

Licenciatura em Educação Básica
Pedagogia da Infância

Docente / Maria Cristina Parente

Carla Patrícia Queirós Miranda / A34776

O Modelo Curricular High-Scope

“Inspiring Educators to Inspire Children”



Instituto de Educação
Universidade do Minho
2010/2011

índice

Introdução	3
O modelo curricular High-Scope -	
História Evolutiva.....	4
Os princípios básicos do Modelo High-Scope.....	6
A Rotina Diária.....	10
Conclusão.....	14
Bibliografia.....	15

*O presente trabalho foi elaborado segundo as normas do novo Acordo Ortográfico.

Introdução

Investigações realizadas por vários teóricos parecem indicar que a utilização de um modelo curricular de qualidade como base das práticas educativas traz significativas melhorias no atendimento às crianças que frequentam os estabelecimentos de educação de infância.

Formosinho (2007, p.11) refere que «os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. A adopção de um modelo curricular pelos educadores de infância é, segundo a investigação no campo, um factor de qualidade da sua prática». De facto, o modelo adotado pelo educador, revelador da sua filosofia educacional, constituirá a bússola que norteará o desenvolvimento da criança, pelo que, a sua escolha deverá ser um acaso.

Os quatro modelos curriculares para a educação de infância mais divulgados em Portugal são: o modelo dos *Jardins-Escola João de Deus*, o *Projeto de Reggio Emilia*, o modelo curricular do *Movimento da Escola Moderna Portuguesa* (MEM) e o modelo curricular *High-Scope*.

Este trabalho debruçar-se-á sobre o modelo curricular High-Scope, os seus princípios básicos, os seus objetivos e como surgiu aquele é, hoje, um modelo curricular utilizado em diversos contextos de educação de infância. Aprofundarei, depois, com mais pormenor, os componentes relacionados com a rotina diária e da sua importância no contexto da educação de infância.

O modelo curricular High-Scope

História Evolutiva

O modelo curricular High-Scope, apesar de nos nossos dias ser implementado para todo o tipo de crianças em idade pré-escolar, surgiu, inicialmente para dar resposta às crianças em risco dos bairros pobres de Ypsilanti, Michigan, nos Estados Unidos. Os elevados níveis de insucesso escolar verificados nos jovens provenientes desse bairro, levaram David Weikart, psicólogo, a iniciar, em 1962, o programa de educação compensatória, *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, com crianças em idade pré-escolar. Este programa tinha como objetivo intervir o mais precocemente possível, de forma a prevenir os efeitos negativos que a pobreza e as dificuldades de aprendizagem tinham no desenvolvimento futuro de crianças e jovens.

Surgido no contexto do Movimento de Educação Compensatória dos anos 60, cuja bandeira era a igualdade de oportunidades educacionais, assiste-se, ainda neste período, à ideia do desenvolvimento intelectual como a “mera aprendizagem de capacidades específicas através da repetição e memorização”. (Formosinho, 2007, p. 56).

Ora, contrariamente à orientação dos Jardins de Infância da altura, que privilegiavam o desenvolvimento da área sócio-emocional, Weikart defendia um programa que se centrasse no desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, com a colaboração de especialistas da área, procedeu à elaboração de um Currículo de Orientação Cognitivista, que mais tarde viria a ser designado de Modelo Curricular High-Scope. A partir dos trabalhos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da criança, a equipa formada por professores e investigadores, adotou, como base do currículo, uma perspetiva de

aprendizagem pela ação que obedecia a três critérios considerados essenciais para a elaboração de um currículo pré-escolar eficaz:

- (1) O processo de desenvolvimento do currículo deveria ser guiado por uma teoria coerente relativa ao ensino e à aprendizagem;*
- (2) A teoria e a prática curriculares deveriam apoiar a capacidade de cada criança para desenvolver potencialidades e competências individuais através da criação contínua de oportunidades que lhes possibilitassem envolver-se em aprendizagens através da acção^[sic];*
- (3) Professores, investigadores e administradores deveriam trabalhar cooperativamente em todos os aspectos^[sic] do desenvolvimento curricular, por forma a assegurar que a teoria e a prática fossem consideradas com o mesmo relevo. (Hohmann & Weikart, 2007, p. 3).*

O trabalho cooperativo entre investigadores e professores desenrolou-se em diferentes fases, ao longo das quais se aprimorou e desenvolveu uma estrutura curricular centrada na criança. Estas fases desenvolveram-se, então, no sentido (Formosinho, 2007, p. 58):

- da organização da atividade educacional em torno das experiências-chave;
- da reconceptualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança;
- do envolvimento parental; do desenvolvimento intelectual da criança através da aprendizagem ativa;

- do desenvolvimento de uma rotina diária de planejar-fazer-rever;
- da criação de experiências-chave;
- da refinação de instrumentos de avaliação que permitam ao educador observar a criança e orientar as atividades de acordo com os seus interesses e motivações.

Os princípios básicos do Modelo High-Scope

O High-Scope é um modelo interacionista-construtivista que considera a criança como motor da aprendizagem. O conhecimento não vem de fora; a criança constrói o seu próprio conhecimento através das interações que vai estabelecendo com os adultos, com as outras crianças e com diferentes ideias. Diz Hohmann, Banet e Weikart, citando Piaget (1987):

O conhecimento (...) na sua origem não nasce nem dos objectos_[sic], nem do sujeito, mas das interacções_[sic] – a princípio inextricáveis – entre o sujeito e esses objectos.

Assim, num contexto de aprendizagem ativa, as crianças devem ter um espaço equipado e adequado à experimentação, que lhe ofereça todas as oportunidades para a aquisição de aprendizagens.

As aprendizagens assim realizadas resultam da própria iniciativa da criança, respeitando o seu tempo e os seus ritmos de desenvolvimento.

Qual é, então, o papel do adulto no processo de aprendizagem?

O adulto deve ser aquele que ajuda a criança a desenvolver os conhecimentos, mas também o seu sentido de autonomia, apoiando-se na organização do espaço e dos materiais. A criança deve sentir-se integrada no seu meio e ser capaz de interagir com ele sem precisar da ajuda constante do adulto; não obstante, deve sentir-se apoiada por ele.

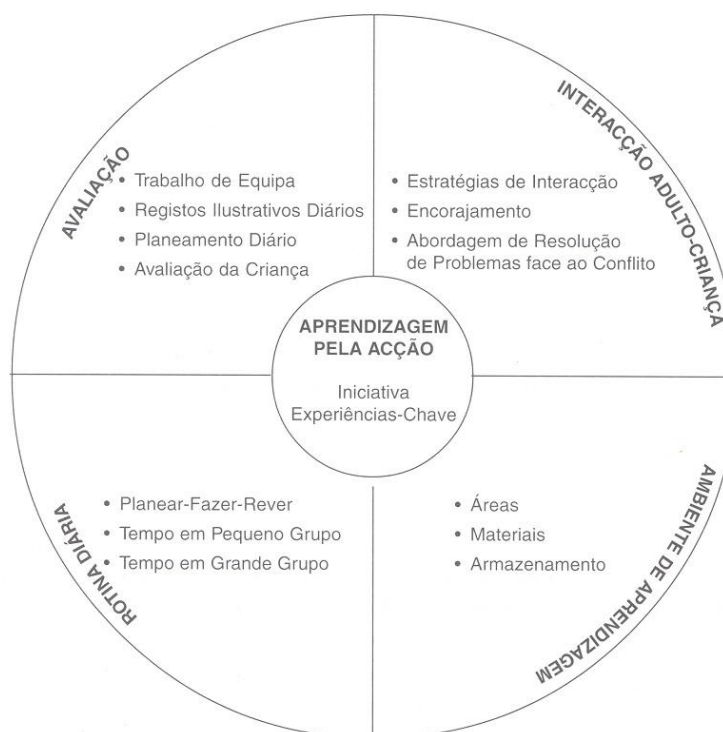
As crianças aprendem mais, quando encorajadas a seguir os seus próprios interesses, a partilhar as suas experiências com os outros, a interagirem:

Uma criança pequena aprende o que é um objecto explorando-o, segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, metendo por baixo dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o e tomando-lhe o gosto, ouvindo-o. (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p.178).

Cabe, portanto, ao adulto assegurar todos meios necessários para que esta exploração do mundo aconteça: abundância de materiais apropriados a cada idade e capazes de despertar curiosidade, fácil acesso aos materiais, respeito pelo ritmo de cada criança e apoio na sua interação como os materiais.

Neste contexto, para proporcionar à criança oportunidades de realizar aprendizagens ativas, o adulto deve levar em consideração determinados princípios orientadores referentes à: **1.** organização do espaço; **2.** implementação de uma rotina diária; **3.** ao estilo de interação adulto/criança; **4.** observação/avaliação de casa criança; **5.** planificação de atividades.

Assim, a “Roda da Aprendizagem” Pré-escolar High-Scope, surgida nos anos 90, reúne os **cinco princípios curriculares** da abordagem High-Scope da seguinte forma:



Esta aprendizagem ativa depende, então da interação destes cinco princípios que, devidamente imiscuídos nas práticas educativas diárias, fazem apelo à iniciativa da criança e orienta-a com vista à vivência das experiências-chave mais pertinentes e relacionadas às suas necessidades e interesses. Assim:

- **interações positivas adulto-criança**, encorajadas pelas estratégias que os adultos põem em prática - partilhar o controlo com as crianças, centra-se nas suas riquezas e talentos, estabelecer verdadeiras relações com elas, apoiar as suas brincadeiras e adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social;

- **ambiente de aprendizagem adequado**, agradável e estimulante para a criança. Assim, ao preparar um espaço, o adulto deve ter em conta os materiais, que devem ser polivalentes, permitindo a manipulação com todos os sentidos, adequados ao desenvolvimento, interesses e cultura das crianças, de forma a fomentar a aprendizagem ativa e a exploração. Para isso deve-se permitir-se à criança a escolha do que fazer com esses materiais. Para que a aprendizagem ativa se dê, é necessário o apoio do adulto em todo este processo;

- de uma **avaliação diária** da criança, tendo por base o trabalho cooperativo de todos os membros da equipa educativa.

O modelo High-Scope possui um instrumento de observação e avaliação do nível de desempenho de um projeto: o P.I.P. – *Program Implementation Profile* – organizado em quatro capítulos: 1) o ambiente físico; 2) a rotina diária; 3) a interação adulto/criança; 4) a interação adulto/adulto. (Oliveira-Formosinho, 2007).

Possui, ainda, outro instrumento de observação e avaliação: o C.O.R. – *Child Observation Record* – que permite ao educador «registos de comportamentos que são iniciados pelas crianças durante as suas atividades do dia a dia». (Parente, 1996, p. 26). O C.O.R. é composto de seis categorias: *iniciativa, relações sociais, representação criativa, linguagem e competências de leitura, música e movimento, lógica e matemática*.

A Rotina Diária

A rotina diária surge no Modelo High-Scope, como uma sequência invariável de tempos que se reveste de características e objetivos educacionais muito próprios. Os momentos da rotina diária deste modelo são: o *acolhimento*, o *planeamento*, o *trabalho*, o *tempo de arrumar*, a *revisão*, o *lanche*, o *trabalho de pequenos grupos*, o *recreio ao ar livre*, o *trabalho em círculo* e os *tempos de transição*.

Uma rotina diária consistente permite às crianças, não só a antecipação dos acontecimentos, libertando-as da angústia do que vem a seguir, como também permite uma distribuição equilibrada entre momentos de trabalho e jogo - livre ou orientado segundo os interesses e necessidades de cada criança. Procura desenvolver na criança a iniciativa, ao permitir que estabeleça as suas metas (planeamento), execute esses planos (tempo de trabalho) e reflita sobre as ações que desenvolveu (tempo de revisão). A rotina diária estabelece uma sequência de **planear-rever-fazer**, permitindo diferentes tipos de interações (grande grupo, pequeno grupo, adulto/criança, criança/adulto) em diferentes espaços (dentro da sala, ao ar livre, áreas de trabalho...). O *acolhimento* pode ser aproveitado para a partilha de experiências, promovendo, desta forma, o respeito por cada um. Os objetivos da rotina diária passam pela promoção da iniciativa e da autonomia, pela criação de um sentimento de segurança, por desenvolver o auto-controlo e a auto-estima, permitir a resolução de problemas e conflitos. A rotina diária deve apoiar a aprendizagem ativa, criando oportunidades para crianças

e adultos construirão o *sentido de comunidade* (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8).

Como se desenvolvem estes momentos?

Vejamos como eles se processam no dia-a-dia de um Jardim de Infância (*in* <http://www.eb1-portela-cabras.rcts.pt>)

Tempo de Acolhimento: é o período de boas-vindas. Canta-se os bons-dias, conta-se novidades e mostra-se algumas surpresas. Geralmente as crianças estão sentadas em roda.

Tempo de Planeamento: cada criança decide o que vai fazer e partilha estas ideias com um adulto, que compreende o processo de planeamento. O adulto observa e ouve, pede elaborações e clarificações e frequentemente regista o plano da criança. Cada criança faz um plano para um dia, plano esse que aplicará durante o período de trabalho. Este momento da rotina diária leva-as a aceitar a responsabilidade das consequências das suas próprias escolhas e decisões. As crianças estão divididas em pequenos grupos. Em cada grupo existe um adulto. São utilizadas várias estratégias, por exemplo, cartões, fotografias, fantoches, microfones, etc.

Tempo de Trabalho: as crianças vão para as áreas que escolheram e começam a fazer os planos com os materiais apropriados, e continuam essa actividade até terem completado os seus planos ou até os modificarem. Enquanto as crianças trabalham, os adultos prestam-lhes uma atenção cuidada e movimentam-se à vontade por

entre elas, observando e ajudando-as quando necessário. Após cerca de 45-55 minutos as crianças arrumam e limpam guardando os seus projectos inacabados e colocando-os materiais nos seus lugares.

Tempo de Lanche: momento em que as crianças divididas em pequenos grupos comem um pequeno lanche.

Tempo de Recreio: este período do dia é destinado à brincadeira física, vigorosa e barulhenta. Os adultos acompanham as crianças nas brincadeiras activas, conversam com elas e apoiam-nas. O tempo de recreio permite às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras.

Tempo de Círculo (grande grupo): este tempo constrói nas crianças, um sentido de comunidade. Organizam-se actividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatizações de histórias e de acontecimentos. Ainda que sejam os adultos a iniciar muitas das actividades em grande grupo, as crianças também oferecem novas ideias. O espaço exterior também pode ser utilizado para a realização de jogos.

Tempo de Pequenos Grupos: é destinado à experimentação de materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa actividade que os adultos escolheram com um objectivo particular. As crianças formam pequenos grupos e com o adulto e reúnem-se em vários locais - no chão, no exterior e em volta das mesas. Cada criança é livre para trabalhar com o material da forma que pretender. Os adultos

encorajam as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões, sobre como utilizar os materiais e a descrever nas próprias palavras aquilo que estão a fazer.

Como se pode observar através deste exemplo, a rotina diária oferece uma estrutura que, apesar de sequencial, é flexível, estimulando a capacidade de iniciativa de cada criança através das múltiplas tarefas que vão sendo propostas quer por educadores, quer por crianças.

Conclusão

O modelo cognitivista High Scope, de forte inspiração Piagetiana, parte das características individuais de cada criança para a planificação de atividades potenciadoras do seu desenvolvimento integral e harmonioso (crescimento intelectual, emocional, social e físico). As atividades devem permitir vivenciar experiências-chave e realizar aprendizagens ativas.

Esta abordagem traz uma nova visão: a heterogeneidade num grupo de crianças é encarada como fomentadora da construção de uma escola inclusiva.

As nossas escolas e Jardins de Infância estão inseridas em contextos de grande diversidade económica, física, social, cultural, étnica, racial, de género, pelo que a utilização deste modelo se revela adequada em diversas realidades educativas, revelando impacto na vida das crianças, a longo prazo.

No modelo curricular High-Scope, também merece referência a importância da colaboração entre os diferentes agentes educativos, pois o processo de ensino-aprendizagem, segundo esta abordagem, só é possível devido aos esforços de uma equipa unida pelo mesmo objetivo: promover o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, através da aprendizagem pela ação, num ambiente físico securizante e estruturado, que apela à iniciativa pessoal e proporciona a vivência de experiências-chave. Estas experiências, essenciais à construção do conhecimento intelectual, emocional, social e físico, apoiam-se em interações positivas entre os adultos e as crianças ao longo de todos os momentos de uma rotina diária consistente, planeada em função de uma aprendizagem ativa.

Bibliografia

Parente, C. (1996). *Um Estudo sobre a realização do Child Observation Record: Um instrumento de avaliação para a educação de infância.* Unpublished trabalho de síntese apresentado no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e de Capacidade Científica no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga

Hohmam, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1987). *A criança em acção.* trad. Rosa Maria de Macedo e Rui Santana Brito. 2a ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* . trad. Helena Águeda Marujo, Luís Miguel Neto. 4a ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian

Oliveira-Formosinho, J. Org. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*, Colecção Infância. 2ª edição revista. Porto Editora.

Web

<http://www.eb1-portela-cabras.rcts.pt/jornal/abril2003/pdf/pagina34.pdf>