

CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA TRNC, NOVA ZELÂNDIA E SEYCHELLES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA RTNC, NUEVA ZELANDA Y SEYCHELLES: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

PRESCHOOL EDUCATION CURRÍCULA IN THE TRNC, NEW ZEALAND, AND SEYCHELLES: A COMPARATIVE ANALYSIS



Dervişe AMCA TOKLU¹
e-mail: dervise.amca@neu.edu.tr



Ayşe ÇELEBİ²
e-mail: 20244893@std.neu.edu.tr



Enise KÜÇÜK³
e-mail: 20244432@std.neu.edu.tr

Como referenciar este artigo:

Amca Toklu, D., Çelebi, A., & Küçük, E. (2026). Currículos de educação pré-escolar na TRNC, Nova Zelândia e Seychelles: uma análise comparativa. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30(esp1), e026013. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30iesp1.20897>



| Submetido em: 06/01/2026
| Revisões requeridas em: 12/02/2026
| Aprovado em: 16/02/2026
| Publicado em: 30/03/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Executivo Adjunto Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Professor Associado, Departamento de Educação Pré-Escolar, Faculdade de Educação Atatürk, Universidade do Oriente Próximo, Boulevard Oriente Próximo, Nicósia, Chipre.

² Estudante, Departamento de Educação Pré-Escolar, Faculdade de Educação Atatürk, Universidade do Oriente Próximo, Boulevard Oriente Próximo, Nicósia, Chipre.

³ Estudante, Departamento de Educação Pré-Escolar, Faculdade de Educação Atatürk, Universidade do Oriente Próximo, Boulevard Oriente Próximo, Nicósia, Chipre.

RESUMO: O estudo visa comparar e contrastar os currículos da educação pré-escolar na República Turca do Norte de Chipre (RTNC), na Nova Zelândia e nas Seychelles, com foco na estrutura curricular, filosofias pedagógicas, estratégias de ensino, práticas de avaliação, envolvimento da família e da comunidade e qualificação dos professores em relação ao desenvolvimento das competências sociais e interpessoais das crianças. Foi utilizada uma abordagem qualitativa de análise documental, envolvendo uma revisão sistemática de documentos curriculares oficiais, regulamentos legislativos e relatórios publicados por organizações internacionais. Os resultados mostram que os três países adotam abordagens centradas na criança e baseadas no brincar, que apoiam o desenvolvimento holístico infantil; no entanto, as formas como essas abordagens são concebidas e implementadas diferem de acordo com as prioridades nacionais, culturais e educacionais. De modo geral, os resultados sugerem que a educação pré-escolar na RTNC poderia ser fortalecida com base em práticas internacionalmente reconhecidas observadas na Nova Zelândia e nas Seychelles, particularmente aquelas que enfatizam a pedagogia centrada no relacionamento, parcerias sólidas com as famílias e ambientes de aprendizagem social inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise comparativa de currículos. Educação infantil. *Te Whāriki*. Política educacional.

RESUMEN: El estudio tiene como objetivo comparar y contrastar los currículos de educación preescolar en la República Turca del Norte de Chipre (RTNC), Nueva Zelanda y Seychelles, centrándose en la estructura curricular, las filosofías pedagógicas, las estrategias de enseñanza, las prácticas de evaluación, la participación de la familia y la comunidad y las cualificaciones docentes en relación con el desarrollo de las competencias sociales e interpersonales de los niños. Se empleó un enfoque cualitativo de análisis documental, que implicó una revisión sistemática de documentos curriculares oficiales, regulaciones legislativas e informes publicados por organizaciones internacionales. Los resultados muestran que los tres países adoptan enfoques centrados en el niño y basados en el juego que apoyan el desarrollo integral de los niños; sin embargo, las formas en que estos enfoques se conceptualizan e implementan difieren según prioridades nacionales, culturales y educativas. En general, los hallazgos sugieren que la educación preescolar en la RTNC podría fortalecerse mediante la incorporación de prácticas reconocidas internacionalmente, observadas en Nueva Zelanda y Seychelles, en particular aquellas que enfatizan pedagogías centradas en las relaciones, sólidas alianzas con las familias y entornos inclusivos de aprendizaje social.

PALABRAS CLAVE: Análisis curricular comparativo. Educación infantil. *Te Whāriki*. Política educativa.

ABSTRACT: The study aims to compare and contrast the preschool education curricula in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), New Zealand, and Seychelles focusing on the curriculum structure, pedagogical philosophies, instructional strategies, assessment practices, family and community involvement, and teacher qualifications in relation to the development of children's social and interpersonal competencies. A qualitative document analysis approach was employed, involving a systematic review of official curriculum documents, legislative regulations, and reports published by international organizations. The findings show that all three countries adopt child-centered and play-based approaches that support children's holistic development; however, the ways in which these approaches are conceptualized and implemented differ according to national, cultural, and educational priorities. Overall, the findings suggest that preschool education in the TRNC could be strengthened by drawing on

internationally recognized practices observed in New Zealand and Seychelles, particularly those that emphasize relationship-centered pedagogy, strong family partnerships, and inclusive social learning environments.

KEYWORDS: *Comparative curriculum analysis. Early childhood education. Te Whāriki;. Educational policy.*

INTRODUÇÃO

A primeira infância representa uma das fases mais rápidas e formativas do desenvolvimento humano, durante a qual se estabelecem as bases das habilidades cognitivas, competências sociais, regulação emocional e habilidades físicas das crianças (Kılıç, 2023). As experiências vividas nesse período são cruciais não apenas para a aprendizagem imediata, mas também para moldar o desempenho acadêmico posterior, a adaptação social e o bem-estar geral (Shonkoff & Phillips, 2000). Um conjunto robusto de evidências empíricas demonstra consistentemente que a educação de alta qualidade oferecida durante os anos pré-escolares proporciona benefícios duradouros, influenciando significativamente os resultados educacionais, sociais e econômicos ao longo da vida (OCDE, 2017).

A qualidade das experiências na primeira infância desempenha um papel decisivo na formação das trajetórias de desenvolvimento das crianças e na sua capacidade de lidar com ambientes sociais cada vez mais complexos ao longo da vida (Blair & Raver, 2015; Solang et al., 2024). Durante esses anos formativos, o desenvolvimento de habilidades de autorregulação — como controle emocional, foco atencional e regulação comportamental — apoia o envolvimento significativo em atividades de aprendizagem e facilita a adaptação bem-sucedida à escolarização formal (Halfon & Hochstein, 2002). Pesquisas indicam ainda que crianças que participam de programas de educação infantil tendem a desenvolver habilidades sociais mais fortes, demonstrar uma regulação emocional mais eficaz e apresentar níveis mais baixos de dificuldades comportamentais em comparação com seus pares que não tiveram essas experiências (Solang et al., 2024).

A educação pré-escolar, portanto, desempenha uma função de desenvolvimento mais ampla que vai muito além da aquisição de habilidades acadêmicas iniciais, como alfabetização e numeracia. Ao promover a competência interpessoal, a regulação emocional e o autocontrole, os programas de educação infantil apoiam as capacidades fundamentais necessárias para a aprendizagem ao longo da vida e a participação social ativa (Liu, 2025). A participação em programas de educação infantil tem sido consistentemente associada a um melhor desempenho acadêmico, maior nível de escolaridade e melhores oportunidades econômicas na vida adulta (Solang et al., 2024).

Extensas pesquisas documentaram a eficácia dos programas de Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI) na promoção do desenvolvimento infantil nas áreas cognitiva, social e emocional. Por exemplo, uma meta-análise em larga escala, que sintetizou evidências globais,

constatou que programas de ECPI de maior qualidade estão significativamente associados a ganhos em alfabetização e matemática, melhorias nas competências sociais e comportamentais e redução de dificuldades socioemocionais e comportamentais (Suchodoletz et al., 2023). Estudos de revisão destacam ainda que a ECPI proporciona benefícios particularmente expressivos para crianças de contextos desfavorecidos, ao apoiar a prontidão cognitiva e socioemocional para a escola e contribuir para uma maior equidade educacional nas etapas posteriores da escolaridade (Hahn & Barnett, 2022).

A eficácia sustentada dos programas de Educação Infantil está intimamente ligada a diversos indicadores de qualidade inter-relacionados, incluindo a qualificação dos professores, o planejamento e a implementação do currículo e o envolvimento significativo das famílias. Programas de alta qualidade são especialmente impactantes para crianças em situação de vulnerabilidade, pois ajudam a reduzir as lacunas de desenvolvimento e de desempenho, ao mesmo tempo que promovem a equidade social (Solang et al., 2024). Essas descobertas ressaltam o valor a longo prazo das intervenções precoces e a importância de proporcionar às crianças uma base sólida para o sucesso ao longo da vida (Liu, 2025).

Considerando esses benefícios substanciais e duradouros, as políticas educacionais devem priorizar o investimento contínuo na educação e no cuidado na primeira infância e enfatizar a melhoria contínua da qualidade (Solang et al., 2024). Garantir o acesso equitativo à educação infantil de alta qualidade é essencial não apenas para apoiar o desenvolvimento individual, mas também para promover o progresso social e econômico em geral (Liu, 2025).

A educação infantil de alta qualidade desempenha um papel particularmente importante no apoio ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças por meio da qualidade das experiências interpessoais e interativas em ambientes educacionais. As interações verbais e não verbais dos educadores com as crianças são fundamentais para o desenvolvimento da competência social, das habilidades linguísticas, do engajamento cognitivo e do sucesso acadêmico inicial (Baustad & Bjørnstad, 2020; García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016).

A interação interpessoal na primeira infância abrange a capacidade das crianças de formar relações recíprocas, cooperar com os colegas e participar de trocas emocionais significativas (Park et al., 2022). Essas competências se desenvolvem não apenas por meio de interações espontâneas entre pares, mas também por meio de ambientes de aprendizagem e estruturas curriculares intencionalmente planejadas que apoiam ativamente a participação social e a aprendizagem relacional. Internacionalmente, os sistemas de educação infantil adotam diversas filosofias pedagógicas, que variam de abordagens lúdicas e centradas na

criança a modelos mais estruturados que ensinam explicitamente habilidades sociais por meio de instrução guiada (Salaj & Masnjak, 2022; Loprinzi et al., 2015).

O grau de integração da interação interpessoal na educação infantil varia consideravelmente entre os contextos educacionais. Por exemplo, o currículo Te Whāriki da Nova Zelândia exemplifica uma abordagem altamente integrada, na qual os relacionamentos e a interação social são centrais em todas as áreas de aprendizagem, enquanto modelos mais estruturados e dirigidos pelo professor permanecem predominantes em outros contextos nacionais (Reese et al., 2023).

Os professores desempenham um papel central no fomento da interação interpessoal e da competência socioemocional por meio de escolhas pedagógicas intencionais e relações responsivas. Estratégias de ensino eficazes devem ser apropriadas ao desenvolvimento, culturalmente sensíveis e adaptadas às necessidades individuais das crianças (McLaughlin et al., 2017). Pesquisas indicam que professores com níveis mais elevados de qualificação profissional e competência pedagógica permitem que as crianças alcancem melhores resultados tanto no domínio acadêmico quanto no socioemocional (Astiwi et al., 2024).

As competências dos professores são particularmente influentes no apoio ao desenvolvimento interpessoal. Habilidades interpessoais como empatia, comunicação e sensibilidade relacional estão fortemente associadas ao crescimento socioemocional das crianças, enquanto as competências acadêmicas tendem a exercer maior influência nos resultados cognitivos e acadêmicos (Astiwi et al., 2024). Evidências meta-analíticas sugerem ainda que características estruturais isoladas — como o tamanho da turma ou a proporção entre funcionários e alunos — são preditores fracos de resultados de desenvolvimento quando examinadas isoladamente. Em contrapartida, indicadores de qualidade do processo, incluindo interações professor-aluno, sensibilidade em sala de aula e implementação pedagógica, demonstram associações positivas significativas com o desenvolvimento acadêmico, comportamental e social das crianças (Suchodoletz et al., 2023).

O apoio eficaz à interação interpessoal também se estende para além da sala de aula, incluindo parcerias sólidas entre pais e professores. Altos níveis de colaboração entre famílias e educadores estão associados a serviços de intervenção na primeira infância mais eficazes e maior satisfação dos pais com os programas educacionais (LaForett & Mendez, 2010). Além disso, as experiências de aprendizagem no ambiente doméstico contribuem ainda mais para o desenvolvimento socioemocional das crianças, ressaltando a importância do envolvimento da família nos processos de aprendizagem precoce (Li et al., 2023).

O ambiente de aprendizagem em casa representa o contexto de desenvolvimento mais precoce e influente da criança. Características estruturais da família, bem como crenças, atitudes e envolvimento dos pais, demonstraram exercer efeitos positivos significativos na competência socioemocional das crianças (Li et al., 2023). Além da primeira infância, relações de apoio com pais, professores e colegas continuam a moldar o envolvimento, o bem-estar e a adaptação das crianças à medida que transitam para as etapas posteriores da escolarização (Wang & Eccles, 2012).

Na República Turca do Norte de Chipre (RTNC), o Currículo da Educação Pré-escolar foi oficialmente publicado em 2016 pelo Ministério da Educação Nacional e Cultura, refletindo o crescente compromisso político do Estado com o desenvolvimento da educação infantil (Erbay et al., 2021). O currículo foi revisado em 2018, em consonância com uma estrutura informada pela teoria das inteligências múltiplas, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças de forma holística (Ministério da Educação Nacional da RTNC [MoNE], 2018).

O desenvolvimento do currículo pré-escolar da RTCN deve ser compreendido dentro do contexto mais amplo das políticas nacionais de educação e da evolução histórica do sistema educacional desde a fundação do país em 1983. A Lei Nacional de Educação, promulgada em 1986, fornece a base legal para todos os níveis de ensino, incluindo a educação pré-escolar (Kol & Tunçeli, 2022). Ao longo do tempo, os marcos educacionais na RTCN evoluíram em paralelo com as mudanças sociais e políticas e, embora influenciados pelas políticas educacionais da Turquia, foram adaptados para refletir as necessidades, estruturas e prioridades locais (Ufuk & Çağanağa, 2019).

Uma característica definidora do currículo de educação pré-escolar da RTNC é a sua ênfase em domínios-chave do desenvolvimento, como alfabetização inicial, matemática e consciência ambiental, que são identificados como componentes centrais da aprendizagem e do desenvolvimento na primeira infância (Erbay et al., 2021).

O currículo é direcionado principalmente a crianças de 4 a 6 anos, correspondendo ao período imediatamente anterior ao ensino fundamental obrigatório. A educação pré-escolar na RTNC é oferecida por instituições públicas e privadas sob a supervisão do Ministério da Educação Nacional. As pré-escolas públicas geralmente estão localizadas dentro das escolas de ensino fundamental ou funcionam como jardins de infância independentes, enquanto as instituições privadas oferecem serviços alternativos ou complementares, moldados pelas condições socioeconômicas e preferências dos pais (Erbay et al., 2021).

Nos últimos anos, a população pré-escolar na RTNC tornou-se cada vez mais multicultural, influenciada pela posição geopolítica da região e pela diversidade linguística. Essa mudança levou a uma crescente ênfase na educação bilíngue, particularmente envolvendo o turco e o inglês. O número de instituições que oferecem programas pré-escolares bilíngues tem aumentado constantemente, refletindo tanto a demanda dos pais quanto as orientações políticas voltadas para o fortalecimento das competências linguísticas precoces (Aksoy, 2024; Anshin, 2006; Bialystok, 2006).

Em contraste, o currículo Te Whāriki da Nova Zelândia representa um modelo de influência internacional na educação infantil, emergindo de um contexto nacional distinto e refletindo um forte compromisso com a educação bicultural. Implementado pela primeira vez em 1996, o Te Whāriki foi desenvolvido por meio de ampla consulta com educadores da primeira infância, famílias, comunidades e outras partes interessadas importantes, garantindo que múltiplas perspectivas fossem incorporadas à estrutura curricular (Lee et al., 2013).

Te Whāriki enfatiza a participação ativa das crianças na aprendizagem, ao mesmo tempo que promove a identidade cultural e um forte senso de pertencimento (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2017). O currículo caracteriza-se pela sua estrutura flexível e centrada na criança, integrando a aprendizagem baseada em brincadeiras, o envolvimento da família e práticas pedagógicas culturalmente responsivas (Blaiklock, 2010). Ao incorporar explicitamente os valores e perspectivas das comunidades Māori e do Pacífico, Te Whāriki promove a inclusão e a responsividade cultural na educação infantil.

Uma das características mais distintivas do Te Whāriki é sua abordagem de avaliação, particularmente o uso de Histórias de Aprendizagem. Esse método de avaliação baseado em narrativas documenta os interesses, pontos fortes e competências emergentes das crianças em contextos de aprendizagem significativos, permitindo que os educadores obtenham uma compreensão mais profunda do desenvolvimento individual e planejem práticas de ensino responsivas e baseadas no relacionamento (Blaiklock, 2010). Além disso, o Te Whāriki aborda explicitamente o desenvolvimento espiritual como uma dimensão do bem-estar infantil, conceituando a espiritualidade em termos de construção de significado, conexão, propósito e senso de pertencimento ao mundo (Bone et al., 2007).

De modo geral, o Te Whāriki exemplifica uma abordagem centrada no relacionamento para a educação infantil, na qual a interação interpessoal é posicionada não como um aspecto suplementar da aprendizagem, mas como um princípio fundamental. A estrutura é construída em torno de quatro princípios centrais — empoderamento, desenvolvimento holístico, parceria

com a família e a comunidade e relacionamentos — enquanto o eixo de aprendizagem “Pertencimento” prioriza explicitamente o senso de apego e a participação social das crianças dentro das comunidades de aprendizagem (Lee et al., 2013). Por meio de sua pedagogia relacional, o Te Whāriki visa criar ambientes de aprendizagem nos quais as crianças vivenciam relacionamentos seguros e responsivos que apoiam a exploração, a interação entre pares e a construção colaborativa de significado.

Dentro dessa abordagem, os professores atuam como facilitadores que respeitam a autonomia e as identidades culturais das crianças, modelam intencionalmente comportamentos sociais positivos e criam oportunidades significativas para a colaboração entre pares por meio de interações responsivas e recíprocas (Cooper & Hedges, 2014; Blair & Raver, 2015).

O Quadro Curricular Nacional para a Primeira Infância (NCFEC) nas Seychelles foi desenvolvido num contexto histórico e político multifacetado que integra influências globais e regionais. Fundamental para a formulação deste quadro é o reconhecimento da educação na primeira infância como um componente essencial do desenvolvimento humano sustentável, um compromisso alinhado com agendas políticas internacionais como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Wagner, 2010).

O NCFEC adota uma abordagem abrangente e flexível para a educação infantil de crianças de 0 a 8 anos, refletindo o desenvolvimento educacional pós-colonial das Seychelles e sua ênfase no multilinguismo, na preservação do patrimônio cultural e na forte integração comunitária em contextos pré-escolares (Mendez et al., 2003). Ao abordar explicitamente esse período de desenvolvimento, o quadro articula amplos objetivos educacionais que apoiam o desenvolvimento holístico, abrangendo não apenas a alfabetização e o letramento numérico iniciais, mas também a maturidade emocional, a competência social, a aquisição da linguagem e o desenvolvimento motor.

Essa orientação está alinhada com as perspectivas internacionais contemporâneas que defendem uma abordagem da *criança como um todo*, na qual a aprendizagem acadêmica é integrada ao desenvolvimento socioemocional e físico, em vez de ser priorizada isoladamente (Wagner, 2010). A educação infantil nas Seychelles é ministrada em crioulo, inglês e francês, reforçando ainda mais a diversidade cultural e promovendo um senso de pertencimento entre os jovens aprendizes (Governo das Seychelles, 2010; UNESCO IBE, 2017).

Um dos principais pontos fortes do NCFEC é o seu compromisso explícito com a inclusão. A estrutura aborda diretamente a participação de crianças de grupos marginalizados ou vulneráveis, incluindo crianças com deficiência e aquelas de origem economicamente

desfavorecida. Reconhece a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e alocação de recursos direcionada para garantir acesso equitativo, participação significativa e experiências de aprendizagem inclusivas para todas as crianças (Africa, 2016).

O desenvolvimento do NCFEC foi orientado por um processo participativo e consultivo, que desempenhou um papel crucial para garantir sua legitimidade, relevância contextual e aplicabilidade prática. A estrutura emergiu por meio da colaboração entre diversas partes interessadas, incluindo autoridades governamentais de educação, professores, cuidadores, líderes comunitários, formuladores de políticas e especialistas em educação. Esse engajamento multissetorial assegurou que o currículo refletisse tanto as prioridades nacionais quanto as realidades vividas nos contextos cultural, social e educacional das Seychelles (Moorosi & Bush, 2011).

Pedagogicamente, o NCFEC baseia-se numa filosofia centrada na criança, que coloca a participação ativa e a aprendizagem experiencial das crianças no cerne da prática educativa. O referencial enfatiza a aprendizagem baseada em brincadeiras, a exploração e a interação social como mecanismos primordiais pelos quais as crianças pequenas constroem conhecimento, desenvolvem autonomia e constroem competências interpessoais. Esta abordagem está em consonância com teorias educativas que enfatizam o papel de ambientes de aprendizagem responsivos e interativos no fomento da criatividade, das capacidades de resolução de problemas e das competências sociais de forma mais eficaz do que o ensino tradicional ou baseado na memorização (Moorosi & Bush, 2011).

O envolvimento da família e da comunidade constitui outro pilar fundamental do NCFEC. A estrutura incentiva ativamente os pais e cuidadores a se envolverem nos processos de aprendizagem das crianças, reconhecendo que o desenvolvimento inicial se estende para além dos ambientes educacionais formais. Práticas que apoiam o envolvimento dos pais no monitoramento e suporte ao progresso do desenvolvimento são fortemente promovidas. Pesquisas indicam que um ambiente de aprendizagem familiar acolhedor, combinado com o envolvimento contínuo da família, aprimora significativamente as trajetórias de desenvolvimento das crianças.

Além disso, a estrutura incentiva o uso de plataformas de aprendizagem digital para complementar as práticas educacionais presenciais e ampliar o acesso a recursos de aprendizagem. Redes de apoio baseadas na comunidade são enfatizadas como mecanismos para colaboração profissional, resolução compartilhada de problemas e aprimoramento contínuo da prática educacional (Choi, 2020; Alayande et al., 2022; Wagner, 2010; Beck, 2000).

Adotando uma perspectiva holística, o NCFEC integra a aprendizagem socioemocional (ASE) e o bem-estar psicossocial como dimensões essenciais da educação infantil. Essa integração reflete a compreensão de que o desenvolvimento cognitivo está intimamente interligado à regulação emocional, às habilidades interpessoais, à resiliência e à saúde mental. Além disso, o currículo alinha os objetivos de desenvolvimento social com metas educacionais nacionais mais amplas, enfatizando princípios de educação inclusiva que refletem as características demográficas e os valores culturais das Seychelles como nação insular. Os programas pré-escolares destacam explicitamente o papel da interação interpessoal no fortalecimento da coesão social e da participação comunitária, situando a interação entre pares em estruturas mais amplas que vinculam a formação da identidade nacional à compreensão multicultural (Khalfaoui et al., 2020; Africa, 2016).

Embora a RTNC, a Nova Zelândia e as Seychelles difiram significativamente em termos de localização geográfica, composição cultural e contexto econômico, compartilham um desafio comum: apoiar o desenvolvimento interpessoal das crianças em sistemas educacionais moldados por condições históricas, culturais e estruturais distintas (Mendez et al., 2002). Os resultados desta análise comparativa demonstram que, embora os três contextos reconheçam a importância da interação interpessoal, o grau em que ela está explicitamente incorporada aos currículos e às práticas pedagógicas varia consideravelmente.

Os ambientes educacionais na RTNC, Nova Zelândia e Seychelles diferem tanto em suas abordagens para facilitar a interação interpessoal quanto nos desafios que enfrentam. Nesse sentido, modelos inovadores, como o modelo híbrido de aprendizagem digital da empatia proposto por Wu et al. (2020), oferecem direções promissoras, particularmente para contextos como o da RTNC e o das Seychelles. Esses modelos utilizam ferramentas digitais culturalmente responsivas para promover a empatia e a compreensão social, podendo ajudar a compensar as limitadas oportunidades de interação presencial em contextos com recursos escassos, além de aproveitar o crescente papel da digitalização na educação.

Em contrapartida, a Nova Zelândia continua a enfrentar desigualdades persistentes na participação de crianças Māori e Pasifika, o que afeta tanto o envolvimento social quanto o desempenho acadêmico. Pesquisas indicam que esses grupos frequentemente demonstram níveis mais baixos de envolvimento emocional e participativo em comparação com seus pares Pākehā, apontando para desafios estruturais relacionados à inclusão e à sensibilidade cultural nos currículos e práticas pedagógicas (Brown et al., 2018).

A competência social na primeira infância — incluindo a qualidade dos relacionamentos com os pares, as habilidades de cooperação e a reciprocidade emocional — tem se mostrado preditiva da adaptação à sala de aula, da aceitação pelos pares e da resiliência. É importante ressaltar que esses efeitos se estendem além da idade pré-escolar, abrangendo contextos educacionais e sociais posteriores (Bierman, 2004). Fundamental para esse processo é a capacidade das crianças de desenvolver um senso de pertencimento às comunidades de pares e de estabelecer relacionamentos interpessoais significativos, o que constitui uma dimensão central do desenvolvimento socioemocional saudável (Johansson & Rosell, 2021).

A diversidade sociocultural exerce influências específicas ao contexto no desenvolvimento interpessoal das crianças na RTNC, Nova Zelândia e Seychelles. No contexto neozelandês, evidências empíricas sugerem que a discriminação racial e os estressores relacionados afetam significativamente a saúde mental materna, com consequências indiretas para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Estudos indicam que mulheres maori, Pasifika e asiáticas que vivenciam tratamento desigual com base na etnia — particularmente dentro dos sistemas de saúde — apresentam maior risco de depressão pré e pós-parto, o que pode influenciar ainda mais os resultados do desenvolvimento inicial (White et al., 2020).

Dada a considerável variação no conteúdo curricular, nos princípios pedagógicos e nos contextos culturais entre os países, as análises comparativas de programas de educação pré-escolar desempenham um papel crucial na identificação de pontos fortes, na abordagem de limitações e na melhoria da qualidade educacional (Phillips & Schweisfurth, 2014). Examinar como diferentes currículos nacionais operacionalizam o apoio à interação interpessoal permite o desenvolvimento de recomendações baseadas em evidências relacionadas à pedagogia centrada na criança, à inclusão cultural, ao envolvimento familiar, às competências docentes e às práticas de avaliação.

Nesse contexto, a presente revisão analisa como os programas de educação pré-escolar na RTNC, Nova Zelândia e Seychelles concebem e implementam o apoio à interação interpessoal. Examina como elementos estruturais e processuais — incluindo práticas docentes, organização do ambiente de aprendizagem, diretrizes políticas e acessibilidade a recursos — moldam coletivamente as oportunidades das crianças para desenvolver competências interpessoais e estabelecer relações positivas e sustentáveis com seus pares.

O objetivo deste estudo é realizar uma análise comparativa dos currículos de educação pré-escolar implementados na RTNC, na Nova Zelândia e nas Seychelles, com especial atenção à forma como esses currículos apoiam e promovem a interação interpessoal das crianças em

contextos de educação infantil. Ao examinar as filosofias curriculares, as abordagens pedagógicas, as práticas de ensino, os métodos de avaliação, o envolvimento familiar e as competências dos professores, o estudo busca identificar tanto os pontos fortes do currículo de educação pré-escolar da RTNC quanto as áreas que necessitam de maior desenvolvimento no apoio às competências sociais e interpessoais das crianças.

Por meio de uma comparação sistemática com referenciais de educação pré-escolar reconhecidos internacionalmente na Nova Zelândia e nas Seychelles, este estudo explora sistemas educacionais que diferem geográfica, cultural e economicamente. Ao fazê-lo, busca elucidar tanto princípios compartilhados de desenvolvimento interpessoal eficaz na primeira infância quanto práticas específicas de cada contexto, moldadas por prioridades educacionais locais, valores socioculturais e capacidades institucionais. Em última análise, o estudo procura gerar recomendações baseadas em evidências para aprimorar a qualidade da educação pré-escolar na RTNC, com foco particular no fomento da interação significativa entre pares, da participação social ativa e do desenvolvimento de relacionamentos positivos durante a primeira infância.

Em consonância com o objetivo geral do estudo, foram identificadas as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são as faixas etárias abrangidas pelos currículos da educação pré-escolar na RTNC, Nova Zelândia e Seychelles, e como essas faixas etárias, em relação à escolaridade obrigatória, influenciam as oportunidades de interação interpessoal das crianças?
- De que maneiras as abordagens educacionais (por exemplo, centradas na criança, baseadas em brincadeiras) e as filosofias pedagógicas adotadas nos currículos de educação pré-escolar da RTNC, Nova Zelândia e Seychelles diferem e se assemelham entre si no apoio à interação interpessoal das crianças?
- De que maneiras os currículos da educação pré-escolar na RTNC, na Nova Zelândia e nas Seychelles diferem e se assemelham uns aos outros no que diz respeito ao envolvimento familiar e à colaboração comunitária como contextos que apoiam o desenvolvimento interpessoal das crianças?
- De que maneiras os serviços de educação pré-escolar na RTNC, na Nova Zelândia e nas Seychelles diferem e se assemelham entre si em termos de financiamento educacional e

estruturas de recursos, e como essas estruturas podem influenciar a oferta de ambientes de aprendizagem ricos em interação e interação social?

- De que maneiras os processos de avaliação e acompanhamento dos currículos da educação pré-escolar na RTNC, na Nova Zelândia e nas Seychelles diferem e se assemelham no que diz respeito ao monitoramento do desenvolvimento social e interpessoal das crianças?
- De que maneiras as qualificações dos professores e as oportunidades de desenvolvimento profissional na RTNC, na Nova Zelândia e nas Seychelles diferem e se assemelham entre si na preparação de educadores para apoiar a interação interpessoal e a competência social das crianças?

MÉTODO

Desenho da pesquisa

Esta análise sintetiza evidências de estudos empíricos, documentos curriculares oficiais, análises de políticas e literatura comparada sobre educação, a fim de proporcionar uma compreensão holística de como cada programa aborda a educação infantil e o apoio ao desenvolvimento interpessoal.

O estudo foi concebido como uma investigação descritiva qualitativa baseada no método de análise documental. A análise documental é uma técnica de coleta de dados qualitativos que permite o exame sistemático de textos existentes, a fim de compreender processos educacionais passados e em curso e gerar interpretações significativas (Bowen, 2009).

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nesse contexto, foram sistematicamente analisadas a legislação oficial, os documentos curriculares nacionais e os relatórios publicados por organizações internacionais relacionados aos programas de educação pré-escolar atualmente implementados na RTNC, na Nova Zelândia e nas Seychelles.

As principais fontes de dados consistiram em documentos curriculares da educação pré-escolar emitidos pelos ministérios da educação dos respectivos países, bem como perfis de países e documentos de políticas estratégicas sobre educação infantil produzidos por organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE. A seleção dos documentos foi orientada por critérios como status oficial, relevância para a educação infantil, atualidade e riqueza de conteúdo, a fim de fortalecer a confiabilidade e a validade da análise.

Os países incluídos no estudo foram selecionados por amostragem intencional. O fato de os três contextos serem nações insulares que compartilham certas características geográficas e socioculturais foi considerado uma base significativa para a comparação transnacional e contribuiu para a validade analítica do estudo (Patton, 2002).

ANÁLISE DE DADOS

Metodologicamente, a abordagem comparativa centra-se na análise dos quadros curriculares oficiais, reconhecendo simultaneamente a potencial lacuna entre as intenções políticas e a implementação ao nível da sala de aula (Barth, 2009). O quadro teórico do estudo baseia-se em perspectivas ecológicas, que conceptualizam o desenvolvimento interpessoal das crianças como ocorrendo dentro de sistemas interligados, incluindo a família, a sala de aula, a escola, a comunidade e o ambiente sociocultural mais amplo (Halfon & Hochstein, 2002; Neuman & Celano, 2001).

Os dados foram analisados utilizando técnicas de análise de conteúdo. Inicialmente, os documentos foram codificados, os principais conceitos e padrões foram identificados e os temas emergentes foram organizados em categorias analíticas para permitir a comparação sistemática entre os países. Nesse processo, os programas de educação pré-escolar foram examinados em dimensões temáticas, incluindo faixas etárias atendidas, abordagens pedagógicas, práticas de ensino, envolvimento familiar, processos de avaliação, competências docentes e estruturas de financiamento.

Essa abordagem metodológica permitiu ao estudo não apenas descrever as políticas educacionais existentes, mas também examinar criticamente suas orientações pedagógicas e pressupostos subjacentes. Ao fazer isso, a análise contribui para identificar pontos fortes, limitações e áreas para desenvolvimento futuro no apoio à interação interpessoal e ao desenvolvimento socioemocional das crianças nos sistemas de educação infantil.

RESULTADOS

Na RTNC, o currículo pré-escolar atende principalmente crianças de 3 a 6 anos, com ênfase especial nas de 5 anos, e promove a interação interpessoal principalmente por meio de atividades em grupo estruturadas. O currículo Te Whāriki da Nova Zelândia, que abrange a faixa etária de 0 a 6 anos, coloca os relacionamentos e a interação social no centro de todas as áreas de aprendizagem. Em contraste, o currículo pré-escolar das Seychelles tem como público-alvo crianças de 0 a 8 anos e promove a interação interpessoal por meio de práticas flexíveis, adaptadas ao desenvolvimento e orientadas para a comunidade.

Embora uma abordagem holística para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças seja um objetivo comum nos três contextos, o grau em que a interação interpessoal é explicitamente priorizada varia.

Tabela 1.

Faixas etárias abrangidas e sua influência nas oportunidades de interação interpessoal

País	Cobertura para crianças em idade pré-escolar	Idade de escolaridade e obrigatória	Estrutura de transição	Oportunidades de interação entre pares	Impacto no Desenvolvimento Social
TRNC	3-6 anos (Jardim de Infância)	6 anos	Transição de ponto único	Atividades de grupo estruturadas	Ambientes moderados e formais limitam a interação espontânea.
Nova Zelândia	0-5 anos (Primeira Infância)	6 anos	abordagem de transição flexível	Diversas interações entre pessoas de diferentes faixas etárias	Ambientes altamente flexíveis promovem ampla interação entre os pares.
Seicheles	3-5 anos (Pré-escola)	5 anos	Transição anterior	Atividades variadas baseadas na comunidade	Variável – depende da disponibilidade de recursos e do apoio da comunidade.

Nota. Resultados dos autores.

A Tabela 1 destaca diferenças claras na estrutura dos três sistemas de educação pré-escolar em relação aos pontos de transição da educação infantil para o ensino obrigatório. Na

RTNC, a educação infantil é organizada como um sistema formal de jardim de infância que atende crianças de três a seis anos, com uma transição claramente definida para o ensino obrigatório aos seis anos. Esse modelo estruturado geralmente organiza as crianças em grupos homogêneos por idade e se baseia em atividades pré-planejadas e dirigidas por adultos. Embora essa abordagem possa contribuir para a ordem e a rotina da sala de aula, também pode limitar as oportunidades de interação espontânea entre os pares, dependendo da flexibilidade de sua implementação.

O sistema da Nova Zelândia demonstra uma flexibilidade consideravelmente maior. A educação infantil atende crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade em ambientes multietários que promovem intencionalmente a interação entre crianças em diferentes estágios de desenvolvimento. Essa estrutura fluida permite que as crianças permaneçam em ambientes de educação infantil por períodos prolongados, quando apropriado para o seu desenvolvimento, apoiando a formação de relacionamentos duradouros entre pares e oportunidades mais ricas para a aprendizagem social.

As Seychelles representam um modelo de transição, no qual a educação pré-escolar normalmente atende crianças de três a cinco anos, seguida por uma transição mais precoce para a escolaridade formal aos cinco anos. Embora esse modelo ofereça alguma flexibilidade durante os anos pré-escolares, a mudança relativamente precoce para a educação obrigatória pode reduzir o tempo disponível para que as crianças desenvolvam relacionamentos estáveis com seus pares em ambientes de aprendizagem baseados em brincadeiras.

Tabela 2.

Abordagens educacionais e filosofias pedagógicas no fomento da interação interpessoal

Dimensão Pedagógica	TRNC	Nova Zelândia	Seicheles
Filosofia Central de Aprendizagem	Estruturado, dirigido pelo professor, centrado na criança	Centrado na criança, emergente	Abordagem híbrida (em evolução)
Integração de jogos	Moderado (complementar)	Alto (fundamental para o currículo)	Varia conforme a instituição.
Papel do professor	Autoridade/instrutor	Facilitador/coaprendiz	Papéis mistos (em transição)
A autonomia da criança na aprendizagem	Limitado	Alto (ampla variedade)	Moderado
Estrutura Curricular	Foco acadêmico formal	Flexível, temático	Semiestruturado com padrões

Facilitação da interação social	Indireto (através de atividades)	Direto (andaime intencional)	Contextual
Ênfase na colaboração entre pares	Prioridade inferior	Elemento central	Em desenvolvimento

Nota. Resultados dos autores.

Os referenciais pedagógicos dos três programas refletem abordagens filosóficas distintas para o desenvolvimento da competência social e das habilidades interpessoais das crianças. Na RTNC, o currículo pré-escolar adota uma orientação centrada na criança e baseada em brincadeiras, dentro de uma estrutura relativamente organizada. Os professores desempenham um papel central no planejamento e na condução das atividades de aprendizagem, e a interação interpessoal é facilitada principalmente por meio de trabalhos em grupo organizados, brincadeiras cooperativas e práticas rotineiras em sala de aula. No entanto, a interação interpessoal não é articulada como uma prioridade pedagógica explícita; em vez disso, espera-se que as habilidades sociais se desenvolvam indiretamente por meio de atividades acadêmicas orientadas e reguladas pelos professores.

Em contraste, o sistema de educação infantil da Nova Zelândia posiciona a interação interpessoal como um elemento fundamental da aprendizagem. Uma filosofia fortemente centrada na criança e baseada em brincadeiras cria contextos naturais para que as crianças negociem relacionamentos, resolvam conflitos e desenvolvam empatia e reciprocidade. Os professores atuam principalmente como facilitadores que observam, documentam e apoiam a aprendizagem social das crianças por meio de interações responsivas.

As Seychelles representam um modelo pedagógico híbrido que equilibra estruturas de ensino tradicionais com princípios emergentes centrados na criança. Embora o currículo apoie intencionalmente habilidades sociais como compartilhar, respeitar a vez de falar e resolver problemas em colaboração, a interação interpessoal geralmente ocorre dentro de limites de atividades claramente definidos. A eficácia dessa abordagem depende em grande parte da formação dos professores, da disponibilidade de recursos e da consistência da implementação em diferentes contextos.

Tabela 3.*Envolvimento familiar e colaboração comunitária no apoio ao desenvolvimento interpessoal*

Dimensão de Engajamento	TRNC	Nova Zelândia	Seicheles
Formatos de reuniões com pais	Formal, agendado	Formatos variados flexíveis e	Variável, em desenvolvimento
Comunicação entre casa e escola	Ocasional/formal	Regular/contínuo/digital	Limitado, inconsistente
Parcerias com a comunidade	Estruturas formais limitadas	Parcerias institucionais sólidas	Variável e dependente da comunidade
Participação dos pais nas atividades	Mínimo/cerimonial	Incentivado/central	Participação variável
Integração Cultural	Reconhecimento moderado	Alta prioridade/integração	Presente, mas em desenvolvimento.
Compartilhamento de informações de avaliação	Relatórios elaborados por professores	Foco colaborativo/narrativo	Desenvolvimento de formatos
Utilização de Recursos Comunitários	Limitado	Extenso	Variável
Barreiras ao envolvimento	Tempo, estruturas formais	Menos barreiras estruturais	Recursos, acesso, infraestrutura

Nota. Resultados dos autores.

O envolvimento familiar e a colaboração comunitária funcionam como fatores contextuais críticos que moldam o desenvolvimento interpessoal das crianças na educação infantil. Na RTNC, o envolvimento familiar é predominantemente formal e estruturado, baseado em reuniões agendadas e comunicação dirigida pelos professores. Embora esse modelo proporcione consistência, tende a limitar parcerias duradouras entre educadores e famílias, com a participação dos pais restrita, em grande parte, a interações relacionadas à avaliação, em vez de uma colaboração contínua para apoiar o desenvolvimento social das crianças.

Em contraste, a Nova Zelândia adota uma abordagem baseada na parceria, na qual as famílias são consideradas coeducadoras. Os ambientes de educação infantil promovem ativamente a participação dos pais nas práticas diárias, mantêm uma comunicação contínua e bidirecional e incorporam as percepções dos pais nas avaliações da aprendizagem social das crianças, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Evidências indicam que esse envolvimento familiar significativo — particularmente nas áreas socioemocionais — está associado a relacionamentos mais fortes entre os pares, maior resiliência e habilidades mais eficazes de resolução de conflitos entre as crianças.

As Seychelles demonstram um crescente compromisso político com a colaboração entre família e comunidade; no entanto, a implementação permanece desigual devido às limitações de recursos, à dispersão geográfica e à infraestrutura comunitária variável. Onde a colaboração eficaz é alcançada, as crianças beneficiam-se de mensagens consistentes de aprendizagem social nos contextos familiar e escolar, o que promove maior competência interpessoal e continuidade nas expectativas sociais.

Tabela 4.

Influência do financiamento e das estruturas de financiamento da educação em ambientes ricos em interação

Aspecto do financiamento	do	TRNC	Nova Zelândia	Seicheles
Fonte de financiamento principal	de	Misto (público/privado)	Principalmente financiado pelo governo	Desenvolvimento do investimento governamental
Mistura Público Privado	vs.	Ambos os sistemas operam	Predominantemente público	Sistema público emergente
Nível de investimento por aluno		Moderado	Alto (padrões da OCDE)	Baixo a moderado (em desenvolvimento)
Remuneração de professores	de	Limitado/variável	Salários competitivos/profissionais	Limitado/em desenvolvimento
Qualidade das instalações	das	Diferença variável entre áreas urbanas e rurais	Em geral bem conservado	Básico, com recursos limitados
Disponibilidade de material de jogo	de	Limitado/desigual	Bem equipado	Significativamente limitado
Integração de Tecnologia	de	Limitado	Bem integrado	Emergentes
Acesso à equidade		Disparidade significativa entre áreas urbanas e rurais	Relativamente equitativo	Disparidade significativa
Impacto nos Ambientes Sociais		Interações restritas	Apoio a interações diversas	Recursos sobrecarregados

Nota. Resultados dos autores.

O financiamento da educação desempenha um papel decisivo na qualidade dos ambientes de aprendizagem na primeira infância e, conseqüentemente, nas oportunidades de interação interpessoal significativa para as crianças. Na RTNC, uma estrutura mista de financiamento público-privado resulta em disparidades marcantes entre os diferentes contextos da educação infantil. As instituições públicas geralmente operam com orçamentos limitados, o

que restringe os investimentos em materiais didáticos, áreas de recreação ao ar livre e uma proporção adequada entre adultos e crianças — condições necessárias para a interação contínua entre os pares. Embora as instituições privadas frequentemente ofereçam ambientes com mais recursos, sua acessibilidade restrita levanta preocupações quanto à equidade e limita o apoio consistente ao desenvolvimento social entre os diferentes grupos socioeconômicos.

A Nova Zelândia demonstra o impacto do forte investimento público na educação infantil. O financiamento governamental apoia ambientes bem equipados, caracterizados por turmas pequenas, educadores altamente qualificados, materiais lúdicos diversificados e espaços de aprendizagem ao ar livre integrados. Essas condições facilitam interações frequentes e de alta qualidade entre os pares, bem como o apoio intencional dos adultos à aprendizagem social. Um modelo de financiamento estável e previsível também permite o planejamento a longo prazo, a continuidade da equipe e uma qualidade mais equitativa entre as regiões, reforçando o apoio consistente ao desenvolvimento interpessoal das crianças.

Em contrapartida, as Seychelles enfrentam restrições financeiras substanciais que limitam o alcance e a qualidade da oferta de educação pré-escolar, particularmente nas comunidades das ilhas periféricas. O baixo investimento por criança limita o acesso a materiais de aprendizagem variados, reduz as oportunidades para brincadeiras ao ar livre e colaborativas e resulta em proporções adulto-criança menos favoráveis. Essas limitações estruturais reduzem diretamente a exposição das crianças a diversas interações sociais e a qualidade da mediação adulta necessária para o desenvolvimento da competência interpessoal.

Tabela 5.

Processos de avaliação e monitoramento do desenvolvimento social e interpessoal

Componente de Avaliação			TRNC	Nova Zelândia	Seicheles
Métodos	baseados	na	Uso limitado	Método extensivo/primário	Desenvolvendo a prática
observação					
Testes padronizados			Ênfase moderada	Foco mínimo/formativo	Ênfase moderada
Avaliação de Portfólio			Prática limitada	Alta ênfase (histórias de aprendizagem)	Prática emergente
Foco no Desenvolvimento Social			Prioridade secundária	Foco central	Desenvolvendo o foco
Avaliação conduzida pelo professor			Método primário	Processo colaborativo	Método primário
Envolvimento dos pais na avaliação			Mínimo	Central/em andamento	Envolvimento crescente

Frequência de avaliação	Periódico (termo/ano)	Contínuo/em andamento	Periódico
Documentação de avaliação	Boletins escolares	Histórias narrativas de aprendizagem	Formatos variados
Monitoramento da Competência Emocional	Limitado	Foco extensivo	Estrutura de desenvolvimento
Avaliação da interação entre pares	Informal	Observação sistemática	Informal

Nota. Resultados dos autores.

As práticas de avaliação desempenham um papel crucial na forma como os educadores se dedicam sistematicamente ao desenvolvimento interpessoal e à competência social das crianças. Na RTNC, as práticas de avaliação enfatizam principalmente o desempenho acadêmico por meio de testes periódicos e relatórios de desenvolvimento, enquanto o desenvolvimento socioemocional é abordado como um componente secundário. Embora ocorram observações informais do comportamento das crianças, a documentação e a análise sistemáticas da interação interpessoal permanecem limitadas. Essa orientação para a avaliação pode sinalizar implicitamente aos educadores e às famílias que os resultados acadêmicos são priorizados em detrimento do desenvolvimento intencional da competência social.

Em contraste, a estrutura de avaliação da primeira infância da Nova Zelândia destaca explicitamente o desenvolvimento socioemocional por meio de práticas de avaliação formativa contínua, principalmente o uso de *histórias de aprendizagem*. Essas avaliações baseadas em narrativas documentam as interações sociais das crianças, a expressão emocional e a construção de relacionamentos ao longo do tempo. Os educadores observam sistematicamente o envolvimento dos pares, registram evidências de competências sociais emergentes e incorporam as perspectivas dos pais ao processo de avaliação. Essa abordagem produz registros longitudinais ricos do desenvolvimento interpessoal e apoia o planejamento pedagógico intencional que estrutura a colaboração, a resolução de conflitos, a empatia e relacionamentos duradouros entre os pares.

As práticas de avaliação nas Seychelles refletem uma ênfase transitória no desenvolvimento socioemocional, com uma crescente dependência da avaliação baseada na observação. Os professores monitorizam cada vez mais as interações entre pares, os comportamentos cooperativos e a regulação emocional das crianças; contudo, estas práticas ainda não estão totalmente institucionalizadas como mecanismos de avaliação contínua ou primária. A documentação permanece variável e, em grande parte, informal, dependendo da capacidade individual do professor e dos recursos contextuais. Apesar destas limitações, as

práticas de avaliação atuais permitem aos educadores identificar competências sociais emergentes e conceber experiências de aprendizagem que promovam a cooperação, a empatia e relações positivas entre pares.

Tabela 6.

Qualificações e desenvolvimento profissional de professores no apoio à interação interpessoal

Área	de	TRNC	Nova Zelândia	Seicheles
Desenvolvimento Profissional				
Qualificação de nível básico		Diploma de Bacharelado	Licenciatura (mínimo)	Certificado ou Diploma
Especialização obrigatória em Educação Infantil		Requisitos limitados	Formação obrigatória em Educação Infantil	Desenvolvimento de requisitos
Nível mínimo de escolaridade		Conclusão secundária	É necessário possuir formação de nível superior.	Variável
Treinamento socioemocional especializado		Limitado	Integrado em programas	Emergentes
Desenvolvimento profissional contínuo		Workshops ocasionais ou treinamento em serviço	Oportunidades regulares/contínuas	Limitado/irregular
Frequência de desenvolvimento profissional		Anual (mínimo)	Ao longo de toda a carreira	De forma irregular
Treinamento especializado disponível		Opções limitadas	Múltiplas especializações	Poucas opções
Acesso à formação internacional		Cru	Disponível/recomendado	Limitado
Caminhos de progressão na carreira		Avanço limitado	Opções de progressão claras	Desenvolvimento de caminhos
Foco na Pedagogia Centrada na Criança		Ênfase limitada	Fundamental para o treinamento	Ênfase crescente
Treinamento de Facilitação da Interação entre Pares		Mínimo	Componente substancial	Emergentes
Desenvolvimento da alfabetização emocional		Ênfase limitada	Ênfase central	Em desenvolvimento

Nota. Resultados dos autores.

A qualificação e o desenvolvimento profissional dos professores são essenciais para que os educadores possam apoiar intencionalmente o desenvolvimento interpessoal e a competência social das crianças. Na RTNC, os educadores da pré-escola geralmente precisam ter um diploma

de bacharel em Educação Infantil; no entanto, as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo são limitadas e consistem, em grande parte, em workshops esporádicos ou treinamentos de curta duração. Essas oportunidades raramente priorizam a pedagogia centrada na criança, a avaliação baseada na observação ou estratégias para facilitar a interação entre pares. Como resultado, os educadores podem não ter formação especializada em psicologia do desenvolvimento, observação sistemática e no apoio à aprendizagem socioemocional.

A Nova Zelândia demonstra uma abordagem mais abrangente e coerente para a formação de educadores. Os educadores da primeira infância devem possuir um diploma de bacharel com conteúdo programático explicitamente focado no desenvolvimento infantil, aprendizagem baseada em brincadeiras e competências socioemocionais. A formação profissional inclui treinamento extensivo em observação e interpretação das interações entre pares e no uso de dados de avaliação para fundamentar decisões pedagógicas intencionais. Além disso, um sistema de desenvolvimento profissional bem estabelecido apoia a aprendizagem contínua ao longo da carreira dos educadores, oferecendo treinamento específico em áreas como práticas inclusivas, sensibilidade cultural e desenvolvimento socioemocional. Esse investimento contínuo na expertise dos educadores está intimamente associado a interações entre pares de maior qualidade e melhores resultados sociais para as crianças.

Nas Seychelles, os percursos de qualificação de professores ainda estão em transição, refletindo um reconhecimento crescente da importância da especialização na educação infantil. As qualificações atuais variam de certificados a diplomas, com pouca ênfase obrigatória na pedagogia da primeira infância ou no desenvolvimento socioemocional. As oportunidades de desenvolvimento profissional são desiguais e frequentemente limitadas por recursos escassos, resultando em considerável variabilidade no conhecimento e na capacidade de ensino dos educadores em diferentes contextos.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Esta análise comparativa mostra que, embora os currículos da educação pré-escolar na RTNC, na Nova Zelândia e nas Seychelles reconheçam a importância do desenvolvimento social na primeira infância, eles diferem consideravelmente na forma como apoiam, de maneira intencional e consistente, a interação interpessoal das crianças. Nos três contextos, a aprendizagem interpessoal é valorizada, mas a medida em que é claramente priorizada e

sistematicamente integrada às estruturas curriculares, às práticas de ensino, às abordagens de avaliação, ao envolvimento familiar e à formação de professores varia acentuadamente.

Na RTNC, o apoio à interação interpessoal está amplamente integrado em atividades estruturadas, dirigidas pelo professor, e nas rotinas diárias da sala de aula. Em vez de ser explicitamente definida como um objetivo central de aprendizagem, espera-se que as habilidades sociais se desenvolvam indiretamente por meio de trabalhos em grupo organizados e brincadeiras guiadas. Em comparação com a abordagem centrada no relacionamento da Nova Zelândia — onde o senso de pertencimento, a interação e os relacionamentos formam a base do currículo —, a estrutura da RTNC permanece mais orientada academicamente, posicionando o desenvolvimento interpessoal como um apoio, e não como algo central para a aprendizagem. As Seychelles refletem um modelo de transição, combinando estruturas instrucionais mais tradicionais com uma atenção crescente às práticas lúdicas e centradas na criança. No entanto, a consistência e a eficácia dessa abordagem são moldadas por fatores contextuais, como a formação dos professores e a disponibilidade de recursos.

Diferenças claras também emergem nas práticas de avaliação. Na RTNC, a avaliação continua a se concentrar principalmente no progresso acadêmico, com documentação sistemática limitada do desenvolvimento socioemocional das crianças. Essa ênfase pode, involuntariamente, sinalizar aos educadores e às famílias que as competências interpessoais são de importância secundária. Em contraste, o uso da avaliação narrativa baseada na observação, na Nova Zelândia, proporciona uma visão rica das interações sociais das crianças, do crescimento emocional e dos relacionamentos com os pares, permitindo que os educadores planejem experiências de aprendizagem que apoiem intencionalmente o desenvolvimento social. Nas Seychelles, há um reconhecimento crescente da importância da avaliação da aprendizagem socioemocional, mas as práticas de avaliação permanecem inconsistentes e não estão totalmente incorporadas como processos contínuos ou padronizados.

O envolvimento familiar e o financiamento da educação também influenciam as oportunidades das crianças de desenvolver habilidades interpessoais. Na RTNC, o envolvimento familiar tende a seguir modelos formais, liderados pela escola, que promovem a consistência, mas limitam uma colaboração mais profunda. Ao mesmo tempo, as disparidades entre a oferta de pré-escolas públicas e privadas criam um acesso desigual a ambientes de aprendizagem de alta qualidade e ricos em interação. O forte investimento público da Nova Zelândia na educação infantil contrasta com isso, permitindo turmas menores, equipes estáveis e ambientes bem equipados que naturalmente fomentam a interação entre os pares. As

Seychelles, particularmente nas comunidades das ilhas periféricas, enfrentam restrições financeiras e de infraestrutura que limitam o acesso a materiais, oportunidades de aprendizagem ao ar livre e proporções adequadas entre adultos e crianças.

A qualificação e o desenvolvimento profissional dos professores desempenham um papel decisivo nos três sistemas. Embora os educadores pré-escolares na RTNC geralmente atendam aos requisitos formais de qualificação, as oportunidades limitadas e irregulares de desenvolvimento profissional reduzem a capacidade dos professores de apoiar intencionalmente a aprendizagem socioemocional e de usar práticas baseadas na observação de forma eficaz. A Nova Zelândia demonstra como o investimento contínuo tanto na formação inicial de professores quanto no desenvolvimento profissional permanente fortalece a capacidade dos educadores de facilitar experiências interpessoais de alta qualidade. As Seychelles continuam avançando rumo a uma maior profissionalização, mas a variabilidade na formação de professores e o acesso à formação ainda representam um desafio.

Em conjunto, esses resultados sugerem que aprimorar o desenvolvimento interpessoal das crianças na RTNC requer um foco mais explícito e intencional na aprendizagem socioemocional em todas as dimensões da educação pré-escolar. O fortalecimento das práticas de avaliação, o fomento de parcerias mais colaborativas entre família e escola, o combate às desigualdades de recursos e o investimento em desenvolvimento profissional contínuo, fundamentado na pedagogia relacional, melhorariam significativamente a prática. Ao adaptar criteriosamente as abordagens relacionais, inclusivas e baseadas em avaliação, evidentes na Nova Zelândia, ao contexto sociocultural e institucional local, a educação pré-escolar na RTNC poderá apoiar melhor a participação social das crianças, os relacionamentos entre pares e o bem-estar do desenvolvimento a longo prazo.

1. Recomendações

Com base nas conclusões comparativas do estudo, são propostas diversas recomendações para reforçar o apoio à interação interpessoal das crianças na educação pré-escolar, particularmente na RTNC:

- As políticas de envolvimento familiar devem reconhecer formalmente as famílias como parceiras colaborativas na aprendizagem e na avaliação;

- O desenvolvimento profissional deve priorizar a pedagogia socioemocional, a avaliação baseada na observação e as estratégias de interação entre pares por meio de treinamento contínuo e focado na prática;
- Uma política nacional de formação contínua obrigatória e sustentável deve apoiar abordagens de ensino centradas no relacionamento e no desenvolvimento socioemocional;
- A avaliação socioemocional deve ser implementada como um processo contínuo, baseado na observação, utilizando ferramentas como registros anedóticos e portfólios de desenvolvimento para orientar o ensino;
- Os professores devem comunicar claramente as observações socioemocionais às famílias e integrar de forma significativa as perspectivas familiares no planejamento pedagógico;
- As práticas e os ambientes da sala de aula devem enfatizar a aprendizagem centrada na criança e baseada em brincadeiras, que promova a interação entre os pares;
- As condições estruturais — incluindo a redução do número de alunos por turma, o aumento da equipe de apoio e a garantia de tempo reservado para o planejamento — devem ser reforçadas para permitir uma implementação eficaz;
- Os educadores devem aplicar intencionalmente estratégias focadas na interação e participar de comunidades de aprendizagem profissional reflexivas para sustentar o crescimento profissional.

Com base nas conclusões, são recomendadas diversas direções para pesquisas futuras:

- Estudos longitudinais e comparativos devem examinar o impacto a longo prazo de abordagens de aprendizagem interpessoal e socioemocional explicitamente integradas;
- Pesquisas futuras devem explorar como as estruturas centradas no relacionamento e socioemocionais podem ser adaptadas e sustentadas em contextos com recursos limitados, como a RTNC e as Seychelles;
- Estudos orientados para políticas públicas devem avaliar a viabilidade e a sustentabilidade de sistemas de apoio socioemocional dentro das estruturas educacionais existentes;
- Pesquisas futuras devem identificar modelos eficazes de desenvolvimento profissional e treinamento em serviço que fortaleçam a pedagogia socioemocional e as competências de avaliação dos educadores;
- Estudos devem examinar como diferentes modelos de envolvimento familiar influenciam o desenvolvimento socioemocional das crianças e a qualidade das práticas de avaliação.

REFERÊNCIAS

- Africa, U. N. Economic Commission for Africa. (2016). *Africa human development report 2016: Accelerating gender equality and women's empowerment in Africa*. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.267638>
- Aksoy, Y. Ü. (2024). Teachers' perspectives on how exposure to foreign languages affects young children's language development. *Encuentro Journal*, 32, 23–36. <https://doi.org/10.37536/ej.2024.32.2444>
- Alayande, B., Chu, K. M., Jumbam, D. T., et al. (2022). Disparities in access to trauma care in sub-Saharan Africa: A narrative review. *Current Trauma Reports*, 8, 66–94. <https://doi.org/10.1007/s40719-022-00229-1>
- Anshin, S. (2006). Foreign language teaching in children. *D.U. Gokalp Faculty of Education Journal*, 6, 9–20. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47964/606853>
- Astiwi, W., Siswanto, D. H., & Suryatama, H. (2024). Description regarding the influence of teacher qualifications and competence on early childhood learning achievement. *Asian Journal of Applied Education*, 3(3), 347–358. <https://doi.org/10.55927/ajae.v3i3.10360>
- Barth, R. P. (2009). Preventing child abuse and neglect with parent training: Evidence and opportunities. *The Future of Children*, 19(2), 95–118. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0031>
- Baustad, A. G., & Bjørnstad, E. (2022). Everyday interactions between staff and children aged 1–5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 42(4–5), 557–571. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- Bécares, L., & Atatoa-Carr, P. (2016). The association between maternal and partner experienced racial discrimination and prenatal perceived stress, prenatal and postnatal depression: Findings from the Growing Up in New Zealand cohort study. *International Journal for Equity in Health*, 15, Article 155. <https://doi.org/10.1186/s12939-016-0443-4>
- Beck, T. (2000). *Using gender-sensitive indicators: A reference manual for governments and other stakeholders*. The Commonwealth Secretariat. <https://doi.org/10.14217/9781848596825-en>
- Bialystok, E. (2006). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. York University.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Blaiklock, K. (2010). Te Whāriki, the New Zealand early childhood curriculum: Is it effective? *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 201–212. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521296>

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bone, J., Cullen, J., & Loveridge, J. (2007). Everyday spirituality: An aspect of the holistic curriculum in action. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 344–354. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.344>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, S., Power, N., Bowmar, A., & Foster, S. (2018). Student engagement in a human anatomy and physiology course: A New Zealand perspective. *Advances in Physiology Education*, 42(4). <https://doi.org/10.1152/advan.00035.2018>
- Choi, J., Dutz, M., & Usman, Z. (2020). *The future of work in Africa: Harnessing the potential of digital technologies for all*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1444-0>
- Cooper, M., & Hedges, H. (2014). Beyond participation: What we learned from Hunter about collaboration with Pasifika children and families. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(2). <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.165>
- Erbay, F., Amca Toklu, D., Kuset, Ş., & Sıddık, H. (2021). Comparison of pre-school education curricula of Turkish Republic of Northern Cyprus, England, Finland, Southern Cyprus and India. *Participatory Educational Research*, 8(3), 385–401. <https://doi.org/10.17275/per.21.72.8.3>
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and interaction in early childhood education: A systematic review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51–76. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- Government of Seychelles. (2010). *National curriculum framework for early childhood*. Ministry of Education.
- Hahn, R. A., & Barnett, W. S. (2022). Early childhood education: Health, equity, and economics. *Annual Review of Public Health*, 44, 75–92. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337>
- Halfon, N., & Hochstein, M. (2002). Life course health development: An integrated framework for developing health, policy, and research. *The Milbank Quarterly*, 80, 433–479. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.00019>
- Johansson, E., & Rosell, Y. (2021). Social sustainability through children's expressions of belonging in peer communities. *Sustainability*, 13(7), Article 3839. <https://doi.org/10.3390/su13073839>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>

- Kılıç, Z. (2023). Preschool teachers' opinions on movement activities. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(3), 931–951.
- Kol, S., & Tunçeli, H. (2022). Legal foundations and comparative analysis of early childhood education practices in the Turkish world. *Jurnal Cita Hukum*, 10(2), 239–266. <https://doi.org/10.15408/jch.v10i2.26237>
- LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development*, 21(4), 517–535. <https://doi.org/10.1080/10409280902927767>
- Lee, W., Carr, M., Soutar, B., & Mitchell, L. (2013). *Understanding the Te Whāriki approach*. Routledge.
- Li, S., Tang, Y., & Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>
- Liu, J. (2025). The effects of early childhood education on long-term cognitive and social outcomes. *SHS Web of Conferences*, 213, Article 02026. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202521302026>
- Loprinzi, P. D., Davis, R. E., & Fu, Y. (2015). Early motor skill competence as a mediator of child and adult physical activity. *Preventive Medicine Reports*, 2, 833–838. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.09.015>
- McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21–27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J. W., & Cicchetti, D. (2003). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00459>
- Ministry of Education. (2017). *Te Whāriki: Early childhood curriculum* (Rev. ed.). Learning Media.
- Moorosi, P., & Bush, T. (2011). School leadership development in Commonwealth countries: Learning across the boundaries. University of Warwick. <https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/39460/>
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8–26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

- Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2022). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(2), 80–89. <https://doi.org/10.1177/10883576221110158>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Peköz, Ç., & Gürşimşek, A. I. (2020). Multicultural attitudes and cultural intelligence of preschool teachers. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 45–60. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2019-0043>
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method and practice* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Reese, E., Kokaua, J., Guiney, H., et al. (2023). Kia Tīmata Pai (Best Start): A study protocol for a cluster randomised trial with early childhood teachers to support children's oral language and self-regulation development. *BMJ Open*, 13(9). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-073361>
- Salaj, S., & Masnjak, M. (2022). Correlation of motor competence and social-emotional wellbeing in preschool children. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846520>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Solang, D. J., Yunus, M., Rukmini, B. S., Kurnia, K., & Umam, K. (2024). The impact of early childhood education on long-term outcomes. *The Journal of Academic Science*, 1(4). <https://doi.org/10.59613/7pvaa271>
- Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., et al. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS ONE*, 18(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293056>
- TRNC Ministry of Education. (2018). *Early childhood curriculum*.
- Ufuk, H., & Çağanağa, Ç. (2019). A general overview over Northern Cyprus education policies between 1983–2016. *Open Access Library Journal*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.4236/oalib.1104809>
- UNESCO International Bureau of Education. (2017). Seychelles early childhood care and education (ECCE) country profile. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Wagner, D. A. (2010). Quality of education, comparability, and assessment choice in developing countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(6), 741–760. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.523231>
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

- White, L. O., Schulz, C. C., Schoett, M. J. S., Kungl, M. T., Keil, J., Borelli, J. L., & Vrtička, P. (2020). Conceptual analysis: A social neuroscience approach to interpersonal interaction in the context of disruption and disorganization of attachment (NAMDA). *Frontiers in Psychiatry, 11*, Article 517372. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.517372>
- Wu, L., Kim, M., & Markauskaitė, L. (2020). Developing young children's empathic perception through digitally mediated interpersonal experience: Principles for a hybrid design of empathy games. *British Journal of Educational Technology, 51*(4). <https://doi.org/10.1111/bjet.12918>

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Os autores reconhecem as valiosas contribuições de estudos anteriores na literatura, que forneceram suporte teórico e empírico para esta pesquisa. Esses estudos fundamentaram o desenvolvimento e a contextualização do presente trabalho.
 - ☐ **Financiamento:** Esta pesquisa não recebeu financiamento externo.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não há conflitos de interesse reais ou potenciais, incluindo quaisquer relações financeiras ou pessoais que possam ter influenciado o estudo.
 - ☐ **Aprovação ética:** A aprovação ética para esta pesquisa foi obtida do Comitê de Ética em Pesquisa Científica da Universidade do Oriente Próximo. Todos os procedimentos foram conduzidos de acordo com as diretrizes institucionais e éticas relevantes.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e materiais:** Os conjuntos de dados e materiais usados e/ou analisados durante o presente estudo estão disponíveis mediante solicitação razoável aos autores correspondentes.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Todos os autores contribuíram substancialmente para este trabalho. Eles estiveram envolvidos na conceitualização, no projeto de pesquisa, na coleta, análise e interpretação dos dados. Todos os autores participaram da redação e revisão do manuscrito e aprovaram a versão final para publicação.
-

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, padronização e tradução

