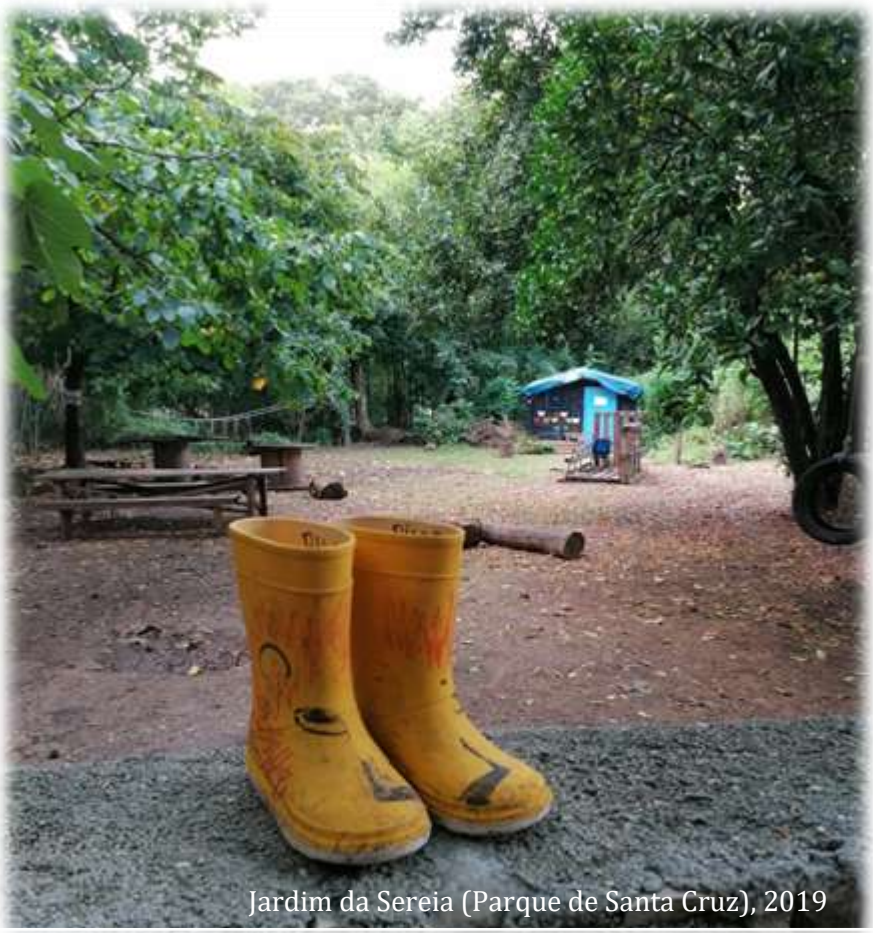
anip

PROJETO EDUCATIVO

creche – jardim de infância



Jardim da Sereia (Parque de Santa Cruz), 2019

Triénio Letivo
2021/2022, 2022/2023, 2023/2024

Pelas crianças, com as famílias, criamos futuro!

FICHA TÉCNICA

Título:
Projeto Educativo - Triénio Letivo 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024

Elaborado por:
Anabela Antunes, Cindy Carvalho, Daniela Monte, Inês Dinis, Isabel Geraldo, Mariana Fernandes, Sara Borges, Sofia Santos, Vanessa Mateiro

Data:
Agosto de 2021

Índice

Lista de siglas/abreviaturas 4
Preâmbulo 5
A Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) 6
Missão, Valores e Visão 7
Capítulo 1- Estrutura e Avaliação do Projeto Educativo 8
Capítulo 2 - As Cinco dimensões da Ação da CJI ANIP 11
Instituição 13
Legado histórico 14
Objetivos da creche 15
Objetivos do jardim de infância 17
Educação nos Espaços Exteriores e na Natureza 19
Educação Estética 20
Valorização do brincar 21
Contributo do Programa Anos Incríveis 23
Promoção da Saúde Psicológica, do Sucesso Educativo e da Inclusão 24
O papel da avaliação na CJI ANIP 26
Equipa 29
Crianças 33
Famílias 38
Comunidade 41
Capítulo 3 - Balanço e Intenções 44
Análise SWOT/FOFA 45
Intenções/prioridades 48
Conclusão 52
Referências Bibliográficas 55

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ANIP	Associação Nacional de Intervenção Precoce
CAF	Componente de Apoio à Família
CAIPDV	Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual
CE	Componente Educativa
CHUC	Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra
CJI	Creche e Jardim de Infância
CNIS	Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
DGERT	Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
EPE	Educação Pré-Escolar
IPI	Intervenção Precoce na Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAA	Plano Anual de Atividades
PEE	Projeto Educativo de Estabelecimento
PIIP	Projeto Integrado de Intervenção Precoce na Infância
RI	Regulamento Interno
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
SWOT/FOFA	*Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats* / Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças

PREÂMBULO

CJI ANIP – Mural Costa Pinheiro (pormenor), 2021

A Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP)

A ANIP foi criada como associação em 1998, com o objetivo de alargar e disseminar **boas práticas em intervenção precoce** a todo o território nacional, depois do legado criado com o Projeto Integrado de Intervenção Precoce do Distrito de Coimbra (PIIP – Coimbra), que tinha como objetivo prestar uma resposta integrada, multidisciplinar e com base na comunidade a crianças em idades precoces com problemas de desenvolvimento ou em risco e à suas famílias. Ao longo de 10 anos, este projeto solidificou uma resposta de intervenção precoce articulada, com os serviços de saúde, de educação, da segurança social e com o envolvimento local de instituições e de autarquias, com um enquadramento conceptual baseado numa **intervenção centrada na família** e com recurso a **equipas transdisciplinares** (Focus Social, 2021).

Foi reconhecida em 2000, como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de duração ilimitada e de âmbito nacional. Com o estatuto de IPSS, a ANIP assumiu o acordo de cooperação para a intervenção precoce (IP) em Coimbra e aprofundou o seu trabalho ao longo destes anos, com o desenvolvimento de projetos importantes que permitiram a **melhoria e o aperfeiçoamento das práticas**, sempre considerando as mais recentes **inovações** a nível desta área.

A sua grande área de atuação privilegia a **implementação da Intervenção Precoce a nível nacional** e neste sentido, além da atual participação direta no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) no Distrito de Coimbra, a ANIP está também diretamente envolvida em 10 concelhos do distrito de Aveiro desde 2007.

No **apoio a crianças, famílias e a técnicos de IPI**, para além do apoio prestado diretamente ao SNIPI nos distritos de Coimbra e de Aveiro, a ANIP tem por objetivo a constituição de um conjunto de núcleos especializados de apoio a crianças, famílias e técnicos como é o exemplo do CAIPDV (Centro de Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual). Em 2009, a ANIP abraçou a possibilidade de dar resposta a famílias na componente de creche e jardim de infância, assumindo a gestão dos equipamentos de **creche e jardim de infância** (CJI) criados pelo Professor Bissaya Barreto no edifício adjacente à Maternidade Bissaya Barreto.

Ao nível da **formação e investigação**, a ANIP, ao longo do seu tempo de atividade, recorrendo à vasta experiência de práticas no contexto da IP, tem desenvolvido uma tradição de articulação com o ensino superior, com o qual mantém relações orientadas para a formação e investigação e, na sequência desta articulação, tem vindo a aperfeiçoar o seu próprio referencial de formação para IP de modo a colmatar as necessidades formativas dos profissionais de IP e de outros que pretendem adquirir conhecimentos na área. Com base neste referencial próprio, obteve a **acreditação como entidade formadora** pela DGERT (Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho) em 2011 (Focus Social, 2021)..

De 3 profissionais em 2000, atualmente a ANIP conta com 62 profissionais que dão corpo a estas suas várias estruturas: a intervenção precoce em Coimbra e em Aveiro, o CAIPDV, a creche e jardim de infância, e o Centro de formação, contando com o

apoio de uma direção de serviços e de uma equipa de administrativos (Focus Social, 2021)..

Missão, Valores e Visão

A ANIP pretende ser reconhecida como prestadora de serviços de qualidade a nível nacional, partindo da sua máxima: **Pelas crianças, com as famílias, criamos futuro!**

MISSÃO	
Desenvolver, implementar e disseminar Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância para responder às necessidades das famílias, profissionais e agentes da comunidade, de forma individualizada e qualificada, com vista a promover o desenvolvimento da criança dos 0-6 anos.	
VALORES	
Respeito pela família Assumimos o respeito pelos diferentes valores, origens, funcionamento e tradições da família.	**Inovação** Procuramos sistematicamente novas soluções e respostas diferenciadas.
Intervenção Individualizada Desenvolvemos respostas "feitas à medida" tendo em conta a especificidade de cada pessoa.	**Disponibilidade** Estamos sempre presentes e disponíveis para qualquer situação solicitada pelas famílias e profissionais.
Transparência Partilhamos de forma clara a informação com as pessoas e entidades com quem e para quem trabalhamos.	**Articulação** Promovemos o trabalho em equipa, tomamos a iniciativa de dinamizar o diálogo e facilitamos a cooperação interinstitucional.
Profissionalismo Regemo-nos pelo rigor, confidencialidade e atualização sistemática de conhecimentos.	**Inclusão** Defendemos a Inclusão como motor da igualdade de Direitos.
VISÃO	
Ser reconhecida como a organização líder na criação de valor na Intervenção Precoce na Infância.	

CAPÍTULO 1

ESTRUTURA E AVALIAÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO

Jardim Botânico da Universidade de Coimbra, 2017

O Projeto Educativo é o documento que consagra a **orientação educativa** do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os **princípios, os valores, as metas e as estratégias** segundo os quais a instituição se propõe cumprir a sua função educativa. A construção de um Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE) permite que a instituição educativa assuma a **autonomia** que lhe é reconhecida enquanto instituição, afirmando a sua **identidade**, os valores e princípios que regem a sua atividade e o seu posicionamento no setor.

O PEE resulta de um **trabalho coletivo** que veicula a **imagem** da instituição educativa e de todos os que nela exercem a sua ação. Assim, construir um PEE implica **refletir**, identificar problemas, **questionar** e **avaliar decisões e resultados**, **cooperar** nas soluções, trabalhar em torno de **objetivos comuns**, de forma a perspetivar o futuro, tendo sempre em vista a qualidade de toda a ação.

No caso deste documento para o próximo triénio letivo (2021/2022, 2022/2023, 2023/2024), foi possível integrar nos seus conteúdos o contributo de toda a comunidade educativa, através de uma **consulta alargada** que envolveu questionários às famílias, reuniões com todos os profissionais de Creche e Jardim de Infância (CJI) e muitos momentos de reflexão em equipa. Esta participação alargada torna-se indispensável para que o projeto educativo possa ser um instrumento operacionalizável e (re)conhecido por todos (Azevedo, 2011).

O projeto educativo é, genericamente, o documento de planeamento institucional e estratégico da instituição educativa, onde se abordam de forma clara, entre outros, a missão, a visão e os objetivos gerais que orientam a ação educativa no âmbito da sua autonomia. Podemos dizer que o projeto educativo "cria a matriz de suporte" que irá ser concretizada no Plano Anual de Atividades (PAA), bem como nos diferentes Projetos Pedagógicos de Grupo (na creche) e Projetos Curriculares (no jardim de infância). Em paralelo com o projeto educativo, o regulamento interno constituirá o documento de regulação e funcionamento, nomeadamente, no estabelecimento de regras e normas que marcam a convivência entre os diferentes atores da ação educativa e estabelecem a estrutura organizacional da comunidade educativa (Azevedo, 2011).

Este PEE está organizado em torno de cinco dimensões que consideramos essenciais: a) **Instituição educativa**; b) **Equipa**; c) **Crianças**; d) **Famílias**; e) **Comunidade**. Após o aprofundamento destas cinco dimensões, no que diz respeito à sua fundamentação e concretização prática, apresentamos uma **análise SWOT** da CJI ANIP, com identificação dos pontos fortes e fracos (fatores internos), ameaças e oportunidades (fatores externos). Finalmente, apresentamos as intenções consideradas prioritárias para o presente PEE.

A avaliação do PEE será realizada numa vertente **quantitativa e qualitativa** e permitirá identificar e analisar a operacionalização dos objetivos, assim como conhecer o grau de consecução das prioridades assumidas, promovendo a reflexão e eventuais reformulações, procurando um **contínuo aperfeiçoamento** das práticas.. A avaliação

da sua implementação insere-se num processo participativo e contínuo, que se consubstancia no final de cada ano letivo , bem como no final da sua vigência.

Esta monitorização e avaliação contínuas permitirão à equipa:

✳ Orientar, anualmente, a elaboração dos Planos Anuais de Atividades e dos Projetos Curriculares/Pedagógicos de Grupo;

✳ Constatar a adequação dos objetivos e metas definidos face à realidade concreta da CJI;

✳ Verificar em que medida se concretizaram os objetivos do PEE.

CAPÍTULO 2
AS CINCO DIMENSÕES DA AÇÃO DA CJI ANIP

Jardim da Sereia (Parque de Santa Cruz), 2020

A ação a CJI ANIP assenta em **cinco dimensões essenciais**, que fundamentam a prática e se refletem na organização deste PEE:

✳ A Instituição;

✳ Os Profissionais;

✳ A Equipa;

✳ As Famílias;

✳ A Comunidade.

Relativamente à **Instituição**, apresentamos neste documento o legado histórico da CJI ANIP, os objetivos da creche e do jardim de infância e os principais fundamentos orientadores sobre os quais assentam a nossa prática, nomeadamente: a Educação nos Espaços Exteriores e na Natureza, a Educação Estética, a valorização do Brincar, o contributo do Programa Anos Incríveis, a promoção da Saúde Psicológica, do Sucesso Educativa e da Inclusão e o papel a avaliação na CJI ANIP.

No que diz respeito à **Equipa**, enfatizamos as vantagens do trabalho em equipa e as ferramentas utilizadas para o promover. Colocamos em evidência os processos de planeamento, avaliação e reflexão que fazem parte do quotidiano da CJI ANIP, o papel do adulto no processo de aprendizagem das crianças e a importância dada à formação contínua dos profissionais.

No subcapítulo relativo à **Criança**, valorizamos o seu papel enquanto agente da sua própria aprendizagem, a importância da escuta ativa, das rotinas e da conceção do desenvolvimento como um processo holístico e integrado.

Quanto à **Famílias**, defendemos a importância da criação de uma relação de confiança, transparência e diálogo, pautada pela comunicação recíproca.

Finalmente, a quinta dimensão é a **Comunidade**. A Comunidade faz parte da prática da CJI ANIP, por um lado, pela utilização frequente dos espaços e serviços disponíveis nas imediações. Por outro lado, o estabelecimento de protocolos e parcerias permite uma articulação constante com várias entidades e uma participação ativa na vida da comunidade.

Estas dimensões são apresentadas em detalhe nos próximos subcapítulos deste documento.

CJI ANIP – "Jardim do Elefante", 2017

INSTITUIÇÃO

Não basta querer.
É preciso orientar, capacitar e inspirar.

Legado histórico

A 10 de setembro de 2009 a ANIP celebrou um **protocolo com o Centro Hospitalar de Coimbra** (atualmente CHUC), assumindo a gestão da creche e jardim de infância situadas em instalações em instalações anexas à Maternidade Bissaya Barreto.

A sua construção integrou a **Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança, desenvolvida por Bissaya Barreto**, que contou, também, com a criação de outras instituições como o Ninho dos Pequenitos, o Dispensário Materno Infantil e o Jardim de Infância D. Maria do Resgate Salazar. O Jardim de Infância D. Maria do Resgate Salazar terá entrado em funcionamento em 1937. Estava anexo aos outros dois e destinava-se a crianças dos 3 aos 7 anos, filhos de operárias, mediante pagamento de pequenas mensalidades. Junto a estes funcionava a **Escola Normal Social**, cujas aulas práticas de puericultura decorriam nos estabelecimentos de assistência da Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança. Funcionava como jardim de infância, assegurando a alimentação das crianças, a sua higiene individual, a profilaxia de doenças contagiosas e a pedagogia mais recente da época, própria das suas idades.

A obra do filantropo Bissaya Barreto leva-nos a assumir a responsabilidade de dar continuidade ao seu **legado**, uma vez que comungamos de muitos dos valores educativos que pautaram toda a sua obra, baseados na ideia central: "**Façamos felizes as crianças da nossa terra para que na sua vida perdure sempre a beleza e o bom gosto pela própria vida**". Como testemunho da sua determinação segue, abaixo, o seu discurso na inauguração do conjunto de edifícios da Maternidade Bissaya Barreto, anteriormente com a dominação de Delegação do Instituto Maternal:

> "A possibilidade que se tem de reunir no mesmo local – local privilegiado nesta cidade – todas as modalidades de assistência materno-puerícula e a integração das que já existem permitirá realizar nesse Instituto investigações sobre todos os problemas, que se relacionem com a higiene e a saúde da Criança Portuguesa e poderá vir a ser um valioso meio, de informação e colaboração com o Estado na solução dos problemas que digam respeito entre os quais – e não deverá ser o de menos valor – criar, para o nosso meio um modelo das várias obras de amparo à criança, organizadas sob o ponto de vista científico e prático de maneira a terem o máximo de eficiência" (Bissaya Barreto, 1963 *in* Fundação Bissaya Barreto, 2008).

Indo ao encontro da filosofia da ANIP, este é um estabelecimento que pretende ser de todos e para todos, **inclusivo**, e que acolhe crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Neste âmbito, a ANIP diferencia-se pela qualidade pedagógica que proporciona através da valorização do brincar e da estética, em contextos interiores e exteriores, privilegiando **o desenvolvimento e o respeito pelos direitos, necessidades e interesses das crianças**.

A CJI ANIP tem como principal objetivo promover o **bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças**, trabalhando em parceria com as famílias na procura das melhores respostas para as necessidades e interesses de cada criança.

Através da valorização do **brincar como meio preferencial para a aprendizagem**, procuramos fomentar a **curiosidade**, a **comunicação** e expressão individual, a **autonomia** e o **respeito pelos outros**, acreditando na importância de experiências ricas e estimulantes em idades precoces. Neste sentido, procuramos envolver no dia-a-dia das nossas crianças diferentes espaços da comunidade, considerando que a participação em diferentes contextos traz mais-valias para o seu desenvolvimento.

A ANIP considera que toda a ação da Creche e do Jardim de Infância deve ter como finalidade a promoção de práticas pedagógicas que potenciem o desenvolvimento global das crianças, considerando a família como parceiro privilegiado na promoção de uma dinâmica de trabalho colaborativo, na perspetiva de complementar a sua ação educativa "(...) tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (Lei n.º 5/97).

A concretização desta finalidade tem como referência os princípios subjacentes à **Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar**, destacando os valores ligados à **Educação para a Cidadania** e à **Educação Ambiental**, transformando-os em linhas de força de orientação da ação educativa da CJI ANIP, de modo a torná-la numa referência forte e consistente no papel que desempenha enquanto instituição educativa . Esta opção numa **abordagem sistémica**, será completada com a natural integração, envolvimento e cooperação com entidades, estruturas e comunidades que, através da sua especificidade, poderão contribuir para a qualificação e valorização de toda a nossa ação educativa junto das crianças e das suas famílias.

A CJI conta com uma **equipa multidisciplinar** que trabalha de forma concertada para garantir o bem-estar das crianças dos 4 meses até à entrada no primeiro ciclo. Tem capacidade para 60 crianças em creche e 75 em jardim de infância.

Objetivos da creche

A creche, tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, é uma resposta social desenvolvida em **equipamento de natureza socioeducativa para acolher crianças até aos três anos de idade**, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionada para o apoio à criança e à família. São-lhe atribuídas três grandes funções: proporcionar o **bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças** através de um atendimento individualizado, colaborar com a família, colaborar no despiste precoce de inadaptações ou de deficiências e prevenir e compensar défices sociais e culturais no meio familiar, proporcionando às crianças atividades pedagógicas e enriquecedoras (Portaria 262/2011).

Apesar de a legislação do sistema educativo incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) consideram, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança desde o nascimento (Ministério da Educação, 2016).

Os objetivos da Creche ANIP, definidos em Regulamento Interno (RI), em conformidade com a Portaria 262/2011 de 31 de agosto, são os seguintes:

✳ Facilitar a conciliação da **vida familiar e profissional** do agregado familiar;

✳ Colaborar com a família numa **partilha de cuidados e responsabilidades** em todo o processo evolutivo da criança;

✳ Assegurar um **atendimento individual e personalizado** em função das necessidades específicas de cada criança;

✳ **Prevenir e despistar** precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;

✳ Proporcionar condições para o **desenvolvimento integral da criança**, num ambiente de segurança física e afetiva;

✳ Promover a **articulação** com os outros serviços existentes na comunidade.

Portugal (2012) publicou, através de uma brochura da Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS), um texto onde apresenta a sua perspetiva acerca das finalidades e práticas educativas em creche. Neste documento, realça que as crianças só estarão disponíveis para se implicarem em atividades que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem **se as suas necessidades forem satisfeitas**, garantindo o seu bem-estar emocional. As autora identifica seis necessidades básicas para experiências e rotinas diárias benéficas para a criança: **Necessidades Físicas** (comer, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso); **Necessidade de Afeto** (proximidade física, ser abraçado, ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas); **Necessidade de Segurança** (clareza, referências e limites claros, um contexto previsível e seguro); **Necessidade de reconhecimento e de afirmação** (sentir-se aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, ser parte de um grupo); **Necessidade de se sentir competente** (sentir-se capaz e bem-sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou o desconhecido); **Necessidade de significado e valores** (perceção de sentido, sentir-se bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o Mundo).

Na sua perspetiva, existem três finalidades educativas em creche que norteiam a ação educativa e o desenvolvimento da criança:

✳ **O desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima** – que se relaciona com a confiança e a competência para dominar o seu corpo, o seu comportamento e o mundo; sentimento de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores do que as de insucesso e que os adultos podem ajudar. Em síntese, sentido de confiança e competência.

✳ **O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório** – envolve o sentimento de que descobrir é positivo e gera prazer e o desejo e a capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência;

✳ **Competência social e comunicacional** – envolve o desenvolvimento do autocontrolo (capacidade de controlar os comportamentos, de formas adequadas à

idade) e o estabelecimento de relações, o desejo e a capacidade de partilhar ideias e sentimentos com outros, sentido de cooperação (a capacidade de conjugar as necessidades e desejos individuais com as de outros numa situação de grupo).

Objetivos do jardim de infância

De acordo com a Direção-Geral de Educação (DGE), o jardim de infância (ou estabelecimento de educação pré-escolar) É um estabelecimento que presta serviços vocacionados para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, proporcionando atividades letivas e atividades de animação e de apoio à família. É um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades.

Os objetivos do JI ANIP, definidos em Regulamento Interno (RI), em conformidade com a Lei-quadro da Educação pré-escolar, são os seguintes:

✳ Proporcionar o **bem-estar e o desenvolvimento integral** das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento do meio familiar;

✳ Promover o **desenvolvimento pessoal e social** das crianças, com base em experiências de **democracia**, numa perspetiva de educação para a **cidadania**;

✳ Fomentar a **inclusão** das crianças em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membros da sociedade;

✳ Contribuir para a **estabilidade e segurança física e afetiva** das crianças;

✳ Despertar nas crianças a **curiosidade** pelos outros e pelo ambiente, o prazer pela **aprendizagem, a reflexão e a tomada de decisão**;

✳ Desenvolver nas crianças, progressivamente, a **autonomia** e o sentido de **responsabilidade**;

✳ Desenvolver a **expressão e a comunicação** através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

✳ Fomentar, gradualmente, **atividades de grupo**, como meio de aprendizagem e fator de desenvolvimento da sociabilidade;

✳ Contribuir para a **igualdade de oportunidades** no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

✳ **Despistar inadaptações, deficiências e precocidades** e apoiar os pais ou o encarregado de educação no devido encaminhamento técnico especializado, quando necessário;

✳ Incentivar a **participação efetiva das famílias**, bem como da comunidade em geral, no processo educativo das crianças;

✳ **Colaborar** estreitamente com as famílias na **partilha** de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças.

Estes objetivos gerais serão alcançados pelos educadores de infância como gestores de um currículo individual, através de estratégias que assentem numa prática pedagógica baseada nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016). Este documento

orientador regula a **prática dos educadores** destacando áreas de conteúdo que visam o **desenvolvimento holístico da criança** bem como a **facilitação da transição** das crianças nos diferentes níveis de ensino.

Segundo o quadro de referência oficial - as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) - considera-se "o **ambiente educativo como contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem** de todas e cada uma das crianças" (Ministério da Educação, 2016, p. 5). Assim, caberá aos órgãos de decisão de cada instituição a escolha da linha condutora que sustentará as suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a CJI ANIP adota a abordagem Florescer, que considera fundamental para o exercício de uma pedagogia diferenciada e de qualidade e que engloba, entre outras, as seguintes **grandes linhas orientadoras**:

✳ A Educação nos Espaços Exteriores e na Natureza:
✳ A Educação Estética;
✳ A valorização do brincar;
✳ Respeito pela individualidade e autonomia da criança;
✳ A criança como agente do seu processo educativo.

A abordagem Florescer resulta de um longo processo iniciado por um grupo de cidadãos da cidade de Coimbra que, em articulação com a CJI ANIP, pôs em marcha o projeto piloto **Descobrindo o Jardim**, no ano letivo 2011/2012. Desde aí, a equipa foi fundamentando e consolidando as suas práticas e, cinco anos depois, nasceu o projeto **Serei(a) no Jardim**, que decorreu entre os anos letivos 2017/2018 e 2019/2020, e que pretendia proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de qualidade para as crianças da Creche e do Jardim de Infância (CJI) ANIP, pautadas pelo brincar livre e pelo contacto com a Natureza. Este projeto foi alvo de investigação científica pela Universidade de Aveiro (Bento, Portugal, Dias, & Oliveira, 2019). Findo o projeto, a CJI ANIP passou a ter um grupo em permanência no Parque de Santa Cruz (grupo JI 3).

Dez anos depois dos primeiros passos da CJI ANIP nesta área, a abordagem Florescer não é apenas um projeto, mas uma **filosofia que perpassa toda a instituição** e se reflete nas suas práticas quotidianas, Procura-se nesta abordagem que os espaços exteriores sejam palco de processos de aprendizagem e desenvolvimento significativos para as crianças, potenciando-se a aquisição de competências fundamentais para uma cidadania ativa e responsável. Isto significa que o espaço exterior é reconhecido como um contexto educativo, onde se atua em **continuidade** com o espaço interior, numa visão que encara todos os espaços e momentos de **forma articulada e coerente**.

É neste espaço de profunda **reflexão, tomada de consciência e identidade**, que nasce a **abordagem Florescer**, com o propósito de devolver a infância aos espaços exteriores. Fomentar o sentido de pertença a espaços da natureza possibilita a exploração de ambientes únicos em constante mutação que aguçam, por si só, a curiosidade e, em simultâneo, promovem o respeito e a preservação da vida natural.

Educação nos Espaços Exteriores e na Natureza

A necessidade de promover **hábitos de vida saudáveis** desde uma idade precoce assume particular relevância face ao aumento preocupante dos níveis de obesidade e excesso de peso entre as crianças portuguesas. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2017), Portugal é o segundo país da Europa com os valores mais elevados de excesso de peso entre crianças com 11 anos (32%), sendo antecedido apenas pela Grécia (33%).

A Sociedade Portuguesa de Pediatria considera que as **vantagens do brincar ao ar livre** são visíveis a vários níveis, concretamente "ao favorecer a atividade física, constitui uma estratégia na prevenção da obesidade. Intelectualmente, estimula a aquisição de competências, treino da atenção e capacidade de resolução de problemas. No plano emocional e social, brincar proporciona diversas situações em que é testada a relação com os pares, permitindo desenvolver a resiliência. Além disso, ao transferir para a brincadeira objetos ou fenómenos da realidade externa, a criança constrói as bases para a compreensão de si própria e do mundo, expressando os seus medos e frustrações, mas também a sua criatividade" (Póvoas et. al, 2013, p. 109).

O **brincar em espaços naturais** pode oferecer oportunidades pedagógicas singulares, que dificilmente são recriáveis em espaços fechados. Ao ar livre, a possibilidade de mobilizar o corpo e os sentidos assume-se como estratégia facilitadora de aprendizagens (White, 2011). Através de movimentos amplos e da exploração de elementos naturais (e.g. saltar, correr, brincar com terra, água e areia, fazer barulho, andar de triciclo), surgem oportunidades para o **desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional** (Bilton, Bento & Dias, 2017). Particularmente, no que se refere à **Educação Ambiental**, cada vez mais valorizada nos contextos educativos, será de destacar a possível influência das experiências de brincar ao ar livre no desenvolvimento de uma **atitude de cuidado e de proteção do meio ambiente**, fomentada através de experiências positivas e afetivamente significativas, que instigam a criança a cuidar daquilo que lhe é querido.

Com a exploração regular dos espaços exteriores começamos a compreender que, para além das **potencialidades inerentes** a este espaço e aos seus constituintes, é possível concretizar diversas propostas dentro e fora de uma sala de atividades. É certo que cada espaço tem especificidades próprias e existem dinâmicas que resultam melhor num dos ambientes, interior ou exterior (dependendo da proposta), no entanto a maioria pode ser experimentada em ambos, criando um equilíbrio entre estes dois locais. A **harmonia entre os dois contextos** é essencial e ambos fornecem ferramentas essenciais para as vivências das crianças. O mais importante é que, qualquer que seja o contexto, este seja positivo porque é a partir daqui que se consegue um desenvolvimento pleno, independentemente das caraterísticas de cada espaço.

Para terminar, será relevante pensar sobre aquilo que o espaço exterior poderá oferecer às crianças, sempre com **foco na experiência** e não em atividades estruturadas: a curiosidade, a observação, o fortalecimento de relações com os outros, o brincar livre, a exploração dos movimentos do corpo, a autonomia e o testar hipóteses e

limites. Alguns destes pontos são confirmados por Neto (2020), quando afirma que os "pequenos pesquisadores" devem vivenciar diferentes experiências (p. 139).

Educação Estética

A abordagem à educação estética surge na educação de infância, essencialmente, através de **momentos de experimentação e de descoberta**, que constituem "pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar" (Godinho & Brito, 2010, p. 9), apresentando-se, assim, as escolas como um pilar primordial neste caminho.

No caminho desta valorização da arte na esfera da educação, em Portugal, é através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 que este marco é feito, através da valorização de um direito que já nos era garantido pela Constituição da República Portuguesa (art.º 73.º e 78.º): "Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação de carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico." (Lei n.º 46/86).

Tal como é defendido no **Plano Nacional das Artes** (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019), compreendemos a educação como um processo de aprendizagem ao longo da vida, onde se constroem, de forma participada e conjunta, conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa. Através das artes, das atividades culturais, do acesso ao património material e imaterial, ampliar-se-á a quantidade e qualidade de vivências e competências, reforçando a abertura à comunidade e ao mundo. É fundamental educar e formar para as **diversas linguagens, inteligências e modos de comunicar**, criando assim uma comunidade verdadeiramente **inclusiva** em todos os sentidos da palavra.

A criança que tem à sua disposição uma panóplia de linguagens artísticas, "diferentes canais de expressão e comunicação e os usa de modo criativo tem múltiplas possibilidades de pensar" (Kowalski, 2012), possibilitando a criação de uma visão própria e a atribuição de significados únicos em relação a si mesma e ao que a rodeia. A cultura, que pode ser compreendida como formação da atenção, permite **alargar a nossa experiência humana** e reconfigurar o horizonte de possibilidades em que nos movemos (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019).

A experiência artística pode ser vivida de três formas: "através da **execução** (aplicando técnicas), através da **criação** (fazendo algo novo) e através da **apreciação** (contactando com obras de outros). Nem sempre é entendida a diferença entre estas vertentes da experiência, já que os criadores são geralmente executantes e todos acabam por ser apreciadores. " (Godinho & Brito, 2010, p. 10). A vivência destes três domínios da experiência artística permitirá o desenvolvimento de diversas competências. Godinho e Brito (2010), realçam que se torna inevitável que aliado ao "saber ser" e "saber fazer", exista o "saber que", e aqui se inclui o "**conhecimento cultural e as manifestações artísticas**", sendo de grande importância que seja

permitido às crianças um contacto regular com a arte, nas suas múltiplas formas. Isto vai além dos seus produtos, sendo também de extrema riqueza que aconteça um contacto com os seus processos de criação e com os seus criadores.

Atualmente, os meios de comunicação têm o potencial de dar a conhecer uma grande diversidade de culturas musicais e visuais, embora sejamos muitas vezes confrontados com uma limitação das mesmas através dos efeitos do marketing, acabando por privilegiar-se um conjunto de manifestações culturais bastante restrito. Neste sentido, cabe também às instituições educativas tomarem um **papel fulcral** de colmatar eventuais faltas, "é função da escola restituir os ambientes culturais e artísticos que, em certa medida, ficam abafados" (Godinho & Brito, 2010, p. 10). Consideramos a **cultura e a arte no *plural***, tendo em consideração a multiplicidade das suas manifestações – música, dança, literatura, artes plásticas, cinema, performance, fotografia, teatro, arquitetura, design, multimédia...–, ultrapassando as separações entre o popular e o erudito, o tradicional e o contemporâneo, e atendendo às novas linguagens criadas pelos jovens (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019).

Ao valorizarmos a dimensão estética na educação e no currículo que vamos desenvolvendo com as crianças, permitir-lhes-emos a vivência de experiências estéticas, "experiências essas que integram a relação sensível e racional com algo, provocando mudança quer quanto ao seu conhecimento, quer quanto ao significado que se lhe atribui e ao modo como nele age. **Sensibilidade e racionalidade coexistem** promovendo modos facilitadores de um dinâmico e tendencialmente equilibrado estar e desejar estar bem com os outros e as coisas" (Kowalski, 2007). Assim, **educar para a cidadania, para a transformação social e para o bem-estar coletivo**, é impossível se a educação não abarcar a dimensão artística e patrimonial. É hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a perceção e a imaginação, possibilitando a apreensão da realidade do meio envolvente e desenvolvendo a capacidade critica e criativa, assumindo-se ainda como **o instrumento por excelência para educar as emoções** (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019). Em suma, num contexto educativo onde o clima valorize a educação estética, será também valorizado o "modo de sentir, entender e dizer de cada um", o que "influencia e valoriza os diferentes significados representados sob diferentes meios, diferentes formas de materializar, imprimir, "dizer", procurar respostas. É a criatividade a potencializar modos de apreender e construir significados sobre o que rodeia a criança" (Kowalski, 2012).

Valorização do brincar

O Brincar constitui-se como uma **ferramenta primordial** no processo de desenvolvimento e de crescimento da criança.

Ao longo dos últimos anos, a temática do brincar (a sua importância e a sua influência) tem vindo a ser alvo de um vasto interesse por parte de profissionais e de investigadores relacionados com a área da educação.

Atualmente o brincar é considerado como algo fundamental para a formação do carácter e da personalidade da criança. De acordo com Silva (2010), ao longo das últimas décadas tem-se assistido a algumas modificações sociais que têm vindo a desencadear alterações no brincar, tais como: família nuclear reduzida, brinquedos tecnológicos, maior imposição de regras de segurança e limitações na exploração dos espaços.

É a brincar que a criança conhece o que a rodeia e vai construindo conceitos acerca do seu meio envolvente, facultando-lhe ferramentas para o desenvolvimento das suas diferentes competências. Deste modo, o brincar não pode ser encarado exclusivamente com cariz lúdico mas sim como algo que potencia o desenvolvimento holístico da criança.

Brincar é descobrir o ambiente na medida em que a criança enquanto brinca está a desenvolver um "saber-fazer e um saber-ser", ou seja, está a desenvolver **aptidões e atitudes que irá utilizar ao longo da sua vida** e nas diversas situações do quotidiano. É através da brincadeira que a criança se vai preparando e treinando para a vida real (Ferland, 2006, citado por Silva, 2010). O Brincar permite à criança representar ações das suas vivências, podendo exteriorizar situações agradáveis ou desagradáveis.

Ferland distingue dois tipos de brincadeira: **a brincadeira livre e a estruturada.** De acordo com o autor, numa brincadeira livre, a criança decide, sem indicação do adulto, o que pretende fazer com os objetos e os brinquedos. Neste tipo de brincadeiras, duas crianças podem usar o material de forma muito distinta e criar atividades inovadoras. Numa brincadeira estruturada, a atividade lúdica é condicionada por regras. No entanto, o autor aponta que as brincadeiras estruturadas não devem ser colocadas de lado mas devemos aceitar que o jogo exceda um pouco as regras (Ferland, 2006, citado por Silva, 2010).

É através desta atividade que a criança tem oportunidade de **experimentar novas sensações**, criar **laços sociais**, aceder ao **conhecimento**, aprender **a ultrapassar obstáculos**. Para que estas aprendizagens sejam possíveis, são necessárias algumas condições que passam pelas oportunidades de tomada de iniciativas a que a criança está sujeita, pela oportunidade que a criança tem em gerir o seu tempo, pela escolha livre, entre outras. No entanto, estas condições atualmente confrontam-se com a "forte institucionalização infantil, que obriga as crianças a submeterem-se a um controle estrito do tempo, do espaço e de normas de interação", daí a importância da atividade lúdica, de espaços lúdicos e de planeamentos amplos que não condicionem a liberdade da criança e que proporcionem prazer nas atividades que realizam (Sarmento & Fão, 2005, p. 187 citadas por Silva, 2010).

Em suma, segundo Almeida (1987, citado por Rosa, 2013), o brincar corresponde a um impulso da criança e satisfaz uma **necessidade interior**, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. **O brincar é algo intrínseco à criança** e, por não ser uma atividade sistematizada e estruturada, acaba por ser a própria expressão de vida da criança.

> "os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças"
>
> Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9

Em síntese, "é necessário pensar a escola e o seu funcionamento de uma forma diferente, rompendo com a ideia de uma institucionalização forçada, rotineira, e obter os consensos necessários para uma reinvenção pedagógica mais amiga das crianças," (Neto, 2020, p. 159) extravasando o espaço educativo muito além das suas paredes e percecionando os espaços exteriores muito além dos "tempos de recreio".

Contributo do Programa Anos Incríveis

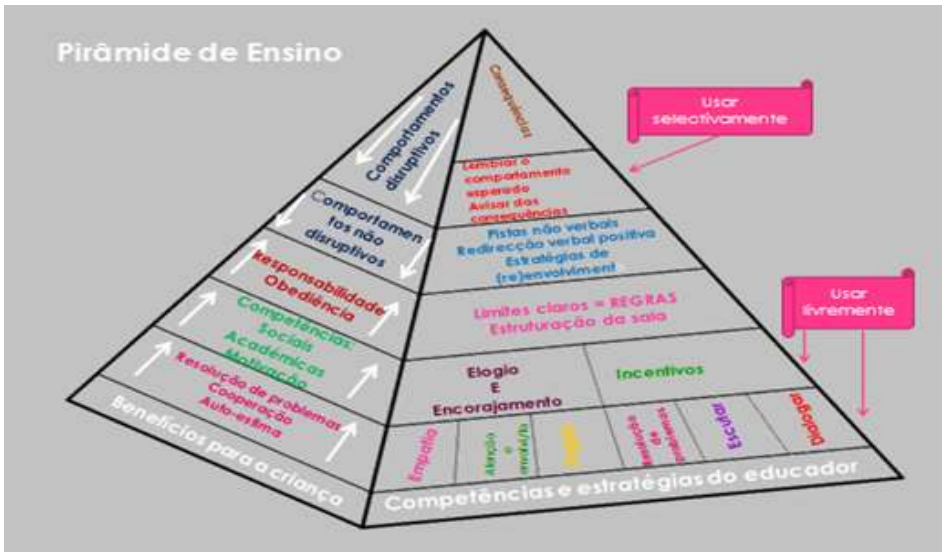
Desde 2013 que o **Programa Anos Incríveis** veio ganhando espaço na nossa Instituição. Ao longo do tempo, experienciando e reconhecendo o grande contributo deste programa no **bem-estar emocional das crianças, famílias e colaboradores**, este programa tem vindo a ser disseminado na equipa em forma de formação ou workshops.

"Se a criança não é capaz de ter a perspetiva do outro, pode também interpretar mal as pistas sociais, confundir as emoções e não saber como responder adequadamente" (Webster-Stratton, 2017, p. 270) tornando-se fundamental que saiba identificar e gerir as suas emoções bem como as dos que a rodeiam.

> Da mesma forma que os adultos serão mais eficientes na criação de relações positivas e ambientes saudáveis de promoção de bem-estar e relações significativas se:
> - Demonstram às crianças que confiam e acreditam nelas, e no seu potencial;
> - Dão, às crianças, o poder de escolha;
> - Criam relações positivas com as crianças;
> - Promovem relações positivas e de confiança com as famílias/ escola;
> - Providenciam um ambiente caloroso e positivo entre crianças, adultos e crianças e adultos;
> - Incentiva a um espírito de equipa, de apoio e positivo, de forma a garantir a coerência das ações e posturas;
> - Cuidam de si (Martins, 2019).

Quando os adultos criam espaço e tempo para conversar e expor os seus próprios sentimentos, numa linguagem emocional clara "estão a dar às crianças mecanismos eficazes para a **regulação emocional**" (Webster-Stratton, 2017, p. 266) criando melhor relação com os seus próprios sentimentos e diminuindo os comportamentos desajustados a emoções negativas e/ou desconhecidas.

A promoção de ambientes que assentam em **vínculos afetivos positivos** tornam-se transversais a todos os contextos, que com ele se cruzam, tornando-os afetuosos, significativos e promotores de bem-estar emocional.



Pirâmide de Ensino (Webster-Stratton, 2017)

Promoção da Saúde Psicológica, do Sucesso Educativo e da Inclusão

A **Saúde Psicológica** é uma parte integral da Saúde do ser humano: **não há Saúde sem Saúde Psicológica**. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define-a como um estado de bem-estar que permite às pessoas realizar as suas capacidades e potencial, lidar com o *stress* normal do dia-a-dia, trabalhar produtivamente e contribuir ativamente para a sua comunidade. A Saúde Psicológica também **diz respeito à forma como pensamos, sentimos, avaliamos as situações, nos relacionamos com os outros e tomamos decisões**. Quando temos Saúde Psicológica sentimo-nos confiantes e capazes de lidar com a nossa vida e com as outras pessoas (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

Existem **diferentes graus de gravidade e tipos de problemas de Saúde Psicológica**. Alguns dos mais conhecidos são a Depressão e a Ansiedade. Estes problemas podem acontecer em qualquer idade e interferem com a nossa capacidade de realizar as tarefas do dia-a-dia, de trabalhar, de aproveitar os nossos tempos livres e manter relações com os outros. Contudo, **os problemas de Saúde Psicológica constituem uma experiência humana comum**. Podem acontecer a qualquer um de nós. Na realidade, **1 em cada 5 portugueses sofrem de uma perturbação psicológica**. Às vezes desvalorizamos a importância e a gravidade dos problemas de Saúde Psicológica, mas uma doença psicológica é tão má (ou pior) do que qualquer outra doença, a única diferença é que não existem evidências físicas para as quais possamos olhar (uma ferida ou uma perna engessada, por exemplo) (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

As crianças podem ter problemas de saúde psicológica tão graves quanto aqueles que são vividos pelos adultos. Na realidade, a predominância destes problemas tem aumentado nos últimos anos: uma em cada cinco crianças sofre de problemas de saúde psicológica**.** Se considerarmos esta prevalência, num grupo de 30 crianças, existiriam cerca de 6 crianças com problemas de saúde psicológica nesse grupo. Os problemas de

saúde psicológica das crianças e adolescentes têm **níveis elevados de persistência**. Por exemplo, os jovens que experienciam ansiedade na infância têm 3,5 vezes mais probabilidade de sofrer de depressão ou perturbações da ansiedade na idade adulta. E representam uma **ameaça ao desenvolvimento saudável** das crianças, podendo ter **consequências duradouras ao longo da vida**: baixo desempenho escolar; depressão e ansiedade; baixa autoestima; problemas com os pais, amigos e professores; gravidez precoce; obesidade; abuso de álcool e drogas; delinquência e criminalidade (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

Um problema de Saúde Psicológica não é diferente de um problema de Saúde Física: reconhecer precocemente os sintomas e **procurar ajuda é fundamental**. Tal como acontece com as doenças físicas, os problemas de Saúde Psicológica também podem ser ultrapassados e há um conjunto de coisas que podemos fazer que nos ajudam a melhorar. Existem muitos tratamentos eficazes e é possível recuperarmos e vivermos uma vida plena, produtiva e feliz (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

Por estes motivos torna-se fundamental **intervir precocemente** tendo em vista a promoção da saúde psicológica. A Coordenação Nacional para a Saúde Mental – CNSM (2008), com base no documento da Rede Europeia para a Promoção da Saúde Mental e a Prevenção das Perturbações Mentais, definiu como linha privilegiada de prevenção a implementação de **programas de educação escolar para a saúde mental**, nomeadamente os programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Esta realidade tem conduzido a uma importante mudança na forma de conceber a **missão dos contextos educativos** e ao desenvolvimento de um conjunto de esforços no terreno, capazes de acompanhar essa mudança. Efetivamente, para além do seu papel nas aprendizagens e desenvolvimento, espera-se hoje que a Escola participe ativamente na promoção do sucesso ao longo da vida, da saúde mental e do bem-estar dos mais jovens (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

As **evidências científicas** demonstram que contextos educativos **mais saudáveis e eficazes na promoção do sucesso educativo possuem níveis elevados de envolvimento das crianças, docentes, não-docentes, técnicos especializados e serviços, família e comunidade**. Este envolvimento está fortemente relacionado com a melhoria da aprendizagem (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021).

A literatura científica é igualmente clara quanto à importância e o **impacto do envolvimento da família e da comunidade na Saúde Psicológica e no Sucesso Educativo** dos alunos (independentemente da idade destes e do seu estatuto socioeconómico).

Desta forma, o Contexto Educativo tem o dever de promover o **envolvimento de todos os seus intervenientes, –** comunidade interna, famílias e comunidade externa **–** e de propiciar o estabelecimento, entre estes, de **parcerias e relações significativas e colaborativas**. As parcerias eficazes baseiam-se no respeito e confiança mútua, e acima de tudo na **partilha de responsabilidades** pela educação das crianças e jovens.

De forma a promover a Saúde Psicológica, o Sucesso Educativo e a Inclusão, a CJI ANIP tem vindo a implementar e pretende expandir no próximo triénio iniciativas como:

- **Elaborar e implementar políticas, planos e práticas** que reflitam a importância da promoção da **Saúde Psicológica, do Sucesso Educativo** e do bem-estar da comunidade educativa;
- **Reconhecer (formal ou informalmente) o contributo** dos diferentes elementos da comunidade educativa;
- **Implementar estratégias, projetos ou ações de promoção da Saúde Psicológica e do Sucesso Educativo, que visem aumentar os fatores de proteção** (por exemplo, autoestima, capacidade de adaptação, autorregulação emocional, relações interpessoais na escola, resolução de problemas ou competências de comunicação e assertividade) **e que visem minimizar os fatores de risco** (por exemplo, *stress* e *burnout*, atrasos de desenvolvimento, dificuldades de adaptação);
- **Recolher informação que permita caracterizar a Saúde (Física e Psicológica), o Sucesso Educativo e o bem-estar da comunidade educativa**. Partilhar os indicadores recolhidos com a comunidade educativa e utilizá-los para, de forma participativa, gerar medidas de promoção da Saúde Psicológica;
- **Implementar medidas de apoio à Educação Inclusiva**. Por intermédio da ação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) da CJI, identificação e implementação de respostas específicas e diferenciadas; reflexão em equipa sobre o contexto geral e sobre situações específicas; diversificação dos procedimentos e respeito pela diversidade;
- **Incentivar a disponibilização e discussão de informação sobre Saúde Psicológica com toda a comunidade educativa.** É fundamental incluir todos em situações de (in)formação sobre a melhor forma de lidar com problemas, os sinais de alarme, e o encaminhamento correto a dar.

O papel da avaliação na CJI ANIP

A **avaliação fundamenta** a definição dos objetivos e a seleção de conteúdos e experiências de aprendizagem, cuja execução depois acompanha ao longo do processo de educação, ou de desenvolvimento e implementação curricular. Enquanto processo, a avaliação integra uma **série de tarefas e ações, organizadas, articuladas e sequenciadas**, podendo recorrer a métodos, técnicas e instrumentos. Enquanto produto, **traduz uma reflexão** que caracteriza, compreende e julga a qualidade daquilo que se avalia, ou seja, o objeto de avaliação (Cardona, Silva, Marques, & Rodrigues, 2021).

A avaliação **não tem como função sentenciar**, inscrever classificações, rótulos e (a)notações no "processo individual do educando", para com base neles serem extraídos certificados e tomadas decisões que determinem o seu percurso posterior. Trata-se de **orientar o desenvolvimento do currículo e da ação educativa** (a educação, o ensino e a aprendizagem) para desenvolver as aprendizagens. O que está em questão é a **promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**, que assenta no desenvolvimento do currículo (Cardona, Silva, Marques, & Rodrigues, 2021).

À semelhança dos outros níveis de ensino, o trabalho de planificação da educação de infância integra-se numa dinâmica institucional mais alargada, explicitada no **Projeto Educativo do Estabelecimento (PEE)**. Conhecer o Projeto Educativo e antecipar a forma como este vai influenciar o trabalho diário de cada grupo é uma etapa prévia de conceção do **Projeto Curricular/Pedagógico do Grupo**. No entanto, esta articulação tem de ser gerida pelos profissionais, sendo a sua intervenção fundamental

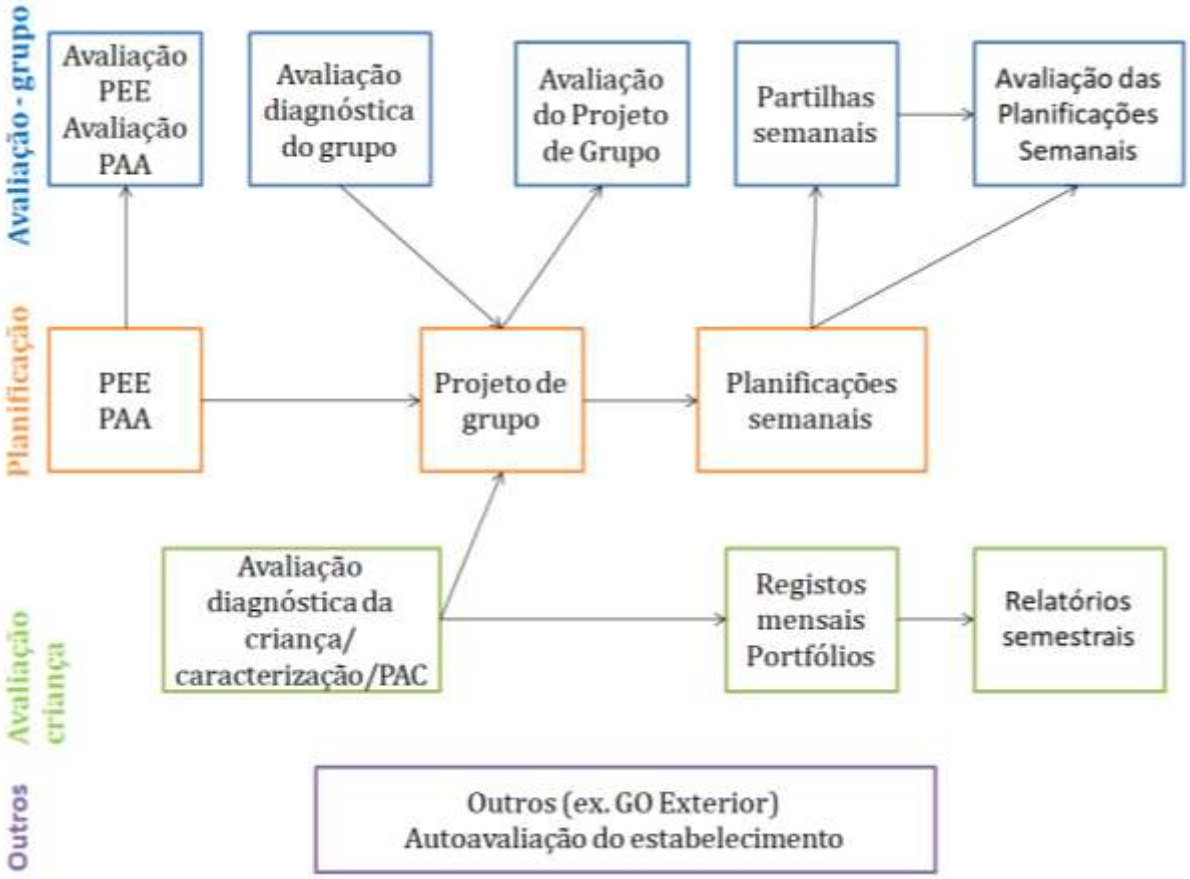
para não entrar em contradição com os documentos nacionais orientadores da pática (como as OCEPE, por exemplo).

É a partir desses documentos orientadores, e tendo em conta o Projeto Educativo e as informações recolhidas através da **Caracterização inicial/avaliação diagnóstica** do grupo, realizada no princípio de cada ano letivo, que o educador elabora o Projeto de Grupo. De acordo com a sua história pessoal e profissional, cada educador tem a sua forma de perspetivar a educação de infância, o que condiciona o processo pedagógico. Refletir sobre estas conceções e torná-las explícitas é essencial na definição do Projeto do Grupo, para que não existam incoerências entre o processo discursivo e as práticas (Cardona, Silva, Marques, & Rodrigues, 2021).

A avaliação feita no início do ano letivo vai sendo atualizada, periodicamente, através de novas informações que vão sendo recolhidas.

Planear e avaliar são processos que estão sempre interligados. Se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear. Neste sentido, fala-se da *avaliação para a aprendizagem*, processo que se desenvolve através de **ciclos de planeamento, ação, avaliação** (Cardona, Silva, Marques, & Rodrigues, 2021).

O Projeto de Grupo vai sendo, assim, desenvolvido através de **planificações periódicas** que o operacionalizam, dependendo da avaliação que vai sendo realizada com base nas informações recolhidas e que permitem uma melhor adequação da prática educativa.



Na CJI ANIP desenvolvemos um conjunto de processos interligados de avaliação e planificação que visam uma monitorização contínua das práticas e permitem um reajustamento permanente das ações desenvolvidas. Assim, os **documentos de planificação** (PEE, PAA, Projetos de grupo, Planificações semanais), articulam-se diretamente, tanto com os **processos mais abrangentes de avaliação** (Avaliação do PEE, Avaliação do PAA; Avaliação diagnóstica do grupo; Partilhas semanais; Avaliação das planificações semanais), como com os **processos mais individualizados** de avaliação (Avaliação diagnóstica/caracterização da criança; Registos mensais e portfólios; Relatórios semestrais).

Maternidade Bissaya-Barreto – "Jardim das Laranjeiras", 2020

EQUIPA

Não basta fazer.
É preciso ter (auto)conhecimento, motivação e confiança.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), as relações que são estabelecidas entre os profissionais têm um impacto direto na educação das nossas crianças e devem ser fortalecidas e promovidas dentro da Instituição, tornando-se essencial que o **trabalho em equipa** seja favorecido e reforçado a vários níveis:

- Relação entre equipa de trabalho do mesmo grupo;
- Relação entre equipa técnica e educativa do estabelecimento;
- Relação entre profissionais dos diferentes níveis educativos.

É essencial que todos os profissionais tenham as mesmas **oportunidades** dentro de uma instituição, apesar das múltiplas funções que desempenhem. Esta igualdade, apesar da diversidade, proporcionará a possibilidade de **reflexões conjuntas** e de maior apoio entre colegas, tal como afirmam Bilton, Bento e Dias (2017), "questionar práticas, crenças, valores, assume-se como uma tarefa exigente que se tornará mais fácil se vivenciada e apoiada em equipa" (pp. 18-19), permitindo um crescimento pleno de todos. Para além desta partilha entre educadores, torna-se fundamental a reflexão das práticas assumidas em cada sala, nomeadamente entre educadores e auxiliares, parceria esta que origina uma **"linguagem comum"** dentro da mesma sala, permitindo uma sintonia entre adultos de referência para as crianças daquele grupo.

Consideramos que todos os intervenientes assumem uma posição importante na educação das crianças e por este motivo pretendemos promover um trabalho cooperativo e de entreajuda que nos leve a momentos de **reflexão conjunta, a partilha de saberes e ao desenvolvimento pessoal e social**. Estes momentos de reflexão conjunta acontecem diversas vezes ao longo do ano letivo, como por exemplo:

- Em **reuniões semanais de Educadoras**, onde estão presentes estas profissionais e se refletem em equipa práticas e dificuldades comuns;
- Em **reuniões de Conselho Pedagógico**, onde participam as Educadoras e as Diretoras Técnica e Pedagógica, se definem propostas comuns e se tomam decisões pedagógicas;
- Em **reuniões mensais de Auxiliares**, onde participam as Auxiliares e a Diretora Técnica e refletem as dificuldades sentidas no quotidiano e se promovem momentos de formação que contribuam para a construção de uma **"linguagem comum"** e uniformização de procedimentos.
- Em **reuniões semanais entre elementos da equipa de sala** para refletir, planificar as semanas seguintes e partilhar estratégias utilizadas com o grupo.

Estes momentos de reflexão permitem uma avaliação contínua e constante do trabalho desenvolvido. A **avaliação da ação educativa** é considerada um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade desenvolvida pelas educadoras. Esta avaliação implica uma tomada de consciência da ação, apoiada pela recolha e análise sistemática de informações e deve ter em conta os seguintes princípios:

✳ Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à **organização e à gestão do currículo**;

✳ Utilização de **técnicas e de instrumentos de observação e de registo diversificados**;

✳ Caráter **descritivo e qualitativo** da avaliação;

✳ **Valorização dos progressos** da criança.

Além disso, a avaliação contribui para a **adequação das práticas**, para a **reflexão** sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto, numa perspetiva holística (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

Todo o trabalho dos profissionais de educação é **planeado, avaliado e refletido** ao longo do tempo, uma vez que "Planear e avaliar são processos que estão sempre interligados. Se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear" (Cardona, Silva, Marques, & Rodrigues, 2021, p. 76). Um dos materiais utilizados e que faz parte desse processo é a **planificação semanal** de cada grupo, apresentada à entrada de cada sala. A planificação constitui-se como um **conjunto de intenções** pensadas pelo/a educador/a e que o/a auxilia a pensar nos materiais que irá precisar, a organizar a sua semana, tendo um ponto de referência durante esse espaço de tempo. Apesar disto, não podemos esquecer-nos de que **a planificação é flexível**, dando **prioridade aos interesses das crianças**, pelo que este documento pode ser alterado para outras propostas que sejam significativas para o grupo naquele momento, deixando para segundo plano as ideias iniciais que o/a educador/a tinha pensado para aquela semana. Este aspeto revela que a **planificação não é efetuada apenas pelo educador ou pela equipa de sala**, mas sim **envolvendo também a criança** de todas as formas possíveis. Em cada semana é realizada uma reflexão e avaliação da semana anterior, sendo este o ponto de partida para a semana seguinte.

O envolvimento das crianças não seria possível se não existisse um **olhar atento** por parte do/a educador/a, interpretando os vários sinais que esta lhe transmite, efetuando uma escuta ativa das diversas linguagens da criança. Assim, "**observar e envolver-se no brincar das crianças**, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11). Este olhar atento permite conhecer melhor a criança e fortalecer um vínculo na relação, uma vez que a criança sente que é importante e as suas opiniões/ações são tidas em consideração.

Tal como foi abordado anteriormente, os **principais fundamentos** que suportam a prática da equipa da CJI ANIP são os afetos, a autonomia das crianças, o brincar livre, o contacto frequente com a natureza, a educação estética e a educação positiva. Enquanto equipa, acreditamos que um apoio precoce e consistente no **desenvolvimento socioemocional** das crianças permitirá que se tornem adultos confiantes e resilientes. No que diz respeito à **autonomia** das crianças, é fundamental que lhes seja dado espaço

e tempo para a sua concretização. Este pensamento é corroborado pelas OCEPE: "ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia" (Ministério da Educação, 2016, p. 36).

Para que todo este processo seja benéfico é necessário que todos os intervenientes **aceitem o desafio** e que procurem sempre melhorar as suas práticas. A área da educação está em constante mudança, sendo necessário que a **equipa esteja aberta a novas descobertas** e à realização de formações que visem melhorar a nossa ação e o bem estar das nossas crianças. A **formação é uma das grandes apostas da ANIP**, que investe em permanência para garantir aos seus colaboradores as condições necessárias à frequência de formações regulares para desenvolvimento e aperfeiçoamento individual.

Anualmente, são definidas "Pastas" temáticas (por exemplo, Exterior, Anos Incríveis, Inclusão, Ciência, Matemática, Literacia, Formação Pessoal e Social) que se distribuem pelas Educadoras de Infância, que assumem a responsabilidade de dinamizar estes temas e partilhar informação relevante com a restante equipa. Isto permite uma maior rentabilização do esforço da equipa e a sinalização de algumas áreas consideradas centrais, sobre as quais a equipa se deve debruçar periodicamente.

A equipa da CJI ANIP é constituída da seguinte forma[1]:

Equipa Educativa	
Diretora Técnica	1
Diretora Pedagógica	1
Educadoras de Infância	7
Auxiliares de Ação Educativa	6
Ajudante de Ação Educativa	2
Auxiliares de Serviços Gerais	3

O Jardim de Infância conta ainda com um professor de música, em regime de prestação de serviços (uma vez por semana) e duas educadoras de infância em regime de voluntariado, uma vez por semana, para desenvolvimento do ateliê de expressão plástica. Estas atividades são desenvolvidas com as crianças de 5 anos.

[1] A constituição quer aqui se apresenta é meramente indicativa, podendo sofrer alterações em função da organização, da procura e de questões relacionadas com segurança e saúde pública.

Jardim da Sereia (Parque de Santa Cruz), 2017

CRIANÇAS

Não basta dizer.
É preciso ter tempo, espaço e oportunidades.

Na CJI ANIP **a criança é vista como um ser único**, sendo respeitado o seu ritmo de desenvolvimento e a sua individualidade em todos os aspetos, nomeadamente os seus gostos, interesses, necessidades e características pessoais.

Para além do referido, a criança também é vista como um ser capaz, ou seja, **o adulto confia na criança** para realizar as mais diversas tarefas (por exemplo, de rotina ou outras responsabilidades atribuídas). Ao confiar na criança o adulto está a promover em simultâneo uma **autoestima positiva** na criança, assim como a sua autoconfiança.

Para corresponder com níveis elevados de qualidade, o trabalho da equipa da CJI ANIP é centrado em dois aspetos fundamentais: por um lado, no **conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida** e, por outro lado, existe toda uma **flexibilidade e articulação** para corresponder às necessidades de cada criança/ família.

Na CJI ANIP, as crianças aprendem pela e**xperimentação, através dos sentidos e da utilização de todo o corpo**. Um dos grandes focos da intervenção pedagógica da abordagem Florescer centra-se na "importância de se promoverem atividades práticas ao ar livre (*hands-on experience*) em que é dada a possibilidade de observar, explorar, experimentar, questionar, testar hipóteses, etc., reconhecendo-se a influência positiva desta abordagem na aquisição de conhecimentos sobre a natureza, envoltos em sentimentos positivos e duradouros" (Ballantyne & Packer, 2009, citados por Bento, 2019, p. 27-28).

Nas duas valências é promovida uma **escuta ativa das crianças**, potenciando as suas múltiplas linguagens e partindo das suas áreas fortes, de forma a promover o seu desenvolvimento.

O grande objetivo é garantir que as experiências e rotinas diárias das crianças lhes confiram **segurança emocional** (sentimentos de confiança/ pertença, autorregulação, empatia, resiliência) **envolvimento** (curiosidade/ ímpeto exploratório, interações com os pares/ adultos, expressividade/ capacidade comunicacional) e **autonomia** (promover a identidade, responsabilidade/ oportunidade de escolha e a resolução de problemas).

A escuta, na **creche**, está alicerçada em práticas que permitem uma adaptação flexível perante a modificação rápida das necessidades das crianças. Os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e só através de observações cuidadosas, do conhecimento e do uso criativo de diferentes recursos é possível oferecer propostas/dinâmicas interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de envolvimento e descoberta. No **jardim de infância**, mantém-se a escuta ativa da criança através da observação, mas também das comunicações verbais, provenientes das interações entre pares ou da criança com o adulto, e dos registos que são recolhidos.

As **rotinas diárias** são definidas tendo em conta a promoção da autonomia da criança, de forma a serem potenciadas e a traduzirem aprendizagens para as crianças. Para além das rotinas definidas existem também pequenas responsabilidades que lhes são delegadas, como ir à casa de banho encher o cantil com água, ir buscar a sua fralda para colocar, entre outros. A regularidade de acontecimentos, obedecendo a um mesmo

horário diário, é bastante estruturante da perceção espácio-temporal da criança, transmitindo-lhe segurança e autoconfiança, na medida em que lhe permite antecipar o que vai acontecer. De modo geral, o tempo divide-se em **Componente Educativa** (CE) e **Componente de Apoio à Família** (CAF). A planificação das atividades da CE é da responsabilidade das educadoras, sendo a sua execução assegurada pela equipa educativa. A planificação das atividades da CAF é da responsabilidade da diretora pedagógica, sendo as atividades desenvolvidas pelas auxiliares de ação educativa. Pretende-se que os momentos de CAF sejam marcados por um processo educativo informal, um tempo em que a criança brinca livremente, sem que este seja uma repetição ou prolongamento da CE.

No que concerne à autonomia progressiva da criança que brinca de forma regular nos espaços exteriores pode-se apresentar de duas formas: por um lado, associada à **resolução de problemas**, e por outro lado, associada à **participação ativa das crianças** em atividades da rotina diária (vestir/ despir, comer, fazer a higiene, entre outros). A autonomia associada à resolução de problemas surge, com maior dimensão, nos espaços exteriores, porque a criança se depara de forma mais frequente com a imprevisibilidade de acontecimentos, tendo que encontrar soluções de forma mais autónoma ou em negociação com os pares. A autonomia associada às rotinas diárias surge pelo facto de ser dada a oportunidade efetiva de cada criança se envolver nas tarefas. Este envolvimento da criança permite que desenvolva uma **atitude positiva sobre si própria**, enquanto ser competente, confiante e seguro.

Na abordagem Florescer, a intervenção pedagógica centra-se na exploração dos espaços e dos recursos existentes, na aquisição de uma autonomia progressiva e na interação adulto/criança e entre os pares.

Stephenson (2002, citado por Bento, 2019, p. 29) e Waite, Rogers e Evans (2013, citados por Bento, 2019) "destacam também que, através do brincar ao ar livre, as crianças têm a possibilidade de desenvolver iniciativas individuais e em grupo, entendendo os pares como figuras de apoio preferenciais para lidar com os obstáculos decorrentes da imprevisibilidade do espaço. Assim, fomentam-se relações cúmplices, que permitem a construção de um sentimento de respeito e pertença ao grupo" (p. 29).

O **ambiente rico, sensorial e natural** oferecido pelo espaço exterior facilita o envolvimento em experiências sensoriomotoras únicas, que no interior não seriam possíveis, fornecendo um contexto ideal para que o desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos e competências surjam através da exploração e do brincar.

As oportunidades de brincar em espaços exteriores, sobretudo em contextos naturais, levam as crianças a testar diferentes possibilidades de movimento corporal.

Estas situações acontecem quando a criança domina o conhecimento do espaço e ganha confiança nas suas competências, levando-a a testar outras possibilidades de movimento e de interação com os materiais. Neste processo de exploração ativa do movimento por parte da criança, surge o risco, que se caracteriza pela imprevisibilidade decorrente da ação da criança na natureza (como por exemplo: aceder a estruturas mais elevadas, imprimir velocidade ao movimento, manusear ferramentas, etc.). Importa destacar que nestas situações, **o papel do adulto é altamente preponderante**. De

acordo com Bilton, Bento e Dias (2017, p. 64), "as experiencias de brincar arriscado exigem uma avaliação ponderada por parte do adulto, procurando-se perceber até que ponto é que a sua intervenção pode perturbar ou apoiar a criança na superação de obstáculos".

O facto de as crianças lidarem no seu quotidiano com diferentes experiências e com situações de imprevisibilidade permite-lhes o desenvolvimento da autoestima e da resiliência, aliada a conquistas motoras. A progressiva capacidade de controlar o corpo e de superar desafios, obtendo o reconhecimento dos outros, resulta também numa crescente **confiança**, bem como numa maior disposição para se relacionarem com os outros.

Na CJI ANIP promovemos o **desenvolvimento emocional da criança**, pois acreditamos ser a base para um desenvolvimento saudável. Uma base sólida de competências emocionais na primeira infância potencia o sucesso para a aprendizagem e para o desenvolvimento holístico. Assim, para além de praticarmos uma pedagogia positiva, promovemos a identificação e o reconhecimento das emoções, assim como a aprendizagem da sua autorregulação.

O **adulto é um modelo fundamental para a autorregulação** da criança, deve ser o seu **suporte** e a sua **segurança**, deve validar o que a criança está a sentir, assim como permitir que sinta e se expresse e criar espaços de partilha. A qualidade das interações que ocorrem entre os adultos/ criança e criança/ criança reforçam a sua autoestima, o autoconceito e a autonomia.

Todos os aspetos valorizados na CJI ANIP em termos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças vão ao encontro dos Princípios, Valores, Missão e Competências definidos no **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (Ministério da Educação, 2017). Partimos do pressuposto que este documento flexível permite uma visão abrangente sobre aquilo que será desejável atingir a longo prazo através de **contextos educativos de qualidade**. A educação de infância é o primeiro degrau desse longo de processo de aprendizagem que nos acompanha ao longo de toda a vida.

> "Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos".
>
> Ministério da Educação, 2017, p. 5

Nas duas valências da CJI ANIP, as crianças são avaliadas através de **Portefólios**, num modelo adaptado pela equipa educativa. Os portefólios espelham o desenvolvimento da criança, as evoluções, as regressões, as conquistas, as áreas a investir que vão surgindo ao longo do ano. Pretende-se que este seja então um instrumento em contínua construção, como deve ser a avaliação na creche e na educação pré-escolar.

A Abordagem Florescer promove o questionamento, a reflexão, a análise da aprendizagem, dos projetos e do portefólio. Os projetos partem e constroem-se de

acordo com os interesses das crianças, essencialmente do que partilham e referem que gostariam de fazer ou de aprender.

Genericamente o portefólio é uma compilação ou **organização intencional de evidências** que **documentam** o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo (McAfee & Leong, 1997, citados por Parente, 2004, p. 52). É também uma estratégia de avaliação alternativa que apresenta componentes adequadas para avaliar crianças. Segundo Parente (2004), o portefólio é composto por várias informações, isto é, uma coleção organizada de evidências que pode ser usada por professores e crianças, para avaliarem o desenvolvimento, identificando assim as etapas seguintes no processo educacional.

Eleger o portefólio como estratégia de avaliação envia a mensagem de uma conceção da aprendizagem como um **processo contínuo de mudança** e sempre em evolução (Murphy, 1998, citado por Parente, 2004, p. 53).

> A criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos de portfólios de crianças. (...) Para as crianças, para os pais, para os professores e toda a equipe escolar, abrir um portefólio bem-feito é como abrir uma arca do tesouro
>
> (Shores e Grace, 2001, citados por Parente, 2004, 52, 68)

Para além de ser um instrumento de aprendizagem e de avaliação, o portefólio é também um meio de programar e (re)programar o processo educativo. Como afirma Sá-Chaves (2000, p. 9), o portefólio "é utilizado como uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão desse empreendimento e dessa forma, conseguir índices de qualidade mais elevados". Ou seja, o portefólio permite uma **metodologia de avaliação diferenciada e diversificada no processo educativo**, sendo um caminho "alternativo das formas tradicionais de avaliação, as quais se baseiam exclusivamente nos resultados dos testes e provas – muitas vezes descontextualizadas da aprendizagem – ou de instrumentos que só servem para medir a capacidade de memória utilizada para reter conhecimentos" (Frison, 2008, citado por Gaspar & Silva, 2010, p. 112).

Numa lógica de **avaliação formativa e contínua**, o processo de avaliação envolve o recurso a **estratégias diversas**, tais como a observação direta, registos gráficos, escritos, fotográficos, áudios e/ou vídeo de atividades, ocorrências significativas, reflexões, e outras evidências.

Com o objetivo de **despistar eventuais dificuldade**s ou problemas de desenvolvimento, a CJI ANIP tem prevista em Regulamento Interno a realização anual de avaliações formais do desenvolvimento das crianças em três situações: no ano de entrada na Instituição, na transição da creche para o JI e na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (exceto se tiver decorrido menos de ano sobre a última avaliação).

Jardim da Sereia (Parque de Santa Cruz), 2019

FAMÍLIAS

Não basta conhecer.
É preciso partilhar, confiar e encorajar.

Quando pensamos nas famílias, importa compreender qual o motivo que as leva a procurar-nos, sendo que, tendo em conta os dados recolhidos nos processos de candidatura e admissão, acreditamos que a valorização e diferenciação constituem a componente base de quem nos procura.

Importa percebermos de que forma trabalhamos e cooperamos com as famílias. A família e o contexto educativo são os principais cuidadores e educadores da criança, sendo fundamental a sua articulação e cooperação permanente. Importa que se crie uma **relação de confiança, de transparência e de diálogo**, que lhes permita trocar impressões acerca de todo o desenvolvimento da criança. Este é um dos princípios que a ANIP assume como fundamental em toda a ação dos profissionais da CJI ANIP.

Nesta perspetiva, a interação e o envolvimento recíprocos entre os pais e a CJI ANIP não devem ser entendidos como uma mera opção, mas como algo em que se acredita como sendo **fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem** das crianças. Devem-se criar as melhores condições para que esse envolvimento aconteça, importando que este seja feito de forma ativa, através de uma comunicação pautada pela procura de um **sentido comum**, **respeito mútuo** e desejo de negociar com todos os membros da comunidade educativa.

Para fomentar este elo de ligação estreita com as famílias dispomos de **momentos formais (de reunião de pais)**, de **comunicações informais (orais ou escritas)** e **dias de atendimento individualizado**. Paralelamente a isto, dispomos, na Creche, do "Andante" como meio de comunicação e partilha com as famílias da rotina diária da criança na creche e de uma constante exposição das oportunidades de aprendizagem proporcionadas e do desenvolvimento de todas as crianças.

O processo de reflexão e avaliação através do Portefólio é feito ao longo do ano de forma sistemática e regular, sendo esta informação partilhada com as famílias em dois momentos formais. Nestes momentos a conversa tem como foco a criança e as suas **principais conquistas**, existindo ainda oportunidade para uma troca de estratégias para os aspetos em que a criança possa manifestar algumas dificuldades.

No caso da Creche, existe também um momento formal de conversação com as famílias cerca de quatro semanas após a criança ingressar na instituição, com o objetivo de **acompanhar e avaliar o processo de adaptação da criança** e da sua família à entrada na creche.

Os momentos referidos acima são exemplos de comunicação com as famílias na CJI ANIP, enfatizando a sua importância, uma vez que, como defende Sarmento (2016), "para que a criança tenha um bom desenvolvimento global e harmonioso, é fundamental desenvolver uma **parceria creche-família**" (p. 32). De forma a desenvolver uma relação positiva com as famílias, é importante promover uma boa comunicação, incentivar os pais a participarem na educação dos seus filhos em todos os contextos, demonstrar a importância dessa participação e criar condições para que esta se fortaleça. Existe na CJI ANIP uma preocupação em mostrar **evidências das aprendizagens** que as crianças vão construindo, para complementar as informações que vão sendo transmitidas durante as entradas e saídas diárias. Existe também um

horário de atendimento semanal (num dia das 14h às 15h), durante o qual a educadora se encontra disponível para, mediante agendamento prévio, para reunir com as famílias.

A família deve ser **envolvida de forma ativa** no processo pedagógico das crianças e, por isso, é convidada a participar em diversas atividades ao longo do ano, tais como:

- Celebrações ou convívios (festa de Natal, dia da família, celebração do solstício de verão,…);
- Tertúlias sobre temáticas do seu interesse;
- Criação ou angariação de recursos que apoiem o trabalho desenvolvido no contexto;
- Inserção nos projetos do grupo, por exemplo, através da dinamização de atividades em contexto de sala.

Assim, "a família deve igualmente ser envolvida no processo como um parceiro, numa **comunicação bidirecional** onde ambas as partes recebem e dão informações num espírito de partilha e reciprocidade" (Carvalho & Portugal, 2017, p. 32) garantindo à criança um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados.

Jardim da Sereia (Parque de Santa Cruz), 2020

COMUNIDADE

Não basta ir.
É preciso envolver, usufruir e ser intencional.

A comunidade tem um **papel relevante** na aprendizagem das crianças, pois é rica em cultura, história, mas também em pessoas (sociedade): "A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e **enriquecer as situações de aprendizagem**" (Ministério da Educação, 2016, p. 30).

Um dos pontos fortes da nossa instituição é a sua **localização**, uma vez que está situada no centro da cidade, o que nos permite deslocações fáceis a diferentes espaços, como jardins municipais, a biblioteca municipal, o mercado, museus, etc.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), esta envolvência permite, não só que as crianças tenham contacto com a comunidade que as rodeia, contribuindo para as suas aprendizagens, mas facilita também o **estabelecimento de parcerias** com algumas entidades que dão à instituição a possibilidade de beneficiar de serviços ou recursos.

Atualmente temos um **protocolo celebrado com a Câmara Municipal de Coimbra** que veio, não só enriquecer ainda mais o contacto das nossas crianças com a natureza, mas também contribuir para o ganho da comunidade em geral, uma vez que foi reerguida uma casa abrigo que estava devoluta num jardim municipal e isso permitiu mudar também a visão que a comunidade tinha em relação àquele espaço.

Mas não são só os espaços físicos que têm ganhos, as pessoas também: quando nos deslocamos com as crianças ao mercado, por exemplo, estamos a contribuir para um **diálogo intergeracional**, há uma partilha de histórias entre diferentes pessoas da comunidade e as crianças.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2007), para além das oportunidades que o espaço envolvente nos pode oferecer em termos de **interesse, aprendizagem e diálogo**, também traz vantagens para a equipa educativa da creche, uma vez que a maior parte não reside na zona em que a mesma está localizada e por isso com as saídas à comunidade estamos também a proporcionar à equipa educativa "**conhecer a comunidade local** e fazer amizades" (p. 203).

No caso das crianças mais pequenas, nem sempre é fácil **gerir as deslocações**. A solução que encontrámos foi a criação de um "tuk-tuk" que nos permite levar as crianças de creche à comunidade de forma segura.

Relativamente às estratégias da partilha de informações com a comunidade, a ANIP tem um **site** e também uma **página de Facebook**, através dos quais "o/a educador/a, ao dar conhecimento aos pais/famílias e a outros membros da comunidade, presencialmente ou à distância (blogue, plataforma da escola, etc.), do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos" (Ministério da Educação, 2016, p. 30).

Para que tudo isto aconteça, existe um trabalho de sensibilização da equipa educativa para incluir tanto no projeto educativo como no plano anual de atividades diferentes **iniciativas relacionadas com a comunidade**. Além disso, a equipa está

sempre **disponível para participar** em eventos propostos pela comunidade que se adequam e façam sentido na sua prática educativa.

Podemos assim concluir que as crianças dão vida à cidade com a sua alegria, e que as parcerias com a comunidade "para além de contribuírem para a realização das finalidades educativas do estabelecimento educativo, podem ainda facilitar a relação entre estes serviços e os pais/famílias, através da disponibilização de informação sobre as suas funções e funcionalidades" (Ministério da Educação, 2016, p. 30).

Tabela 1. Levantamento de recursos/instituições da comunidade (em constante atualização).

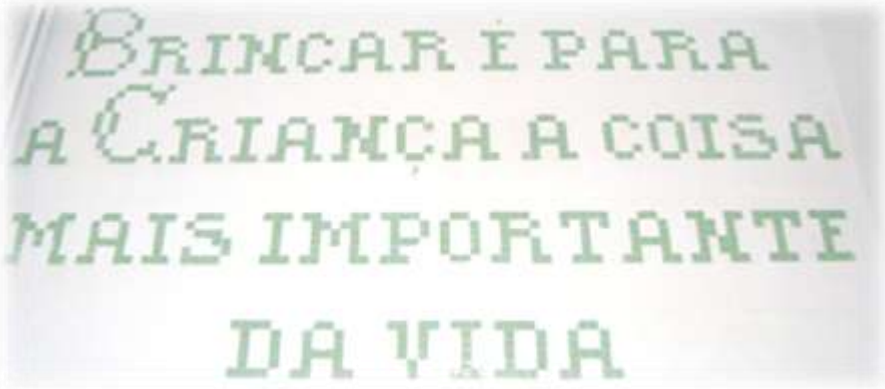
✳ Mercado Municipal;	✳ Centro de Saúde de Celas;
✳ Jardim Botânico;	✳ Exploratório
✳ Transportes públicos;	✳ Estação de comboios
✳ Biblioteca Municipal e Casa da Cultura	✳ Aeródromo de Cernache
	✳ Quintas
✳ Choupal e Parque Verde	✳ Escola Superior Agrária
✳ Convento de S. Francisco	✳ Mata Nacional de Vale de Canas

As parceria institucionais da CJI ANIP estão constantemente a ser revistas e ampliadas e encontram-se detalhadas nos Regulamentos Internos da Creche e do Jardim de Infância.

.

CAPÍTULO 3
BALANÇO E INTENÇÕES

Jardim da Sereia (Parque de Santa Cruz), 2018



CJI ANIP – Mosaico (frase da autoria do Professor Bissaya-Barreto), 2021

ANÁLISE SWOT/FOFA

Prosseguimos este PEE com uma análise SWOT (S*trenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats*) ou FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) da CJI ANIP, de forma a **tornar visíveis os aspetos positivos** inerentes ao nosso trabalho e refletir sobre **aqueles que necessitam de ser melhorados**.

Este tipo de análise foca-se em fatores internos e externos.

Os **fatores internos** prendem-se com tudo o que a instituição controla, ou seja todos os fatores que a Instituição pode alterar ou melhorar. Assim, estes fatores ou elementos poderão ser forças ou fraquezas da Instituição, sendo fundamental que a equipa reflita sobre eles de forma a planificar e orientar a sua ação.

Os **fatores externos**, sejam eles oportunidades ou ameaças, são exteriores à CJI, podendo influenciar de forma positiva ou negativa os esforços feitos pela instituição.

SWOT

Forças

- Visão da criança como ser ativo e participativo e valorização da sua individualidade
- Equipa motivada, envolvida e qualificada
- Existência de espaços de discussão e debate de ideias na equipa
- Boa localização e acessos
- Incentivos à realização de formação
- Reconhecida experiência na exploração do exterior
- Espaços físicos amplos, luminosos e com acesso direto ao espaço exterior
- Presença de uma educadora de infância no berçário
- Gestão democrática
- Valorização dos contributos de todos os elementos da equipa
- Documentação pedagógica fundamentada, refletida e coerente
- Valorização de uma relação de reciprocidade com as famílias
- Abertura à comunidade
- Colaboração de voluntários que dão um contributo especializado
- Inserção numa organização com equipas multidisciplinares

Fraquezas

- Equipamento, materiais e infraestruturas
- Falta de estratégias de Marketing
- As condições estruturais são insuficientes para dar resposta à procura
- Mobilidade recente dentro da equipa
- Dificuldade em dar resposta às múltiplas solicitações
- Parcos recursos financeiros

Oportunidades

- Existência de protocolos de cooperação com instituições da comunidade
- Utilização dos espaços/serviços da comunidade
- Crescente interesse e validação da importância da exploração do exterior
- Centro de estágios
- Utilização de património com um grande legado histórico
- Abertura de concurso para atribuição do Selo Escola SaudavelMente
- Possibilidade de candidaturas a projetos que possam surgir na área
- Abertura do PROCOOP

Ameaças

- Formação inicial em Educação de Infância no Ensino Superior pouco aberta a abordagens como a Florescer
- O edifício ser propriedade de terceiros
- Pouco conhecimento das famílias sobre as vivências no contexto da abordagem Florescer
- Concorrência
- Falta de unificação da Educação dos 0 aos 6 anos, sob a alçada do Ministério da Educação
- Pouco reconhecimento social do papel do Educador e da Educação de Infância

CJI ANIP – Mosaico (pormenor de parede), 2021

INTENÇÕES/PRIORIDADES

Em consonância com toda a fundamentação que consta neste PEE, bem como as fragilidades e potencialidades identificadas através da análise SWOT/FOFA, a equipa da CJI ANIP identificou uma grande intenção que guiará todo o trabalho durante o triénio de vigência do PEE:

Aumentar a visibilidade, a qualidade do trabalho desenvolvido e o reconhecimento da CJI ANIP.

Esta intenção desdobra-se em **9 objetivos** que, por sua vez, se operacionalizam em **30 ações** que a equipa procurará desenvolver durante o triénio. Estas ações serão planificadas e pormenorizadas no início de cada ano letivo. No final do ano, a equipa fará uma avaliação e eventual revisão das mesas, numa lógica de **monitorização e aperfeiçoamento contínuos**.

INTENÇÃO DA EQUIPA PARA O TRIÉNIO

Aumentar a visibilidade, a qualidade do trabalho desenvolvido e o reconhecimento da CJI ANIP

Objetivos	Ações	Ano 21/22	Ano 22/23	Ano 23/24	Avaliação
Promover e desenvolver iniciativas que disseminem a Abordagem Florescer	Organização de um seminário na área da Educação de Infância que permita disseminar a Abordagem Florescer			X	
	Organização, edição e publicação de uma brochura sobre as nossas (boas) práticas	X	X		
	Redação e submissão de artigos em revistas da especialidade		X		
	Publicação de artigos na comunicação social (jornais, revistas, blogues…)	X	X	X	
	Submissão de comunicações em eventos para disseminação de práticas (conferências, seminários)	X	X	X	
	Publicações específicas no Facebook sobre a Abordagem Florescer	X	X	X	
	Advocacia no sentido de participar em futuras iniciativa de promoção do brincar no exterior, junto das instituições oficiais, nomeadamente o Ministério da Educação	X	X	X	
	Organização de uma ação de formação externa			X	
	Dinamização de *workshops* práticos		X	X	
	Organização de atividades de observação de práticas	X	X	X	
Criar ações que aproximem as famílias à CJI	Organização de 2 tertúlias por ano	X	X	X	
	Comemoração do Dia da família	X	X	X	
	Compilação e divulgação de *feedback* das famílias em publicações no Facebook	X	X	X	
	Disponibilização no site da ANIP dos RI e do PEE	X			
Reforçar a capacitação da equipa	Participação em formação certificada, de acordo com as categorias profissionais e necessidades individuais	X	X	X	
	Participação em eventos relevantes para a equipa (conferências,	X	X	X	

	seminários, *workshops*)				
Melhorar a comunicação interna	Manutenção de momentos e espaços formais de partilha (ex. reuniões gerais)	X	X	X	
	Criação de momentos e espaços informais de partilha (ex. ações de *teambuilding*)	X			
Investir na saúde e bem-estar físico e psicológico	Desenvolvimento e apoio de campanhas de promoção da Saúde (por exemplo, Dia da Saúde Mental)	X	X	X	
	Realização de atividades que promovam o bem-estar da equipa e das crianças	X	X	X	
	Promoção de tertúlias/ações sobre temas relacionados com a Saúde (por exemplo, Alimentação, Higiene Oral)	X	X	X	
	Divulgação de informação junto das famílias e comunidade sobre formas de lidar com problemas de comportamento, sinais de alarme, e a necessidade de dar encaminhamento	X	X	X	
Promover uma CJI inclusiva	Organização de ações de sensibilização sobre Inclusão	X	X	X	
	Reflexão em EMAEI sobre o contexto geral e sobre situações específicas	X	X	X	
	Identificação e implementação de respostas específicas e diferenciadas e encaminhamento quando necessário	X	X	X	
Melhorar as condições e recursos de funcionamento	Reforço do equipamento e materiais das salas e espaços comuns	X	X	X	
	Melhorar os espaços exteriores	X	X	X	
Aumentar o número de crianças abrangidas pelo acordo de cooperação com a Segurança Social	Elaboração da candidatura ao PROCOOP	X	X		
Estabelecer acordo de cooperação para o JI	Elaboração de candidatura ao respetivo programa		X		

CONCLUSÃO

CJI ANIP – Mural Costa Pinheiro (pormenor), 2021

Atravessando as cinco dimensões essenciais que orientam a nossa prática, este Projeto Educativo reflete aquilo que é a essência da CJI ANIP. Profundamente ancorada em fundamentos teóricos sólidos e num percurso marcado pela intervenção reflexiva, a CJI ANIP assume-se como uma resposta educativa alternativa e de qualidade.

A Abordagem Florescer, que hoje assumimos como uma forma de estar e trabalhar na Educação de Infância, nasceu de um longo percurso de aprendizagem e amadurecimento e hoje apresentamo-la como uma aposta para o futuro da Educação de Infância em Portugal. Além de proporcionar o envolvimento de todos os seus intervenientes (Instituição, Equipa, Crianças, Famílias e Comunidade), a Abordagem Florescer tem como principal objectivo o bem-estar das nossas crianças e o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e espiritual. Acreditamos que o grande fator de sucesso da Abordagem Florescer é a felicidade plena das nossas crianças. Dia após dia, procuramos contribuir para o desenvolvimento de cidadãos curiosos, responsáveis, autónomos e felizes, que contribuam para o futuro de uma Sociedade Democrática focada no Bem Comum.

"Quando me virem a montar blocos
A construir casas, prédios, cidades
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender sobre o equilíbrio e as formas.
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquiteto.

Quando me virem a fantasiar
A fazer comidinha, a cuidar das bonecas
Não pensem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a cuidar de mim e dos outros.
Um dia, posso vir a ser mãe ou pai.

Quando me virem coberto de tinta
Ou a pintar, ou a esculpir e a moldar barro
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a expressar-me e a criar.
Um dia, posso vir a ser artista ou inventor.

Quando me virem sentado
A ler para uma plateia imaginária
Não riam e achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a comunicar e a interpretar.
Um dia, posso vir a ser professor ou ator.

Quando me virem à procura de insetos no mato
Ou a encher os meus bolsos com bugigangas
Não achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a prestar atenção e a explorar
Um dia, posso vir a ser cientista.

Quando me virem mergulhado num *puzzle*
Ou nalgum jogo da escola
Não pensem que perco tempo a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a resolver problemas e a concentrar-me.
Um dia posso vir a ser empresário.

Quando me virem a cozinhar e a provar comida
Não achem, porque estou a gostar, que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a seguir as instruções e a descobrir as diferenças.
Um dia, posso vir a ser Chefe.

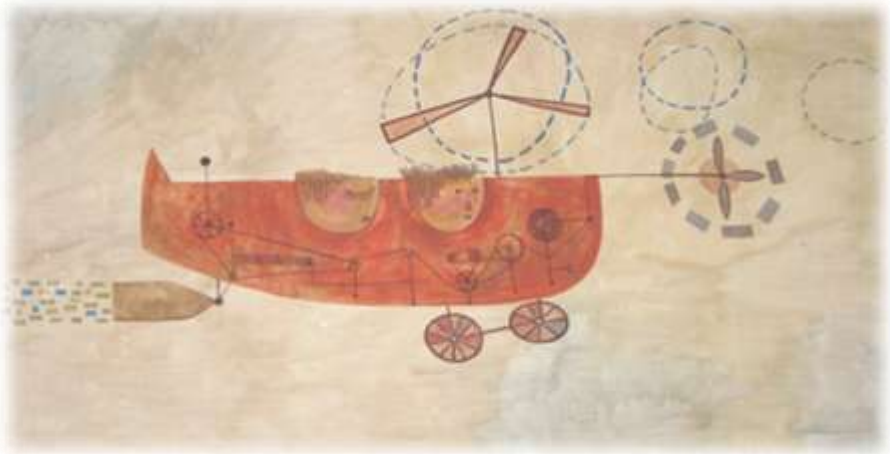
Quando me virem a pular, a saltar a correr e a movimentar-me
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender como funciona o meu corpo.
Um dia posso vir a ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola
E eu disser que brinquei
Não me entendam mal
Porque a brincar, estou a aprender.
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência.
Estou a preparar-me para o futuro…

Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar."
(Anita Wadley)

Imagens: CJI ANIP – Mural Costa Pinheiro (pormenor), 2021

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



CJI ANIP – Mural Costa Pinheiro (pormenor), 2021

Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J., Costa, L., & Nunes P. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação – Guião de Apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Retirado de http://hdl.handle.net/10400.8/494

Bento, G., Portugal, G., Dias, G. & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no jardim.* Aveiro: UA Editora. ISBN:978-972-789-569-4. Retirado de http://hdl.handle.net/10773/26228

Bento,, G. (2019). *Espaços exteriores e organização pedagógica em educação de infância: políticas, projetos e práticas* (tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação e Psicologia. Retirado de http://hdl.handle.net/10773/25822

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche*. Porto: Porto Editora.

Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019). Pl*ano Nacional das Artes 2019-2024. Uma estratégia, um manifesto. Lisboa*: Ministério da Cultura / Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

Comité português para a UNICEF (2019, edição revista). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: UNICEF. Retirado de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Coordenação Nacional para a Saúde Mental (2008). *Plano nacional de saúde mental 2007-2016* (Resumo Executivo). Retirado de https://www.adeb.pt/files/upload/paginas/Plano%20Nacional%20de%20Saude%20Mental.pdf

Fundação Bissaya Barreto (2008). *Bissaya-Barreto, Um Homem de Causas - fotobiografia*. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto.

Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Atas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspetivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121. Retirado de http://hdl.handle.net/1822/13691

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de infância.* Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). Edu*cação de 0 a 3 anos – O atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.

Focus Social (2011). Entrevista a Leonor Carvalho, diretora da Associação Nacional de Intervenção Precoce. *Focus Social, 19*, 21-26.

Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância. *Cadernos de Educação de Infância, 96.*

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/view?cid=70328402

Lei nº 5/97. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997). Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html

Martins, N. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Bertrand Editora.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação. (2017). Perfil *dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo.* Lisboa: Editora Contraponto.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança.* Porto: Porto Editora.

OMS. (2017). *Adolescent obesity and related behaviours: trends and inequalities in the WHO European Region, 2002-2014. Copenhaga. Retirado de http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/339211/WHO_ObesityReport_2017_v3.pdf*

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021). *Escola SaudávelMente [página web]*. Retirado de https://escolasaudavelmente.pt/

Parente, M. C. (2004). A *construção de práticas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (tese de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. Retirado de

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf

Portaria 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República n.º 167/2011, Série I de 2011-08-31. https://data.dre.pt/eli/port/262/2011/08/31/p/dre/pt/html

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A., Costa, M. Escária, A., & Miranda, C. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. *Portuguese Journal of Pediatrics, 44*(3), p. 109. DOI: https://doi.org/10.25754/pjp.2013.1166

Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar.* Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Sarmento, T. (2016). *Juntos... pela Criança na Creche! Porto:* CNIS.

Silva, M. (2010). *Do Jardim-de-infância ao centro de atividades livres: representações da criança sobre o brincar*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. Retirado de http://hdl.handle.net/1822/13826

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças.* Braga: Psiquilíbrios Edições.

White. J. (2011). *Outdoor Provision in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd.