lima, R. T. (2008). *Ética em Computação: A Ética na Internet*. Obtido a 20 dezembro de 2011, em: <http://educacaodigital0810.blogspot.com/>
- Lind, G. (2000). O significado e medida de competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia, Reflexão e Crítica* 12, pp. 399-416.

- Lind, G. (2006). *An introduction to the moral judgment test MJT*. Obtido em 22 de dezembro de 2011, em : <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>.
- Lind G. (2005). *From practice to theory- redefining the role of practice in teacher education*. Obtido em 20 janeiro de 2012, em http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_Practice-to-Theory.pdf
- Lipovetsky, G. (1983). *A Era do Vazio Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Antropos.
- Lipovetsky, G. (2010). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, C. e Pinto, M.(2010) II -HUMASS. – *Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: Um estudo de Adaptação à População Portuguesa (Parte I)*. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Lopes, W. E. (2008). *A Fundamentação Metafísica do princípio de responsabilidade em Hans Jonas*. Belo Horizonte.
- López, P. L. (2007). Ética e Biblioteca Pública. *Educação e Bibliotecas*, 159.
- Lüdecke-Plümer, S. (2007). Educação moral e transmissão de valores nas escolas profissionais. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 41, p. 116.
- Mangas, S. F. (2010). *Os limites da Tolerância Censura, liberdade intelectual e selecção de documentos nas bibliotecas públicas municipais portuguesas*. Coimbra: Universidade Coimbra.
- Marques, C. (2011). *Ser Professor*. Correio da Educação , 3.Edições Asa. Porto.
- Marques, V. S. (1996). *A Era da Cidadania*. Mem Martins: Europa América.
- Martins, N. O. (2011). *A Ética Kantiana e o Espírito do Cristianismo*. Covilhã: LusoSofia.
- Mateus, A. M. (2009). A promoção da leitura no 3.º ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendonça, H. (2010). Geração Copy/Paste. *Notícias Magazine*, pp. 28-35.
- Menezes, I. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de Cidadania dos Jovens Portugueses*. Lisboa: DGIDC.
- Mill, J.S. (2005). *Utilitarismo*. Porto: Porto Editora.
- Miranda, S. V. (2004). Identificando competências informacionais. *Ciência da Informação*. S. Paulo.
- Mogarro, M. J. (2010). A Educação para a Cidadania. *Revista Iberoamericana de Educação* n.º 53.
- Monaco, G. L. (2007). *Ser Professor universitário*. Obtido em 20 de janeiro de 2011, em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/educa%C3%A7%C3%A3o-na-sociedade-de-informa%C3%A7%C3%A3o/sociedade-da-informa%C3%A7%C3%A3o-x-sociedade-do-conhecimento>.
- Monteiro, A. F. e Osório, A. J. (2012). Crianças e Internet: aprendizagem ou entretenimento? 6º Congresso SOPCOM Universidade do Minho, *Instituto de Estudos da Criança*, pp. 4749-4758.

- Moreno, C. (2005). Moral education in higher education and the transformation of a concern: a historical account. *Paer apresentado na 31st. Annual Meeting of the Association for Moral Education. Massachussets.*
- Morgado, J. C. (Janeiro de 2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade* .
- Morin, E. (1981). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a Educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Murray, P. (2007). *Ética entorno de la información*. Facultad de Ciencias Económicas – UCA. Argentina.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma história do futuro. *Educação 2021*, pp. 3-17.
- Nunes, M. T. (2007). *Género e Cidadania nas imagens de História*. Lisboa: CIG.
- Oliveira, M. (2008). *Desenvolvimento da Competência do juízo moral e ambiente de ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- Convenio de Berna para la protección de las obras literarias y artísticas (OMPI)*. (1971). Obtido em 3 de abril de 2011, em: http://www.wipo.int/treaties/es/ip/berne/trtdocs_wo001.html>.
- Tratado de la OMPI sobre Derecho de Autor* (1996). Obtido em 3 de Abril de 2011, em http://www.wipo.int/treaties/es/ip/wct/trtdocs_wo033.html.
- Pacheco, E. L. (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária*. Algarve.
- Paiva, R. (2002). *Ética, Cidadania e Imprensa*. Rio de Janeiro: Manad Editora.
- Passerino, L. M. (2010). A criança do 0 a 6 anos e a Educação Infantil: retrato multifacetado. *Informática na Educação Infantil*, pp. 169-181.
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo competências*. Nova Escola .
- Piaget, J. (1972). *Para onde vai a Educação?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1973. . Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1977). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1978). *A psicologia da Inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Pintassilgo, J. (2007). O debate sobre a educação para a cidadania: O contributo do período revolucionário português. *Cidadania e Liderança Escolar* , pp. 59-70.
- Pinto, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher o education: a self-assessment approach. *Journal of Information Science* ,38:1, pp. 86-103.

- Prado, C. V. (2010). Adquisición de competencias en e-learning: competencias en informacion. *Revista de Medios y Educación*, 38, pp. 7 – 21.
- Praxedes, W. (2004). Programa da Educação Inclusiva Direito à Diversidade. *Revista Espaço Académico*, 42.
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitais Imigrantes digitais*. MCB University Press, Vol.9 n.º 5. Obtido em 15 maio 2012 em <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.
- Prigogine, E. I. (1996). *A sociedade em busca de valores – Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Raleiras, M. S. (2009). *Identidade, Internet e Subjectivação*. Obtido em 10 abril 2012 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2111/1/22155_ulfp034789_tm.pdf
- Rawls, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Presença.
- Rêgo, J. A. (2010). *A importância das TIC numa escola inclusiva*. Obtido em 14 de janeiro de 2011, em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?cont>.
- Rei, J. E. (2010). *O professor*. Correio da Educação. Edições Asa. Porto.
- Reis, C. F. (2008). A Educação da "Geração M". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42;3, (pp. 121-138).
- Reis, C. F. (2008). Educação e cultura mediática. *Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra*.
- Reis, C. F. (2005). Educar e investigar para a Sociedade Cognitiva. *ESEG Investigação*, (2) 71-86.
- Rifkin, J. (2000). *A Era de Acesso - La revolkuti3n de la nueva economia*. Lisboa: Makron Books - Pearson.
- Roesler, J. (2008). Comunicação, Socialidade *On-line*. *Biblioteca José Ot3o*. Brasil.
- Rousseau, J. (1990). *Em3lio*. Mem Martins: Europa Am3rica.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Caminho.
- Santos, B. (2006). Democracia, Direitos Humanos e globaliza33o. *Revista Espaço Acad3mico*, 64.
- Savater, F. (2008). *Convite à 3tica*. Lisboa: Fim de S3culo.
- Serra, P. (2006). *3tica e Informa33o; Alguns paradoxos 3ticos da "Sociedade da Informa33o"*. Biblioteca on-line de Ci3ncias da Comunica33o. Covilh3.
- Shimizu, A. (2005). Os instrumentos de medida de julgamento moral elaborados com base na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. *Revista Cient3fica Eletr3nica de Psicologia*, 4.
- Silva, A. (1990). *Reflex3o*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Silva, A. M. (2010). Novos resultados e elementos para a an3lise e debate sobre a literacia da informa33o em Portugal. *Informa33o & Informa33o*, 15, (pp. 104-128).
- Silva, A. (2004). Forma33o, perfil e compet3ncias do profissional da Informa33o. *Actas*. Estoril.

- Silva, M. (2006). *Competência informacional de alunos concluintes do curso de graduação em biblioteconomia*. Brasil.
- Silva, M. I. (2008). *A biblioteca escolar e as tic: modelo para novas aprendizagens*. Madrid.
- Silva, O. S. (2008). Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação*, 38, (pp. 357-368).
- Singer, P. (1993). *Como havemos de viver? a ética numa época de individualismo*. Lisboa: Dinalivro.
- Singer, P. (2008). *Escritos sobre uma vida ética*. Lisboa: D. Quixote.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Taille, L. S. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional: de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, (pp. 91-108).
- Teixeira(2003). *Tecnologias de Informação e Comunicação e a Escola*. Obtido em 10 de janeiro de 2011, de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/marta/marta/PDF/TIC%20e%20a%20Escpdf>
- Tomé, M. (2008). *Biblioteca Escolar e o Desafio da Literacia da Informação*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Veiga, M. A. (2009). *Um Critério para a Educação?* . Covilhã: LusoSofia.
- Virilio, P. (1994). *A Máquina de Visão*. Indiana: University Press.
- Zubaran, L. C. (2004). *A gênese do conceito de verdade na filosofia grega*. Brasil: Ulbra.

ANEXOS

Anexo 1

Questionários a Alunos

Estes questionários inserem-se num projeto sobre a Ética e Cidadania nas Competências Informacionais, a ser desenvolvido no âmbito da Dissertação: Educação e Organização de Bibliotecas Escolares, no Instituto Politécnico da Guarda. As informações, aqui recebidas, são anónimas e serão utilizadas para os fins do estudo.

Obrigada pela sua colaboração.

Sexo : Masculino Feminino Idade

Este **questionário** pretende conhecer a opinião sobre **as suas competências na gestão e uso ético da informação**. Por favor, indique como avalia as seguintes competências que, na escala fornecida melhor expressa a sua resposta, onde **1** corresponde a “baixa competência” e **9** a “alta competência”. Pedimos que avalie cada competência relativo a três dimensões (motivação-compromisso, capacidade e fonte favorita de aprendizagem) descritas de seguida.

| | |
|------------------------|---|
| Motivação-compromisso: | Avalie a importância das seguintes competências para o seu desenvolvimento académico. |
| Capacidade: | Avalie as suas capacidades de executar as seguintes tarefas. |
| Fonte de aprendizagem: | Onde aprendeu estas competências? (Aulas, Biblioteca, Cursos de Formação, Auto-aprendizagem, Internet, Outros). Selecione a opção(s) mais adequada. |

| Em relação a | Motivação | | Capacidade | | Fonte de aprendizagem | | | | | |
|---|-----------|-----------------|------------|-----------------|-----------------------|---|----|---|---|---|
| | Baixa | Alta | Baixa | Alta | A | B | AU | C | I | O |
| COMPETÊNCIAS-HABILIDADES | 1 | 2 3 4 5 6 7 8 9 | 1 | 2 3 4 5 6 7 8 9 | | | | | | |
| PESQUISA DA INFORMAÇÃO | | | | | A | B | AU | C | I | O |
| 1. Utilizar as fontes de informação impressas (ex. livros, ...) | | | | | | | | | | |
| 2. Consultar e usar fontes eletrónicas de informação primárias (ex. revistas) | | | | | | | | | | |
| 3. Saber pesquisar e recuperar informação na internet (ex. pesquisas ...) | | | | | | | | | | |
| 4. Utilizar fontes eletrónicas de informação informal (ex. blogs...) | | | | | | | | | | |
| 5. Conhecer estratégias de pesquisa de informação (ex. descritores ...) | | | | | | | | | | |
| AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | |
| 6. Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação | | | | | | | | | | |
| 7. Reconhecer no texto as ideias do autor | | | | | | | | | | |
| 8. Conhecer a informação científica (ex. teses ...) | | | | | | | | | | |
| 9. Determinar a atualização da informação existente | | | | | | | | | | |
| 10. Conhecer os autores ou instituições mais importantes nos seus estudos | | | | | | | | | | |
| TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | |
| 11. Saber resumir e esquematizar a informação | | | | | | | | | | |
| 12. Reconhecer a estruturação de um texto | | | | | | | | | | |
| 13. Compreender a informação encontrada | | | | | | | | | | |
| 14. Saber preparar a apresentação final dos trabalhos | | | | | | | | | | |
| COMUNICAÇÃO E DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | |
| 15. Saber comunicar noutras línguas | | | | | | | | | | |
| 16. Saber redigir um documento (ex. relatório ...) | | | | | | | | | | |
| 17. Saber fazer apresentações académicas (ex. Powerpoint ...) | | | | | | | | | | |
| 18. Saber difundir a informação na Internet (ex. Webs, Blogs, ...) | | | | | | | | | | |
| PRÁTICAS DE PESQUISA E USO DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | |
| 19. Saber pesquisar e utilizar informação de forma crítica e competente | | | | | | | | | | |
| 20. Utilizar sites que proibem o acesso a pessoas menores de idade. | | | | | | | | | | |
| 21. Conhecer e identificar o esquema do plágio | | | | | | | | | | |
| 22. Usar a informação com ética, respeitando a autoria | | | | | | | | | | |
| 23. Usar o esquema de copiar e colar | | | | | | | | | | |
| 24. Extrair músicas ou filmes da internet | | | | | | | | | | |
| 25. Referir fontes quando extrai imagens da internet | | | | | | | | | | |
| 26. Revelar a privacidade dos outros sem o seu consentimento | | | | | | | | | | |

(Adaptado do questionário IL-HHUMASS, Pinto,2010)

I. Dilema dos Operários

Devido à existência de demissões, aparentemente sem fundamento, alguns operários de uma fábrica desconfiam que a chefia esteja a ouvir as conversas dos empregados através de um microfone oculto e a usar essas informações contra os empregados. A chefia, oficialmente, nega essas acusações, enfaticamente. O sindicato afirma que só tomará providências contra a empresa quando forem encontradas as provas que confirmem as suspeitas. Perante esta situação, dois operários decidem arrombar o escritório e roubar uma transcrição de uma gravação que prova a espionagem por parte da chefia.

A. Discorda ou concorda com o comportamento dos operários?

Forte
Discordância

Forte
Concordância

-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

B- Os seguintes argumentos são a favor do comportamento dos dois operários. Considera-os aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como os classifica?

Eu considero este argumento ...

Completamente
inaceitável

completamente
aceitável

1. Eles não causaram muitos prejuízos à empresa.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

2. A empresa não respeitou as leis, por isso os meios utilizados eram permitidos para restabelecer a lei e a ordem.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

3. A maioria dos operários aprovaria o que foi feito e, muitos deles, até ficariam satisfeitos.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

4. A confiança entre as pessoas e a dignidade contam mais do que os regulamentos internos da empresa.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

5. Como foi a empresa a primeira a cometer uma injustiça os operários teriam justificação para arrombar o escritório.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

6. Os operários não encontraram nenhum meio legal para denunciar o mau uso que a empresa fazia das informações obtidas e, portanto, escolheram fazer o que consideraram um "mal menor".

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

C. Os seguintes argumentos são contra o comportamento dos dois operários. Considera-os aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como os classifica?

Eu considero este argumento ...

Completamente
Inaceitável

completamente
aceitável

7. A lei e a ordem na sociedade seriam colocadas em risco se todos agissem como estes dois operários agiram.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

8. Não se deve violar um direito básico como o direito à propriedade e agir pelas suas próprias mãos, a menos que algum princípio moral universal o justifique.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

9. É imprudente arriscar ser demitido da empresa por causa de outras pessoas.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

10. Os operários deviam ter tido em conta as normas legais existentes em vez de terem agido contra a lei.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

11. Se a pessoa quer ser considerada correta e decente, não invade um direito alheio para se apropriar do que quer que seja.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

12. Os operários não foram afetados pela demissão dos outros empregados e, portanto, não tinham nenhuma razão para roubar as transcrições.

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Anexo 2

Dados estatísticos do IL-HUMSS e MJT

| COMPETÊNCIAS - HABILIDADES | Motivação | | | Capacidade | | | Fonte de aprendizagem | | | | | |
|--|-----------|------|------|------------|------|------|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | N | M | Dp | n | M | dp | A N(%) | B N(%) | AU N(%) | C N(%) | I N(%) | O N(%) |
| PESQUISA DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| 1. | 122 | 5,57 | 1,88 | 122 | 6,30 | 1,62 | 62 (51,7) | 22 (18,3) | 21 (17,5) | 1 (0,8) | 11 (9,2) | 3 (2,5) |
| 2. | 122 | 6,12 | 1,86 | 122 | 6,57 | 1,66 | 10 (8,6) | 5 (4,3) | 66 (56,9) | 24 (20,7) | 10 (8,6) | 1 (0,9) |
| 3. | 122 | 7,55 | 1,31 | 122 | 7,73 | 1,37 | 37 (30,3) | 11 (9,0) | 43 (35,2) | | 28 (23,0) | 3 (2,5) |
| 4. | 122 | 6,31 | 2,12 | 122 | 6,84 | 1,96 | 24 (20,3) | 2 (1,7) | 38 (32,2) | | 50 (42,2) | 4 (3,4) |
| 5. | 121 | 5,35 | 2,01 | 121 | 5,70 | 1,99 | 36 (30,8) | 7 (6,0) | 30 (25,6) | 2 (1,7) | 29 (24,8) | 13 (11,1) |
| AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| 6. | 121 | 6,04 | 1,70 | 121 | 6,45 | 1,59 | | | | | | |
| 7. | 122 | 5,98 | 1,76 | 121 | 6,24 | 1,62 | 81 (66,4) | 7 (5,7) | 17 (13,9) | 2 (1,6) | 9 (7,4) | 6 (4,9) |
| 8. | 122 | 5,47 | 1,75 | 122 | 5,70 | 1,70 | 78 (65,5) | 8 (6,7) | 13 (10,9) | 1 (0,8) | 13 (10,9) | 6 (5,0) |
| 9. | 121 | 5,62 | 1,78 | 121 | 6,17 | 1,75 | 43 (37,8) | 8 (7,0) | 25 (21,7) | | 28 (24,3) | 11 (9,5) |
| 10. | 122 | 5,89 | 3,45 | 122 | 6,11 | 1,75 | 55 (46,2) | 13 (10,9) | 20 (16,8) | 1 (0,8) | 14 (11,8) | 16 (13,5) |
| TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| 11. | 120 | 5,88 | 1,84 | 120 | 6,48 | 1,57 | 67 (56,3) | 5 (4,2) | 28 (23,5) | | 11 (9,2) | 8 (6,7) |
| 12. | 120 | 5,65 | 2,01 | 120 | 6,31 | 1,69 | 82 (68,9) | 4 (3,4) | 18 (15,1) | 1 (0,8) | 9 (7,6) | 5 (4,2) |
| 13. | 120 | 6,03 | 2,04 | 120 | 6,62 | 1,71 | 56 (47,1) | 5 (4,2) | 32 (26,9) | 1 (0,8) | 17 (14,3) | 8 (6,4) |
| 14. | 120 | 6,50 | 1,95 | 120 | 6,77 | 1,85 | 46 (39,0) | 5 (4,2) | 31 (26,3) | 1 (0,8) | 24 (20,3) | 11 (9,2) |
| COMUNICAÇÃO E DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| 15. | 119 | 6,48 | 2,27 | 119 | 6,01 | 2,06 | 63 (54,8) | | 25 (21,7) | 1 (0,9) | 17 (14,8) | 9 (7,8) |
| 16. | 121 | 5,82 | 2,19 | 121 | 6,12 | 2,00 | 67 (55,8) | 4 (3,3) | 25 (20,8) | 2 (1,7) | 12 (10,0) | 10 (8,3) |
| 17. | 120 | 6,67 | 2,06 | 120 | 7,11 | 1,74 | 49 (41,5) | 4 (3,4) | 29 (24,6) | 2 (1,7) | 27 (22,9) | 7 (5,9) |
| 18. | 120 | 6,28 | 2,07 | 119 | 6,74 | 1,69 | 31 (26,7) | 3 (2,6) | 38 (32,8) | 1 (0,9) | 32 (27,6) | 11 (9,5) |

| PRATICAS DE PESQUISA E USO DA INFORMAÇÃO | | | | | | | | | | | |
|--|-----|------|------|-----|------|------|--------|-------|--------|--------|--------|
| 19. | 120 | 5,86 | 2,10 | 120 | 6,31 | 1,78 | 39 | 7 | 30 | 28 | 13 |
| | | | | | | | (33,3) | (6,0) | (25,6) | (23,9) | (11,2) |
| 20. | 119 | 5,24 | 2,75 | 119 | 5,98 | 2,60 | 14 | 5 | 37 | 44 | 15 |
| | | | | | | | (12,2) | (4,3) | (32,2) | (38,3) | (13,0) |
| 21. | 120 | 5,58 | 2,19 | 120 | 5,96 | 2,10 | 25 | 4 | 41 | 1 | 33 |
| | | | | | | | (21,6) | (3,4) | (35,3) | (0,9) | (28,4) |
| 22. | 120 | 5,98 | 2,28 | 120 | 6,21 | 2,17 | 28 | 5 | 42 | 32 | 10 |
| | | | | | | | (23,9) | (4,3) | (35,9) | (27,4) | (8,6) |
| 23. | 120 | 7,03 | 2,12 | 120 | 7,38 | 1,99 | 18 | 6 | 47 | 1 | 37 |
| | | | | | | | (15,3) | (5,1) | (39,8) | (0,8) | (31,4) |
| 24. | 121 | 7,60 | 1,83 | 121 | 7,68 | 1,75 | 6 | 3 | 52 | 1 | 51 |
| | | | | | | | (5,0) | (2,5) | (43,3) | (0,8) | (42,5) |
| 25. | 120 | 5,83 | 2,54 | 120 | 6,55 | 2,28 | 18 | 3 | 35 | 45 | 13 |
| | | | | | | | (15,8) | (2,6) | (30,7) | (39,5) | (11,4) |
| 26. | 119 | 3,13 | 2,68 | 119 | 4,24 | 2,94 | 6 | 1 | 42 | 36 | 23 |
| | | | | | | | (5,6) | (0,9) | (38,9) | (33,3) | (21,3) |

Sexo

| | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|----------------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| Masculino | 53 | 43,4 | 43,4 | 43,4 |
| Valid Feminino | 69 | 56,6 | 56,6 | 100,0 |
| Total | 122 | 100,0 | 100,0 | |

DescriptiveStatistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|-----|---------|---------|---------|----------------|
| Idade | 122 | 14,00 | 19,00 | 15,8770 | 1,30845 |
| Valid N (listwise) | 122 | | | | |

Idade por sexo

Indice_C

| | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|-------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| Valid | Baixo | 41 | 33,6 | 33,6 |
| | Médio | 72 | 59,0 | 92,6 |
| | Alto | 9 | 7,4 | 100,0 |
| | Total | 122 | 100,0 | 100,0 |

| | Sexo | N | Mean | Std. Deviation |
|-------|-----------|----|---------|----------------|
| Idade | Masculino | 53 | 15,8302 | 1,29698 |
| | Feminino | 69 | 15,9130 | 1,32553 |

DescriptiveStatistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------|-----|---------|---------|---------|----------------|
| OpMedico | 119 | -3,00 | 3,00 | 1,6639 | 1,37334 |
| OpOperario | 115 | -3,00 | 3,00 | ,9739 | 1,84229 |
| MTJ | 122 | ,59 | 43,93 | 13,9762 | 8,99416 |
| Valid N (listwise) | 113 | | | | |

O *Índice* Cem função da idade

| | nova_idade | N | Mean | Std. Deviation |
|-----|---------------------------|----|---------|----------------|
| MTJ | Idade até 16 anos | 86 | 14,2878 | 9,23696 |
| | Idade a partir de 17 anos | 36 | 13,2319 | 8,46451 |

O *Índice* Cem função do sexo

| | Sexo | N | Mean | Std. Deviation |
|-----|-----------|----|---------|----------------|
| MTJ | Masculino | 53 | 14,6940 | 10,64401 |
| | Feminino | 69 | 13,4249 | 7,52318 |

| Correlations | | | |
|--------------|--------------------|-------|----------|
| | | | |
| | | idade | ScoreMJT |
| idade | PearsonCorrelation | 1 | -,098 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,281 |
| | N | 122 | 122 |
| ScoreMJT | PearsonCorrelation | -,098 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,281 | |
| | N | 122 | 122 |

Statistics

| | | género | idade | OpMéd | OpTrab | ScoreMJ T | Motiv | Cap | FontApre nd |
|---|---------|--------|-------|-------|--------|--------------|-------|-----|----------------|
| N | Valid | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 | 122 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Género

| | | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|-------|-----------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| Valid | Masculino | 52 | 42,6 | 42,6 | 42,6 |
| | Feminino | 70 | 57,4 | 57,4 | 100,0 |
| | Total | 122 | 100,0 | 100,0 | |

Idade

| | | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|-------|-------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| Valid | 14,00 | 22 | 18,0 | 18,0 | 18,0 |
| | 15,00 | 24 | 19,7 | 19,7 | 37,7 |
| | 16,00 | 40 | 32,8 | 32,8 | 70,5 |
| | 17,00 | 24 | 19,7 | 19,7 | 90,2 |
| | 18,00 | 7 | 5,7 | 5,7 | 95,9 |
| | 19,00 | 5 | 4,1 | 4,1 | 100,0 |
| | Total | 122 | 100,0 | 100,0 | |

OpMéd

| | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|------------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| -3,00 | 2 | 1,6 | 1,6 | 1,6 |
| -2,00 | 4 | 3,3 | 3,3 | 4,9 |
| -1,00 | 6 | 4,9 | 4,9 | 9,8 |
| ,00 | 3 | 2,5 | 2,5 | 12,3 |
| Valid 1,00 | 32 | 26,2 | 26,2 | 38,5 |
| 2,00 | 39 | 32,0 | 32,0 | 70,5 |
| 3,00 | 36 | 29,5 | 29,5 | 100,0 |
| Total | 122 | 100,0 | 100,0 | |

OpTrab

| | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|------------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| -3,00 | 5 | 4,1 | 4,1 | 4,1 |
| -2,00 | 12 | 9,8 | 9,8 | 13,9 |
| -1,00 | 15 | 12,3 | 12,3 | 26,2 |
| ,00 | 7 | 5,7 | 5,7 | 32,0 |
| Valid 1,00 | 28 | 23,0 | 23,0 | 54,9 |
| 2,00 | 27 | 22,1 | 22,1 | 77,0 |
| 3,00 | 28 | 23,0 | 23,0 | 100,0 |
| Total | 122 | 100,0 | 100,0 | |

Motiv

| | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|------------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| 3,00 | 1 | ,8 | ,8 | ,8 |
| 4,00 | 11 | 9,0 | 9,0 | 9,8 |
| 5,00 | 20 | 16,4 | 16,4 | 26,2 |
| Valid 6,00 | 42 | 34,4 | 34,4 | 60,7 |
| 7,00 | 40 | 32,8 | 32,8 | 93,4 |
| 8,00 | 8 | 6,6 | 6,6 | 100,0 |
| Total | 122 | 100,0 | 100,0 | |

Fonte de Aprend.

| Valid | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|-------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| 1,00 | 46 | 37,7 | 37,7 | 37,7 |
| 3,00 | 44 | 36,1 | 36,1 | 73,8 |
| 5,00 | 25 | 20,5 | 20,5 | 94,3 |
| 6,00 | 7 | 5,7 | 5,7 | 100,0 |
| Total | 122 | 100,0 | 100,0 | |

Cap

| | Frequency | Percent | ValidPercent | CumulativePercent |
|-------|-----------|---------|--------------|-------------------|
| 3,00 | 1 | ,8 | ,8 | ,8 |
| 4,00 | 3 | 2,5 | 2,5 | 3,3 |
| 5,00 | 10 | 8,2 | 8,2 | 11,5 |
| 6,00 | 47 | 38,5 | 38,5 | 50,0 |
| 7,00 | 48 | 39,3 | 39,3 | 89,3 |
| 8,00 | 12 | 9,8 | 9,8 | 99,2 |
| 9,00 | 1 | ,8 | ,8 | 100,0 |
| Total | 122 | 100,0 | 100,0 | |

