



DO CALHAU PARA A ESCOLA: A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

*Jéssica Sousa*¹

ESCOLA SÃO JOÃO DE DEUS, PONTA DELGADA

*Josélia Fonseca*²

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, UNIVERSIDADE DOS AÇORES

RESUMO

O Homem é, por natureza, um ser racional gregário, nasce no seio de uma sociedade e é nesta que constrói/desenvolve a sua identidade. Este desenvolvimento resulta de um processo de construção ativo, que ocorre ao longo da vida, para o qual cada Homem é chamado a participar, à medida que progressivamente toma posse da sua racionalidade. Para esta tomada de posse contribui significativamente o processo educativo, entendido como o meio que permite ao Homem desenvolvimento de competências que asseguram a formação de uma consciência moral e axiológica, possibilitando-lhe, indubitavelmente, ser e agir com o Outro. Neste artigo, apresentamos e refletimos sobre a promoção de um processo educativo para valores e para a cidadania integrado, desenvolvido em contexto de jardim de infância numa localidade, com contornos socioculturais *suis generis*, da Região Autónoma dos Açores. Concluímos que uma gestão curricular integrada se constitui como uma mais-valia na formação das crianças enquanto cidadãs autónomas e responsáveis. Tornar a sala de aula um espaço educacional integrado, consubstanciado nas experiências das crianças e no diálogo estabelecido entre as diferentes áreas curriculares, favorece o desenvolvimento consciente, autónomo e responsável das crianças/cidadãos, cria condições para uma boa gestão das relações interpessoais e para a intervenção comunitária justa e solidária.

Palavras-chave: educação; cidadania; integração curricular; educação pré-escolar.

Introdução

Todo o Homem é, na sua essência, um ser social. Na linha da filosofia aristotélica todo o Homem é um animal político, um ser que vive e interage com o outro. Nas palavras deste

¹ jess.raposo@live.com.pt

² joselia.mr.fonseca@uac.pt (Centro em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária – CEAD, Universidade do Algarve)



filósofo grego, o Homem que vive isolado ou é um Deus ou uma besta. Assim sendo, a cidadania é constitutiva do ser humano (Fonseca, 2012; 2016), ela é parte integrante da sua formação identitária.

O reconhecimento da cidadania como elemento integrante da identidade humana impõe que se clarifique muito bem o conceito. Ou seja, se nos reportamos à noção tradicional e liberal de cidadania associada ao sentimento de pertença a um determinado Estado e ao conjunto de direitos e deveres que lhe está associado; ou se nos referimos ao sentido contemporâneo, assente numa perspetiva crítica, que concebe a cidadania sob uma dimensão crítica que enfatiza o compromisso ativo e a participação consciente e responsável do cidadão na vida da comunidade.

A qualquer um destes conceitos de cidadania, embora com contornos diferentes, encontra-se intrinsecamente associado o conceito de educação, enquanto meio que promove a formação global do Homem e, conseqüentemente, a sua integração na comunidade. Deste modo, importa refletir criticamente sobre a relação que existe entre educação e cidadania, identificando o conceito de educação para a cidadania que responde aos desafios/exigências do século XXI.

O contexto hodierno impõe que a educação para a cidadania transcenda a mera imposição de regras cívicas, o conhecimento dos direitos e dos deveres associados à vida em sociedade. A cidadania democrática contemporânea exige o desenvolvimento de uma consciência moral e axiológica crítica e de competências de ação deliberativa, que só são possíveis ocorrer num contexto educativo integrado, que favoreça a compreensão e a vivência da cidadania em contexto de sala de aula.

Neste artigo, descrevemos uma experiência de educação para a cidadania e para valores integrada promovida em contexto de jardim de infância, refletimos sobre o impacto desta experiência na formação da consciência cidadã das crianças nela implicadas.

1. Cidadania e educação, sentido(s) e relação

Entre cidadania e educação existe, desde sempre, uma relação intrínseca e indissociável. Remontando um pouco na história para clarificar esta relação, situemo-nos na Antiguidade Clássica, mais concretamente na Grécia Antiga, onde a cidadania era concebida como a participação dos homens de nacionalidade grega, adultos e livres, na vida da *polis*, tendo em vista o bem comum.

O conceito grego de cidadania não implica apenas a participação política dos homens, associa-se e exige um processo educativo.

A ação do homem na *polis* não se circunscreve ao conhecimento da lei para agir em conformidade com a justiça exterior do Estado, mas na descoberta da justiça como lei interior, intrínseca ao desenvolvimento do homem na sua individualidade, como elemento essencial à sua formação e à realização do ideal do homem grego. (Fonseca, 2012, p. 103)

O termo grego *Paideia*, que está na origem da palavra educação, reportava-se à

formação do homem grego, à construção da sua identidade espiritual (Patrão-Neves, 1998). Na filosofia aristotélica, a cidadania estava associada à formação moral dos indivíduos, à aprendizagem da *areté* cívica, aprendizagem de princípios e valores que permitem ao Homem o autodomínio e a deliberação com *phronésis*, em prol do bem da *polis*.

Como referimos em trabalhos anteriores (Fonseca, 2012, p. 104),

o conceito grego de cidadania não se reporta apenas ao sentimento de pertença a uma determinada comunidade, nem à participação activa do indivíduo na vida política; ele incorpora um processo de formação e aperfeiçoamento humano que acompanhe esta participação, que deve consubstanciar-se em princípios como a *sageza* e a *phronésis*, e que se desenvolve através da educação (*paideia*).

Na verdade, o conceito de cidadania grego incorpora uma dimensão política e ética que se apoia num processo educativo moral, assente no processo de aperfeiçoamento da racionalidade humana.

A Idade Moderna afirmou-se como um dos grandes marcos que configurou ao termo cidadania um novo sentido, que se vê consolidado com a Revolução Francesa nos finais do século XVIII. Trata-se de uma conceção liberal da cidadania, este conceito está estreitamente associado à noção de Estado, à pertença a um determinado território governado por um soberano que confere direitos ao indivíduo e lhe exige deveres em troca da salvaguarda da paz e do bem-estar. Com a Revolução Francesa, este conceito evolui, acabando-se por

fundir o conceito de cidadania e Estado, culturalizou o conceito de cidadania, confundiu as barreiras entre cidadania e nacionalidade, politizando o conceito cultural de nacionalidade. Numa acepção mais ampla, o termo [cidadania] significa que alguém é titular do passaporte de um determinado Estado, sendo “nacional” desse Estado. [...] Num sentido mais restrito, a cidadania refere-se a esses direitos, em especial aos direitos humanos e civis. (Nogueira & Silva, 2001, pp. 43-44).

Esta mudança concetual traz alterações na forma como se concebe a educação para a cidadania, que passa a ser concebida como o processo de transmissão de direitos e deveres do indivíduo enquanto cidadão, tendo em vista a sua plena integração na comunidade.

Durante muito tempo, pelo menos até à primeira metade do século XX, predominou esta conceção liberal de cidadania, associada a um processo educativo prescritivo e endoutrinador, que visava a formação da heteronomia moral dos indivíduos. A afirmação e consolidação da democracia, na segunda metade do século XX, imprimiu ao conceito de cidadania um novo sentido, não basta saber que se é livre e detentor de direitos, é preciso sê-lo efetivamente. Nas sociedades democráticas, a cidadania “[...] deixou de ser algo que aconteça para passar a ser algo que se faz acontecer” (Fórum Educação para a cidadania, 2008, p. 15).

Assim sendo, não basta promover uma educação para a cidadania consubstanciada na transmissão de conhecimentos sobre direitos e deveres, reduzida ao endoutrinamento das

regras cívicas. Este tipo de educação torna o cidadão “apático” (Cortina, 1999), um “vassalo moral” de uma sociedade politicamente livre (Cortina, 1999).

É necessário promover um processo educativo para a cidadania que assente num “carácter mais ético do que instrumental” (Lozano-Díaz & Fernández-Prado, 2019, p. 176). Ou seja, é necessário promover uma educação para a cidadania consubstanciada no desenvolvimento de uma consciência moral autónoma, baseada em princípios e valores como a liberdade, a responsabilidade, a justiça, o compromisso democrático que instiga o Homem à ação. Só desta forma se cria condições para que cidadania deixe de estar “[...] mais reconhecida no papel do que praticada na realidade” (Cortina, 1999, p. 25) e se afirme como a realização da autonomia moral (Cortina, 1999), enquanto antídoto da apatia e da passividade.

Assim, e reiterando o que afirmámos em trabalhos anteriores (Fonseca, 2015), entendemos que o Projeto Curricular Integrado (Alonso, 2001) é a melhor forma de promover o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma das crianças, no sentido de potenciar a sua formação enquanto cidadãos proativos e responsáveis.

2. O projeto curricular integrado na promoção da cidadania ativa

A educação para a cidadania que se pretende no século XXI não é uma educação em cidadania. Isto é, não se trata da mera instrução de conhecimentos sobre o que é ser bom cidadão, mas de promover a educação para cidadania, em que o “para” institui o percurso a desenvolver para a construção e a vivência plena da cidadania. Trata-se, na realidade, de uma educação cidadã que se consubstancia na construção de um ambiente educativo, onde é possível o estabelecimento do diálogo intersubjetivo, no qual cada criança, progressivamente, constrói a sua identidade enquanto ser singular na interação com o outro, desenvolvendo competências de autonomia, criatividade, compreensão e reflexividade crítica.

Na verdade, a conceção de educação para a cidadania que atualmente se perfila assenta num modelo de “auto-socio-construtivismo” (Santos, 2012).

Os modelos auto-socio-construtivistas situam-se na interação da linha do construtivismo pessoal com a do construtivismo social. Atribuem a co-responsabilidade do eu dos outros na construção do saber, do self e do social e têm a particularidade de inserir a construção da autonomia cidadã na construção dos saberes. [...] Nestes modelos a auto-estruturação dos conhecimentos é entendida como um caminho para a construção da autonomia do cidadão. (Santos, 2012, p. 48)

Na linha concetual do que Beane (1997) e Alonso (2002) definem por integração curricular – como a interação das quatro dimensões, a saber: experiência do aluno, do professor, do conhecimento e da comunidade – podemos, com legitimidade, afirmar que a integração curricular é a melhor metodologia para empreender a educação cidadã no século XXI.

A integração curricular fornece aos alunos uma nova abordagem epistemológica, que

transcende a perspetiva do processo de ensino aprendizagem como uma mera “simplificação ou transposição didática do conhecimento” (Alonso, 2002).

Inspirado pelo paradigma construtivista, humanista e crítico, o projeto curricular integrado pressupõe, desde a sua génese, uma dimensão democrática e cidadã da educação. Consubstanciado no modelo educativo que privilegia a investigação-ação e a resolução de problemas, o projeto curricular integrado parte da experiência das crianças para as implicar e coresponsabilizar na construção do conhecimento, perspetivado sob o ponto de vista do diálogo interdisciplinar, favorecendo condições para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade na resolução desses problemas. Mais do que potenciar o ensino da cidadania, o projeto curricular favorece a vivência da cidadania, um processo coparticipado das crianças na construção do conhecimento cidadão (Alonso, 2001).

Aliadas ao projeto curricular integrado, na mesma linha do paradigma humanista e crítico, deverão estar associadas metodologias construtivistas de educação para a cidadania e para valores, como sejam as estratégias de exploração reconstrutiva: clarificação de valores, discussão de dilemas, entre outros.

Este tipo de estratégias potencia o desenvolvimento da consciência moral autónoma das crianças, isto é, promove o conhecimento e a compreensão dos valores, criando condições para o desenvolvimento de competências analíticas, reflexivas e críticas, essenciais à formação do cidadão ativo, autónomo, responsável e solidário que se perfila para o século XXI.

Assim sendo, torna-se premente implementar desde cedo a educação para a cidadania e para valores assente no projeto curricular integrado e nas estratégias de exploração reconstrutiva. O projeto curricular integrado de educação para a cidadania deve ser implementado desde a educação de infância. As crianças nesta faixa etária encontram-se num nível de desenvolvimento moral heterónimo, mas no qual se deve começar a trabalhar para que cedo e progressivamente a criança desenvolva competências e valores como a autonomia, a responsabilidade, a justiça, o diálogo intersubjetivo, a capacidade de interação e negociação com o outro.

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (Silva et al., 2016), a educação de infância configura-se como um lugar privilegiado para o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social das crianças, nomeadamente na educação para valores. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33).

Para efeito, é importante que o/a educador/a organize um ambiente educativo integrador e integrado de educação cidadã, consubstanciado em valores democráticos e humanistas, “[a]o demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc., para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva et al., 2016, p. 33).

3. Relatos de uma experiência integrada de educação para valores e cidadania em contexto de jardim de infância

“Do calhau para a escola” consiste num relato de uma experiência pedagógica-educacional de educação para valores e para a cidadania, inserida no âmbito do Estágio Pedagógico em contexto de jardim de infância (Sousa, 2019). Esta experiência ocorreu num semestre letivo, o correspondente ao 1.º período de educação pré-escolar, num contexto muito *suis generis* de uma localidade dos Açores. Trata-se de um espaço geográfico situado junto à orla marítima (de onde sobressai uma formação rochosa, denominada, de forma carinhosa, de “calhau”), onde praticamente toda a vida sociocultural se volta para o mar e a maioria da população se dedica à pesca. As famílias desta localidade são numerosas, apoiam-se na faina marítima, crianças e mulheres deslocam-se ao calhau em busca de isco para a pesca ou mesmo para exercer esta atividade. Ao acompanhar as mães nestas tarefas, as crianças brincam com os seus pares no calhau, nestas brincadeiras impera a lei do mais astuto e do mais forte.

O grupo de crianças que participou nesta experiência pedagógico-educacional é constituído por vinte elementos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Quinze destas crianças frequentavam o jardim de infância pela primeira vez, apresentando modos muito peculiares de ser e estar na escola, que influenciaram o modo como foi organizado o processo educativo neste contexto.

Tratava-se de um grupo heterogéneo, não só em idade, mas também no nível de desenvolvimento e de aprendizagens. No que diz respeito às dinâmicas da sala de atividades, as crianças não possuíam qualquer tipo de rotina associada à sala, não sendo autónomas nem participativas na realização dos trabalhos. Relativamente à convivência social, o grupo de crianças não sabia interagir e brincar de forma harmoniosa com o outro, os conflitos eram frequentes, em parte porque as crianças não conheciam as regras da sala e em parte porque não reconheciam a importância de as cumprir.

Em geral, o grupo de crianças era pouco autónomo e participativo nas tarefas e rotinas da sala, manifestava problemas na partilha dos materiais e brinquedos. Estas crianças valorizavam muito o brincar ao ar livre, no pátio da escola, fazendo deste um espaço não só de brincadeira, mas também de descoberta, que tentamos rentabilizar para a construção significativa do conhecimento das crianças.

Reconhecendo a importância de tornar as crianças sujeitos ativos do seu processo de ensino-aprendizagem, de partir do seu contexto e do seu conhecimento para a (re)construção do saber e de compreender a sala como um espaço de promoção de cidadania ativa, que deve ser potenciador do desenvolvimento de uma consciência moral autónoma, escolhemos como primeira atividade para trabalhar com as crianças “Os animais do recreio: as minhocas”.

Na base desta escolha esteve o facto de o grupo de crianças passar a maior parte do recreio a escavar o solo para encontrar minhocas, animais que traziam nos bolsos para a sala de aula, por entenderem que era um bom isco a utilizar na pesca.

Partindo deste interesse, pretendíamos com esta atividade criar um ambiente pedagógico que fosse favorável à construção de aprendizagens significativas nas áreas da

Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. De um modo global, tínhamos como finalidades favorecer o desenvolvimento de atitudes e valores como a cooperação, a autonomia, a responsabilidade, potenciando a formação das crianças enquanto cidadãos ativos, capazes de agir e deliberar, tendo sempre em conta o respeito pelos outros e sabendo justificar as suas opiniões. Ao mesmo tempo pretendíamos que as crianças desenvolvessem competências de planificação, organização e execução de um projeto, construindo conhecimento na área do Conhecimento do Mundo, neste caso particular sobre as minhocas.

Assim, foi escolhido como metodologia o trabalho por projeto, pois este potencia a integração curricular, não apenas pela articulação interdisciplinar, mas porque parte do interesse das crianças para as tornar sujeitos ativos e corresponsáveis pelo seu processo de ensino aprendizagem. De acordo com, Beltrão e Nascimento (2000, p. 105) “a riqueza pedagógica desta metodologia resulta da articulação e integração, harmoniosas e holísticas, das diversas contribuições individuais”. Para além de se tornarem investigadoras, com o trabalho por projeto as crianças aprendem a ouvir os outros, a negociar com estes sobre a tomada de posição diferente e a cooperar com eles.

O trabalho de projeto envolve pesquisa e resolução de problema. Segundo Afonso (2005) desenvolver a pesquisa revela-se muito enriquecedor para as crianças, na medida em que “[o] mais interessante é os alunos produzirem conhecimentos, não se limitarem a conhecer um texto feito por outrem, vão eles próprios conhecer a realidade e tirar as suas conclusões” (p. 28).

Para a construção do conhecimento, as crianças consultaram bibliografia, que lhes permitiu responder às suas diversas questões – o que comem as minhocas? As minhocas veem? etc. –, tendo sistematizado a sua informação num quadro e em fichas de leitura, através do desenho.

Após a recolha de informação, as crianças, de forma colaborativa com os seus pares e em conjunto com a educadora, construíram um minhocário, ficando responsáveis por cuidar das minhocas.

De acordo com a educadora, a realização deste projeto teve um impacto muito positivo no desenvolvimento de valores e de competências de cidadania, pois

(...) este trabalho por projeto possibilitou que os alunos desenvolvessem diversas competências como a liberdade de escolha; a capacidade de comunicação, de relacionamento e de cooperação com os outros e conteúdos do meio físico e natural, respetivamente sobre as minhocas. (Sousa, 2019, p. 91)

Outra atividade integrada desenvolvida com este grupo foi a construção da “Caderneta de valores”. Esta atividade tinha como foco a área da Formação Pessoal e Social, mais concretamente a convivência democrática e cidadã, através da estratégia de clarificação de valores. Trata-se de uma estratégia que promove “educação de valores através de um processo de autodescoberta e auto-consciencialização das crianças” (Fonseca, 2003, p. 62).

A atividade da “Caderneta de valores” foi implementada durante uma semana. Cada criança tinha a sua caderneta e, todos os dias, conforme o seu comportamento (avaliado pelos

próprios colegas), ganhava ou não um cromo. A construção de uma caderneta de cromos possibilitou às crianças, através de um momento lúdico, uma clarificação e a prática de algumas atitudes e de valores que estas necessitam para viverem harmoniosamente em grupo. A caderneta foi pré-elaborada pela educadora, ficando as crianças responsáveis pela ilustração da capa, na qual desenharam o valor a que atribuíam maior importância. No processo de ilustração verificou-se que as crianças desenharam os valores que entendem estar subjacentes às relações interpessoais – amor, amizade, partilha, cooperação – desenhando-se a abraçar os colegas, a brincar com eles, partilhando materiais e brinquedos. Nos momentos dedicados à explicação dos desenhos efetuados, as crianças explicaram, na sua própria linguagem, a importância destes valores para a sua vida.

Para além de favorecer a clarificação de valores, a caderneta também permitiu trabalhar de forma integrada a área da Formação Pessoal e Social com o domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais) e o domínio da Matemática (ambos da área de Expressão e Comunicação). Os cromos utilizados na caderneta assumiram diferentes formas geométricas, que foram devidamente exploradas com as crianças.

A aquisição dos cromos para a caderneta ocorreu através da organização de um processo educativo sob o ponto de vista da vivência democrática dos valores na sala. Assim, para obter o cromo, a criança tinha que no dia agir em conformidade com o valor que lhe tinha sido sorteado. No final do dia, cada criança autoavaliava-se e avaliava os colegas, deliberando em grupo, se através das suas ações/atitudes a criança reunia condições para obter o cromo de um determinado valor. Se neste processo avaliativo as crianças chegassem à conclusão de que uma determinada criança não tinha manifestado atitudes/comportamentos em conformidade com o valor que tinha retirado, aleatoriamente, do saco dos valores, esta não só não recebia o cromo, como tinha de refletir, com os colegas, sobre o que teria de fazer para melhorar as suas atitudes.

A clarificação de valores aqui explorada favoreceu não só a compreensão de valores e a assunção destes pelas crianças na sua prática diária, como também contribuiu para o desenvolvimento de competências de análise reflexiva sobre os valores ou a ausência destes, manifesta nos comportamentos mais conflituosos em contexto de sala de aula. Para além disso, permitiu às crianças a discussão/diálogo sobre valores, atitudes a adotar na sala de aula, potenciando o desenvolvimento de competências de responsabilidade, justiça e solidariedade para com os outros.

A “caderneta de valores” revelou-se uma atividade importante, que teve impacto na forma de ser e de estar destas crianças na sala de aula. O confronto de ideias e de opiniões que se estabeleceu nos momentos de avaliação dos comportamentos pelas crianças e a atribuição do cromo promoveram nestas o desenvolvimento de competências como o argumentar, o ouvir os outros, o compreender o ponto de vista do outro, desenvolvendo atitudes de tolerância, respeito e aceitação da diferença.

Os “animais do recreio: as minhocas” e a “caderneta de valores” são exemplos de atividades desenvolvidas integradamente durante o estágio, que terão de ser vistas num contexto global de integração curricular que se construiu nesta sala de jardim de infância.

Todo o espaço e rotina potenciavam o desenvolvimento de valores e competências cidadãs: a organização das áreas favorecia a cooperação entre as crianças; a rotina possibilitava a vivência da autonomia e da responsabilidade, pois eram as crianças que escolhiam as atividades e os projetos a desenvolver, que os planificavam, que avaliavam com a educadora o estado da sua consecução.

Na realidade, todo o clima educativo desta sala consubstanciou-se em práticas cidadãs e no desenvolvimento de uma consciência moral autónoma, que tiveram impacto no modo de ser e de estar da criança com o outro em contexto escolar. No *terminus* desta experiência educativa, as crianças não só evidenciavam menos comportamentos conflituosos, como manifestavam maior autonomia e responsabilidade.

Conclusão

A educação para a cidadania no século XXI, que se perfila que seja consubstanciada na formação do cidadão ativo, sob o ponto de vista de uma ética da responsabilidade (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), impõe ao educador/a que seja um investigador reflexivo, que parte das necessidades das crianças da sua sala para a construção de um ambiente onde se conhece e vive cidadania.

Ao educador/a hodierno cabe a árdua missão de potenciar uma gestão integrada do currículo, alicerçada no diálogo entre a experiência/necessidades das crianças, as finalidades do processo educativo escolar, o saber das diferentes áreas curriculares, que favoreça o desenvolvimento da criança enquanto identidade única que se constrói na interação com o outro.

Cada sala de aula deve ser um espaço educativo que promove a formação holística da criança, tendo como base a complexidade do real e o desenvolvimento de competências epistemológicas e morais, que lhe permita construir uma sabedoria prática mobilizadora da ação e intervenção social.

A promoção de um projeto curricular integrado para valores e para a cidadania contribui para a consecução deste fim educativo, na medida em que cria condições para que a criança compreenda a cidadania não como algo que lhe é imposto de fora, mas algo intrínseco ao seu ser, como um modo de vida que pressupõe autonomia, responsabilidade e justiça.

A experiência que caracterizamos “do calhau para a escola” demonstra a pertinência da integração curricular e do trabalho de projeto no desenvolvimento de competências axiológicas e cidadãs. Progressivamente as crianças que participaram nesta experiência foram desenvolvendo autonomia, responsabilidade e competências sociais que as tornaram mais conscientes da sua ação, críticas/reflexivas face a esta e instigados a colaborar na construção do seu processo de ensino-aprendizagem e no bem-estar da sua sala. No final desta experiência, as crianças não só interagiam frequentemente de forma autónoma, harmoniosa e colaborativa com o outro, como proponham projetos a desenvolver e envolviam-se responsabilmente na consecução dos mesmos.

Referências

- Afonso, M. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Plátano Editora.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. (Texto Policopiado, pp. 30).
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. Teachers College, Columbia University.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona. Circulo de Lectores.
- Fonseca, J. (2016). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Novas Edições Acadêmicas.
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & educar*, (20), 214-223.
- Fonseca, J. (2012). *A cidadania como projeto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade dos Açores.
- Fonseca, J. (2003). Educação de valores: abordagens das educadoras de infância. 1º Simpósio Nacional de Educação Básica (Pré-Escolar e Primeiro Ciclo).
- Fórum de Educação para a Cidadania (2008). Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania. Disponível em <https://bit.ly/3T4zVyM> (consultado em junho de 2022).
- Lozano-Díaz, A. & Fernández- Prado, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18 (1), 175-187.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Edições Asa.

Patrão-Neves, M. C. (1998). Paideia e ethos (educação e valor). *Arquipélago. Série Filosofia* 6, 83-95.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação.

Santos, M. E. (2012). Educação em cidadania/Educação pela cidadania/Educação. In S. Gonçalves & F. Sousa (Org.), *Escola e comunidade. Laboratórios de cidadania global* (pp. 39- 54). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Sousa, J. F. R. (2019). *A Sala de Aula Como "Laboratório" de Cidadania Ativa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores.



FROM THE SEA ROCK TO THE SCHOOL: CURRICULUM INTEGRATION IN CITIZENSHIP EDUCATION IN KINDERGARTEN

ABSTRACT

Man is, by nature, a gregarious rational being, born within a society and it is in this society that he builds/develops his identity. This development results from an active construction process, which occurs throughout life, in which each Man is called to participate as he progressively takes possession of his rationality. The educational process contributes significantly to this possession, understood as the means that allows Man to develop skills that ensure the formation of a moral and axiological conscience, enabling him, undoubtedly, to be and act with the Other. In this article, we present and reflect on the promotion of an integrated educational process for values and citizenship, developed in a kindergarten context in a locality, with *suis generis* sociocultural contours, of the Autonomous Region of the Azores. We conclude that an integrated curricular management is an added value in the formation of children as autonomous and responsible citizens. Making the classroom an integrated educational space, embodied in the children's experiences and in the dialogue established between the different curricular areas, favours the conscious, autonomous and responsible development of children/citizens, creates conditions for a good management of interpersonal relationships and for a fair and solidary community intervention.

Key-words: education; citizenship; curriculum integration; preschool education.

