

Índice

Lista de sigla	2
1. INTRODUÇÃO	3
2. VISÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR	4
2.1. Modelos curriculares.....	7
2.1.1. Perspetiva Pedagógica do Modelo Curricular High- Scope	7
2.1.2. Perspetiva Pedagógica do Modelo Curricular Reggio Emila	8
2.1.3. Perspetiva Pedagógica do Modelo Curricular MEM	9
2.1.4. Modelo Transteórico da Mudança.....	10
2.2. Perfil da Criança e Jovem do CASA.....	13
2.3. Perfil do Educador/a.....	14
3. OPÇÕES E PRIORIDADES CURRICULARES	16
3.1. ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	17
3.2. Intencionalidade Educativa	18
3.2.1. Planificação da ação educativa	18
3.2.2. Comunidade educativa do CASA	23
4. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO	23
4.1. Métodos	23
4.2. Estratégias	24
4.3. Avaliação	24
4.3.1. Creche Familiar, Creche e Jardim de Infância	24
4.3.2. ATL.....	29
4.3.3. CDIJ.....	30
5. ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS, ESPAÇO E TEMPO	31
5.1. Creche Familiar, Creche e Jardim de infância	31
5.2. ATL.....	35
5.3. CDIJ.....	36
6. CONTINUIDADE EDUCATIVA E TRANSIÇÕES	38
7. AVALIAÇÃO.....	39
8. DIVULGAÇÃO.....	40

Lista de sigla

PE	Projeto Educativo
PC	Projeto Curricular
ATL	Atelier de Tempos Livres
SAGE	Manual de Sistemas de Aprendizagem Global para a Empregabilidade
MEM	Movimento Escola Moderna
CDIJ	Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
OPC	Orientações Pedagógicas para Creche
OCEPE	Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar
CREB	Currículo Regional Educação Básica
BBMSE	Biblioteca Bernardo Manuel Silveira Estrela
EDPJ	Entrevista de Diagnóstico Psicossocial para Jovens
PIA	Plano Individual de Acompanhamento
ESRG	Escola Secundária da Ribeira Grande
CPS	Competências Pessoais e Sociais
OEV	Orientação Educativa e Vocacional

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Curricular (PC) pode ser entendido como um facilitador da organização de aprendizagens com sentido, numa escola virada para o sucesso (Roldão, 1999). Entende-se por Projeto Curricular *“a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo escolar face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”* Roldão (1999).

Na visão de Formosinho e Machado (2011, p. 94) espera-se que o projeto curricular seja, de acordo com Silva (2009, p. 30) um *“projeto de (des)construção, com base nos interesses, necessidades, condições e perspetivas dos sujeitos; projeto essencialmente cultural, que, começa por “colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais [e que desconfia] do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”*.

Assim, o Projeto Curricular assenta no *“conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico”* (Carmen e Zabala, 1991, citado por Leite, 2003).

O Projeto Curricular do CASA é um documento com carácter pedagógico, onde se encontra explícita a visão pedagógica e curricular face ao contexto, as opções e prioridades curriculares estabelecidas e a sua forma de concretização, a organização das aprendizagens, os métodos e estratégias de educação e de avaliação, tendo em conta a seleção dos conteúdos a lecionar, bem como a organização dos grupos, do espaço, do tempo e das atividades, continuidade educativa e transições.

2. VISÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR

“Educar implica ajudar os alunos a construir a sua própria visão do mundo, na base de uma organização da informação que permita reforçar todas as formas, através das quais, no passado e no presente se foram e vão realizando as conquistas sociais, culturais, políticas e científicas.”
(Torres Santomé, 2010, p. 75).

A Visão pedagógica do CASA, expressa sem dúvida, a percepção que a Instituição tem do seu passado, do seu momento atual e da projeção do seu futuro. As práticas pedagógicas dos educadores/as, professores/as, monitores/as, amas e demais colaboradores que representam esta Instituição, tem como principal premissa “*Aqui posso ser o que eu quiser*”.

O CASA é uma Instituição de resposta social, aliada à convergência entre o Cuidar e o Educar, onde a ação pedagógica assenta, por um lado na teoria construtivista e sócio construtivista, e por outro lado em modelos curriculares caracterizados pela pedagogia da participação.

No que se refere à teoria construtivista e sócio construtivista, a tônica é na experiência, na construção do conhecimento através da argumentação, do trabalho colaborativo, da discussão, do debate, na análise do contexto onde a Criança se encontra inserida. Segundo Jean Piaget, e com base nesta teoria o principal objetivo da educação é “*criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.*”

Revisitando o Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner, originalmente proposto em 1977/1979, este tem sido amplamente utilizado e aplicado nos mais diversos contextos e com diferentes propósitos e define o desenvolvimento individual pela existência de sistemas em diferentes níveis e dependentes entre si. De acordo com Neal & Neal (2013), o modelo original descrevia os diferentes sistemas aninhados (por referência ao termo inglês *nested*) uns dentro dos outros criando a imagem gráfica clássica de um conjunto de círculos concêntricos. No entanto, os mesmos autores sublinham também o trabalho de Georg Simmel ressaltando que este constatava que quando os sistemas (círculos) se encontram organizados segundo o modelo clássico de Bronfenbrenner, a participação da pessoa no círculo mais pequeno (microsistema) permitia e implicava já a

participação também no círculo maior (macrosistema) o que no fundo poderia estar associado a uma sociedade primitiva como uma estrutura social relativamente indiferenciada. Assim, também Simmel hipotetizou que a série de forças e relações que têm impacto no desenvolvimento humano será maior se os sistemas (círculos) que o influenciam forem/estiverem sobrepostos ao invés de concetricamente organizados. Segundo Neal & Neal (2013), também mais tarde Brofenbrenner sugere a mesma análise dando nota que ambos os autores reconheciam que as influências ecológicas eram mais complexas que a simples configuração concêntrica (aninhada) de sistemas (círculos) sociais e, por isso, deviam ser analisadas como uma configuração sobreposta de sistemas ecológicos interconectados.

Uma abordagem ecossistémica exige que a realidade seja entendida numa perspetiva sistémica, holística e globalizante dado o meio complexo, vasto e dinâmico no qual os sistemas se inserem, do qual fazem parte com o qual interagem reciprocamente numa lógica circular e multideterminada. Na sua ação pedagógica o CASA considera, nas valências de Creche Familiar, Creche, Jardim de Infância e Ateliê de Tempos Livres (ATL) os modelos curriculares, High Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna – MEM, como aqueles que são amplamente potenciadores e geradores de experiências significativas para as Crianças. Na valência CDIJ, a adequação do modelo Transteórico da Mudança Comportamental proposto por Prochaska e DiClemente (1982), e destacado no Manual de Sistemas de Aprendizagem Global para a Empregabilidade (SAGE).

Para clarificar a diferença entre uma pedagogia de transmissão, numa vertente de educação mais tradicional, *versus* uma pedagogia de participação, onde se enquadram os modelos curriculares que norteiam a prática diária do CASA, apresenta-se o Quadro I

Quadro I - Comparação entre Pedagogia transmissão vs Pedagogia de Participação

Principais características	Pedagogia da Transmissão	Pedagogia da Participação
Modelos curriculares concretos	DISTAR (Direct Instruction System for teaching Arithmetic and reading) DARCEE (demonstration and Research for Early Education);	High Scope (EUA) - Kamii; De Vries (EUA) - Reggio Emília (Itália) - Moderna (Itália) - Pen Gree (Inglaterra) - Freinet (Brasil) - Movimento da Escola Moderna – MEM (Portugal) - Associação Criança (Portugal)
Teóricos	Perspetiva transmissiva tradicional Perspetiva comportamentalista	Perspetiva cognitivista Perspetiva sócio construtivista -Dewey, Piaget; Mead; Vigotsky; Bruner; Malaguzzi, Gardner, Goodman, Paulo Freire, entre outros;
Papel do Educador	Diagnosticar Prescrever objetivos e tarefas Dar informação Moldar e reforçar Avaliar	Estruturar ambientes Escutar e observar em contexto Planificar Avaliar Formular perguntas Entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura - Investigar
Atividades da Criança	Discriminar estímulos exteriores Evitar erros Corrigir erros Função respondente	Questionamento Planificação Experimentação e confirmação de hipóteses Investigação Cooperação e resolução de problemas
Processo de Aprendizagem	Mudança comportamental Observável, realizada através do ensino	Jogo livre e atividades espontâneas - Jogo educacional Construção ativa da realidade física e social

Nota: Adaptado de Oliveira-Formosinho, J., 2007b, Modelos curriculares para a educação de infância, 3ª edição atualizada ed., Porto: Porto Editora, p. 20

“A adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade” (Formosinho, 2007b, p. 9), pois os modelos curriculares resultam de diferentes teorias que nos fazem compreender como é que a criança se desenvolve, quais são os seus processos de aprendizagem e como é que o educador pode organizar contextos e recursos de forma a construir ambientes educativos adequados ao desenvolvimento da criança pertencente a um determinado meio sócio cultural.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

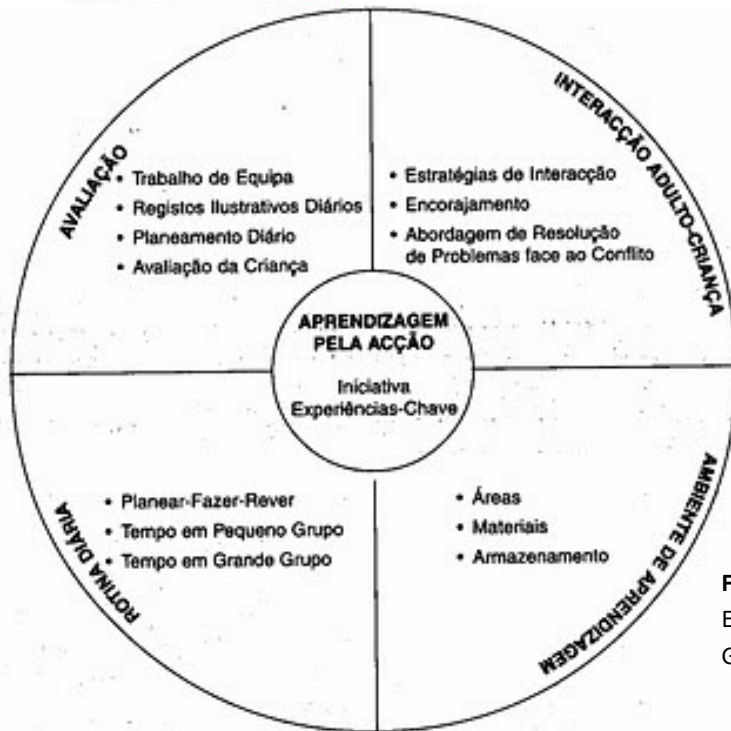
2.1. Modelos curriculares

Os modelos curriculares dizem respeito ao processo de aprendizagem e às orientações explícitas para a práxis pedagógica situada em contexto Institucional.

2.1.1. Perspetiva Pedagógica do Modelo Curricular High- Scope

Este modelo propõe que a aprendizagem aconteça pela ação da própria criança e que as organizações dos espaços educativos obedeçam aos seguintes princípios:

- O espaço ser atraente para as crianças e estar dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades, estas áreas de interesse estão organizadas de forma a garantir que todas as crianças têm acesso aos materiais e objetos que compõem estes espaços, bem como a fácil deslocação entre as diferentes áreas existentes;
- As áreas estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, tal como as mudanças de interesse das crianças nas atividades;
- Os materiais e objetos são em grande quantidade, permitindo uma grande variedade de brincadeiras. Os materiais e objetos que compõem as salas são o reflexo das experiências familiares das crianças;
- Por último, a arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann, 2019, pp. 174). A fig. 1 apresenta os cinco princípios básicos que norteiam o modelo curricular High Scope para a educação de infância.



Fonte: Hohmann, M. W., D., 2019, O Currículo Pré-Escolar High Scope. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian., p. 4.

Figura 1 - A roda da aprendizagem do modelo curricular pré-escolar High Scope

2.1.2. Perspetiva Pedagógica do Modelo Curricular Reggio Emilia

No modelo curricular de Reggio Emilia, as instituições são ambientes promotores de criatividade, inovação e investigação. Esta abordagem valoriza a representação simbólica, os espaços de sala e exterior são educativos e lúdicos, a preparação de um ambiente seguro e estimulante é tão fundamental que, na literatura, ele aparece como um terceiro professor. Estes espaços enriquecem a abordagem educacional, oferecem e promovem oportunidades para as crianças explorarem o seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva.

Na abordagem de Reggio Emilia, a criança é protagonista do seu desenvolvimento, o adulto colabora, observa e orienta o processo de aprendizagem das crianças, privilegia-se acima de tudo a *pedagogia da escuta*, a vivência coletiva, a aprendizagem em comunidade e a cooperação, sendo vistos como primordiais para o desenvolvimento das crianças, a importância da ética e da estética, a razão e imaginação. A arte é entendida como uma maneira de pensar sendo transversal a todas as áreas. Valoriza-se a documentação pedagógica do trabalho, como parte integrante de valorização

de todo o processo e não apenas do resultado final. Este é um processo que torna o trabalho pedagógico visível e passível de interpretação, diálogo, argumentação e compreensão.

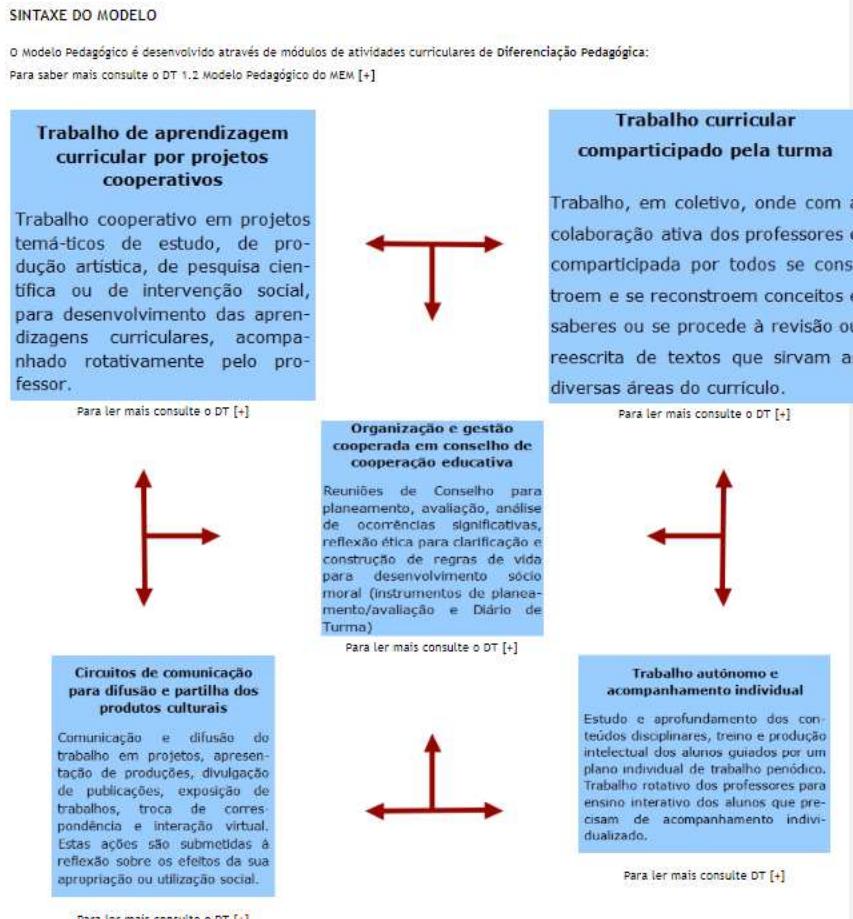
2.1.3. Perspetiva Pedagógica do Modelo Curricular MEM

O MEM (Movimento Escola Moderna) fomenta a participação democrática das crianças na sala de atividades, bem como nos diversos contextos de vida da Instituição e na própria comunidade. Tem como finalidade o envolvimento e a corresponsabilização das crianças na sua própria aprendizagem, numa perspetiva de educação inclusiva.

A base do modelo pedagógico do MEM, é composta por cinco elementos:

- trabalho de aprendizagem por projetos cooperativos,
- trabalho curricular participado pela turma,
- circuitos de comunicação para a difusão partilhada dos produtos culturais,
- trabalho autónomo e acompanhamento individual,
- organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa (MEM, 2009).

Apresenta-se na fig. 2 a sintaxe do MEM.



2.1.4. Modelo Transteórico da Mudança

O Centro de Desenvolvimento Infantil e Juvenil - CDIJ assumem-se como espaço de estabilização e reabilitação psicossocial, emocional e comportamental, que permite o desenvolvimento de atividades sociais positivas (desportivas, culturais, utilização das novas tecnologias, competências de base, entre outras), agregadas a outras estruturas de informação/formação, procurando uma intervenção integrada quer da respetiva envolvente familiar e quer da comunitária formal (Educação, Saúde, Emprego, Juventude, a Justiça e a Sociedade Civil através das IPSS). O trabalho desenvolvido com os jovens assenta numa intervenção que procura alcançar uma mudança comportamental.

O Modelo Transteórico de Mudança de Comportamento, proposto por Prochaska e Diclemente (1999) é a base teórica que suporta o trabalho desenvolvido com os jovens do CDIJ.



Trata-se de um modelo que se torna uma mais-valia por apresentar uma perspetiva integrativa e compreensiva sobre a mudança (intencional) de comportamento estando organizado através de estádios de mudança, processos de mudança e segundo os construtos de Balança Decisional, Auto-

eficácia e Tentação. Neste modelo, conceptualiza-se a mudança comportamental como sendo um processo. Como tal, e não se tratando de um momento estático no tempo, o processo ocorre ao longo de determinado (e não pré-determinado) tempo e implica evolução pelo curso dos diferentes estádios (representando, assim, uma dimensão temporal) pela realização de diferentes ações que permitam avançar (progredir) até ao seguinte estádio. Atendendo às características de cada pessoa, o tempo despendido em cada estádio será, naturalmente, variável, mas não o serão as tarefas a concretizar.

Os autores apresentam, então, 6 estádios de mudança (Pré-Contemplação, Contemplação, Preparação, Ação, Manutenção e Terminação, Processos de Mudança) e 10 processos de mudança (Tomada de consciência, Auto-reavaliação, Auto-libertação, Contracondicionamento, Controlo de Estímulos, Gestão de reforços, Relações de Ajuda, Alívio Dramático, Reavaliação Ambiental e Libertação Social).

Conforme afirmam os autores, desejar mudar é diferente de se estar a considerar e planear a mudança.

Este Modelo procura entender o funcionamento do processo de mudança comportamental, concluindo que existem cinco estágios motivacionais neste processo:

- a pré-contemplação, onde o sujeito não se deu conta de que existe algum tipo de problema;
- a contemplação, ocorrendo o início do processo de consciencialização do problema;
- a determinação, acontece quando o sujeito passa a ter consciência de que deve fazer algo para mudar, mas ainda não o fez;
- a ação, onde o indivíduo passa a colocar em prática estratégias de mudança;
- e a manutenção, onde tenta manter os resultados alcançados na ação.

Segundo os autores, estes estágios são mutáveis e podem oscilar durante o processo. A recaída pode ser entendida como uma etapa, e pode acontecer em qualquer estágio de mudança.

A Entrevista Motivacional (Miller & Rollnick, 2001) é uma ferramenta utilizada na promoção da mudança comportamental, acompanhando cada estágio motivacional, ajudando-os a explorar e a resolver a sua ambivalência, isto é, o conflito psicológico para decidir entre dois caminhos diferentes. Esta intervenção, de acordo com Lambie (2004), é geralmente indicada para indivíduos com baixo nível de motivação para a mudança e que apresentam resistência, pelo que pode ser

aplicada com sucesso em jovens em situação de risco social, devido à estratégia da não confrontação que implica, visando a redução da resistência.

O Modelo de intervenção dos CDIJ tem também por referência o Modelo SAGE - Sistema de Aprendizagens Globais para a Empregabilidade. O SAGE, assenta no modelo cognitivo comportamental e na teoria da motivação, com enfoque na relação. Compreende uma visão holística, que torna todos os interventores agentes de reabilitação psicossocial. Este modelo foi criado com o suporte científico da Universidade de Coimbra, a qual acompanhou o processo de construção e implementação entre 2005 e 2009.

Esta metodologia preconiza-se através do desenvolvimento das competências pessoais, sociais, educativas e de empregabilidade e autonomia de vida, da prevenção dos comportamentos aditivos e promoção da saúde, da orientação vocacional, da formação sociocultural e da formação nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), operacionalizadas em diversos ateliers e atividades. Para além disso, o CDIJ baseia-se em abordagens focadas nos esquemas cognitivos (Young, 2003), utilizando técnicas cognitivo-comportamentais nas suas intervenções (Young, Klosko & Weishaar, 2008).

Em suma, a perspetiva pedagógica assenta na **Criança e no Jovem como sujeito central e ativo do processo educativo.**

A criança desempenha um papel dinâmico no seu desenvolvimento, sendo sujeito e agente central do processo educativo o que significa que se deve “... *partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades*” (OCEPE,10). “*Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989): o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem*”

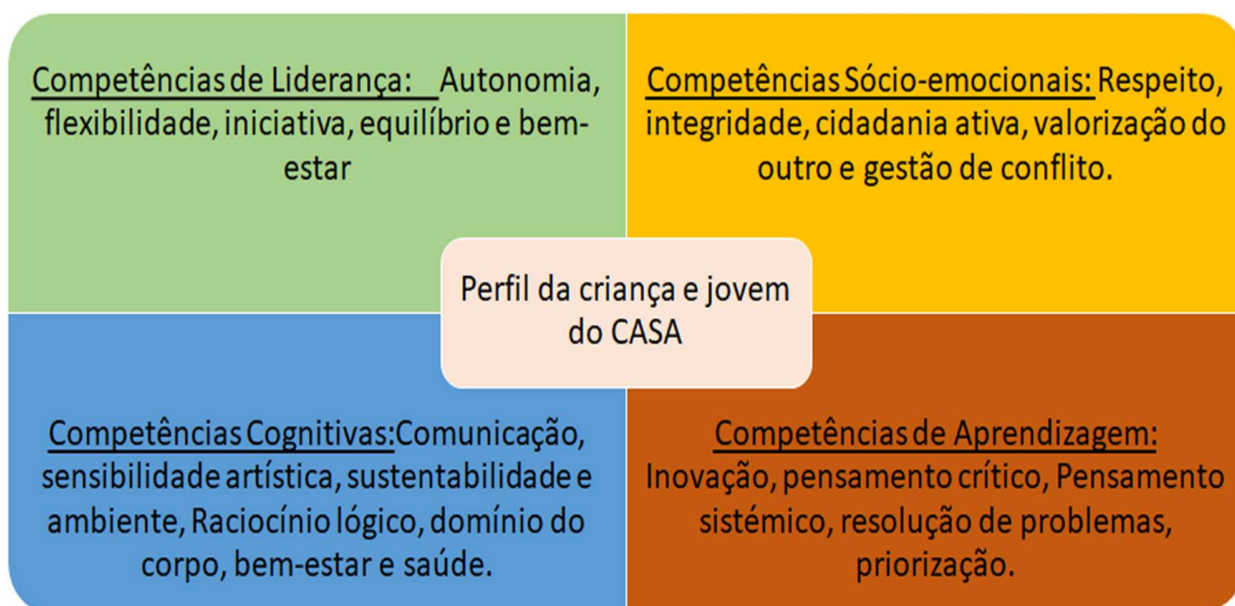
e contribuir para a aprendizagem dos outros.” Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar (OCEPE, 10).

São modelos pedagógicos integradores, dando resposta às necessidades individuais de cada criança.

Neste contexto, o CASA, assume o seu papel inclusivo, não discriminando qualquer necessidade e/ou características física, cultural, religiosa, familiar, sexual da criança. A diferença deve ser perspectivada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem da criança e do seu processo educativo. (OCEPE, 11).

2.2. Perfil da Criança e Jovem do CASA

O CASA pretende que, as crianças e jovens que aqui fazem o seu percurso, sejam pessoas comprometidas e implicadas com o mundo, cidadãos do futuro, aptos para responder com propriedade e coerência aos desafios postos e aos que virão. Assim, o foco está no desenvolvimento de cidadãos globais e reflexivos, capazes de se adaptar às mudanças das realidades envolventes colaborando para o bem-estar da sociedade como um todo.



2.3. Perfil do Educador/a

“A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação”

in Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O CASA reconhece a complexidade crescente das situações educativas e promove o desenvolvimento da identidade dos seus profissionais, criando oportunidades para o seu crescimento. Existe assim, por parte dos/as educadores/as e restantes colaboradores, um compromisso, em cumprir, com responsabilidade, as funções que lhes estão atribuídas, respeitar as normas e regulamentos, contribuir para o bom-nome e credibilidade da instituição, tornar claro quando falam em nome da instituição ou no seu próprio nome, colaborar com a instituição na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis (Moita, M. 2012)

Como tudo na infância (e na vida), o modo de experienciar as situações é de grande relevância e cabe ao educador/a proporcionar as melhores experiências, adequando-as às características de cada criança do grupo, facilitando a articulação entre os diversos contextos de vida desta criança.

É o/a educador/a que “...concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 agosto)

De realçar a importância do seu papel na organização do ambiente educativo, pois cabe ao educador/a a organização do espaço e dos materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular. Pretende-se que disponibilize e utilize materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança e que proceda a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças. Terá, em simultâneo, que mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação, criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Ao educador/a cabe o desempenho de funções no âmbito da observação, da planificação e da avaliação na medida em que:

- a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem;
- b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos as competências e as necessidades das crianças;
- c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;
- e) Avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo." (adaptado de Decreto-Lei nº241/2001 de 30 agosto)

No âmbito da relação e da ação educativa, este/esta:

- a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia;
- b) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d) Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;
- e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;

- g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

3. OPÇÕES E PRIORIDADES CURRICULARES

O CASA, tendo como referência, o Crescendo com Qualidade, as OCEP, o CREB (Currículo Regional Educação Básica), o SAGE e as linhas orientadoras do PE, define as suas opções e prioridades curriculares da seguinte forma:

- Promover atividades no exterior;
- Promover estilos de vida saudável e prática do exercício físico;
- Promover o bem-estar e a saúde individual e coletiva;
- Respeitar direitos e deveres, numa perspetiva de participação democrática na vida da Instituição;
- Envolver crianças e jovens em metodologias ativas e oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.
- Privilegiar as aprendizagens funcionais, significativas e contextualizadas;
- Relacionar o saber, o saber ser e o saber fazer;
- Envolver os pais em atividades no espaço Institucional;
- Promover a utilização das tecnologias informação e comunicação;
- Envolver o trabalho em parceria com as famílias e a comunidade;
- Promover Práticas que promovam a inclusão;
- Dinamização da Biblioteca Bernardo Manuel Silveira Estrela (BBMSE).

3.1. ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Estas prioridades refletem-se na forma de operacionalizar a organização das aprendizagens.

Onde se desenvolve a organização das Aprendizagens	Como ocorrem
Creche Familiar, Creche, Jardim de Infância, ATL;	<ul style="list-style-type: none"> - Promover práticas inovadoras; - Realizar práticas pedagógicas no exterior para o bem-estar e a saúde; - Realizar atividade para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; - Divulgar as atividades da BBMSE; - Avançar com o Projeto Livro Vai & Vem.
Centro de Desenvolvimento Infantil e Juvenil - CDIJ	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver práticas inovadoras; - Promover o exercício de cidadania pela participação nas estruturas da comunidade; - Desenvolver competências pessoais, sociais, educativas, de empregabilidade e autonomia de vida; - Prevenir os comportamentos aditivos e promoção da saúde; - Promover a orientação vocacional, a formação sociocultural e a formação nas tecnologias de informação e comunicação.
Atividades Extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Música, Expressão Artística, Dança e Inglês

3.2. Intencionalidade Educativa

3.2.1. Planificação da ação educativa

Enquanto Instituição, olhamos para a planificação das atividades não como um documento elaborado de acordo com as necessidades do adulto com uma série de objetivos pré-definidos, mas sim como um processo preditor de novas possibilidades elaborada de acordo com as necessidades das crianças.

Segundo Rinaldi, (2006, pág 157) *“A planificação como uma forma de trabalho em que os educadores delineiam objetivos educacionais gerais, mas não formulam antecipadamente objetivos específicos para cada projeto ou atividade. Ao contrário, formulam amplas hipóteses do que pode acontecer com base no conhecimento que têm das suas crianças e das suas experiências anteriores.”*

A planificação mensal do CASA, para as valências de Creche Familiar, Creche, Jardim de Infância e ATL, obedece a princípios, que se afiguram essenciais para o desenvolvimento integral, feliz e harmonioso das nossas crianças. São eles: o respeito pelos princípios da atividade lúdica, da exploração criativa, da pedagogia participativa e da capacidade de trabalho relacional. A abordagem das diferentes áreas de conteúdo através de experiências significativas, contextualizadas e transversais.

Apresenta -se no quadro 2, 3 e 4 a forma de operacionalizar a planificação nas diferentes valências.

Quadro 2 - Quadro explicativo planificação na valência Jardim de Infância (conforme OPC)

Operacionalização de Competências	Experiências Educativas	Áreas de Experiência e aprendizagem	Avaliação
A	B	C	D

Quadro 3 - Quadro explicativo planificação na valência Jardim de Infância (conforme OCEPE)

Operacionalização de Competências	Experiências Educativas	Áreas de Conteúdo	Avaliação
A	B	C	D

Quadro 4 - Quadro explicativo planificação na valência Jardim de Infância (conforme OCEPE)

Operacionalização de Competências	Experiências Educativas	Áreas Curriculares	Avaliação
A	B	C	D

A. Operacionalização de Competências

Devem constar objetivos gerais, referentes às áreas de Experiência e conteúdo enunciados das Orientações para a Creche, das Orientações Curriculares e CREB.

B. Experiências Educativas

As propostas aqui apresentadas privilegiam o “aprender fazendo”, um currículo flexível. As experiências educativas devem ser planeadas de acordo com o que o educador observa e avalia tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo. As mesmas devem ser acompanhadas de estratégias definidas de acordo com as necessidades do grupo, de forma a apoiar

C. Áreas de Experiência e aprendizagem/Áreas de conteúdo/Áreas Curriculares

Áreas de Experiência e Aprendizagem

Que contemplam, segundo OPC (pág 55,67 e 72)

Bem-estar e saúde – Reconhecendo uma “...ligação indissociável entre a saúde física e mental e o estado de bem-estar físico, mental e social.” Importa referir que as experiências e aprendizagem Bem-estar e Saúde podem ser observadas através do envolvimento em situações quotidianas positivas ao nível da alimentação, higiene, sono/descanso e movimento e através de experiências de bem-estar emocional onde aprende progressivamente acerca das emoções e da sua relação consigo e com os outros.

Identidade Pessoal e Social – Nesta área criam-se ambientes onde a criança constrói a consciência de si, identificando as suas características como pessoa única. Desenvolve autoconfiança e autonomia aprendendo sobre a diversidade de pontos de vista e de culturas.

Comunicação, linguagens e práticas culturais – “A linguagem e comunicação são áreas em que se observam importantes aprendizagens e desenvolvimento nos primeiros anos de vida de uma criança.”, tendo sempre em atenção que é uma área que depende das interações “contingentes, recíprocas e progressivamente mais complexas enquadradas num quadro de relações positivas e afetuosas”.

Áreas de Conteúdo

Que contemplam, segundo as OCEPE (pág. 6):

Área de Formação Pessoal e Social – “considerada como área transversal. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

Área de Expressão e Comunicação – entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios.

Área do Conhecimento do Mundo – é uma área integradora de diferentes saberes, onde se procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, própria da metodologia científica, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia.”.

Que contemplam, segundo o CREB (pág. 9):

Competências em Línguas “Capacidade de na língua portuguesa (...) expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos.

Competência Matemática Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou académicos) uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade.

Competência Científica e Tecnológica Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea.

Competência Cultural e Artística Capacidade de compreender a sua própria cultura e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural. No que diz particularmente respeito à vertente artística, esta competência implica a capacidade de comunicar e interpretar significados veiculados pelas linguagens das artes, promovendo a sensibilidade estética e o desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e coletiva e a criação enquanto processo.

Competência Digital Capacidade de procurar, processar, avaliar e comunicar informação em diferentes linguagens (verbal, numérica, icónica, visual, gráfica e sonora), suportes (oral, impresso, audiovisual, digital e multimédia) e contextos (familiar, académico e sociocultural), de forma crítica, responsável e eficiente. Esta competência implica o reconhecimento do papel e oportunidades proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação na vivência quotidiana, bem como o respeito pelas normas de conduta consensualizadas socialmente para regular a sua criação e utilização.

C. Avaliação

De forma ao educador dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar tendo em conta os interesses do grupo, surge a dimensão avaliação.

Através desta pretende-se observar, registar e documentar, para posteriormente voltar a planificar de acordo com as evidências recolhidas.

Segundo as OCEPE (pág 14) *“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.”*

Na dimensão Avaliação, deve constar de que forma a equipa vai observar, registar e documentar as referidas evidências. Como exemplos, recolher episódios significativos que devem ser anotados durante o processo, ou com a maior brevidade possível; utilizar instrumentos pedagógicos de observação sistemática (grelhas construídas pelas equipas), registos de apoio à organização do grupo (instrumentos de pilotagem, caso existam); documentos produzidos com as crianças, produções individuais ou coletiva das crianças, registos de projetos realizados, registos audiovisuais (fotografias, gravações áudio, vídeo, voz testemunhos storytelling...).

Em suma, através da matriz de planificação apresentada, o CASA, pretende apoiar na reflexão das equipas sobre a sua intencionalidade educativa, promovendo desta forma a reflexão sobre conceções e valores subjacentes às práticas das equipas, nomeadamente o nosso papel enquanto profissionais, que imagem se tem de criança, o que realmente se valoriza no que as crianças sabem e fazem e o modo como se proporcionam as experiências de aprendizagem.

A planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização (OCEPE, 13).

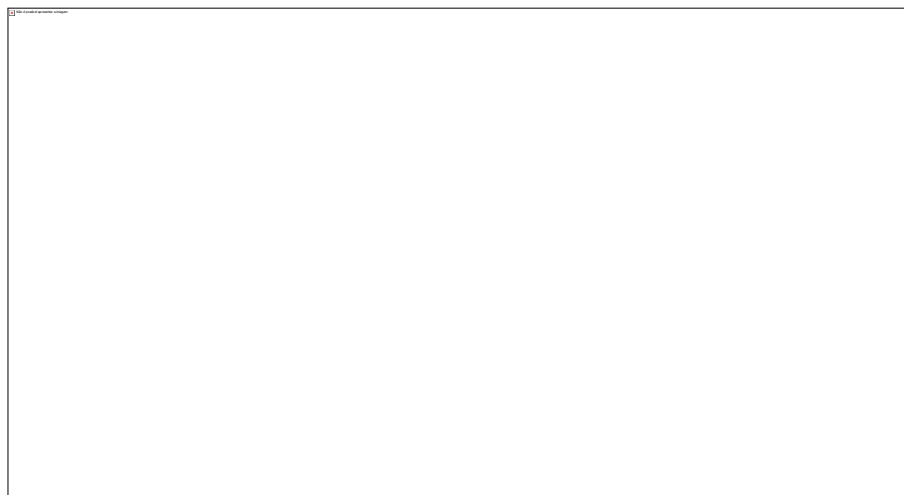


Figura 3 - Ciclo da Intencionalidade educativa/planificação

3.2.2. Comunidade educativa do CASA

A análise estatística que se segue, documento em anexo, pretende caracterizar a comunidade educativa do CASA, de acordo com os seguintes dados:

- Número de crianças e jovens por valência;
- Frequência por valência das atividades extracurriculares;
- Profissão dos Pais e Encarregos de Educação;
- Habilitações literárias dos Pais e Encarregados de Educação.

4. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

4.1. Métodos

O CASA, tendo como base a teoria construtivista e sócio construtivista, e modelos pedagógicos de participação ativa por parte de crianças e jovens, tem também como referência ao nível deste mesmo trabalho pedagógico, o método ativo. Este pressupões, a promoção do Saber-Ser, Saber-Estar e

Saber-Fazer, privilegia autonomia e o trabalho colaborativo. Contudo, sempre que necessário e de acordo com as características das nossas Crianças e Jovens pode recorrer-se a outros métodos.

4.2. Estratégias

Ao nível das Estratégias o CASA privilegia, atividades no exterior, atividades lúdicas, atividades colaborativas, abordagem multinível *“permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão”* ([Decreto-Lei 55/2018, 2018-07-06 - DRE](#)).

Enquanto estratégia de Acompanhamento à Distância, o CASA, sempre que necessário e de acordo com a melhor análise, aplicará o Plano de Educação@Distância, preconizado no CASA@Distância, materializado na Caixa da Felicidade.

4.3. Avaliação

“Avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos (...)”

Zabalza (2000)

4.3.1. Creche Familiar, Creche e Jardim de Infância

Segundo a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, o conceito de creche é definido como *“um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.”*

A educação nos três primeiros anos de vida de uma criança, e com base em investigações levadas a cabo, que defendem que a creche mais do que um apoio à família é um espaço essencial para a valorização não só de competências cognitivas e linguísticas, mas também de aptidões sociais e de autorregulação. Este espaço pedagógico é ainda encarado como um suporte indispensável para as etapas educativas seguintes.

Assim sendo, e conscientes da importância de um currículo diferenciado para a creche, além do apoio das OCEPE para as crianças a partir dos três anos, com base na “Avaliação em Creche-Crescendo com qualidade”, de Gabriela Portugal (15) são definidas três finalidades educativas básicas que norteiam a educação pedagógica/avaliação desta valência. São elas, “Segurança e Autoestima positiva, o desenvolvimento de segurança e autoestima positiva, relacionado com o sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo, sentido de identidade e de pertença, sentimento de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar. Em suma, sentido de confiança e competência, bases da autonomia.

Curiosidade e Ímpeto Exploratório, que envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de perceber e ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido de persistência.

Competência Social e Comunicacional, associada ao desenvolvimento do autocontrolo, ao estabelecimento de relações positivas, ao sentido de cooperação, e ainda ao desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes”.

Com base na circular.

www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf

A avaliação é vista como um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa e valorizando a criança, tal como referido em relação à avaliação na educação pré-escolar. Este processo envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação. (Portugal, 24).

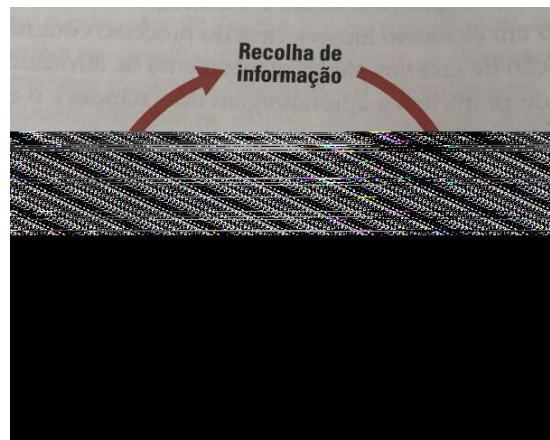


Figura 4 - Processo contínuo de avaliação

Fonte: Portugal, G. Carvalho, C. 2017, Avaliação em Creche Crechendo com qualidade, Porto: Porto Editora., p. 24.

Depois de todo o processo contínuo de avaliação e além de todos os contactos informais com Pais /Famílias, a mesma é operacionalizada através da seguinte grelha (Anexo 1).

Tendo em conta a valência de Jardim de Infância do CASA, o processo de avaliação da mesma tem como base o emanado nas OCEPE e no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Este último que estabelece os Perfis Específicos de desempenho profissional do educador de infância, refere que o mesmo “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

Na Educação Pré-Escolar, ao contrário do que acontece nos outros níveis de ensino, não existe um programa específico com base no qual o educador planifique a sua prática pedagógica. Não existem conteúdos programáticos que sirvam para reger a prática do educador de infância. Existe, antes, a formação de um currículo próprio que o educador constrói em conjunto com as crianças, pois estas são encaradas como parte integrante do processo educativo, valorizando-se os seus saberes como pontos de partida para futuras aprendizagens. As OCEPE não são, portanto, um programa, constituindo antes “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (13). Assim

sendo, as OCEPE destacam a importância de uma prática pedagógica estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Esta Intencionalidade Educativa, na Educação Pré-Escolar não se centra na preparação das crianças para a entrada na escolaridade obrigatória. Pretende-se, antes, que proporcione às crianças as condições necessárias para aprendizagens significativas ao longo da vida. A Intencionalidade Educativa exige ainda que o educador de infância *“reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças”* (OCEPE,1997).

Tendo em conta esta Intencionalidade, cabe ao educador:

Observar cada criança e o grupo, com o objetivo de conhecer quais os seus interesses, dificuldades e capacidades, tentando desta forma, e sempre que possível, promover a diferenciação pedagógica. Esta observação deve ainda ser contínua e servir de base para o planeamento e avaliação, servindo deste modo de suporte à intencionalidade do processo educativo (OCEPE,1997).

Planear aprendizagens diversificadas e significativas que sejam motivadoras e estimulantes, de acordo com o seu grupo e o próprio contexto familiar e social do mesmo. Finalmente, este planeamento deverá ter em conta a participação das crianças, pois desta forma elas sentir-se-ão como parte integrante de todo o processo educativo (OCEPE ,1997).

Agir as intenções educativas do educador devem transparecer através da concretização das suas ações, adequando-as às propostas das crianças (OCEPE ,1997).

Avaliar os processos educativos e os seus efeitos, o que implica, da parte do educador, uma tomada de consciência da sua própria ação. Através desta reflexão e tomada de consciência, será possível adequar todo o processo educativo às necessidades das crianças. O educador deve promover uma avaliação em conjunto com as crianças, pois, além de esta ser vista como uma atividade educativa, serve igualmente de base para o educador (OCEPE ,1997).

Comunicar assegurando a troca de informações entre os vários agentes educativos que se relacionam com a criança. Entre estes estão os outros colegas, os auxiliares de ação educativa e os pais. A comunicação com estes últimos é de extrema importância, pois eles fornecem informações sobre a criança noutros contextos que acabam por influenciar muitas vezes alguns dos seus comportamentos (OCEPE, 1997).

Articular é função do educador de infância promover a continuidade educativa na transição do pré-escolar para o 1º ciclo, em colaboração com os pais e com os colegas do 1º ciclo (1997).

A Avaliação na educação Pré-Escolar, não se refere nem à classificação da aprendizagem das crianças, nem a qualquer tipo de juízo de valor sobre a sua personalidade ou maneira de ser, deve centrar-se na documentação do processo e na descrição da aprendizagem da mesma.

A “Avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo.” (OCEPE, 16).

Depois de todas as práticas de *Agir, Planear e Avaliar*, cabe ao responsável de sala comunicar às Famílias o processo e a descrição das aprendizagens. Toda esta comunicação deve ser clara e adequada aos intervenientes. Deve ocorrer de forma formal e informal permitindo desta forma o acompanhamento das Famílias como principais responsáveis pela educação das crianças.

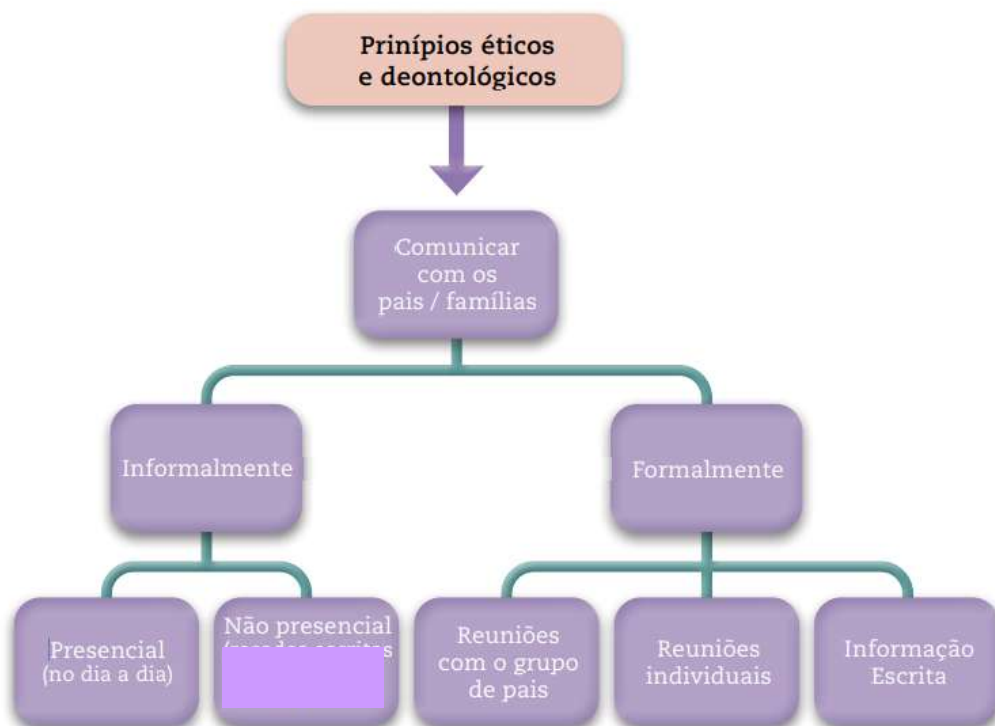


Figura 5 - Tipo de Comunicação com as Famílias

Imagem adaptada de [planearavaliar.pdf \(mec.pt\)](#).

Depois de todo o processo contínuo de avaliação e além de todos os contactos informais com Pais /Famílias, a mesma é operacionalizada através da seguinte grelha (Anexo 2).

4.3.2. ATL

No caso da valência do ATL, pelas características da valência, aplicam-se todos os pressupostos elencados anteriormente, sem, contudo, haver necessidade de operacionalização dos mesmos numa grelha específica. Há igualmente, recolha de evidências significativas que permitam ao educadores, animadores e professores fundamentar a sua intencionalidade educativa.

4.3.3. CDIJ

O processo de avaliação, no CDIJ-CASA, é feito, ao longo do ano, e prevê uma análise, observação e interpretação contínua, levando à criação de determinados indicadores, a saber:

- Taxa de frequência dos jovens às atividades desenvolvidas no âmbito do protocolo (% de sessões frequentadas);
- Número de Planos Individuais de Acompanhamento elaborados e revistos por período letivo;
- Aumento no número de entidades envolvidas no contexto de trabalho;
- Número de visitas a contextos de trabalho realizadas;
- Índice de satisfação dos jovens com o plano de atividades;
- Nível de envolvimento parental (n.º de contactos/interações registadas com encarregados de educação);
- Nível de articulação com entidades externas (n.º de entidades parceiras envolvidas nos estágios e diversificadas).

A avaliação é realizada com recurso à utilização de diversas fontes/instrumentos, tais como a Entrevista Motivacional Inicial (EMI), realizada com os Jovens; as Visitas Domiciliárias, realizadas, numa fase inicial de integração dos Jovens e sempre que necessário para diagnóstico de situações sinalizadas ou comunicadas por outras entidades; as Fichas de Planificação e Registo de Atividade, realizadas em todas as sessões desenvolvidas com os Jovens; os Questionários de Avaliação da Sessão, aplicados aos Jovens, por meio de um *Google Forms*, possibilitando, assim, uma rápida análise estatística; as Grelhas de Observação para Formador, utilizadas para a avaliação do formador externo, no início e final de cada período escolar; os Planos Individuais de Acompanhamento, construídos e/ou reavaliados, no final de cada período escolar; entre outros, construídos de acordo com as necessidades que, também vão surgindo. Na verdade, importa corroborar que estas fontes/instrumentos incidem em competências a trabalhar no Domínio Pessoal, Social, Emocional, Cognitivo e Profissional.

Todos os Jovens integrados, num contexto de CDIJ, devem ter obrigatoriamente um PIA (Plano Individual de Acompanhamento), que acompanhará o mesmo, no seu percurso biopsicossocial, tendo um carácter e formato flexível e adaptando-se o seu modelo, de acordo com os objetivos e as

especificidades da intervenção. Todavia, este deve, obrigatoriamente, na prossecução do seu enquadramento técnico-científico, integrar os três domínios de intervenção: emocional, cognitivo e comportamental.

Enfim, mas não menos relevante, urge salientar que, sendo a avaliação um instrumento que deve ser utilizado com responsabilidade, é importante que seja feito, durante o processo de aprendizagem, de forma contínua, apresentando um carácter processual. No final de cada trimestre/período escolar (ou caso se justifique tendo em conta os retrocessos ou evolução na intervenção com o Jovem), cada par-técnico realizará uma avaliação ao desempenho dos Jovens a seu cargo, sob supervisão e orientação do/a coordenador/a de valência, utilizando para o efeito, o Plano Individual de Acompanhamento, documento específico da Rede Regional de CDIJ.

5. ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS, ESPAÇO E TEMPO

5.1. Creche Familiar, Creche e Jardim de infância

Na educação de infância, uma das primeiras formas de intervenção da educadora bem como da restante equipa, é a criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações, interações e que potencie aprendizagens plurais. As OCEPE consideram “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” As OCEPE, adotam ainda uma perspetiva sistémica e ecológica da Organização do Ambiente Educativo, que inclui a organização do estabelecimento educativo, a organização do ambiente educativo da sala e as interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas.

No CASA, para as valências de Creche Familiar, Creche, Jardim de Infância e ATL, e segundo as OCEPE aquando da organização do espaço educativo, concretamente, há características que são tidas em conta, nomeadamente:

- Organização do grupo;

- Organização do espaço;
- Organização do tempo;
- Relação entre os diferentes intervenientes.

Organização do grupo,

Há fatores que influenciam diretamente o funcionamento do mesmo, nomeadamente, género, características individuais da criança, a diversidade de idades bem como a dimensão do grupo. Independentemente das características do grupo cabe às equipas garantir o bem-estar e implicações positivas no mesmo. A relação que a equipa pedagógica com a criança deve ser intencionalmente pensada e adaptada às situações. Neste sentido e segundo as OCEPE as dinâmicas de interação devem promover:

- Respeito por cada criança e sentimento de pertença ao grupo, desenvolvendo assim a autoestima, consciência de si e sentimento de pertença;
- Trabalho cooperado, aprendendo assim a trabalhar em grupo havendo contributos de todas as partes;
- Entendimento da perspetiva do outro, o que permite compreender diferentes pontos de vista;
- Regulação da vida em grupo, tomando desta forma consciência dos seus direitos e deveres;
- Participação no planeamento e avaliação, o que permite ao grupo participar no processo de aprendizagem.

Organização do espaço

A forma como a equipa organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como a equipa concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem. As OCEPE salientam que o(s) espaços(s) pode(m) ter muitas formas e muitas configurações; porém, é fundamental que a sua organização permita múltiplas interações, isto é, que possibilite às crianças oportunidade de brincarem sozinhas, em pares, em pequeno e em grande grupo. Assim, quando se oferece às crianças um ambiente seguro, de partilha e de diálogo, que acolhe e integra a voz de cada criança e de todas as crianças, quando cria espaços de intervenção para todos e para cada um, interligando o singular e o plural, o individual e o social, está-se efetivamente a colaborar na criação de um ambiente inclusivo, democrático e participativo. Neste sentido, a reflexão sobre a funcionalidade e adequação dos espaços deve permitir que a sua organização vá sendo modificada

de acordo com as necessidades e evolução do grupo. A escolha dos materiais deve permitir a progressão do desenvolvimento das crianças. A utilização de material reutilizável, bem como material natural e não estruturado, proporcionam inúmeras aprendizagens, incentivam a criatividade contribuem ainda para a sensibilização de uma consciência ecológica. Outro aspeto a ter em conta é a utilização do espaço das paredes. As mesmas são um veículo de comunicação, o que é exposto comunica e representa os processos desenvolvidos, quer para as crianças quer para os adultos. Desta forma, este processo deve ser partilhado com as crianças.

Além do referido anteriormente, no CASA, verifica-se igualmente a organização do espaço da sala, em áreas de atividades diversas, que devem ser cuidadosamente planificadas, de modo a garantir que várias crianças possam desenvolver trabalho colaborativo ou possam brincar em cada área ao mesmo tempo e acima de tudo responder aos interesses do grupo e serem definidas com o mesmo. A organização das áreas deve apresentar uma configuração lógica, isto é, as áreas mais calmas devem ficar mais afastadas das áreas mais ruidosas, assim como devem estar claramente definidas e separadas, de modo a permitir a visibilidade, a comunicabilidade e a continuidade entre jogos e brincadeiras. A localização das áreas deve igualmente facilitar o acesso das crianças e permitir a movimentação entre elas. As áreas da sala não podem ser confundidas com as áreas curriculares, pelo que a sua designação deverá ser distinta. Por exemplo, observa-se, muitas vezes, a designação de “área da matemática” ou de “área do conhecimento do mundo”, para se referirem às áreas que compõem o(s) espaço(s) pedagógico(s) da sala. As aprendizagens no âmbito do “domínio da matemática” ou da “área do conhecimento do mundo” podem ocorrer em diversas áreas do espaço da sala, como, por exemplo, na “área do faz de conta” ou na “área das construções”.

Organização do tempo

Este deve ser flexível embora com momentos que se repetem, as chamadas rotinas. Rotinas estas que são intencionalmente planeadas pelos intervenientes o que permite às crianças prever e antecipar os vários momentos do dia, dando-lhes desta forma segurança, tranquilidade e estrutura. Ainda em relação à organização do tempo, este deve permitir oportunidades de aprendizagens diversificadas, respeitando o ritmo das crianças. Estes momentos têm uma intencionalidade pedagógica e podem ser tanto ao nível de atividades, em que o educador se junta com o grande/pequeno grupo ou com uma só criança (tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora

do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio), como podem ser as

As rotinas pressupõem	Organização do espaço	Organização do ambiente
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem numa perspectiva relacional: construção do conhecimento; • Uma imagem de criança ativa, protagonista e autónoma; • Do Espaço / ambiente enquanto parceiros pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoreça simultaneamente os sistemas perceptivos, motores, comunicação, cognitivos e emocionais; • Estimule a inter-relação com outras crianças; • Ambiente que conte a história do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desafiador – um pouco além do que dominam; • Que ofereça experiências de explorações, aventuras; • Crie bem-estar, confiança, relacionamentos e aprendizagem; • Mobiliário e equipamento móvel; • Ambiente natural de fácil acesso e rico em elementos; • Utilizar paredes, teto e chão; • Construir cantos temáticos e esconderijos; • Dar oportunidade ao trabalho em pequenos grupos.

situações à qual se chamam rotinas (hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene).

O tempo educativo da sala deve ser então pensado como uma sucessão de acontecimentos ou momentos chave organizados sequencialmente, repetindo-se regularmente e mantendo-se constante e estável. Esta repetição é relativa apenas à estrutura e não ao seu conteúdo, pois a cada dia são desenvolvidas atividades diferentes num mesmo momento, assim como se têm conversas, explorações e interações distintas.

Nas OCEPE podemos ler que o *“tempo inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada ... permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro”*.

Em suma:

É fundamental que as crianças possuam uma rotina diária consistente e esta deve promover trocas afetivas, respeitando o ritmo individual e respondendo efetivamente às suas necessidades proporcionando experiências significativas, fazendo com que cada criança se sinta mais segura e confiante.

Em jeito de enquadramento geral:

A rotina diária das valências **Creche Familiar, Creche e Jardim-de-infância do C.A.S.A**

- Começa com a abertura da instituição às 07h45 e fecho às 18h00. O dia-a-dia é preconizado com diversas dinâmicas adaptadas às diferentes necessidades e interesses de cada grupo: acolhimento; lanche da manhã; atividades; higiene pessoal; almoço; higiene pessoal; relaxamento; lanche; higiene pessoal; atividades; saída.

Na **Creche Familiar** o horário de entrada das crianças é estabelecido com os pais tendo em conta o horário de trabalho destes e o horário de saída das crianças é instituído também com os pais, desde que a ama não trabalhe menos de 4 horas e mais de 11 horas por dia.

5.2. ATL

A rotina é dividida em dois momentos:

- Durante o período letivo a dinâmica começa a partir da hora de saída da escola, sendo iniciada com o lanche, seguindo-se as atividades direcionadas ou livres e o momento de saída aquando da chegada dos pais/encarregados de educação.

- No período não letivo, o ATL realiza a rotina geral da instituição.

No espaço C.A.S.A, as práticas pedagógicas, dentro e fora da sala são uma constante e fazem parte da rotina diária de todas as valências.

Este é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e oportunidades. Devem ter exatamente a mesma atenção e projeção dos espaços interiores. Segundo as OCEPE (pág. 27) *“é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre”*.

O CASA tem ao dispor da sua comunidade educativa a sala Snoezelen, a casa da árvore, a cozinha de lama, as caixas de areia, a parede musical, a parede de escalada, quadros em lousa, campo de futebol, além de todo o espaço verde que permite toda uma exploração livre.

O C.A.S.A criou contextos que desafiam as crianças a serem criadoras, inventoras, investigadoras. Brincar ao ar livre é extremamente benéfico para o desenvolvimento das crianças, não só pelas inúmeras brincadeiras que se podem realizar com todo espaço exterior disponível, mas também porque ajuda a criança a desenvolver o seu sistema imunitário, potenciando a saúde.

Uma vez mais aqui, as equipas atentamente, não esquecem que o espaço e os materiais organizados convocam, provocam e traduzem a intenção pedagógica de toda a Instituição. Assumimos sem dúvida um papel de educadores investigadores, onde observamos e documentamos pedagogicamente todas estas práticas.

5.3. CDIJ

O CDIJ, sendo uma valência atípica pelas diversas características que a definem, mantém uma rotina adequada às exigências do público-alvo. Importa referir que o CDIJ se agilize de acordo com as situações que surgem e que poderão não estar contempladas na rotina/horário semanal.

No dia a dia, a abertura do CDIJ ocorre às 09h00 com fecho às 17h00. No entanto, é de salientar que estes horários sofrem diversas alterações tendo em conta as atividades de exterior que, muitas vezes, dependem de fatores externos ao CDIJ. Por exemplo, no caso de atividades como acantonamentos ou passeios e verão, os horários são adaptados à exigência da atividade sendo, por isso, realizada uma jornada de trabalho contínua.

Durante a semana, de segunda a quinta-feira, exceto nas interrupções letivas, são várias as atividades que decorrem neste espaço. As manhãs são preenchidas com as sessões dinamizadas pelo CDIJ, em contexto de parceria com a ESRG (sessões de CPS, OEV e AV). Estas sessões são, por norma, aplicadas na escola, podendo, pontualmente, ser realizadas no espaço CDIJ. Ainda e durante o período da manhã, os técnicos têm um período de tempo dedicado à área de trabalho específica. Durante a área de trabalho, os técnicos desenvolvem trabalho sobre mediação, planificações de sessões, avaliações, registos vários, entre outras tarefas, tais como a realização de visitas domiciliárias. Durante o período da tarde, os Jovens são acolhidos, nas diversas oficinas

pedagógicas, entre as 14h30 e as 16h45, nos períodos letivos, porque, nos períodos de interrupção letiva, os Jovens frequentam o CDIJ, das 9h00 às 16h45, todos os dias da semana, de segunda a sexta.

Desta forma, o nosso espaço contempla diversas oficinas (estruturados pedagogicamente) e ateliers (espaços/estruturas físicos), tais como a Oficina Pedagógica da Costura, do Restauro e Lacagem, da Saúde, dos 5 Sentidos, do TransformAR-TE, do ExercitAR-TE, de TIC, da Música e da Culinária. Para além destas oficinas, os Jovens usufruem de dois espaços distintos de convívio, equipados por diversos jogos de tabuleiro, duas televisões e duas Playstation. Durante a tarde, também, é dada a oportunidade aos Jovens de desfrutarem do espaço exterior do CDIJ. De destacar que, quando estamos mais próximos do Torneio de Futebol de Rua, os Jovens realizam treinos de futebol de rua, durante a tarde.

A meio da tarde, é feito um lanche e oferecido aos Jovens, com o objetivo de assegurar que os mesmos possam ter direito a, pelo menos, uma refeição durante o dia. Estes lanches são feitos pelos próprios Jovens sob orientação e supervisão dos técnicos. De referir que alguns Jovens almoçam, no nosso espaço (maioritariamente nos períodos letivos), sendo que o CDIJ oferece todas as condições necessárias para o efeito. De igual modo, há que referir que, às sexta-feira, durante o período da tarde, são realizadas as reuniões de equipa, de casos e de parceria (quinzenalmente/intercalado).

Durante as interrupções letivas, o CDIJ abre as portas aos Jovens, durante todo o dia. A rotina diária acaba por ser um pouco alterada, tendo em conta as saídas contempladas. No entanto, mantém-se a receção aos Jovens, no período da manhã. São realizadas atividades, nos ateliers, que contemplam a dinâmica e conteúdo pedagógico das oficinas pedagógicas, descritas acima, bem como atividades de exterior (algumas saídas com viatura).

No verão, as atividades são concretizadas, na sua maioria, no exterior do espaço, como forma de captação de Jovens. Por outro lado, é uma forma de dar a oportunidade dos mesmos conhecerem os vários locais de referência da nossa ilha, proporcionando experiências, por vezes, só possíveis pela valência. Relativamente às atividades desenvolvidas com os Jovens, importa mencionar que

existem algumas entidades/empresas que acabam por ser parceiras, pois todos os anos ora oferecem os seus serviços, ora efetuam descontos, consideráveis, nos valores totais.

Em suma, será importante reforçar que, semanalmente, é realizada e apresentada uma planificação semanal para a equipa, considerando as dinâmicas previstas para o CDIJ, naquela semana em causa, onde estão contempladas as áreas de formação (parceria com a ESRG), área de trabalho para a equipa técnica e os ateliês e/ou oficinas pedagógicas, a desenvolver com os Jovens naquela semana.

6. CONTINUIDADE EDUCATIVA E TRANSIÇÕES

Sendo o CASA uma Instituição com cinco valências e onde existem transições naturais entre salas, valências, instituições externas, cabe a cada um dos profissionais garantir a continuidade educativa, bem como transições tranquilas e harmoniosas.

Segundo as OCEPE (pág., 97) *“as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes”*.

Importa aqui definir dois tipos de transições, transições horizontais, são as que fazem parte do nosso quotidiano, no caso das crianças a transição do ambiente familiar para o contexto de organização educativo, e as transições verticais, que são estipuladas e marcadas de acordo com a idade das crianças, e implicam normalmente uma nova etapa e em muitos casos para um novo estabelecimento de educação.

Independentemente da génese da transição (do ambiente familiar para a Creche, CF e/ ou para o jardim de infância e deste para o 1.º ciclo) é importante que esta seja feita de forma gradual e segura, isto porque, a forma como estas transições são geridas pelos profissionais vai, em alguns casos, definir, a atitude das crianças perante futuras transições. Contudo e segundo as OCEPE (pág. 97) *“apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e*

estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte. Por exemplo, no caso da educação de infância, não se trata de adotar na creche, com as crianças mais velhas, práticas mais adequadas ao jardim de infância (tais como, tempos longos em grande grupo), nem de começar a fazer no jardim de infância atividades consideradas como características do 1.º ciclo. Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte”.

Desta forma e com o objetivo de sermos facilitadores destas transições o CASA privilegia:

- Ambientes educativos que se adaptam às necessidades das crianças;
- Relação de parceria com as famílias;
- Contacto com outros educadores que intervieram na educação das crianças;
- Planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa da sala;

No caso de transição do CASA para outros estabelecimentos:

- Articulação entre docentes;
- Comunicar os processos desenvolvidos e os progressos de aprendizagem da criança;
- Comunicar com as crianças sobre estas transições;
- Familiarizar a criança com o novo local;

7. AVALIAÇÃO

A avaliação do PC constitui um contributo importante para o processo de autorregulação das práticas educativas. Esta avaliação pretende ser um processo de regulação que conduza à melhoria de qualidade dos serviços prestados pela instituição.

A qualidade da execução do PC é avaliada, regularmente, através da observação direta dos resultados da ação preconizada.

8. DIVULGAÇÃO

A estratégia de divulgação é essencial para apresentar, promover e dar a conhecer o PC a toda a comunidade educativa, bem como aos pais/mães/encarregados de educação e colaboradores. É fundamental que a comunicação e divulgação estabeleçam meios para a promoção da Instituição, dando visibilidade ao PE.

Desta forma, a divulgação é realizada através de mecanismos externos (meios de comunicação) e através dos seguintes mecanismos internos de comunicação:

- Site;
- Facebook;
- Revista;
- Correio eletrónico;
- Painéis de informação