

Relatório de Projeto  
Mestrado em Ciências da Educação com especialização em  
Desenvolvimento Comunitário

***Entender e Praticar a Justiça Social: os valores da  
cidadania nas crianças***

**Margarida Maria Branco Serafim**

Leiria, setembro de 2022



Relatório de Projeto  
Mestrado em Ciências da Educação com especialização em  
Desenvolvimento Comunitário

***Entender e Praticar a Justiça Social: os valores da  
cidadania nas crianças***

**Margarida Maria Branco Serafim**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Doutor Rui Miguel Duarte Santos, Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, *setembro* de 2022

*Esta página foi intencionalmente deixada em branco*

# Agradecimentos

---

Após uma longa jornada, cabe-me agradecer aos que me acompanharam e levaram-me a acreditar que seria possível terminar esta fase com sucesso, por isso estou aqui para vos agradecer.

- Ao professor Doutor Rui Miguel Duarte Santos, por ter aceitado ser meu orientador e pelo auxílio disponibilizado e entusiasmo demonstrado relativamente à minha temática.
- À minha família, especialmente à minha mãe que sempre acredita nas minhas capacidades e que não me permite duvidar de mim mesma.
- À minha madrinha Sílvia, que desde a minha infância foi um exemplo de pessoa. Obrigada por todas as orientações, disponibilidade e palavras de encorajamento.
- Ao Pedro, por nunca me deixar desistir das minhas ambições e por estar sempre a meu lado ao longo das minhas conquistas.
- À minha prima Mariana, pelo apoio mútuo.

# Resumo

---

A presente pesquisa pretende refletir sobre a temática da construção de valores de justiça social em crianças a frequentar o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Procurou-se apurar e entender os valores através dos olhares das crianças, bem como identificar a existência de possíveis dificuldades no entendimento dos valores, assim como se é atribuída importância ao papel dos valores na vida das crianças.

A pesquisa integra autores que abordam os valores inserindo os mesmos numa perspetiva educativa, uma vez que é a construção de valores a responsável pela adoção de atitudes que levam à cidadania. É abordada a importância da participação ativa nas crianças e de que modo esta traz vantagens ao nível do desenvolvimento.

Aliado ao estudo teórico, foi realizado um estudo de campo, numa escola pública do concelho de Leiria, sob a perspetiva de uma pesquisa qualitativa. Neste estudo de campo, foram abordados três valores, o valor da tolerância, da solidariedade e da igualdade, durante uma hora por semana numa sessão de atividade extracurricular de arte e cidadania.

Para o desenvolvimento da investigação, elaborou-se a seguinte pergunta de partida: Como é que os valores de justiça social são interpretados e postos em prática pelas crianças enquanto cidadãos ativos?

De forma a compreender como são vistos e interpretados os valores pelas crianças, foi realizada uma investigação-ação, assente no paradigma qualitativo com recurso à observação direta e ao questionário sob a forma de escala como técnica de recolha de dados, tratados pela análise de conteúdo.

A pesquisa procurou verificar, segundo as manifestações dos sujeitos, conteúdos relevantes para a pesquisa. Foram feitas questões de modo a obter opiniões e reflexões relativamente às situações apresentadas abordando implícita ou explicitamente cada valor.

Diante dos resultados obtidos, foi possível verificar que os sujeitos revelam conhecimentos ao nível dos valores e que estão familiarizados com os conceitos.

*PALAVRAS-CHAVE: VALORES; CIDADANIA; JUSTIÇA SOCIAL*

# Abstract

---

This research focuses on reflecting on the theme of the construction of social justice values in children at school, in the third year of the first cycle of basic education (equivalent to Year 3 of Key Stage 2 of the English Education System).

The aim was to observe and understand values through the eyes of the child's, as well as to identify the existence of possible difficulties in understanding values, and whether importance is given to the role of values in the child's life.

The research includes authors who approach values by inserting them in an educational perspective, since it is the construction of values that is responsible for the adoption of attitudes that lead to citizenship. The importance of the active participation of the child and how this brings advantages at the level of development is stated.

Combined with the theoretical study, a field study was carried out in a public school in the municipality of Leiria, under the perspective of a qualitative research. In this field study, three values were approached, the value of tolerance, the value of solidarity and the value of equality. This was done for one hour a week, in an extracurricular activity session of art and citizenship.

For the development of the research, the following starting question was raised:

How are the values of social justice interpreted and put into practice by children as active citizens?

In order to understand how the values are seen and interpreted by the children's, an action research was accomplished. It was based on the qualitative paradigm, using direct observation and a questionnaire in the form of a scale, as a data collection technique, treated by content analysis.

The research sought to verify, according to the subjects' manifestations, relevant contents for the research. Questions were asked in order to obtain opinions and reflections regarding the situations presented, addressing implicitly or explicitly each value.

In view of the results obtained, it was reflected that the subjects reveal knowledge in terms of values and that they are familiar with the concepts.

**KEYWORDS: VALUES; CITIZENSHIP; SOCIAL JUSTICE**

## Lista de tabelas

---

Tabela 1 - Total por fase .....	47
Tabela 2 - Total por sexo.....	48
Tabela 3 - Análise do sexo fase 1 .....	48
Tabela 4 - Análise do sexo fase 2.....	49
Tabela 5 - Correlações com a idade e respetivos fatores.....	50

## Lista de siglas

---

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAME - Conferencia dos Ministros Aliados da Educação

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ONU – Organização das Nações Unidas

QVPR - Questionário de Valores Pessoais Readaptado

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

IA – Investigação-Ação

# Índice

---

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Lista de tabelas	VI
Lista de siglas	VII
Índice	VIII
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	4
capítulo 1 – Valores, Cidadania e Justiça Social	5
1.1. A educação como veículo da cidadania	5
1.3. A escola e a construção de cidadãos ativos	10
1.2. O papel da participação	13
1.4. Os valores	15
Parte II – Estudo Empírico	22
Capítulo 2 – Metodologia	23
2.1 – Problemática	23
2.2 – Pergunta de partida e objetivos	24
2.3 – Desenho da investigação	25
2.4 – Técnicas de recolha de dados	28
2.5 – Técnicas de tratamento de dados	33
2.6 – População alvo e amostra	35
2.7- Contexto do estudo	36
Capítulo 3 – apresentação, análise e discussão de resultados	37
3.2. Análise e discussão do valor da tolerância	37
3.3. Análise e discussão do valor da solidariedade	41
3.4. Análise e discussão do valor da igualdade	43
3.4. Análise e discussão da escala de valores	46
Conclusão	52
Bibliografia	52
Anexos	60
Anexo i – Pedido de autorização	61
Anexo ii – Escala de valores	62
Anexo iii – Quadro de planificação de atividades	66
Anexo iv – Grelha de observação	67

# Introdução

---

O processo de formação de valores é complexo e exige o desenvolvimento de diversos aspetos, nomeadamente sociais, culturais, psíquicos entre outros. É por isso que se acredita que a escola tem um papel fundamental no processo de formação de valores, levando à construção de sujeitos comprometidos com a valorização dos direitos humanos, da tolerância, da igualdade e da solidariedade.

A participação das crianças, está inserida numa educação democrática, e entende as crianças como atores sociais. Esta mesma participação comporta diversos conceitos, como é exemplo a democracia e a cidadania, que levam os atores sociais à construção e consolidação da justiça social.

A cidadania é manifestada através de um conjunto de atitudes e comportamentos que têm como referência os direitos humanos, como por exemplo os valores da justiça social.

A escola detém o desafio de promover a responsabilidade pela promoção da justiça social, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de responder de forma ativa perante situações de injustiça social.

A escola é o lugar de excelência para ocorrer transmissão de valores e aquisição de conhecimentos capazes de nos levar a colocar em prática comportamentos assentes na cidadania e nos direitos humanos.

Sendo a escola o espaço ideal de formação para a cidadania, devido a toda a sua multiculturalidade, torna-se assim o palco principal das sociedades para a construção de valores, pois é neste contexto que as crianças encontram o primeiro espaço social (para além da família), onde estabelecem relações com sujeitos e se depara com as primeiras situações de conflito com as desigualdades e seus pares.

Carvalho, 2007, p.27, refere que *analisando a responsabilidade da escola pela formação de atitudes e da cidadania, o papel da construção dos valores está diretamente relacionado a esses objetivos.*

São vários os estudos que vão surgindo relativamente ao papel da escola na educação para a cidadania. A investigadora interessou-se por estudar os valores na perspetiva das crianças, procurando perceber de que forma os seus comportamentos manifestam as suas noções e conceitos acerca dos valores.

No contexto desta investigação, formou-se a seguinte pergunta de partida: Como é que os valores de justiça social são interpretados e postos em prática pelas crianças enquanto cidadãos ativos? Traçou-se o objetivo geral deste trabalho de investigação, analisar o lugar das representações e das práticas dos valores de justiça social no exercício da cidadania pelas crianças, que deu o mote para a elaboração dos seguintes objetivos específicos da investigação: Tipificar modos de perceção de solidariedade; Mapear semelhanças e diferenças na forma de entender e verbalizar os valores; Estimular a reflexão sobre o que consideram as crianças relativamente à solidariedade, tolerância e igualdade; Verificar se a investigação-ação produziu efeitos.

Foi feita uma investigação-ação com recurso à observação direta e ao questionário sob a forma de escala como técnicas de recolha de dados, procurando dar resposta aos objetivos estabelecidos. Esta técnica revelou-se como mais adequada para a investigação por possibilitar observar a influencia que os pares têm nos outros. Os valores são uma construção social que são interpretados de diferentes formas por cada ator social e a observação direta proporcionou constatar no momento exato, enquanto grupo, de que modo os contributos individuais de cada sujeito ajudam a formar um conceito mais rico e consolidado para cada individuo.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico. A parte teórica é constituída por um capítulo iniciando a abordagem ao tema da educação como veículo da cidadania, A escola e a construção de cidadãos ativos, o papel da participação, e por fim os valores.

A segunda parte do trabalho, corresponde ao estudo empírico. O segundo capítulo diz respeito à metodologia de investigação, sendo que no capítulo três encontra-se a apresentação, análise e discussão de resultados.

Na conclusão é realizada uma síntese do enquadramento teórico, da metodologia e da análise dos resultados obtidos, é dada resposta à pergunta de partida e são enunciadas limitações e constrangimentos deste estudo.

Por fim a bibliografia e os anexos são apresentados.

# **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

# **CAPÍTULO 1 – VALORES, CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL**

---

## **1.1. A educação como veículo da cidadania**

---

Os conceitos de Educação e Aprendizagem embora distintos estão relacionados. Simões, 2007, diz-nos que *aprender é agarrar um conteúdo proposto*, e que esta aprendizagem não necessita de compreensão uma vez que basta os elementos estabelecer uma relação entre eles. Quase como se de um processo automático se tratasse. Os psicólogos definem a aprendizagem como uma mudança permanente no comportamento tendo em conta as experiências de cada um. Esta experiência individual, do meu ponto de vista é fundamental uma vez que não vamos todos obter as mesmas aprendizagens, ainda que se experienciem situações semelhantes. Cada individuo percebe uma determinada experiência de forma singular, uma vez que o meio é também ele uma condicionante.

Se a aprendizagem é vista como uma mudança no comportamento em resultado das vivências e experiências de cada indivíduo podemos associar a aprendizagem às questões de desenvolvimento pessoal.

A distinção entre aprendizagem e educação advém da ideia de que a educação é sempre uma mudança para melhor tendo em conta os valores. Esta ideia remete-nos para uma questão mais moral, o Autor chega a afirmar que “educar é tornar-se mais humano”. (Simões, 2007, p. 34)

A educação tem se afirmado como área essencial para o desenvolvimento humano. A massificação do acesso à educação trouxe como consequência a sua banalização, o que levou a uma reconfiguração dos problemas sociais necessários de minimizar e remediar.

A escola, mais do que qualquer outra instituição social, integra todas as diversidades sociais e culturais presentes na sociedade. Nesse espaço social cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia as questões de cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da disciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais. (Vieira 2013, as cited in Jares, 2007; Vieira, 2009a e b)

Com a obrigatoriedade da frequência do ensino, as escolas podem ser pensadas como uma representação da sociedade, pois estas são compostas por diversos tipos de estudantes com percursos e experiências de vida dissemelhantes que convivem entre si.

As profissões e os percursos de vida têm vindo a modernizar as sociedades devido à evolução do sistema educativo. A promoção do sucesso escolar está lado a lado com a prevenção do abandono escolar precoce e o absentismo. A preocupação com a mediação de conflitos e combate à indisciplina passou a ser parte integrante da realidade do sistema educativo dos tempos de hoje, levando a uma promoção dos estudantes no sistema educativo e na sociedade como um todo.

*Sobre a escola recai uma enorme expectativa de cumprimento de uma função normalizadora, mas também de garantia democrática dos direitos dos cidadãos, no que respeita à igualdade de acesso às oportunidades. De acordo com a ideia de Paulo Freire (1974), a educação é simultaneamente fonte de dominação e um fator-chave para a libertação. Neste ponto a escola assume ainda um papel de locus para o processo de consciencialização. (Carvalho, 2018, p. 26)*

A educação escolar tem um papel preponderante na produção de justiça social, de integração e de bem-estar individual.

Mais do que nunca, uma das principais funções do professor é veicular ferramentas que ajudem a formar a identidade pessoal e cultural dos alunos na sua relação com os outros, portanto, na interculturalidade da vida quotidiana na escola e fora da escola (Vieira, 2013, p.66 as cited in Cotrim, 1995).

Para Santos (2002, p.5), *o papel da Escola deve ser o de facilitador da função educativa, partindo-se do pressuposto que define o conceito de função educativa como aquela que é socialmente coerente e necessária, procedendo-se assim à globalização da ação educativa no quadro dos projetos de desenvolvimento local.*

Existe uma relação entre a educação e o desenvolvimento comunitário, que se considera pertinente explorar:

O Desenvolvimento Comunitário diz respeito a uma forma de intervenção social. Segundo Ander-Egg, (1980:69 cited in Carmo, H. 2001:04), esta é uma *técnica social de promoção dos indivíduos e de mobilização de recursos humanos e instituições mediante a*

*participação ativa e democrática da população, no estudo, planeamento, e execução de programas ao nível de comunidades de base, destinados a melhorar o seu nível de vida.* Existe sempre uma base comunitária no Desenvolvimento Local que por sua vez é um tipo de modelo de intervenção com uma ação macrossocial, que visa a criação de grupos de autoajuda onde o interventor tem como papel ser um facilitador com recurso da componente socioeducativa.

O Desenvolvimento Local para além de proporcionar inclusão social, devido ao envolvimento e participação de diferentes intervenientes, oferece ainda às comunidades locais oportunidades de melhorarem as suas capacidades e conhecimentos sendo que permite que os intervenientes aprendam uns com os outros e que assim possam igualmente encontrar respostas para desafios de forma mais inclusiva.

Claramente que uma boa educação assente em valores terá consequências benéficas na transformação das sociedades.

Segundo Freire (1974), a educação é uma dialética de ensino-aprendizagem, e é igualmente vista como um processo de capacitação dos educandos no sentido de transformação do mundo e das condições de vida a que estão sujeitos.

O desenvolvimento comunitário promove a mudança para a justiça social através da pedagogia crítica, questionando os dados adquiridos da vida quotidiana construído uma visão das contradições em que vivemos.

Segundo a literatura (Carvalho, 2018, p.37), existe uma escassez de compromisso da escola para com projetos voltados para a prossecução da justiça social. A intervenção escolar ainda é pouco voltada para a promoção da cidadania, da tolerância, da equidade, direcionada para estudantes, famílias, professores, outros agentes educativos, decisores políticos, e com incidência no estudante, bem como no professor e em todo o sistema de ação.

Torna-se fundamental repensar as estratégias a implementar, capacitando os cidadãos com instrumentos que lhes permitam ser sujeitos da sua própria história (Freire,1972), combatendo a crise estrutural da sociedade contemporânea através da ressocialização dos indivíduos para desempenharem o seu papel de cidadãos da melhor forma.

Para Fukuyama (2000) os alicerces da sociedade contemporânea haviam sido seriamente danificados por uma grande rutura do contrato social há muito consensualizado, com efeitos sobretudo em três domínios: no acréscimo da insegurança, na desagregação da família nuclear e no declinar da confiança.

Estas três tendências em conjunto têm vindo a fazer baixar perigosamente o capital social<sup>1</sup> com evidentes efeitos desagregadores, urgindo reconstruir a ordem social do século XXI na base da confiança dos seres humanos.

Para se ser cidadão, é necessário que cada indivíduo se desenvolva enquanto pessoa e depois que coloque as suas competências ao dispor da comunidade.

Para se desenvolver como pessoa, o indivíduo antes de mais necessita de apreender a ser autónomo, construindo uma identidade única a partir do seu potencial individual. Como esta identidade apenas se pode desenvolver em contexto social, cada indivíduo tem de aprender a ser solidário, na consciência de que existe uma interdependência entre indivíduos e que é ela que permite a nossa existência como seres humanos. (Carvalho, 2018, p.118)

É importante que os programas de educação para a cidadania sejam norteados por esta lógica no momento de desenvolvimento da sua ação.

Para a interdependência entre os indivíduos é fundamental que a educação para a solidariedade assente em três áreas-chave:

A solidariedade para com as gerações passadas, de que o respeito pelo património é expressão evidente. A solidariedade para com as gerações vivas aos vários níveis de complexidade (familiar, organizacional, comunitário, nacional e internacional). E por fim, a solidariedade para com as gerações futuras, particularmente visível na interiorização do valor da sustentabilidade ambiental, social e cultural. (Carvalho, 2018, as cited in Carmo, 1998)

A educação para a diversidade integra a terceira vertente da educação para a cidadania, a qual engloba quatro áreas-chave:

---

<sup>1</sup> “O capital social pode ser definido simplesmente como um conjunto de valores informais ou normas partilhadas pelos membros de um grupo e que permite a cooperação entre essas pessoas.” (Fukuyama cite in Carvalho e Pinto 2014, pp 115-116)

A educação para a adaptação de cada indivíduo à heterocronia da mudança, ensinando-o a controlá-la; a educação para a tirar partido da riqueza imensa de uma sociedade cada vez mais heterogénea em termos culturais (Carmo, 2005), para um mundo em que os géneros sejam efetivamente complementares num quadro de paridade e em que o diálogo intergeracional seja uma oportunidade para o desenvolvimento sustentável. (Carvalho, 2018, p.119)

*A quarta e última vertente, incide sobre a aprendizagem da democracia como “um quadro normativo de direitos, deveres e praticas desejáveis, bem como um poderoso instrumento de intervenção para alcançar tal objetivo. (Carvalho, 2018, as cited in Carmo, 1998)*

Uma área bastante promissora para a estratégia global de educação para a cidadania, é o Serviço Social, o seu contributo incide especificamente na promoção de uma cultura de solidariedade através da sua ação socioeducativa e sociopolítica; na regeneração do tecido social local; na dinamização da autonomia, da solidariedade e da responsabilidade social.

A cidadania das crianças é hoje um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural, no sentido de garantir três aspetos que estão intimamente ligados: as condições estruturais para uma inclusão social plena de todas as crianças; a criação de instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças e a aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na cidade. De acrescentar que neste processo, é determinante a inclusão de uma praxis que fomente a valorização das ideias e opiniões das crianças, da sua participação em diversas circunstâncias vivenciais e das suas decisões. (Freire, 2011, p.18)

De acordo Carvalho (2018), *cidadão é aquele que desfruta da sua cidadania, intervindo responsabilmente e participando ativamente na causa pública, então às crianças poderá ser conferida a oportunidade de participação nos assuntos que lhes digam respeito, sendo lhes facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões.*

Ainda assim, entender as crianças enquanto portadoras de uma cidadania, nem sempre foi uma realidade, e hoje ainda existe uma desvalorização da voz das crianças. Para contrariar esta realidade é fundamental incluir as suas vozes e dar-lhes a devida importância, considerando as participações de forma a assegurar valores e direitos.

### **1.3. A escola e a construção de cidadãos ativos**

---

Uma prática de cidadania ativa possibilita o exercício do direito de contribuição para a mudança social.

As escolas que acolhem projetos centrados em valores e práticas de cidadania, caminham no sentido de promover uma revalorização da escola como espaço de aprendizagem social. Este espaço inclusivo dos atores educativos e da comunidade levam ainda à promoção de uma cultura de caráter, valores e cidadania nos territórios onde estão implementados estes projetos, bem como, de competências pessoais, sociais e cívicas das crianças e jovens, que se consideram importantes para a construção de um forte caráter, autoestima e autoconfiança. Conduzindo assim ao reconhecimento do papel dos grupos sociais e criando laços de pertença e de confiança.

A educação pode funcionar como o veículo de resposta das crianças a certas questões, superando a aceitação dos valores comuns e incentivando os mais jovens a praticar um pensamento reflexivo que possibilite a capacidade uma participação social ativa ao longo da vida.

*As questões do mundo contemporâneo modificaram o papel social da escola e com isso, novas possibilidades de pensamento e atuações foram surgindo. (Oliveira, 2020, p.11 as cited in Silva e Weide, 2004).*

A integração das crianças no mundo, é feita na sua maioria através da formação que o aluno recebe na escola, e esta deve ter em conta do seu importante papel contributivo no processo de fortalecimento educacional dos mais jovens.

Para Delors (1998, p. 51) a educação tem a missão de criar vínculos sociais entre as pessoas e como objetivo principal o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social.

A educação é equiparada a um veículo de culturas e de valores, e permite a construção de um espaço de socialização.

A necessidade de pensar e reconstruir os valores e a educação, surgiu com a Segunda Guerra Mundial, tornou-se central pensar nos indivíduos, e foi necessário proceder a uma reorganização do futuro da humanidade, tendo especial atenção e cuidado com os indivíduos criando mecanismos que possibilitassem assegurar a promoção da paz.

Em Londres, no ano de 1942 foi realizada a Conferencia dos Ministros Aliados da Educação (CAME), onde se debateu a importância da consolidação de uma educação voltada para a paz, que seria estabelecida com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade (UNESCO, 2020b). A CAME teve como resultado o encaminhamento à Liga das Nações uma proposta de formação de uma organização para promover a educação internacional. Contudo, devido à extinção da Liga das Nações, não foi possível proceder ao encaminhamento de medidas efetivas.

Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, foi convocada em Londres, a Conferencia das Nações Unidas, para a fundação de uma Organização Educacional e Cultural com o propósito de criar outra organização para a promoção da cultura da paz, a UNESCO.

*O desafio da escola é fazer com que os alunos aprendam a empenhar-se sobre o significado de aprendizagem e a sua relação com os problemas da humanidade. Ainda deve mostrar aos alunos que o mundo está em constante transformação e que é necessário participar na comunidade para que essa seja construída de forma mais justa e humana. Outro desafio da escola é promover a responsabilidade pela promoção da justiça social, de forma a contribuir para a formação de um cidadão que tenha habilidade para responder ativamente diante de situações de injustiça social e assumam a posição de liderança na luta em busca de um mundo melhor. (Oliveira, 2020, p.22)*

Torna-se essencial que haja um destaque sobre a importância de valores que fomentem uma formação para a cidadania responsável, justa e humana, valorizando a educação para a convivência, para a paz e para a solidariedade.

A educação deverá preparar o indivíduo para a vida e tirar partido do encontro entre o “eu” e o “outro” em processo de aprendizagem. Quando a pessoa passa a conhecer o outro, passa a conhecer a si mesmo, e pensar em suas atitudes, com isso consegue ter empatia. A partir de então, conseguirá desenvolver o comportamento social de respeito e sem preconceito ao longo de toda vida. (Oliveira, 2020, p. 30)

A educação manifesta-se uma poderosa ferramenta, no sentido que é a forma mais efetiva de garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo e de capacitá-lo para o exercício consciente da cidadania.

De acordo com o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, (2016, p.5)

A escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário.

No âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tem-se registado um interesse crescente pela educação para a cidadania global, sinalizando uma mudança no papel da educação para criar sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas.

De acordo com as linhas orientadoras de educação para a cidadania, *a educação para a cidadania, enquanto processo educativo, deseja contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e*

*deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (Direção-Geral da Educação 2013 – linhas orientadoras p.01))*

A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. (Direcção-Geral da Educação, 2013 – linhas orientadoras p.01)

## **1.2. O papel da participação**

---

É necessária a criação de espaços de participação da infância, que permitam simultaneamente a inclusão social das crianças bem como o acesso aos seus direitos de cidadania e participação. Não é apenas na família que existe lugar para o desenvolvimento de competências de participação das crianças, a escola e a comunidade são igualmente fundamentais para a aquisição destas competências.

De modo que a participação das crianças aconteça em espaço escolar, é importante que a escola se transforme num espaço único que permita assegurar uma participação real por parte das crianças aplicando estratégias capazes de assegurar uma verdadeira valorização das crianças como cidadãos.

*A participação das crianças está intimamente conectada com questões de poder e autoridade, que vão para além das relações entre adultos e crianças e com representações sobre as competências sociais, culturais e políticas, que de forma implícita ou explícita, exercem influencia no exercício de participação. Falar de participação, é falar de tomar decisões, de intervir diretamente no processo, ser parte integrante e interessada, é ser ouvida e por isso falar de participação é também falar de diálogo e negociação entre crianças e adultos, numa relação aberta e dialógica, que se torna imprescindível (Freire, 2011, p.19).*

Segundo Delgado (2006), a participação tende a funcionar como uma estratégia de prevenção, uma vez que através da participação é garantida uma integração adequada da criança na sociedade, sendo que esta aprende a ser responsável e aperfeiçoa as suas capacidades para enfrentar fatores negativos, bem como superá-los.

Para Freire, (2011, p.20) *é importante que a criança não seja excluída do processo de participação alegando fatores como por exemplo a imaturidade, falta de experiência ou a não compreensão dos assuntos.*

Fomentar uma prática cidadã em crianças aparenta estar relacionada com uma maior participação ativa na sociedade: *Oportunidades precoces de participação democrática alimentam um senso coletivo de responsabilidade, e de habilidades para resolver problemas de forma conjunta.* (Katalysis, 2007, p. 10)

É fundamental que a escola tenha como primordial propósito a sua dimensão democratizante, através da oferta de uma *formação promotora de cidadãos tolerantes, autónomos e responsáveis recorrendo à veiculação de valores e atitudes que reflitam uma prática de cidadania democrática.* (Freire, 2011, p.22)

*A escola deve de ser capaz de impulsionar a introdução de estratégias que permitam um reajustes dos pressupostos escolares, ao nível dos compromissos, fazendo com que a cidadania se inclua nos objetivos da agenda escolar e por outro lado ao nível das responsabilidades onde devem ser asseguradas medidas de viabilização da gestão democrática e participativa, estabelecendo relações pedagógicas saudáveis de modo a que a criança participe activa e democraticamente, com os demais atores da comunidade educativa, em prol de uma escola mais justa e cidadã* (Freire, 2011, p. 23 as cited in Barbosa, 2006).

Os estímulos necessários para a integração social das crianças são alcançados através da interação destas com os adultos e chegam-lhes sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e normas de conduta, que são transformados de modo a conceber juízos, interpretações e condutas infantis fundamentais para a configuração e

transformação das formas sociais, contrariando a ideia de que são incorporados em saberes, comportamentos e atitudes de forma passiva.

*A educação da civilidade e a sociabilização comportamental só pode obter êxito se ocorrer em contextos de exercício de direitos cívicos para todos, começando pelas crianças. A escola como organização pedagógica obtém o seu significado na participação dos atores que a constroem.* (Sarmiento, 2005 p. 35, as cited in Greenfield, 1993)

Neste sentido a participação dos alunos assenta na necessidade de mobilização dos saberes dos quais as crianças são portadoras, a fim da criação de um espaço escolar dialógico ao que concerne à diversidade de linguagens, formas e estilos de expressão.

A troca de conhecimentos só é possível se a voz das crianças for considerada como matéria do ato educativo.

A participação das crianças na escola é tão importante que a mesma constitui um direito juridicamente consagrado, pelo artigo 12º da Convenção dos Direitos das Crianças.

A participação dos estudantes na escola e na comunidade ajuda a formar o seu carácter de cidadãos e de cidadãs. Em particular, a participação dos diferentes atores da comunidade educativa nas decisões da escola é uma prática cívica – uma atuação no espaço público democrático que possibilita conhecer os processos que caracterizam a vida cívica e política na comunidade. A participação nas decisões vai de simples contribuições à manutenção e à organização do espaço, possível desde a mais tenra idade, até a participação em decisões gerenciais e académicas, por meio dos Conselhos de Escola e das Assembleias Escolares. (Lodi, 2004, p.18)

#### **1.4. Os valores**

---

Abordar e trabalhar valores humanos na educação é relevante no sentido em que permite atuar positivamente diante da realidade, fazendo uso de uma proposta diferenciada por provocar na sociedade configurações viradas para a forma como vivemos, quer isto dizer, se somos portadores de relações saudáveis, se somos empáticos perante outros

indivíduos, independentemente das suas escolhas, e se as nossas ações visam potencializar o melhor de cada um de nós.

Os valores são vistos como qualidades desejáveis da conduta humana, e ao serem adquiridos, estes transformam-se em norteadores e reguladores de comportamento e concedem sentido ao mesmo.

Podemos considerar que os valores são complexos, pois envolvem tanto a cognição (conhecimento e crenças), quanto os afetos (sentimentos e preferências), derivando em condutas (ações e declarações de intenções). (Castro, 2012, p.58 as cited in Brasil, 1997).

Segundo a mesma autora, a escola é o espaço de destaque para a realização de uma prática voltada para a Educação em Valores, uma vez que é o papel da escola perante a sociedade de formar. O papel da escola não se resume apenas a formar, este espaço é ideal para a afirmação da afetividade, possibilitando olhar para as crianças com outras lentes, uma vez que o universo escolar está cheio de pequenos sujeitos com algum tipo de dificuldade, muitas delas manifestam um comportamento desviante ou simplesmente indecente devido a situações vividas no mundo exterior. Muitas destas atitudes são apenas uma forma de chamar a atenção e de alertar necessitam de serem entendidos e protegidos enquanto seres humanos.

De salientar que as práticas docentes sensíveis ao trabalho com valores humanos estão também abertas a reconhecer o significado da importância da dimensão afetiva nas relações educativas.

Os valores são princípios éticos com forte compromisso emocional e que regem as nossas condutas, havendo um forte vínculo entre as nossas atitudes e o nosso sistema de valores, crenças e conhecimentos. (Carvalho, 2013, p.14 as cited in Zander, 1990)

Enquanto Beck (1992) associa o conceito de valores ao conjunto de objetos, atividades e experiências onde o seu equilíbrio leva ao bem-estar humano, para Warnock (1996) a definição deste conceito é feita ao nível das preferências em determinado contexto social onde as mesmas são manifestadas, como por uma eleição coletiva.

*O valor é uma preferência em que se crê e/ou se considera justificada.* (Carvalho, 2013, p.14 as cited in Kluckhohn, 1971)

Os valores humanos constituem um conjunto de elementos representativos da cultura de uma população em sua conjuntura histórica. São considerados como

orientadores do comportamento e atitudes dos indivíduos em suas experiências de vida.

No decorrer do processo de desenvolvimento, as crianças aumentam a sua capacidade de perceber a perspectiva do outro alterando, ao mesmo tempo, suas escalas de valores. (Camboim, 2006, p.19)

Tal como já foi abordado anteriormente, o conceito de valores pode ter diversas definições, tendo em conta cada autor. É por isso que a definição deste conceito gera algumas controvérsias.

De acordo com alguns antropólogos, os valores são as expressões que permitem distinguir as culturas umas das outras.

Do prisma da Sociologia, Adler (1981) considera que os valores humanos são relacionados às ações humanas ou as interações sociais.

Adler associa os valores às ações, os valores são tidos como motivos, objetivos critérios avaliativos ou ainda como categorias. Os valores são assumidos nesta questão, como esquemas mentais, formados através do conjunto de experiências acumuladas pelo indivíduo na forma de ações interativas.

Para a psicologia social, Rokeach (1973) os valores são considerados como crenças superiores, estados finais da existência ou comportamentos desejáveis.

Nas ciências sociais os valores são considerados elementos padronizados que estão presentes nas expressões mentais das pessoas e sociedades e funcionam como orientadores das interações com o mundo físico e social.

Em estudos que focalizam a natureza dos valores humanos, estes são tidos como padrões, socialmente aceitos, transmitidos e internalizados para servirem como princípios-guia para a ação, relacionados com as necessidades humanas, com a motivação para agir, com objetivos de vida. Os valores adquirem assim, além de uma natureza social ao exprimir padrões de uma cultura transmitidos através de gerações (Inglehart, 1991), uma natureza individual, na medida em que expressam a opção de cada pessoa por um certo conjunto de valores. (Camboim, 2016, p.28 as cited in Rokeach, 1973)

O processo de formação dos valores, por ser um processo complexo, exige o desenvolvimento de configurações sociais, culturais, psíquicas, políticas e afetivas. Tendo em conta estas características, a escola é considerada o palco ideal para o processo de formação em valores das futuras gerações.

A noção de valores tem ganho grande importância nos debates entre a escola e a sociedade em geral devido à crescente tendência de violência, indisciplina e falta de perspectiva para a juventude.

Pátaro e Alves (2011, p.4) consideram que é essencial iniciar uma prática educativa focada *em valores, esta tarefa que julgamos indispensável para a construção da personalidade dos futuros cidadãos e cidadãs, comprometidos com a justiça, igualdade e valorização dos direitos humanos.*

A escola hoje, deve ter como seus principais objetivos básicos a instrução e a formação ética, através de um trabalho sistematizado com o conhecimento construído historicamente pela humanidade, bem como, através da formação ética dos cidadãos que vise o desenvolvimento de condições necessárias para uma vida digna, facilitadora da participação crítica e autónoma na sociedade.

De acordo com estes ideais, acredita-se que a escola é o palco perfeito para a formação de sujeitos capazes de construir relações sociais mais justas e solidárias, contemplando uma educação em valores.

*A escola precisa reconhecer que a educação em valores é um processo complexo constituído de diferentes aspectos – sociais, culturais, psíquicos, políticos etc. – e suas relações mútuas. Isso quer dizer que para educar em valores precisamos levar em consideração não apenas a cultura e a sociedade, mas também os aspectos concernentes ao sujeito, como sentimentos e convicções, por exemplo. Para Jean Piaget, da mesma forma, os valores pessoais referem-se a uma troca afetiva que um determinado sujeito realiza com o exterior, ou seja, com objetos ou pessoas. Pátaro e Alves (2011, p.6)*

Segundo Puig cited in Pátaro e Alves (2011, p.7), ter valores é possuir hábitos de reflexão e estar determinado a repetir comportamentos desejáveis que assumimos não

apenas como um hábito mecânico, mas por convicção de emoções que nasce do pensamento reflexivo de emoções e de razões que asseguram os hábitos de valor.

Segundo o mesmo autor, *os valores são hábitos que aprendemos (comportamentos que podemos repetir), mas que, além disso, tornamos nossos, considerando e avaliando – refletindo – as motivações que nos são oferecidas pelas emoções e pelas razões.* (Pátaro e Alves 2011, p.7 as cited in Arantes, 2007)

Refletindo sobre como é feita a aquisição dos hábitos de reflexão, Puig, refere as práticas socioculturais como exemplo de categoria inserida na prática escolar.

Pátaro e Alves (2011, p.5), acreditam que a escola é o espaço ideal para a prática de formação para a cidadania e para a formação em valores das crianças e jovens.

A educação em valores precisa de ser encarada como um processo, no sentido em que os valores não são premeditados geneticamente, nem apenas fruto das pressões do meio.

De salientar, que caso seja o desejo da escola, formar eticamente crianças e jovens, é importante não esquecer que uma ideia se transforma em valor através da projeção de sentimentos positivos sobre essa mesma ideia. As projeções destes sentimentos positivos incentivam a repetição de comportamentos desejáveis como algo que foi aprendido, refletido e avaliado de acordo com as nossas motivações baseadas nas nossas emoções e razões.

Um modo de formar eticamente os alunos, levando-os a revelar uma certa indignação perante situações de desigualdades e injustiças é realizando diariamente um trabalho assente nos princípios da DUDH no espaço escolar, podendo assim facilitar a reflexão sobre a importância de garantir a dignidade da pessoa humana quando surgem situações agressoras destes princípios.

*O trabalho com os artigos da DUDH em sala de aula é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e vivência dos valores da liberdade, da cooperação, da tolerância e da paz. A vivência de tais valores acontece mediante o uso de metodologias diversificadas, que ajudem a levar alunos e alunas a se depararem com as problemáticas vividas por eles mesmos no cotidiano.* (Pátaro e Alves 2011, p.11)

A vivência de valores na escola leva os mais jovens à aquisição de uma formação ética. A educação não passa exclusivamente pela instrução, mas também pela oferta de experiências capazes de preparar os indivíduos para uma vida em sociedade, levando-os a adquirir ferramentas que os capacitem a serem cidadãos autônomos e participantes.

*A escola tem de ser a construtora do saber com justiça social, promovendo a discussão de temas como ética, direitos humanos, diversidade, participação política, paz, dentro das salas de aula, como eixos integradores do desenvolvimento curricular. Ela precisa ser fonte vital de cidadania, um instrumento do aprendizado, da segurança, da proteção e inserção da criança e do adolescente no seu meio social. (Carvalho, 2007, p. 03)*

*O ponto de partida desse programa é a própria escola; afinal, é ela o microcosmo, o retrato e a recorrência da sociedade, ou seja, cada escola contém em si parcelas ou segmentos da sociedade na qual está inserida; cada escola reproduz a sociedade que a criou; cada escola é resultado da sociedade que ela própria ajudou a constituir. (Carvalho, 2007, p. 10)*

No decorrer das atividades sociais observamos valores na prática, que muitas vezes são contraditórios com os defendidos em discurso.

A educação para a cidadania é pautada por princípios éticos democráticos praticados na vida pessoal e social.

*Aprender a ser cidadão e a ser cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência, aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola (Lodi e Araújo, 2007, p.69).*

Uma educação em valores tem como ponto de partida temáticas importantes do ponto de vista ético, favorecendo condições aos alunos e alunas para que desenvolvam uma capacidade dialógica, tomem consciência dos seus sentimentos e emoções, bem como das de terceiros, e desenvolvam autonomia na tomada de decisões perante situações conflituantes.

A melhor maneira de se adquirir estas capacidades é através de reflexões e vivências. As práticas, os exemplos, a convivência e a reflexão de situações reais farão com que as crianças e jovens aperfeiçoem atitudes coerentes com os valores.

Acredita-se na importância da construção dos valores conforme a afirmação “os valores podem se tornar realidades” (Hessen, 2001, p. 56). Esse é um trabalho que pode ter sua contribuição nas escolas. Contudo o que se observa hoje é que as escolas não conseguem corresponder às exigências desse novo mundo, e os professores precisam reconstruir seus conhecimentos e suas práticas. (Miranda, 2001, p.129 as cited in *Carvalho, 2007, p.07*)

A construção de valores aparece como uma oportunidade de reflexão no sentido de se encontrar soluções para erradicar situações cruéis e contribuindo deste modo para uma sociedade melhor.

A construção de uma sociedade melhor implica que esta esteja pautada em valores os quais são responsáveis por um melhor entendimento entre as pessoas e maiores qualidades de vida. Em relação a isso, Martinelli (1999) afirma: Os valores humanos conscientizados e vivenciados individualmente, em família e na escola serão certamente o fermento que fará crescer a fraternidade, a compaixão, a reverência e a cooperação como esteios da criação de uma nova sociedade. (Carvalho, 2007, p.11 as cited in Martinelli 1999, p.10)

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**

---

### **2.1 – PROBLEMÁTICA**

---

Considerando aos valores como temática, surgem conceitos como valores humanos e valores universais, mas chamar valores universais a valores que não estão ao alcance de todos os indivíduos, não parece a forma mais justa de caracterizar os valores, por conseguinte, denominou-se na presente investigação, os valores universais de valores de justiça social.

Muito se fala de valores, mas compreender o seu processo de formação é um pouco mais complexo e impõem o desenvolvimento de configurações sociais, culturais, psíquicas, políticas e afetivas.

Atendendo às características referidas anteriormente, a escola tem se vindo a destacar como cenário ideal para munir os indivíduos com uma formação em valores.

Os valores formam um conjunto de elementos que representam a cultura das populações e apontam-se como a bússola dos comportamentos e atitudes dos sujeitos.

As escalas de valores vão sofrendo alterações no decurso do processo de desenvolvimento das crianças e a capacidade de compreensão do olhar do outro vai sendo ampliada em simultâneo.

A educação tem a capacidade de levar as sociedades a passarem por processos de metamorfose, uma vez que a escola é o palco ideal para a transmissão de valores e aquisição de conhecimentos compatíveis com um mundo mais tolerante, solidário e respeitante das diferenças.

Sendo a escola o ambiente de referência para crianças e jovens, é neste espaço que a criança estabelece relações com outros sujeitos para além das relações fundadas em meio familiar e é neste espaço, longe do olhar e proteção dos familiares, que a criança é confrontada com as primeiras situações de desigualdades e conflito com os seus pares.

Encontram-se muitos estudos que incidem na temática dos valores e da cidadania, como é o caso dos estudos de Araújo e Lodi (2007), Prette, Zilda; Domeniconi, Camila; Amaro, Livia; Benitez, Priscila; Laurenti, Aline; Prette, Almir (2012), abordando as questões da educação em valores, mas pouco se tem visto em termos de prática educativa, não existe uma linha condutora e transversal a todas as instituições de ensino.

O interesse deste estudo centra-se em compreender a interpretação e execução dos valores de justiça social pelas crianças. Saber por exemplo, se entendem o significado de

cada valor, que atitudes e comportamentos representam e de que forma os mesmos são colocados em prática.

O entendimento destas questões faz-se pertinente face à conjuntura em que vivemos atualmente, que aposta progressivamente na promoção da cidadania sobretudo enquanto processo educativo.

## **2.2 – PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS**

---

No desenho da presente investigação elaborou-se a seguinte pergunta de partida:

Como é que os valores de justiça social são interpretados e postos em prática pelas crianças enquanto cidadãos ativos?

Neste sentido foi desenvolvido um projeto de investigação que visou, observar e trabalhar os valores de justiça social de turma do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, na Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Arte e Cidadania.

Foi realizada uma Investigação-ação onde foram explorados 3 valores de justiça social ao longo de 7 semanas de forma a avaliar as perceções das crianças em relação a cada valor apresentado.

Os valores da tolerância, igualdade e solidariedade foram apresentados através da visualização de vídeos, livros e de dinâmicas e posteriormente discutidos em turma.

Este projeto teve a duração de 7 sessões, cada uma delas com 1 hora, perfazendo um total de 7 horas abordando os valores. Nas duas primeiras sessões foi abordado o valor da tolerância, na 3ª e 4ª sessão abordou-se a solidariedade, e nas três últimas sessões visualizou-se e foi discutido o valor da igualdade sendo que numa das sessões a igualdade teve como foco desconstruir a noção de justiça.

Traçou-se como objetivo geral de investigação: Analisar o lugar das representações e das práticas dos valores de justiça social no exercício da cidadania pelas crianças.

Como objetivos específicos:

- Tipificar modos de perceção de solidariedade;
- Mapear semelhanças e diferenças na forma de entender e verbalizar os valores;
- Estimular a reflexão sobre o que consideram as crianças relativamente à solidariedade, tolerância e igualdade;
- Verificar se as atividades implementadas alteraram as perceções das crianças em relação a cada valor apresentado.

## 2.3 – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

---

Toda a investigação tem como objetivo produzir conhecimento, tendo em conta o objetivo do estudo, visando encontrar explicações e ou consolidar conhecimentos de determinada realidade, dar respostas a diversos problemas e alcançar conhecimentos.

Tendo em conta a finalidade da pesquisa, os investigadores determinam o percurso no âmbito da investigação, selecionando o método de investigação mais conveniente.

A presente pesquisa assenta numa abordagem mista, com recurso à estratégia explanatória sequencial. uma vez que foi feita uma recolha de dados quantitativos através de um questionário com o intuito de escalar os valores no início e no final do ciclo das sessões. O tipo de abordagem, qualitativa, é utilizado quando o investigador pretende descrever e interpretar um conjunto de fenómenos conduzindo à compreensão de uma determinada realidade.

*A técnica de métodos mistos, segundo Creswell (2007, p.35), emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.*

Embora o estudo que se apresente seja misto, o modo dominante de coleta e análise de dados é o modo qualitativo, enfatizando no estudo os momentos destinados a essa recolha.

A estratégia explanatória sequencial é caracterizada pela coleta e análise de dados quantitativos, seguida pela coleta e análise de dados qualitativos.

*O projeto explanatório sequencial geralmente é o de usar resultados qualitativos para auxiliar na explicação e na interpretação de resultados de um estudo primariamente quantitativo. Creswell (2007, p. 217) mas para a presente investigação foi realizado o inverso, o estudo é primariamente qualitativo e fez uso de dados quantitativos com o intuito de auxiliar e interpretar os dados qualitativos.*

Num processo de investigação qualitativa, os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que meramente pelos resultados ou produtos decorrentes desta. Neste processo, o investigador é o instrumento de recolha de dados, de modo que a validade e a fiabilidade das informações recolhidas estão dependentes da sensibilidade, conhecimento e experiência do investigador. É ainda fundamental salientar que a objetividade do sujeito que realiza a investigação, constitui o principal problema da investigação qualitativa.

O paradigma qualitativo tem como características o emprego dos métodos qualitativos.

Por outro lado, de acordo com Sousa e Batista (2011, p. 53) *uma investigação quantitativa integra-se no paradigma positivista, apresentando como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores, tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se conveniente quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis a partir de amostras de uma população.*

*A utilização de uma combinação de métodos pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos e, assim, alcançar resultados mais seguros. No entanto, esta combinação de métodos apresenta como desvantagem o custo, o tempo e a capacidade do investigador para dominar os dois métodos de investigação. (Carmo e Ferreira, 1998 as cited in Sousa e Batista, 2011, p.63)*

Dentro da abordagem mista, o tipo de estudo escolhido foi a investigação-ação (IA), este tipo de pesquisa tem uma orientação muito mais aplicada e define-se como uma pesquisa de intervenção ou operativa. (Dias, 2009 as cited in Hanguete, 1995:109)

*A investigação-ação é fruto do desempenho ligado a problemas sociais, que têm como perspetiva de intervenção a mudança social. Para que isto possa ser concretizado, além de examinar situações concretas, deve dar lugar a um diálogo aberto para que todos os participantes que queiram, se possam envolver (...). (Dias, 2009, p.82)*

Para Ketele e Roegier (1993, p. 111), o valor prioritário desta investigação passa por aprofundar a compreensão dos problemas, adotando uma posição teórica para se determinar sobre o problema prático.

Segundo Simões (1990, p.43) o resultado da investigação *terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores.*

A investigação-ação apresenta potencialidades, por permitir produzir reflexões teóricas que contribuem para a resolução de problemas perante situações concretas. As mudanças são possíveis durante a aplicação da investigação-ação devido às suas características de flexibilidade e adaptabilidade.

*Há a necessidade de defender a Investigação-Ação. Esta tem sido considerada o “parente pobre” no campo das ciências sociais. O mesmo autor refere que dela pouco se fala, sendo insuficientemente praticada, tendo em conta as potencialidades que abrange, e mesmo quando efetuada, raramente é divulgada fora dos círculos restritos que utilizam os seus resultados. Sobretudo, é muito escasso o número de publicações, livros ou artigos de revistas científicas que dela se ocupam. (Onis, 2012, p27. as cited in Almeida, 2001).*

As seguintes particularidades da IA apresentam-se como desvantagens e limitações, uma vez que privilegiar os feitos esperados, descurando os efeitos não esperados de uma avaliação por vezes sugere falta de planeamento e a participação do investigador na ação pode levar a um envolvimento emocional, afetando a objetividade da pesquisa, podendo acabar com a imparcialidade do investigador.

*Ainda assim, pode constituir uma boa ferramenta para a prática educativa na compreensão de uma realidade a ser estudada, que pressupõe a construção da problemática e das estratégias de investigação, apontando como principal potencialidade a articulação, de modo permanente, da investigação, da ação e da formação. O que pode gerar profissionais pró-ativos e críticos para à*

*efetivação de mudanças as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino, tornando as salas de aula em ambientes de aprendizagens significativas e reflexivas. (Onis, 2012, p.29)*

## **2.4 – TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

---

A investigação-ação da presente investigação, tem dados qualitativos e quantitativos, foi utilizada como técnica de recolha de dados o inquérito, sob a forma de questionário, e a observação participante. Antes de ser distribuída a escala de valores em forma de questionário, foi passado um pré-teste, a 10 crianças com características semelhantes à amostra, de forma a verificar e confirmar a aplicabilidade, possibilitando apurar a compreensão das questões pelos inquiridos; se existia um elevado grau de aceitação às questões colocadas para que não houvesse nenhuma pergunta cuja resposta fosse recusada e, portanto, inutilizável e se já linguagem utilizada não era muito complexa sendo compreensível para os inquiridos.

De acordo com Quivi (1992, p.173) o pré-teste é uma operação sem a qual não podemos passar. O pré-teste consiste em testar previamente o questionário junto de um pequeno número de indivíduos pertencentes as diversas categorias do publico a que diz respeito o estudo, mas, se possível, diferentes dos que foram incluídos na amostra. Este teste prévio permite muitas vezes detetar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam.

Sousa e Batista (2011, p.101), ressalvam que a verificação das perguntas individuais pode ser feita recorrendo a um pequeno número, por exemplo, 10 pessoas.

Para estes autores, *a reação dos inquiridos no processo de pré-teste deverá ser tida em conta para que seja possível eliminar ou reduzir, ao máximo, o número de elementos que conduza a uma baixa taxa de resposta ou a uma recolha de dados pouco fiáveis para a investigação.*

Segundo Quivy (1992, p. 190), *o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que coloca a um conjunto representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.* Dada a elevada quantidade de sujeitos geralmente interrogados e o tratamento quantitativo das informações recolhidas, as respostas são normalmente pré-codificadas, conduzindo os entrevistados a selecionar obrigatoriamente as suas respostas entre as propostas. O método é especialmente adequado para o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou suas opiniões. Permite quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação, a representatividade embora facilmente seja representada neste método, é preciso ter em consideração que a representatividade nunca é absoluta, e tem sempre uma margem de erro que a limita e que só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que tem um sentido para a totalidade da população em questão.

Na observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito com o intuito de conseguir recolher a informação pretendida. Ao responder às perguntas, o sujeito encontra-se a intervir na produção da informação. Como esta informação não é recolhida diretamente, é considerada menos objetiva existem aqui dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida, o sujeito que responderá às questões e o instrumento composto pelas perguntas a colocar.

Na observação indireta, segundo, Quivy, (1992, p.166), o instrumento de observação é ou um questionário ou um guião de entrevista.

Foi utilizado o Questionário de Valores Pessoais Readaptado (QVPR), ver anexo V, para recolher informações sobre valores junto da amostra, um instrumento de avaliação da importância dos valores, enquanto princípios guia da vida, desenvolvido através do Questionário de Valores Pessoais. (Schwartz, 1992; tradução e adaptação: Menezes & Campos, 1991).

O QVPR pode constituir-se como um instrumento de avaliação das motivações para o comportamento individual e para o sentido da vida, permitindo caracterizar e diferenciar pessoas e grupos.

O QVPR é um questionário de autorrelato, baseado no QVP (Schwartz, 1990; tradução e adaptação: Menezes & Campos, 1991); a tarefa do participante consiste em avaliar quão importante é, para si, cada valor enquanto princípio orientador da sua vida, utilizando, para o efeito, uma escala de (0) “*Nada importante*” a (6) “*De importância fundamental*”. Em cada item, é apresentado um valor e uma definição, para diminuir a carga de subjetividade semântica na interpretação do item. RIDEP, 2012, p. 183

Foi realizado ainda o levantamento sociodemográfico dos inquiridos com questões que permitissem obter dados sociodemográfico (sexo, idade).

Os participantes preencheram 26 dos 67 itens do documento original, correspondentes a valores finais, do QVPR. importantes apurar na investigação, deste modo, a versão final do instrumento utilizado apresenta um total de 26 itens, distribuídos pelos três fatores escolhidos entre os oito que integram o QVPR, por melhor se ajustarem à finalidade do estudo.

*A conceptualização dos fatores baseou-se na definição dos dez domínios motivacionais da Teoria dos Valores Humanos Básicos. (Ridep, 2012, p.186 as cited in Schwartz & Bilsky, 1990)*

O Fator I, engloba doze itens – responsabilidade, disponibilidade para os outros, honestidade, humildade, educação, respeito pelos mais velhos, e família, estes itens expressam a valorização, o respeito e a preocupação com o bem-estar dos outros. Foi designado com a denominação *Relacional*.

O Fator II, corresponde ao *Equilíbrio Pessoal*, integra nove itens - referentes à harmonia pessoal e à necessidade de independência. (Ridep, 2012, p.189)

O Fator III, conceptualizado por *Preocupação Social*, contem cinco itens, e expressa preocupações ecológicas e pró-sociais (Ridep, 2012, p. 189 as cited as Schwartz, 1992).

O questionário utilizado, segundo Quivy, 1992, dispõe de uma dimensão consequencial por utilizar tópicos ou afirmações em relação as quais é pedido que se exprima o seu grau de concordância ou desacordo. Para cada afirmação existem seis posições à escolha: 1 - nada importante; 2 - pouquíssimo importante; 3 - pouco importante; 4 - importante; 5 - muito importante; 6 – importância fundamental. É requerido que se assinale com uma cruz a coluna correspondente à sua opinião.

Esta dimensão consequencial incide sobre que valores são importantes como princípios orientadores na vida dos sujeitos, e quais são menos importantes para os mesmos.

O objetivo da utilização deste instrumento, passou por identificar diferenças nos resultados obtidos na primeira e na segunda escala, sendo que na primeira as sessões ainda não tinham sido desenvolvidas com a amostra e no momento de preenchimento da segunda escala, todas as sessões já haviam sido realizadas.

A escala de valores utilizada como técnica de recolha de dados está disponível no ANEXO II.

As gravações de áudio são uma técnica frequentemente utilizada na I.A e foi empregue na presente investigação durante o processo de observação participante, por possibilitar recolher as interações verbais e registar detalhadamente as conversas de forma a rever e confirmar o preenchimento da grelha de observação.

*Segundo Sousa e Batista, (2011), a observação participante é considerada um método interativo, uma técnica de observação direta, pois implica a presença do observador nos acontecimentos que está a observar. Ao*

*envolver-se com as pessoas e acontecimentos de uma forma mais direta o investigador torna-se um conhecedor mais profundo da realidade que está a observar.*

A observação é uma técnica de recolha de dados que requer a presença do investigador no local da investigação, de forma a proceder à recolha dos dados observados, podendo usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos.

Segundo Sousa e Batista (2011), *os métodos categoriais recorrem a unidades de observação predefinidas, como, por exemplo, grelhas de observação com categorias já inseridas. Nestas são refletidas as atitudes e os comportamentos observáveis pelo investigador.*

Foram utilizadas grelhas de observação como forma de recolha de dados das sessões realizadas. As grelhas podem ser observadas no ANEXO IV.

Na observação participante o principal instrumento de observação é o investigador, uma vez que ao integrar o meio a investigar, tem acesso às perspetivas dos indivíduos que interagem consigo. A participação tem como objetivo realizar a recolha de dados que apenas desta forma poderiam ser obtidos, uma vez que se o investigador fosse um observador exterior não teria acesso aos mesmos.

*A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/ vivencias das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo. Neste tipo de observação, o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva/leitura. Os dados registados durante o trabalho de campo são do tipo da descrição narrativa. (Sousa e Batista, 2011, p.88 e 89)*

As principais vantagens da observação direta passam pela apreensão dos comportamentos e acontecimentos no momento em que são produzidos. A recolha do material espontâneo uma vez que não é diretamente suscitado pelo investigador.

## **2.5 – TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS**

A fase de tratamento dos dados consiste na organização dos dados obtidos durante o processo de recolha de dados, tornando viável a sua interpretação e análise de forma a tornar possível responder à pergunta de partida.

Esta fase da investigação permite ordenar, sistematizar e avaliar os resultados da pesquisa realizada.

Como técnica de tratamento de dados foi utilizada a análise de conteúdo recolhidos nos questionários, iniciou-se por fazer a contabilização das respostas por pergunta e posteriormente, procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados através da utilização do programa Statistical Package for Social Science (SPSS). Foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson para fazer o tratamento estatístico dos dados quantitativos recolhidos no questionário. O coeficiente de correlação de Pearson visa avaliar o grau de relacionamento entre duas variáveis, ou seja, fazer a medição do grau de ajustamento dos valores.

A análise da avaliação incide sobre os juízos formulados pelo locutor. É calculada a frequência dos diferentes juízos (ou avaliações), mas também a sua direção (juízo positivo ou negativo) e a sua intensidade. (Quivy, 1992, p.226)

Este método é particularmente adequado na análise de ideologias, dos sistemas de valores, das representações e das aspirações, bem como sua transformação.

De forma a organizar os dados obtidos na observação direta, foi criada uma grelha de observação, com o intuito de registar e permitir visualizar os acontecimentos ocorridos.

O investigador terá de planificar o registo dos comportamentos de forma rigorosa, indicando as modalidades segundo as quais as observações vão sendo anotadas.

Segundo Robert (1988) o plano de observação toma em consideração os objetivos da investigação e as hipóteses a testar.

É o investigador que decide se faz a anotação de um comportamento tal como se apresenta, ou se o grava em suporte material de forma a anotá-lo posteriormente.

São produzidas grandes quantidade de dados de análise através dos métodos de observação, deste modo, estes dados devem ser preferencialmente agrupados e resumidos, levando a uma interpretação clara dos mesmos.

## 2.6 – POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA

---

Para o presente estudo, construiu-se uma amostra de conveniência formada por 18 crianças, 6 do género feminino e 12 do género masculino, do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico de uma Escola Pública situada na cidade de Leiria.

A presente turma tem um número reduzido de alunos devido a diversas transferências no decorrer dos anos letivos anteriores, e uma transferência ocorrida este ano letivo, por motivos de emigração.

Na escola onde decorreu o presente estudo, estavam matriculadas no 3º ano do ensino básico do 1º ciclo 20 crianças, 18 delas a frequentar a Atividade de Enriquecimento Curricular de Arte e Cidadania, integrando a amostra durante o ano letivo de 2021/2022. Das 18 crianças, 1 tinha 7 anos, 10 possuíam 8 anos, e 7 possuíam 9 anos de idade. Uma delas transitou diretamente do 1º para o 3º ano, enquanto outra encontrava-se a frequentar pontualmente determinadas aulas da turma do 1ºano.

O enquadramento sociofamiliar dos elementos que compõem a amostra é muito diversificado, refletindo a realidade da evolução das conjunturas familiares no séc. XXI. Existem nesta amostra, crianças que vivem em contexto de família nuclear, família alargada, família monoparental e família reconstituída.

A amostragem por conveniência não é considerada representativa da população. Este tipo de amostragem ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência, na presente investigação, aplica-se a segunda hipótese. Deste modo, não existe garantia de existência de uma amostra representativa, levando a que os resultados desta só se apliquem exclusivamente a ela.

*Sousa e Batista (2011)*, afirmam que a amostragem por conveniência pode ser usada com sucesso em situações onde seja essencial captar ideias gerais e identificar aspetos críticos do que propriamente a objetividade científica. Contudo, o método tem a vantagem de ser rápido, barato e fácil.

## 2.7- CONTEXTO DO ESTUDO

---

O presente estudo foi desenvolvido numa escola do 1º ciclo de um Agrupamento do Distrito de Leiria. Este agrupamento agrega crianças desde o ensino pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, sendo que, aproximadamente 550 são alunos do 1º ciclo.

A presente pesquisa pretende aferir as percepções do público-alvo em torno das temáticas apresentadas, fazendo um registo dos pontos fundamentais da situação estudada, tendo em conta o olhar dos participantes.

Segundo Lüdke e André, (1986), os dados de uma pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos, os quais são ricos em descrições, onde todas as informações são importantes, e questões, aparentemente simples, podem ser sistematicamente investigadas. (Carvalho, 2007, p.21, as cited in Lüdke e André, 1986)

## **CAPÍTULO 3 – Apresentação, Análise e Discussão De Resultados**

---

Neste capítulo estão apresentados os resultados da investigação-ação realizada com alunos do 3ºano do 1ºciclo do Ensino Básico. Objetivando tipificar modos de percepção de solidariedade; mapear semelhanças e diferenças na forma de entender e verbalizar os valores e estimular a reflexão sobre o que consideram as crianças relativamente à solidariedade, tolerância e igualdade.

Os resultados apresentam-se organizados por valor. Os mesmo foram obtidos através das sessões dinamizadas e colocados posteriormente sob o formato de grelha de observação, bem como os resultados obtidos na escala sob o formato de questionário.

### **3.2. Análise e discussão do valor da tolerância**

---

Numa pesquisa de intervenção com um grupo de 300 crianças entre os 7 e os 11 anos, Zilda Prette e a sua equipa (Prette et all, 2012) procuraram medir os efeitos de atividades desenvolvidas com o objetivo de promover os valores da tolerância e do respeito pelas diferenças em ambiente escolar. Tal como no relatório de projeto de mestrado que aqui se apresenta, foi aplicada uma escala antes e depois do desenvolvimento das atividades, por forma a permitir avaliar os seus resultados de modo mais eficaz. (Prette et all, 2012:168). Efetivamente foi possível verificar que a intervenção produziu efeitos positivos na verbalização dos valores da tolerância e respeito por parte das crianças participantes (Prette et all, 2012:175).

Os resultados obtidos na primeira sessão destinada a abordar a tolerância, demonstram que existe um elevado grau de concordância relativamente ao valor abordado.

Dois dos sujeitos afirmam que os personagens que apresentavam comportamentos menos positivos deviam de:

“Aceitá-lo e brincar com ele e não terem magoado e gozado”. (*elemento do gênero masculino, 8 anos*)

“Deviam ter aceitado a amizade, ter falado, brincar e respeitar e perceber que são diferentes, mas não tem importância ele ser assim.” (*elemento do gênero masculino, 8 anos*)

Como se pode observar, os sujeitos entendem que uma atitude correta devia ter passado pela aceitação da diferença.

*Em qualquer âmbito, a inclusão social se apoia em valores de tolerância e respeito às diferenças. Por outro lado, a falta desses valores está na base de muitos problemas sociais, como a xenofobia, o preconceito, o racismo, os conflitos religiosos e a marginalização de grupos minoritários em geral (CARVALHO, 2009; DELORS, 2001; LEFEVRE, 2003; SÃO PAULO, 2010 as cited in Zilda, 2012 p,169).*

A mesma autora refere ainda que, a pertinência de estabelecer condições escolares (programas, atividades, procedimentos, rotinas) para o desenvolvimento socio emocional de crianças também se aplica à promoção de valores e comportamentos de tolerância e respeito às diferenças.

Foi demonstrada uma elevada empatia face aos acontecimentos:

“Falta de respeito, porque fizeram mal”. (*elemento do gênero masculino, 8 anos*)

“Senti-me triste porque não se goza com os outros.” (*elemento do gênero masculino, 8 anos*)

“Senti falta de respeito porque quiseram magoar e gozar com alguém mais velho.” (*elemento do gênero masculino, 8 anos*)

Houve um elevado grau de concordância relativamente aos comportamentos negativos apresentados do vídeo, alguns dos contributos referiam:

“Falta de respeito porque gozaram com a sua aparência.” (*elemento do gênero feminino, 8 anos*)

“Fiquei triste porque os pequeninos não respeitaram o mais velho”; (*elemento do género masculino, 7 anos*)

“Gozaram com ele, fizeram-no cair e magoaram a picar” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

Como se pode observar, estes sujeitos, evidenciam compreender e reprovar as atitudes de carácter provocante e maldoso.

A solução encontrada pelos sujeitos para evitar o problema passa por:

“Brincar com o pássaro, respeitar e fazer amizade.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“Não gozar e quando quis fazer amizade fazer e respeitá-lo.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“Serem amigos e não fazerem o que fizeram.” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

“Não ter gozado nem mandado ao chão, para não o magoarem.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

A escola evidencia-se sendo o local privilegiado para a aplicação de políticas *diversificadas para o exercício e a ampliação dos contatos sociais que requerem das crianças o companheirismo entre os pares e habilidades sociais de convivência. Manifesta-se como o lugar principal para o estabelecimento de políticas e criar condições para a promoção de valores de pacifismo como norteadores de comportamentos sociais cotidianos.* (Zilda, 2012 p,170)

Os resultados obtidos na segunda sessão destinada a abordar a tolerância, demonstra que existe igualmente um elevado grau de concordância relativamente a este valor:

“Não o estavam a respeitar só por ser diferente.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“É feio julgar alguém por ser diferente e não estar no grupo”; “não deviam julgar sem conhecer.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

Foi demonstrada uma elevada empatia face aos acontecimentos:

“Foi uma ação feia, fiquei triste”. (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“Senti-me triste porque o rato ajudava e não era mau.” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

“Não se deve fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós.” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

Refente as atitudes positivas o grupo teve um elevado grau de concordância, defendendo que:

“O rato era sujo porque trabalhava muito e ajudava os outros.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“O sapo foi conhecer primeiro o rato para saber se ele era bom ou mau.” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

“O rato era um herói porque foi salvar o porco e o porco dizia mal do rato.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

Refente as atitudes negativas o grupo teve um elevado grau de concordância para o problema.

Identificaram que não foi correto julgar o rato de ladrão, sujo e preguiçoso por ser diferente; afirmam que o rato não estava a ser respeitado e que o mesmo sofreu racismo por parte da pata e do porco; foi julgado sem o conhecerem; foram preconceituosos e queriam expulsá-lo por ser diferente

O grupo afirmou que a solução ao problema apresentado na estória assentava em conhecer primeiro o Rato antes de começarem a falar dele e a julgá-lo precipitadamente.

### **3.3. Análise e discussão do valor da solidariedade**

A terceira e quarta sessão abordou o valor da solidariedade, em ambas as sessões o grupo demonstrou um elevado grau de concordância na identificação do valor.

“Se eu tivesse brinquedos eu partilhava com quem não tinha” (*elemento do género masculino, 7 anos*)

“Eu partilhava e brincava com eles.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“Doava” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“Solidariedade é doar, ser uma pessoa com um coração bom” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

“Ser boa pessoa para outra” (*elemento do género masculino, 7 anos*)

“Arranjar maneira de ajudar os outros”. (*elemento do género feminino, 8 anos*)

Respondendo à questão “Quando uma pessoa ajuda outra sem receber nada em troca, dizemos que essa pessoa é o quê?” a maioria do grupo respondeu:

“É solidária” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

Uma criança do género masculino contrapôs: “é solitária”, fazendo confusão com a palavra solidária.

Almeida, 2017:11, defende que *a realização de projetos de solidariedade permite à criança conhecer realidades, que lhes permitem tornar-se cidadãos mais atentos às necessidades do mundo que as envolve.*

Nestas duas sessões tal como no valor abordado anteriormente, o grupo revelou um forte sentimento de empatia, afirmando:

“Quem não tem brinquedo está triste” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“Eu no lugar dos meninos sem brinquedos ficava triste e magoado” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“Eu sentia-me de parte” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

“Solitário”. (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“O meu primeiro pensamento ao ver a gatinha presa foi que ela estava com medo e pensei de que maneira a podia salvar” (*elemento do género feminino, 9 anos*)

“A Ana, a dona da gata devia de estar com medo e preocupada” (*elemento do género masculino, 9 anos*)

“A gatinha sentiu carinho e felicidade por a terem ajudado” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

Quando abordados relativamente a atitudes positivas, o grupo foi igualmente unanime, e identificaram sem constrangimentos as situações:

“O Lucas, o Pedro e a Raquel tiveram uma boa atitude porque tentaram ajudar a gatinha”. (*elemento do género masculino, 8 anos*)

“Todos fizeram bem”. (*elemento do género feminino, 8 anos*)

“Todos ajudaram porque arranjaram uma maneira de salvar a gatinha, mesmo a Raquel que tinha de ir buscar o filho voltou para ajudar”. (*elemento do género masculino, 8 anos*)

Na identificação de comportamentos negativos os sujeitos voltaram a demonstrar certezas quanto às atitudes que não deveriam de ser praticadas, revelando consciência relativamente as atitudes negativas:

“Não está certo uns terem brinquedos e outros não.” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

“O menino está triste porque não tem brinquedos e quem tem não empresta.” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

Na 3ª sessão todas as crianças identificaram de imediato qual a solução ao dilema abordado:

“Deviam de partilhar para os outros não estarem tristes” (*elemento do género masculino, 9 anos*)

“Não é certo quem tem não partilhar”. (*elemento do género feminino, 8 anos*)

Almeida, 2017:10, afirma-nos que *numa era de desigualdades sociais é cada vez mais necessário sensibilizar e inculcar nas crianças a solidariedade, de modo a desenvolver cidadãos solidários, capazes de “promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade”, que necessita de “reflexão e genuíno pensamento crítico”* (CIG, 2015, p.41 as cited in Almeida, 2017, p.10)

Já na 4<sup>o</sup> sessão e última abordando o valor da solidariedade, houve uma maior dificuldade em encontrar uma solução para o problema que a estória nos apresentava, uma vez que a solução estava explícita e a estória era feita à volta dela, o grupo não deu muito ênfase a esse acontecimento, acabando por apenas um sujeito afirmar:

“O meu primeiro pensamento ao ver a gatinha presa foi que ela estava com medo e pensei de que maneira a podia salvar.” (*elemento do género masculino, 9 anos*)

Na sua dissertação de mestrado intitulada *Educar para a cidadania* (Almeida, 2017), Ana Almeida realizou um estudo de caso numa instituição de ensino pré-escolar portuguesa, onde procurou perceber quais eram os projetos associados à promoção da solidariedade ali desenvolvidos e se eram notórios alguns impactos no desenvolvimento cívico das crianças envolvidas. A autora verificou que as atividades desenvolvidas se mostravam eficazes no envolvimento da instituição com a comunidade, no sentido de fomentar boas práticas de cidadania e solidariedade, nomeadamente com os mais desfavorecidos, práticas essas que não se restringiam às salas de aulas, permitindo às crianças adquirir uma maior perceção do contexto social circundante (Almeida, 2017:12).

Ana Almeida refere ainda que se trata de um tema complexo, existindo toda a pertinência em desenvolver mais estudos sobre esta temática (Almeida, 2017:32).

### **3.4. Análise e discussão do valor da igualdade**

---

Os resultados obtidos na primeira sessão destinada a abordar a igualdade, demonstram que existe um baixo grau de concordância relativamente ao valor da

igualdade, abordado na 5ª sessão, passando a ser de médio grau de concordância da 6ª sessão e por fim de elevado grau de concordância da 7ª e última sessão.

Na quinta sessão o grupo falou muito de justiça e reforçaram essa ideia chegando a estabelecer relação com a igualdade:

“Não é justo, todos somos iguais” (*elemento do género masculino, 8 anos*)

Na sexta sessão uma criança disse:

“Não é fácil ser justo, nem todos precisamos das mesmas coisas”.  
(*elemento do género masculino, 8 anos*)

Já na última e sétima sessão, um elemento do género feminino, afirmou que não havia qualquer problema uma rapariga querer fazer coisas de rapazes bem como a situação contrária, uma vez que, segundo a mesma: “não há coisas nem de rapazes nem de meninas”. Entendendo que acima de tudo, somos todos seres humanos e que não é correto fazer distinção entre géneros.

Em todas as sessões destinadas a abordar a igualdade, o grupo revelou sempre um elevado grau de empatia pela situação apresentada, sendo que na primeira sessão O grupo refere que não é justo apenas os meninos receberem recompensa uma vez que todos deram o seu melhor.

“As meninas vão ficar tristes, não é justo porque tentaram se esforçar”  
(*elemento do género masculino, 9 anos*)

“Todos fizemos o mesmo e esforçámo-nos o mesmo.” (*elemento do género feminino, 8 anos*)

“Uma pessoa tem bolo e a outra, mas também quer, então se partilharmos é justo... o Hieti já tinha comido, mas ele também é maior, come mais”.

“Não faz mal os meninos chorarem, temos de expressar os sentimentos”  
(*elemento do género masculino, 9 anos*)

“Todos choram” (*elemento do gênero feminino, 9 anos*)

Ao nível de reconhecimento de boas atitudes, este tópico apenas se aplicava à segunda e terceira atividade.

“O Hugo convidou os amigos todos porque não queria deixar ninguém sem ser convidado” (*elemento do gênero masculino, 9 anos*)

“Quando o Hieti comeu mais bolo por ser maior.” (*elemento do gênero masculino, 8 anos*)

Na identificação de comportamentos negativos, na primeira sessão o grupo esteve em concordância quanto a estes:

“Porque não deste um balão as meninas?” (*elemento do gênero masculino, 8 anos*)

“Os balões são só para os meninos?” (*elemento do gênero feminino, 8 anos*)

“Não é justo só os rapazes receberem” (*elemento do gênero feminino, 9 anos*)

Na segunda sessão, foi possível identificar, a existência de uma dificuldade por parte do grupo devido a falta de informação explícita no vídeo apresentado. Ainda assim a grande maioria referenciou:

“Um menino não queria dar o presente de aniversário ao Hugo, não queria partilhar.” (*elemento do gênero masculino, 8 anos*)

Na terceira sessão não se aplica nenhuma situação de comportamento negativo.

No sentido de encontrar solução para o dilema explorado em sala, o grupo considera que deveria de ter sido dado um balão tanto às meninas como aos meninos, ficando assim todos a receber o mesmo, demonstrando que acreditam que deveriam de ser recompensados igualmente.

Na segunda atividade, este tópico teve igualmente um elevado grau de consenso, o grupo ressaltou que:

“Por exemplo não seria justo eu ter 20 cartas Pokémon e outro menino ter zero. Se eu tivesse 10 e o outro menino outras dez isso já seria justo”. (*elemento do gênero masculino, 9 anos*)

No tópico que explora que os sujeitos encontrem solução para o dilema, verificou-se, nas duas sessões realizadas, que o grupo tem um forte sentido de justiça associado à igualdade, não aceitando favorecimentos em detrimento dos outros sujeitos.

Na pesquisa que desenvolveu para a realização da sua dissertação de mestrado, Inês Gonçalves (2020) teve como um dos objetivos: “Delinear e implementar uma intervenção com crianças do 1º ano de escolaridade promotora da igualdade de género” (Gonçalves, 2020: V)

A autora verificou que na fase inicial da intervenção com o grupo, as crianças manifestaram ideias bastante vincadas quanto às distinções entre os géneros feminino e masculino e onde a presença da noção de igualdade era muito escassa (Gonçalves, 2020:35). No final da intervenção, a autora refere que, relativamente às meninas e aos meninos participantes, foi notória a diminuição da utilização dos estereótipos normalmente associados aos géneros (como por exemplo a cor azul para os meninos e a cor rosa para as meninas), sendo que o grupo manifestou ter mais presente, ativo e compreendido o valor da igualdade de género (Goncalves, 2020:44-45).

### **3.4. Análise e discussão da escala de valores**

Neste ponto será feita a análise dos dados recolhidos na escala de valores sob a forma de questionário. Esta escala foi aplicada aos sujeitos da amostra em dois momentos, antes de se iniciarem as sessões destinadas a abordar os valores, e imediatamente após a conclusão das 7 sessões, perfazendo uma diferença de sete semanas entre os valores obtidos na primeira escala e na segunda.

Foi utilizado como instrumento de recolha de dados o Questionário de Valores Pessoais Readaptado (QVPR versão original Schwartz, 1987; Adaptação e tradução para a população portuguesa: Menezes & Campos, 1989; Readaptação: Prioste, Narciso, & Gonçalves, 2010)

O QVPR não foi utilizado na íntegra, sendo que foram apenas escolhidos três fatores, de modo a incluir unicamente os mais justificativos à investigação, o fator relacional (F1), o fator equilíbrio pessoal (F2) e o fator preocupação social (F3).

O tratamento estatístico deste instrumento de recolha de dados, foi executado com recurso ao programa Statistical Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) fazendo uso do coeficiente de correlação de Pearson, que permitiu estabelecer o relacionamento entre duas variáveis.

Total por fase:

<b>Estatísticas de grupo</b>					
	Fase	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
F1_Relacional	1	15	5,1889	,42077	,10864
	2	18	5,0278	,66051	,15568
F2_EquilíbrioPessoal	1	15	4,8889	,50220	,12967
	2	18	4,8210	,58191	,13716
F3_PreocupaçãoSocial	1	15	5,0400	,49106	,12679
	2	18	5,0222	,79080	,18639

*Tabela 1 - Total por fase*

Explorando o total de sujeitos por fase, verifica-se que responderam ao questionário na primeira fase 15 sujeitos, e 18 sujeitos na segunda fase. Esta diferença no número de participantes deve-se à assiduidade dos mesmos, uma vez que no momento da aplicação da primeira escala três crianças encontravam-se em isolamento profilático devido à Covid-19.

Total por género:

### Estadísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
F1_Relacional	Masculino	23	5,1051	,59946	,12500
	Feminino	10	5,0917	,49449	,15637
F2_EquilíbrioPessoal	Masculino	23	4,8841	,58649	,12229
	Feminino	10	4,7778	,43192	,13659
F3_PreocupaçãoSocial	Masculino	23	5,0609	,73469	,15319
	Feminino	10	4,9600	,47889	,15144

Tabela 2 - Total por género

Analisando o total por género, verifica-se que o grupo investigado foi composto maioritariamente por sujeitos do género masculino.

#### Análise do género nas duas fases:

Na tabela 3 e na tabela 4 são exploradas as diferenças entre géneros na valorização das dimensões dos valores nas duas fases.

Fase = 1

### Estadísticas de grupo<sup>a</sup>

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
F1_Relacional	Masculino	11	5,2576	,34852	,10508
	Feminino	4	5,0000	,59706	,29853
F2_EquilíbrioPessoal	Masculino	11	4,9192	,55576	,16757
	Feminino	4	4,8056	,36712	,18356
F3_PreocupaçãoSocial	Masculino	11	5,0727	,44965	,13557
	Feminino	4	4,9500	,66081	,33040

a. Fase = 1

Tabela 3 - Análise do género fase 1

Fase = 2

### Estadísticas de grupo<sup>a</sup>

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
F1_Relacional	Masculino	12	4,9653	,75081	,21674
	Feminino	6	5,1528	,46373	,18932
F2_EquilíbrioPessoal	Masculino	12	4,8519	,63623	,18366
	Feminino	6	4,7593	,50389	,20571
F3_PreocupaçãoSocial	Masculino	12	5,0500	,94628	,27317
	Feminino	6	4,9667	,38816	,15846

a. Fase = 2

*Tabela 4 - Análise do género fase 2*

Na primeira fase os sujeitos do género masculino obtiveram uma média mais elevada comparativamente com os sujeitos do género feminino, já na segunda fase, respetivamente ao fator relacional, a média no género feminino sofreu um aumento, possivelmente devido ao aumento de sujeitos deste género a responder ao questionário.

A diferença de géneros, observadas na dimensão relacional, mostra que para o género feminino, os valores inerentes a esta dimensão são mais centrais enquanto princípios guia da sua vida, por outro lado, as dimensões do equilíbrio pessoal e preocupação social evidenciara-se mais nos sujeitos do género masculino, contudo, é importante ressaltar que o número de sujeitos do género masculino representa o dobro de sujeitos do género feminino, o que nos mostra que na verdade existe uma maior preocupação destas três dimensões por parte do género feminino, fortalecendo os resultados de estudos anteriores já referidos.

## Correlações com a idade e respetivos fatores:

### Correlações

		Idade	F1_Relaciona l	F2_Equilíbri oP essoal	F3_Preocup açãoSocial
Idade	Correlação de Pearson	1	-,200	,060	-,054
	Sig. (2 extremidades)		,265	,740	,767
	N	33	33	33	33
F1_Relacional	Correlação de Pearson	-,200	1	,786**	,763**
	Sig. (2 extremidades)	,265		<,001	<,001
	N	33	33	33	33
F2_EquilíbrioPessoal	Correlação de Pearson	,060	,786**	1	,655**
	Sig. (2 extremidades)	,740	<,001		<,001
	N	33	33	33	33
F3_PreocupaçãoSocial	Correlação de Pearson	-,054	,763**	,655**	1
	Sig. (2 extremidades)	,767	<,001	<,001	
	N	33	33	33	33

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*Tabela 5 - Correlações com a idade e respetivos fatores*

Observando a tabela 5 e segundo a correlação de Pearson verificamos que a correlação entre idade e F1 – Relacional, bem como idade e F3 - Preocupação Social é fraca, uma vez que o coeficiente de correlação está entre  $0 < r \leq |0,3|$ .

Verificando a correlação entre a Idade e F2- Equilíbrio Pessoal considera-se que a classificação é moderada, uma vez que o coeficiente de correlação está entre  $|0,3| < r \leq |0,6|$ .

Deste modo, e com base na correlação idade, podemos concluir que os resultados mostram que a dimensão Equilíbrio Pessoal é significativamente superior à dimensão Preocupação Social e Relacional.

Conferindo a correlação F1 – relacional e F2 - Equilíbrio Pessoal, bem como entre a correlação F1 – Relacional e F3 – Preocupação Social e a correlação F2 - Equilíbrio Pessoal e F3- Preocupação Social pode-se concluir que a correlação entre estas variáveis é forte, uma vez que o coeficiente de correlação está entre  $0,6 < r \leq |0,9|$ .

Segundo a investigação realizada no presente estudo e analisando os dados obtidos através da aplicação da escala de valores pessoais e tratados segundo o coeficiente de correlação de Pearson, é verificado que para o grupo em estudo, a correlação entre a dimensão Relacional (F1) e a dimensão Equilíbrio Pessoal (F2) revelam-se mais importantes, seguidas da correlação entre Preocupação Social (F3) e Relacional (F1), sendo a menos importante para os sujeitos a correlação da dimensão Equilíbrio Pessoa (F2) e Preocupação Social (F3).

É importante destacar que devido a uma dimensão reduzida da amostra os resultados da análise quantitativa não se mostraram suficientemente expressivos. Tendo em conta esta característica da amostra ser reduzida, não permite uma generalização dos dados e torna a análise quantitativa dos materiais um pouco enviesada.

O desfasamento em termos do número de elementos masculinos e elementos femininos, é outro fator que leva ao enviesamento desta análise quantitativa.

## Conclusão

---

Esta investigação propôs-se refletir sobre a construção de valores em contexto escolar ao nível do 1º ciclo do ensino básico. Teve como objetivo perceber de que forma estão presentes e são colocados em prática os valores de justiça social.

Consciente de que vivemos num mundo com diversos problemas e crises sociais, tornou-se imprescindível entender de que forma a construção de valores e a sua abordagem em meio escolar, contribui para uma maior consciência e noção sobre o que são os valores, sabendo que o desenvolvimento desta consciência exige continuidade.

Idealmente as crianças seriam orientadas de uma forma consenciente tornando-as reflexivas permitindo capacitar suficientemente os indivíduos a serem capazes de consolidar os valores. *Esta consolidação de valores ainda não aconteceu, afirmando que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade não foram atingidos.* (Carvalho, 2007, p,32)

Não sendo a construção de valores nas crianças, objetivos fáceis de atingir, a ocorrência de mudanças substanciais acaba por ser complexa de alcançar, mas o empenho da educação no processo de construção de valores é fundamental.

Num estudo realizado por Olívia Carvalho, 2012, sobre a construção de valores na criança, a autora reforça essa ideia confirmando que a construção de valores é responsável pela formação de atitudes levando à cidadania.

A adoção de planos curriculares de cidadania, tem vindo a criar uma maior preocupação sobre estes aspetos, abordando com relevância os Direitos Humanos.

De acordo com o contexto da pesquisa, considera-se que a abordagem dos valores seja ampliada para uma atuação escolar mais permanente, levando a criança a fazer uso de um pensamento mais reflexivo e crítico permitindo assim assimilar e alcançar uma consciência em valores.

É importante que as crianças vivenciem as situações na prática, para que sejam alcançadas mudanças concretas. Porém, é importante salientar que o reforço por

parte dos pais, é fundamental em relação ao que é desenvolvido na escola de forma a ser possível obter realmente uma consolidação dos valores.

O desenvolvimento de atividades com a finalidade de abordar e refletir criticamente sobre os valores, revelou que o grupo conseguiu metamorfosear a ideia dos conceitos recorrendo aos contributos individuais de cada sujeito. Foi possível testemunhar esta construção social, que é um fenómeno coletivo, ao longo de todas as sessões trabalhadas com o grupo.

Relativamente aos objetivos verifica-se que a investigação produziu efeitos ao nível da reflexão dos valores de solidariedade, tolerância e igualdade. Verificou-se ainda que não existiram grandes diferenças na forma de entender e verbalizar os valores, os sujeitos, de um modo geral, detiveram de uma grande coerência relativamente ao que entendiam e consideravam sobre cada situação explorada. Na construção dos conceitos, foi possível verificar a construção social dos mesmo através do contributo e troca de ideias reflexivas de cada ator social.

O instrumento escolhido para aplicação da escala de valores, o QVPR, é constituído como um instrumento de avaliação das motivações para o comportamento e para o sentido da vida, permitindo caracterizar e diferenciar pessoas e grupos.

O presente estudo apresenta limitações que restringem a sua validade: a seleção da amostra não foi aleatória, e pelo facto de a mesma não ser representativa, os resultados tem uma natureza exploratória.

Outra limitação prende-se com o facto de o programa das sessões ter sido desenvolvido num curto espaço de tempo. Seria interessante conduzir um estudo longitudinal, que discriminasse os efeitos da continuidade de trabalhar os valores de justiça social de forma reflexiva e participativa por um longo período de tempo e que explorasse de forma mais profunda as transformações ocorridas nos sujeitos. Como Perspetivas futuras, considera-se que será importante o desenvolvimento de projetos longitudinais que invistam na promoção constante dos valores de justiça social através da participação ativa dos sujeitos.

É necessário abordar outros valores com as crianças, para além dos valores da tolerância, solidariedade e igualdade, permitindo preparar as mesmas para uma cidadania plena.



## Referências bibliográficas

---

Almeida, A. (2017). *Educar para a cidadania. A solidariedade na educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado não publicada. Escola de Educação. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21859/1/TESE%201%C2%AA%20parte.pdf>

Referencial de Educação para o Desenvolvimento. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Carvalho, L. X. (2013). *Literacia Social: Os Valores Como Fundamento De Competência*. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <https://www.proquest.com/openview/817cfd7db3f802fd0f14b5b08f749911/1?cbl=2026366&diss=y&loginDisplay=true&pq-origsite=gscholar#>

Carvalho, M. (2014). *Serviço Social: Teorias e Práticas*. Pactor.

Carvalho, M. (2018). *Serviço Social em Educação*. Pactor.

Carvalho, O. (2007). *A construção de valores na criança*. Brasília, UniCEUB.

Disponível em

<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6776/1/20362624.pdf>

Castro, L. e Matos, K. (2012). *Valores humanos e afetividade conceitos importantes para a construção de relações no espaço escolar*. Disponível em [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49522/1/2012\\_capliv\\_lmdcastroksalmatos.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49522/1/2012_capliv_lmdcastroksalmatos.pdf)

Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed.  
Disponível em  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod\\_resource/content/1/Creswell.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf)

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Direção-Geral da Educação. Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras  
<https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

Educare.pt. *Literacia social: os valores também se aprendem*. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14078&langid=1>

Fonseca, K. (2012). Revista Onis Ciência, Braga, V.1, Ano 1 N° 2, setembro / dezembro 2012. INVESTIGAÇÃO – AÇÃO: UMA METODOLOGIA PARA PRÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE. Visualizado em <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Freire, I. (2011). *Cidadania da criança: Escola e sociedade como palcos de participação*. EDUSER: revista de educação, Vol 3(2) Prática Pedagógica. Instituto Politécnico de Bragança

Giddens, Anthony. 2005. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.

Gonçalves, I. (2020). *Igualdade de Género no 1º CBE: um contributo para uma sociedade mais igualitária*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32944/1/INES\\_GONCALVES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32944/1/INES_GONCALVES.pdf)

Ibanez, Ricardo.1993. *Los Valores um Desafío permanente*. Cincel.

Lodi, L. e Araújo, U. (2007). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Disponível em

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>

Lodi, L. (2004). *Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 6 v.: il. Disponível em

[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/br/mec/mec\\_etica/introducao.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/br/mec/mec_etica/introducao.pdf)

Morim, E. e Prigogine I. et all. (1996). *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Oliveira, A. (2020). *FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA, VALORES HUMANOS E O DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS DA UNESCO: AGENDA 2030*. Disponível do em

<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/4378#preview-link0>

Pátaro, R. F., Alves, C. D. (2011). *Educação Em Valores: A Escola Como Espaço De Formação Para A Cidadania Na Sociedade Contemporânea*.

[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_vi\\_epct/PDF/ciencias\\_humanas/07.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/07.pdf)

Pedro, A. P. (2014). *Ética, Moral, Axiologia e Valores: Confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum*. *kriterion*, Belo Horizonte, nº 130, Dez./2014, p. 483-498. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/kr/a/zMJGSvfJCfxBQwQRCyHnjgt/?lang=pt&format=pdf>

Peres, A., Vieira, R. (coord). (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP e CIID.

Prandi, D. (2013). *O desenvolvimento da moral segundo piaget e kohlberg: uma educação para a construção da autonomia*. Disponível em

[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6191/1/2013\\_DanieleGomesPrandi.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6191/1/2013_DanieleGomesPrandi.pdf)

Prette, Z., Domeniconi, C., Amaro, L., Benitez, P., Laurenti, A., Prette, A. (2012). *Tolerância e respeito as diferenças: efeitos de atividade educativa na escola*.

*Psicologia: teoria e prática*, v. 14, n. 1, p. 168-182. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n1/v14n1a13.pdf>

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Rizzini, I., Pereira, L., Thapliyal, N. (2007). *Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro*. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rk/a/9npJHXyWv4NHCYKpwp4GNmR/?lang=pt&format=pdf>

Santos, H. (2002). *Desenvolvimento comunitário vs. Educação: duas faces da mesma moeda?* Cadernos de Educação de Infância. Disponível em [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62603675/vamos\\_6220200331-65126-t1ybj5-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1664491144&Signature=S3Yzg2co7RqP0A1RZ0xO-YS1KVYTawA1vST8cjrzye7wj7vm0XA--sXHTY2j-60y~cmZr6dn2kM9PSHNQ2XKYI5Y4r7SWTWVgToQSPUHHFKA9-vE6veFGg8C0TOBMDw~7fFyiMxoJpnDHc4tA5RL54iEUeQ03ZhGIRXtGW-gvTCJNtf~fIFcFAzepIGlvrGMdn8rE4fO8tgx14LeF5B5KqukKpkzoZqWzt2zCm0c0JPTK4yBTosVoToNHmCMSUIqTbQkiZdBgl1n5JVrMekXWWCLraQ~PDW7xkxqhRdSWEDzlpO-93fNQOvmjxKZI7Wg4sejNNkO~AlgBKqicWZJg\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62603675/vamos_6220200331-65126-t1ybj5-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1664491144&Signature=S3Yzg2co7RqP0A1RZ0xO-YS1KVYTawA1vST8cjrzye7wj7vm0XA--sXHTY2j-60y~cmZr6dn2kM9PSHNQ2XKYI5Y4r7SWTWVgToQSPUHHFKA9-vE6veFGg8C0TOBMDw~7fFyiMxoJpnDHc4tA5RL54iEUeQ03ZhGIRXtGW-gvTCJNtf~fIFcFAzepIGlvrGMdn8rE4fO8tgx14LeF5B5KqukKpkzoZqWzt2zCm0c0JPTK4yBTosVoToNHmCMSUIqTbQkiZdBgl1n5JVrMekXWWCLraQ~PDW7xkxqhRdSWEDzlpO-93fNQOvmjxKZI7Wg4sejNNkO~AlgBKqicWZJg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Sarmiento, M. (2005). *Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho*. Disponível em <file:///C:/Users/user/Downloads/9857-Texto%20do%20Artigo-29457-1-10-20090318.pdf>

Silva, E. (2013). *As Metodologias Qualitativas de Investigação nas Ciências Sociais*. Disponível em <https://journals.openedition.org/ras/740>

Silva, M. (2018). Educação axiológica: formação, supervisão e ensino dos valores éticos na disciplina de filosofia. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/80419>

Simões, A. (2007). *O que é a educação?* Psicologia e educação: novos e velhos temas. Almedina.

UNESCO. (2020). *A criação da UNESCO*. Disponível em: <https://unesco.missaoportugal.mne.gov.pt/pt/historia/breve-historia/a-criacao-da-unesco>

United Nations International Children's Emergency Fund. (2019). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferencia de Jomtien – 1990)*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Universidade dos valores - O Programa LED. Disponível em <http://www.universidadevalores.org/index.php/pt/o-programa-led/>

Valadier, P. (1997). *A anarquia dos valores: será o relativismo fatal?*. Instituto Piaget.

Vieira, A. M. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Profedições

# Anexos

---

## Anexo I – Pedido de autorização

Exmo. Senhor Diretor

Do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Eu, Margarida Maria Branco Serafim, aluna regularmente matriculada no Mestrado de Ciências da Educação com Especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, sob orientação do Professor Doutor Rui Santos, encontro-me a efetuar um Projeto de Investigação-Ação sobre os valores sociais em crianças do 1ºciclo, para obtenção de grau de Mestre. Pretendo, com esta investigação, compreender de que forma os valores sociais estão presentes e são percebidos pelas crianças do 1ºciclo.

Deste modo, venho por este meio, solicitar a devida autorização para que possa realizar o projeto de investigação que pretende observar e trabalhar os valores sociais com a turma do [REDACTED], na AEC de Arte e Cidadania que é lecionada por mim.

O propósito da Investigação-ação foca-se em trabalhar 4 valores sociais ao longo de 8 semanas na AEC de Arte e Cidadania e fazendo avaliação da perceção que os alunos do 3º ano têm em relação aos valores abordados. Estes valores serão introduzidos através da visualização de filmes, livros, música e posteriormente discutidos em turma.

A informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial e apenas utilizada exclusivamente para o presente estudo.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

(Margarida Maria Branco Serafim)

# Anexo II – Escala de Valores

## QUESTIONÁRIO SOBRE OS VALORES PESSOAIS

Shalom H. Schwartz; Tradução e Adaptação: Menezes & Campos, 1989 Recriação: Prioste, Narciso, & Gonçalves (2010)

**Género:** F – 5 / M - 10 **Idade:** 8- 11/ 9- 4 (resultados 1ª fase)

**Género:** F – 6 / M - 12 **Idade:** 7-1/ 8- 8/ 9- 9 (resultados 2ª fase)

Neste questionário deves perguntar-te a ti próprio: “**Que valores são importantes como princípios da MINHA vida, e que valores são menos importantes para mim?**”. Após alguns valores que enunciamos, dentro do parêntesis, há uma explicação que poderá ajudar-te a compreender o seu significado. A tua tarefa é avaliar quanto importante é para ti cada valor **como um princípio orientador da tua vida**.

Usa a seguinte escala de avaliação:

**1 – Nada Importante**

**2 – Pouquíssimo Importante**

**3 – Pouco Importante**

**4 – Importante**

**5 – Muito Importante**

**6 – Importância Fundamental**

Quanto mais elevado é o número que atribuíres (1, 2, 3, 4, 5, 6), mais importante é o valor como princípio que orienta a tua vida.

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA, considero este valor:

1	2	3	4	5	6
Nada Importante	Pouquíssimo Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Importância Fundamental

1. Igualdade	1	2	3	4	5	6
(oportunidades iguais para todos)	0	0	1	5	6	3
			1	3	11	3

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA, considero este valor:

1	2	3	4	5	6
Nada Importante	Pouquíssimo Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Importância Fundamental

<b>2. Liberdade</b> (liberdade de agir e de pensar)	1	2	3	4	5	6
			1	3	6	5
	1			7	4	6
<b>3. Sentido de Vida</b> (atividades que dão sentido à vida, que me façam sentir bem e concretizado)	1	2	3	4	5	6
			1	2	5	7
			1	3	11	3
<b>4. Harmonia Interior</b> (sentir-me bem, em paz comigo próprio)	1	2	3	4	5	6
	1		1	4	5	4
	1		1	7	6	3
<b>5. Respeito próprio</b> (acredito em mim e nas minhas capacidades)	1	2	3	4	5	6
				2	5	8
			2	4	6	6
<b>6. Mundo em Paz</b> (livre de guerra e de conflito)	1	2	3	4	5	6
				5	2	8
			2	2	3	11
<b>7. Justiça Social</b> (preocupo-me com a correção de injustiças, com a ajuda aos mais fracos)	1	2	3	4	5	6
				2	6	7
			2	6	2	8
<b>8. Amor</b> (grande dedicação ou cuidado)	1	2	3	4	5	6
			1	1	2	11
		1	1	3	6	7
<b>9. Lealdade</b> (ser confiável; cumprir promessas feitas)	1	2	3	4	5	6
			2	3	6	4
			1	6	6	5
<b>10. Educação</b> (importância da passagem de conhecimentos)	1	2	3	4	5	6
				3	4	8
			1	4	5	8
<b>11. Respeito pelos Mais Velhos</b> (aceito a importância dos mais velhos)	1	2	3	4	5	6
	1		1	1	5	7
				4	3	11
<b>12. Responsabilidade</b> (comportar-me com juízo, dever e obrigação)	1	2	3	4	5	6
			1	4	6	4
			1	3	9	5

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA, considero este valor:

1	2	3	4	5	6
Nada Importante	Pouquíssimo Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Importância Fundamental

<b>13. Disponibilidade para os Outros</b> (sou disponível e dedicado; preocupo-me com o bem-estar dos outros)	1	2	3	4	5	6
			1	3	4	8
				5	7	6
<b>14. Honestidade</b> (ser sincero, verdadeiro)	1	2	3	4	5	6
				2	3	10
			2	3	6	7
<b>15. Segurança Familiar</b> (valorizo a segurança dos familiares)	1	2	3	4	5	6
				1	4	10
			1	1	2	14
<b>16. Verdade</b> (realidade e verdadeiro)	1	2	3	4	5	6
				1	3	6
			1	4	6	7
<b>17. Generosidade</b> (valorizo atitudes em que eu não ganho nada, mas em que ajudo os outros. Ex.: divido o meu lanche com alguém que não têm lanche)	1	2	3	4	5	6
				2	7	6
	1		1	3	6	7
<b>18. Amizade</b> (valorizo ter amigos próximos)	1	2	3	4	5	6
				1	2	5
			1	2	5	10
<b>19. Privacidade</b> (valorizo ter um lugar próprio para mim)	1	2	3	4	5	6
				7	4	4
	1		1	5	6	5
<b>20. Mundo de Beleza</b> (a beleza da natureza e das artes)	1	2	3	4	5	6
	2	1	3	5	2	3
	1			5	3	8
<b>21. Ambição</b> (grande desejo conseguir algo que eu quero muito)	1	2	3	4	5	6
	2		3	2	2	6
	1	1	2	5	4	4
<b>22. União com a Natureza</b> (integração com a natureza)	1	2	3	4	5	6
				3	7	5
			1	5	5	7

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA, considero este valor:

1	2	3	4	5	6
Nada Importante	Pouquíssimo Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Importância Fundamental

<b>23. Humildade</b> (agir com simplicidade; reconhecer o que consigo ou não fazer)	1	2	3	4	5	6
			3	3	6	3
	1		3	3	5	6
<b>24. Independência pessoal</b> (valorizo conseguir fazer as coisas sozinho/a)	1	2	3	4	5	6
		1		4	6	4
			2	4	4	8
<b>25. Proteção do ambiente</b> (valorizo a preservação e o respeito pela natureza)	1	2	3	4	5	6
				1	5	9
		1		2	3	12
<b>26. Saúde</b> (bem-estar físico e mental)	1	2	3	4	5	6
				3	2	10
		1	1	2	1	13

## Anexo III – Quadro de planificação de atividades

Data	Valor	ATIVIDADE	Material
28/01		PASSAR ESCALA DE VALORES	ESCALA
07/02	TOLERANCIA	Visualização do vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=l6IbKTgtrMg">https://www.youtube.com/watch?v=l6IbKTgtrMg</a> Diálogo sobre os acontecimentos apresentados	Vídeo
14/02	TOLERANCIA	Leitura e exploração do livro “O sapo e o estranho” de Max Velthuijs Diálogo sobre os acontecimentos apresentados - Aceitação da diferença	Livro o sapo e o estranho de Max Velthuijs
15/02	SOLIDARIEDADE	Apresentação de uma imagem de vários meninos com brinquedos e outros sem nenhum brinquedo para brincar.  Diálogo sobre os acontecimentos apresentados	Projeter Imagens
21/02	SOLIDARIEDADE	Visualização do vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6wiyMZX0mMU">https://www.youtube.com/watch?v=6wiyMZX0mMU</a>  Diálogo sobre os acontecimentos apresentados	Vídeo projeter
28/02	IGUALDADE	Realização da atividade proposta em sumário e no final entregar 1 balão apenas aos alunos que deram o seu melhor.  Diálogo sobre o sucedido.	Balões
07/03	IGUALDADE (e a justiça)	visualização do vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=37fhi0diGL4">https://www.youtube.com/watch?v=37fhi0diGL4</a>  Diálogo sobre os acontecimentos apresentados	Projeter
21/03	IGUALDADE	Visualização do vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2iSk3DVvIYk">https://www.youtube.com/watch?v=2iSk3DVvIYk</a>  Diálogo sobre os acontecimentos apresentados	Vídeo

## Anexo IV – Grelhas de observação

Grelha de observação atividade 1 - Tolerância

07/02/2022	Nunca aconteceu	Aconteceu poucas vezes	Aconteceu frequentemente	Aconteceu sempre	Observações
Identifica facilmente o valor apresentado				x	“Aceitá-lo e brincar com ele e não terem magoado e gozado” “deviam ter aceitado a amizade, ter falado, brincar e respeitar e perceber que são diferentes, mas não tem importância ele ser assim”
Revelam empatia pela situação apresentada				x	“Senti-me triste porque não se goza com os outros”; “Senti falta de respeito porque quiseram magoar e gozar com alguém mais velho”; “Falta de respeito, porque fizeram mal”
Reconhece as boas atitudes apresentadas					Não se aplica
Identifica os comportamentos negativos apresentados				x	“Falta de respeito porque gozaram com a sua aparência”; “fiquei triste porque os pequeninos não respeitaram o mais velho”; “Gozaram com ele, fizeram-no cair e magoaram a picar”
Encontra solução para o dilema apresentado				x	“Brincar com o pássaro, respeitar e fazer amizade”; “não gozar e quando quis fazer amizade fazer e respeitá-lo”;

**Grelha de observação atividade 2 - Tolerância**

14/02/2022	Nunca aconteceu	Aconteceu poucas vezes	Aconteceu frequentemente	Aconteceu sempre	Observações
Identificam facilmente o valor apresentado				x	“Não o estavam a respeitar só por ser diferente”; “é feio julgar alguém por ser diferente e não estar no grupo”; “não deviam julgar sem conhecer”
Revelam empatia pela situação apresentada				x	“foi uma ação feia, fiquei triste”; “Senti-me triste porque o rato ajudava e não era mau”; “não se deve fazer aos outros o que não gostamos que nos façam a nós”
Reconhecem as boas atitudes apresentadas				x	“o rato era sujo porque trabalhava muito e ajudava os outros”; “o sapo foi conhecer primeiro o rato para saber se ele era bom ou mau”; “O rato era um herói porque foi salvar o porco e o porco dizia mal do rato”
Identificam os comportamentos negativos apresentados				x	Identificaram que não foi correto julgar o rato de ladrão, sujo e preguiçoso por ser diferente; afirmam que o rato não estava a ser respeitado e que o mesmo sofreu racismo por parte da pata e do porco; foi julgado sem o conhecerem; foram preconceituosos e queriam expulsá-lo por ser diferente
Encontram solução para o dilema apresentado				x	Afirmaram que primeiro o porco e a pata deviam ter conhecido o rato antes de falarem dele

**Grelha de observação atividade 3 - Solidariedade**

15/02/2022	Nunca aconteceu	Aconteceu poucas vezes	Aconteceu frequentemente	Aconteceu sempre	Observações
Identifica facilmente o valor apresentado				x	se eu tivesse brinquedos eu partilhava com quem não tinha"; "eu partilhava e brincava com eles"; "doava"; "solidariedade é doar, ser uma pessoa com um coração bom"; "ser boa pessoa para outra"; "Arranjar maneira de ajudar os outros".
Revela empatia pela situação apresentada				x	"quem não tem brinquedo está triste"; "eu no lugar dos meninos sem brinquedos ficava triste e magoado"; "eu sentia-me de parte"; "solitário".
Reconhece as boas atitudes apresentadas					Não se aplica
Identifica os comportamentos negativos apresentados				x	"não está certo uns terem brinquedos e outros não"; "o menino está triste porque não tem brinquedos e quem tem não empresta".
Encontra solução para o dilema apresentado				x	"Deviam de partilhar para os outros não estarem tristes"; "não é certo quem tem não partilhar".

**Grelha de observação atividade 4 - Solidariedade**

21/02/2022	Nunca aconteceu	Aconteceu poucas vezes	Aconteceu frequentemente	Aconteceu sempre	Observações
Identifica facilmente o valor apresentado				x	Respondendo à questão: "Quando uma pessoa ajuda outra sem receber nada em troca, dizemos que essa pessoa..." "é solidária"; "é solitária".
Revela empatia pela situação apresentada				x	"o meu primeiro pensamento ao ver a gatinha presa foi que ela estava com medo e pensei de que maneira a podia salvar"; "A Ana, a dona da gata devia de estar com medo e preocupada"; "A gatinha sentiu carinho e felicidade por a terem ajudado"
Reconhece as boas atitudes apresentadas				x	"o lucas, o pedro e a raquel tiveram uma boa atitude porque tentaram ajudar a gatinha"; "todos fizeram bem"; "Todos ajudaram porque arranjaram uma maneira de salvar a gatinha, mesmo a Raquel que tinha de ir buscar o filho voltou para ajudar".
Identifica os comportamentos negativos apresentados					Não se aplica
Encontra solução para o dilema apresentado		x			"o meu primeiro pensamento ao ver a gatinha presa foi que ela estava com medo e pensei de que maneira a podia salvar";

**Grelha de observação atividade 5 – Igualdade**

26/02/2022	Nunca aconteceu	Aconteceu poucas vezes	Aconteceu frequentemente	Aconteceu sempre	Observações
Identifica facilmente o valor apresentado		x			Falam muito de justiça e reforçam bastante essa ideia e chegam a estabelecer relação com a igualdade “não é justo, todos somos iguais”
Revela empatia pela situação apresentada				x	O grupo refere que não é justo apenas os meninos receberem recompensa uma vez que todos deram o seu melhor “As meninas vão ficar tristes, não é justo porque tentaram se esforçar” “todos fizemos o mesmo e esforçámo-nos o mesmo”.
Reconhece as boas atitudes apresentadas					Não se aplica
Identifica os comportamentos negativos apresentados				x	“Porque não deste um balão as meninas?”; “Os balões são só para os meninos?” “Não é justo só os rapazes receberem”
Encontra solução para o dilema apresentado				x	“Porque não deste um balão as meninas?”;

**Grelha de observação atividade 6 - Igualdade**

07/03/2022	Nunca aconteceu	Aconteceu poucas vezes	Aconteceu frequentemente	Aconteceu sempre	Observações
Identifica facilmente o valor apresentado			x		“não é fácil ser justo, nem todos precisamos das mesmas coisas”.
Revela empatia pela situação apresentada				x	“uma pessoa tem bolo e a outra, mas também quer, então se partilharmos é justo... o Hieti já tinha comido, mas ele também é maior, come mais”.
Reconhece as boas atitudes apresentadas				x	“quando o Hieti comeu mais bolo por ser maior”; “O Hugo convidou os amigos todos porque não queria deixar ninguém sem ser convidado”
Identifica os comportamentos negativos apresentados			x		“um menino não queria dar o presente de aniversário ao Hugo, não queria partilhar.”
Encontra solução para o dilema apresentado				x	“por exemplo não seria justo eu ter 20 cartas Pokémon e outro menino ter zero. Se eu tivesse 10 e o outro menino outras dez isso já seria justo”.

**Grelha de observação atividade 7 - Igualdade**

21/03/2022	Nunca aconteceu	Aconteceu poucas vezes	Aconteceu frequentemente	Aconteceu sempre	Observações
Identifica facilmente o valor apresentado				x	“Não há coisas nem rapazes nem de meninas”.
Revela empatia pela situação apresentada				x	“Não faz mal os meninos chorarem, temos de expressar os sentimentos”; “todos choram”
Reconhece as boas atitudes apresentadas				x	“Todos tem de arrumar, se todos desarrumam, todos devem de arrumar.”
Identifica os comportamentos negativos apresentados					Não se aplica
Encontra solução para o dilema apresentado				x	“não há coisas só de meninas nem só de meninos, cada um é aquilo que quiser”

# Anexo V – Questionário de Valores Pessoais Readaptado (QVPR)

## QUESTIONÁRIO SOBRE OS VALORES PESSOAIS

Shalom H. Schwartz; Tradução e Adaptação: Menezes & Campos, 1989

Recriação: Prioste, Narciso, & Gonçalves (2010)

Neste questionário deve perguntar-se a si próprio: "**Que valores são importantes como princípios que orientam a MINHA vida, e que valores são menos importantes para mim?**". Após alguns valores que enunciamos, dentro do parêntesis, há uma explicação que poderá ajudá-lo(a) a compreender o seu significado. A sua tarefa é avaliar quão importante é para si cada valor **como um princípio orientador da sua vida**. Use a seguinte escala de avaliação:

- 1 - Sem importância
- 2 - Pouquíssimo importante
- 3 - Pouco importante
- 4 - Importante
- 5 - Muito importante
- 6 - Importância Fundamental

Quanto mais elevado é o número que atribuir (1, 2, 3, 4, 5, 6), mais importante é o valor como princípio que orienta a sua vida.

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA, considero este valor:

1	2	3	4	5	6
Nada Importante	Pouquíssimo Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Importância Fundamental

<b>1. Igualdade</b> (oportunidades iguais para todos)	1	2	3	4	5	6
<b>2. Harmonia Interior</b> (em paz consigo próprio)	1	2	3	4	5	6
<b>3. Poder Social</b> (controlo sobre os outros, domínio)	1	2	3	4	5	6
<b>4. Prazer</b> (satisfação de desejos)	1	2	3	4	5	6
<b>5. Liberdade</b> (liberdade de acção e pensamento)	1	2	3	4	5	6
<b>6. Espiritualidade</b> (ênfase em aspectos espirituais e não materiais)	1	2	3	4	5	6
<b>7. Ordem Social</b> (valorização da regulação social)	1	2	3	4	5	6
<b>8. Família</b> (valorização da prioridade da família no percurso de vida)	1	2	3	4	5	6

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA, considero este valor:

1	2	3	4	5	6
Nada Importante	Pouquíssimo Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Importância Fundamental

<b>9. Vida Excitante</b> (experiências estimulantes, desafiadoras)	1	2	3	4	5	6
<b>10. Sentido de Vida</b> (finalidades e acções que dêem sentido à vida, que promovam a auto-realização)	1	2	3	4	5	6
<b>11. Polidez</b> (cortesia, boas maneiras)	1	2	3	4	5	6
<b>12. Trabalho</b> (valorizar a importância do trabalho no percurso de vida)	1	2	3	4	5	6
<b>13. Evolução</b> (valorizar a evolução científica e tecnológica)	1	2	3	4	5	6
<b>14. Fortuna</b> (posses materiais, dinheiro)	1	2	3	4	5	6
<b>15. Segurança Nacional</b> (protecção da nação contra os inimigos)	1 6	2	3	4	5	
<b>16. Respeito Próprio</b> (crença no seu valor pessoal)	1 6	2	3	4	5	
<b>17. Reciprocidade de Favores</b> (evitar ser devedor a alguém)	1	2	3	4	5	6
<b>18. Criatividade</b> (valorização do ser único, com imaginação)	1	2	3	4	5	6
<b>19. Mundo em Paz</b> (livre de guerra e de conflito)	1	2	3	4	5	6
<b>20. Tradição</b> (preservação dos costumes estabelecidos há longo tempo)	1	2	3	4	5	6
<b>21. Amor</b> (profunda intimidade emocional e espiritual)	1	2	3	4	5	6
<b>22. Auto-Disciplina</b> (auto-controlo)	1	2	3	4	5	6
<b>23. Privacidade</b> (ter direito a uma esfera privada)	1	2	3	4	5	6
<b>24. Segurança Familiar</b> (valorizar e proporcionar segurança aos familiares)	1	2	3	4	5	6
<b>25. Beleza Física</b> (valorização da imagem física)	1	2	3	4	5	6
<b>26. Positividade</b> (perspectiva positiva face a si, aos outros e os acontecimentos)	1	2	3	4	5	6

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA, considero este valor:

1	2	3	4	5	6
Nada Importante	Pouquíssimo Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Importância Fundamental

<b>27. Verdade</b> (ser genuíno e verdadeiro)	1	2	3	4	5	6
<b>28. Reconhecimento Social</b> (respeito, aprovação dos outros)	1	2	3	4	5	6
<b>29. União com a Natureza</b> (integração com a natureza)	1	2	3	4	5	6
<b>30. Generosidade</b> (valorização de acções gratuitas em prol dos outros)	1	2	3	4	5	6
<b>31. Vida Variada</b> (cheia de mudanças e novidades)	1	2	3	4	5	6
<b>32. Sabedoria</b> (compreensão madura da vida)	1	2	3	4	5	6
<b>33. Autoridade</b> (valorização do direito de liderar ou mandar)	1	2	3	4	5	6
<b>34. Amizade</b> (valorização de amigos íntimos)	1	2	3	4	5	6
<b>35. Mundo de Beleza</b> (valorização da beleza da natureza e das artes)	1	2	3	4	5	6
<b>36. Justiça Social</b> (preocupação com a correcção de injustiças, com a ajuda aos mais fracos)	1	2	3	4	5	6
<b>37. Independência Pessoal</b> (valorização da auto-suficiência, da autonomia)	1	2	3	4	5	6
<b>38. Moderação</b> (evitar os extremos nos sentimentos e acções)	1	2	3	4	5	6
<b>39. Higiene</b> (ser asseado, arrumado)	1	2	3	4	5	6
<b>40. Auto-Condescendência</b> (transigente face aos próprios erros e limitações)	1	2	3	4	5	6
<b>41. Sucesso</b> (atingir objectivos importantes)	1	2	3	4	5	6
<b>42. Inteligência</b> (capacidade intelectual)	1	2	3	4	5	6
<b>43. Lealdade</b> (fiel aos amigos, aos grupos)	1	2	3	4	5	6
<b>44. Ambição</b> (valorização do trabalho árduo, com aspirações)	1	2	3	4	5	6

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA, considero este valor:

1 Nada Importante	2 Pouquíssimo Importante	3 Pouco Importante	4 Importante	5 Muito Importante	6 Importância Fundamental
<b>45. Humildade</b> (valorização da modéstia e da simplicidade)	1	2	3	4	5 6
<b>46. Audácia</b> (valorização da aventura, do risco)	1	2	3	4	5 6
<b>47. Educação</b> (valorização da transmissão de saberes nas diversas áreas da vida)	1	2	3	4	5 6
<b>48. Protecção do Ambiente</b> (valorização da preservação e respeito pela natureza)	1	2	3	4	5 6
<b>49. Influência Social</b> (impacto nas pessoas e nos acontecimentos)	1	2	3	4	5 6
<b>50. Respeito pelos Mais Velhos</b> (aceitar a importância dos mais velhos e agir em conformidade)	1	2	3	4	5 6
<b>51. Escolha de Objectivos de Vida</b> (seleccionar objectivos e metas)	1	2	3	4	5 6
<b>52. Responsabilidade</b> (fidedigno, de confiança)	1	2	3	4	5 6
<b>53. Curiosidade</b> (interesse por tudo, explorador)	1	2	3	4	5 6
<b>54. Disponibilidade para os Outros</b> (ser prestável e dedicado, preocupar-se com o bem-estar dos outros)	1	2	3	4	5 6
<b>55. Religiosidade</b> (dedicado à fé religiosa)	1	2	3	4	5 6
<b>56. Saúde</b> (procurar bem-estar físico e mental)	1	2	3	4	5 6
<b>57. Competência</b> (competente, eficaz, eficiente)	1	2	3	4	5 6
<b>58. Aceitação da Vida</b> (submissão às circunstâncias da vida)	1	2	3	4	5 6
<b>59. Honestidade</b> (sincero, autêntico)	1	2	3	4	5 6
<b>60. Preservação da Imagem</b> (proteger a reputação)	1	2	3	4	5 6
<b>61. Esperança</b> (ter fé, acreditar no futuro)	1	2	3	4	5 6
<b>62. Obediência</b> (cumprir deveres e obrigações)	1	2	3	4	5 6
<b>63. Perdão</b> (desculpar os outros)	1	2	3	4	5 6